

Begabungsförderung in der frühen Kindheit

Vortragsmanuskript Tagung „Schlüssel zum Erfolg“, Forum Musikalische Bildung, 24./25. Januar in Baden
Prof. Dr. Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur, PH Luzern

Begrüssung und Einleitung

Beginnen möchte ich meinen Vortrag mit einigen kurzen Selbstzeugnissen aus der „Begabungsbiographie“ der grossen, 2009 verstorbenen deutschen Tänzerin und Choreographin Pina Bausch. Die Aussagen stammen aus dem 2013 erschienenen Buch „Pina Bausch. Bilder eines Lebens“ der Journalistin Anne Linsel, die Pina Bausch und das Wuppertaler Tanztheater während vieler Jahre begleitet hat. Angereichert mit viel Bildmaterial finden sich immer wieder Aussagen von Pina Bausch, die rückblickend Dreh- und Angelpunkte ihres Lebens als Tänzerin und Choreographin beschreibt. Ich nutze diese Selbstzeugnisse, um später, bei meinen stärker theorie- und forschungsbasierten Ausführungen zur *Begabungsförderung in der frühen Kindheit*, darauf zurückzukommen.

Zunächst also zu Pina Bausch: Geboren 1940 in Solingen, wuchs Pina mit 2 älteren Geschwistern in einer Gastwirtschaft auf. Diese Formulierung „in einer Gastwirtschaft aufwachsen“ klingt zwar einerseits etwas merkwürdig, trifft aber wohl die häuslich-familiäre Situation ganz gut. Pina half mit, zapfte Bier, schälte Kartoffeln und versteckte sich als kleines Kind manchmal unter den Tischen der Gäste, anstatt ins Bett zu gehen. „Das hat meine Phantasie ungeheuer angeregt“ (Linsel, 2013, 15) sagt sie später über diese Zeit, und sie fand das Mithelfen „wichtig und schön – ich habe dabei viel gelernt“ (ebd.). Es sind dann Gäste aus der Theaterszene, die die Eltern darauf aufmerksam machen, dass der „Zappelphilipp“ ins Kinderballett gehört. Mit 5 Jahren geht Pina ins Kinderballett und berichtet später folgendes Erlebnis:

„Alle Kinder mussten sich auf den Bauch legen, dann die Füsse und Beine nach hinten hoch nehmen und nach vorne stellen, rechts und links neben den Kopf. Das konnten nicht alle Kinder, bei mir war das überhaupt kein Problem. Und die Lehrerin hat damals gesagt: „Du bist ja ein Schlangemensch.“ Ich wusste natürlich nicht, was das bedeutete. Aber ich spürte im Tonfall, dass das etwas Besonderes sein musste. Von da an wollte ich unbedingt zum Kinderballett gehen.“ (Linsel, 2013, 16)

Einmal verstand Pina eine Anweisung ihrer Ballettlehrerin nicht und schämte sich dafür. Als Ausweg aus der Situation sagte sie einfach: Ich kann das nicht. Die Ballettlehrerin schickte sie daraufhin nach Hause.

„Ich quälte mich wochenlang, ich wusste nicht, wie ich ins Kinderballett zurückkommen konnte. Nach Wochen kam die Lehrerin zu uns nach Hause und fragte, warum ich nicht mehr komme. Da klärte sich dann alles auf. Den Satz „Das kann ich nicht.“ habe ich dann nie wieder gesagt.“ (ebd., 16)

Obwohl die Eltern wenig von Tanz und Choreographie verstanden, ihre Tochter auch fast nie tanzen gesehen haben, waren sie sehr stolz auf sie. Pina fühlte sich geliebt und erlebte offenbar grosses Vertrauen in die eigene Person mit dem, was *ihr* wichtig war: Der Tanz.

„Sie haben mir nie Vorwürfe gemacht, ich habe nie Schuldgefühle haben müssen.“ (ebd., 20)

Schon mit 14 Jahren ging Pina Bausch zum Tanzstudium nach Essen an die Folkwangschule. Nach einer Zeit als Special Student an der Juilliard School of Music in New York kehrte sie mit 20 an die Folkwangschule zurück und erlebte Lehrpersonen, die sie auf ihrem künstlerischen Weg und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung weiter förderten und unterstützten. 1973 wird sie Leiterin des Balletts der Wuppertaler Bühnen, dem späteren überaus erfolgreichen Tanztheater Wuppertal.

Soweit zu Pina Bausch und den zwei kleinen Geschichten aus ihrer frühen Kindheit. Nun aber zu einer Übersicht über das, was Sie in den nächsten ca. 40 Minuten erwartet.

Beginnen möchte ich mit einer Diskussion des Begabungsbegriffs und den Folgen für das Verständnis von Begabungsförderung (Abschnitt I). In der frühen Kindheit sind wir in besonderer Weise auf „Beziehung“ angewiesen. Dies auch deshalb, weil das Denken, Fühlen und Handeln junger Kinder noch nicht über die Möglichkeiten von Erwachsenen verfügt (Abschnitt II). In einem dritten Abschnitt werde ich einen Einblick in eine grosse, in England durchgeführte Längsschnittstudie zu den Wirkungen frühkindlicher Bildungsinstitutionen geben. Dies bietet empirische, d.h. forschungsgestützte Hinweise auf das, was nach dem Stand des heutigen Wissens für die Begabungsförderung im sozial-emotionalen und im kognitiven Bereich bedeutsam ist. Ich schliesse meinen Vortrag mit Zusammenfassung und Ausblick.

I. „Begabung“ und „Begabungsförderung“

Wenn ich von Begabungsförderung rede, sollte ich wissen, was ich mit den Begriffen „Begabung“ und „Förderung“ genau meine. Und das ist gerade für den Begabungsbegriff nicht einfach.

