

Elisabeth Bögl

Wege

in der Begabungsförderung

Elementarpädagogik

Eine Sammlung für die Praxis

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
SALZBURG



NCoC National Center of Competence

Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und Begabungsforschung

Impressum

Bögl, E. (2021). *Wege in der Begabungsförderung Elementarpädagogik. Eine Sammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Mit Kapiteln von MMag. Dr. Birgit Hartel, Renate Ertl, Sabine Wohlfahrt, Christine Zuckerstätter

Medieninhaberin, Verlegerin:
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23
A-5020 Salzburg

Herausgeber:
Rektorat der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig
NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Rektorin Elfriede Windischbauer

Erstauflage © 2016
2. Auflage © 2021
ISBN: 978-3-9504347-7-4

Grafik/Layout: Christina Klaffinger, Hans-Peter Priller

Nutzungsbedingungen:
Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

Haftungsausschluss:
Sämtliche Angaben in diesem Druckwerk erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung und Recherche ohne Gewähr. Eine Haftung der Autorinnen, der Verlegerin und des Herausgebers sind ausgeschlossen.

Inhalt

Vorwort.....	5
1. Begabungsförderung.....	6
1.1. Begabungsförderung in der Elementarpädagogik.....	6
1.2. Kreativitätsförderung und Interdisziplinarität.....	7
1.3. Begabungsbereiche und Einflussfaktoren	8
1.4. Grundlegende Förderansätze <i>Akzeleration</i> und <i>Enrichment</i>	10
1.5. Die fünf Prinzipien der Begabungsförderung im Kindergartenalltag	11
2. „begleiten“: das Sicherungsseil.....	12
2.1. Pädagogische Haltung	12
2.1.1. Ressourcen- und Stärkenorientierung „Vom Fehlerfahnder zum Schatzsucher“	12
2.1.2. Beziehungsqualität	13
2.1.3. Pädagogische Professionalität.....	14
2.2. Vorbereitete Umgebung.....	15
2.2.1. Dynamische und einladende (Frei-)Räume	15
2.2.2. Herausfordernde, anspruchsvolle und vielfältige Materialien.....	16
2.2.3. Mitgestaltung durch Kinder, Eltern und Expert_innen	16
2.3. Beobachtung und Dokumentation	17
2.3.1. Grundprinzipien begabungsfördernder Beobachtung und Dokumentation.....	18
2.3.2. Strukturierte, ressourcenorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren	18
2.4. Bildungspartnerschaft	19
2.4.1. Kooperation mit den Eltern	19
2.4.2. Individuelle Förderpläne auf Basis der SWOT-Analyse	20
2.4.3. Elternberatung.....	21
2.4.4. Transition und Vorzeitige Einschulung	22
2.4.5. Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Mentoring	22
3. „fördern und fordern“: die Sicherheitsgriffe.....	24
3.1. Lernen mit allen Sinnen.....	24
3.2. Selbstbestimmtes Spiel.....	25
3.3. Lerndialoge (Birgit Hartel)	26
3.4. Forschendes Lernen.....	27
3.5. Projektarbeit.....	29
3.6. Portfolio.....	30

4. Praxisbeispiele zu „fördern und fordern“	32
4.1. Lernen mit allen Sinnen: „Was fühle ich und wie reagiere ich achtsam darauf?“ (Renate Ertl).....	32
4.1.1. Einleitung	32
4.1.2. Kinderkonferenz zum Thema „Gefühle“	33
4.1.3. Spiel-Angebote im „Friedensprojekt“	33
4.1.4. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?.....	37
4.2. Selbstbestimmtes Spiel: „Ich entdecke den Architekten und Baumeister in mir!“ (Sabine Wohlfahrt & Elisabeth Bögl)	38
4.2.1. Einleitung	38
4.2.2. Intrinsisch motiviertes Planen und Bauen.....	39
4.2.3. Pädagogisch-didaktische Begleitung: Anregungen und Angebote.....	40
4.2.4. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?.....	41
4.3. Lerndialoge: „Das will ich lernen und ich weiß auch >wie<!“ (Birgit Hartel)	42
4.3.1. Einleitung	42
4.3.2. Inhalt und Ablauf der Lerndialoge mit Simon.....	43
4.3.3. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?.....	46
4.4. Forschendes Lernen: „Warum klingt besonders diese Schale so schön und lange?“ (Renate Ertl)	47
4.4.1. Einleitung	47
4.4.2. Klang mit allen Sinnen erfahren	47
4.4.3. Physikalische Experimente zu Akustik	49
4.4.4. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?.....	52
4.5. Projektarbeit: „Was können wir mit all den Farben, Formen und Materialien noch gestalten?“ (Sabine Wohlfahrt).....	53
4.5.1. Einleitung	53
4.5.2. Ablauf der Projektarbeit im kreativen Gestalten	54
4.5.3. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?.....	55
4.6. Übergangsportfolio in BADOK: „Komm, zeig‘ mir die Welt der Buchstaben!“ (Christine Zuckerstätter).....	56
4.6.1. Einleitung	56
4.6.2. Annas Transitionsprozess und Übergangsportfolio.....	57
4.6.3. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?.....	60
Literatur	61
Anhang.....	65

Wege in der Begabungsförderung Elementarpädagogik



White Paper
Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung

FAQs
Antworten auf häufig gestellte Fragen

ÖZBF-Praxisexpertinnen
Elementarpädagogik

Leitfaden Akzeleration
Vorzeitiges Einschulen

begabt & exzellent
Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung

www.phsalzburg.at > NCoC ÖZBF

Vorwort

Liebe Elementarpädagog_innen,

Dem NCoC Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig ist es ein großes Anliegen, die Begabungs- und Begabtenförderung von Kindern im Vorschulalter bestmöglich zu unterstützen.

So wurde bereits 2013 ein Methodenplakat und -skriptum *Wege in der Begabungsförderung im Vorschulalter* konzipiert und 2019 aktualisiert (siehe Abb. auf dieser Seite), welches einen Überblick über begabungsförderliche Rahmenbedingungen und Begleit- sowie Fördermaßnahmen gibt. Die vorliegende Publikation erweitert dies nun um theoretisches Basiswissen zur Begabungs- und Begabtenförderung in der Elementarpädagogik sowie zahlreiche Anregungen und Vorschläge für die praktische Umsetzung. Eine theoretisch fundierte „Sammlung für die Praxis“.

Den schriftlichen Ausführungen ging eine Aktualisierung des Plakates (siehe S. 4) voraus: Beibehalten wurde die Symbolsprache rund um das sportliche Betätigungsfeld ‚Klettern‘, die als Sicherheitsgriffe manifestierten Fördermethoden, sowie die als Sicherheitsseil angeführten Aspekte begabungsförderlicher Begleitung. Den aktuell vier Seil-Elementen ist nach den einleitenden Rahmen-Informationen zur Begabungsförderung in der Elementarpädagogik (Kap. 1) ein ausführlicher Abschnitt unter dem neuen Titel „begleiten“ (Kap. 2) gewidmet. Die Auswahl der Methoden zu „fördern und fordern“ (Kap. 3) erfolgte in Kooperation mit MMag. Dr. Birgit Hartel (unter Einbezug ihrer Methode der „Lerndialoge“) sowie mit den Praxisexpertinnen. Letztere sind vom NCoC ÖZBF auf dem Gebiet der Begabungs- und Begabtenförderung speziell geschulte Elementarpädagoginnen.

Den Abschluss der „Sammlung für die Praxis“ bilden ausführlich erläuterte Praxisbeispiele (Kap. 4) zu jeder der sechs Fördermethoden. Die von den durchführenden Pädagoginnen selbst verfassten Beispiele bieten Ihnen zahlreiche Anregungen und Materialien zur praktischen Umsetzung für Ihre elementarpädagogische Einrichtung. Sie zeigen, wie eine frühe Stärken- und Interessensförderung gelingen kann.

Ich wünsche Ihnen viel Erfolg und Freude bei der Arbeit mit begabungsförderlichen Lernarrangements!

Elisabeth Bögl



Plakat 2013

1. Begabungsförderung

Begabungen im Vorschulalter fördern heißt, Potenziale, Ressourcen und Interessen stärken, Fähigkeiten aufbauen und Persönlichkeit entwickeln!

1.1. Begabungsförderung in der Elementarpädagogik

Begabung: Eine Begriffsklärung

Der Begabungsbegriff und damit die Sicht auf Begabte haben sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Ging es früher in erster Linie darum, vor allem kognitiv „Hochbegabte“ zu identifizieren und entsprechenden Fördermaßnahmen zuzuführen, so geht man inzwischen von einem wesentlich offeneren, ganzheitlichen Ansatz aus, der die Vielfalt von Begabungen und Persönlichkeiten und deren unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt. Unter **Begabung** wird nun sowohl das **Potenzial für außergewöhnliche Leistungen** verstanden als auch die **herausragende Leistung** selbst mit ihren Lernprozessen (iPEGE, 2009; Resch & Rogl, 2019; Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011).

Es gibt Begabungen im intellektuellen Bereich (mathematisch, sprachlich, etc.) aber auch im musisch-künstlerischen, kreativen, praktischen, psychomotorischen und sozio-emotionalen Bereich. Begabungen sind nicht stabil, sondern verändern sich. Sie entwickeln sich lebenslang in Abhängigkeit von der Umwelt, in der sich ein Mensch befindet, und seinen Persönlichkeitsmerkmalen wie z.B. Leistungsmotivation, Durchhaltevermögen und Stressbewältigung.

Mittlerweile ist der Begriff „Hochbegabtenförderung“ weitgehend dem der „**Begabungs- und Exzellenzförderung**“ gewichen. **Begabungsförderung** ist Breitenförderung und hat das Ziel, die Entwicklung der Potenziale aller Kinder bestmöglich zu unterstützen. Es geht darum, dass sich junge Menschen für ein Thema begeistern und sich in einer Domäne vertiefen. **Begabtenförderung** ist Teil der Begabungsförderung und fokussiert überdurchschnittlich begabte und motivierte Kinder und Jugendliche. Diese werden dabei unterstützt, individuell benötigte Fähigkeiten, Wissen sowie Werte aufzubauen und sich Lerntechniken anzueignen. **Exzellenzförderung** richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Vervollkommnung von bereits gezeigten überdurchschnittlichen Leistungen auf einem Gebiet. Die eigene Nische, der eigene Stil sowie die einzigartige Methode im jeweiligen Anwendungsgebiet werden entwickelt. (Resch & Rogl, 2019)

Förderung und Diagnostik

In **elementaren Bildungseinrichtungen** liegt der Fokus auf einer breiten **Begabungsförderung**. Zentrales Ziel ist eine **Förderung der Stärken und Ressourcen** aller Kinder. Denn Begabungen müssen sich erst entwickeln, bevor sie sich in Leistungen zeigen. Die OECD-Studie „Starting Strong“ (OECD, 2001) belegt u.a. die Wichtigkeit der frühen positiv geprägten Arbeit mit Kindern, um Chancengerechtigkeit herzustellen und alle Kinder bestmöglich auf ihr Leben vorzubereiten. Nur wenn kindliche Begabungen früh geweckt und gefördert werden, können sie sich optimal entfalten. Werden Begabungen jedoch nicht wahrgenommen, verkümmern sie. Es gilt das Stichwort: Fördern auf Verdacht. Begabungsförderung stellt sicher, dass Potenziale bereits in ihrem Keim sichtbar werden und kontinuierliche Unterstützung und Förderung erfahren.

Lange stand der Gedanke einer Abfolge von Suchen-Finden-Fördern im Vordergrund: Erst mussten begabte Kinder gesucht werden, und waren sie gefunden, konnte man sie fördern. Neben dem heutigen Fokus auf einer frühen und breiten Förderung von Begabungen treten Forderungen nach (früher) Identifikation bzw. Diagnostik in den Hintergrund. Dies gründet in der Erkenntnis, dass Intelligenz und Begabung erst in späteren Jahren zuverlässig diagnostiziert werden können – bis zum Alter von 7 Jahren zeigt sich noch eine sehr geringe Stabilität der individuellen IQ-Werte (Schneider, 2008). Das betrifft auch die anderen Begabungsaspekte (musisch-künstlerische, motorische, sozial-emotionale, praktische Begabung usw.), welche im jungen Kindesalter noch stark veränderlich sind (ÖZBF, 2014).

Der Einsatz von Merkmals- oder Checklisten ist in diesem Zusammenhang ebenfalls umstritten. Sie werden kritisiert, zu wenig objektiv und umfassend für eine saubere Diagnostik zu sein. Deshalb sollen ihre ,Ergeb-

nisse' nicht überbewertet werden. Sie können allerdings zur Sensibilisierung für besondere Merkmale begabter Kinder beitragen¹. (ÖZBF, 2014) **Hinweise auf Begabungen im Vorschulalter** können beispielsweise eine frühe Ausprägung spezifischer Interessen, ein auffallender Wissensdurst, eine rasche kognitive Auffassungsgabe sowie ein sichtbarer Vorsprung in verschiedensten Entwicklungsbereichen sein (Weilguny et al., 2011).

Jede spätere Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung baut auf dem Fundament der breiten Begabungsförderung in der Elementarpädagogik auf. Sie beginnt je nach Begabungsbereich(en) und deren unterschiedlichen Entwicklungsverläufen ab dem Grundschulalter oder später und reicht bis ins Erwachsenenalter. Jede Phase der Begabungsentwicklung bedarf unterschiedlicher Förderansätze, pädagogischer Unterstützung und eines herausfordernden Umfelds. (Resch & Rogl, 2019; Bloom, 1985; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011)

Begabungen ganzheitlich, individuell und systemisch fördern

Ein begabungsförderlicher Kindergartenalltag, der sich ganzheitlich und individuell am einzelnen Kind orientiert, wird von den vorhandenen Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen bereits unterstützt. Im Unterschied zur Schule bieten sie aufgrund ihrer Struktur und Organisation optimale Möglichkeiten für eine breite, ganzheitliche und integrative Begabungs- und Begabtenförderung (Weilguny et al., 2011; Böck, Stahl, Hartel & Hajszan, 2015):

- flexibel gestaltbare, weitgehend kompakte und unzerteilte Zeiträume
- vielfältige, auf Interessen und Stärken der Kinder abgestimmte Themenwahl; keine Fachgrenzen und curricularen Restriktionen
- Altersmischung und flexible Gruppierung – in der Regel von 3-6 Jahren
- frei wählbare Arbeitsmaterialien und Spielsituationen
- Elementarpädagog_innen können ihren Fokus auf die Beobachtung und Begleitung richten, sie müssen nicht ‚unterrichten‘.

Diese Chancen der Begabungsförderung im Kindergarten passen gut zum aktuellen **dynamisch-systemischen Begabungsverständnis** (Ziegler, 2008). Dieses betrachtet die begabte Person bzw. das begabte Kind mit ihrem gesamten Umfeld. Für die Förderung bedeutet das vor allem **stärken- und interessensförderliche Umwelten** zur Verfügung zu stellen und aufzubauen, weniger einzelne Begabte zu identifizieren. Dynamisch meint in diesem Zusammenhang, dass Begabungen nicht ein Leben lang konstant sind, sondern sich abhängig von der Persönlichkeit der Begabten und ihrer Umwelten, d.h. dem gesamten System, entwickeln. (Rogl, 2014; NCoC ÖZBF, 2020)

1.2. Kreativitätsförderung und Interdisziplinarität

„Kreativität“ gilt gemeinhin als wichtiges Ziel von Bildung und Begabungsförderung. Doch was genau meint Kreativitätsförderung und wie kann sie erfolgen?

Folgende Thesen sind vereinfachte, praxisorientierte Zusammenfassungen wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Kreativitätsforschung:

- Kreativität stellt keinen eigenen, isolierten Begabungsbereich (wie sprachliche, musikalische, sportliche Begabung usw.) dar. Vielmehr wird die **Förderung kreativen Denkens und Handelns als Teilbereich jeder Begabungs- und Begabtenförderung** angesehen (Subotnik et al., 2011). Sie unterstützt sowohl die Entwicklung einzelner Begabungen sowie die dafür notwendigen Lernkompetenzen bis hin zur Leistungsexzellenz.

¹ Eine Orientierung kann der Merkmalsbogen von Joëlle Huser bieten: Huser, J. (2004). *Lichtblick für helle Köpfe: Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen*. Zürich: Lehrmittelverlag.

- Kreativität wird allgemein als Fähigkeit definiert, etwas Originelles, Neuartiges und Nützliches zu produzieren. Sie wird aber nicht nur als **menschliche Eigenschaft**, als *Kreativität von Personen*, gesehen. Darüber hinaus berücksichtigt die Forschung **weitere Aspekte der Kreativität**: die *Kreativität von Produkten*, den *kreativen Prozess*, das *kreative Umfeld*. (Funke, 2000; Fink, 2011) Diese verschiedenen Komponenten von Kreativität entsprechen einem **systemischen Kreativitätsverständnis** (analog zum systemischen Begabungsbegriff am Ende von Kap. 1.1).
- Kreativität wird oft mit **divergentem Denken** in Zusammenhang gebracht. Im Gegensatz zum konvergenten, logisch-genauen, auf eine einzig richtige Lösung abzielenden Denken (z.B. Aufgaben bei einem IQ-Test) meint das divergente Denken das Finden vieler verschiedener, originell-neuartiger, ungewöhnlicher Antworten und Lösungen zu einer (offenen) Aufgabe (z.B. Antworten auf die Frage, was man alles mit einem Ziegelstein machen kann).
- Kreativitätstheorien unterscheiden zudem zwischen verschiedenen Abstufungen von Kreativität, wie etwa zwischen „**little-c**“ und „**Big-C**“ Kreativität. Während es sich bei der „**Big-C**“ Kreativität um die wenigen wirklich bahnbrechenden Produkte und Leistungen einer Begabungsdomäne handelt, bezieht sich die „**little-c**“ auf eine Form alltäglicher Kreativität, die sich – ähnlich dem konvergenten Denken – in neuen, ungewöhnlichen Ideen zeigt (wie neuartige Kombinationen von Spielmaterialien, Abänderung des Endes einer bekannten Geschichte usw.). Wichtig ist dabei vordergründig, dass diese Ideen der „**little-c**“ Kreativität neu und relevant für den Schöpfer – die kreative Person – sind. (Kaufman, Luria & Beghetto, 2018)

Diese Thesen der Kreativitätsforschung bedeuten für die **alltägliche Kreativitätsförderung im vorschulischen Bereich**:

Kreativitätsförderung findet keineswegs nur im Rahmen ‚kreativ‘ gestalterischer oder darstellender Aktivitäten (in den Bereichen Musik, Bildnerisches Gestalten usw.) statt. **Kreatives, divergentes Denken** ist auch Teil naturwissenschaftlicher Tätigkeiten z.B. beim Forschenden Lernen (siehe Kap. 3.4). Es soll prinzipiell **in allen elementaren Bildungsbereichen** (Emotionen und Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik; siehe CBI, 2009) miteinfließen und gefördert werden. Im besten Falle werden dabei auch **interdisziplinäre und multimediale** (bereichsübergreifende) **Verknüpfungen** angeregt (wie etwa die Umsetzung einer naturwissenschaftlichen Auseinandersetzung bzw. eines naturwissenschaftlichen Themas in einem Rollenspiel; die Vernetzung mit externen Expert_innen: siehe Kap. 2.4.5). Im Praxiskapitel (Kap. 4) werden Erfahrungen und Beispiele aus verschiedenen Bildungsbereichen erläutert, in deren Rahmen kreatives, divergentes Denken gefördert werden kann.

Prinzipiell ist in elementarpädagogischen Einrichtungen eine wertfreie Förderung bzw. Ermutigung jeglicher neuer, ungewöhnlicher, individueller Ideen der Kinder anzustreben.

1.3. Begabungsbereiche und Einflussfaktoren

Den theoretischen Rahmen zur Begabungsförderung in der Elementarpädagogik bildet in dieser Publikation das **Münchener Hochbegabungsmodell** (MHBM, Abb. 1) nach Kurt Heller, Christoph Perleth und Ernst Hany (für einen Überblick siehe Ziegler, 2008; Heller, Perleth & Lim, 2005).

Das MHBM geht von einer **breiten Basis von Begabungsbereichen** aus. Zu diesen zählen intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, Musikalität, künstlerische Fähigkeiten, Psychomotorik und praktische Intelligenz (rasche und effiziente Problemlösefähigkeit im Alltag). Diese zeigen sich nach **Lern- und Entwicklungsprozessen** in **sichtbaren Leistungen in den verschiedenen Leistungsbereichen** (Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Informatik, Schach, Kunst, Sprachen, Sport, soziale Beziehungen).

Die oft lange dauernden und mitunter anstrengenden Lern- und Entwicklungsprozesse werden durch **Einflussfaktoren**, den sog. „**Moderatoren**“, beeinflusst: (**nicht-kognitive**) **Merkmale einer Person** und **Umweltmerkmale**.

- **nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale** sind z.B. Interessen, der Umgang mit Stress oder Leistungsmotivation. Günstige Faktoren für die Begabungsentwicklung sind z.B. gutes Stressmanagement, eine aufmerksame und konzentrierte Arbeitsweise oder eine hohe Anstrengungsbereitschaft und Eigenmotivation. Auch die Art und Weise, wie man mit Erfolg und Misserfolg umgeht, hat Auswirkungen auf die Begabungsentwicklung.
- **Umweltmerkmale** betreffen die familiäre Lebensumwelt, das Familienklima oder kritische Lebensereignisse. Folgende Aspekte wirken sich entscheidend auf den Lern- und Entwicklungsprozess aus: der familiäre Erziehungsstil, elterliche Reaktionen auf Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse, die Bildungs- und Betreuungsqualität sowie das Gruppenklima in der elementarpädagogischen Einrichtung und der Grad, mit dem auf jedes einzelne Kind der Gruppen eingegangen wird.

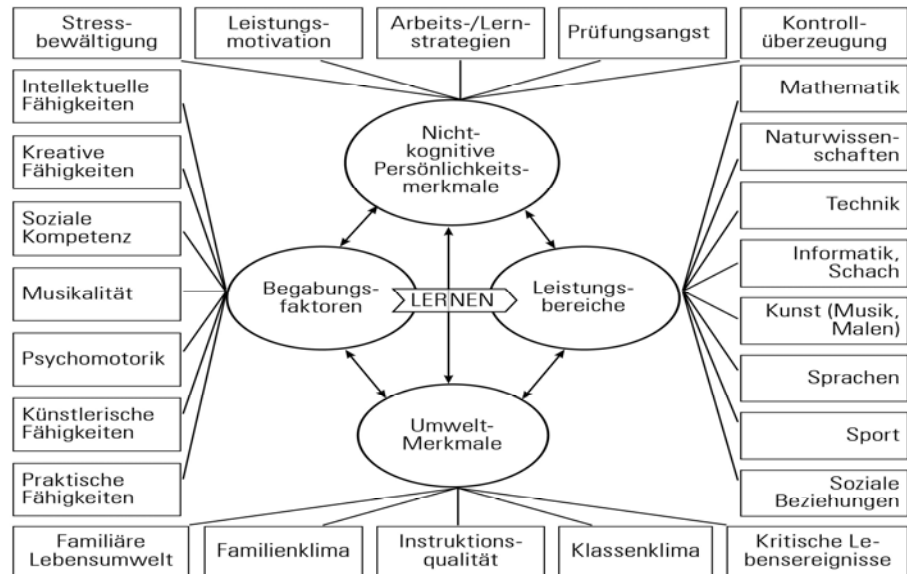


Abb. 1: Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller et al., 2005
(Darstellung angelehnt an Ziegler, 2008)

Die unterstützende Begleitung im Lernprozess

Die Begabungsforschung weist schon seit längerem auf die Wichtigkeit der Beziehungsebenen und des Unterstützungs- bzw. Begleitfaktors für eine optimale Entwicklung der Begabungspotenziale hin. In diesem Zusammenhang spricht Hattie in seiner Studie *Visible Learning* (Hattie, 2012) der Lehrperson den höchsten Effekt für erfolgreiches Lernen der Schüler_innen zu. Weigand postuliert in ihrer *Schule der Person* (2004) als Ziel des Lernens die Entwicklung zur eigenständigen und selbstverantwortlichen Persönlichkeit.

Diese **Begleitung zum selbstverantwortlich Lernenden**, zur ihre Potenziale selbstverantwortlich entwickeln Person (Subotnik et al. 2011) hat ihre Wurzeln bereits im Vorschulalter. Neben der familiären Förderung ist es Aufgabe und Verantwortung der elementarpädagogischen Fachkraft, das **‚begabungsförderliche Sicherungsseil‘** zu knüpfen. Hier wurden folgende vier Seil-Elemente für die Elementarpädagogik identifiziert:

- Pädagogische Haltung (Kap. 2.1)
- Vorbereitete Umgebung (Kap. 2.2)
- Beobachtung und Dokumentation (Kap. 2.3)
- Bildungspartnerschaft (Kap. 2.4)

1.4. Grundlegende Förderansätze Akzeleration und Enrichment

Grundsätzlich werden in der Begabungs- und Begabtenförderung zwei Förderansätze unterschieden: Vertiefung (**Enrichment**) und Beschleunigung (**Akzeleration**).

Akzeleration bedeutet Beschleunigung bzw. Vorgehen auf eine höhere Lernstufe. Individuelle Akzelerationsmaßnahmen ermöglichen Kindern Aufgaben und Herausforderungen nach ihren persönlichen Interessen und Stärken zu suchen. Akzeleration empfiehlt sich immer dann, wenn Kinder in ihren Aktivitäten durch Altersnormen eingeengt werden. So darf z.B. ein motorisch geschicktes 3-jähriges Kind bereits bei einem motorisch anspruchsvollen Spiel für 6-Jährige mitmachen oder ein musikalisches junges Kind schon an der Rhythmikeinheit für Schulanfänger_innen teilnehmen.

Bei eindeutiger kognitiver Unterforderung kann die Möglichkeit einer **vorzeitigen Einschulung** als Akzelerationsmaßnahme in der kindlichen Bildungslaufbahn überlegt werden. Kinder mit großem Entwicklungsvorsprung können laut Gesetz bereits eingeschult werden, wenn sie **bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden** (Schulpflichtgesetz §7). Wird eine vorzeitige Einschulung in Erwägung gezogen, sind ein Gespräch zwischen Schulleiter_in und Kind sowie eine schulärztliche Untersuchung vorgeschrieben; im Bedarfsfall kann auch ein (schul-)psychologisches Gutachten beigezogen werden (NCoC ÖZBF, 2021). Allerdings muss individuell überlegt werden, ob die vorzeitige Einschulung die beste Lösung darstellt. Bei noch nicht vorhandener Schulfähigkeit ist es für die Entwicklung des begabten Kindes besser, in der elementaren Bildungseinrichtung durch adäquate Enrichmentangebote gefördert zu werden. Wichtig ist, auch das Kind selbst in den Entscheidungsprozess miteinzubeziehen. In Gesprächen mit dem Kind sollen Gründe für die vorzeitige Einschulung, damit zusammenhängende Vorstellungen und eventuelle Ängste erörtert werden. Im *Leitfaden Akzeleration* werden für die Entscheidungsfindung hilfreiche Überlegungen angeführt (NCoC ÖZBF, 2021; Böck et al., 2015), wie folgende:

- *Ist der Schulbesuch ausdrücklicher Wunsch des Kindes oder (nur) der seiner Eltern?*
- *Liegen die intellektuellen Kompetenzen und Leistungen des Kindes über dem Durchschnitt der ersten Klasse?*
- *Ist das Kind hinsichtlich Lernmotivation, Neugier, Arbeitshaltung, Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz, Eigenständigkeit und Einfühlungsvermögen den Anforderungen der Schule gewachsen?*
- *Bleiben die Hauptspielfreunde des Kindes im Kindergarten oder kommen sie in die Schule?*
- *Stehen die aufnehmende Schulleitung und Lehrkraft der vorzeitigen Einschulung des Kindes positiv gegenüber?*

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge sollte die Eltern auf jeden Fall über die Vor- und Nachteile einer vorzeitigen Einschulung sowie über Alternativangebote (Enrichment) informieren. Eine Schnupperphase in der Schule vor der Entscheidungsfindung wird von Expertinnen (z.B. Scholz, 2013; Vock, 2004) empfohlen.

Enrichment bezeichnet Vertiefungsangebote und -möglichkeiten für motivierte, interessierte und begabte Kinder, damit sie sich in ihrem Interessens- oder Begabungsgebiet spezifisch weiter entwickeln können. Zum einen können frei gewählte Inhalte vertieft werden, zum anderen kann der Horizont erweitert und ein breiter Überblick über vielfältige Themenfelder ermöglicht werden. Fördermaßnahmen, die sich besonders zum Enrichment im Vorschulalter eignen, sind: **Lernen mit allen Sinnen, Selbstbestimmtes Spiel, Lerndialoge, Forschendes Lernen, Projektarbeit, Portfolio**.

Diese Förderinterventionen kommen allen Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit entgegen und eröffnen Wege einer individuellen Stärken- und Interessensförderung. Sie werden in Kap. 3 im Detail vorgestellt und in Kap. 4 mit Beispielen aus der Praxis illustriert. Jede Methodenbeschreibung (Kap. 3) wird durch eine anschauliche Kindbeobachtung eingeleitet. In den theoretischen Erläuterungen der Maßnahmen liegt der Fokus auf ihrem explizit begabungsfördernden Anspruch (siehe eingerahmte Textteile am Ende der Unterkapitel).

1.5. Die fünf Prinzipien der Begabungsförderung im Kindergartenalltag

Das Ziel der Begabungs- und Stärkenförderung in der Elementarpädagogik ist ein fordernder und fördernder Kindergartenalltag, der mit offenem Blick allen Kindern ermöglicht, ihre Begabungen, Stärken und Interessen zu entfalten. Welche Prinzipien bzw. Haltungen kennzeichnen einen solchen Alltag?

- **„Kinder entdecken ihre Begabungen.“**

Ein begabungsfördernder Kindergartenalltag ermöglicht den Kindern, die eigenen Interessen und Stärken zu entdecken, zu erleben und zu zeigen. Er lässt die Kinder in ihre Interessensgebiete eintauchen und neue Wissensgebiete erschließen.

→ z.B. Lernen mit allen Sinnen (Kap. 3.1), Selbstbestimmtes Spiel (Kap. 3.2)

- **„Kinder kennen ihre Stärken und Schwächen.“**

Ein begabungsfördernder Kindergartenalltag hilft den Kindern, mit ihren persönlichen Potenzialen wertschätzend umzugehen – Stärken bewusst zu entfalten, Schwächen anzuerkennen bzw. durch Stärken zu kompensieren, aber auch einzuschätzen, wie viel Zeit und Energie in den einzelnen Bereichen eingesetzt werden sollen.

→ z.B. Selbstbestimmtes Spiel (Kap. 3.2), Lerndialoge (Kap. 3.3), Forschendes Lernen (Kap. 3.4)

- **„Kinder entwickeln ihre Begabungen.“**

Damit sich Potenzial entwickeln kann, sind tiefgehende Lernprozesse nötig. Die Voraussetzungen dafür sind eine fördernde Lernumgebung, aber auch Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Lernenden. Eine begabungsfördernde Lernkultur fördert Lernende auch in ihren Selbststeuerungskompetenzen.

→ z.B. Lerndialoge (Kap. 3.3)

- **„Kinder wachsen über sich selbst hinaus.“**

Ein begabungsfördernder Kindergartenalltag unterstützt das Vertrauen der Kinder in sich selbst und ihre Stärken, sodass sie wagen, ihr Potenzial Schritt für Schritt weiterzuentwickeln, ohne sich selbst zu überfordern.

→ z.B. Forschendes Lernen (Kap. 3.4), Projektarbeit (Kap. 3.5)

- **„Kinder stehen zu ihrer Leistung.“**

Ein begabungsfördernder Kindergartenalltag vermittelt eine positive Einstellung zu Leistung, die als ein Weg zu persönlicher Erfüllung gesehen wird. Einem Leistungsdruck im negativen Sinne wird entgegengearbeitet.

→ z.B. Portfolio (Kap. 3.6)

2. „begleiten“: das Sicherungsseil

Die Seil-Elemente des Plakates symbolisieren das ‚begabungsförderliche Sicherungsseil‘, sprich die **positiven Umweltmerkmale** in der Begabungsförderung und damit Aspekte der begabungs- und begabtenfördernden **Begleitung**. Sie tragen auch zu einer Stärkung der **Persönlichkeitsmerkmale** bei (siehe Kap. 1.3).

