

Diplomarbeit

**Leseverhalten und Bibliotheksnutzung
von hochbegabten Kindern**

**Eine Untersuchung anhand von Südtiroler Kindern mit
besonderen sprachlichen Fähigkeiten**

von

Sabine Laimer

betreut von

Mag.^a (FH) Monika Bargmann

im Fachbereich IM/KM

Fachhochschul-Studiengang Informationsberufe

Eisenstadt 2007

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich habe diese Diplomarbeit selbstständig verfasst, alle meine Quellen und Hilfsmittel angegeben, keine unerlaubten Hilfen eingesetzt und die Arbeit bisher in keiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Ort und Datum

Unterschrift

Kurzreferat

Kinder mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten weisen sich tendenziell durch eine überdurchschnittliche Lesekompetenz aus. Das kommt daher, dass sie aus einem erhöhten Leseinteresse heraus mehr lesen als ihre durchschnittlich begabten AltersgenossInnen. In erster Linie bildet das besondere Leseverhalten von hochbegabten Kindern den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Außerdem soll herausgefunden werden, inwieweit diese Kinder ihrem Leseinteresse durch die Nutzung einer Bibliothek nachgehen. Zusätzlich werden konkrete Beispiele angeführt, die zeigen, was vonseiten der BibliothekarInnen unternommen werden kann, um die Zielgruppe hochbegabter Kinder besonders anzusprechen und sie als aktive NutzerInnen der Bibliothek zu gewinnen.

Ein Literaturüberblick, der den aktuellen Stand der Forschung zum Thema wiedergibt, fließt in den theoretischen Teil der Arbeit ein. Des Weiteren werden die Ergebnisse der durchgeführten ExpertInneninterviews mit PsychologInnen zum Thema Hochbegabung dargelegt. Dabei sollte ermittelt werden, wie bei einer Befragung von hochbegabten Kindern am besten vorzugehen ist. Anschließend liefern die Auswertungen von Interviews, die mit hochbegabten Kindern durchgeführt wurden, Antworten, die die im theoretischen Teil zum Leseverhalten der Kinder angeführten Aussagen untermauern. Auch die Frage nach der Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern wird auf diese Weise beantwortet.

Die Ergebnisse zeigen, dass tatsächlich ein Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Lesen besteht, insofern als Kinder mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten passionierte LeserInnen sind, die in ihrer Freizeit viel Raum für die Lektüre schaffen. Daraus wird geschlossen, dass die Bibliothek als Bildungseinrichtung die geeignete Lese- und Lernumgebung für die Förderung von Hochbegabten bietet. Durch die praktischen Beispiele und Ratschläge zur Adressierung dieser Nutzergruppe richtet sich die Arbeit in erster Linie an BibliothekarInnen. Es bleibt zu hoffen, dass letztendlich die hochbegabten Kinder selbst von den Ergebnissen dieser Arbeit profitieren werden.

Schlagworte: hochbegabte Kinder, sprachliche Begabung, Leseverhalten,
Bibliotheksbenutzer

Abstract

Gifted readers tend to have an outstanding reading competence. Accordingly, they show a great interest in books and read more (often) than their average peers. This thesis aims at identifying the reading interests of high ability readers. Additionally, there will be examined whether they follow their interest by using a library. If this is not the case, there will be shown how librarians can act in order to address this target group properly and how they can encourage these readers to become active library users. For this purpose concrete examples and advice will be given.

First, a review of current literature is undertaken, in order to identify the state-of-the-art of the topic. The second part will address the results of qualitative interviews conducted with psychologists and gifted children. Psychologists have been questioned regarding ‚giftedness‘. Furthermore they have been asked feedback on how to develop a survey on gifted children. The purpose of interviewing the children was to confirm what has been examined in the theoretical part about the reading of high ability readers and to answer the question whether these children are active users of the library.

The main outcome of this thesis is that in fact there is a positive correlation between giftedness and reading, which means that high ability readers are inveterate readers and attach high value to reading. The findings suggest that no organised learning opportunity is more valuable than a library in the education of the gifted. By giving concrete examples, librarians are provided with recommendations on how to focus on this target group. Accordingly high ability readers themselves should benefit from the findings of this thesis.