Unterschiedliche Auffassungen von „Begabung“

Das Alltagskonzept sieht wohl in etwa so aus: Begabt ist jemand, der etwas im Vergleich zu anderen besonders gut kann. Begabung wird in dieser Vorstellung als ein weitestgehend stabiles Persönlichkeitsmerkmal verstanden. Eine Begabung für etwas ist keine Eintagsfliege und man ist auch nicht für alles und jedes begabt. Begabungen werden „entdeckt“. Auch hier die Vorstellung, dass es etwas in der Person zunächst auch der Person selbst Verborgenes gibt, das etwa an Talentwettbewerben gesichtet und gefördert werden kann. Es gibt dann die weniger und die besonders Begabten, vielleicht sogar die Hochbegabten. Wenn sich die Begabung wider Erwarten nicht durchsetzt, liegt das entweder an der Person selbst, an den Umständen und meistens an beidem. Aber immer steht die manchmal auch als bereits „in die Wiege gelegte“, d.h. als angeboren gedachte Begabung als über die Zeit stabiles Merkmal einer Person im Zentrum.

Eine geradezu konträre Konzeption von Begabung spricht lieber aktiv von „Begabtheit“ und fokussiert damit den Prozess des „begabt werden“. Alle Kinder sind begabt und haben Entwicklungspotential. Nicht für das eine oder andere, sondern grundsätzlich, von ihrer körperlichen und psychischen Grundausstattung her. Begabung entsteht erst in der Interaktion zwischen Person und Umwelt und hier liegt der entscheidende Unterschied.

Wie verhalten sich Eltern, wenn sie mit ihren Kindern im Alter zwischen 1 und 5 Jahren (Durchschnitt 2 Jahre und 4 Monate) in einem Kindermuseum für naturwissenschaftliche Phänomene sind. Die Forscherinnen und Forscher (Swartz & Crowley, 2004) nahmen die Interaktionen vor einem Exponat auf Video auf und befragten 19 Eltern, mit einer Ausnahme übrigens nur Mütter, später zu ihren Erziehungsüberlegungen. Aus den Interviewauswertungen und den Beobachtung des Mutter-Kind Verhaltens vor dem Exponat konnten Swartz und Crowley fünf Elterntypen differenzieren: Neben der „Spiel- und Spassgruppe“ (16%) mit der Vorstellung, dass das Museum den Kindern schlicht Freude bereitet, leitet die „Expertengruppe“ (21%) ihre Kinder explizit dazu an, Bezüge zwischen den Exponaten im Museum und ihren sonstigen Alltagserfahrungen herzustellen und reichert die Überlegungen der Kinder zudem mit eigenem Wissen an. In einer dritten Gruppe, bezeichnet mit „Back to Basics“ (26%) geschah Vergleichbares, wenn auch mit niedrigerem Erklärungsgehalt und ohne explizite Bezüge zur Erfahrungswelt der Kinder. Eine weitere Gruppe (21%) setzt auf individuelles Entdecken ohne grosse Anleitung. Und der fünfte identifizierbare Elterntyp sieht sich als Lernbegleiter (16%), ausgehend von der Interaktion der Kinder mit den Ausstellungsgegenständen. Diese kleine Pilotstudie zeigt bereits, dass Eltern sich in ihrem Verhalten und deren Begründungen an einem potentiell anregenden Lernort gegenüber ihren Kindern unterscheiden.

Dynamische Begabungstheorien berufen sich meist auf die sozio-kulturelle Entwicklungstheorie von Lew Vygotski. Mit Vygotski verbindet sich der Begriff der Zone der nächst höheren Entwicklung (ZNE).

„The zone of proximal development of the child is the distance between his actual development, determined with the help of independently solved tasks, and the level of the potential development of the child, determined with the help of tasks solved by the child and the guidance of adults and in cooperation with his more intelligent partners.“ (Vygotsky, 1933, zit. in Van der Veer & Valsiner, 1991, S. 337)

Begabungsentwicklung, d.h. Entwicklung überhaupt, wird aus einer Spannung heraus angestossen. Aus der Spannung zwischen dem, was ich gerade noch kann und dem, was in einem bestimmten Lern- und Entwicklungsbereich der nächste Schritt wäre. Soziale Umwelten, sei es die Familie, die Spielgruppe oder die Primarschule können nun mehr oder weniger bewusst solche Zonen der nächsthöheren Entwicklung kreieren und Kinder darin unterstützen, diesen nächsten Schritt selbstständig zu vollziehen.

Begabt sind wir also alle, entscheidend ist unsere Einbettung und Nutzung der Entwicklungsmöglichkeiten, die sich in unserer Lebenswelt, in Familie, Spielgruppe, Schule und ausserschulischen Aktivitäten ergeben. Dass sich hier mehr oder weniger gute Passungen oder besser gesagt entwicklungsangemessene Herausforderungen ergeben können, liegt auf der Hand. Ich nehme an, die meisten von Ihnen sind Musiker und Musikpädagogen/Musikpädagoginnen. Und ich nehme auch an, dass Sie in ihrer Erinnerung an die eigene Begabungsentwicklung die eine oder andere Geschichte von Passung und Nichtpassung berichten könnten.

Neben der eher älteren statischen und der vergleichsweise neueren dynamischen Konzeption von Begabung gewinnen für Fragen der Begabungsförderung seit einigen Jahren die Ergebnisse der Expertiseforschung zunehmend an Bedeutung.