Damit wird dem aktuellen Fokus der Begabungsförderung und -forschung auf die begabte Person und ihre Lern- und Entwicklungsprozesse Rechnung getragen. Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung ist die **ihre Begabungen selbstverantwortlich entwickelnde begabte Person** (Subotnik et al., 2011). Dazu bedarf es der Unterstützung und Begleitung bis ins Erwachsenenalter. Der Grundstock dafür wird bereits im frühen Kindesalter gelegt, durch Pädagog_innen, die nach den Prinzipien der **Ko-Konstruktion** und **Partizipation** die Kinder bei ihren individuellen Lernprozessen begleiten. Ko-Konstruktion meint die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene, das Kind wird als kompetentes Individuum, als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung behandelt (CBI, 2009).

In diesen frühen Jahren der Begleitung geht es vor allem darum zu „Schauen, was schon da ist!“, was jedes Kind an Interessen und Stärken bereits mitbringt. Die Unterstützung und Begleitung erfolgt auf einer Ebene mit dem Kind, indem sich die Pädagog_innen selbst als Mit-Lernende innerhalb eines begabungsförderlichen Systems verstehen. Anregungen dazu, wie eine solch begabungsfreundliche Lernumwelt von den Pädagog_innen (mit)gestaltet werden kann, bieten die folgenden vier Unterkapitel.

2.1. Pädagogische Haltung

Jede Pädagogin und jeder Pädagoge verfügt über Werte, Ziele und Einstellungen, die ihre/seine Erziehungs- und Bildungsarbeit prägen und dadurch direkte Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder haben. Zusammengefasst sind sie im Terminus der professionellen pädagogischen Haltung. Diese wird als Dreh- und Angelpunkt einer fundierten Erziehungs- und Bildungsarbeit sowie einer gelingenden Begabungsförderung angesehen.

Eine begabungsförderliche pädagogische Haltung zeichnet sich vor allem durch folgende drei Merkmale aus:

- Ressourcen- und Stärkenorientierung
- Beziehungsqualität
- Pädagogische Professionalität

2.1.1. Ressourcen- und Stärkenorientierung „Vom Fehlerfahnder zum Schatzsucher“

Ressourcen- und Stärkenorientierung (Kiso, Lotze & Behrens, 2014) bedeutet das Bestreben, jedes Kind in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen und den Blick auf seine individuellen Ressourcen, Stärken und Interessen zu richten. Jedes Kind hat Stärken, ca. 15–20% sogar ein überdurchschnittliches Leistungspotenzial (ÖZBF, 2014). Damit sich daraus herausragende Leistungen entwickeln können, sollen diese Ressourcen und Potenziale bereits im Vorschulalter wahrgenommen, unterstützt und sichtbar gemacht werden.

Im Zuge einer nachhaltigen Ressourcen- und Stärkenorientierung kann zudem das **Stärken lernförderlicher Persönlichkeitsmerkmale** wie etwa des kindlichen Selbstwertgefühls, der Widerstandsfähigkeit, der Reflexionsfähigkeit oder Lernfreude gelingen (siehe Einflussfaktoren/Moderatoren in Kap. 1.3).

Der Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung drückt sich in Slogans wie **„Stärken stärken“** oder **„Vom Fehlerfahnder zum Schatzsucher“** (Kiso et al., 2014, S. 4) aus. Schwächen sollten in diesem Verständnis keinesfalls ausgeklammert werden. Anstatt von Defiziten empfiehlt es sich jedoch vielmehr, vom Ist-Stand zu sprechen und das Ziel der Kompensation von Schwächen durch die Förderung von Stärken zu verfolgen (vgl. dazu das Förderprinzip der „Lokomotive“ auf S. 20 und 71f). Der Blick auf das bereits Vorhandene, auf das Können der Kinder ermöglicht es gelingende Lernprozesse anzustoßen, denn Lernen basiert vor allem auf positiven Erfahrungen. Eine dauerhafte stärkenorientierte Einstellung zum Kind erkennt

nicht nur dessen Potenziale, sondern lässt das Kind durch Gespräche und Handlungsmöglichkeiten auch erfahren, wo seine ganz individuellen Ressourcen liegen, um in der Folge immer wieder darauf zurückgreifen zu können.

Abgeleitet von lat. „resurgere“ bedeutet „Ressource“ so viel wie „hervorquellen“ bzw. „zur Wirkung bringen“ (Kiso et al., 2014, S. 5). Ressourcen sind folglich nicht notwendigerweise sichtbar, sondern müssen erst an die Oberfläche gebracht werden. Die Aktivierung von personalen, innerhalb der Person liegenden Ressourcen (wie Intelligenz, Kreativität, Selbstmotivation usw.) kann erlernt werden. Darüber hinaus wirken stärkenorientierte Elementarpädagog_innen auch auf förderliche Umweltressourcen ein, wie etwa eine anregende Lernumgebung (siehe Kap. 2.2) oder bereichernde Peers.

Zur Wahrnehmungsschulung der kindlichen Ressourcen empfiehlt sich eine Reflexion der eigenen Ressourcen als Person sowie als Elementarpädagogin/-pädagog. Eine hilfreiche praktische Übung dazu stellt die „ABC-Liste zur Ressourcenorientierung“² dar (siehe Anhang 1 auf S. 65f). Dabei wird zu jedem Buchstaben des Alphabets ein Stichwort zu den Fragen „Was kann ich gut?“ und „Welche Ressourcen habe ich?“ aufgeschrieben. Die Liste kann in der Folge auch in die pädagogische Arbeit mit den Kindern integriert werden.

Ressourcen stärkende, unterstützende Grundhaltungen (Berkold & Parz, 2013) sind:

- Optimismus (Glaube an Stärken)
- Mut
- Liebe zu einem Thema, Begeisterungsfähigkeit
- Sensibilität für die eigenen und die Bedürfnisse anderer
- Körperliche und mentale Energie
- Vision (sich für etwas bestimmt fühlen; Überzeugung, Dinge beeinflussen zu können)

2.1.2. Beziehungsqualität

Lernen gelingt vor allem dann nachhaltig und sinnvoll, wenn die Lernenden vertrauensvolle, emotionale Beziehungen zu Bezugspersonen haben. Diese Beziehungen ermöglichen den Kindern, Erwachsene stärker zu beachten, intensiver von ihnen zu lernen sowie effektiver mit ihnen zu kommunizieren. (Völker & Schwer, 2012)

Neben familiären Beziehungen bietet auch die Beziehung zur Elementarpädagogin/zum Elementarpädagogen dem Kind im Idealfall 5 Qualitäten:

- (1) Zuwendung
- (2) Sicherheit
- (3) Stressreduktion
- (4) Lernassistenz
- (5) Explorationsunterstützung

Damit das Kind ein „Bindungs-Explorations-Gleichgewicht“ (Völker & Schwer, 2012) aufbauen kann, sind die Vermittlung von **Zuwendung (1.)** und **emotionaler Sicherheit (2.)** grundlegende Aufgaben der/des Elementarpädagogin/-pädagogen. Die Bindungssicherheit ist sowohl für die sozioemotionale als auch die kognitive Entwicklung von Kindern sehr günstig und übt positive Effekte auf die Lernmotivation und -fähigkeit der Kinder aus. Vor allem jüngere Kinder (unter 3 Jahren) bedürfen zunächst vordergründig des Schutzes, der Hilfe und der Gewissheit, jederzeit körperliche Nähe zur Bezugsperson herstellen zu können. Durch Zuwendung und Vertrauen kann die Pädagogin/der Pädagoge sogar problematische Verhaltensweisen eines Kindes aufgrund von schwierigen familiären Bedingungen umkehren, folglich die negativen Beziehungserwartungen des Kindes in positive verwandeln. Faktoren, die bei Kindern Stress auslösen können, sind beispielsweise fehlende intensive Aufmerksamkeitszuwendung (v.a. bei Kindern unter 3 Jahren), der Übergang in die Fremdbetreuung, ein Mangel an Struktur, Regeln, Konsequenz, sowie am Setzen von Grenzen, oder auch (z.B. von Eltern auf das Kind übertragene/r) Leistungsdruck und Leistungsangst. **Stressreduktion (3.)** meint, durch eine

² <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/begabung/materialien-downloads/materialien-ressourcenorientierung/189-abc-liste-ressourcenorientierung/file>, 23.05.2021.

Verstärkung von Zuwendung und Sicherheit (u.a. durch das Setzen, Pflegen und Einhalten von Regeln) solchen Stressfaktoren entgegen zu wirken.

Konkrete Beispiele und Anregungen zur **Lernassistenz (4.)** und **Explorationsunterstützung (5.)** finden sich in den Praxisbeispielen zu den 6 Fördermaßnahmen (siehe Kap. 4).

Ein positives emotionales Beziehungsumfeld (die Berücksichtigung der Qualitäten 1-3) begünstigt eine größere **Lern- und Explorationsfreude** sowie die für gelingende Lernprozesse notwendigen **Selbst(-steuerungs)kompetenzen**. Letztere zeigen sich etwa in Fähigkeiten wie sich selber und seine Stärken/Begabungen wahrnehmen, sich motivieren, Hindernisse überwinden, sich zurückhalten können (hohe Frustrationstoleranz) oder die Wunscherfüllung auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Die Elementarpädagogin/der Elementarpädagoge kann und soll in Bezug auf die Ausbildung der Selbstkompetenzen bewusst als Vorbild wirken. (Völker & Schwer, 2012)

2.1.3. Pädagogische Professionalität

Das dritte Merkmal einer begabungsfördernden pädagogischen Haltung betrifft das Streben nach **Professionalisierung auf dem Gebiet der Begabungsförderung in Fort- und Weiterbildung bzw. in der täglichen Praxis** (Hartel, 2009; Stamm, 2018).

Ungeachtet dessen, dass das Thema der Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich einer noch stärkeren Verankerung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung in der Elementarpädagogik bedarf, obliegt die Verantwortung auch jeder einzelnen Pädagogin/jedes einzelnen Pädagogen. „Pädagoginnen und Pädagogen sehen sich selbst als lebenslang Lernende, lernen mit den Kindern und von den Kindern, können darüber staunen, was Kinder alles können.“ (Hartel, 2009)

Jenes Lernen in bzw. aus der Praxis für die Praxis ist ein wesentliches Element der von Margrit Stamm (2018) geforderten Professionalisierungsbestrebungen von Elementarpädagog_innen. Sie empfiehlt ein Modell der „beruflichen Handlungskompetenz“, in welchem rein theoretisches Wissen für die Umsetzung nicht ausreicht. Gelernt wird vielmehr in der täglichen Praxis, durch Vorbild- und Modelllernen im Zuge von Workshops oder Hospitationen. Dabei sollen jene Wahrnehmungs-, Reflexions-, Handlungs- und Fach- bzw. Sachfähigkeiten der Elementarpädagog_innen gefördert werden, auf welchen eine „befähigende Haltung“ (Hattie, 2012) beruht.

Professionalisierung, Wissen um Modelle und Förderung bzw. auch konkrete Unterstützung im Einzelfall bieten die:

- **ÖZBF-Praxisexpertinnen**³: Sie sind für die Beratung von Kindergartenpädagog_innen wie auch Eltern zur Begabungsförderung in der Elementarstufe ausgebildet. Zudem bieten sie Schulungen und Weiterbildungen in Kindergärten sowie Eltern-Kind-Workshops zum Thema Begabungs- und Stärkenförderung an.
- **Publikation des Charlotte Bühler Instituts (CBI) (2018a): Qualitätsprogramm für (Hoch-)Begabtenförderung und (Hoch-)Begabungsforschung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen**⁴
- vorliegende Publikation und das Plakat „*Wege in der Begabungsförderung: Elementarpädagogik*“

Fragen zur **Reflexion einer begabungsförderlichen pädagogischen Haltung:**

- Wie zeige ich meine **Freude an der Vielfalt** kindlicher Stärken? Wie äußere ich mein Interesse für die Gedanken und Wünsche der Kinder?

³ <https://www.phsalzburg.at/ueber-uns/organisation/bundeszentren-ncoc/begabtenfoerderung-und-begabungsforschung/schwerpunkte/standard-titel/>.

⁴ <https://www.charlotte-buehler-institut.at/project/qualitaetsprogramm-fuer-hoch-begabtenfoerderung-und-hoch-begabungsforschung-am-beispiel-elementarer-bildungseinrichtungen/>, 23.05.2021.

- Wie sehr gelingt es mir, mich in erster Linie **am Leistungsstand der einzelnen Kinder** und nicht an Altersnormen (z.B. „Alle 4-Jährigen gehen jetzt musizieren etc.“) zu **orientieren**?

2.2. Vorbereitete Umgebung

Eine vorbereitete, begabungsfreundliche Spiel- und Lernumgebung meint eine auf grundlegende sowie spezielle Bedürfnisse aller Kinder abgestimmte Raumgestaltung und -ausstattung.

Der Raum als Begleiter soll das Ankommen, Wohlfühlen, Ausruhen und Entspannen ebenso unterstützen wie das aktive, selbstständige und forschende Tun. Räume sollen flexibel nutzbar sein, dabei Freiräume zum selbstbestimmten Spiel bieten sowie Kreativität und Eigeninitiative fördern. Außerdem sollen sie vielfältige, differenzierte Auswahlmöglichkeiten an herausfordernden Materialien bieten und Selbstkontrolle ermöglichen (Berkold & Parz, 2013). Eine begabungsförderliche vorbereitete Umgebung im Vorschulalter zeichnet sich vor allem durch folgende drei Merkmale bzw. Aspekte aus:

- dynamische und einladende (Frei-)Räume
- herausfordernde, anspruchsvolle und vielfältige Materialien
- Mitgestaltung durch Kinder, Eltern und Expert_innen

2.2.1. Dynamische und einladende (Frei-)Räume

Flexible und multifunktionale Räumlichkeiten, die sowohl für Kleingruppen als auch für die Einzelarbeit nutzbar sind (CBI, 2018a), bieten begabungsfreundliche Spiel- und Lernumwelten und fördern die **Mitgestaltung der Kinder** (siehe Kap. 2.2.3). Den Gestaltungsmöglichkeiten sind keine Grenzen gesetzt. Folgende Elemente kreieren „dynamische“ Räume (Böck et al., 2015):

- **flexible und multifunktionale Elemente:** Raumteiler, Paravent oder Vorhang als Rückzug für Projekt- oder Kleingruppenarbeit; Treppen, Leitern, Podeste, Rollkisten und -regale, Pinnwände, stapelbare Kisten
- **multifunktionaler Gebrauch von fixen Elementen:** niedrige Mauern zum Sitzen, Be- und Übersteigen, Bemalen und Durchkriechen; stabiler, langer Tisch als Werkbank für Einzel- oder Gruppenarbeiten, als lange Tafel bei Festen, als Kletterelement
- **Möglichkeiten zum Sammeln und Ausstellen** interessanter Objekte und Plätze für die Dokumentation der Lernergebnisse: Servierwagen mit Ablagemöglichkeit, gesicherte Fensterbänke, umgedrehte Kisten, freie Regale, Wandflächen oder Pinnwände
- **Ressourcenbereiche auf Zeit:** Experimentier- oder Forscher_innenecken, Schatzkammer, Dinge des Alltags z.B. Weltwisenitrinen nach Donata Elschenbroich⁵, **Lernlandschaften** zu verschiedenen Begabungen (Müller, 2013). Solch temporäre Angebote mit wechselnden thematischen Schwerpunkten regen als Enrichment-Maßnahme neue und vertiefende Erfahrungen an. (CBI, 2018a) Sie können bei entsprechenden Platzressourcen auch dauerhaft bleiben.
- Räume bzw. -teile mit **Werkstattcharakter**, in denen die kreativen Ideen der Kinder Entfaltungsraum finden, in welchen „sich Kinder als Schöpferinnen und Schöpfer eigener Ideen und Werke erleben“ (CBI, 2009, S. 8)
- Räume bzw. Raumteile, die auch **Platz zur Erholung und zum Nachdenken** bieten

⁵ https://www.ktk-bundesverband.de/cms/contents/ktk-bundesverband/medien/dokumente/3_3_1_elschenbroich_/3_3_1_elschenbroich_dinge_2012.pdf, 25.05.2021.

Hauptzweck solcherart flexibler, multifunktionaler Raumbereiche und -elemente ist die **Herausforderung der kindlichen Neugier**. „Der Raum soll anregend sein, also ein Raum, der so gestaltet ist, dass man Lust hat, Fragen an ihn zu stellen.“ (Berg-Winkels, 2018, zitiert nach CBI, 2018a, S. 66)

Im Idealfall gelingt es, das Umfeld im Vorschulalter so anregend und interessant zu gestalten, dass die Kinder in der Lage sind, auf viele ihrer Fragen selbst eine Antwort zu finden.

2.2.2. Herausfordernde, anspruchsvolle und vielfältige Materialien

Das Materialangebot sollte vor allem „vielfältig“, muss aber nicht unbedingt quantitativ „vielfach“ sein (Kuger, 2013, S. 77). Das heißt, die gebotenen Materialien sollen den breit gefächerten, oft auch wechselnden kindlichen Interessen und deren Neugier gerecht werden und sich in diesem Sinne auch abwechseln.

Begabungsfördernde Materialien:

- sind herausfordernde Materialien mit **höherem Schwierigkeitsgrad** als der (vermutete) Durchschnittsfähigkeitsstand gleichaltriger Kinder.
- sind Angebote **in den verschiedenen Begabungsbereichen**, die den Stärken und Interessen der Kinder gerecht werden: strukturierte und unstrukturierte Materialien (evtl. auch Werkzeuge) zum kreativen Gestalten; Lese- und Rechenmaterialien oder Sprachlern-CDs für bereits an schulischem Lernstoff interessierte Kinder; Kinder-Lexika; Sachbücher; differenziertere Bausätze; naturwissenschaftliche Materialien; Lupe; schwierige Rätsel- und Knobelaufgaben; Materialien zum Musizieren (Musikinstrumente, klassische Musik usw.); regelgebundene Spiele; Bewegungsspiele usw. (Hartel, 2009; Vock, 2004; CBI, 2009)
- **sind flexibel, multifunktional verwendbar** wie etwa Natur-, Alltags- und/oder Recycling-Materialien (z.B. Kartons, Röhren, Becher).
- bieten eine **immanente Lernkontrolle** (z.B. LÜK-Spiel, Montessori-Materialien).
- können **didaktisch aufbereitet** sein **oder experimentellen Charakter** aufweisen: Neben didaktischen Angeboten und Spielen mit klar vorgegebenen Regeln und Strukturen regen vor allem Naturmaterialien oder unstrukturierte Materialien die Experimentierfreude und somit das divergente (selbstständige, produktive, kreative und kritische) Denken an. Gutes Spielmaterial hat ein Minimum an Elementen und ein Maximum an Möglichkeiten. Es gibt mehrere Lösungsmöglichkeiten bzw. keine vorgegebene Lösung. (Böck et al., 2015)
- ermöglichen **selbstständige und selbstbestimmte Nutzung**: Die freie Wahl der Spiel- und Lernmaterialien sowie genügend Zeit und Muße zum individuellen Spielen und Lernen begünstigen das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit. Die dabei erlebte Freiheit und das motivierende Glücksgefühl ermöglichen Kindern wichtige Erfahrungen auf dem Weg zur Selbstfindung (Csikszentmihalyi: Flow-Erleben, in CBI, 2009). Die selbstständige Materialnutzung wird durch ein durchdachtes Aufbewahrungs- und Beschriftungssystem erleichtert (Berkold & Parz, 2013).
- bieten eine **immanente Lernkontrolle** (z.B. LÜK-Spiel).
- bedürfen mitunter der **Begleitung durch Kindergartenpädagog_innen** und stehen im Sinne einer **inklusive Förderung** allen Kindern zur Verfügung.

2.2.3. Mitgestaltung durch Kinder, Eltern und Expert_innen

Die deutsche Pädagogin und Kulturwissenschaftlerin Donata Elschenbroich bringt das große Potenzial, welches elementarpädagogischen Lernumwelten inne wohnt, treffend auf den Punkt:

„Zeit für Experimente, Zeit für Fehler, fürs Üben, für Wiederholungen – der Kindergarten bietet das alles. Elementare Zugänge zu Naturwissenschaften, der Schrift, den Künsten. Im Kindergarten kann ihnen die Welt ein Labor werden, ein Atelier, eine Werkstatt. Oder ein Wald. Oder der Mond.“ (Elschenbroich, 2003, S. 264)

Elschenbroich plädiert dafür, unsere Kindergärten in Labors, Ateliers, Wälder usw. zu verwandeln, folglich auch über den Gruppenraum hinausgehende Lernräume erschließbar zu machen. Dies stellt allerdings vielfache und hohe Ansprüche an die Elementarpädagogin/den Elementarpädagogen. Zum einen sollte sie/er über ausreichendes Wissen verfügen, um die Fragen der experimentierenden und forschenden Kinder in allen Bereichen bzw. an allen Lernorten beantworten zu können. Zum anderen ist die Umgestaltung oder Verfügbarmachung unterschiedlicher Lernorte mit zeitlichem und organisatorischem Aufwand verbunden. Dies kann sie/er alleine nicht leisten. Hier gilt es **Bildungspartnerschaften mit Eltern und Expert_innen** (siehe Kap. 2.4) aufzubauen und zu nutzen.

Neben einmaligen Exkursionen (Tierpark, Naturkundemuseum usw.) können vertiefende Projekte mit wiederholten Besuchen der jeweiligen Lernorte mit Expert_innen vor Ort initiiert werden. So könnte beispielsweise unter der Führung und Expertise einer Försterin/eines Försters in regelmäßigen Abständen der Lebensraum Wald besucht und beforscht werden. Eine zweite Idee wäre im Sinne eines „Kinderlabors“ an einer Universität die Zusammenarbeit mit einer Wissenschaftlerin/einem Wissenschaftler. Zwischen den Besuchen und der Mitarbeit im Labor könnten im Nachhinein auftretende Fragen der Kinder gesammelt und im E-Mail-Kontakt mit der Wissenschaftlerin/dem Wissenschaftler geklärt werden. (Hagstedt, 2006)

Kooperationen mit außerhalb des Kindergartens liegenden Lernumgebungen (wie z.B. Waldlernplatz, Teich, Garten, Labor, Botanischer Garten) bedeuten eine Bereicherung des kindlichen Lernens sowie eine gleichzeitige Entlastung der Elementarpädagogin/des Elementarpädagogen.

Ob es sich nun um die Gestaltung des alltäglichen Gruppenraumes, eines Projektraumes, einer Experimentierwerkstatt oder eines außerhalb des Kindergartens liegenden Lern- und Spielortes handelt – als wichtiges Prinzip gilt immer die **Mitgestaltung durch die Kinder** einer Gruppe. An den kindlichen Stärken und Interessen orientierte Raumgestaltungen und Materialien schaffen eine lern- und begabungsförderliche Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz. „Kinder fühlen sich angenommen, wenn sie Spuren hinterlassen und zur Gestaltung ihrer Umgebung beitragen dürfen.“ (Anita Kaushal, Designberaterin, zitiert nach Böck et al., 2015, S. 61)

Fragen zur **Reflexion einer begabungsförderlichen vorbereiteten Umgebung:**

- Wie organisiere ich unsere Spiel- und Lernbereiche, um die **Kinder zum eigenständigen Tun und zur kreativen Auseinandersetzung anzuregen?**
- Mit welchen Mitteln ermögliche ich das **Lernen durch Selbstkontrolle?**

2.3. Beobachtung und Dokumentation

Die **regelmäßige Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen** gilt als Voraussetzung für das Gelingen elementarer Bildung. Bildungswissenschaftliche Erkenntnisse betonen die Wichtigkeit, die Selbstbildungspotenziale der Kinder von Anfang an zu erkennen und zu nutzen sowie Kompetenzen zu fördern (Brée, 2010).

Beobachtung als Be-Achtung und nicht als Be-Gutachtung soll heißen, dass Kinder in ihrer Einzigartigkeit und ohne vorgefasste Meinungen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Der pädagogische Blick richtet sich folglich auf die individuellen Stärken und Interessen der Kinder, von einer altersdeterminierten Normorientierung weg hin zu einer **Lernstandsorientierung** in Bezug auf jedes einzelne Kind. Es gilt hier auch die Perspektive bzw. Einschätzung des Kindes selbst zu berücksichtigen.

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sind diagnostischen Tests, welche gerade in jungen Jahren sehr wenig Aussagekraft besitzen, sowie Merkmals- und Checklisten vorzuziehen. Letztere eignen sich nicht dazu, Begabung zu diagnostizieren, sondern liefern lediglich Orientierungspunkte, die eine genauere Diagnostik, z.B. in Form von Beobachtungen, nach sich ziehen müssen. Zur Vermeidung von Wahrnehmungs- und Interpretationsfehlern müssen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren **strukturiert** und **wissenschaftlich fundiert** sein. Zudem sollen sie von **Elementarpädagog_innen gemeinsam mit Kind, Eltern und Kolleg_innen** gestaltet werden.

2.3.1. Grundprinzipien begabungsfördernder Beobachtung und Dokumentation

- Jedes Kind sollte über seine gesamte Kindergartenzeit hinweg **kontinuierlich und systematisch** in den verschiedensten Situationen beobachtet werden, um einen möglichst ganzheitlichen Blick auf seinen Entwicklungsverlauf und seine (sich verändernden) Interessen und Stärken zu erhalten. Wichtig ist die Abgrenzung von der naiven, subjektiven Alltagsbeobachtung, welche aufgrund eines Mangels an Fokus und an schriftlichen Aufzeichnungen zu unreflektierten Wertungen und Interpretationen verführt.
- Die beobachtende Pädagogin/der beobachtende Pädagoge soll die Ressourcen und Stärken vorurteilsfrei wahrnehmen und so das Kind dort abholen, wo es in seiner Entwicklung steht. Sie/er soll erforschen, mit welchen Problemen, Themen, Fragen, Plänen und Widersprüchen sich ein Kind beschäftigt und in der Folge erkennen, was das Kind wissen bzw. lernen möchte.
- Dokumentation, Interpretation und Auswertung der Beobachtungen finden im **partnerschaftlichen Dialog** statt: Beobachtungen werden im Team besprochen, Eltern werden als Expert_innen für ihr Kind im Zuge regelmäßiger Entwicklungsgespräche eingebunden, die Sichtweisen und Selbstbildungspotenziale der beobachteten Kinder werden im Zuge von Lerndialogen (siehe Kap. 3.3) oder (Lern- bzw. Talent-)Portfolios (siehe Kap. 3.6) miteinbezogen. Durch die Integration verschiedener Perspektiven werden mögliche Wahrnehmungs- sowie Interpretationsfehler vermieden.
- Unmittelbar an die Dokumentation schließen **konkrete Förderpläne bzw. Lernangebote** an, die im begabungsfördernden Sinne inhaltliche Herausforderungen für das Kind darstellen. Diese Angebote beruhen ebenso auf dem dialogischen Austausch aller Beteiligten.

2.3.2. Strukturierte, ressourcenorientierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren⁶

- Die **Bildungs- und Lerngeschichten** (Carr, 2001) sind ein dialog- und ressourcenorientiertes Verfahren zum Verständnis individueller Bildungs- und Lernwege. Sie ermöglichen dem Kind Partizipation an den eigenen Lernprozessen. Dies bewirkt eine Sensibilisierung aller Beteiligten (pädagogische Fachkräfte, Kinder und Eltern) für die individuell höchst unterschiedlichen „Lerngeschichten“ der einzelnen Kinder (Leu et al., 2007). Kinder werden in unterschiedlichen Lernsituationen, sog. Lerndispositionen, beobachtet (Anleitungs- bzw. Orientierungsfragen zu den 5 Lerndispositionen siehe Anhang 2 auf S. 67; exemplarische Verschriftlichungen von Kindbeobachtungen zur Veranschaulichung siehe Anhang 3 auf S. 68f). Im Anschluss werden die Beobachtungen im Team analysiert, interpretiert und durch nächste Lernschritte und Unterstützungsangebote ergänzt. Diese Ergebnisse werden als Bildungs- und Lerngeschichten oder Briefe für die Kinder verfasst und diesen vorgelesen (siehe Anhang 4 auf S. 70; weitere Beispiele siehe Leu et al. 2007, S. 86ff., S. 172ff.). Zudem dienen sie als Grundlage für den Dialog mit dem Kind (siehe Lerndialoge in Kap. 3.3).
- Das **Salzburger Beobachtungskonzept (SBK)** (Paschon & Zeilinger, 2010) bietet eine entwicklungsnormierte Verlaufsmessung der kindlichen Entwicklung. Jedes Kind wird dreimal im Jahr (Herbst, Winter, Frühling) für eine Woche in den verschiedensten Situationen objektiv und ressourcenorientiert beobachtet. Das Instrumentarium ist dabei sowohl auf das einzelne Kind als auch auf die gesamte Gruppe ausgerichtet. Das SBK liegt für vier Altersgruppen vor. In der Altersgruppe 3-6 sind zwölf Lernbereiche definiert (grobmotorischer, feinmotorischer, sozialer, sprachlicher, kognitiver, und emotionaler Bereich, Spiel- und Freizeitverhalten, Lern- und Arbeitsverhalten, Wahrnehmungsbereich, rhythmisch-

⁶ Die in diesem Kapitel vorgestellten Verfahren stellen Empfehlungen für eine individuelle, stärken- und ressourcenorientierte Beobachtung und Dokumentation im Kindergarten dar. Die Auswahl beruht u.a. auf einer Bestandserhebung durch das Charlotte Bühler Institut (CBI, 2016, S. 35f.), welches die 9 österreichischen Bundesländer schriftlich nach dem Einsatz konkreter Beobachtungsverfahren befragt hat: Neben frei wählbaren, unterschiedlichen Verfahren wurden die Bildungs- und Lerngeschichten, das SBK und die Leuener Engagiertheits-Skala sowie spezifische, für ein einzelnes Bundesland entwickelte Verfahren wie die **BADOK** (Fageth, Lenger, Eder & Bertold, 2016; „Bildungs- und Arbeitsdokumentation“, siehe <https://www.salzburg.gv.at/themen/bildung/kinderbetreuung/bildungs-und-arbeitsdoku-bad>, 25.05.2021) angeführt.

musikalischer Bereich, kreativer Bereich sowie das Ich-Umwelt-Konzept). SBK-Anwender_innen erlangen durch eine entsprechende Ausbildung und kontinuierliche Fortbildungen die SBK-Lizensierung.

- Bei der **Leuener Engagiertheitsskala (LES-K) für 3- bis 6-jährige Kinder**⁷ (Vandenbussche & Laevers, 2009) handelt es sich um einen erfahrungsorientierten Ansatz, bei dem die Leitideen „Engagiertheit“ und „emotionales Wohlbefinden“ des Kindes im Mittelpunkt stehen. Es wird bei der Beobachtung darauf geachtet, welche Signale ein Kind aussendet, wenn es intensive Erfahrungen sammelt und dabei Engagiertheit (Konzentration, Ausdauer, Motivation, Offenheit für Anregungen, Explorations- und Forschungsdrang) und Wohlbefinden (Vitalität, Entspannung, innere Ruhe, genießen können) zeigt. Im Vordergrund steht die Frage, was im Kindergarten getan werden kann, um jedem Kind genügend Chancen zum Erleben von Engagiertheit zu ermöglichen.

Fragen zur **Reflexion begabungsförderlicher Beobachtung und Dokumentation**:

- Welche kindgerechte Dokumentationsform gibt **Auskunft über die individuellen Stärken sowie Interessen** und fördert zudem ein **Bewusstsein für die eigenen Lernvoraussetzungen und -prozesse**?
- Wann und wie leite ich Kinder zum **Nachdenken über ihr Können und ihre Lernstrategien** an?