Keywords: Gifted children, high ability reader, reading behaviour, library users

Executive Summary

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Leseverhalten und der Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern, unter besonderer Berücksichtigung von Südtiroler Kindern mit überdurchschnittlichen sprachlichen Fähigkeiten. Als Einstieg in den theoretischen Teil dient ein Überblick über verschiedene wissenschaftliche Definitionen des Phänomens Hochbegabung, wobei jene Ansätze vorgestellt werden, die für die weitere Verwendung des Begriffs innerhalb der Arbeit relevant sind. Das Drei-Ringe-Konzept von Renzulli dient als Ausgangspunkt für die Definition von Hochbegabung, demnach Hochbegabung ein positives Zusammenspiel von drei Faktoren (Intelligenz, Kreativität und Engagement) voraussetzt. Als Weiterentwicklung dieses Modells wird auf das von Mönks entworfene triadische Interdependenzmodell eingegangen, das die drei Faktoren von Renzulli um drei weitere, nämlich Familie, Schule und Freunde, erweitert. Dadurch ergeben sich zwei Triaden, von denen die Entwicklung von Hochbegabung abhängt.

Im darauf folgenden Kapitel wird Hochbegabung auf sprachliche Hochbegabung, im Sinne der Untersuchungsobjekte der Arbeit, der Kinder mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten, eingeschränkt. Dafür ist es notwendig, die Konzepte von Renzulli und Mönks außer Acht zu lassen und sich Gardners „Theorie der multiplen Intelligenz(en)“ vor Augen zu halten. Sie nimmt eine Einteilung der Intelligenz in sechs Bereiche vor, wobei der erste Bereich als „linguistische Intelligenz“ bezeichnet wird. Diese Kategorisierung unterstützt die Annahme, dass bei Kindern mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten auf sprachliche Hochbegabung geschlossen werden kann. Ausgehend von dieser Schlussfolgerung werden Merkmale genannt, an denen man überdurchschnittliche sprachliche Fähigkeiten bei Kindern erkennen kann. Außerdem werden Vorurteile und Mythen über (sprachlich) Hochbegabte aufgedeckt, zu denen im Gespräch über hochintelligente Kinder häufig tendiert wird.

Das dritte Kapitel des theoretischen Teils versucht, den Begriff Leseverhalten aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht zu erklären. Anhand einer von den Lese(r)forscherInnen Bonfadelli und Fritz entworfenen Grafik, die den „Theoretischen Bezugsrahmen des Leseverhaltens“ darstellt, werden Rahmenbedingungen beschrieben, die die Lesesozialisation eines Kindes prägen und die sich auf sein Leseverhalten auswirken. Diesem zufolge hängt das Leseverhalten eines Kindes einerseits von gesellschaftlichen

Rahmenbedingungen ab, wie z. B. der Tatsache, dass das erweiterte Programmangebot des Fernsehens den Stellenwert der Lesemedien vermindert hat. Andererseits beeinflussen auch individuelle Rahmenbedingungen das Leseverhalten eines Kindes. So sind z. B. seine soziale Situation und die Lebensumstände dafür verantwortlich, wie viel ein Kind liest bzw. welchen Bezug es zum Lesen hat.

Im darauffolgenden vierten Kapitel wird ein Zusammenhang zwischen sprachlicher Begabung und Lesen hergestellt. Die Besonderheiten und Gemeinsamkeiten im Leseverhalten von hochbegabten Kindern wurden anhand von Ergebnissen einer Studie über hochbegabte SchülerInnen einer US-amerikanischen Grundschule zusammengefasst, die diesen durchaus ein gesteigertes Leseinteresse und erhöhte Lesekompetenz zuschreibt. Weiters wird auf das Phänomen des Frühlesens eingegangen, indem der Frage nachgegangen wird, ob die Tatsache, dass betroffene Kinder sich im Vorschulalter das Lesen selbst beibringen, als Hinweis für Hochbegabung verstanden werden kann. Auch hierzu wird eine Studie herangezogen, deren Ergebnisse eine empirisch überprüfte Stellungnahme zur Fragestellung bieten.

