

ZUM DENKEN UND FÜHLEN HOCH BEGABTER VORSCHUL- KINDER

BEGABTENFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN UND IN DER VORSCHULE

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 19/Ausgabe 2, 2008, S. 4-8.

Dies ist ein (gekürzter) Nachdruck aus dem Online-Handbuch „Hochbegabtenförderung in Kindertagesstätten“ (www.ihvo.de/handbuch), das vom IHVO in Bonn herausgegeben wird. Das IHVO (Institut zur Förderung hoch begabter Vorschulkinder) bietet seit 2003 in Deutschland Fortbildungen und Zertifikatskurse für Erzieher/innen an, die in Kindergärten arbeiten. Sie können gerne mit der Autorin und Leiterin des IHVO über E-Mail in Kontakt treten: hannavock@gmx.de.

Denken hoch begabte Vierjährige anders als durchschnittlich begabte Vierjährige? **Ja**.
Fühlen sie anders? **Ja**.

Müssen wir im Kindergarten deshalb anders mit ihnen umgehen? **Ja**.

Um diese drei Thesen soll es im Folgenden gehen.

Wenden wir uns zunächst der Frage zu: Inwiefern denken hoch begabte Kindergartenkinder anders als durchschnittlich begabte Kindergartenkinder? Und was bedeutet das für ihre Gefühle? Hoch begabte vierjährige Kinder, zum Beispiel, denken häufig über folgende Frage nach, wie andere Kinder auch: Warum ist das so?

Sie denken dann oft aber auch noch viel weiter:

- Warum ist das nicht anders?
- Wie könnte das anders sein?
- Wie kommt es überhaupt, dass es so geworden ist?
- War es schon immer so?
- Wird es immer so sein?
- Wer ist daran schuld, dass es so ist?
- Ist es gut so? Ist es vielleicht auch gleichzeitig schlecht?
- Für wen ist es nützlich, für wen ist es schädlich?
- Wovon hängt es ab, dass es so ist?
- Was muss sein, damit es geändert werden kann?

Indem sich das Kind schon früh für solche Fragen und ihre Beantwortung interessiert, zeigt es einige Qualitäten, die eine intellektuelle Hochbegabung ausmachen, nämlich:

- Unmittelbare, geradezu sinnliche Freude an geistiger Tätigkeit und am Erkennen von Zusammenhängen
- Forschendes Verhalten und intellektuelle Neugier
- Den Anspruch, alles genau und gründlich wissen zu wollen
- Einen hohen Anspruch an sich selbst, das Beobachtete, das neu Erfahrene in größere Zusammenhänge einzuordnen
- Eine Vorliebe für logisches, komplexes, originelles und abstraktes Denken
- Eine frühe Fähigkeit zum divergenten und kritischen Denken
- Den Drang zu selbstständigem und kreativem Problemlösen
- Interesse an Themen, die weit über die Interessen Gleichaltriger hinausgehen

Dies alles kann so stark ausgeprägt sein, dass das Kind darüber andere Sachen vergisst: das Spielen, das Essen, das Zuhören etc. Dieses Verhalten ist für ein hoch begabtes Kind *normal*. Es ist die Frage, was man anrichtet, wenn man versucht, ihm die „Nachdenklichkeit“ abzutrainieren oder ihm immer wieder zu verstehen gibt, dass dieses Verhalten unerwünscht ist.

Auch gibt es Beispiele von Fünfjährigen, die beim Gehen ein Buch lesen und gegen einen Laternenpfahl laufen, sodass es dem Klischee vom zerstreuten (in Wirklichkeit mit anderen Dingen intensiv beschäftigten) Professor entspricht.

Diesen Typ hoch begabter Kinder gibt es wirklich, aber es ist eben nur einer von vielen, vielen verschiedenen Typen. Es gibt eben auch das motorisch sehr begabte, nie stolpernde, im Alltag ausgezeichnet organisierte Kind, das neben seinen eigenen Gedanken auch noch alles um sich herum mitbekommt. Auch dieses ist ein *normales* hoch begabtes Kind.