2.4. Bildungspartnerschaft

Die **systemische Begabungsförderung** verweist auf die Wichtigkeit, alle Beteiligten bzw. Systeme einer Lerngemeinschaft miteinzubeziehen (Hartel & Finsterwald, 2013). Die Vernetzung mit unterschiedlichen Bildungspartner_innen unterstützt die Nachhaltigkeit spezifischer Begabungsförderung und schafft Synergien. Dies betrifft neben der Bildungspartnerschaft mit Eltern bzw. Familien auch die Kooperation mit externen Expert_innen, Beratungseinrichtungen, Mentorinnen und Mentoren usw. Die Chancen einer Zusammenarbeit liegen sowohl in der Entlastung der Einzelnen/des Einzelnen begründet sowie in der Bereicherung durch die spezifischen Ressourcen, die die Kooperationspartner_innen einbringen.

Fühlen sich Kindergartenpädagog_innen unsicher bezüglich der angemessenen Förderung, können etwa Hospitationen bei erfahrenen Kolleg_innen neue Impulse bringen und mehr Sicherheit in der eigenen Bildungsarbeit vermitteln. Auch Supervision kann mitunter hilfreich sein. Besonders empfehlenswert für gesamte Kindergartenteams ist eine Fachberatung zum Thema Begabung und Begabungsförderung, z.B. durch die ÖZBF-Praxisexpertinnen im Elementarbereich. Ein wichtiger Bereich der Bildungspartnerschaften betrifft zudem die Begleitung der Transition in die Schule, Fragen der frühen Einschulung und die Vernetzung mit Lehrkräften. (Böck et al., 2015)

Vorrangiges Ziel von Bildungspartnerschaften im Vorschulalter ist es, gemeinsam eine lern- und entwicklungsförderliche Umgebung für Kinder aufzubauen. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind. (CBI, 2009)

2.4.1. Kooperation mit den Eltern

Eltern gelten als Expert_innen für ihre Kinder und sind gleichwertige Partner_innen in der Förderung ihrer Kinder. Folgende Aspekte begünstigen die Kooperation mit den Eltern:

- Ein **dialogisch-partnerschaftliches Zusammenarbeiten** mit den Eltern ist auf gegenseitigen Respekt, Transparenz und Auftragsklarheit gegründet (Böck et al., 2015).
- Der **regelmäßige Austausch** mit den Eltern bzw. Familien der Kinder ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Bildungspartnerschaft. Kontinuierliche Entwicklungsgespräche sollten in das Beobachtungs- und Dokumentationskonzept des Kindergartens integriert werden (siehe Kap. 2.3).

⁷ www.leuener-engagiertheitsskala.de/material.html, 25.05.2021.

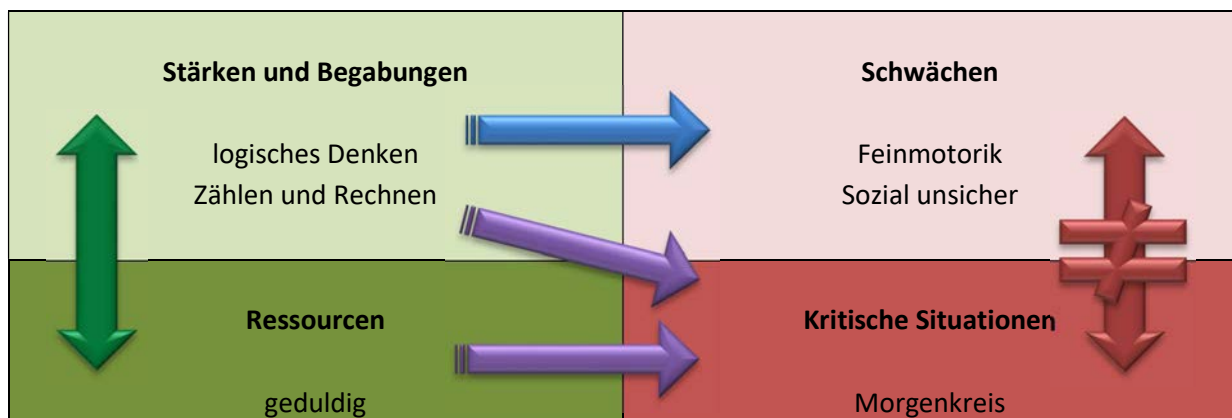
- Pädagog_innen bemühen sich um **Transparenz** über die Bildungsarbeit ihrer Einrichtung. Dazu gehört u.a. auch die Formulierung eines gemeinsamen – von Eltern und Pädagog_innen geteilten – Leitbildes zur Begabungsförderung (z.B. auf Basis des Förderprinzips der „Lokomotive“: siehe Kap. 2.4.2 bzw. Anhang 5 auf S. 69f). Transparenz kann durch Projektstagebücher, verschiedene Arten von Portfolios, Wandgestaltungen, das Angebot für Eltern-Hospitationen usw. erzielt werden. (Koop & Welzien, 2010)
- Viele Eltern sind gerne bereit sich einzubringen, indem sie Materialien beisteuern, ihren Beruf am Arbeitsplatz oder im Kindergarten vorstellen sowie sonstige Aktivitäten anbieten. Dafür könnte z.B. gleich am ersten Elternabend eine „Mitmach-Liste“ für die Eltern zum Eintragen ihrer Vorschläge und Ideen aufgelegt werden.

2.4.2. Individuelle Förderpläne auf Basis der SWOT-Analyse

Auf der Basis von Verfahren der Beobachtung und Dokumentation (siehe Kap. 2.3) soll für jedes einzelne Kind ein individueller Förderplan (inkl. auf die Stärken/Begabungen abgestimmten herausfordernden Lernangeboten) erstellt werden. Dabei soll das Kind in der jeweiligen Situation berücksichtigt werden. So kann es sein, dass ein Kind zu Hause schon selbständig liest, im Kindergarten jedoch diese Fähigkeit versteckt, um in der Gruppe nicht aufzufallen (Hartel & Finsterwald, 2013). Solche Überlegungen machen den dialogischen Austausch aller Beteiligten (v.a. von Pädagog_innen und Eltern) zur Erstellung von individuellen Förderplänen notwendig. Einen im pädagogischen Alltag gut und simpel umsetzbaren Förderplan auf Basis eines Entwicklungsprofils bietet die SWOT-Analyse (Horsch, Müller & Spicher, 2006; zitiert nach Böck et al., 2015):

- **S = Strengths bzw. Stärken:** Hier werden die Potenziale eines Kindes angeführt (z.B. hohes mathematisches Verständnis, guter sprachlicher Ausdruck, ausgeprägtes logisches Denken).
- **W = Weaknesses bzw. Schwächen:** Hier sind entwicklungshinderliche oder nicht adäquat ausgeprägte Fähigkeiten oder Eigenschaften zu nennen (z.B. ungeduldig, perfektionistisch).
- **O = Opportunities bzw. Ressourcen:** Diese Eigenschaften, Schutzfaktoren oder sozialen Bedingungen stärken das Kind in seiner (Begabungs-)Entwicklung (z.B. engagierte Mutter, Selbstbewusstsein).
- **T = Threats bzw. kritische Situationen/Lebensereignisse:** In diesen Situationen fällt es dem Kind besonders schwer, sein Potenzial zu zeigen (z.B. Morgenkreis, bei Lärm – z.B. im Bewegungsraum oder im Garten).

Nach der SWOT-Analyse zu diesen vier Bereichen wird eine adäquate **Förderung ausgehend von den Stärken und Ressourcen** des Kindes überlegt. Dabei sollen **Schwächen kompensiert und kritische Situationen bestmöglich verringert** werden. Eine ähnliche Betonung der Stärkenförderung wie die SWOT-Analyse (siehe beispielhafte Analyse in Abb. 2) verfolgt das **Förderprinzip der „Lokomotive“** (siehe Bild der Lokomotive als Gesprächsanlass mit dem Kind in Anhang 5 auf S. 71f) mit seinem Grundsatz „Stärken stärken, Schwächen schwächen“. Ausgangspunkt ist das Bild einer Lokomotive, welches symbolisch die Stärken und Ressourcen darstellt. Die Lokomotive soll die als ‚Wagons‘ folgenden Schwächen und kritischen Situationen ‚mitziehen‘ bzw. kompensieren und dadurch abschwächen. Darauf beruhend werden individuelle Förderpläne nach folgenden Prinzipien aufgebaut (ÖZBF, 2014):



„Nachdenker-Typ“ ist ein guter Freund	Spiel in der Kleingruppe Mal/-Bastelaktivitäten
--	--

Abb. 2: SWOT-Analyse von Miguel (4 Jahre); adaptiert nach Horsch, Müller & Spicher, 2006, S. 207

- in starken Bereichen Entfaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen
- Ressourcen fördern
- Stärken und Ressourcen kombinieren (Abb. 2: grüner Pfeil)
- Stärken nutzen, um Schwächen auszugleichen (Abb. 2: blauer Pfeil)
- Stärken und Ressourcen nutzen, um kritische Situationen zu meistern (Abb. 2: violette Pfeile)
- in schwächeren Bereichen Hilfestellungen geben und fördern
- Schwächen nicht mit kritischen Situationen verbinden (Abb. 2: roter Pfeil)

Stärken und Ressourcen sind der „Motor des Entdeckens und Forschens. In ihnen liegt der Schlüssel verborgen, der die Tür zu dem immensen Wissensdurst und der Freude am Lernen öffnet und der sich dann auf andere Tätigkeiten ausweiten lässt. [Für die Förderung begabter Kinder bedeutet dies:] Mute ihnen – in ihren Stärke-Bereichen – viel zu und fordere sie heraus, damit sie Denk- und Handlungsstrategien entwickeln und sich selbst bilden.“ (Horsch et al., 2006, S. 208)

2.4.3. Elternberatung

Eltern von begabten Kindern haben Bedarf an Information und Beratung zur richtigen Förderung und Erziehung. Ihre Anliegen bzw. **Beratungsanlässe** betreffen oft eigene Unsicherheiten oder unterschiedliche Sichtweisen zu einer angemessenen Förderung des Kindes, Ängste bezüglich möglicher Ausgrenzung, Über- oder Unterforderung des Kindes, Motivationsprobleme, Asynchronien, aber auch Fragen rund um eine eventuelle vorzeitige Einschulung des Kindes. Da solche Gespräche mit Eltern herausfordernd sein können, gilt es folgende Empfehlungen zu beachten (Koop & Welzien, 2010):

- Im Gespräch mit den Eltern sind **sowohl emphatisches Einfühlen** (Methodenkompetenz in dialogischer Gesprächsführung) als auch eine **sachlich fundierte Argumentation** (Fachkompetenz, ein professioneller, wissensbasierter Umgang mit der Begabungsthematik) wichtig.
- Die **dialogische Grundhaltung** – den Dialog auf Augenhöhe, in welchem vom Gegenüber gelernt werden darf – erzielt die Pädagogin/der Pädagoge durch Wertschätzung und Interesse am Gegenüber, geduldiges (aktives) Zuhören und klaren Mitteilungen der eigenen Position (Böck et al., 2015).
- Als **Vorbereitung** für ein Beratungsgespräch könnten **folgende Überlegungen** hilfreich sein (Elbing, 2000; Böck et al., 2015): *Was ist das Ziel des Gesprächs? Was wäre aus meiner Sicht ein gutes Ergebnis? Wer soll teilnehmen? Welche Themen sollen angesprochen werden? Wie lange und wo soll es stattfinden? Welche Informationen benötige ich im Vorfeld? Wie könnte ich damit umgehen? Welche Form der Strukturierung ist günstig?*
- Die **Rahmenbedingungen** für eine offene, dialogische Grundhaltung sind: feste Sprechzeiten, Informationsveranstaltungen mit Fachpersonen, regelmäßige Elternabende oder Elternstammtische, Beratungsangebote in der Einrichtung
- Die Elternberatung bzw. -gespräche sollten durch **Protokolle** dokumentiert werden.
- Zur Erweiterung der **Fachkompetenz** bieten die **ÖZBF-Praxisexpertinnen**⁸ Beratung sowie Schulungen in Kindergärten und Eltern-Kind-Workshops zum Thema Begabungs- und Stärkenförderung an.

⁸ <https://www.phsalzburg.at/ueber-uns/organisation/bundeszentren-ncoc/begabtenfoerderung-und-begabungsforschung/schwerpunkte/standard-titel/>, 28.05.2021.

- In manchen Fällen wird dennoch eine Vermittlung an Fachdienste bzw. Spezialist_innen (Psycholog_innen, Ärzt_innen usw.) unumgänglich sein. Ebenso können folgende **Literaturempfehlungen** für die Eltern sehr hilfreich sein:
 - Die ÖZBF-Publikation „Familie macht stark – Impulse setzen, Stärken entdecken. Ein Praxis-Handbuch mit Anregungen“⁹ (Imser & Schmid, 2017) bietet Eltern neben theoretischen Erläuterungen auch konkrete Vorschläge für die Stärken- und Interessensförderung ihres Kindes.
 - Elternratgeber z.B. „Unser Kind ist hochbegabt“ (Mönks & Ypenburg, 2005) oder „Hochbegabt. Der Ratgeber für Eltern“ (Kyed, 2018)

2.4.4. Transition und Vorzeitige Einschulung

Transitionen, wie der Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung oder der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, gestalten sich oft als komplexe Veränderungsprozesse, die für das Kind und seine Familie fordernd sein können. Wenn alle gut zusammenarbeiten, kann der Übergang zwischen Kindergarten und Schule erfolgreich bewältigt werden. Es gehört auch zu den Aufgaben elementarer Bildungseinrichtungen, die Kinder bei der Entwicklung von Transitionskompetenzen zu unterstützen und Eltern zu einer ggf. passenden vorzeitigen Einschulung ihres Kindes zu beraten. (CBI, 2018a)

Bei eindeutiger allgemeiner kognitiver Unterforderung können das betroffene Kind bzw. seine Eltern die Möglichkeit einer **vorzeitigen Einschulung** als Akzelerations- bzw. Beschleunigungsmaßnahme in der kindlichen Bildungslaufbahn überlegen. Voraussetzungen, rechtliche Anforderungen sowie pädagogische Empfehlungen zur vorzeitigen Einschulung können im Kap. 1.4 nachgelesen werden.

2.4.5. Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Mentoring

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Fachpersonen (z.B. Logopädin/-päde, Ergotherapeut_in/, Kinderärztin/-arzt, usw.) ist ein weiteres Aufgabengebiet einer Elementarpädagogin/eines Elementarpädagogen. Die Sicht auf das Kind aus einer weiteren professionellen Perspektive und die aufeinander abgestimmte Begleitung des Kindes kann als Sicherung für die positive Entwicklung kindlicher Stärken und Begabungen betrachtet werden.

Kooperationen mit (externen) Expert_innen (z.B. Wissenschaftler_in, Förster_in, Landwirt_in, Zoologin/Zoologe usw.) (siehe Kap. 2.2.3) begünstigen eine Öffnung des Kindergartens für verschiedene lebensweltliche (Lern-)Bereiche. Österreichweite Bildungsinitiativen und Workshops ab dem Vorschulalter sind im MINT-Bereich „Die Wissensfabrik“¹⁰, „KIWI unterwegs“¹¹ oder „Der Bienenroboter Bee-Bot“¹². In den Bereichen Kultur, Musik, Literatur usw. bieten viele Museen, Konzerthäuser/-veranstalter, Bibliotheken und dergleichen spezifische Aktivitäten oder Veranstaltungen an. Hier bedarf es einer Recherche der regionalen oder überregional möglichen Angebote sowie der Eigeninitiative der Pädagogin/des Pädagogen.

Besonders interessierte Kinder bzw. Kindergruppen können im Sinne von **Mentorenschaften** individuelle Förderung erfahren. Obwohl klassische Mentoring-Beziehungen i.d.R. erst später (in der Schule, an der Universität) ansetzen, kann diese Fördermethode auch bereits bei sehr wissbegierigen, engagierten Kindern im Elementarbereich wirksam sein. Im 1:1-Setting bzw. Kleingruppensetting mit einer Expertin/einem Experten können Fragen individuell behandelt und gemeinsam Wissensquellen (z.B. Internet, Museen, Bibliotheken) genutzt werden. Die an Insekten höchst interessierte „Andrea“ (siehe Lerngeschichte in Anhang 4 S. 68) würde von einer Mentoring-Beziehung zu einer Biologin/einem Biologen sicherlich sehr profitieren.

Mentoring braucht beiderseitiges Engagement (von Mentor_in und Mentee) und eine gute persönliche Passung. Denn neben der im Vordergrund stehenden Wissensvermittlung trägt die sehr persönliche Beziehung dazu bei, auch Sozial- und Selbstkompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen zu fördern. Mentees im

⁹ https://www.phsalzburg.at/files/NCoC_Begabtenf%C3%B6rderung_und_Begabungsforschung/Praxishandbuch-fuer-Familien_2017.pdf, 28.05.2021.

¹⁰ <https://www.wissensfabrik.at/>, 01.06.2021.

¹¹ <http://www.arge-kiwi.at/kiwi-unterwegs>, 01.06.2021.

¹² <http://medienkindergarten.wien/medienpaedagogik/roboter-coding/der-bienenroboter-bee-bot/>, 01.06.2021.

Kindergartenalter profitieren am meisten von **älteren Kindern oder Jugendlichen** (z.B. Hortkindern), engagierten **Lehrer_innen oder (Groß-)Eltern** anderer Kinder als Mentor_innen. Ein großes Kooperationsnetzwerk bietet vielfältige Möglichkeiten, Mentorinnen und Mentoren zu rekrutieren. (CBI, 2018a)

Fragen zur **Reflexion begabungsförderlicher Bildungspartnerschaften**:

- Welche **Institutionen in der Umgebung** eignen sich für ein gemeinsames Projekt?
- Wie oft mache ich mir beim Erstellen individueller Förderpläne Gedanken darüber, **welche Expert_innen zur Förderung einzelner Kinder** kontaktiert werden könnten? Wer könnte eine Mentorenschaft für ein Kind übernehmen?

3. „fördern und fordern“: die Sicherheitsgriffe

Die in diesem Kapitel vorgestellten sechs Lernarrangements fördern und fordern alle Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit und eröffnen Wege einer individuellen Stärken- und Interessensförderung. Jede Methodenbeschreibung wird durch eine anschauliche Kindbeobachtung eingeleitet und durch ihren explizit begabungssowie begabtenförderlichen Fokus abgerundet (siehe eingerahmte Ausführungen am Kapitelende).

3.1. Lernen mit allen Sinnen

„Ein Kind sitzt mitten in der Sandkiste, barfuß und schmutzig. Die Zehen und Finger hat es tief im Sand vergraben. Immer wieder holt es eine Hand aus der Grube und wirft damit den feuchten Sand in die Höhe, der sich prasselnd auf seinen Haaren verteilt, um gleich danach wieder fest darauf herum zu patschen. So spielt es eine Weile, bis es auf die Idee kommt, den Sand auch einmal zu kosten, ihn auf den Füßen zu zerreiben und ihn mit der kleinen Lache aus Wasser zu vermengen, um sich noch besser damit einreiben zu können. [...]“ (Haßler, 2012, S. 39)

Situationen des lustbetonten Spielens mit allen Sinnen stellen Lernsituationen dar, welche besonders viele Areale im Gehirn anregen: dieses Kind trainiert z.B. in der Sandkiste alle Muskeln in seinem Körper, es übt das aufrechte Sitzen und somit seinen Gleichgewichtssinn; es spürt, wo sein Körper beginnt und wo er aufhört und erhält somit ein Verständnis für Raum und Lage; es fühlt, wie körniges feines Material auf die eigenen Bewegungen reagiert und lernt Eigenschaften der Materialien Sand und Wasser kennen; es schmeckt, dass Sand erdig und salzig schmeckt; es hört, wie es klingt, wenn die eigene Hand auf den Sand patscht; es riecht den nassen Sand und die Wiese; es sieht, wie sich der Sand mit Wasser vermengt, sich dadurch verfärbt und seine Konsistenz verändert. (Haßler, 2012)

„Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, an dem Körper und Psyche beteiligt sind. Ganzheitliche Bildungsprozesse orientieren sich an der **Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes**, indem sie ihre Sinne sowie ihre sozial-emotionalen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten ansprechen.“ (CBI, 2009, S. 3). Kinder möchten hören, spüren, schmecken, riechen.

Die kognitive Neuropsychologie bestätigt die Wichtigkeit der individuellen lustbetonten Wahrnehmung als Grundlage für das Lernen. „Ohne Emotionen – ohne **Sinnhaftigkeit** – kann nachhaltiges Lernen nicht wirklich gelingen.“ (Stadelmann, 2017, S. 8). Unser Gehirn vergleicht Neues immer mit der bisherigen (Sinnes-) Erfahrung. Für erfolgreiches Lernen ist somit die individuelle Lernbiografie, das individuelle Vorwissen, „Vorfühlen“ und Vorkönnen zentral. Deshalb soll unsere Wahrnehmungsfähigkeit durch Stimulation und aktive Beobachtung kontinuierlich geschult, entwickelt und verfeinert werden. (Stadelmann, 2017; Stadelmann, 2018). Das Lernen mit allen Sinnen braucht genug Zeit zum Eintauchen in die Materie (zum ‚Selbst-Tun‘) und ist dann besonders ‚sinnhaft‘ und tief verankert, wenn es mit positiven Emotionen während des Lernens einhergeht.

Begabungs- und Stärkenförderung bedeutet Bildungsarbeit nach dem **Prinzip der Ganzheitlichkeit** zu denken. Die Breite der angebotenen und erlebbaren Sinneserfahrungen bildet die Breite des Begabungsspektrums ab. Kinder wollen mit ihrem gesamten Körper, mit **all ihren Sinnen lustbetont** lernen. Ihre Begeisterung für das Tun und Erleben mit dem gesamten Körper ist Motivation für weiteres Lernen. Das, was die Kinder *ergreifen* können, können sie *begreifen*, das, womit sie sich *befassen* können, können sie *erfassen*.

3.2. Selbstbestimmtes Spiel

Beobachtungen in der gleitenden Spielzeit im Kindergartenalltag:

Marie sitzt allein am Tisch und bearbeitet ein Puzzle so konzentriert, dass sie nicht einmal bemerkt, als Sabine sie namentlich ruft. Vier andere Kinder sind in einem Rollenspiel vertieft und spielen eine Familiensituation nach – jedes Kind bringt seine eigenen Vorstellungen von Familie mit ein und gemeinsam loten sie Spielszene und Ziele aus. Wieder zwei andere Kinder treffen sich wie jeden Morgen am Maltisch und gehen ihrem künstlerischen Interesse nach. Sie unterhalten sich nebenbei über den gestrigen Kindertagausflug.

Spielen gilt als **effektivste Form frühkindlicher Bildung**. Die angeborene Spielfreude und -fähigkeit ist ein wichtiger Motor für die intrinsische Lernmotivation. Im freien, selbstbestimmten Spiel eignen sich die Kinder die Welt an und erweitern dabei zahlreiche Kompetenzen: Im Rollenspiel werden gemeinsam mit den Spielpartnerinnen und -partnern **sozial-kommunikative Fähigkeiten** erprobt (Aushandeln von Regeln, Streiten und Sich-Versöhnen, Gewinnen von Freunden, Fair Play, Toleranz usw.). Ebenso stärkt das Spielen die **personale Kompetenz** (Selbstwertgefühl, Verantwortungsübernahme), die **Sachkompetenz** (durch neugieriges Ausprobieren und Entdecken) sowie die **lernmethodische Kompetenz** (Setzen von Spiel- und Lernzielen, Planen; siehe auch Kap. 3.3 „Lerndialoge“). (Hartmann, 2012)

Das selbstbestimmte Spiel entspricht auch den Erkenntnissen der kognitiven Neuropsychologie über die individuelle Lernbiografie: „Lernende konstruieren ihre Welt selbst. Wissen und Verhalten werden nicht passiv erworben, sondern in jedem Individuum aktiv konstruiert.“ (Stadelmann, 2017, S. 11). Das Spiel ist eine ideale Quelle für divergentes Denken (= kreatives Denken, Querdenken; CBI, 2009). Haben Kinder genügend Zeit und Muße zur Entwicklung ihrer Spielideen, kommen sie leichter in einen **Flow-Zustand** (Csikszentmihalyi, 2001) mit beglückend erlebtem Gefühl der völligen Vertiefung in einer Tätigkeit. Sie gehen dabei ganz in ihrer Spielaktivität auf, es besteht ein förderliches Gleichgewicht zwischen den Anforderungen der (spielerischen) Tätigkeit und ihrer individuellen Fähigkeiten bzw. Begabungen. Begleitet wird dieser Zustand oft von einem Singsang der Kinder – einem Ausdruck des völlig entspannten und glücklichen Spiels ohne jeglichen Druck (Hartmann, 2012). Die Kinder sind dabei so in die Tätigkeit vertieft, dass Konzentration, Selbstvergessenheit oder Ausdauer nicht extra gefördert werden müssen, sondern Teil des Spiels sind.

Diese Kompetenzen stellen die Grundlage gelingender Lern- und Bildungsprozesse dar, welche für eine optimale Entwicklung von Stärken und Begabungen unabdingbar sind. Das freie selbstbestimmte Spiel ist somit eine ideale Vorbereitung der Kinder für kommende Herausforderungen des Alltags, der Schule sowie der Begabungsentwicklung.

Obwohl das Spiel an sich frei von den Absichten und Interventionen der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen sein soll, sind **pädagogische Anregungen** durchaus wünschenswert (Schenker, 2010a). Zur Unterstützung dieser ausgedehnten Freispielphasen sollen Kindergartenpädagog_innen vielfältiges Material und differenzierte Spielangebote für diverse Bildungsbereiche zur Verfügung stellen (siehe Kap. 2.2) und das Kind in seinen Spielhandlungen systematisch und kontinuierlich beobachten. Durch die Beobachtung (siehe Kap. 2.3) erhalten sie wichtige Aufschlüsse über den Entwicklungsstand, die Interessen sowie die Bedürfnisse und Stärken des Kindes.

Erhalten Kinder im selbstbestimmten Spiel ausreichend **Zeit für Experimente, Zeit für Fehler und Zeit für das Üben**, können sie sich und ihr Potenzial optimal entfalten. Durch eine gezielte **pädagogisch-didaktische Begleitung** lernt das Kind mit oft noch größerer Begeisterung und Nachhaltigkeit.

3.3. Lerndialoge (Birgit Hartel)

Simon und Alexander sitzen gemeinsam im Kreativbereich, diskutieren, zeichnen etwas und nach etwa einer Stunde wird ihr Ergebnis sichtbar: Sie haben einen Plan entworfen mit Pfeilen, Abbildungen der eigenen Personen und großen Schaumstoffbausteinen. Im Anschluss beginnen sie, so wie auf dem Plan skizziert ein Haus zu bauen. Als die Pädagogin sie nach ihrem Ziel fragt, geben sie an, sie wollen ein Haus bauen, das höher ist als alle bisherigen und deswegen hätten sie vorher einen Plan aufgezeichnet. Bei der Umsetzung funktioniert dann ein Arbeitsschritt nicht so wie vorher geplant, woraufhin Simon die Zeichnung korrigiert.

Lernen und lernmethodische Kompetenz gelten als Motoren der Begabungsentwicklung. Kinder setzen bereits früh gerichtete (Lern-)Handlungen ein, um Ziele zu erreichen. Sie erwerben aber erst um das vierte Lebensjahr die Fähigkeit, ihre Lernhandlungen zu reflektieren. Der BildungsRahmenPlan beschreibt **lernmethodische Kompetenz** daher als „die Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Lernprozesse sowie förderlicher Lernstrategien“ (CBI, 2009, S. 7).

Eine Möglichkeit, Kinder zum Nachdenken über das eigene Lernen anzuregen, sind **Lerndialoge** (Hartel, 2017). In diesen Gesprächen zwischen Kindergartenpädagogin/-pädagoge und Kind wird bewusst das Lernen thematisiert, indem z.B. nach den Lernzielen der Kinder gefragt wird, ihre Ideen und Strategien zur Zielerreichung besprochen werden, bei Misserfolgen auf Alternativstrategien aufmerksam gemacht wird und bei Erreichen des Ziels die vorangegangenen Lernschritte und das Ergebnis bewertet werden. Die Teilschritte – Lernziele planen, Zielverfolgung überwachen, Ergebnis bewerten – finden bei jedem selbstbestimmten Lernprozess statt. Durch die abschließende Bewertung von Ergebnis und Lernprozess kann das Lernen laufend verbessert werden. Wir sprechen daher vom Zyklus des selbstbestimmten Lernens (siehe Abb. 3).

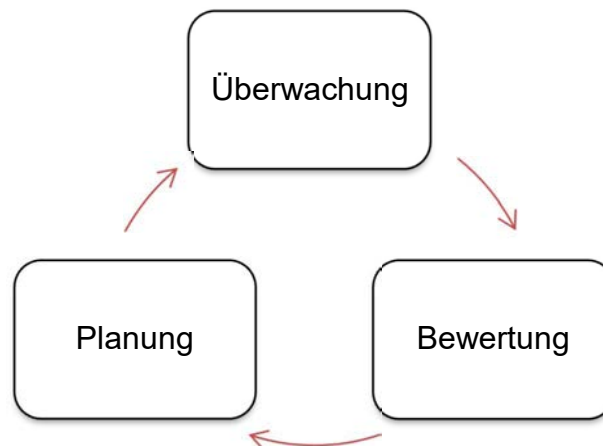


Abb. 3: Der Zyklus des selbstbestimmten Lernens (Zimmermann, 2000, S. 16)

Für das erfolgreiche Lernen von Kindern ist es somit wichtig, zusätzlich zu Sachinhalten (z.B. Zahlen, Universum, Wüstentiere) mit zunehmendem Alter auch ihr Lernen zum Gesprächsanlass zu nehmen. Weiters ist es für Kinder essentiell, dass Pädagog_innen Zusammenhänge zwischen einzelnen Lernhandlungen aufzeigen, d.h. auch die Struktur des Lernens besprechen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007). Im Kindergartenalter brauchen Kinder zunächst noch konkrete Hinweise, um Lernen als (meist länger dauernden) Prozess und sich selbst als aktiv daran Beteiligte zu erkennen. Daher ist es notwendig, mit dem Kind gemeinsam im Gespräch zu reflektieren, dass Lernen eine Abfolge von Lernhandlungen oder unterschiedlichen Aktivitäten (z.B. Wiederholen, Üben, Exkursionen, Buchbetrachtung, Experimente) ist.

Lerndialoge können in allen drei Phasen des selbstbestimmten Lernens eingesetzt werden und sollten die Ebenen Inhalt, Struktur und Lernprozess erfassen:

In der **Planungsphase** stehen die Zielformulierung und die Planung, wie das Ziel erreicht werden kann, im Vordergrund. Kindergartenpädagog_innen können Kinder durch Fragen ermutigen, eigene Lernziele zu verfolgen. *Was möchtest du (noch) lernen/wissen/können?* Es gilt außerdem zu klären, welche Ressourcen ein Kind benötigt, um sein Lernziel zu erreichen. *Wie kannst du dein Ziel erreichen? Wen oder was brauchst du, um dein Ziel erreichen zu können?* Besonders erfolversprechend ist es, einen Zeitpunkt für die Zielerreichung festzulegen. Gleichzeitig kann die Lernhandlung in Teilschritte gegliedert werden – das zeigt die Struktur des Lernprozesses auf. *Bis wann möchtest du dein Ziel erreichen? Womit beginnst du? Und was machst du dann?*

Die Umsetzung der Planung erfolgt in der **Überwachungsphase**. Während des Lernens ist Konzentration auf die Aufgabe und Durchhaltevermögen gefordert. Treten Schwierigkeiten auf, müssen die Strategien verändert oder die eigenen Anstrengungen verstärkt werden. *Wer oder was könnte dir helfen, dein Ziel doch noch zu erreichen? Welche anderen Lösungen fallen dir ein?*

In der **Bewertungsphase** wird geprüft, ob das Lernziel erreicht wurde, welche Strategien sich als erfolgreich oder weniger erfolgreich herausgestellt haben, wie mit Schwierigkeiten umgegangen wurde und was gegebenenfalls beim nächsten Mal verbessert werden kann. Häufig ergeben sich gleich neue Lernziele und die gelernten Strategien können in einem neuen Zyklus eingesetzt werden. *Was hast du gelernt? Wer oder was hat dir dabei geholfen, dein Ziel zu erreichen? Wie bist du mit Schwierigkeiten umgegangen?*

Lerndialoge lassen sich sehr gut mit Portfolio- und Projektarbeit verbinden und stellen somit eine zusätzliche Möglichkeit dar, im Einzelgespräch oder in der Gruppe Lernziele zu planen und zu reflektieren. Kinder profitieren in ihrer Begabungsentwicklung davon, ihre Interessen und Forschungsfragen gezielt zu formulieren und ihr Repertoire an Lernstrategien zu erweitern. Neben der **Individualisierung** steht dabei auch das **Empowerment** als pädagogisches Prinzip im Vordergrund.