Expertise meint hier „den fortlaufenden Prozess des Erwerbs und der Konsolidierung eines Satzes von Fertigkeiten, die man für ein hohes Niveau der Meisterschaft in einer oder mehreren Domänen des Lebens benötigt.“ (Def. in Anlehnung an Sternberg 2001, 160, aus Oerter, & Montada 2008, S. 784). Die Frage lautet: Wie wird man eigentlich von einer Novizin zu einer Expertin in einem Wissensgebiet bzw. einem Bereich des Könnens? Wie wird man ein erfolgreicher Schachspieler oder eine gute Saxophonistin. Eine Antwort kennen Sie vermutlich: Es braucht vor allem und zuallererst viele Stunden des Übens. In einer Studie mit Mitgliedern der Geigenklassen an der Berliner Kunsthochschule wurden jeweils die 10 besten, 10 gute und 10 Geigerinnen und Geiger mit Berufsziel Musiklehrer zu ihren täglichen Übungszeiten befragt (Ericsson et al. 1993). Die Rangreihe war erwartungsgemäss: Täglich 7.4, 5.3 oder aber 3.4 Stunden. Übung allein macht noch keinen Meister. Es geht - so die Expertiseforschung - um intelligentes Üben, um ausreichend Pausen und vor allem um die Überwindung von Barrieren. Exzessives Üben einer nicht gelingenden Stelle eines Musikstücks verschlimmert häufig die Situation. Man ist frustriert, kommt nicht weiter. Hier braucht es dann jemanden, der mit professionellem Know How, einem Wissen wie es anders und hoffentlich besser gehen könnte, dabei hilft, den Fehler zu korrigieren. Es kann an einer suboptimalen Körperspannung, der Atemtechnik aber auch am musikalischen Verständnis liegen, wenn der Schüler / die Schülerin an der besagten Stelle zunächst scheitert. Die gute Lehrperson kann auch darauf aufmerksam machen, dass der Wunsch, es jetzt und gleich zu können, gar nicht nötig ist. Hinweise auf die Zone der nächst höheren Entwicklung, Hinweise auf eine andere Spieltechnik und das Vormachen von Spielvarianten, die hier unterstützend wirken, das gehört wohl für die meisten von Ihnen zum Alltagsgeschäft.

Ich fasse zusammen: Begabung lässt uns zunächst an etwas Stabiles denken, an ein Geschenk, das es quasi nur auszupacken gilt. Ins Englische übersetzt lautet begabt sein „to have a gift for ...“. Begabungen setzen sich aber nicht einfach durch, sondern entwickeln sich dynamisch in Interaktion mit den soziokulturellen Umwelten, die mehr oder weniger entwicklungs- und lernsensitiv sein können. Bedeutsam scheint dabei das rechte Mass an Forderung und Förderung, das rechte Arrangement des nächsten Schritts und eine angemessene sogenannte *deliberate practice* des Übens, welche nicht nur die richtige Technik, sondern die gesamte Person mit ihrem bisherigen Wissen und Können, ihrer Motivation, Aufmerksamkeit und ihren Zielerwartungen berücksichtigt. Ausbildung von Expertise braucht kundige Begleitung von Eltern, Freunden, Erzieherinnen und Lehrpersonen.

Pina Bausch war zweifellos von ihrer körperlichen Ausstattung, ihrer Gelenkigkeit und Bewegungsfreude (Stichwort „Zappelphilipp“) für den Besuch des Kinderballetts prädestiniert. Aber ohne die Aufmerksamkeit und den Hinweis der Gäste, die gute Erreichbarkeit des Solinger Kinderballetts und vor allem den Eltern, die die Anregung aufnahmen, hätte sich Pina Bauschs Potential evtl. nicht weiter entwickeln können. Pina erlebte im Tonfall ihrer Lehrerin im Feedback zu einer Übung etwas Aussergewöhnliches. Sie als Person konnte da etwas Besonderes und dieses Gefühl, diese Emotion hat sie bestärkt und wohl auch mit Stolz erfüllt. Umso schlimmer dann das Gefühl, ihre Lehrerin zu enttäuschen. Da blieb sie dann lieber gleich weg. Man kann wirklich dankbar sein, dass die Ballettlehrerin die Familie von sich aus aufgesucht hat und ein Gespräch über die Gründe des Wegbleibens von Pina offenbar alles wieder in Ordnung brachte.

Begabungsförderung in „systemischer Perspektive“

Begabung als dynamisches Konzept lenkt die Aufmerksamkeit auf das, was bei einer Person und ihrem Umfeld die Begabungsentwicklung befördert oder aber behindert. Forschungen zur Wirksamkeit traditioneller Begabungs- und Begabtenförderung wie dem isolierten Training von Lern- oder Motivationsstrategien oder das alleinige Bereitstellen von besonders herausfordernden Aufgaben für die besonderen (Teil-)Fähigkeiten einer Personen haben ihre Wirkung oft verfehlt. Meist sind solche „Interventionen“ auch eher kurzzeitig angelegt und richten sich allein an die spezifischen Fähigkeiten, die bereits als herausragend aufgefallen sind. Das vermeintliche „gift“ soll schlicht ausgepackt werden.

Pina Pausch zeigte zweifellos schon früh eine Affinität zu Bewegung und Tanz. Neben einer soliden tänzerischen Grundausbildung war es wohl die ihr eigene Hartnäckigkeit („*Den Satz, das kann ich nicht, habe ich dann nie wieder gesagt*“), die Beziehungen zu Lehrern, Mentorinnen und Mentoren, und vor allem die gegenseitig befruchtende Arbeit mit ihrer Compagnie, den Bühnenbildern und dem gesamten professionellen Umfeld, das zur Exzellenz führte.

„Exzellenz liegt nicht in der Person, sondern im System aus Person und Umwelt.“ (Csikszentmihalyi, 1996, nach Ziegler & Stöger, 2006, 13).