Der theoretische Teil schließt mit dem Kapitel zur Bibliotheksnutzung hochbegabter Kinder ab. Darlegungen zur bibliothekarischen Leseförderung leiten in die eigentliche Fragestellung über, nämlich, wie die Bibliothek zu einem begabungsfreundlichen Ort für hochbegabte Kinder werden kann. Es wird ein Good Practice-Modell vorgestellt, das eine US-amerikanische Schulbibliothekarin entworfen hat. Anschließend werden einige Empfehlungen aus dem deutschsprachigen Raum genannt, die von PädagogInnen, die sich mit Begabtenförderung beschäftigen, ausgesprochen werden. Sie enthalten vor allem Materialien und Medien, die Lehrpersonen bei hochbegabten SchülerInnen anwenden sollen und die in der „Förderecke“ einer Schulbibliothek nicht fehlen sollten. Mithilfe eines Exkurses über den Einsatz von Bibliothektherapie im klinischen und nichtklinischen Kontext wird übergeleitet auf das Folgekapitel, in dem Bücher mit hochbegabten Charakteren aufgelistet und rezensiert werden und dementsprechend als Lesetipps für hochbegabte Kinder zu verstehen sind. Auch diese sollen BibliothekarInnen als Anregung dienen und bei der Medienerwerbung berücksichtigt werden.

Der zweite Abschnitt der Arbeit ist der empirischen Untersuchung gewidmet. Es handelt sich um eine qualitative Befragung mit leitfadengestützten Interviews. Zum einen wurden ExpertInneninterviews mit KinderpsychologInnen und –psychotherapeutInnen

durchgeführt, die einerseits aus ihrer Berufserfahrung heraus einen Beitrag zum Thema Hochbegabung aus entwicklungspsychologischer Sicht liefern. Andererseits wurden sie befragt, wie bei einer Befragung von Kindern vorzugehen ist bzw. ob sich dafür eine schriftliche oder mündliche Befragung eignet. Nach Abwägung der von ihnen genannten Vor- und Nachteile dieser beiden Messinstrumente stellte sich heraus, dass bei Kindern eine mündliche Befragung zu bevorzugen ist. Dementsprechend wurden sechs Kinder interviewt, deren Eltern eine Einverständniserklärung für die Befragung ihres Kindes unterschrieben haben. Aus den Aussagen der Kinder konnten sechs Fallstudien gewonnen werden, deren zentrale Aussagen zu den abgefragten Themen abschließend zusammengefasst wurden. Dies gestaltete sich insofern einfach, als sich die Antworten der Kinder zu ihrem Leseverhalten, Lektürepräferenzen, Lesemotivation, sowie der Bibliotheksnutzung sehr ähneln. Die befragten Kinder lesen sehr viel, beinahe täglich und aus eigenem Antrieb heraus. Im Bezug auf die Bibliotheksnutzung stellte sich heraus, dass die Bibliothek nicht der primäre Ort für den Bezug ihres Lesestoffs ist. Vielmehr kaufen die Kinder ihre Bücher in der Buchhandlung oder bekommen sie geschenkt. Dementsprechend blieb die Frage nach den Erwartungen und Wünschen an den/die BibliothekarIn unbeantwortet, da sie auch von den Kindern die die Bibliothek besuchen, nicht in Anspruch genommen wird. Dieses Ergebnis wird insofern als relevant betrachtet, als es zeigt, dass vonseiten der BibliothekarInnen noch viel Handlungsbedarf besteht, um die Kinder in die Bibliothek zu locken und ihnen durch besondere Angebote einen begabungsfreundlichen Ort zu schaffen.

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei den Kindern bedanken, die sich in ihrer Freizeit die Zeit genommen haben für das Interview und mit sehr viel Offenheit und Ausdauer die teilweise schwierigen Fragen beantwortet haben. Ihren Eltern sei gedankt, dass sie mich bereitwillig bei sich zuhause eingeladen haben, damit ich mir im Rahmen des Gesprächs mit ihrem Kind auch über seine unmittelbare Umgebung ein Bild machen konnte. Diese idealen Rahmenbedingungen ermöglichten es, einen umfassenden Eindruck von ihrem Kind zu erhalten.