Wir müssen uns also vor Klischeevorstellungen über hoch begabte Kinder hüten. Abgesehen von den erwähnten Besonderheiten sind die hoch begabten Kinder *höchst individuelle Persönlichkeiten* mit den verschiedensten Stärken und Schwächen und Lebenserfahrungen.

Sehr intelligent, aber emotional zurückgeblieben?

Das ist ein Klischee, das in den Köpfen vieler Mitmenschen herumgeistert. Warum sollte es unter den Hochbegabten nicht auch eher gefühlsarme Menschen geben, wie unter anderen, nicht so intelligenten oder begabten Menschen auch? Bestimmt gibt es sie. Andererseits gibt es angesichts des engen Wechselspiels von Denken und Fühlen gerade unter Hochbegabten viele Menschen mit hoher Sensibilität, Empathie und großer Gefühlsintensität.

Sehen wir uns zunächst das *Denken* hoch begabter Kindergartenkinder genauer an. Hier fällt Folgendes immer wieder auf:

1. Hoch begabte Kindergartenkinder denken *früher* und *intensiver* und *anders* über Erlebtes oder Beobachtetes nach. Dabei ziehen sie früh Schlussfolgerungen, aus denen sie Konzepte bilden. Sie sind intensiv dabei, die *großen Zusammenhänge des Lebens* zu entdecken.
2. Sie denken früher, oft schon mit drei Jahren, *an die Zukunft* und entwickeln manchmal schon den Anspruch, sich auf die Zukunft sinnvoll vorzubereiten. Wenn ihnen das nicht hinreichend gelingt, kann dies bei ihnen zu Ängstlichkeit führen.
3. Sie denken stärker originell und divergent. Sie sind intensiv dabei, das *abstrakte, systematische* Denken und die *Divergenz* zu entdecken. Divergent denken heißt, zunächst intuitiv zu begreifen, dass es sich um einen Sonderfall handelt, wenn es zu einer Frage nur eine gute und richtige Antwort gibt (Beispiel: $2 + 2 = 4$). Meist ergibt es Sinn, weiter zu denken und nach vielen guten Antworten zu suchen (vielleicht ist ja eine bessere, treffendere, fruchtbarere dabei). Die gefundenen Antworten und Lösungen weichen oft von den „üblichen“ und erwarteten Antworten ab, was das Leben für Hochbegabte im Umgang mit Nicht-Hochbegabten nicht einfacher macht.

Den Zusammenhängen zwischen Anders-Denken und Anders-Fühlen möchte ich nun an Hand einer wahren Geschichte nachspüren.

Ein Konzept von Freundschaft wird entwickelt

Sven war zusammen mit seinem Freund Tom (beide Namen geändert) in derselben Kindergartengruppe. Von ganz klein auf waren sie und ihre Familien befreundet und unternahmen auch am Wochenende viel gemeinsam. Die beiden Jungen kannten sich gut und haben auch im Kindergarten viel miteinander gespielt.

Sven erwies sich als hoch begabt, wurde später auch getestet, Tom war ein aufgeweckter, auch überdurchschnittlich intelligenter Junge, ohne hoch begabt zu sein.

Beide waren nun fünf Jahre alt geworden. Da kam Sven, der hoch begabte Junge, eines Tages im Kindergarten traurig auf seine Erzieherin zu und sagte: „Der Tom kann nicht mehr mein Freund sein.“ Das war unerhört und die Eltern, die Erzieherinnen und andere Kinder der Gruppe versuchten herauszufinden, was passiert war und versuchten, Tom und Sven wieder zusammen zu bringen. Vor allem der unglückliche, von seinem Freund so plötzlich zurückgewiesene, Tom versuchte dies immer wieder.

Sven war ebenso tieftraurig und verstört, war aber offenbar nicht in der Lage, seinen Entschluss zu erklären, an dem er aber ganz unbeirrbar festhielt. Er ließ sich auf kein gemeinsames Spiel mehr mit Tom ein und wiederholte einige Tage lang immer nur seine

Aussage: „Du kannst nicht mehr mein Freund sein.“ Die ganze Zeit litten beide Kinder sichtlich.