Informierte Begabungsförderung muss – so Ziegler und Stöger – viele Systeme und deren Wechselwirkungen in den Blick nehmen, will sie nachhaltig wirksam sein: Das Kind und seine Eltern, Geschwister, Nachbarn, Erzieherinnen, Lehrpersonen.

II. Begabung braucht Beziehung

„Lernen und Begabungsentfaltung kann nur auf dem Nährboden emotional bedeutsamer Beziehungen gelingen, in denen sich Kinder sicher und geschützt fühlen und sowohl Explorationsunterstützung als auch Lernassistenz erfahren.“ (Völker & Schwer, Online Dokument, nifbe)

Dieses Zitat aus einem Text von Susanne Völker & Christina Schwer vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) fasst zusammen, was ich im Folgenden genauer erläutern möchte.

Der Nährboden, von dem in dem Zitat die Rede ist, ist nicht schon mit der Geburt eines Kindes in seine Familie gegeben, sondern entsteht erst in den ersten Lebensjahren in der Interaktion zwischen dem Kind und seinen engsten Bezugspersonen. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle beispielsweise, das Lesen von Mimik und Gestik anderer als Zeichen und Ausgangspunkt für das eigene Emotionserleben und den Emotionsausdruck, folgt einem spezifischen Entwicklungsverlauf. Erst mit etwa anderthalb Jahren beispielsweise gelingt die „Ich-Andere-Differenzierung“ (vgl. Wicki, 2010) als ein wichtiger Schritt für alles Weitere. In diesem Altersabschnitt sind Kinder erstmals in der Lage, sich im Spiegel als eigene Person, als ein Selbst, zu entdecken.

Kinder sind von Anfang an unterschiedlich. Das erleben Eltern, die nicht nur eines, sondern mehrere Kinder haben, wohl täglich. Eine Rolle spielt hier das Temperament, das auch biologisch, sprich in der neurophysiologischen Ausstattung eines Menschen mit angelegt ist. Interindividuelle Unterschiede zeigen sich nach Ergebnissen der Temperamentsforschung beispielweise im *Aktivitätsniveau*, mit der Menschen ihre Umwelt erkunden. Auch liessen sich über die Lebenszeit hinweg weitestgehend stabile Unterschiede im Bereich der *Soziabilität* als dem Wunsch nach Geselligkeit nachweisen. Ein wichtiger Punkt betrifft auch die Frage nach der *Irritierbarkeit* von Personen. Wie schnell lassen sich Kinder aus der Ruhe bringen, wie steht es um ihre Frustrationstoleranz? Eine starke Irritierbarkeit hat Auswirkungen auf die Interaktion zwischen den Bezugspersonen und dem Kind. Wicki (2010) berichtet von einer Studie, die aufzeigt, dass Mütter stark irritierbarer Kinder, weniger gut in der Lage sind, auf deren positiven Signale zu achten: Das Anstrengende überwiegt mit der Folge, dass eine gute wechselseitige Stimulierung im Interaktionsverlauf weniger häufig gelingt.

Das Zitat von Völker und Schwer gibt einen weiteren Hinweis auf Grundlagen einer gelingenden Begabungsentwicklung in der frühen Kindheit. Kinder brauchen das Gefühl einer „sicheren Basis“, um von dort aus ihre Umwelt zu erkunden und ihre weitere Entwicklung quasi selbst in die Hand zu nehmen. Die Ergebnisse der Bindungsforschung, allen voran die Arbeiten von John Bowlby & Margaret Ainsworth in den 70er, 80er Jahren des letzten Jahrhunderts, haben einige Erkenntnisse dazu zusammengetragen. Bindung meint hier nicht einfach physische oder emotionale Nähe zur Bezugsperson. Bindung meint vielmehr eine Art Verhaltens- und Erlebensskript, das immer dann „gespielt wird“ und in Gang kommt, wenn sich das Kind nicht mehr sicher fühlt. Die vom Kind wahrgenommene Sicherheit und sein Bindungsverhalten in einer bestimmten Situation, wenn die Mutter bei einem gemeinsamen Spiel etwa kurzzeitig den Raum verlässt, ist abhängig von der Sensitivität oder auch Feinfühligkeit der Bindungsfigur bzw. genauer von der im Erleben des Kindes repräsentierten bisherigen Erfahrung in solchen Situationen.

Feinfühligkeit im Umgang mit einem Kind bedeutet, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren, angemessen, prompt und vor allem auch verlässlich zu reagieren (Ainsworth et al., 1974). Eltern unterscheiden sich im Ausmass ihrer Sensitivität bezüglich der Bedürfnisse ihre Kinder. Das lässt sich z.B. gut bei längeren Zugfahrten in der Interaktion zwischen Eltern und Kindern beobachten.

Die Bindungsmuster, die Kinder im familiären Kontext entwickeln, bestimmen die Art und Weise der Beziehungsgestaltung in neuen, unvertrauten Situationen entscheidend mit. Die sicher gebundenen Kinder haben hier eine wesentliche bessere Ausgangssituation für das Agieren in den Zonen der nächst höheren Entwicklung, als die unsicher oder gar hoch unsicher gebundenen Kinder, die sich durch ein stark widersprüchliches Verhalten auszeichnen und deren Bedürfnisse sich daher auch weniger gut „lesen“ lassen.

Frühe Kindheit spielt sich nicht nur in der Familie und in Nachbarschaftsbezügen ab, sondern meistens besuchen Kinder dieses Alters ausserfamiliäre Betreuungseinrichtungen wie Spielgruppen oder auch den Kindergarten. Meine Kollegin Kathrin Krammer, Leiterin des Studiengangs Kindergarten/Unterstufe an der PH Luzern, hat 2010 in einem Aufsatz mit dem Titel „Individuelle Unterstützung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen

Kindern“ Untersuchungsergebnisse aus der frühkindlichen Bildungsforschung zusammengefasst.. Worauf kommt es an, will man junge Kinder fördern und fordern?