3.4. Forschendes Lernen

„Neulich wollten zwei Kinder wissen, warum der Toast im Toaster eigentlich nach oben springt, wenn er fertig ist. Sie setzten sich zu viert zusammen und haben angefangen, einen Toaster auseinanderzuschrauben. Das war nicht einfach, aber am Ende haben sie die Spiralfedern gefunden und den ganzen Mechanismus untersucht. Dann fragte Eric, woher der Toaster weiß, wann die Brote gut sind. So saßen in den nächsten Stunden wieder mehrere Kinder mit Schutzbrillen um diesen Toaster herum. Nein, die Antwort haben wir noch nicht gefunden...“ (Knoke & Stienen, 2012, S. 4)

Erkunden und Entdecken liegt in der Natur des Menschen. So beginnen wir von Geburt an Vorgänge zu beobachten, zu hinterfragen, zu verstehen sowie nachzuahmen und dabei kontinuierlich unsere Fähigkeiten und unser Wissen zu erweitern. Experimentierendes und Forschendes Lernen bezieht sich allerdings nicht nur auf naturwissenschaftliche Themen, sondern soll auch bei künstlerischen Tätigkeiten angewandt werden.

Forschendes Lernen baut auf die frühkindliche Explorationslust auf, wobei Kinder in frühen Jahren beim Erkunden von Phänomenen und Gegenständen nicht notwendigerweise einem systematischen Ablauf folgen müssen. Schäfer (2017) bezeichnet in diesem Zusammenhang das, was Kinder tun, als **Exploration**, als ein entlang der kindlichen Erfahrungen erfolgtes intensives Auseinandersetzen mit der Natur. Zudem ermutigt Schäfer die Elementarpädagogin/den Elementarpädagogen, den Kindern **vielfältige Erfahrungen mit Phänomenen der belebten und unbelebten Natur** zu ermöglichen bzw. bewusst zu machen. Ein Hinweis auf z.B. beschlagene Fensterscheiben, dampfende Kochtöpfe, Nebel auf den Straßen oder Wolken, durch die man in den Bergen oder mit dem Flugzeug taucht, kann ein Interesse daran wecken, wie Wolken entstehen. Ein solch intensives, sich inhaltlich an der kindlichen Alltagswelt orientierendes Explorieren ist auch methodisch keinerlei Einschränkungen unterlegen (vgl. auch Rohen, 2018).

Davon ausgehend kann für besonders wissbegierige und engagierte Kinder auch ein systematisches, auf kindgerechten Experimenten basierendes Vorgehen sinnvoll sein. Der **Forschungszyklus** (Abb. 4) verbildlicht die einzelnen möglichen Schritte bzw. Stationen des forschenden Lernprozesses:

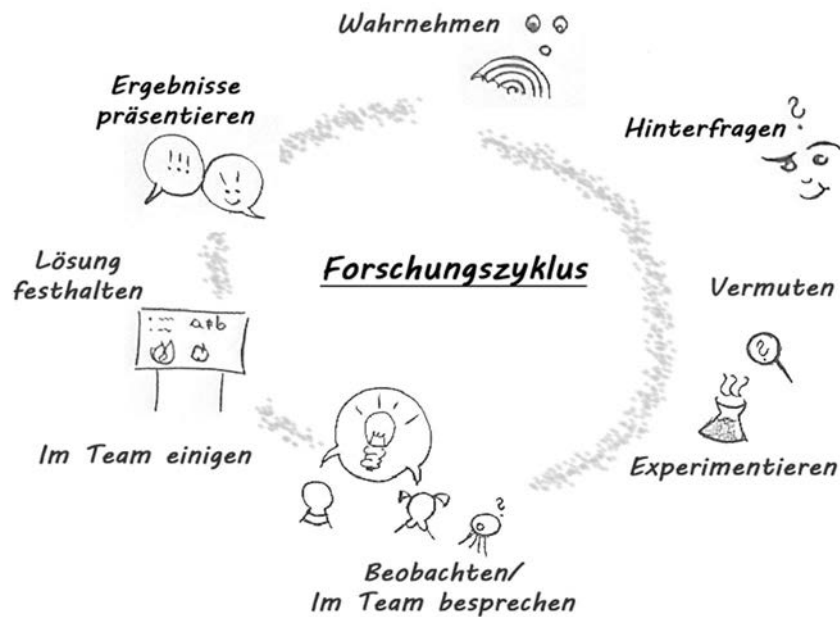


Abb. 4: Der Forschungszyklus (A. Schulz adaptiert nach Huber, Hellmer & Schneider, 2009)

Ein Forschungsprozess entwickelt sich meist aus der Beobachtung eines Phänomens oder interessanten Gegenstandes. Diese **Wahrnehmung** regt die jungen Entdecker_innen zu Fragen an. Die Pädagogin/der Pädagoge soll durch systematische Beobachtung (siehe Kap. 2.3) auf diese individuellen Wahrnehmungen und Interessen der Kinder aufmerksam werden und ihnen in der Folge beim **Formulieren eigener Forschungsfragen** helfen. Wichtig ist, dass die Lernenden ihre Forschungsprozesse aktiv mitgestalten können. Um selbstbestimmt agieren zu können, eignet sich das Anlegen einer Materialsammlung im Kindergarten, z.B. einer Forscher_innenkiste mit Fotos, Bildern aus Zeitschriften, Steinsammlungen, gepressten Blüten und vielem mehr.

Nach dem Formulieren der Forschungsfrage/n stehen eigene **Ideen und Vermutungen (Hypothesen)** im Mittelpunkt. Diesen wird beim **selbstständigen Experimentieren** nachgegangen, sie werden auf ihre Richtigkeit überprüft und reflektiert. Eigenständiges Handeln fördert das Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen und trainiert auch andere Fähigkeiten, z.B. Feinmotorik, wenn es um einen Versuchsaufbau geht. Forschendes Lernen findet häufig in Teams statt. Die Junior-Forscher_innen tauschen sich über ihre Beobachtungen und Vermutungen aus und üben sich gleichzeitig in Kommunikation und sozialen Fertigkeiten. Eine große Herausforderung für die jungen Forscher_innen stellt hierbei der Versuch dar, einen Konsens zwischen ihren unterschiedlichen Auffassungen zu finden. Im Zuge von **Forscher_innenkonferenzen** kann auch die Pädagogin/der Pädagoge dem **Forscher_innenteam** Hilfestellungen anbieten. Da im Kindergarten die Lese- und Schreibkompetenz noch nicht bzw. nur gering vorhanden ist, eignen sich **Symbole oder Bilder zum Festhalten von Ergebnissen** während des Experimentierens und Forschens. Ein vom Kind gemalter „Forscherbericht“ kann von der Pädagogin/vom Pädagogen durch schriftliche Zitate des Kindes ergänzt werden.

Der Forschungsprozess endet erst, nachdem sich die jungen Forscher_innen untereinander ausgetauscht haben. Ziel ist hierbei, Unterschiede aufzuzeigen und Diskussionen zuzulassen, nicht eine einzig richtige Lösung zu bestimmen. In dieser letzten Phase empfiehlt sich eine durch die Forscher_innen selbst gestaltete **Präsentation**. Zudem besteht auch die Möglichkeit, einen neuen Kreislauf zu beginnen, der durch neue Fragestellungen und Interessen seitens der Jungforscher_innen aktiviert wird. (Marquard-Mau, 2007)

Nachhaltiges, begabungsförderndes Lernen muss **tiefes Lernen** sein. Diese Tiefe entsteht insbesondere durch **aktives und selbsttätiges Erarbeiten eines interessanten, selbst gewählten Themas**. Forschendes Lernen bietet einen Rahmen, in dem dieses tiefe Lernen ermöglicht wird. Kinder können ihre Interessen ausleben, indem sie ein für ihre Erfahrungswelt relevantes Thema selbsttätig erforschen und dabei im Idealfall ihre eigenen Stärken kennen lernen und weiterentwickeln. Dabei werden ebenso die für Lernen relevanten lernmethodischen Kompetenzen (Ziele stecken, erfolgreiche Arbeitsstrategien erlernen und anwenden, Planung in Schritten vornehmen usw.) gestärkt.

Die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses bzw. -zyklus sollen dabei v.a. im elementarpädagogischen Bereich stets an die individuellen Stärken und Leistungen des Kindes angepasst werden.

3.5. Projektarbeit

In einer Kinderkrippe wurde beobachtet, wie sich einige Kinder täglich Schuhe und Strümpfe auszogen und barfuß durch die Gruppe liefen. Nach einigen Einwänden der Elementarpädagoginnen stellten diese fest, dass ein großes Interesse an den Füßen der Kinder bestand. So untersuchten alle Kinder im nächsten Singkreis ihre Füße mithilfe von Federn, Noppenrollen usw. und teilten sich untereinander mit, was sie dabei fühlten. Anschließend erforschte die Gruppe die unterschiedlichen Untergründe und Böden des Raumes und erklärte ihre Eindrücke und Gefühle über die jeweilige Bodenbeschaffenheit. Um ihre Fußspuren sichtbar zu machen, stellten die Kinder Fußabdrücke aus Gips und Fingerfarben her. Diese wurden dann auf eine Wand im Gruppenraum aufgehängt. (Ahrens & Klages, 2011)

Projektarbeit meint das selbstständige Bearbeiten eines Themas von der Planung über Durchführung und Präsentation eines Projekts durch eine Gruppe von Kindern. Im Sinne ko-konstruktiver Bildungs- und Lernprozesse werden für Projekte die Ideen und Interessen der Kinder aufgegriffen. Dem Assistenzprinzip bzw. der Ermutigung zur Selbstbestimmung folgend werden in der Planungsphase die Zielformulierungen bzw. Fragestellungen von den Kindern selbstständig bzw. mit ihnen gemeinsam erarbeitet. Die Projektarbeit stellt dementsprechend eine Methode des demokratischen und handlungsorientierten Lernens dar. (Frey 2012, Schumann 2010)

Eine Projektarbeit soll sich an folgenden vier Projektsäulen orientieren (Schumann, 2010):

1. Projektsäule: Dialog

Pädagog_innen sollten im Kindergarten-Alltag stets Augen und Ohren für bedeutsame Situationen offen haben, in denen sich die Interessen und Neigungen ihrer Kinder für gewisse Themen zeigen. Diese Interessen gilt es dann aufzugreifen und im Dialog zu begleiten – sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen Kindern und Pädagog_innen.

2. Projektsäule: Partizipation

Projektarbeit heißt, Kinder bei der Gestaltung ihres Projektes wesentlich bestimmen und planen zu lassen. Konkret bedeutet das, gemeinsam Ideen und Vorschläge zu sammeln. Im Vorschulalter können mithilfe von Leitfragen (z.B. *Welche Fragen habt ihr dazu? Was möchtet ihr genau erkundschaffen? Wie möchtet ihr vorgehen?*) konkrete Vorstellungen für das Projekt gesammelt und Planungsschritte vereinbart werden. Danach können die Kinder in kleineren Teams ihre Aufgaben und Herausforderungen in Angriff nehmen.

3. Projektsäule: Eigenaktivität

Im Gegensatz zum Forschenden Lernen, in dem Analysetätigkeiten auch im Alleingang durchgeführt werden können, erfolgt die **Projektarbeit immer in Teamarbeit**. Je kleiner die Gruppen in der Durchführungsphase sind, desto differenzierter können die einzelnen Kinder nach individuellen Stärken und Fähigkeiten arbeiten und dabei unterschiedliche persönliche Erfolgserlebnisse sammeln. Die Pädagog_innen nehmen in dieser Phase eine zurückhaltende Position ein, sie begleiten Dialoge im Hintergrund und stellen ausreichend Materialien und Informationen zur Verfügung. Regelmäßige Reflexionsrunden sollen miteingebunden werden. Sie dienen der Überprüfung, ob das Thema noch spannend ist und ob neue Ideen und Vorschläge dazu von den

Kindern eingebracht werden sollen. Die Pädagogin/der Pädagoge kann dabei unterstützen und betonen, dass jedes Projekt zu einem bewussten Abschluss mit Ergebnis gebracht werden soll.

4. Projektsäule: Präsentation

Der Abschluss eines Projekts erfolgt als Präsentation. Sie bietet die Möglichkeit, den Projektverlauf und das Projektergebnis an die Öffentlichkeit zu bringen. Für die Kinder ist die Präsentation insofern von zentraler Bedeutung, als sie dadurch ihre Ergebnisse ihren Angehörigen oder Freundinnen/Freunden stolz präsentieren und dabei Besonderheiten während des Projekts schildern können. Durch eine zusätzliche Dokumentation, beispielsweise in Form einer Fotomappe, lassen sich Prozesse und Abläufe detailliert widerspiegeln. Das Projekt kann auch in Form eines Festes ‚gekrönt‘ und dabei speziell gewürdigt werden. Eine weitere Möglichkeit wäre, einen Artikel über die Projektarbeit in der Lokalpresse zu veröffentlichen und so auch die Sichtbarkeit in der Gemeinde zu stärken. Nach der Präsentation ist ein gemeinsamer Rückblick mit der Gruppe anzuraten. Dabei haben die Kinder die Möglichkeit zu überlegen, was sie gelernt haben und was ihnen besonders viel Spaß bereitet hat.

Bereits die **interessensgeleitete Themenwahl** bei Projektarbeiten ist begabungsfördernd. Zudem eignet sich die Methode besonders gut dafür, das selbstregulierte Lernen anzuregen und **Selbststeuerungs- und Kontrollmechanismen für das eigene Lernen** und somit jede Begabungsentwicklung weiterzuentwickeln. Die große Motivation begabter Kinder, ihre überdurchschnittlichen Fähigkeiten sowie das hohe Engagement werden gefordert und für das Vorankommen in der Gruppe genutzt. Die Kinder müssen sich in Teamprozesse einordnen und als Team miteinander kooperieren. Sie übernehmen Verantwortung für den Arbeitsprozess, lernen die **Bedeutung der sozialen Lernumwelt** kennen und sind z.B. auch der Gefahr des Scheiterns ausgeliefert, wodurch ihre soziale und emotionale Entwicklung angeregt wird.

3.6. Portfolio

Schulanfängerin Anna (6 J.) befindet sich im letzten Kindergartenjahr. Von Beginn ihrer Kindergartenzeit an liegt ihr Hauptinteresse bei Farben, Zeichen und Symbolen. Seit geraumer Zeit hat sich dieses Interesse ausgeweitet und Annas Hauptbeschäftigung während der Kindergartenvormittage liegt in der Auseinandersetzung mit Buchstaben: Sie schreibt diese, beschäftigt sich mit Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs, gestaltet Buchstabentafeln im Kindergarten, interessiert sich sehr für Bilderbücher und geht liebend gerne in die örtliche Bibliothek. Nun beginnt sie außerdem, erste Leseerfahrungen zu machen, indem sie Buchstaben ‚zusammenlautet‘ (d.h. sie sprech-sprachlich zu einem Wort verbindet). Anna hat Freude daran, ihr jeweils neu erworbenes Wissen zu Buchstaben in ihrem Übergangsportfolio zu dokumentieren. Dafür fallen ihr auch immer wieder neue gestalterische Ideen ein.

[Kindbeobachtung aus dem Praxisbeispiel 4.6 auf S. 56]

Ein Portfolio ist eine **Entwicklungsdokumentation**: eine repräsentative Sammlung ausgewählter Dokumente und Objekte, die wesentliche Aspekte der Entfaltung, Entwicklung und des Lernfortschrittes eines Kindes kontinuierlich erfasst und dabei seine individuellen Ressourcen und Potenziale aufzeigt. Es dient im Elementarbereich einerseits zur Identifizierung von Stärken und Interessen, andererseits als Förderinstrument zur Weiterentwicklung dieser Potenziale und Interessen. (Schenker, 2010b)

Diese Entwicklungsdokumentation kann bezüglich Art, Inhalt und Gestaltung in der pädagogischen Praxis sehr vielfältig sein, wobei sich eine ausgewogene Mischung aus bildlich-anschaulicher und schriftlicher Dokumentation empfiehlt. An der Portfolioarbeit sind neben den Kindern und Pädagog_innen bestenfalls auch die Eltern beteiligt. Wichtig ist eine den Sammlungsprozess begleitende Reflexion (vgl. Leitfragen zur Reflexion von Lernprodukten weiter unten). Im gemeinsamen Gespräch wird dem Kind geholfen, sich seiner Art des Lernens bzw. seiner eigenen Lerner_innenbiografie bewusst zu werden, nächste Lernschritte zu planen und somit noch besser zu lernen (siehe dazu auch die Lerndialoge in Kap. 3.3).

Im Portfolio selbst sollten ausgewählte Materialien mit Zitaten des Kindes oder mit erläuternden Kommentaren von der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen versehen sein, um Nachvollziehbarkeit

für die Zukunft zu garantieren. Zusätzlich können Ausstellungen von Portfolios bzw. Portfolioprodukten als Präsentationsplattform für die kindlichen Stärken genutzt werden.

Im Elementarbereich haben sich das Entwicklungsportfolio sowie das Lernportfolio als grundlegende Bestandteile der Bildungsarbeit herauskristallisiert (Schenker, 2010b, S. 286f.). Ergänzt werden sie hier um das Talentportfolio. Im Sinne einer **begabungs- und begabtenförderlichen Entwicklungsdokumentation** wird eine **Kombination aller drei Typen** empfohlen:

- Das **Entwicklungsportfolio** beinhaltet Entwicklungs- und Beobachtungsbögen, Entwicklungsberichte, situationsbezogene Aufzeichnungen sowie Protokolle von Gesprächen mit dem Kind. Diese Dokumentationsmappe wird während der gesamten Zeit in der elementarpädagogischen Einrichtung durch die Pädagogin/den Pädagogen (und je nach Konzeption mit Beteiligung der Eltern) geführt und gemäß den Richtlinien des Datenschutzes aufbewahrt.
- Das **Lernportfolio** ist für das eigenaktive und selbstbestimmte Lernen begabter Kinder sehr effektiv. Es wird vom Kind – je nach Entwicklungsstand zur Gänze oder teilweise – selbstständig geführt. D.h. das Kind entscheidet selbst oder im dialogischen Austausch mit der Pädagogin/dem Pädagogen darüber, welche Notizen (erste Schriftstücke, Texte, Zettel oder Briefe), Entwürfe, Arbeitsproben (Zeichnungen, Fotos von Bauwerken etc.) usw. Eingang in das Lernportfolio finden. Empfehlenswerte Umsetzungsbeispiele und Arbeitsblätter finden sich z.B. in den Portfolio-Konzepten von Bostelmann (2007, 2008) für Krippe, Kita und Kindergarten.
- Lernportfolios können auch als Vorstufe für das **Talentportfolio** geführt werden. Dieses erlaubt Lernenden einen ganzheitlichen Blick auf ihre Stärken, Talente und bevorzugte Denk-, Lern- und Ausdrucksstile. Ursprünglich von Joseph Renzulli als *Total Talent Portfolio* entworfen kann es als Mappe, Kiste oder auch digital von Kindern selbst gestaltet und je nach Alter der Lernenden mehr oder weniger komplex sein (ÖZBF, 2020; Renzulli, Reis & Stednitz, 2001). Das Talentportfolio kann sich über die gesamte Lerner_innenbiografie erstrecken, in Schule und Studium weitergeführt und kontinuierlich durch Elemente wie Diplome, Auszeichnungen oder Berufswahlvorbereitung ergänzt werden. Als Ausgangspunkt in elementarpädagogischen Einrichtungen eignen sich dafür Kategorien wie (ÖZBF, 2017, S. A51):
 - Meine Interessen: „Was ich gerne lernen möchte!“
 - Meine Stärken: „Was ich gut kann!“
 - Meine Lernspuren: „Was und wie ich gelernt habe!“
 - Meine Lieblingsstücke: „Was mir besonders gefällt!“
 - Rückmeldungen von Pädagog_innen, Eltern, Kindern: „Was ich dir sagen möchte!“

Reflexionsgespräche mit der Pädagogin/dem Pädagogen sind in allen drei Portfolio-Arten ein wesentliches Element für die Auswahl von Arbeitsprodukten sowie deren Gliederung bzw. Strukturierung. Als Leitfragen zur Reflexion von Lernprodukten bieten sich an (ÖZBF, 2017, S. A52):

- *In welchen Bereichen hast du etwas gelernt? Was möchtest du zu diesem Thema noch wissen?*
- *Welcher Teil hat dir am meisten Spaß gemacht?*
- *Worauf bist du stolz? Womit bist du zufrieden?*
- *Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten und wie hast du diese gemeistert?*
- *Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?*

Die an den individuellen Stärken und Ressourcen orientierte Arbeit mit Portfolios eignet sich hervorragend für begabte Lernende. Sie erlaubt den Kindern sowohl die **Selbstreflexion** und die **Beobachtung des eigenen Lernzuwachses** als auch den Dialog über eigene Fortschritte mit Gleichaltrigen und Erwachsenen – und kommt damit dem **Wunsch vieler begabter Kinder nach Abstraktion und Metakognition** entgegen. Zudem wird dadurch eine **stärkenfokussierte Rückmeldekultur bzw. Lernumgebung** geschaffen.

4. Praxisbeispiele zu „fördern und fordern“

Die in diesem Kapitel dargestellten Praxisbeispiele vermitteln exemplarisch, wie die Umsetzung der sechs Fördermethoden gelingen kann und wie jene vor allem sehr interessierten Kindern sowie Kindern mit besonderen Stärken entgegenkommen. Die von den durchführenden Pädagoginnen selbst verfassten Berichte geben auch einen Einblick darin, wie vielfältig kreatives Denken (siehe Kap. 1.2) in den unterschiedlichsten Bildungsbereichen gefördert werden kann. Interdisziplinäre Verknüpfungen sind bei diesen elementarpädagogischen Angeboten „ganz normal“ und äußerst positiv „fördernd und fordernd“. Die Beispiele zeigen zudem, dass sich einzelne Methoden oft ergänzen bzw. miteinander vernetzen lassen.

4.1. Lernen mit allen Sinnen: „Was fühle ich und wie reagiere ich achtsam darauf?“ (Renate Ertl)

Bernd (5 J.) singt alleine vor sich hin, betrachtet sich dabei im Handspiegel, streicht sich mit den Händen durchs Haar, schneidet Grimassen, dreht sich spontan um, versucht sich im großen Wandspiegel von hinten mit dem Handspiegel zu finden und tänzelt dabei hin und her. Ein Kind kommt dazu, summt mit, berührt Bernd an der Schulter. Bernd reagiert mit aggressiver Abwehrhaltung, stößt das andere Kind mit einer Hand weg, sodass dieses sich abwendet und über Bernd schimpft.

Ein Mädchen nähert sich Bernd und fragt freundlich: „Kann ich mitspielen? Schau, ich habe einen Hut auf!“ Aber auch dieses Kind hat keine Chance; Bernd drängt das Mädchen mit dem Körper weg, sodass es stolpert, seinen Hut verliert und sich den Kopf anstößt – es weint und geht mit gesenktem Kopf weg. Zwei Freundinnen trösten sie, setzen ihr den Hut wieder auf, holen noch zwei Hüte und türmen sie auf dem Kopf des traurigen Kindes, sodass dieses wieder lächelt.

4.1.1. Einleitung

Emotionen wie Ärger, Wut und Aggression können erst dann kontrolliert und konstruktiv bewältigt werden, wenn sie nicht verdrängt werden müssen. Gelingt uns ein (individuell sowie sozial) passender Ausdruck unserer jeweiligen Gefühlslagen, können wir unsere Beziehungen zu anderen Menschen meist bewusster und besser gestalten. Positive Kommunikation zu lernen und stärkenorientierte Lernerfahrungen zu machen sind wichtige Bausteine der Elementarpädagogik. Ein Praxisangebot zur Bearbeitung des im Fallbeispiel dargestellten Konflikts ist eine „Kinderkonferenz“ zum Thema Gefühle (siehe Kap. 4.1.2.). Persönliche Gespräche mit den beteiligten Kindern fruchten meist nur kurz, werden schnell vergessen. Die vorgestellte Intervention soll hingegen eine grundsätzliche Veränderung des Umgangs miteinander anstreben, da die Gesamtgruppe involviert ist. Nachhaltiges **Lernen mit allen Sinnen** bezieht **Emotionen** und persönliche „**Sinnhaftigkeit**“ des **Gelernten** mit ein. Diesem Aspekt sowie dem **Prinzip der Ganzheitlichkeit** entsprechen die verschiedenen Spiele und Angebote, aus denen sich im Anschluss an die Konferenz ein mehrwöchiges „Friedensprojekt“ entwickelt hat (siehe Kap. 4.1.3.).

Methodisch-didaktische Überlegungen

Das Zeigen von Gefühlen und Empfindungen im eigenen Gesicht oder das Erkennen ebenjener im Gesicht eines Gegenübers ist besonders im Vorschulalter ein sehr wichtiges Thema. Ob nun glücklich, wütend, ängstlich, traurig, überrascht – die Kinder lernen spielerisch, sich ihrer eigenen Mimik und Gestik bewusst zu werden und unterschiedliche Gefühle auseinander zu halten. Durch die ausgewählten Spiele können die Kinder kommunikative und interaktive Kompetenzen erwerben. Sie lernen dadurch, sich in angespannten Situationen angemessen zu verhalten und auf ihre eigenen Gefühle sowie die der anderen empathisch und prosozial zu reagieren. Dies erfolgt häufig durch die Spiegelung (eigener oder fremder) Emotionen: „*Es ist enorm wichtig, auf Gefühlsäußerungen von Kindern angemessen zu reagieren. Denn um eine Vorstellung von sich selbst zu bekommen, braucht ein Kind die Spiegelung seiner Emotionen.*“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2017)

Eine positive Eigenwahrnehmung ist Voraussetzung dafür, sich in andere Menschen hineinzudenken und auf ihre Bedürfnisse angemessen reagieren zu können. Bei denjenigen Kindern meiner Gruppe, die zu Hause viel

positive Zuwendung sowie ein Gefühl von Stabilität und Sicherheit erfahren haben, konnte ich diese Wahrnehmungsfähigkeit gut beobachten. Außerdem gelang es diesen Kindern leichter, neue Herausforderungen anzunehmen und sich auf Lernsituationen lustvoll einzulassen. Um nun allen Kindern meiner Gruppe eben diese Fähigkeiten zu vermitteln, wurde die Intervention der Kinderkonferenz über „Gefühle“ durchgeführt, aus welcher sich das Projekt mit den zusätzlichen Spielangeboten entwickelt hat.

Meine Aufgaben als Elementarpädagogin bestanden hier in erster Linie darin, alle Materialien für die kreativen Ideen der Kinder zur Verfügung stellen sowie die Kinder mit offenen Augen und Ohren als Dialog- und Reflexionspartner zu begleiten.

Lernziele

- (1) Förderung der Selbstakzeptanz und der Akzeptanz anderer
- (2) Sensibilisierung gegenüber eigenen und fremden Gefühlen
- (3) Förderung der Eigenwahrnehmung und der Wahrnehmung anderer
- (4) Aneignung eines Emotionsvokabulars, um sich sprachlich angemessen ausdrücken zu können
- (5) Erleben von Abgrenzung als Selbstschutz

4.1.2. Kinderkonferenz zum Thema „Gefühle“

Die Kinderkonferenz zum Thema „Gefühle“ wird mit dem **Mitmachlied „Ja so bin ich“** (Fibich, 1992, Nr. 3 auf der Audio-CD „Muff der kleine Teddybär Nr. 2“), eröffnet. Anschließend wird ein Erzählstein im Sitzkreis weitergereicht. Die Kinderkonferenz hat folgenden Ablauf: Jedes Kind darf – wenn es den Erzählstein in der Hand hält – in jeder Runde die jeweilige Frage beantworten:

- 1. Runde: *Was sind angenehme, gute Gefühle für dich?*
- 2. Runde: *Was sind unangenehme, schlechte Gefühle für dich?*
- 3. Runde: *Hast du eine Idee, was wir machen können, dass es uns allen gut geht?*

Die Elementarpädagogin/der Elementarpädagoge schreibt alle Äußerungen und Vorschläge der Kinder auf ein Plakat. Aus dieser Sammlung ergeben sich die einzelnen Lernziele. Je nach Schwerpunkt kann dann aus folgenden **Spiel-Angeboten** (unterteilt in die 5 Lernziele) ausgewählt werden und sich ein **Friedensprojekt** (von mehreren Tagen oder Wochen) entwickeln. Die nachfolgenden Erläuterungen zu den Spielangeboten werden mit Erfahrungswerten und Beobachtungen der durchführenden Pädagogin ergänzt.

4.1.3. Spiel-Angebote im „Friedensprojekt“

(1) Spiele zur Förderung von Selbstakzeptanz und der Akzeptanz anderer

Ich bin: Das Spiel „**Ich bin**“ soll die Kinder in ihrem Selbstwert stärken: Ein Kind steht in der Kreismitte. Es zeigt nacheinander mit beiden Händen auf sich selbst und spricht dabei im Rhythmus „**Ich bin**“, danach öffnet es die Arme und demonstriert Muskelstärke mit abgewinkelten Unterarmen zum Wort „**wert-**“, zuletzt sagt es mit weit ausgestreckten Armen „**voll**“. Jedes Kind aus der Gruppe steht einmal im Mittelpunkt und sagt sowie zeigt „Ich bin wertvoll“ dreimal vor der Gruppe.

Imagination: Beim theaterpädagogischen Spiel „Imagination“ wird ein unsichtbarer „Zauberstab“ weitergereicht. Wer ihn hat, besitzt die Macht andere zu verzaubern.

Gefühl mit Gestik: Bei „Gefühl mit Gestik“ wird ein Gefühl imitiert und im Kreis mit entsprechender Gestik weitergegeben, das nächste Kind spiegelt es und schenkt dem Nachbarkind ein „neues“ Gefühl.



Abb. 5: Theaterpädagogische Spiele

Meine Kinder agierten äußerst interaktiv, sie ließen sich mit viel Freude und Fantasie auf diese imaginären Spiele ein und auch ich wurde partnerschaftlich miteinbezogen.

“So wie der Mensch sich selbst hochachtet, achtet er seine Natur in jedem anderen Menschen hoch. Selbstachtung ist also das wahre Mittel, das Menschengeschlecht zu vereinigen.” (Pestalozzi)

(2) Spiele zur Sensibilisierung gegenüber eigenen und fremden Gefühlen

Mimik Bälle: Um einen auf dem Boden liegenden Spiegel werden Mimik-Bälle mit unterschiedlichen Gefühlsausdrücken angeordnet. Die Kinder entdecken diese, ahmen die Gesichtsausdrücke der Bälle spontan nach und betrachten sich dabei selbst genau im Spiegel. Sie halten auch den ausgesuchten Mimik-Ball zum Vergleich neben ihr Gesicht.



Abb. 6: Spiel mit Mimik-Bällen



Abb. 7: Nachahmen von Gesichtsausdrücken

Daraus entwickelt sich ein **Mimik Spiel**. Reihum zeigt jedes Kind einen Gefühlsausdruck, den es sich insgeheim ausgesucht hat. Die anderen raten, welchem Ball dieser zugeordnet werden kann. Besonders die Kinder, die mir vorher öfter durch aggressives Verhalten aufgefallen sind, interessieren sich zusehends für diese Spiele. Sie sind bemüht, die Gefühlsstimmungen perfekt nachzustellen. Bernd hat besonders Spaß am Nachahmen, er kann nun sein schauspielerisches Talent zeigen und ausleben.

Gefühle kreativ darstellen: Kinder malen und gestalten ihr Gesicht mit einem Gefühlszustand, der ihnen gefällt. Als unterstützende Ansichtsmaterialien werden dazu das **Bilderbuch „Ich und meine Gefühle“** (Kreul, 2011) bzw. die vielfältigen Mimik-Bälle angeboten.