Dann kam Sven eines Tages auf seine Erzieherin zu und sprach den Satz, den er sich offenbar längere Zeit überlegt und genau festgelegt hatte: „Ein richtiger Freund ist doch einer, mit dem man über das sprechen kann, was einen am meisten bewegt.“ Er wollte dazu die Meinung der Erzieherin hören, ob sie das für richtig hielt.

Sie war wohl erst einen Moment sprachlos angesichts der Reife des Konzepts von Freundschaft, das Sven sich da ausgedacht hatte, auch über seinen sehr hohen Anspruch an einen „richtigen“ Freund. Meiner Erfahrung nach erdenken sich Kinder solche Konzepte, wenn überhaupt, erst einige Jahre später.

Für Sven war eine Freundschaft also schon etwas ganz anderes als das, was wir von vielen Kindergartenkindern immer wieder hören: „Du bist jetzt nicht mehr mein Freund, wenn du das (jetzt) nicht machst/sein lässt.“ Was meistens sehr bald wieder vergessen und vielleicht ins krasse Gegenteil umgedreht wird. „Du bist mein aller-, allerbesten Freund – aber der Ole ist nicht mehr mein Freund.“

Was war also bei Sven passiert?

So allmählich – er dachte offenbar immer wieder selber darüber nach – tastete er sich an eine Erklärung für sich selbst und für die anderen heran. Jeden Tag kam er mit einer anderen Frage oder Aussage auf seine Erzieherin zu:

„In dem Krieg werden auch Kinder umgebracht. Erwachsene bringen Kinder um.“

„Die haben eine Brücke gesprengt. Jetzt können die Menschen nicht mehr über den Fluss, auch wenn einer plötzlich krank ist, der kann dann nicht schnell ins Krankenhaus.“

„Warum können die nicht aufhören mit dem Krieg?“

„Kann nicht wer kommen und die alle zwingen, aufzuhören und schnell wieder alles wieder aufzubauen?“

„Tun denen denn die Kinder nicht Leid und die Babys?“

Sven beschäftigte sich täglich mit dem Ereignis „Krieg, Tod und Zerstörung“, obwohl die Eltern sich bemühten, ihn von Nachrichten abzuschirmen. Sie wollten mit ihrem Sohn nicht über Krieg reden, weil sie glaubten, dass er dafür noch zu klein wäre. Sven konnte aber schon lesen, las irgendwo die Schlagzeilen der Zeitungen und vor allem stellte er sich vieles selber vor und dachte darüber nach.

Diese „großen Erwachsenen-Fragen“ waren in seiner psychischen und geistigen Entwicklung früh aufgetaucht und er wollte Antworten für sich finden. Das ließ sich nicht aufhalten oder zurückdrehen. Und er war weitgehend allein damit. Auch die Erzieherin musste sich mehr zurückhalten als sie wollte, weil die Eltern klar ausgedrückt hatten, dass sie das Thema nicht erörtern wollten.

Aber zurückweisen konnte sie ihn auch nicht und so philosophierten sie über Ungerechtigkeit und die begrenzte Einsicht Erwachsener und über Ohnmacht und Hilflosigkeit und darüber, wie schwer es zu ertragen ist, dass es viel Elend in der Welt gibt. Sie schätzten die (geringe) Gefahr ab, dass es in der eigenen Stadt Krieg geben würde oder in der Stadt der Oma. Und sie machten daneben viel Positives, auch packten sie ein Paket und schrieben einen Brief für die Kinder im Krieg. Da machte auch Tom mit, denn er hatte auch schon davon gehört und fand es schlimm.