Es geht um das *Anregen von Denk- und Verstehensprozessen*, anknüpfend an das Vorwissen und den bisherigen Fähigkeiten des Kindes. Lehrpersonen brauchen „*Diagnosekompetenz*“ (Wo steht das Kind in seiner kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung?) und ein Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes, die Problemstellung letztlich auch bewältigen zu können. Dem dient das dialogische Nachfragen in der konkreten Situation („Warum denkst Du, schwimmt das?“ „Was meinst Du, warum geht das unter?“) . Durch *angeleitete Partizipation des Kindes* („Magst Du das mal ausprobieren, wollen wir das mal in die Wanne mit Wasser legen?) und *gemeinsames Nachdenken* („Komisch, jetzt geht das doch unter, wieso eigentlich? Was meinst Du?“) wird Aufmerksamkeit erzeugt, Interesse geweckt und Lernprozesse angestoßen. Wichtig ist auch, dass die Lehrperson die Haltung vermittelt, dass Umwege zum Lernen dazugehören (Stichwort *Fehlerkultur*). Kinder sind zudem darin zu unterstützen, ihr Handeln bewusst und reflektiert zu planen und durchzuführen. („Was würdest Du jetzt als nächstes tun und warum meinst Du, ist das ein guter nächster Schritt?“). Was es vor allem braucht und leider nicht immer ausreichend vorhanden ist, ist Zeit für diese Art der individuellen Unterstützung und das Interesse und die Fähigkeit, sich auf die Denkwege der Kinder wirklich einzulassen (vgl. Krammer 2010).

III. Blick in die Forschung

Ich komme zu meinem letzten Abschnitt und möchte Ihnen einen kurzen Einblick in eine der bisher grössten, in Grossbritannien durchgeführte Längsschnittstudie geben, einer umfassende Erhebung der Entwicklungsbedingungen von Kindern im Alter von 3-11 Jahren.

Gesichertes Wissen basiert auf Wissenschaft und Forschung. Wenn wir uns in medizinische Behandlung begeben müssen, vertrauen wir zu recht darauf, dass die medizinischen Verfahren und Methoden der Diagnostik und Therapie „evidence-based“ sind, d.h. eine empirische Grundlage haben und von der scientific community nach allen Regeln der Kunst geprüft wurden. Übertragen auf das Thema Begabungsförderung in der frühen Kindheit könnte das heissen, sich mit wissenschaftlichen Ergebnissen vertraut zu machen, die versuchen empirisch zu klären, was denn genau die Begabungsentwicklung in der frühen Kindheit unterstützt. Aus dem bisher Gesagten sollte deutlich geworden sein, dass es dazu notwendig ist, die Entwicklung der Kinder in ihrem Umfeld über längere Zeit forschend zu begleiten.

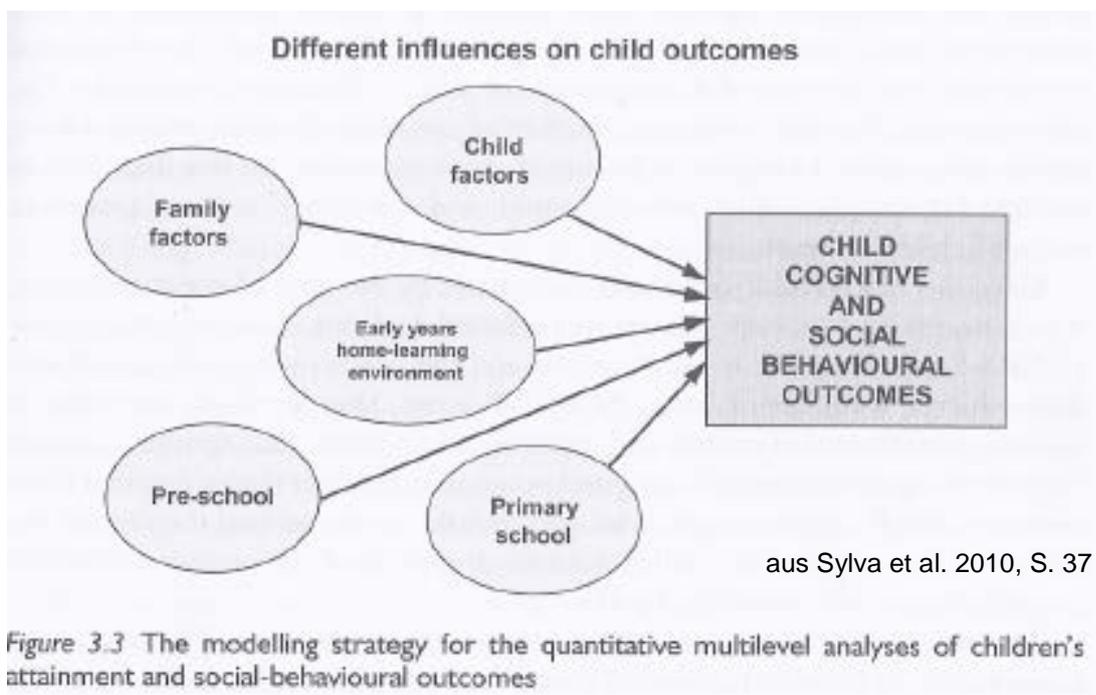
Das Effective Pre-school and Primary Education Project, abgekürzt EPPE, untersuchte u.a. folgende Hauptfragestellungen:

- Welche Faktoren beeinflussen die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung, wenn man einerseits die familiären Bedingungen, zugleich aber auch die Qualität frühkindlicher Bildungseinrichtungen betrachtet?