Abb. 8: Bastelarbeiten zum Gefühlszustand

Einige Kinder haben die Idee, **Keksgesichter** für das bevorstehende Vatertagsfrühstück zu backen und diese mit Gefühlsausdrücken zu verzieren. Dies wurde dann auch gemeinsam umgesetzt. Andere versuchen in **Rasierschaum** Gesichtsausdrücke zu ziehen oder modellieren aus **warmen Bienenwaxplatten** Gesichter.

Spiegelbild-Spiel: Zwei Kinder kommen in die Kreismitte. Eines der Kinder drückt mit Gestik und Mimik einen bestimmten Gefühlszustand aus. Das zweite Kind stellt sich gegenüber auf. Als „Spiegelbild“ soll es alle Gesten und Gesichtsausdrücke des anderen genau nachahmen. Für kurze Zeit verharren beide Kinder in ihrer Haltung, damit sich die anderen Kinder der Gruppe sowohl „Bild“ als auch „Spiegelbild“ in Ruhe ansehen können. „Welches Gefühl stellen die beiden dar?“ Danach übernimmt die Gruppe die Darstellung.

Gefühle sortieren: Bei dieser gemeinsamen Arbeit werden aus Zeitschriften Gesichter ausgeschnitten und sortiert: ängstliche, traurige, überraschte, ernste und lachende Gesichter. Daraus entsteht eine Gemeinschaftscollage.



Abb. 9: Gefühle sortieren und benennen bei der Vater-Kind-Spielstunde

Vater-Kind-Spielstunde: Anlässlich des Vatertages werden die Väter in den Kindergarten eingeladen und von den Kindern gezeichnet. Sie werden in Spiele miteinbezogen, die starke Gefühlsreaktionen auslösen können: z. B. „Im Keller ist es finster“. Ich informiere die Väter über unser Gefühlsprojekt und ermutige sie, anschließend die Gefühlsausdrücke der ausgestellten Malportraits der Kinder (vgl. obige Aufgabe „Gefühle kreativ darstellen“) zu interpretieren. Dafür erhalten die Väter Klebeetiketten und Stifte. Ihr eigenes Kind ist als „Berater_in“ dabei. Gemeinsam werden Gefühlsausdrücke schriftlich dokumentiert und den Malarbeiten zugeordnet. Kinder, deren Väter nicht anwesend sind, haben ebenfalls die Chance ihr Portrait vorzustellen.

(3) Spiele zur Förderung der Eigenwahrnehmung und der Wahrnehmung anderer

Massagespiel: Die Kinder bilden zwei Kreise, einen kleineren innerhalb eines größeren. Unterstützt durch den Text des Liedes „**Es kribbelt und krabbelt**“ (Bossinger & Neubronner, 2011, Nr. 11 auf der Audio-CD2 „Heilsame Lieder“ Nr. 7) massieren die Kinder den Rücken des jeweils vor ihnen stehenden Kindes. Nach jeder Liedstrophe gehen die Kinder des Außenkreises zum nächsten Kind weiter, während die Innenkreiskinder stehen bleiben. Jedes Kind kann mitsingen und kommt dabei in den Genuss von verschiedenen (zum Text passenden) Massagearten. Es erfolgt ein Wechsel dadurch, dass sich die Innenkinder und Außenkinder um 180° umdrehen. (siehe unten Bild 1 & 2)

(Anm.: Am nächsten Tag konnte ich Kinder beobachten, wie sie sich gegenseitig Massagen im Liegen gaben und das Massagelied dazu sangen. Es war ein friedliches Miteinander.)



Abb. 10: Massagespiel

Akustische Spur: Ein Kind führt mit Hilfe von unterschiedlich klingenden Klangschalen „blinde“ Kinder, denen die Augen verbunden wurden, durch den Raum. Diese Übung erfordert Vertrauen von Seiten der „Geführten“ sowie Verantwortungsgefühl und Vorausdenken von den „Führenden“.

Goldball: Jedes Kind erhält ein Stück Zeitungspapier, das es zerknüllen darf, weswegen sich das Spiel mitunter auch zum Aggressionsabbau eignet. Aus den vielen kleinen Knüllbällen soll in Gemeinschaftsarbeit ein großer

Ball mit Hilfe von Klebestreifen und einer ausgedienten, goldenen Rettungsdecke entstehen. Der Goldball kommt nun für ein kooperatives Laufspiel zum Einsatz. Er ist „leicht“, dann wieder „schwer“, je nachdem was von dem Kind, das den Ball in Händen hält, gerufen und vorgegeben wird. Die Kinder imitieren schnell die jeweils genannte Eigenschaft, sie dürfen dem Ballkind auch helfen, wenn der Ball zu „schwer“ wird. Jedes Kind sollte einmal den Ball bekommen. (siehe Foto Nr. 1 und 2 in Abb. 11)



Abb. 11: Gruppenspiele mit Goldball, Mimik-Springbällen und Kugelbalancebrett

Mimik Springbälle: Die Kinder stehen in einer Reihe nebeneinander, werfen gleichzeitig Springbälle vor sich auf den Boden und versuchen diese auch wieder zeitgleich zu fangen. Die Eigenwahrnehmung sowie die Wahrnehmung der anderen werden dabei spielerisch geübt. (siehe Foto Nr. 3 in Abb. 11)

Das **Kugelbalancebrett** wird zum **Surfbrett**, von dem keiner runterfallen soll. Das Ausbalancieren erfordert besondere Rücksichtnahme und Konzentration. (siehe Foto Nr. 4 in Abb. 11)

(4) Spiele zur Aneignung eines Emotionsvokabulars

Viele Kinder meiner Gruppe kannten nur wenige Wörter bzw. Begriffe für Gefühle. Die Vater-Kind-Spielstunde bereicherte uns mit vielen neuen Gefühlswörtern, die ich den Kindern vorstellte. Auch manche Mütter beteiligten sich spontan an der Wörtersammlung. Mir fiel auf, dass die Kinder im Rollenspiel die neuen Gefühlswörter nachempfanden. Temperamentsbedingte und familiäre Einflüsse kamen hier deutlich zum Vorschein. In ihrem Spiel tauchten nun die neu erworbenen Gefühlswörter unbewusst auf. Auch im Spiegel beobachteten sie sich genauer als sonst. Gleichzeitig schauten sie nun auf andere Kinder, um deren Gesichts- und Körperausdruck wahrzunehmen und zu beschreiben. Die Kinder entdeckten dabei auch, dass Emotionen meist den Klang der Stimme beeinflussen und dadurch von Menschen unterschiedlich interpretiert werden können.

(5) Spiele zum Erleben von Abgrenzung als Selbstschutz

Spiel mit therapeutischem Potenzial – „Eine Hand muss nicht schlagen“ (Portmann, 1998, S. 48): Mit dieser Übung erfahren Kinder, dass und wie sie mit ihren Händen auf freundschaftliche Weise Kontakt zu anderen aufnehmen können. Alle Kinder sitzen im Kreis, schließen die Augen und horchen auf die Anweisungen, bei denen sie ihre eigenen Hände und die des Nebenkindes auf bestimmte Art und Weise berühren.



Abb. 12: Spiele zum Erleben und Training von Abgrenzung

Weiterführendes Rollenspiel: Jedes Kind, das eine Berührungsart aus dem Hand-Spiel nicht will, das sich bedrängt fühlt o.ä., hebt die Hand und sagt ganz laut: „Stopp, das will ich nicht!“ Diese offene Klärung bzw. Abwehr fällt allerdings nicht allen Kindern leicht. Es kostet einigen Mut, offensiv zu reagieren. Bernd hat deshalb die Idee, eine „**Stopp Hand**“ zu basteln. Durch diese Idee macht er sich bei den Kindern sehr beliebt, denn er erleichtert anderen Kindern dadurch den Ausdruck von „Stopp“. Die Kinder üben zu zweit in verteilten Rollen (Angreifer & Verteidiger) mit ihren eigenen Stopp-Händen (die nach den eigenen Handumrissen gebastelt wurden). Die Verteidiger werden stets ermutigt, ihr Gegenüber anzuschauen und deutlich und laut mit vorgehaltener, gebastelter Stopp-Hand „Halt!“ bzw. „Stopp, das will ich nicht!“ zu sagen.

Als Folge dieses Spiels heben die Kinder im Alltag immer öfter automatisch ihre eigene Hand, wenn sie sich in einer „Notsituation“ fühlen und schützen wollen. Eine besonders schöne Beobachtung war für mich, dass sich die Kinder nach der Durchführung dieser Spiele zusehends an unsere gemeinsam erarbeiteten Regeln hielten. Dadurch entwickelte sich eine angenehme, rücksichtsvollere Atmosphäre in der Gruppe.

Bernd fertigte für mich speziell eine rote „Stopp Friedens-Hand“ an, die ich im Notfall in der Gruppe einsetzen konnte. Ich brauchte sie allerdings nur selten.



Abb. 13: Stopp-Hände

4.1.4. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?

Die Kinderkonferenz und die auf die einzelnen Kinder bzw. die Gesamtgruppe individuell abgestimmten Spiele zur Erfahrung eigener sowie fremder Gefühle zielen zum einen auf ein kreatives Miteinander. Zum anderen sind in diesem Projekt nach dem Prinzip der Ganzheitlichkeit die verschiedenen Sinneserfahrungen sowie die Breite des Begabungsspektrums (Einbezug verschiedener Begabungsbereiche: vgl. Kap. 1.3.) abgebildet. Die Kinder lernen ihre eigenen Gefühlsschattierungen und die der Anderen besser verstehen und bemühen sich auch, diese deutlich zu artikulieren. Je häufiger ein Kind in den verschiedensten Alltags- und Spielsituationen erfährt, dass seine Gefühlsäußerungen wahrgenommen und adäquat beantwortet werden, desto verantwortungsvoller und solidarischer kann es handeln. Dies wirkt sich positiv sowohl auf die Umwelteinflüsse als auch auf die in der Person liegenden Einflussfaktoren im Rahmen des Begabungsentwicklungsprozesses aus.

In Bezug auf das Einzelfallbeispiel Bernd (5 J.) half diese Intervention, B.s soziale Probleme zu mildern und seine kreativen Potenziale in der Gruppe zu entfalten: B. ist nun Impulsen anderer Kinder gegenüber offener und motiviert, seine Kreativität sowie sein schauspielerisches Talent in die Gruppe einzubringen. Zudem achtet er die Vereinbarungen der Gruppe in Bezug auf Abgrenzung und Selbstschutz.

Literatur und Materialien

Bossinger, W. & Neubronner, K. (2011). *Heilsame Lieder* [Audio-CD 2 Nr. 7]. Battweiler: Traumzeit-Verlag.

Fibich, B. (1992). *Muff, der kleine Teddybär* [Audio-CD Nr. 2].

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg: Herder.

Kreul, H. (2011). *Ich und meine Gefühle: Emotionale Entwicklung für Kinder ab 5*. Bindlach: Loewe Verlag.

Pestalozzi, J. H. (Jahr). *Der natürliche Schulmeister: Pestalozzis sämtliche Werke* (3. Band). Norderstedt: Hansebooks.

Portmann, R. (1998). *Spiele zum Umgang mit Aggressionen*. München: Don Bosco Verlag.

4.2. Selbstbestimmtes Spiel: „Ich entdecke den Architekten und Baumeister in mir!“ (Sabine Wohlfahrt & Elisabeth Bögl)

Noah (6 J.) zeichnet seit einiger Zeit immer wieder verschiedene Gebäude (sein Elternhaus, Ritterburgen und Hochhäuser). Er lässt sich sehr intensiv auf diese Beschäftigung ein und wird dabei immer detaillierter.



Die Häuser bekommen verschiedene Fenster und Türen, auch Dachziegel und ein Kamin kommen dazu. Die Ritterburgen werden zudem mit Rittern, Burgfräuleins und Pferden bestückt. Ganz oben auf die Burg zeichnet Noah noch einen Fahnenmast mit einer Ritterfahne. Seine Freunde Gabriel (6 J.) und Niclas (6 J.) gesellen sich gelegentlich dazu und ziehen Noah beim Zeichnen zu Rate: „Bitte zeig’ uns, wie man eine Burg zeichnet.“ Noah zeigt sich sehr hilfsbereit und erläutert den Zeichenvorgang. Daraufhin nimmt Gabriel Noahs Zeichnung als Vorlage und versucht sich nun selbst beim Zeichnen einer Burg. Beide sind mit dem Ergebnis zufrieden. Am nächsten Tag holt sich Noah seine Zeichnung aus der Schublade und geht damit in die Bauecke. Er überlegt, sieht sich die verschiedenen Konstruktionsmaterialien an, schaut wieder auf seine Zeichnung und grübelt. Dann legt er sich die Kiste mit den Legosteinen zurecht und beginnt mit dem Bau seiner gezeichneten Burg.

Abb. 14: Entwurf der Burgskizze

4.2.1. Einleitung

Methodisch-didaktische Überlegungen

Kinder lieben es, sich die Welt im freien, selbstbestimmten Spiel anzueignen. Das vorliegende Praxisbeispiel beschreibt, wie sich der Schulanfänger Noah interessensgeleitet als Architekt und Baumeister probiert. Dafür benötigt er ausreichend Zeit und Freiraum, um **selbstgesteuert** zu experimentieren und dabei herauszufinden, welche Schritte bzw. Phasen beim Bau einer Burg notwendig sind. In der Planung und Durchführung seines Bauvorhabens spielt er alleine sowie gemeinsam mit anderen Kindern seiner Gruppe und eignet sich dabei zentrale **sozial-kommunikative, personale** sowie **lernmethodische Kompetenzen** an. Die **Pädagogin** nutzt diesen intrinsisch geleiteten Spielfluss Noahs, um ihn und seine Spielkameraden zu beobachten und vom aktuellen Interesse der Kinder ausgehend **gezielt Materialangebote** zu setzen.

Dieses Praxisbeispiel soll folglich den **Blick der Pädagog_innen** dafür **schärfen**, welchen **Interessen und Neigungen** die Kinder **aus eigenem Antrieb** im selbstbestimmten Spiel nachgehen. Wichtig ist, dieses nicht abzubrechen, sondern vielmehr „den Raum zu öffnen“, sprich die Kinder durch gezielte Angebote und Hilfestellungen im Sinne intensivierten, vertiefenden Lernens zu begleiten.

Lernziele

Noah und seine Spielkameraden

- erfahren die motivierende Wirkung – den Flow-Effekt – selbstbestimmt gestalteter Spielprozesse.
- erwerben zentrale lernmethodische Kompetenzen (wie das Setzen von Zielen, deren Planung und Umsetzung, Förderung von Ausdauer und Durchhaltevermögen).
- erweitern ihre sozial-kommunikativen Fähigkeiten, indem sie aufeinander Rücksicht nehmen, sich absprechen, sich einigen usw.
- erweitern ihre Sachkompetenzen bzgl. der Planung und dem Bau von Bauwerken durch das intensive Explorieren sowie durch die von der Pädagogin zusätzlich gesetzten Spiel- und Lernangebote.

Zusätzlich erfährt Noah eine

- Stärkung seiner personalen Kompetenz, indem er stolz die Expertenfunktion beim gemeinschaftlichen Burgbau übernimmt.

4.2.2. Intrinsisch motiviertes Planen und Bauen

Ablauf des selbstbestimmten Spiels

Schon bald nachdem Noah mit dem Bau seiner Burgskizze begonnen hat, bekommt er Unterstützung von seinen Freunden Gabriel und Niklas. Die drei treffen sich täglich über mehrere Tage hinweg und versuchen eine Burgmauer mit den verschiedensten Materialien zu bauen (Bauklötze, Magnete, Lego, Sonos usw.). Stundenlang sind die drei in intensives Spiel versunken, experimentieren, mit welchen Materialien der Burgbau am besten gelingt. Neugierig stellen sie sich dabei immer neuen Fragestellungen und sind euphorisch über die Erkenntnisse, die sie während des Bauprozesses erwerben:



Abb. 15: Noah, Gabriel und Niklas bauen eine Burg und stellen sich dabei viele Fragen.

Beispielsweise bemerkt Noah: „Je nachdem, mit welchem Material wir die Mauer bauen, brauchen wir immer verschieden viele Bauteile.“ Von da an überprüfen die drei wiederholt Noahs Annahme, indem sie die verwendeten Bausteine immer wieder zählen. Niklas erkennt dabei schnell: „Je größer die Bausteine sind, umso weniger Bauteile brauchen wir.“ Gabriel stellt zusätzlich fest: „Es ist wichtig, dass wir zuerst einzelne Teile längs aneinanderreihen und erst danach nach oben bauen.“ Während dieser ersten Bauexperimente betrachtet Noah immer wieder seine Zeichnung und erkennt schließlich auch, dass am Bild die Teile der Burg nicht zu sehen sind, die „ums Eck“ gehen. Diese Feststellung, der Transfer von der Zwei- zur Dreidimensionalität beschäftigt die drei Jungen eine Zeit lang. Nachdem sie sich geeinigt haben, eine Burg aus Legos zu bauen, besprechen sie im Detail die Größe und die dafür verwendeten Teile. Sie zählen die Noppen einer Seite der Legoplatte ab (insgesamt 32 Noppen) und beschließen, dass die beiden Seitenwände etwas weniger Noppen haben sollen. Dann besprechen sie, dass es 2er-, 3er-, 4er-, 6er- und 8er-Teile gibt, die sie für den Mauerbau verwenden können. Um einen besseren Überblick über alle verfügbaren Teile zu haben, sortieren sie zusammengehörige Teile mit derselben Noppenanzahl. Noah erkennt dabei rasch, dass es verschiedenste Möglichkeiten gibt, die erste Mauerwand/Reihe mit 32 Noppen Länge zu stecken. Er schlussfolgert: „Ein 4er-Teil kann durch zwei 2er-Teile ersetzt werden, ein 8er-Teil durch zwei 4er-Teile oder aber auch durch zwei 2er-Teile und einen 4er-Teil.“ Während sich die drei Jungen eine Baustrategie überlegen, kommt auch die Idee auf, der Burg ein bestimmtes Farbmuster zu verleihen. Diese verwerfen die drei aber einstimmig. Ihre Burg soll bunt sein!

Von Zeit zu Zeit setzen sich auch andere, vom intensiven Spielprozess angezogene Kinder dazu. Entweder sehen sie lediglich interessiert zu, oder werden auch offen und unkompliziert in das Bauvorhaben miteinbezogen. Noah instruiert sie über ihre Baustrategie, lässt sie helfen Legoteile zu sortieren und auch zuzugeben. Am Ende präsentieren die drei stolz die fertig gebaute Burg vor den anderen Kindern der Gruppe. Sie gelten ab sofort als Experten für das Bauen von Bauwerken in der Gruppe.



Abb. 16: Noah präsentiert stolz die unter seiner Bauanleitung entstandene Burg.

Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten

Die im freien Spiel sich ergebenden Ideen und Fragestellungen der Kinder könnten im Rahmen von „Forschendem Lernen“ oder „Projektarbeit“ vertieft werden. Die beschriebene Spielsituation stellt in diesem Sinne eine Art Vorstufe dar, es handelt sich um (zunächst unsystematisches) **freies Explorieren** (Schäfer, 2017). Explorieren meint gegenüber dem Forschenden Lernen, dass Kinder sich selbstgesteuert mit Gegenständen in ihrem Alltagskontext beschäftigen, also keine vorgefertigten Dinge oder Abläufe benötigen. Das Explorieren erfolgt **unsystematisch entlang der kindlichen Erfahrungen**. Im Gegensatz zum Forschenden Lernen gibt es beim Explorieren keine Einschränkungen aus methodischer Sicht, welche sich zwangsläufig ergeben, wenn Versuchsabläufe vorgegeben und systematisiert sind (Rohen, 2019). Das Praxisbeispiel in Kap. 4.4 bietet den Kindern derart systematische Experimente an und stellt dabei den prototypischen Kreislauf Forschenden Lernens vor. Demgegenüber liegt der Fokus im aktuellen Beispiel auf den positiven Flow-Effekten des zur Gänze selbstbestimmten Spielens der drei Jungen. Sie sind so motiviert und konzentriert auf ihre Tätigkeit, dass ihnen immer wieder neue, kreative Ideen und Fragestellungen einfallen. Dabei werden ihre Ausdauer und ihr Durchhaltevermögen – zwei zentrale lernmethodische Kompetenzen – gefordert und somit nachhaltig gefördert, welche ihnen auch bei späteren systematischen Forschungsprozessen zugute kommen.

4.2.3. Pädagogisch-didaktische Begleitung: Anregungen und Angebote

Die Pädagogin nützt das intensive Selbstbestimmte Spiel der drei Jungen, um deren individuelle Interessen zu beobachten und ausgehend von ihren Fragestellungen gezielte Angebote setzen zu können:

- Nachdem die Jungen ihr Zeichen- und Bauvorhaben mit ihrer **Leidenschaft für Zahlen, fürs Sortieren und Kombinieren** verbinden, bietet die Pädagogin in der Folge für die gesamte Gruppe verschiedenste Materialien an:¹³ (Fthenakis et al., 2014)
 - **Ordnen – Sortieren:** Muscheln, Knöpfe, Steine, Schrauben, Nägel, Moosgummi-Teile, Wäscheklammern usw.
 - **Muster – Symmetrien:** Muggelsteine, Löffel, Pinsel, Kugeln in verschiedenen Größen und Farben, „LÜK“-Spiel, Hammerspiel, magnetische Bausteine usw.
 - **Zahlen-Geometrie:** Zahlen aus Holz, Zahlenbücher, geometrische Formen in verschiedenen Farben auf Papier, Spiele wie „Colorama“, „Formenkobold“, „Zahlenzauber“, usw.

Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen beginnt bei Kindern bereits im Säuglingsalter. **Von Geburt an begegnen Kinder mathematischen Phänomenen:** Sie erfahren Rhythmen wie den tageszeitlichen Wechsel von ‚hell‘ und ‚dunkel‘. Sie erleben, dass ihr Körper Raum einnimmt und sie entdecken ihre räumliche Umgebung. Sie interessieren sich für Formen und Gestalten und erkunden diese. Dabei entwickeln Kinder eine ‚Alltagsmathematik‘, z.B. Vorstellungen von ‚mehr‘ und ‚weniger‘, von Wegnehmen und Hinzufügen, von Größen, räumlicher Position und von Mustern.

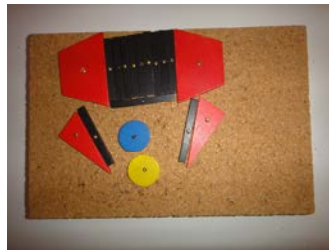


Abb. 17: Spielerisches Ordnen, Muster-Legen, Zählen usw.

¹³ Als herausforderndes **Vertiefungs- bzw. Erweiterungsangebot** würde sich in diesem Zusammenhang auch der „**Statistikoffener**“ des NCoC ÖZBF anbieten. Er enthält sehr vielfältige Unterrichtsmaterialien (Tierfiguren, Spielkarten, Farbwürfel usw.), mit denen Kinder im Grundschulalter in Stochastik (Statistik, Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung) unterrichtet werden können. Die Materialien können (adaptiert) auch bereits interessierten Kindern im Vorschulalter angeboten werden. Der Koffer wurde von DDr. Ulrike Kipman entwickelt und kann am NCoC ÖZBF (oezbf@phsalzburg.at) ausgeliehen werden.

- Das Experiment des Mauerbaus der Jungen mit unterschiedlichen Materialien des Gruppenraumes nimmt die Pädagogin als Anlass für ein weiteres Angebot: Sie zeigt den Jungen auf ihrem Tablet **verschiedene Arten von Mauern** sowie unterschiedliche (bekannte) **Bauwerke der Menschheitsgeschichte**. Dabei kommen im Gespräch folgende Fragen auf, die die Pädagogin beantwortet bzw. gemeinsam mit den Jungen im Internet recherchiert: *Aus welchem Material sind die einzelnen Mauern/Bauwerke hergestellt? Wie wurden sie gebaut? Wie lange haben Menschen wohl daran gearbeitet? Welche weiteren Mauern außer jene von Gebäuden gibt es (z.B. Stadtmauern, Schutzmauern, Staumauern)? usw.*
Die Bauwerke, welche die Jungen am meisten faszinieren, werden ausgedruckt, laminiert und im Baubereich aufgehängt – zum Philosophieren, Betrachten, Anstellen von weiteren Vermutungen, Nachbauen usw.
- Den von den Jungen festgestellten Unterschied zwischen ihrer 2-dimensionalen Zeichnung und der 3-dimensional gebauten Burg greift die Pädagogin auf, indem sie ihnen **Grundrisse von Bauplänen** zeigt. Dadurch kommen die Jungen zum ersten Mal in Kontakt mit dem Bereich „Geometrisches Zeichnen“, den sie als sehr ‚schwierig‘ bezeichnen. Sie besprechen die **3-Dimensionalität** und ihre Merkmale in den angebotenen Bauplänen und stellen Vergleiche zu ihrer 2-dimensionalen Zeichnung her.

Zusätzlich zu diesen vertiefenden Lernangeboten zeichnet sich die Begleitung der Pädagogin dadurch aus, dass sie das große und breit gefächerte Interesse sowie den intensiven Bau- und Spielprozess der Jungen positiv verstärkt. Dies erfolgt in Form von **Kleingruppen- und auch Einzelgesprächen**, in welchen die Pädagogin gemeinsam mit den Jungen ihren **Lernprozess thematisiert und reflektiert** (dazu siehe auch die Methode „Lerndialoge“: Kap. 3.3. und 4.3.).

4.2.4. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?

Begabungs- und Begabtenförderung in der Elementarpädagogik bedeutet zunächst vor allem darauf zu schauen, **was „bei den Kindern schon da ist“** bzw. was sie intrinsisch motiviert, womit sie interessensgeleitet bevorzugt spielen und sich beschäftigen. Davon ausgehend kann die Pädagogin/der Pädagoge dann gezielt Erweiterungs- und Vertiefungsangebote setzen, im gemeinsamen Dialog das Gelernte bewusst machen und folglich viele weitere Lernprozesse (z.B. Forschendes Lernen) initiieren. Solch **intrinsisch geleitete, intensive Spielsituationen stärken** nachhaltig die in der Begabtenförderung als zentral erachteten **lernmethodischen Kompetenzen** wie Ausdauer, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit usw.

Literatur und Materialien

- Fthenakis, W. E., Schmitt, A., Daut, M., Eitel, A. & Wendell, A. (2014). *Frühe mathematische Bildung*. LOGO Lern-Spiel-Verlag: Essen.
- Rohen, C. (2019). Früher Zugang zu Naturwissenschaften. Bedeutsamkeit früher naturwissenschaftlicher Bildung in der Begabungs- und Interessenförderung. *begabt & exzellent, Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 46, 17-21.
- Schäfer, G. E. (2017.). Um welche Naturwissenschaft geht es? In P. Favre & C. Mathis (Hrsg.), *Naturphänomene verstehen. Zugänge aus unterschiedlichen Perspektiven in der Vorschul- und Primarstufe* (S. 29-37). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

4.3. Lerndialoge: „Das will ich lernen und ich weiß auch >wie<!“ (Birgit Hartel)

Simon (6 J.) und Alexander sitzen gemeinsam im Kreativbereich, diskutieren, zeichnen und nach etwa einer Stunde wird ihr Ergebnis sichtbar: Sie haben einen Plan entworfen mit Pfeilen, Abbildungen der eigenen Person und großen Schaumstoffbausteinen. Im Anschluss beginnen sie, so wie auf dem Plan skizziert ein Haus zu bauen. Als die Pädagogin sie nach ihrem Ziel fragt, geben sie an, sie wollen ein Haus bauen, das höher ist als alle bisherigen und deswegen hätten sie vorher einen Plan aufgezeichnet. Bei der Umsetzung funktioniert dann ein Arbeitsschritt nicht so wie vorher geplant, woraufhin Simon die Zeichnung korrigiert.

4.3.1. Einleitung

Aufgrund gesellschaftlicher und technologischer Umbrüche, z. B. stärkere Technologisierung, Globalisierung, Migration und Multikulturalität, kann zunehmend schlechter vorhergesagt werden, welche Kompetenzen in zehn, 20 oder 30 Jahren wichtig sein werden. Daraus ergibt sich die Forderung nach lebenslangem Lernen sowie nach der Förderung der sog. lernmethodischen Kompetenz („Lernen lernen“) ab frühester Kindheit: „Die Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz stellt eine wichtige Grundlage für alle weiteren Lernprozesse im Leben eines Menschen dar.“ (CBI, 2009, S. 7) Gleichzeitig beschreibt der Bildungsrahmenplan das Bild eines kompetenten und aktiven Kindes, das lernt, weil es bereit dazu ist und lernen will. (CBI, 2009, S. 2) Die Motivation und die Fähigkeit zu kontinuierlichem und selbstbestimmtem Lernen sind daher im Kind angelegt. Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen können Kinder dabei unterstützen, sich ihrer Lernwege und Ressourcen zunehmend bewusst zu werden.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Simons Pädagogin ist von der zielgerichteten Arbeit der beiden Jungen begeistert. Sie möchte deren lernmethodische Kompetenz weiter stärken und beschließt in die Portfolioarbeit künftig mehr Fragen über das Lernen einfließen zu lassen. Dadurch soll Simon, der kognitiv deutlich weiterentwickelt ist als Gleichaltrige, aber selten seine Begabungen zeigt, mehr Raum für eigene Lernziele erhalten.

Sie nutzt dafür zunächst **Einzelgespräche** mit dem Kind, um dessen Lernverständnis zu erfragen und bei Bedarf bei der Formulierung von Lernzielen unterstützen zu können. Da für Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen die **Lebensweltorientierung** sowie das **Lernen mit allen Sinnen** (siehe Kap. 3.1.) zentrale Bildungsprinzipien darstellen, eignen sich konkrete Lernerlebnisse gut als Einstieg in den Lerndialog. Beispielsweise stellt ein Lernerfolg – wie das erste Mal Fahrradfahren ohne Stütze oder ein erstmals gelöstes Puzzle – einen guten Anlass dar, um die Reflexion des Lernprozesses einzuleiten („Wie hast du gelernt, Fahrrad zu fahren?“, „Wer oder was hat dir dabei geholfen?“). Bei kognitiv gut und überdurchschnittlich entwickelten Kindern, denen abstraktes Denken schon leichter fällt, ist es auch möglich, mit der Frage „Was hast du schon gelernt?“ einzusteigen. Ebenso bieten sich Portfolios an, um zuerst mit den Kindern zu reflektieren, was sie bereits gelernt haben, und anschließend neue Lernziele zu erfragen.

Bei schüchternen Kindern oder wenn der pädagogische Alltag keine Einzelgespräche erlaubt, können Lerndialoge auch in der **Klein- oder Gesamtgruppe** durchgeführt werden. Im Morgenkreis könnte etwa gefragt werden: „Hat denn jemand am Wochenende etwas Neues gelernt?“ oder „Die Nina hat ja eine kleine Schwester bekommen und ihre Mama wird uns heute mit dem Baby besuchen. Was wollt ihr denn von diesem Besuch lernen?“.

Lernziele

In der Planungsphase:

- Ein eigenes Lernziel formulieren, das in einer elementaren Bildungseinrichtung (weitgehend) eigenverantwortlich erreicht werden kann.*
- Große Ziele in Zwischenziele zerlegen.*
- Ressourcen kennen, die zur Erreichung des Zieles notwendig oder dafür hilfreich sind (andere Kinder, Erwachsene, Materialien, Anleitungen, Bücher, Vorbilder etc.).*

- Einen Schritt-für-Schritt-Plan für die Umsetzung des Ziels entwerfen (Zuerst mache ich ..., und dann mache ich ...).*

In der Überwachungsphase:

- Strategien zur Aufrechterhaltung der Motivation anwenden (z.B. Pausen einlegen, Vorfreude auf das Ergebnis wecken).
- Mit Fehlern und Rückschlägen umgehen lernen.

In der Bewertungsphase:

- Den Lernweg reflektieren, ob das Ziel an sich und mit dem ursprünglichen Handlungsplan erreicht wurde.*
- Erkennen, welche Strategien erfolgreich, welche Ressourcen hilfreich waren bzw. welche Strategien und Ressourcen nicht zielführend waren.*

* Diese Ziele stehen im Fallbeispiel mit Simon im Vordergrund.