Schließlich hatte Sven die Erklärung gefunden und vertraute sie seiner Erzieherin an: „Mit Tom wollte ich so reden wie mit dir, über den Krieg und so, aber er hat nur gesagt: ‚Ja, schlimm – aber lass uns jetzt Lego spielen.‘ Und am nächsten Tag hat er gesagt: ‚Hör doch auf damit, das nervt.‘ Und da konnte er nicht mehr mein Freund sein.“

Bei Sven kamen im zarten Alter von fünf Jahren mehrere „große“ Erkenntnisse zusammen und zwar auf Grund seiner schon sehr weit entwickelten Orientierungs- und Denkfähigkeiten:

Ihn traf die volle Wucht der Erkenntnis, dass es das Böse in der Welt *wirklich* gibt (in Form von Krieg, Töten, Grausamkeit, Zerstörung). Ihn traf die volle Wucht der Erkenntnis, dass auch die liebsten Erwachsenen sich dafür nur mäßig interessieren und auch keinen Rat wissen und keine Abhilfe schaffen. (Erwachsene sind nicht allmächtig, das heißt aber auch: Sie können die Kinder – mich – auch vor dem schlimmsten Unheil nicht wirklich beschützen.)

Ihn traf die volle Wucht der Erkenntnis, dass sein bester Freund Tom kein wirklicher Freund ist, weil er der wichtigsten Anforderung an einen Freund, die Sven für sich gefunden hat, überhaupt nicht gerecht wird. Und für ein weiter denkendes Kind tut sich damit der Abgrund des Alleinseins mit seinen Gedanken und Gefühlen auf. Wer soll mich verstehen, wenn nicht einmal mein bester Freund? Wo finde ich denn einen Freund, mit dem ich mich wirklich verstehe?

Ein Fünfjähriger hat, auch wenn er schon überdurchschnittlich viel erfahren und beobachtet hat, doch noch eine geringe Lebenserfahrung, auf die er zurückgreifen kann. Also ist es kein Wunder, wenn sich eine Entwicklungskrise auftut, die bei anderen Kindern erst mit der Pubertät kommt.

Dieses beschriebene Denken und Fühlen ist, bezogen auf ein fünfjähriges Kind, ungewöhnlich und unerwartet. Es wird nicht vermutet, dass ein so junges Kind so denkt, deshalb begegnet ihm viel Unverständnis – und dieses Unverständnis beginnt das hoch begabte Kind bald schon von seiner Umwelt zu erwarten und entscheidet daher schon früh, was es wem erzählt. Unter Umständen beginnt es, seine Fähigkeiten und Interessen zu verbergen – ein insgesamt schmerzlicher, resignativer Prozess, auch wenn das Kind ihn nicht benennen kann.

Sven hat sein Denken eingesetzt und zunächst einmal negative Gefühle geerntet: Angst und Entsetzen, tiefe Enttäuschung, große Trauer (über die verlorene Freundschaft und die verlorene kindliche Unbekümmertheit), Verlassenheitsgefühle, Angst vor Einsamkeit etc.

Ich hoffe, dass klar geworden ist, dass hier weder mit Ablenkung noch mit Beschwichtigung etwas zu gewinnen ist. Das Kind braucht angemessene Entwicklungsbegleitung, die sein Denken positiv würdigt und daraus etwas Gutes entstehen lässt.

Das Kind braucht auch Strategien, die geeignet sind,

1. einen (oder mehrere) „richtige“ Freundinnen und Freunde zu finden,
2. sein Konzept von Freundschaft so zu differenzieren, dass es wohl die „richtige“ Freundschaft gibt, aber auch den Wert vieler „Teil-Freundschaften“: ein Freund zum Fußballspielen, ein paar Kumpels zum Hüttenbauen, eine Brieffreundin im Kriegsgebiet usw.

Es wäre vermutlich gut für Svens Gefühle und seine soziale Zufriedenheit, wenn er beide Arten von Freundschaft gleichermaßen wertschätzen und genießen könnte.

Hier in diesem Beispiel hat das frühe, Konzepte bildende Nachdenken zu belastenden Gefühlen geführt. Intensives, Konzepte bildendes Nachdenken kann aber auch freudig und lustvoll geschehen. Es kann Gefühle der Begeisterung und Befriedigung, den so genannten Flow, auslösen, wie es das folgende Beispiel zeigt.

Abstraktes Denken als eigener Wert

Im Jahre 2001 konnte ich die Erfahrung machen, wie es ist, wenn eine Gruppe von sieben hoch und weit überdurchschnittlich begabten Vorschulkindern (4;8 bis 5;6 Jahre alt) sich konzentriert gemeinsam mit abstrakten Fragen befasst.