- Hat die pädagogische Qualität einer frühkindlichen Bildungseinrichtung Auswirkungen auf die Begabungsentwicklung?

Die Forschergruppe wollte verschiedene Arten vorschulischer Einrichtungen wie z.B. Spielgruppen, private oder auch öffentliche Vorschulklassen (sogenannte nursery schools bzw. classes) bezüglich ihrer Wirksamkeit auf das Lernen und Verhalten 3 bis 4-jähriger Kinder bis zur 7. Klasse der Primarschule verfolgen. Insgesamt startete die EPPE mit ca. 3000 Kindern. 300 dieser Kinder gehörten zur sogenannten „home Gruppe“. Diese Gruppe der Kinder besuchten keine vorschulische Einrichtung und dienten als sogenannte Kontrollgruppe.

Das Hauptaugenmerk der EPPE Studie richtete sich darauf, bei den vorschulischen Einrichtungen diejenigen Faktoren zu identifizieren, die - bei unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder - nachhaltig deren kognitive und sozial-emotionale Entwicklung unterstützen, d.h. mit anderen Worten ihre Begabungen fördern. Hier zunächst ein Blick auf die konzeptionelle Anlage der Studie, die Datenquellen und verwendeten Messinstrumente:



EPPE - Effective Pre-school and Primary Education Projekt (Sylva et al 2010)

Längsschnittstudie (mixed-method Design)

- 2340 Kinder aus 6 Vorschul-Typen
- 310 „Home“-Kinder

Messzeitpunkte

T1 (baseline) 3,0 - 4,3 Jahre - Eintritt Pre-school

T2 ab 5,0 Jahre - Eintritt Primary School

T3 7 Jahre (K1)

T4 11 Jahre (K2)

12

EPPE - Effective Pre-school and Primary Education Projekt (Sylva et al 2010)

Datenquellen / Variablen

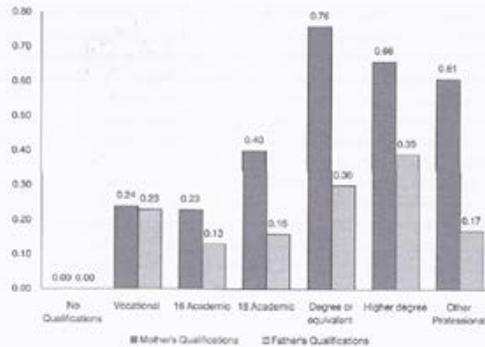
- **Kind** - u.a. British Ability Scales, Attitudes to School
- **Eltern – Home Learning Environment** (T1, T3, T4)
- **Erzieher/in / Klassenlehrperson** u.a. Adaptive Social Behavioural Inventory
- **Schulunterlagen** (sozial-emotionale Probleme)
- **Nationale Testdaten** (T3, T4)

13

In unserem Zusammenhang interessieren vor allem die beiden Bereiche „Family Factors“ und die „Home Learning Environment“. Untersucht wurden etwa Zusammenhänge zwischen den Berufsqualifikationen der Eltern und den Zielvariablen. Es ist zu erwarten, dass Eltern mit höheren Bildungsqualifikationen auch an ihre Kinder höhere Bildungserwartungen stellen und zudem durch in der Regel bessere ökonomische Bedingungen eine das kindliche Lernen förderliche familiäre Entwicklungs- und Bildungsumwelt schaffen.

Ergebnisse zu den „Family Factors“, wie beruflicher Status (Handwerker, Dienstleistung, Akademiker), Höhe des Einkommens und Berufsqualifikationen der Eltern zeigen, dass gerade die Ausbildungsabschlüsse der Eltern den stärksten Prädiktor bildet, also den stärksten Vorhersagewert auf die schulischen Leistungen und die sozio-emotionalen Zielvariablen zeigten.

EPPE - Effekte der Berufsqualifikation BQ der Eltern: Englisch-Leistung mit 11J.

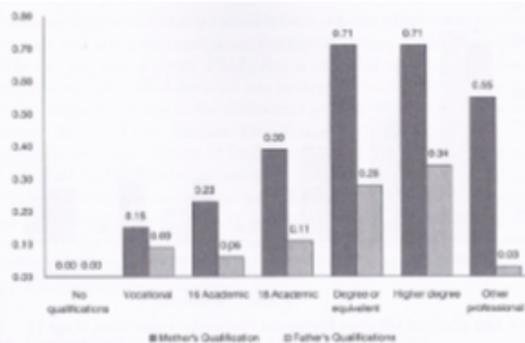


Effekte
BQ Mütter
> BQ Väter

Figure 4.1 Effect sizes upon English at age 11 for various levels of parents' education

aus Sylva et al. 2010, S. 50 14

EPPE - Effekte der Berufsqualifikation BQ der Eltern: Mathematikleistung mit 11 J.

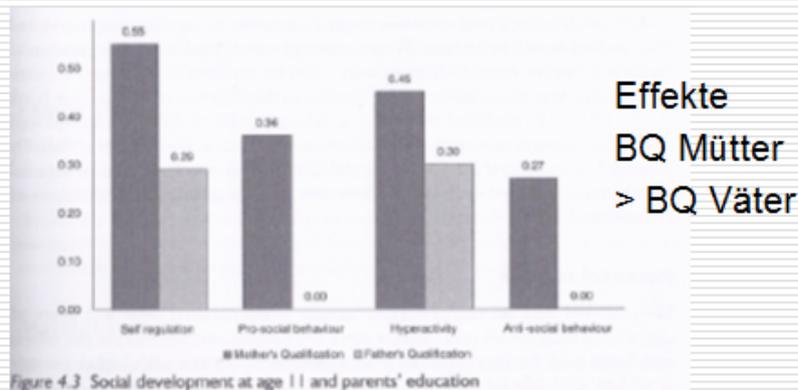


Effekte
BQ Mütter
> BQ Väter

Figure 4.2 Effect sizes upon Mathematics at age 11 for various levels of parents' education

aus Sylva et al. 2010, S. 51 15

EPPE - Effekte der Berufsqual. der Eltern auf sozial-emotionale Faktoren mit 11 J.



aus Sylva et al. 2010, S. 51 16

Festzuhalten ist: Der Einfluss des Ausbildungsabschlusses der Mütter ist jeweils grösser als derjenige der Väter. Der Einfluss ist besonders stark bei Familien mit Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen. Zudem sieht das Bild bei den Wirkungen auf die späteren Schulleistungen in Englisch und Mathematik recht ähnlich aus.