4.3.2. Inhalt und Ablauf der Lerndialoge mit Simon

Was hast du schon gelernt? Das Lernverständnis erfragen

Am nächsten Tag nimmt Simons Pädagogin zwei neue Blätter für das Portfolio mit. Auf dem Portfolioblatt „Das will ich lernen“ (Bostelmann, 2007) können Kinder ihre Lernziele schreiben oder zeichnen (Abb. 18). Für Simon ergänzt sie das Blatt: Über die linke Spalte schreibt sie „Mein Ziel“ und über die rechte Spalte schreibt sie „Dazu brauche ich“. Auf dem zweiten Portfolioblatt steht „Geschafft! Gelernt!“ (Bostelmann, 2007) – darunter ist Platz, um das erreichte Lernziel mit einer Zeichnung, einem Foto oder einer Notiz zu dokumentieren (Abb. 18). Als Simon in der Ruhestunde sein Portfolio durchblättert, setzt sie sich zu ihm. Um zu erfahren, welches Lernverständnis Simon besitzt, fragt ihn die Pädagogin, was er denn bereits gelernt habe. Simon überlegt ein wenig und antwortet dann: „Die Buchstaben!“. Die Pädagogin reicht ihm das Portfolioblatt „Geschafft! Gelernt!“ und fragt weiter, wie er denn sichtbar machen könnte, dass er die Buchstaben bereits beherrsche. Simon schreibt daraufhin das Alphabet in Großbuchstaben auf die obere Hälfte des Blattes. Im folgenden Lerndialog fragt die Pädagogin noch mehrmals, was Simon bereits gelernt habe und wie er das gelernt habe. Sie weiß nun, dass Simon unter lernen sowohl den Erwerb motorischer Tätigkeiten (Schifahren) als auch kognitiver Inhalte (Buchstaben, Rechnungen) versteht, aber dass er sich noch wenig erklären kann, wie er diese Dinge gelernt hat.

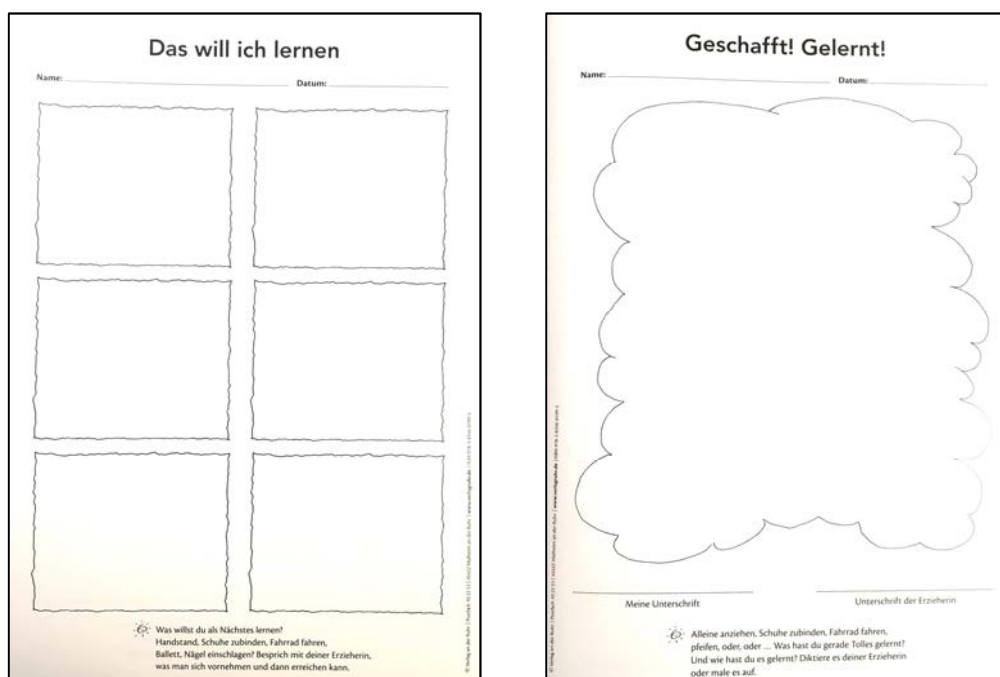


Abb. 18: Portfolioblätter zur Lernzielplanung und Reflexion des Gelernten (Bostelmann, 2007)

Was möchtest du noch lernen? Lernziele formulieren

Bei nächster Gelegenheit knüpft die Pädagogin an ihren Lerndialog mit Simon über seine Lernerfahrungen an: Vieles habe er ja bereits gelernt, wie z.B. die Buchstaben, aber wolle er noch mehr lernen? Simon antwortet, dass er gerne wissen wolle, was ein Hai frisst und was ein Wal frisst. Auf dem Portfolioblatt „Das will ich lernen“ zeichnet er daraufhin seine zwei Lernziele ein (siehe Abb. 19). Während des Zeichnens fällt Simon ein, dass er schon ein wenig darüber wisse, was ein Hai frisst und er zeichnet zum Hai einen Oktopus und in den Hai einen kleinen Fisch hinein, der bereits gegessen wurde. Als nächstes will die Pädagogin wissen, wie Simon denn herausfinden könnte, was ein Wal und was ein Hai fresse. Gemeinsam beschließen sie, im Tierlexikon nachzuschauen, das es in der Gruppe gibt – sie finden dort aber keine Antwort. Erst eine Internetrecherche gibt ausreichend Auskunft. Die Pädagogin liest Simon einen kurzen Text vor und bespricht die Inhalte anschließend mit ihm. Dabei werden Simons großes Detailwissen und sein hoher Wortschatz deutlich, da er beispielsweise bereits weiß, was Plankton ist.



Abb. 19:
Was frisst der Hai? – Lernziel



Abb. 20:
Was frisst der Hai? – Geschafft! Gelernt!

Geschafft! Gelernt! Lernerfolge reflektieren

Für die nächste Portfoliostunde bereitet die Pädagogin ein Arbeitsblatt vor, auf dem Simon einkreisen kann, was ein Hai frisst (siehe Abb. 20). Simon hat sich vieles aus dem Text gemerkt und kann die Aufgabe vollständig lösen. Sein Arbeitsblatt erhält nun den Titel „Geschafft! Gelernt!“. Anschließend fragt die Pädagogin, wie denn Simon gelernt hätte, was ein Hai frisst? Zunächst fällt es Simon noch schwer, eine Antwort zu formulieren. Auf Nachfrage der Pädagogin, was sie denn gemacht hätten, um die Informationen zu erfahren, verweist er auf das Lesen des Sachtextes aus dem Internet als notwendigen Lernschritt.

Der Beginn eines neuen Lernzyklus

Für das neue „Das will ich lernen“-Portfolioblatt hat Simon viele Ideen (siehe Abb. 21): er möchte lernen, ein Haus zu bauen, eine Blume einzupflanzen und bis zu einer Milliarde zu zählen. Zu jedem Ziel fragt seine Pädagogin nach, was er denn dazu brauche. Simon weiß gut Bescheid, welche Materialien für den Hausbau und das Pflanzen einer Blume notwendig sind. Für eine Milliarde braucht er einen 1er und 9 Nullen – auch das weiß er schon. Im folgenden Lerndialog bespricht die Pädagogin mit ihm, welche seiner Ziele für den Kindergartenalltag realistisch sind. Ein Haus aus echten Steinen können sie zwar nicht bauen, aber eine Pflanze einsetzen und bis zu einer Milliarde zählen.

Die Pädagogin fragt Simon, in welcher Reihenfolge er die beiden Lernziele erarbeiten möchte. Simon sucht sich als erstes das Pflanzen einer Blume aus. Durch Fragen wie „Was brauchst du, um eine Blume einzupflanzen?“ und „Woher weißt du, was du in welcher Reihenfolge machen musst?“ wird Simon klar, dass er außer Topf, Erde, Handschuhen, Samen und Schaufel auch eine Anleitung braucht und er zeichnet alles



Abb. 21:
Lernziele und Ressourcen

in sein Portfolioblatt ein. In der nächsten Woche bringt die Pädagogin Setzlinge mit und bietet für eine Gruppe interessierter Kinder die Möglichkeit, diese in Töpfe einzupflanzen. Als Hilfestellung gibt sie eine graphische Anleitung aus, an der sich die Kinder orientieren können. Vor lauter Freude über die vielen kleinen Pflänzchen vergessen alle, das Endergebnis zu fotografieren. Beim nächsten Portfoliogespräch erhält Simon daher einen Aufkleber zu seinem Lernziel als Zeichen dafür, dass er sein Ziel erreicht hat. Zuvor wird im Lerndialog erneut der Lernprozess reflektiert. Die Fragen „Wie hast du denn gelernt, eine Blume einzupflanzen?“ und „Was war dafür notwendig?“ helfen Simon, die benötigten Ressourcen, insbesondere die Anleitung, als wichtig für den Lernprozess zu erkennen.

Große Ziele in Zwischenziele einteilen

Simons nächstes Lernziel ist es, bis zu einer Milliarde zu zählen. Gemeinsam mit Simon überlegt die Pädagogin, wie lange es wohl dauern würde, am Stück bis zu einer Milliarde zu zählen. Beide denken, dass es weit über die Portfoliostunde hinausreichen würde. So große Lernziele erfordern das Formulieren von Zwischenzielen bzw. das Aufteilen in einzelne Lernschritte:

1. Noch am selben Tag löst Simon eine Zahlenverbindungsaufgabe mit den Zahlen von 1-25, da die Pädagogin im Sinne einer ganzheitlichen Begabungsförderung auch seine graphomotorische Entwicklung fördern möchte, bei der er noch Unterstützung benötigt. Er schreibt die Zahlen von 26 bis 30 selbstständig auf das Blatt und festigt dabei die Reihenfolge von Einerstelle und Zehnerstelle sowie die Schreibrichtung der Ziffern (siehe Abb. 22).
2. Da Simon problemlos von 1 bis 100 zählen kann, beschränkt sich die Pädagogin in diesem Zahlenraum auf die Vielfachen von 10 und bietet Simon an einem weiteren Termin ein „Malen-nach-Zahlen-Rätsel“ dafür an (siehe Abb. 23). Inhaltlich nutzt sie sein Interesse für Meerestiere bei der Auswahl des Bildes.

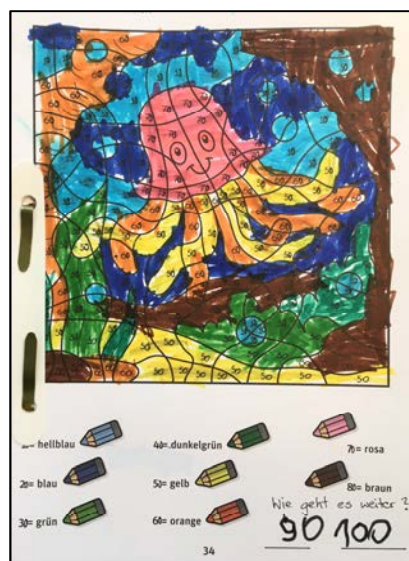
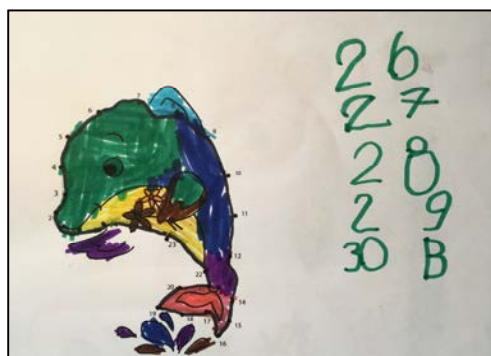


Abb. 22 (links): bis 1 Mrd. zählen – 0-30; Abb. 23 (rechts): bis 1 Mrd. zählen – 10-100

3. Für den Zahlenraum 1000 druckt die Pädagogin Zahlenkärtchen aus. Simon legt zunächst die vollen Hunderterkärtchen (siehe Abb. 24), dann ordnet er die dazwischenliegenden Zahlen der Reihe nach bzw. dem jeweiligen Hunderter zu (siehe Abb. 25 und 26). Gemeinsam überlegen sie sich verschiedene Aufgabenstellungen: Welches ist die kleinste, zweitkleinste, größte, zweitgrößte Zahl? Wie kann ich von der größten zur zweitgrößten Zahl herunterzählen? Zum Schluss bilden sie mit den Zahlenkärtchen Additionen.
4. Da Simon bereits beim Formulieren des Lernziels wusste, dass eine Milliarde aus einem Einser und neun Nullen besteht, lässt die Pädagogin ihn zunächst einen Einser aufschreiben und dann immer eine weitere Null anhängen und die neue Zahl benennen. Sie unterstützt ihn, wenn er eine Zahl noch nicht kennt und erweitert somit sein Begriffsverständnis. Mit Zahlenkärtchen, die allen Kindern in der Gruppe zur Verfügung stehen, experimentiert Simon noch weiter und legt eine Zahl mit 21 Nullen (siehe Abb. 27) – eine Trilliarde.



von l. nach r.: Abb. 24 (100er Zahlen), Abb. 25 (100-500), Abb. 26 (600-1000), Abb. 27 (Zahl mit 21 Nullen)

Es dauert insgesamt vier Wochen, bis Simon dieses Lernziel erreicht hat. Durch regelmäßige Reflexion des jeweils vorangegangenen Lernschrittes kann er die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Übungen sowie den durchgängigen Lernprozess selbst über diese lange Dauer erfahren.

4.3.3. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?

Lerndialoge fördern die lernmethodische Kompetenz und die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Lernen. Diese Lernform zeichnet sich durch **Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und strategisch ausgerichtete Lernhandlungen** aus. Sie unterstützt die eigenverantwortliche Lern- und Begabungsentwicklung. Aus Interviews mit erwachsenen Expertinnen und Experten ist bekannt, dass jahrelanges Lernen im jeweiligen Interessensgebiet die Basis für herausragende Leistungen ist. Auch alle individualisierenden und begabungsfördernden Lernformen in der Schule, wie offenes Arbeiten, Wochenplanunterricht oder Stationenbetrieb, gelingen nur, wenn Kinder ihr Lernen selbstständig organisieren können.

Lerndialoge stärken zudem zahlreiche **nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale** (siehe Münchner Hochbegabungsmodell; Heller, Perleth & Lim, 2005; Hartel, 2017):

- Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit
- Durchhalten bei komplexen oder anspruchsvollen Lernzielen
- Umgang mit und Aushalten von Fehlern oder Rückschlägen
- Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit (Kontrollüberzeugungen)
- Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft
- Sozialkompetenz, wenn Lernziele in der Gruppe, z.B. für ein gemeinsames Projekt formuliert und der Lernerfolg gemeinsam reflektiert wird

Literatur & Materialien

Bostelmann, A. (Hrsg.). (2007). *Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

CBI im Auftrag der Bundesländer Österreichs (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: bmukk.

Hartel, B. (2017). *BeGIFT(ed)! Begabung lernen. Metakognitive Lerndialoge als Maßnahme der inklusiven Begabtenförderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.

Heller, K.A., Perleth, C. & Lim, T.L. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2. Aufl., S. 147–170). Cambridge: Cambridge University Press.

4.4. Forschendes Lernen: „Warum klingt besonders diese Schale so schön und lange?“ (Renate Ertl)

*Lena (4 J.) stößt mit einem kleinen Löffel auf ein Puppen-Blechgeschirr, entlockt ihm einen hellen Klang. Sie klopft nun alle Behälter ab, bemerkt, dass manche sehr gut nachklingen, andere gar nicht. Sie probiert fester darauf zu schlagen, doch das ändert nichts. Sie kommt zu mir, berichtet von dieser Erkenntnis – gemeinsam gehen wir auf klingende „Entdeckungsreise“. Einige Kinder schließen sich an. Lena fragt: „Kannst du uns größere Töpfe von der Küche bringen?“ Ich hole also den Kindern Kochtöpfe, stelle sie auf einen Tisch, lege dazu noch Gummiklangschlägel. Enthusiastisch wird geklopft und dazu improvisiert mitgesungen. Nach einiger Zeit spiele ich eine meiner Klangschalen unbemerkt an. Alle Kinder werden plötzlich still, horchen woher der schöne, gleichmäßige Klang kommt – auch Lena wird aufmerksam und ist erstaunt, dass der Klang so lange anhält – **warum** nur, **was** steckt dahinter?*

4.4.1. Einleitung

Tagtäglich sind wir unzähligen Geräuschen und Klängen ausgesetzt, die der Körper über das Ohr aufnimmt und im Unterbewusstsein speichert. Unser Organismus reagiert äußerst sensibel auf Lärm. Kinder erfahren im Umgang mit **Klang** eine angenehme, positive Klangqualität. Sie erleben, wie durch das Anschlagen einer Klangschale **Stille mit Klang gefüllt** wird. Bald darauf können sie dem verklingenden Ton nachhören und sie werden dabei selbst unbewusst ruhig. Das große pädagogische Potenzial der Klangschalen liegt darin, die **Sinnes- und Körperwahrnehmung der Kinder zu sensibilisieren** und ihre **Neugierde** sowie **Kreativität** zu wecken.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Die einleitende Kindbeobachtung beschreibt die ersten beiden **Phasen des Forscherzyklus** (siehe Kap. 3.4.). In Folge ihres sehr intensiven und differenzierten **Wahrnehmens** stellt Lena neugierig ihre **Forschungsfrage**: „Warum nur hält der Klang so lange an, was steckt dahinter?“ Von diesem intrinsischen Interesse des Mädchens ausgehend überlege ich, mit welchen Angeboten ich Lena bei ihrem Forschenden Lernen unterstützen kann. Beim Anschlagen der Klangschalen entstehen einerseits **hörbare (auditive) Reize**, andererseits **fühlbare (vibro-taktile) Reize**. Es ist also einmal der musikalische Klang, der uns berührt, sowie der physikalische Klang als eine Überlagerung von Schwingungen, der auf uns einwirkt. Forschendes Lernen mit Klangschalen eignet sich folglich nicht nur für naturwissenschaftliche (**klar strukturierte**) **Experimente zu Schwingung und Akustik**. Darüber hinaus bietet es auch verschiedene Möglichkeiten der **kreativen Auseinandersetzung** sowie des **Lernens mit allen Sinnen** (siehe Kap. 3.1.). Diese Vielfalt möchte ich Lena erfahrbar machen. Dabei entwickelt sich aus meinen Angeboten schnell ein Forschungsprozess für die gesamte Kindergruppe. Je nach Interesse ist es den einzelnen Kindern freigestellt, sich an den Experimenten und Aufgabenstellungen zu beteiligen.

Lernziele

- (1) Wissenserweiterung über Herkunft und Beschaffenheit einer Klangschale
- (2) Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit und Tiefensensibilität
- (3) Klangschalen am eigenen Körper spüren
- (4) Durchführung physikalischer Experimente zu Schwingungen und Akustik
- (5) Absprache im Team (Forscher_innenkonferenz) und Präsentation der Ergebnisse

4.4.2. Klang mit allen Sinnen erfahren

Die im Folgenden beschriebenen Angebote zum Forschenden Lernen fokussieren den Wissenserwerb über Klangschalen sowie die Wahrnehmung von Klang mit allen Sinnen im Zuge sozial-emotionaler Begabungsförderung:

(1) Wissenserweiterung über Herkunft und Beschaffenheit einer Klangschale

Begleitet wird das Forschende Lernen der Kinder von der **Klangfee** (Klangschlägel mit Seidentuch, siehe Abb. 28), die von einer sehr weiten Reise gekommen ist. Sie zeigt den Kindern auf einem Globus, wo sie überall war und welche Länder sie bereist hat (Nepal, Indien, Tibet). Zunächst sollen die Kinder erfahren, woher Klangschalen kommen und wie sie gemacht werden. In ihrem großen Reisekoffer hat die Klangfee eine wunderbare Klangschale und das Bilderbuch „Leander und die Klangschalen – oder wie man mit Klang Freunde finden kann“ (Avramidis, 2006, siehe Abb. 28) mitgebracht. Die Kinder haben in Kleingruppen die Möglichkeit, das Bilderbuch und den Globus zu betrachten und kennen zu lernen.

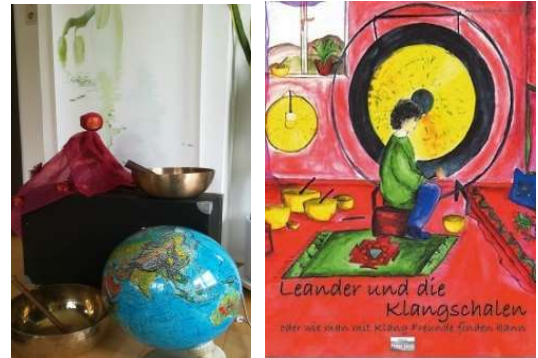


Abb. 28: Klangfee (links), Bilderbuch (rechts)

(2) Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit und Tiefensensibilität

Die forschenden Kinder dürfen die Klangschale nun mit allen Sinnen entdecken. Dazu bietet das Buch „Klingen, spüren, schwingen“ (Dülmen, 2013) wertvolle Anregungen und Ideen für Pädagoginnen und Pädagogen. Die Kinder experimentieren begeistert mit folgenden Angeboten (siehe Abb. 29):

- Wie lange klingt und vibriert die Schale? – die Kinder spüren die Vibration barfußig (siehe erstes Foto von links)
- Auf übereinander geschichteten Handflächen wird eine große Klangschale angespielt (siehe zweites Foto von links)
- Wir schenken uns einen Klang (siehe die beiden rechten Fotos)



Abb. 29: Die vibrierende Klangschale wird mit Füßen und Händen erlebt.

(3) Klangschalen am eigenen Körper spüren

Das Experimentieren mit Klangschalen fließt auch in die **Geburtstagsfeiern** der Gruppe mit ein, die so zum unvergesslichen **Klangerlebnis** werden (siehe Abb. 30): Das Geburtstagskind liegt auf dem Bauch. Auf seinem Rücken wird behutsam eine Klangschale angeschlagen. Es folgen noch Klänge von drei harmonisch aufeinander abgestimmten Klangschalen. Das Kind kann die Schwingungen am ganzen Körper spüren und genießen. Bis zu zwei Geburtstagskinder können gleichzeitig im Klangraum sein. Alle anderen Kinder sitzen um das im Mittelpunkt liegende Geburtstagskind und erleben so die beruhigenden Klänge der Klangschalen mit. Falls

die Eltern zur Geburtstagsfeier in den Kindergarten kommen können, dürfen auch sie diese „Wohlfühlklangmassage“ mit ihrem Kind gemeinsam erleben.



Abb. 30: Wohlfühlklangmassage für den ganzen Körper (Ritual zur Geburtstagsfeier)

Weitere Anregungen für Klangmassagen bietet das Buch „Achtsame Klangschalen-Spiele“ (Draxler-Zenz, 2016).

4.4.3. Physikalische Experimente zu Akustik

(4) Durchführung physikalischer Experimente zu Schwingungen und Akustik

Auf Lenas Forschungsfrage „**Warum klingt die Klangschale so lange und was steckt hinter dem Klang?**“ folgt ein **Gespräch** mit den interessierten Kindern, in welchem sie zunächst ihre **Vermutungen** zu Lenas Frage äußern können. Ich biete ihnen eine vereinfachte, **kindgerechte Erklärung** bzw. Definition von Schall an und verwende zur **Veranschaulichung** einen einfachen Versuch mit einem Kamm: Jedes Kind hat einen eigenen mit Cellophan überzogenen Kamm. Daran setzt es seine Lippen an, bläst bzw. „spielt darauf“ und spürt dabei die Vibration. Nacheinander erzeugt jedes Kind einen Ton auf seinem Kamm. In diesem Zusammenhang erkläre ich: Über die Luft breitet sich der Schall aus, den wir über das Ohr als Ton, Klang oder Geräusch wahrnehmen können.

Im Folgenden experimentieren die Kinder an unterschiedlichen **Stationen**. Die Angebote und Experimente sind zum Teil selbstgesteuert, basieren also u.a. auf den kreativen Ideen der Kinder. Zum Teil biete ich konkrete Experimente an und unterstütze die Kinder bei der Durchführung. **Im Team beobachten sie und besprechen** ihre Erfahrungen und Erkenntnisse, die sie bei den einzelnen Experimenten gewinnen.

• Station 1: Konzentrische Wellen

Durchführung: Ein Kind nach dem anderen lässt behutsam einen kleinen Stein (Glasnugget) in die mit Wasser gefüllte Klangschale fallen. Die übrigen Kinder horchen und beobachten den Wellenlauf. Wenn alle Steinchen in der Schale sind, wird diese noch angeschlagen. Durch das Anschlagen gerät die Schale in Schwingung und die Kinder können ein schönes Wellenmuster sehen sowie die Vibration spüren. (siehe Abb. 31: 2 Fotos von links)

Erklärung: In der Luft befinden sich sehr viele kleine Teilchen, welche für uns nicht sichtbar sind und durch Anregung werden sie in Schwingungen versetzt. Diese Schwingung breitet sich in alle Richtungen aus. Dieselbe Auswirkung ergibt sich, wenn man einen Stein gerade ins Wasser fallen lässt. Dabei sieht man die Ausbreitung der Schwingungen in Form von Wasserwellen.



Abb. 31: Experimente zu konzentrischen Kreisen (2 Fotos v. links); „Klingender Springbrunnen“ (rechts)

- **Station 2: „Klingender Springbrunnen“**

Das weitere Experimentieren mit der mit Wasser gefüllten Klangschale ist sehr faszinierend für die Kinder: So stellen sie begeistert fest, dass das Wasser bei einem festen Schlag gegen die Klangschale sogar über das Gefäß hinausspritzt. Manche genießen dabei eine Gesichtsdusche. (siehe Abb. 31: rechtes Foto)

- **Station 3: Klangbilder bzw. Farbmandalas**

Eine mit Wasser gefüllte Klangschale wird in Schwingung versetzt und die Kinder beobachten, wie das Wasser in der klingenden Schale reagiert. Dabei wird langsam und behutsam Lebensmittelfarbe in das ruhige Wasser gestreut. Das erzeugt ein beeindruckendes Farbenspiel (siehe Abb. 32: linkes Foto).

Die Klangschale wird angeschlagen, das bunte Wasser spritzt auf das darunter aufgelegte weiße Tuch bzw. Papier raus, ein Farbkreis entsteht (siehe Abb. 32: 2 Fotos v. rechts). Tipp: Dafür den Griff eines Gummischlägels mit Küchenpapier umwickeln und Schutzfolie auflegen. Die Kinder können sich einzeln ihr ganz persönliches Klangbild gestalten (im weißen Kreis) oder zwei zusammengelegte Papierstreifen können als „Freundschaftskreis“ fungieren. In die geteilten, getrockneten Spritztechnikbögen malen die Kinder jeweils ein Bild von sich selbst und schenken sich die Bilder gegenseitig.



Abb. 32: Klangexperimente mit Wasser und Lebensmittelfarben

- **Station 4: Schallübertragung**

Vorbereitung: Über offene Einweckgläser (Marmelade- oder Gurkengläser) wird Cellophan-Papier straff gespannt und mit einem Gummiring fixiert. Darauf legt man einige Kümmelkörner, Zuckerkristalle, Alufolienstückchen, geriebene Korkbrösel, usw.

Durchführung: Neben den Gläsern schlägt man mit einem Klangstab die Klangschale an. Durch diese Anregung werden die Gläser und die darin befindliche Luft in Schwingungen versetzt. Die Luftdruckschwankungen bewirken, dass die auf dem Cellophan-Papier liegenden Materialien in Bewegung geraten. Sie beginnen leicht zu „hüpfen“, was die Kinder sehr lustig und interessant zugleich finden. (siehe Abb. 33: linkes Foto)

Zusätzliche Experimente der Kinder: Die Kinder haben die Idee, verschiedene Klangschalen und auch Puppengeschirr selbständig auf Klang und Vibration zu testen. Dabei tauschen sie ihre Meinungen und Erkenntnisse aus. Sie stellen z.B. fest: „Puppengeschirr klingt fast net, des bringt nix“! Gemeinsam entdecken sie auch, dass sich durch die Krümmung der Schalen und deren unterschiedliche Größen und Positionen die aufgelegten Materialien verschieden stark bewegen. Besonders Spaß machte ihnen auch das „Unterbinden“ der Schwingung mit Wäscheklammern. (siehe Abb. 33: rechtes Foto)

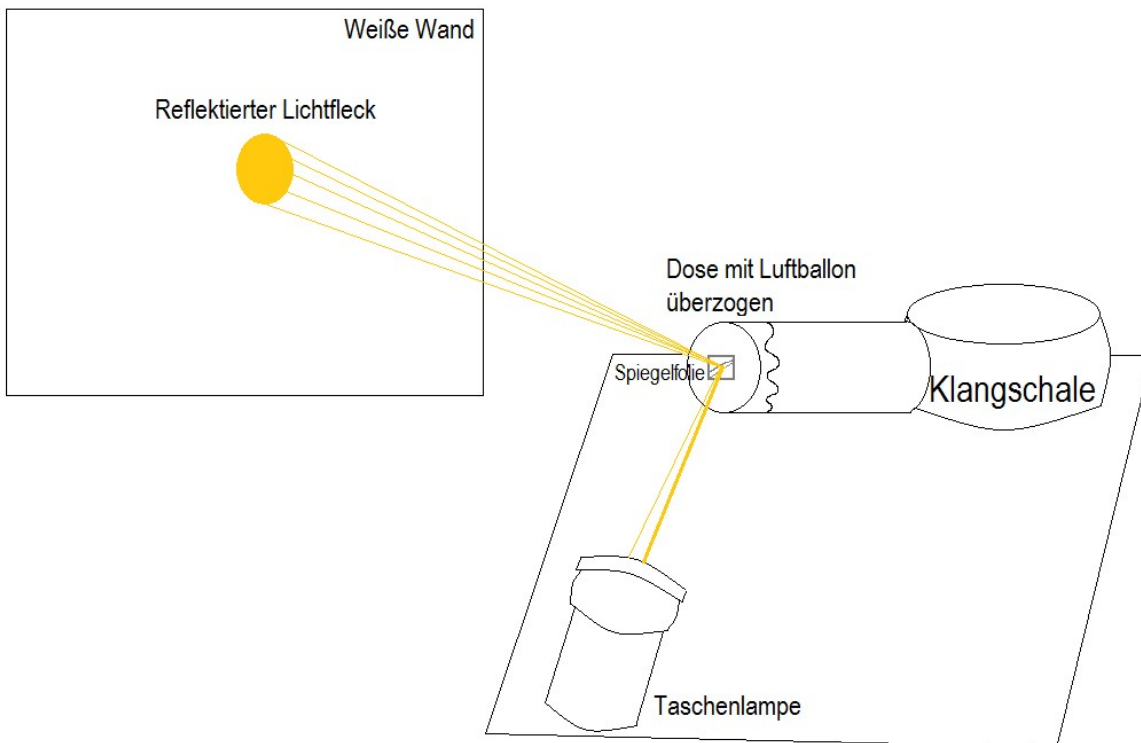


Abb. 33: Experimente zur Schallübertragung (linkes Foto), „Schallunterbindung“ (rechtes Foto)

• **Station 5: „Tanzender Klang-Lichtpunkt“ bzw. „Schall sichtbar machen“**

Vorbereitung: Eine Seite einer Dose ohne Boden (ca. 12 cm Durchmesser) wird mit einem Luftballon straff überspannt und dieser mit einem Gummiring fixiert. Auf die bespannte Fläche wird eine kleine Spiegelfolie geklebt. Diese wird dann von einer Taschenlampe schräg bestrahlt. Für optimale Ergebnisse verwendet man eine LED Taschenlampe mit einer Leistung von min. sieben Watt. Der Strahl der Taschenlampe sollte idealerweise auf eine weiße Wand fallen. Die Klangschale steht knapp vor der offenen Dosenöffnung. Dann wird der Raum noch verdunkelt.