Die Kinder der Spiel- und Lerngruppe, die ich leiten durfte, kannten sich bis auf zwei Ausnahmen nicht. Fast alle hatten schon einen Ganztags-Kindergarten-Tag hinter sich, als wir uns zum ersten Mal trafen. Es gab kein Material, abgesehen von dem, was ich mitbrachte.

Zum ersten Termin brachte ich rohe und gekochte Hühnereier mit, die die Kinder untersuchten. Diese Hühnereier, ein paar Schälchen aus Glas, ein bisschen Wasser, Stifte, weiße Papierblätter sowie zwei alte Filme von Peter Lustig reichten, um uns 8 Wochen lang gemeinsam zum Nachdenken zu bringen.

Es ging im Kern darum, genau zu beobachten, die Beobachtungen zu beschreiben, daraus sinnvolle Schlussfolgerungen zu ziehen und die Schlussfolgerungen auf dem Papier zu dokumentieren. Also, es ging darum, Forschungsarbeit zu leisten. Für die Kinder war es echte, wenn auch von mir angeleitete Forschungsarbeit.

Sie erarbeiteten sich zum Beispiel – in einem über Wochen gehenden Beobachtungsprozess und mit viel Nachdenken – die Erkenntnis, dass das Hühnerei mit zunehmendem Alter anfängt, sich im Wasser vom Boden der Schale zu erheben und im Wasser zu schweben. Nur die Erklärung des Phänomens fiel nicht so einfach. Die Kinder mussten all ihr Wissen kombinieren und ihre „kleinen grauen Zellen“ über längere Zeit auf Hochtouren bringen, um auf eine befriedigende Lösung zu kommen. Aber es gelang.

Die geistige Anstrengung an sich – in einer Gruppe ähnlich motivierter Kinder – war für sie genügend Anreiz, dass alle (!) Kinder ihre Eltern gefragt haben, warum das nicht jeden Tag sein könnte.

Bemerkenswert war auch, dass die Kinder keine Pause machen wollten. Sie haben sich dafür entschieden, durchzuarbeiten. Hier ist die Funktionslust des Gehirns im Spiel.

Genauso wie das unbändige Toben oder das unablässige Klettern (auf alles) mancher Kinder sind hier das unbändige Wissenaufnehmen und das unbändige Denkvergnügen zu beobachten. Wahrscheinlich läuft im Prinzip bei diesen Kindern hirnpfysiologisch dasselbe ab wie beim Glücksgefühl des Forschers, das Csikszentmihalyi als Flow beschreibt.



Hoch begabte Kinder fühlen anders, weil sie anders denken – und sie denken anders, weil sie anders fühlen.

Was können wir im Kindergarten tun?

Ich denke, deutlich geworden ist, dass wir

- auf hoch begabte Kinder anders zugehen sollten,
- angemessen mit ihnen sprechen sollten,
- bei unseren Angeboten und Projekten ihren Wissensdurst und ihre Denklust berücksichtigen sollten,
- darauf achten sollten, dass sie auch Spielgefährten finden, mit denen sie sich adäquat austauschen können.

Es geht um beides: Durch mehr Verständnis und passgenauere Förderung

- die Kinder vor unnötigen negativen Gedanken und Gefühlen zu bewahren („Ich bin komisch“, „Mich versteht keiner“) und
- die Kinder aktiv zu unterstützen, immer wieder das Glück des Forschers zu erleben.

Unabhängig vom Alter des Kindes ist Hochbegabtenförderung:

- 1. Sich dafür aktiv interessieren und herausfinden:** Mit welchen Fragen, Problemen, Themen und Widersprüchen beschäftigt sich das Kind (geistig und zugleich emotional)? Was will es lernen?
- 2. Unterstützen:** Das Kind in seinen selbst bestimmten Lernprozessen angemessen und aktiv unterstützen, es begleiten, Impulse geben und herausfordern.

HANNA VOCK

Hanna Vock hat 10 Jahre in einem Kindergarten gearbeitet.

Sie ist Erzieherin, Pädagogin M.A. und Soziologin M.A.

Gründerin und Leiterin des IHVO.

hannavock@gmx.de