In Bezug auf die soziale Entwicklung der Kinder im Alter von 11 Jahren zeigt sich ebenfalls ein bedeutender Effekt des Ausbildungsabschlusses der Mütter auf die Selbstregulationsfähigkeiten der Kinder. Interessant auch zu bemerken, dass die Ausbildung der Väter auf das soziale Verhalten der Kinder, hier operationalisiert als pro-soziales versus antisoziales Verhalten, im Gegensatz zu den Müttern keine Effekte zeigte.

Die Operationalisierung, d.h. die Messung der *Qualität der familiären Lernumwelt* erfolgte in Interviews mit den Eltern zu drei verschiedenen Zeitpunkten der Längsschnittstudie:

- Zu Vorschulzeiten wurden die Eltern danach gefragt, ob sie dem Kind vorlesen, mit ihm zeichnen oder malen, ob man spielerisch bereits mit Buchstaben und Zahlen umgeht, ob in der Familie miteinander gesungen wird. Immer wurde danach gefragt, ob den Eltern dieses gemeinsame Tun mit ihren Kindern wichtig war und auch wie häufig es vorkam.
- Am Ende der 2. Primarschulklasse (K1, 7J.) wurde wieder nach gemeinsamen Aktivitäten mit den Kindern gefragt: Lässt man sich auch einmal etwas vom Kind vorlesen und gibt es weiterhin die Gute-Nacht Geschichte? Wie häufig sind gemeinsame sportliche Aktivitäten oder Besuche von Bildungseinrichtungen? Wie wird der Computer eingesetzt, als Lernunterstützer oder allein als Spielgerät und wenn ja, spielt man zusammen mit den Kindern? Wie oft hilft man bei den Hausaufgaben und wann geht das Kind in der Regel zu Bett?
- Am Ende der 6. Primarschulklasse (K2, 11J.) geht es wie bei den anderen beiden Erhebungen wieder um gemeinsame Unternehmungen (Einkaufen gehen, gemeinsames Spiel oder Sport). Die Eltern

sollten aber auch angeben, wie viel Zeit die Kinder zuhause mit bestimmten Aktivitäten verbringen, z.B. Lesen, im Internet surfen, Fernsehen, ob das Kind ein eigenes Handy hat und bereits einen Fernseher im eigenen Zimmer. Auch wurde nach Nachhilfe ausserhalb der Schule gefragt und zu welcher Zeit das Kind normalerweise zu Bett geht.

Aus den Angaben der Eltern wurde ein fünfstufiger Index für die häusliche Lernumwelt errechnet (0-49, M=23.42, SD = 7.71).

Die folgenden Folien zeigen Ergebnisse der Angaben zur häuslichen Lernumwelt auf die Englisch und Mathematikleistungen der Kinder im Alter von 11 Jahren, d.h. nach 6 Jahren Primarschule. Es handelt sich um sogenannte Nettoeffekte, d.h. es sind die Effekte der Variable häusliche Lernumwelt zusätzlich zu den Effekten etwa der Berufsqualifikationen der Eltern.

EPPE – Effekte der Home Learning Environment (HLE) auf Schulleistungen

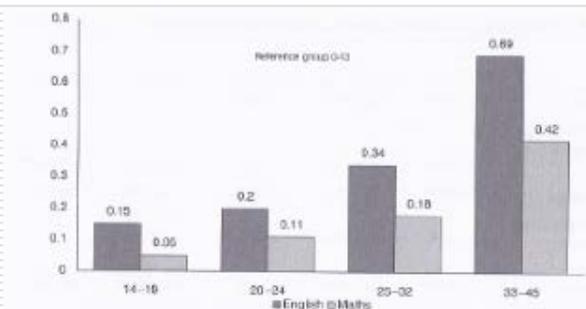


Figure 4.6 Net effects of HLE upon English and Mathematics attainment at age 11

aus Sylva et al. 2010, S. 66 17

EPPE - Effekte der HLE auf Selbst- und Sozialkompetenzen im Alter von 11 J.

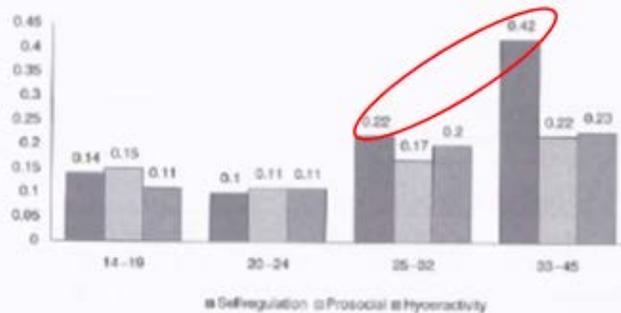


Figure 4.7 Net effects of HLE upon Social/behavioural development at age 11

aus Sylva et al. 2010, S. 66

18

Als Fazit ist festzuhalten: Family Factors haben einen Einfluss. Schaut man differenzierter hin, so sind es in dieser Studie vor allem die beruflichen Qualifikationen der Mütter und nicht der berufliche Status oder die Höhe des Einkommens, die für schulische Leistungen der Kinder mit verantwortlich zeichnen. Einen zusätzlichen Erklärungswert zeigt die häusliche Lernumwelt, hier differenziert und mehrmalig erfasst: Je anregungsreicher, je mehr auch bildungsorientierte Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern stattfinden, umso günstiger wirkt sich dies auf die kognitive Entwicklung aber auch auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder aus.