Skizze zum Experiment:



Durchführung und Beobachtung:

Beim Anschlag der Schale sieht man im Dunkeln auf der weißen Wand den Klang „tanzen“. Grund dafür ist der erzeugte Schall der Klangschale, der über die elastische Gummioberfläche des Luftballons übertragen und über die Spiegelfolie sichtbar gemacht wird. (siehe Abb. 34)



Abb. 34: Durchführung des Versuchs zum Thema „Schall sichtbar machen“

(5) Absprache im Team (Forscher_innenkonferenz) und Präsentation der Ergebnisse

Die Teams der einzelnen Experimentierstationen besprechen intensiv ihre Beobachtungen und einigen sich auf ihre daraus gewonnenen Erkenntnisse, Erklärungen usw. Die meisten Kinder experimentieren im Wechsel an allen Stationen, jeweils in Kleingruppen. Weil ihnen die Experimente so viel Spaß machen, beschließen sie, eine Präsentation aller Stationen vor den Eltern vorzubereiten. Dafür wiederholen und üben sie die Durchführung der Experimente sowie die Erklärungen dazu. Im Anschluss werden die Eltern eingeladen und in das Geschehen mit einbezogen. Die Kinder führen ihre Eltern selbstständig durch die Stationen und teilen ihnen dabei ihre erworbenen Erkenntnisse über Klangschwingungen mit. Der Wechsel der Stationen (ca. 10-15 min. pro Station) erfolgt mit dem akustischen Zeichen eines Gongs. Abschließend wird das gemeinsam mit den Eltern Erlebte im Sitzkreis besprochen und dokumentiert.

4.4.4. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?

Das Praxisbeispiel zeigt, wie Kinder den **prototypischen Kreislauf forschenden Lernens** von der Forschungsfrage bis zur Präsentation ihres Lernprozesses sowie ihrer neu gewonnenen Erkenntnisse durchlaufen. Ausgehend vom intrinsischen Interesse eines einzelnen Kindes – der Forschungsfrage Lenas – lernen die am Forschungsprozess beteiligten Kinder die Durchführung vorgegebener Versuchsabläufe und in der Folge grundlegende physikalische Prinzipien zum Thema Akustik und Schallausbreitung kennen. Dabei handelt es sich um **nachhaltiges, begabungsförderliches Lernen** über die alltäglichen Angebote des Kindergartens hinaus. Dieses Lernen geht in die **Tiefe**: Es ermöglicht den Kindern das **aktive und selbsttätige Erarbeiten eines selbst gewählten, anspruchsvollen Themas** und fördert dabei die für Lernen relevanten **lernmethodischen Kompetenzen** (wie Ziele setzen, erfolgreiche Arbeitsstrategien anwenden, Planung in Schritten vornehmen, präsentieren und Erkenntnisse verbalisieren). Zudem fördern die von der Pädagogin initiierten Angebote ein ausgewogenes Gleichgewicht aus frei explorierendem Handeln und einem auf genaue Instruktion, Anleitung und Durchführung basierenden naturwissenschaftlichen Forschen.

Literatur

Avramidis, A. R. (2006). *Leander und die Klangschalen oder wie man mit Klang Freunde finden kann*. Bruchhausen-Vilsen: Peter Hess Verlag.

Draxler-Zenz, T. (2016). *Achtsame Klangschalen-Spiele*. Münster: Ökotopia Verlag.

Dülmen, B. v. (2013). *Klingen, spüren, schwingen*. Münster: Ökotopia Verlag.

4.5. Projektarbeit: „Was können wir mit all den Farben, Formen und Materialien noch gestalten?“ (Sabine Wohlfahrt)

Ich beobachte bereits einige Tage, dass sich eine Kleingruppe von vier Kindern intensiv mit verschiedensten Materialien aus unserem Künstleratelier beschäftigen: Die Kinder vermischen die Fingerfarben, um zu sehen, welche neuen Farben dabei entstehen; verwenden die verschiedensten Papierarten, Papierrollen, Verpackungsmaterialien und Bänder für ihre Gestaltungen usw. Sie experimentieren mit den Materialien und vertiefen sich ganz in ihr momentanes Interesse. Jeden Tag aufs Neue. Eines Tages kommt Sophie zu mir und will wissen, ob sie noch andere Materialien für das Atelier haben könnten. So war der Grundbaustein für ein fünfmonatiges Kreativitätsprojekt – das Künstler_innen-Atelier – gelegt.



Abb. 35: Marie, Sophie, Jakob und Elias experimentieren mit den Fingerfarben.

4.5.1. Einleitung

Kreativitätsförderung

Die Kreativitätsförderung ist im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan BRP (CBI, 2009) fest verankert und somit fixer Bestandteil zeitgemäßer Elementarpädagogik. Der Bildungsbereich Ästhetik und Gestaltung im BRP beinhaltet die Schwerpunkte Kultur und Kunst, sowie kreativen Ausdruck.

Kreativität ist eine **Schlüsselkompetenz in der frühen Kindheit**, welche ein gutes Rüstzeug dafür schafft, den **Herausforderungen des Lebens ideenreich zu begegnen**. Sie wird nicht nur auf den gestalterischen und darstellenden ästhetisch-künstlerischen Bereich beschränkt, sondern im Rahmen einer **handlungs- und kreativitätsorientierten Didaktik für alle Bildungs- und Lernbereiche** – forschende, sprachliche, experimentelle – eingefordert. Kreativitätsförderung bedeutet nicht nur, sich mit Malstiften und Modelliermasse zu beschäftigen, sondern unter anderem auch, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erproben, Problemlösungsprozesse zu vermitteln, zu flexiblen Reaktionen zu ermutigen, Selbstvertrauen aufzubauen und eine kreativitätsfördernde Umgebung zu schaffen. (Braun, 2011)

Methodisch-didaktische Überlegungen

Eine begabungsfördernde Lernumwelt fordert ein Umdenken von einer 'Angebots-Didaktik' hin zu echter Partizipation der Lernenden: Mit- und Selbstbestimmung beim Handeln der Kinder, bei der auf die Auswahl der Materialien sowie bei der Bewältigung herausfordernder Situationen. Gerade wenn es sich um von Kindern selbst initiierte und durchgeführte Projekte handelt, meint Partizipation eine wertschätzende, achtsame Begleitung der Prozesse, ohne permanentes Eingreifen der Pädagogin/des Pädagogen in die Entwicklungsprozesse der Kinder. So können Kinder erfahren, dass ihre Ideen wahrgenommen werden und sie selbst die Fähigkeit besitzen, diese umzusetzen, selbsttätig etwas zu (er)schaffen. Dies fördert ein positives Selbstbild sowie eine positive Einstellung zum lebenslangen Lernprozess.

Lernziele

- Förderung des Ausdrucks im bildnerischen Gestalten
- Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung
- Förderung der Team- und Kooperationsfähigkeit

- Förderung eines positiven Selbstwertgefühls und Selbstbildes: individuelle Stärken und Interessen erkennen, umsetzen und einbringen

4.5.2. Ablauf der Projektarbeit im kreativen Gestalten

1. Projektsäule: Dialog

In dieser Phase ist es notwendig, sich genügend Zeit für die Beobachtung der einzelnen Kinder zu nehmen. Im konkreten Beispiel war die Neugierde und die Motivation der einzelnen Kinder spürbar und sichtbar: Sie waren sehr "emsig" in ihrem Tun, fragten nach weiteren, in der Gruppe noch nicht vorhandenen Materialien, wollten Neues ausprobieren und suchten immer wieder den Kontakt zu mir als gruppenführender Pädagogin (für Fragen, Hilfestellungen).

2. Projektsäule: Partizipation

Die aktive Mitgestaltung der Kinder braucht viel Fingerspitzengefühl und die Bereitschaft der Pädagogin/des Pädagogen, diese **Mitgestaltung zuzulassen**, auch wenn sie nicht der eigenen Vorstellung entspricht. So machten wir uns gemeinsam Gedanken darüber, welche Materialien und Werkzeuge bzw. Hilfsmittel die Kinder noch benötigten. Sie artikulierten ihre Wünsche ganz konkret: Marie und Sophie benötigten verschiedene Hölzer, Schnüre und Federn; Jakob wollte gerne Moosgummi verarbeiten und Elias fragte nach Spateln und Kluppen. Nach und nach kamen noch weitere Wünsche dazu: Nägel und Hammer, Büroklammern, Pins, dicke Pinsel, Schwämme für die Fingerfarben usw.

Nicht alles hatten wir im Kindergarten verfügbar. Folglich stellte ich den vier Kindern die Frage, woher wir denn die einzelnen Materialien bekommen könnten. Ihre Antworten waren: wir kaufen sie einfach, wir sammeln die Hölzer im Wald, wir borgen sie von der anderen Gruppe aus, wir fragen unsere Eltern. Gemeinsam entschieden wir für jedes einzelne Material, woher wir es beziehen wollten. Nach einiger Zeit der Beratung kamen wir zu folgendem Entschluss: Die Hölzer für Marie und Sophie wollten wir im Wald holen; Schnüre und Federn hatten wir im Kindergarten, ebenso das Moosgummi für Jakob. Spateln und Holzkluppen waren keine mehr im Kindergarten vorrätig, also wollten wir welche kaufen. Für alle anderen Materialien wollten wir die Eltern um Unterstützung fragen und schrieben dafür gemeinsam einen Aushang.



Abb. 36: Der gestalterische Prozess wird durch vielfältige Materialien erweitert.

3. Projektsäule: Eigenaktivität

Die vier Kinder waren in den nächsten Wochen damit beschäftigt, die Materialien zu erproben und gestalten dabei die unterschiedlichsten Kunstwerke. Aufgefallen ist mir dabei, dass sie die Materialien ganz genau unter die Lupe nahmen (nach Beschaffenheit, Größe, Formen usw. analysierten). Immer wieder beratschlagten sich die Kinder über ihre Ideen und deren Umsetzung: z.B. stellte Sophie die Frage, wie sie die Hölzer am besten verwenden könnte, um damit einen Stern zu gestalten. Die Antworten der anderen Kinder boten unterschiedliche Möglichkeiten: mit Klebstoff zusammenkleben, mit einer Schnur zusammenbinden oder die Hölzer auch einfach nur zu einem Stern auflegen – wie ein Mandala.

In den ungefähr alle zwei Wochen stattfindenden **Reflexionsrunden** haben wir dann gemeinsam besprochen, ob die vier noch eine Unterstützung von mir benötigen und wenn ja, welche genau; ob sie Fragen an mich haben oder ob es auch von meiner Seite Anliegen gibt.

In den ersten Wochen des Projektes stand der Wunsch nach immer wieder neuen Materialien im Vordergrund, welche dann zu verschiedenen Produkten verarbeitet wurden. **Nach dieser intensiven Experimentierphase** konnte ich beobachten, dass die Kinder **immer mehr ins Detail gingen** und genauere Vorstellungen über ihre beabsichtigten Gestaltungen bekamen: sie holten bereits fertig gestellte Werke immer wieder hervor und "feilten" an ihnen (Da wurde noch ein Nagel hineingeschlagen, dort noch ein Stück Schnur angebunden usw.). Mir war es wichtig, dass die gestaltenden Kinder und ihre Werke alle einen Platz hatten, um im kreativen Prozess nicht durch unentwegtes Hervor- und Wegräumen behindert zu werden. So organisierten wir gemeinsam einen Ablageplatz, der auch für die anderen Kinder der Gruppe gut einsehbar war und schon erste Ergebnisse präsentierte. Mein Wunsch an die vier Kinder war, dass einmal in der Woche (meistens am Freitag) alle Materialien, die aktuell nicht mehr benötigt wurden, wieder an ihren Platz geräumt wurden.

4. Projektsäule: Präsentation

Nach ungefähr vier Monaten bemerkte ich, dass die Eigenaktivität der Kinder (was das Gestalten anbelangt) langsam abnahm. Es wurden nicht mehr viele neue Ideen "geboren", die Kinder wirkten sehr zufrieden mit allem, was sie bereits geschaffen hatten. Sie zeigten anderen interessierten Kindern der Gruppe ihre Werke und beschrieben dabei genau, was sie wie gemacht hatten und was dabei herausgekommen ist. In einer der letzten Reflexionsrunden stellte ich die Frage, was wir denn mit all diesen tollen Kunstwerken machen könnten? Mit nach Hause nehmen, war eine Antwort. Aufhängen, eine andere. Ich gab daraufhin zu bedenken: "Ich konnte in der letzten Zeit beobachten, wie fleißig ihr am Werken und Gestalten ward. Ihr hattet so viele wunderbare Ideen und habt im Team großartig zusammen gearbeitet; euch unterstützt und gemeinsam beratschlagt. Was haltet ihr nun davon, wenn wir eine Ausstellung mit euren Kunstwerken veranstalten?" Die Kinder waren natürlich sofort begeistert und wir machten uns an die Planung der **Ausstellung**. Den krönenden Abschluss fand das gesamte Projekt mit einer Einladung an alle Eltern, welche die Ausstellung besuchten. Die vier Künstler_innen führten selbst durch die Ausstellung.

4.5.3. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?

Die **Projektarbeit** stellt die **selbstbestimmte Erarbeitung eines Themas** in den Vordergrund. Die Kinder nehmen dabei eine selbstständige und eigenaktive Rolle ein. Dies ermöglicht eine **aktive Mitgestaltung der individuellen Lernschritte und Entwicklungsprozesse**. Kinder erlernen im Rahmen der Projektarbeit sehr schnell, ihre persönlichen Stärken einzubringen. Wesentlich ist, dass sich die Kinder **als Team wahrnehmen**, welches gemeinsam an einer Sache arbeitet. Die Pädagogin/der Pädagoge nimmt eine Begleiter_innen-Rolle ein, stellt Material(ein), Raum und Zeit zur Verfügung und bietet Hilfestellungen an.

Im dargestellten Beispiel haben die Kinder im Miteinander gelernt, individuelle Wünsche und Bedürfnisse zu äußern und aufeinander abzustimmen. Sie konnten sich ganz und gar ihrem Interesse sowie ihrem selbstbestimmten Lernprozess widmen.

Literatur

Braun, D. (2011). *Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder.

CBI im Auftrag der Bundesländer Österreichs (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: bmukk.

4.6. Übergangsportfolio in BADOK: „Komm, zeig‘ mir die Welt der Buchstaben!“ (Christine Zuckerstätter)

Schulanfängerin Anna (6 J.) befindet sich im letzten Kindergartenjahr. Von Beginn ihrer Kindergartenzeit an liegt ihr Hauptinteresse bei Farben, Zeichen und Symbolen. Seit geraumer Zeit hat sich dieses Interesse ausgeweitet und Annas Hauptbeschäftigung während der Kindergartenvormittage liegt in der Auseinandersetzung mit Buchstaben: Sie schreibt diese, beschäftigt sich mit Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs, gestaltet Buchstabentafeln im Kindergarten, interessiert sich sehr für Bilderbücher und geht liebend gerne in die örtliche Bibliothek. Nun beginnt sie außerdem, erste Leseerfahrungen zu machen, indem sie Buchstaben ‚zusammenlautet‘ (d.h. sie sprech-sprachlich zu einem Wort verbindet). Anna hat Freude daran, ihr jeweils neu erworbenes Wissen zu Buchstaben in ihrem Übergangsportfolio zu dokumentieren. Dafür fallen ihr auch immer wieder neue gestalterische Ideen ein.

4.6.1. Einleitung

Entwicklungs- und Übergangsportfolio (BADOK)

Jedes Kind hat seine eigenen Stärken und Begabungen und entwickelt sich individuell. Um dieser Entwicklung gerecht zu werden und dies entsprechend zu dokumentieren, wird die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes im **Entwicklungsportfolio** dokumentiert. Die ist eine Mappe, die dem Kind gehört, und im Idealfall von Kindern, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen der elementaren Bildungsinstitutionen gemeinsam gefüllt wird.

Meilensteine in der kindlichen Entwicklung, sogenannte „magic moments“ geben Anlass für einen Eintrag in das Entwicklungsportfolio. Voraussetzung für diese Form der pädagogischen Arbeit ist eine ressourcen- und dialogorientierte Haltung dem Kind gegenüber.

Die **Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation des Landes Salzburg**, kurz **BADOK** genannt, bietet die Grundlage dafür. Herzstück der BADOK ist das Entwicklungsportfolio.

Im letzten Kindergartenjahr kann auf diesem Entwicklungsportfolio aufgebaut werden und es entsteht das **Übergangsportfolio**. Gemeinsam mit dem Kind wird seine Lernbiografie reflektiert, seine Stärken sichtbar gemacht und im Kontext mit anderen am Transitionsprozess beteiligten Personen (Pädagoginnen und Pädagogen der elementaren Bildungsinstitutionen sowie den Eltern) gemeinsam gestaltet. Ein Übergangs- bzw. KELP-Gespräch (zwischen Kind – Eltern – Lehrperson – Pädagogin/Pädagogen der elementaren Einrichtung) vor Schuleintritt bietet dem Kind die Möglichkeit, seine Talente und Stärken am Übergang zur Volksschule präsentieren zu können.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Annas großes Interesse an Buchstaben sowie die Erarbeitung ihres Namens wurde bereits in ihrem Entwicklungsportfolio ausführlich dokumentiert. Diese Dokumentation ist für die Elementarpädagogin mitunter Anlass dafür, Möglichkeiten und Angebote zur Vertiefung des kindlichen Interesses zu schaffen. Hierbei bietet sich eine **Vernetzung mit der Volksschule** im Rahmen von **Kooperationstagen im letzten Kindergartenjahr** an. Solcherart Kooperationen helfen die für die individuelle Lernbiografie so zentralen Transitionsprozesse förderlich und fließend zu gestalten.

Wichtig ist, die Ergebnisse und Erfahrungen dieses Übergangsprozesses im sog. Übergangsportfolio festzuhalten. Die schriftliche Dokumentation ist Basis für ein intensiveres Reflektieren und Besprechen (siehe Kap. 4.3. Lerndialoge) der neuen Lernerfahrungen und einen nahtlosen Übergang in die Volksschule. Das Übergangsportfolio ist eine Mappe, die Anna selbst gehört. Am Ende der Kindergartenzeit nimmt Anna ihre Mappe mit nach Hause und bringt sie im Herbst mit in die Schule, wo im ersten Jahr weitergearbeitet wird. So kann die Volksschullehrerin in der Schuleingangsphase nahtlos an Annas Vorerfahrungen anknüpfen und Anna entsprechend herausforderndes Material anbieten.

Die Zusammenarbeit der Kindergartenpädagogin mit der Volksschullehrerin ermöglicht ein intensives Wahrnehmen jedes einzelnen Kindes vor Schuleintritt, die KELP-Gespräche intensivieren dies. Im gesamten Prozess werden die Bestimmungen des Datenschutzes und der Weitergabe von Daten eingehalten.

Lernziele

Die Kinder

- sind aktive Gestalter_innen ihrer Transitionsprozesse.
- moderieren gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie ihren Eltern den Transitionsprozess am Übergang zur Volksschule.
- können sich an (Lern)Erfahrungen erinnern und diese für zukünftige Aufgaben nützen – neue Lernwege öffnen sich.
- erweitern ihre Dialog-, Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit; im Falle von Anna, indem sie im Rahmen von Kooperationstagen auch mit Volksschulkindern gemeinsam lernt.
- stärken das eigene Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen.

4.6.2. Annas Transitionsprozess und Übergangsportfolio

Im Rahmen von Kooperationstagen mit der Volksschule kann Anna in ihrem letzten Kindergartenjahr ihrem Interesse an Buchstaben, Büchern und dem Lesen vertiefend nachgehen. Sie findet in der Volksschule spannende und herausfordernde Materialien, regelmäßige Besuche in der Bibliothek sind eingeplant. Ihre Lernwege werden im Übergangsportfolio (welches auf das Entwicklungsportfolio aufbaut) dokumentiert.

Während der Kooperationstage kann Anna mit ihrem Patenkind aus der 3. Klasse Volksschule zusammenarbeiten. Diese Form des Transitionsprozesses ermöglicht ihr Erfahrungen in Bezug auf den Ablauf des Schulalltags und die partnerschaftliche Erarbeitung von Aufgabenstellungen. Während der Kooperationstage wird dem Lesen generell ein großer Stellenwert eingeräumt. Am Morgen treffen sich die Schulkinder mit ihrem Patenkind aus dem Kindergarten im Sitzkreis (siehe Abb. 37 linkes Foto). Anschließend liest jedes Schulkind seinem Patenkind das mitgebrachte Bilderbuch vor. Dies steigert v.a. bei Anna die Motivation, selbst lesen zu lernen um ein Vielfaches.

Daraufhin bearbeitet Anna im Zweierteam mit ihrem Schulpatenkind weitere vertiefende Aufgabenstellungen zu Buchstaben und zum Lesen: Sie beschäftigt sich intensiv mit selbst gestalteten Buchstabentafeln sowie mit Spielen zur phonologischen Bewusstheit und zu Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs. Annas Patenkind ist in diesem Fall die Mentorin, die sich mit ihr gemeinsam auf die Reise in die Welt der Buchstaben begibt (siehe Abb. 37 rechtes Foto)



Abb. 37: Die Schulkinder treffen sich mit ihrem Patenkind aus dem Kindergarten zum Kooperationstag – das Bilderbuch zum Vorlesen haben sie mit dabei (linkes Foto); An den Kooperationstagen arbeitet Anna intensiv mit ihrer 3.-Klasse-Mentorin zusammen (rechtes Foto)

Annas Lernerfahrungen im Rahmen des Transitionsprozesses finden Eingang in ihr Übergangsportfolio, das sich in Anlehnung an das Entwicklungsportfolio (bzw. im Zuge von dessen Erweiterung) dreiteilig gestaltet:

- Teil A beschäftigt sich mit der Biografie des Kindes – **Das bin ich**: Hier ist Platz für die eigenen Stärken und Interessen, die Beschreibung der elementarpädagogischen Bildungsinstitution aus Sicht des Kindes sowie für relevante Informationen zum Lernprozess des Kindes.
- In Teil B wird der **Entwicklungsprozess des Kindes** im Spiegel der Bildungsbereiche nach dem Österreichischen BildungsRahmenPlan sichtbar gemacht. Hier finden bisherige Einträge aus dem Entwicklungsportfolio genauso Platz wie aktuelle Beiträge – gestaltet von Kind, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen.
- Der Teil C mit der **Dokumentation von Übergangsaktivitäten** lässt den **Eltern und Pädagog_innen** viel Platz für ihre Sichtweise. Die Erwachsenen sind eingeladen, Übergangsaktivitäten (elementare Bildungsinstitution – Volksschule), Interessen und Stärken aus Sicht der Eltern, wichtige Informationen für die Schule, Erwartungen und Wünsche sowie kindliche Lerndispositionen (interessiert sein, engagiert sein, Herausforderungen standhalten, sich ausdrücken und mitteilen können und an einer Lerngemeinschaft teilnehmen) zu dokumentieren und so eine weitere Sichtweise des kindlichen Lernprozesses einzubringen.

Im Folgenden sind Beispiele aus den drei Teilen von Annas Übergangsportfolio abgebildet:

Teil A:

Die Beispielblätter aus Annas Übergangsportfolio-Teil „Das bin ich“ (Abb. 38) wurden aus ihrem Entwicklungsportfolio mit übernommen. Annas Vorliebe für Farben, Zeichen und Symbole ist hier durch ihre Stärke „genau sein beim Zeichnen und Basteln“ abgebildet. Ihr großes Interesse für Buchstaben und fürs Lesen hat sich davon ausgehend erst im Laufe der Kindergartenzeit entwickelt.

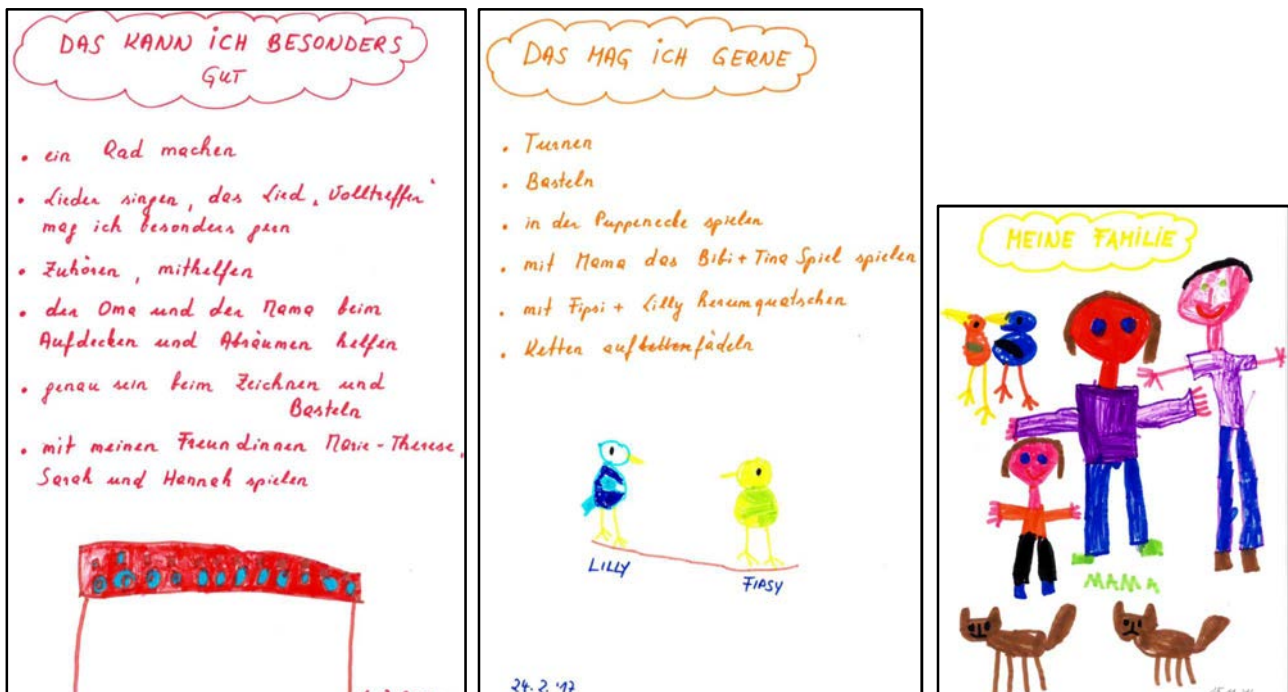


Abb. 38: Portfolioblätter zu „Das bin ich“ aus Annas Übergangsportfolio: Sie dokumentieren Annas Stärken, Interessen sowie ihre Familienmitglieder.

Teil B:

Entsprechend Annas großem Interesse an Buchstaben beziehen sich die Portfolioblätter zu ihrem Entwicklungsprozess (Abb. 39) schwerpunktmäßig auf den Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“: Das linke Portfolioblatt dokumentiert Annas neu erworbene Fähigkeiten, ihren eigenen sowie die Namen ihrer Freundinnen schreiben zu können. Das rechte erzählt von Annas intensiver Beschäftigung mit dem Spiel „Silbenrallye“ im Zuge der Kooperationstage und davon, wie Anna dieses später selbstständig in ihrer Kindergarten-Gruppe eingeführt hat. Annas Elementarpädagogin Christine fasst Annas Entwicklungsprozesse und neue Erfahrungen jeweils im Format eines Briefes an Anna gerichtet zusammen. Diese Kurzbriefe stellen Vorformen der sog. Bildungs- und Lerngeschichten (siehe Kap. 2.3.2 auf S. 18) dar.

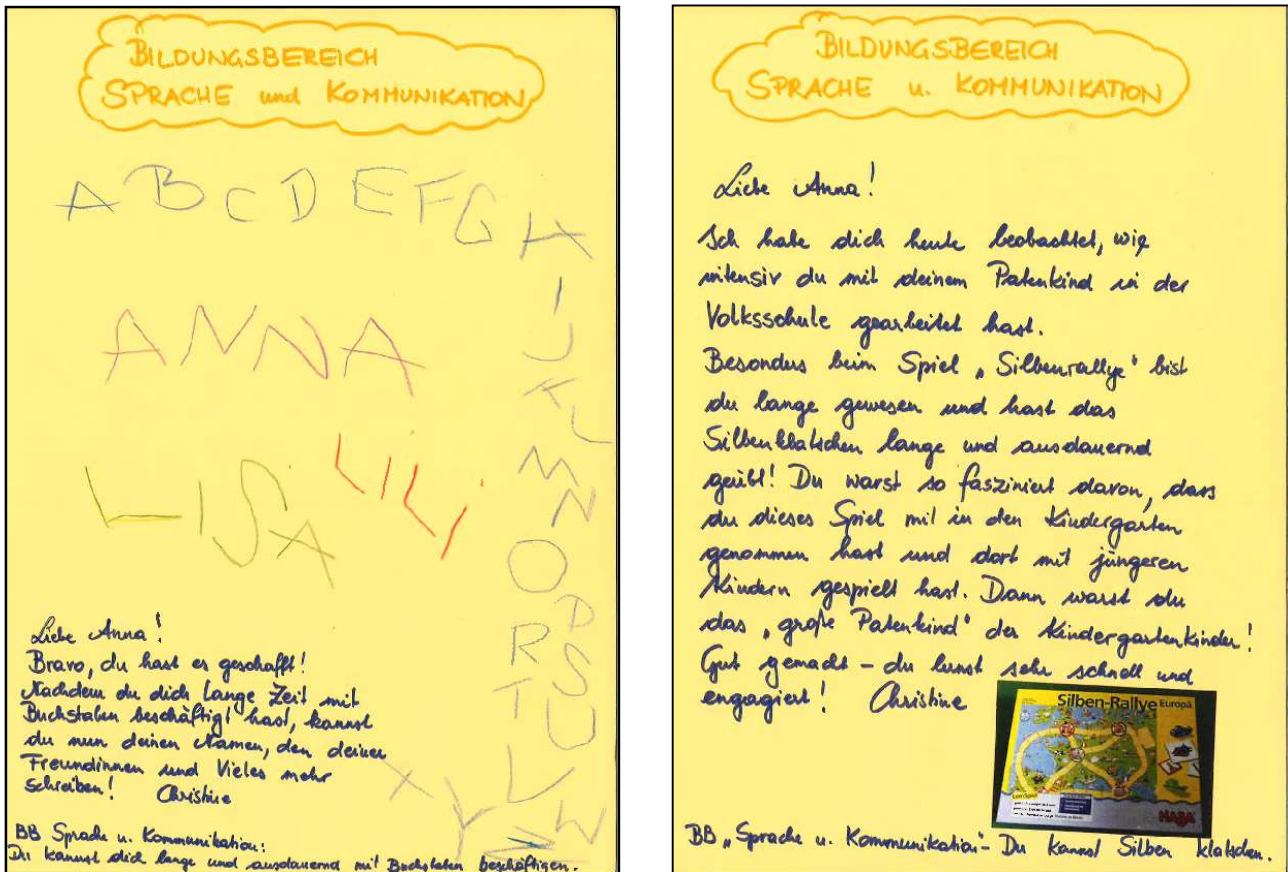


Abb. 39: Portfolioblätter zu Annas Entwicklungsprozess im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“

Teil C:

Im Zuge der Dokumentation des Übergangsprozesses gestaltet Annas Mutter ein Portfolioblatt mit konkreten Schulwünschen für ihre Tochter (Abb. 40):

- Ich wünsche dir einen Schutzengel.
- Ich wünsche dir viel Geduld für alle Aufgaben, die du erledigen musst.
- Ich wünsche dir, dass du gerne in die Schule gehst.
- Ich wünsche dir, dass du eine schöne Schulzeit hast.
- Ich wünsche dir, dass du immer Freunde hast, die dich begleiten.



Abb. 40: Portfolioblatt von Annas Mutter gestaltet

Annas Pädagogin Christine schreibt am Ende der Kindergartenzeit eine Bildungs- und Lerngeschichte (siehe Kap. 2.3.2 auf S. 18) für Anna (Abb. 41). Darin fasst Christine ihre Beobachtungen zu Annas Tätigkeiten, Beschäftigungen und Übergangsaktivitäten zusammen. Der Fokus liegt besonders auf einer Dokumentation und Reflexion von Annas Stärken und erworbenen Fähigkeiten. Zudem nehmen die sehr wertschätzenden Formulierungen auch immer wieder Bezug auf die für das Lernen zentralen Lerndispositionen wie etwa Annas große Motivation, ihr Engagement und eifriges, anstrengungsbe-reites Arbeiten.



Abb. 41: Bildungs- und Lerngeschichte für Anna aus dem dritten Teil ihres Übergangsportfolios

4.6.3. Was macht das Praxisbeispiel begabungs- und begabtenförderlich?

Das Übergangsportfolio ist eine zeitgemäße Form der Entwicklungsdokumentation und bietet mit seinem ressourcen- und stärkenorientierten Blick auf das einzelne Kind ein Instrument für eine inklusive Übergangsgestaltung mit Fokus auf individuelle Interessen und Begabungen.