Wie steht es mit dem *Einfluss der Qualität frühkindlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen* auf die Begabungsentwicklung der Kinder? Oder anders formuliert: Woran zeigt sich hervorragende pädagogische Arbeit in frühkindlichen Bildungseinrichtungen?

Erfolgreiche und weniger erfolgreiche Einrichtungen unterscheiden sich vor allem in den folgenden vier Bereichen (vgl. auch König, 2007):

- lernförderliche Qualität der verbale Interaktion zwischen den Erwachsenen und dem Kind
- Wissen und Verständnis über Curricula und diagnostische Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, das Wissen und Können der Kinder im kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich angemessen einschätzen zu können und entsprechende erzieherische Handlungen zu planen und umzusetzen
- Qualität der Beziehung zu den Eltern und Beachtung auch der häuslichen Lernumwelt
- Disziplin und Ausdauer bei der Unterstützung der Eltern vor allem im Fall von Konflikten

Ob die Kinder ganztags oder halbtags in der Einrichtung betreut wurden, spielt dabei keine Rolle, wohl aber der Zeitpunkt des Eintritts in die KITA. Nicht nur aber gerade auch die Kinder mit weniger guten Ausgangsbedingungen konnten von einem zeitlich frühen Eintritt am stärksten profitieren.

IV. Fazit und Ausblick

Ich komme zum Schluss und nochmals zu Pina Bausch. Ihre Begabungsförderung begann wie bei einer erfolgreichen Tänzerin nicht anders zu erwarten in der Kindheit. Doch es brauchte mehr als „nur“ eine erstklassige tänzerische Ausbildung. Ihre Entwicklung war eingebettet in ein aufmerksames, förderndes und forderndes professionelles Umfeld, in das sie hineinwuchs und das sie später federführend selber mit gestaltete und so auch andere Tänzerinnen und Tänzer zu Höchstleistungen inspirierte. Ganz zu Anfang hätte sie ihre Scham, etwas nicht zu können, fast daran gehindert weiterzumachen. Später war sie sogar in der Lage enorme Niederlagen wegzustecken. Ich kann mich noch gut erinnern, wie das Wuppertaler Publikum, das zu einem grossen Teil so ganz andere Ballettaufführungen gewohnt war, Türen knallend die Vorstellung mitten im Stück verliess. Ich sass damals als 16-Jährige in der Aufführung des *Sacre du Printemps* von Strawinski des Wuppertaler Tanztheaters. Eine Leserschrift lautete damals *„Die Musik ist sehr schön. Sie können ja die Augen schliessen.“* (Linsel, 86). Natürlich war das für Pina Bausch nicht einfach. Aber, so sagt sie *„ ... ich bin ja kein Mensch, der einfach aufgibt. Ich laufe nicht weg, wenn eine Situation schwierig ist.“*

Begabungsentfaltung braucht Beziehung und je jünger die Kinder, umso wichtiger sind emotional verlässliche Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen, damit die „Zonen der nächst höheren Entwicklung“ aufgesucht genutzt werden können. Wenn Kindern etwas Neues gelingt, etwas was sie vorher noch nicht konnten, zunächst vielleicht mit der Hilfe Anderer, dann aber zunehmend alleine, dann ist genau das, das sogenannte *Selbstwirksamkeitserleben*, ein ungemein starkes Entwicklungsmoment. Die italienische Pädagogin Maria Montessori hat dieses didaktische Prinzip in einem Satz prägnant zusammengefasst: *Hilf dem Kind, es selbst zu tun.*

Immer dann, wenn wir uns als selbstwirksam, eigenständig und autonom erleben, zugleich aber auch eingebunden und wertgeschätzt durch andere, immer dann befinden wir uns quasi in einer optimalen Sphäre des Selbsterlebens. Es geht uns gut und wir können uns – salopp formuliert – entspannt aber neugierig unserer Interessens- und Begabungsentwicklung widmen. Anregungen von aussen, Förderangebote fallen auf fruchtbaren Boden, Fehler machen uns keine Angst sondern vielmehr neugierig, weil wir erfahren möchten, woran es denn gelegen hat.

Noch wissen wir aber zu wenig darüber, wie sich Begabungen, die sich eben gerade nicht aus den soziokulturellen, d.h. ihren familiären und pädagogischen Kontexten herauschälen lassen, entwickeln. Kurz: Es gilt weiter genauer hinzuschauen.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Linsel, A. (2013). Pina Bausch - Bilder eines Lebens. Hamburg: Edel.

König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In bildungsforschung - Online Magazin (<http://bildungsforschung.org>). Online unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/54>

Krammer, K. (2010). Individuelle Unterstützung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In Leuchter, M. (Hrsg.). Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer, 112-127.

Swartz, M.I. & Crowley, K. (2004). Parents beliefs about teaching in a children's museum. Visitor Studies, 7(2), 1-6.

Sylva, K. et al. (2010) (Eds). Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project. London: Routledge.

Völkel, S. & Schwer, C. Begabung und Beziehung. Nifbe-Themenheft Nr. 3. Online Dokument unter <https://www.google.ch/#q=Begabung+und+Beziehung>).

Wicki, W. (2010). Entwicklungspsychologie. Basel: Ernst Reinhardt Verlag (UTB basics).

Ziegler, A. & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. Journal für Begabtenförderung, 2, 6-31.