Durch die begleitende Reflexion des eigenen Lernprozesses wird die Entwicklung der Metakognition unterstützt und die Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit wird gefördert.

Die Einbeziehung der Kinder und Eltern und deren Teilnahme am Lernprozess stellt ein aktives Gestalten des Transitionsprozesses dar und eine Erweiterung der Transitionskompetenzen findet statt.

Literatur

Fageh, B., Lenger, A., Eder, L. & Berktold, M. (2016). *Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation: Handbuch und Arbeitsmaterial*. Salzburg: Land Salzburg Hausdruckerei. Abgerufen von <https://www.salzburg.gv.at/themen/bildung/kinderbetreuung/bildungs-und-arbeitsdoku-bad> [26.05.2021]

Literatur

- Ahrens, P. & Klages, M. (2011). Projektarbeit in der Krippe – Möglichkeiten und Grenzen. *KiTa Fachtexte*. Abgerufen von https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_ahrens_klages_2011.pdf [25.05.2021].
- Berkold, M. & Parz, B. (2013). *Kind und Begabung. Leitfaden für eine inklusive Begabungsförderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Salzburg: Land Salzburg.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine Books.
- Böck, M., Stahl, J., Hartel, B. & Hajszan, M. (2015). *Begabungen im Kindergarten. Leitfaden zum Lehrgang des ÖZBF*. Salzburg: ÖZBF.
- Bostelmann, A. (Hrsg.). (2007). *Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, A. (Hrsg.) (2008). *Das Portfolio-Konzept für die Krippe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Brée, S. (2010). Beobachtungen und Dokumentation als Wahrnehmungs- und Interaktionsproblem. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 99-119). Weimar: Verlag das Netz.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories*. London: Paul Chapman.
- CBI im Auftrag der Bundesländer Österreichs (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: bmukk.
- CBI (2016). *Entwicklung eines Konzepts zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich*. Wien: CBI.
- CBI (2018a). *Qualitätsprogramm für (Hoch-)Begabtenförderung und (Hoch-)Begabungsforschung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen* (2. Aufl.). Wien: BMWF. Abgerufen von <https://www.charlotte-buehler-institut.at/project/qualitaetsprogramm-fuer-hoch-begabtenfoerderung-und-hoch-begabungsforschung-am-beispiel-elementarer-bildungseinrichtungen/> [20.05.2021].
- CBI (2018b). *Begleitete Pilotierung des Bildungskompasses im elementarpädagogischen Bildungsbereich in Oberösterreich. Endbericht*. Wien: CBI.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Elbing, E. (2000). *Hochbegabte Kinder – Strategien für die Elternberatung*. München: Ernst Reinhardt.
- Elschenbroich, D. (2003). Verwandelt Kindergärten in Labors, Ateliers, Wälder. In C. Krüger (Hrsg.), *„Kleine Menschen“ – ganz groß – schon vor der Schule* (S. 259–265). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Fageth, B., Lenger, A., Eder, L. & Berkold, M. (2016). *Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation: Handbuch und Arbeitsmaterial*. Salzburg: Land Salzburg Hausdruckerei. Abgerufen von <https://www.salzburg.gv.at/bildung/Documents/Schriftl.%20Bildungs-Arbeitsdoku.OK%20-%20Internet.pdf> [26.05.2021]
- Fink, A. (2011). Intelligenz und Kreativität als Schlüsselkonzepte der Begabung. In M. Dresler (Hrsg.), *Kognitive Leistungen: Intelligenz und mentale Fertigkeiten im Spiegel der Neurowissenschaften* (S. 23–38). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Beltz: Weinheim, Basel.
- Funke, J. (2000). Psychologie der Kreativität. In R. M. Holm-Hadulla (Hrsg.), *Kreativität* (S. 283–300). Heidelberg: Springer.
- Hagstedt, H. (2006). Werkstätten als geeignete Orte für entdeckendes und forschendes Lernen der Kinder? In Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (Hrsg.), *Kinder forschen. Erfahrungen und Beispiele aus*

dem Programm „Kinder erforschen Naturwissenschaft“ (S. 20–24). Greifswald: progress4 GbR. Abgerufen von http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Kinder-forschen_Arbeitshilfe-06.pdf [20.05.2021]

- Hartel, B. (2009). Rahmenbedingungen der Begabtenförderung im Kindergarten. Oder: Der Rahmen ist das halbe Bild. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 22(2), 4–8.
- Hartel, B. & Finsterwald, M. (2013). Die Lerngemeinschaft. Begabungsförderung im System und mit System. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 5, 9–11.
- Hartel, B. (2017). *BeGIFT(ed)! Begabung lernen. Metakognitive Lerndialoge als Maßnahme der inklusiven Begabtenförderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Hartmann, W. (2012). Wie viel Spiel steckt im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan? Spielen als effektivste Form frühkindlicher Bildung. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 3, 11.
- Haßler, M. (2012). *Schritt für Schritt schlauer. Lernen mit dem ganzen Körper in der Natur. Hintergrundwissen und Praxisideen im Rahmen des österreichischen Bildungsplanes*. Knittelfeld: Gutenberg Druck GmbH.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Heller, K. A., Perleth, C & Lim, T. L. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2. Aufl., S. 147–170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Horsch, H., Müller, G. & Spicher, H.-J. (2006). *Hoch begabt - und trotzdem glücklich: Was Eltern, Kindergarten und Schule tun können, damit die klügsten Kinder nicht die Dummen sind*. Ratingen: Oberstebrink.
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Huser, J. (2004). *Lichtblick für helle Köpfe: Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Imser, C. & Schmid, F. (2017). Familie macht stark – Impulse setzen, Stärken entdecken. Ein Praxis-Handbuch mit Anregungen. Salzburg: ÖZBF. Abgerufen von https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/07/Praxishandbuch-fuer-Familien_2017.pdf [30.11.2018]
- iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Kaufman, J. C., Luria, S. R. & Beghetto, R. A. (2018). Creativity. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon (Hrsg.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (S. 287–298). Washington DC: American Psychological Association.
- Kiso, C., Lotze, M. & Behrens, B. (2014). *Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule. nifbe-Themenheft Nr. 24*, Osnabrück: nifbe.
- Knoke, A. & Stienen, A. (2012). *Kinder entdecken die Welt. Forschendes Lernen in Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Abgerufen von https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/shop/21_Broschuere_Kinder_entdecken_die_Welt.pdf [25.05.2021].
- Koop, C. & Welzien, S. (2010). Im Dialog mit Eltern. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 339–345). Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Kuger, S. (2013). *Lernumwelten von Kindergartenkindern mit besonderen Begabungen*. Münster: Waxmann.
- Kyed, O. (2018). *Hochbegabt. Der Ratgeber für Eltern*. Freiburg: Herder.

- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (2. Aufl.). Weimar: das netz.
- Marquardt-Mau, B. (2007). Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht? In P. Grygier, J. Günther & E. Kircher (Hrsg.), *Über Naturwissenschaften lernen. Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule* (2. Aufl., S. 33-35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2005). *Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Müller, S. (2013). Interessen wecken – Begabungen entdecken. Spiel- und Lernlandschaften helfen Kindern beim Entdecken, Staunen und Wohlfühlen. *UNSERE KINDER. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 5, 18–20.
- NCoC ÖZBF (2021). *Leitfaden Akzeleration. Vorzeitige Einschulung – Überspringen von Schulstufen – Wechsel von Schulstufen*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- NCoC ÖZBF (Hrsg.). (2020). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- OECD (Hrsg.). (2001). *Starting Strong. Early childhood education and care. Twelve nation thematic review on early childhood education and care*. Paris: OECD.
- ÖZBF (Hrsg.). (2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung. Die häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung*. Salzburg: ÖZBF.
- Paschon, A. & Zeilinger, M. (2010). *Salzburger Beobachtungskonzept*. Universität Salzburg: Eigenverlag.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Stednitz, U. (2001). *Das schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer Verlag.
- Resch, C. & Rogl, S. (Hrsg.). (2019). *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. Salzburg: ÖZBF.
- Rogl, S. (2014). Der systemische Blick. Von der Person und der Einzelmaßnahme zum Lernsystem. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 38, 4–6.
- Rohen, C. (2018). Früher Zugang zu Naturwissenschaften. Bedeutsamkeit früher naturwissenschaftlicher Bildung in der Begabungs- und Interessenförderung. *begabt & exzellent. Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 46, 17-21.
- Schäfer, G. E. (2017). Um welche Naturwissenschaft geht es? In P. Favre & C. Mathis (Hrsg.), *Naturphänomene verstehen. Zugänge aus unterschiedlichen Perspektiven in der Vorschul- und Primarstufe* (S. 29-37). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schenker, I. (2010a). Spielen ist Lernen – das Konzept der Entwicklungspädagogik. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 293-305). Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Schenker, I. (2010b). Inklusive Hochbegabtenförderung in der Kindertagesstätte. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 271-289). Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Schneider, W. (Hrsg.). (2008). *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK*. Weinheim: Beltz.
- Scholz, I. (2013). Fördermöglichkeiten. In I. Scholz (Hrsg.), *Begabtenförderung – ganz praktisch* (S. 107–134). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schumann, M. (2010). Projektarbeit. Nicht das Ergebnis zählt, sondern der Weg dorthin. *Kindergarten heute. Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*, 9, 17-22.
- Stadelmann, W. (2017). Was bleibt? Nachhaltiges Lernen als Ziel. *Profil*, 3, 8-13. Abgerufen von https://blog.zhdk.ch/fachdidaktikkuenste/files/2018/09/Was-bleibt-Nachhaltiges-Lernen-als-Ziel_von-Prof.-Dr.-Willi-Stadelmann-aus-22profil-Das-Magazin-f%C3%BCr-das-Lehren-und-Lernen-32017.pdf [27.05.2021]
- Stadelmann, W. (2018). Emotionen und Gefühle steuern unser Lernen. Lernen ist untrennbar mit Emotionen und Gefühlen verbunden. *begabt & exzellent. Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 45, 9-12.
- Stamm, M. (2018). *Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung. Swiss Education. Dossier 18/1*. Abgerufen von <http://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/254-professionalisierung-im-vorschulbereich/file.html> [15.05.2021]
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Vandenbussche, E. & Laevers F. (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenner Engagiertheitsskala*. Wegberg: Erfahrung und Lernen.
- Vock, H. (2004). Schulbeginn – der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In C. Fischer, F. Mönks & E. Grundel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren* (S. 213–226). Münster: LIT Verlag.
- Völker, S. & Schwer, C. (2012). *Begabung und Beziehung. nifbe-Themenheft: Nr. 3*. Osnabrück: nifbe.
- Weigand, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg. ÖZBF.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.
- Zimmermann, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13-39). San Diego: CA: Academic Press.

Anhang

Anhang 1: ABC-Liste zur Ressourcenorientierung

Material adaptiert nach: nifbe. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Entwicklung und Bildung. Forschungsstelle für Begabungsförderung¹⁴

ABC-Liste zur Ressourcenorientierung

Die ABC-Liste kann sowohl dazu dienen, sich der eigenen Stärken und Ressourcen bewusster zu werden, als auch die der Kinder in den Blick zu nehmen.

Eigene Stärken und Ressourcen

Schreiben Sie zu jedem Buchstaben ein Stichwort mit dem jeweiligen Anfangsbuchstaben, das Ihnen zur Beantwortung der Fragen „Was kann ich gut?“ und „Welche Ressourcen habe ich?“ einfällt. Nehmen Sie sich für die Aufgabe höchstens drei Minuten Zeit. Verharren Sie nicht zu lange bei einem Buchstaben, sondern hören Sie auf Ihre erste Intuition! Sie werden erstaunt sein!

Nachdem Sie die Liste ausgefüllt haben, überlegen Sie doch einmal, welche Stärken ganz besonders auf Sie zutreffen und wie Sie diese Stärken einsetzen können. Bedenken Sie: Auch auf den ersten Blick negativ erscheinende Begriffe können in bestimmten Situationen positiv sein (Zum Beispiel: Ungeduld. Das klingt vielleicht zunächst eher negativ. Genau diese Ungeduld hilft aber, Dinge voran zu treiben und Fortschritte zu machen.)

Stärken und Ressourcen von Kindern

Nehmen Sie mit Hilfe der ABC-Liste auf die gleiche Weise die Ressourcen der Kinder in den Blick – Denken Sie an ein Kind und füllen Sie die Liste aus – alleine, gemeinsam mit Kolleg_innen oder auch gemeinsam mit dem Kind.

¹⁴ <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/begabung/materialien-downloads/materialien-ressourcenorientierung/189-abc-liste-ressourcenorientierung/file>, 24.05.2021.

Die ABC-Liste zur Ressourcenorientierung

A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	

Anhang 2: Exemplarische Anleitungsfragen für die 5 Lerndispositionen (CBI, 2016, S. 37f.)

Name und Alter des Kindes:

Kindergarten:

Kindergartenjahr/Beobachtungszeitraum:

Pädagogin/Pädagoge:

Gespräch mit Eltern am:

Lerndisposition	exemplarische Anleitungsfragen¹⁵
interessiert sein	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Interessen zeigt das Kind? • Mit welchen Themen beschäftigt sich das Kind und wie bringt es das zum Ausdruck? • Welche Ideen bringt das Kind ein? In welcher Form (ausprobieren, besprechen, alleine oder mit anderen)? • Auf welche Weise geht das Kind seinen Fragen nach? • Wie begeistert das Kind andere Kinder für seine Interessen? • Welche Anregungen aus dem Lernfeld (andere Kinder, Raum, Materialien, Erwachsene, ...) nimmt das Kind wahr?
engagiert sein	<ul style="list-style-type: none"> • In welchen Situationen lässt sich das Kind auf Tätigkeiten ein und bleibt dabei? • In welchen Situationen ist das Kind konzentriert und lässt sich nicht ablenken? • Was regt das Kind an, initiativ zu werden? • Wie geht das Kind mit Unbekannten um? • Welche (Gruppen-)Aktivitäten bevorzugt das Kind? • Wie greift das Kind Themen auf und entwickelt sie weiter? • Bei welcher Beschäftigung zeigt das Kind Zufriedenheit, Freude und Spaß?
Standhalten bei Herausforderungen & Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Wie geht das Kind mit Unsicherheiten, Schwierigkeiten, neuen Herausforderungen oder Frustrationen um? • In welchem Bildungs- bzw. Lernbereich (z.B. Bewegung, Sprache, Bauen, Gestalten, ...) probiert das Kind etwas aus, was es vorher noch nicht konnte? • Welche Problemlösungsstrategien setzt das Kind ein oder schaut sich von anderen Personen ab? • Formuliert das Kind in Auseinandersetzungen seine eigenen Interessen und verteidigt diese? • Sucht das Kind sich Rat und Hilfe? Von wem nimmt das Kind Hilfe an? • Wiederholt das Kind von sich aus einen Versuch, wenn es beim ersten Mal (in seinem Sinne) nicht erfolgreich war? • Trifft das Kind Entscheidungen?
sich ausdrücken und mitteilen	<ul style="list-style-type: none"> • In welcher Weise verständigt sich das Kind mit anderen Kindern und mit Erwachsenen? • Über welche Gefühle, Bedürfnisse und Wahrnehmungen spricht das Kind? Mit wem? • Wie setzt sich das Kind für seine Interessen ein und berücksichtigt die Argumente anderer? • Kann das Kind Interessensgegensätze wahrnehmen und welche Lösungsstrategien bietet es an? • Auf welche Weise sucht das Kind Kontakt zu anderen? • Zeigt es Freude über Interaktionen? • Äußert das Kind Interesse mitzuspielen und lässt es andere mitspielen?
an der Lerngemeinschaft mitwirken & Verantwortung übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Wofür übernimmt das Kind Verantwortung? • In welchen Situationen bzw. wie bringt das Kind das Empfinden von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit zum Ausdruck? • Wie trifft das Kind Entscheidungen? • In welchen Situationen hilft das Kind anderen Kindern oder Erwachsenen? • Interessiert sich das Kind für Ideen anderer? • Ist das Kind bereit, einen anderen Standpunkt einzunehmen? • Hinterfragt das Kind Vorurteile und Diskriminierungen?

¹⁵ siehe Leu et al. (2007, S. 60ff.)

Anhang 3: Analyse von Lerndispositionen – 3 Beispiele

Beispiel 1 – x (CBI, 2018b, S. 195f.)

Lerndisposition	exemplarische Analyse
interessiert sein	<p>X hat ein großes Interesse im sportlichen Bereich. Er geht sehr gern zur Bewegungsbaustelle in den Turnsaal. Dort tobt er sich richtig aus und nutzt die unterschiedlichsten Materialien im Turnsaal. Mit X kann man auch viel über das Thema Sport sprechen, wie unter anderem Fußball oder Skifahren.</p> <p>X zeigt großes Interesse für Buchstaben. Wenn er einen Buchstaben aus seinem Namen bei einer Aufschrift entdeckt, teilt er dies mit. Er betrachtet aufmerksam geschriebene Wörter und spielt oft mit Namenskarten, auf denen die Namen der Kinder seiner Gruppe niedergeschrieben sind. Dabei fragt er nach, wie er bestimmte Buchstaben schreiben kann. Weiters findet man X auch oft im Bau- und Konstruktionsbereich. Dort beschäftigt er sich mit den Autos, baut Bauwerke und testet diese auf Statik oder spielt mit Lego.</p>
engagiert sein	<p>X zeigt Eigeninitiative und Durchhaltevermögen, indem er ausdauernd und konzentriert seine selbst gewählten Aufgaben verfolgt, z.B. über längere Zeit mit Schreibutensilien arbeitet. X schreibt oft seinen Namen. Gerne nimmt er eine Schablone mit Buchstaben und zieht unterschiedlichste Buchstaben nach. Mein Malen hat jede Linie und jedes Muster seine Bedeutung. Wenn er darüber zu erzählen beginnt, komme eine ganze Geschichte mit unterschiedlichen Ereignissen zum Vorschein.</p> <p>X wendet sich Aktivitäten, die ihn begeistern aufmerksam zu, z.B. spielt x viel in der Bauecke mit Fahrzeugen und bildet Straßen und Brücken mit komplexer Statik. Ist er in eine Aktivität vertieft, so vergisst er ganz die Zeit und lässt sich nicht ablenken. Er beobachtet zwischendurch die Gruppe, kommt aber wieder zu seiner Aktivität zurück.</p>
Standhalten bei Herausforderungen & Schwierigkeiten	<p>X versucht Probleme und Schwierigkeiten mit anderen Kindern zu meiden. Er spielt gerne alleine und schafft es, Spielforderungen zu meistern oder Herausforderungen durch neue Spielideen zu umgehen. Er ist versucht eigene Stärken einzusetzen und die eigenen Ideen und Vorstellungen umzusetzen (z.B. Selbstwahl der Spiele). Bei Konflikten teilt X seine Meinung verbal und mit seiner Körpersprache mit. Er vermittelt seine Grenzen und Bedürfnisse. Nehmen andere Kinder keine Rücksicht darauf, verteidigt er sich und holt Hilfe, wenn er ansteht.</p>
sich ausdrücken und mitteilen	<p>X lernt gerade die deutsche Sprache und nutzt sein bereits erworbenes Wissen, um sich mitzuteilen. Er kann seine Gefühle und Empfindungen sprachlich mitteilen. Er benutzt die Wörter, die er weiß, so gut wie möglich, um seinen Gedanken Ausdruck zu verleihen. Weiß er nicht mehr weiter, umschreibt er Wörter oder symbolisiert sie mit Gesten. X drückt seine Emotionen durch seine Körpersprache und verbal aus. Auch gibt er seinem Spiel mehr Ausdruck, indem er Geräusche und Laute dazu macht. X versteht Aufforderungen und fragt nach, wenn ihm etwas unklar ist.</p>
an der Lerngemeinschaft mitwirken & Verantwortung übernehmen	<p>X spielt gerne alleine, lässt aber andere Kinder mitspielen, wenn er gefragt wird. Er lässt seine Spielpartner zu Wort kommen und geht teilweise auf Vorschläge und Ideen von ihnen ein. X kann seine eigenen Grenzen wahren und macht andere Kinder auf deren Übertretung aufmerksam. X achtet auf das Einhalten von Regeln bei sich und anderen. Mit einem Regelverstoß macht er andere Kinder aufmerksam oder teilt es Erwachsenen mit.</p> <p>Konflikte versucht X zu meiden, jedoch beobachtet er Konflikte anderer Kinder interessiert aus der Entfernung. Später sucht er das Gespräch mit einer Pädagogin und spricht über die Konfliktsituation.</p>

Beispiel 2 – „Nils“ (CBI, 2016, S. 38f.)

Lerndisposition	exemplarische Analyse
interessiert sein	Nils interessiert sich besonders für naturwissenschaftliche Themen, kennt sich gut bei Insekten und deren Namen aus. Er fragt, wie Pflanzen heißen und kann viele Baumarten erkennen. Nils interessiert sich für Tätigkeiten, die Erwachsene ausüben. Nils sieht gerne dabei zu und fragt nach, wenn er etwas wissen möchte. Im Garten beobachtet er häufig andere Kinder und braucht ein wenig Zeit, um ein Spiel zu finden bzw. sich anderen Kindern anzuschließen. Manchmal benötigt er dabei unsere Unterstützung.
engagiert sein	Nils lernt Dinge, indem er sich in Ruhe mit ihnen beschäftigt, aber einen Ansprechpartner zur Verfügung hat, den er jederzeit fragen kann. Er benötigt vor allem Ruhe und Zeit, um sich vertieft mit einer Sache zu beschäftigen. Oft ist es hilfreich, wenn man sich zu Nils setzt und ihn motiviert eine Sache fortzuführen.
Standhalten bei Herausforderungen & Schwierigkeiten	Nils braucht viel Zeit und die Motivation von außen. Er übt Neues, indem er es zusammen mit anderen Kindern immer wieder ausprobiert und mit ihnen darüber spricht.
sich ausdrücken und mitteilen	Nils teilt sich gern den Fachkräften mit. Er erzählt von seinen Ideen und Erlebnissen. Kindern erklärt er gerne verschiedene Dinge.
an der Lerngemeinschaft mitwirken & Verantwortung übernehmen	Nils übernimmt oft Verantwortung für jüngere Kinder. In der Kindergruppe achtet er meist darauf, dass diese nicht ungerecht behandelt werden. Im Kindergarten hat Nils sehr auf Pünktlichkeit geachtet, hat die Glocke zum Mittagessen gerne geschlagen und gerne die Bushupe für die Kinder, die mit dem Bus nach Hause fahren, betätigt.

Beispiel 3 – „Johanna“ (CBI, 2016, S. 39)

Lerndisposition	exemplarische Analyse
interessiert sein	Johanna findet Geräte interessant und will wissen, wie diese funktionieren und was man damit machen kann. Sie schaut sich gerne an, wenn sie gefilmt wurde. Sie liebt Bilderbücher, leiht sich häufig neue Bücher von der Bibliothek aus und vertieft sich darin. Johanna spielt meistens mit ihren Freundinnen und mit ihnen nimmt sie gerne an Angeboten teil. Dabei bringt sie sich aktiv ein, kann sich jedoch auch zurücknehmen.
engagiert sein	Johanna sucht sich Gelegenheiten, in denen sie etwas erproben, erforschen und entdecken kann. Sie geht dabei sehr zielstrebig vor und probiert ausdauernd, bis sie ihr Ziel erreicht. Sie erkennt Zusammenhänge bzw. stellt Überlegungen und Hypothesen an, was etwas zu bedeuten hat.
Standhalten bei Herausforderungen & Schwierigkeiten	Johanna sucht sich Herausforderungen mit angemessenem Schwierigkeitsgrad. So kann sie immer ein wenig weiterkommen, wenn sie diese bewältigt. Sie nutzt ihr Wissen und Können und hat Strategien, die sie in verschiedenen Situationen anwenden kann. Besonders beeindruckend ist ihre Ausdauer und ihre Ruhe, die sie nutzt, um selbst gewählte Problemstellungen anzugehen.
sich ausdrücken und mitteilen	Johanna zeigt Freude über ihren Erfolg und zeigt ihrer Umgebung stolz, was sie geschaffen hat. Johanna ist in ihrer nonverbalen Ausdrucksweise authentisch und fähig, ihre Emotionen situationsgerecht zu zeigen.
an der Lerngemeinschaft mitwirken & Verantwortung übernehmen	Johanna bespricht täglich mit ihren Freundinnen, womit sie sich beschäftigen wollen und kann den anderen zuhören, welche Ideen sie haben. Bei unterschiedlichen Wünschen überlegt sie Kompromisse. Manchmal entscheidet sie, ihren eigenen Plänen nachzugehen.

Anhang 4: Lerngeschichte bzw. Brief für Andrea – Beispiel (Leu et al., 2007, S. 86)

Nachdem bei Andrea eine Analyse ihrer 5 Lerndispositionen durchgeführt wurde und die Beobachtungsergebnisse im Team der Elementarpädagog_innen besprochen wurden, verfasste die Pädagogin Carola folgende Lerngeschichte für Andrea:

Lerngeschichte

Datum: 18.05.2006

Liebe Andrea

als ich Dich vor kurzem dabei beobachtet habe, wie Du Dich mit Jakob auf die Suche nach Insekten in unserem Gruppenraum begeben hast, fand ich das sehr aufregend und spannend. Zuerst hast Du ganz geschickt versucht, eine Fliege an der Fensterscheibe einzufangen. „Wir müssen vorsichtig sein beim Fangen. Sonst tun wir ihr weh“ hast Du zu Jakob gesagt. Das hat mich sehr gefreut, dass Du so vorsichtig mit Tieren und Insekten umgehst und versuchst, sie nicht zu verletzen. Und obwohl die Fliege schließlich wegflog, hast Du nicht entmutigt aufgegeben, sondern Dich sofort mit Jakob auf die Suche nach weiteren Insekten begeben. Ich vermute, Du wolltest unbedingt ein Insekt fangen, um es genau zu beobachten und um es aus nächster Nähe zu betrachten. In allen Ecken und Winkeln des Raumes hast Du gesucht und Dich dabei immer wieder mit Jakob abgesprochen, wer bereits welche Insekten gefunden hat. Ihr habt in unserem Gruppenraum noch eine weitere Fliege entdeckt, ein paar Ameisen, eine tote Kellerassel und zwei Spinnen. Die Spinnen ließen sich dann auch endlich einfangen. Dazu hast Du, wie zuvor auch Jakob, ein kleines Schraubglas benutzt und es über die Spinne gestellt. Mit Deinen Fingern hast Du sie dann vorsichtig ins Glas geschubst. „Rein mit Dir!“ hast Du voller Freude über Deinen Fang ausgerufen. Gemeinsam haben wir dann in die Deckel beider Gläser Löcher reingestochen, damit die beiden Spinnen auch genügend Luft zum Atmen bekommen. Du warst sehr stolz, als Du sie später im Abschlusskreis auch den anderen Kindern zeigen konntest. Wir haben uns dann noch alle zusammen ein bisschen über Spinnen unterhalten, über ihre Netze und ihr Aussehen. Ich war sehr beeindruckt, wie viel Du bereits über Spinnen und andere Insekten weißt. Am Ende des Kindergarten-tages hast Du sie dann ganz selbstverständlich im Garten freigelassen. Du weißt bereits, dass sich Tiere in Freiheit im Garten viel wohler fühlen als gefangen in einem Becher. Schließlich hat auch Jakob seine Spinne freigelassen.

Insekten scheinen Dich im Moment wirklich sehr zu interessieren. Auch Markus hat mir berichtet, wie Du neulich im Garten eine Ameisenstraße beobachtet hast. Du versuchtest, ihre Straße mit kleinen Stöckchen umzuleiten. Dabei hast Du Dich mit Markus darüber unterhalten und erfahren, dass Ameisen nie alleine leben, sondern immer mit vielen Ameisen zusammen ein Volk bilden, in dem jedes Tier seine Aufgabe hat. Auch beim letzten Ausflug im Wald hast Du mit den anderen Kindern zusammen kleine schwarze Käfer beobachtet. Markus hat erzählt, dass Du Dich als Einzige trauest, die Käfer anzufassen und in der Hand zu halten. Dabei hast Du erfahren, wie sich die kleinen Tiere anfühlen und kitzeln, wenn sie in Deiner Hand hin und her krabbeln.

Ich freue mich darauf, in Zukunft mit Dir und den anderen Kindern in der Gruppe gemeinsam auf Entdeckungsreise zu gehen und mehr über Insekten und Ihre Lebenswelt zu erfahren und zu erforschen.

Deine Carola

Anhang 5: Lokomotiv-Übung

Stärken sind der Antrieb für unsere Entwicklung – Fokus auf positives Verhalten lenken

Man kann sich die Entwicklung eines Kindes wie den Aufbau eines Zuges vorstellen, dessen Lokomotive den Antrieb für die Waggons darstellt.

In Bezug auf die Stärkenorientierung symbolisieren die Lokomotive die Stärken des Kindes und die Waggons die Schwächen. Wichtig ist zur Förderung einer positiven Entwicklung, dass man die Stärken fördert – diese mit Lob, Aufmerksamkeit und Zuwendung unterstützt, so als ob man die Lokomotive mit Kohlen zum Laufen bringt. Dies führt dazu, dass die Schwächen, die Waggons, einfach mitgezogen werden. **Die Schwächen werden somit über die Stärken ausgeglichen und die Entwicklung positiv vorangetrieben.** Das Prinzip dabei ist die Akzeptanz und Anerkennung von Schwächen, wobei aber die Unterstützung und Förderung über die Stärken des Kindes passiert. Es gilt also herauszufinden, welche individuellen Stärken das einzelne Kind auszeichnen. (Imser & Schmid 2017, S. 6)

Interessen und Stärken im Gespräch entdecken

Ganz grundsätzlich eignen sich Gespräche in besonderer Weise, um viel über einzelne Kinder und ihre Fähigkeiten zu erfahren. Fragen Sie konkret nach, was das Kind besonders gerne macht. Aufgrund der Antworten können Sie dann Rückschlüsse auf Interessen, Bedürfnisse und Stärken des Kindes finden.

Beispiele für Fragen:

- *Womit beschäftigst du dich am liebsten?*
- *Möchtest du... noch öfter machen?*
- *Was genau brauchst du?*
- *Was kannst du denn besonders gut? Usw.*

Mögliche Antworten:

- *Ich spreche gern. Ich lasse mir gerne von meinen Eltern vorlesen. Ich möchte alle Worte verstehen.*
- *Ich zähle gerne. Ich zähle gerne Dinge (Obst, Gemüse, Autos usw.) zusammen. Zahlen finde ich toll.*
- *Ich bin gerne in der Natur. Ich sammle gerne Dinge im Wald. Ich sehe mir Tiere ganz genau an.*
- *Ich bewege mich gerne (tanzen, laufen, turnen usw.).*
- *Ich bastle und male gerne.*
- *Ich höre gerne Musik. Ich mache gerne Musik mit...*
- *Ich denke darüber nach, warum wir auf der Welt sind, ob es einen Gott gibt.*

Lokomotiv-Übung

Das Bild der Lokomotive (siehe Abbildung bzw. Version auf der folgenden Seite) kann als Gesprächsanlass mit dem Kind verwendet werden. Fragen Sie das Kind: „**Was treibt dich an? Was ist deine Lokomotive, was sind deine Stärken, die deine Waggons (Schwächen) ziehen?**“ Gemeinsam können in die Lokomotive Stärken und Interessen hineingezeichnet und geschrieben werden. Zu guter Letzt kann die Lokomotive bunt ausgemalt bzw. individuell gestaltet werden und (in der Kindergruppe, zuhause im Kinderzimmer usw.) sichtbar platziert werden. Die Gestaltung soll das Kind immer daran erinnern, dass es auf individuelle Stärken und Fähigkeiten zurückgreifen kann, sollte es einer Herausforderung begegnen. Dies stärkt Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein.

Führen Sie diese Übung auch für sich selbst durch oder lassen Sie Ihr/ein Kind eine Lokomotive für Sie ausmalen. Sich gegenseitig seine Stärken aufzuzeigen gibt Vertrauen und zeigt Wertschätzung. (Imser & Schmid 2017, S. 8)

Imser, C. & Schmid, F. (2017). *Familie macht stark – Impulse setzen, Stärken entdecken. Ein Praxis-Handbuch mit Anregungen.* Salzburg: ÖZBF.

Meine Stärken