Auch den PsychologInnen und -psychotherapeutInnen sei gedankt, dass sie mich in ihren ohnehin ausgebuchten Terminplan eingeschoben haben und mir im Rahmen dieser ExpertInnengespräche zum einen sehr viel Wissen vermittelt und zum anderen sehr brauchbare und konkrete Ratschläge für das Gespräch mit Kindern erteilt haben.

Nicht zuletzt möchte ich meiner Betreuerin Mag.^a (FH) Monika Bargmann besonders danken für die vielen wertvollen Anregungen, die große Unterstützung bei der Literaturrecherche und -beschaffung, sowie den Enthusiasmus, den sie von Anfang an dem Thema dieser Arbeit entgegengebracht hat. Ihre Begeisterung war ansteckend und hat mich trotz einiger Höhen und Tiefen beim Schreiben ständig motiviert.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	1
1 Ausgangspunkt und Fragestellung.....	1
2 Ziel.....	1
3 Vorgehensweise.....	2
4 Aufbau.....	2
II. Theoretischer Teil	4
1 Ansätze zur Definition von Hochbegabung.....	4
1.1 Konzepte zur Messung von Intelligenz.....	5
1.2 Die „Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen“.....	6
1.3 Begabung nach dem Mehr-Faktoren-Modell.....	7
1.3.1 Drei-Ringe-Konzept.....	7
1.3.2 Triadisches Interdependenzmodell.....	8
2 Sprachliche Hochbegabung.....	9
2.1 Merkmale zur Erkennung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten.....	9
2.2 Vorurteile und Mythen über (sprachlich) hochbegabte Kinder.....	12
3 Leseverhalten.....	14
3.1 „Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens“.....	14
4 Zusammenhang zwischen sprachlicher Begabung und Lesen.....	17
4.1 Besonderheiten im Leseverhalten von hochbegabten Kindern.....	17
4.2 Frühlesen – ein Zeichen für Hochbegabung?.....	20
5 Bibliotheksnutzung.....	23
5.1 Bibliothekarische Leseförderung für hochbegabte Kinder.....	23
5.2 Anforderungen an die Schulbibliothek.....	25
5.2.1 Good Practice-Beispiel: CUES-Modell.....	26
5.2.2 Empfehlungen aus dem deutschsprachigen Raum.....	29
5.3 Exkurs: Bibliotherapie.....	30
5.4 Lesetipps für hochbegabte Kinder.....	32
5.4.1 Hochbegabung und Science-Fiction.....	34
III. Empirischer Teil	36
1 Planung.....	36
2 Durchführung.....	37
3 Auswertung.....	38
3.1 ExpertInneninterviews.....	38

3.2	Befragung von sprachlich hochbegabten Kindern	46
3.3	Tabellarische Auswertung der Fallstudien über die befragten hochbegabten Kinder	60
3.4	Zusammenfassende Ergebnisse der Fallstudien.....	61
IV.	Zusammenfassung	65
1	Ziele und Ergebnisse	65
2	Geleisteter Beitrag und Nutzen der Arbeit	69
3	Ausblick	71
V.	Literaturverzeichnis	74
VI.	Anhang	1
1	Gesprächsleitfaden für ExpertInneninterviews PsychologInnen zum Thema Hochbegabung.	1
2	Gesprächsleitfaden für die mündliche Befragung von hochbegabten Kindern.....	3
3	Fragebogen für die schriftliche Befragung von hochbegabten Kindern	5
VII.	Lebenslauf	9

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell von Renzulli (Giger, 2006, p. 20)	7
Abbildung 2 Triadisches Interpendenzmodell von Mönks (Giger, 2006, p. 23)	8
Abbildung 3: Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens nach Bonfadelli, H. und Fritz, A. (1993, p. 41)	15

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interaktion des CUES-Modells von Leonard (1998, p. 27)	28
Tabelle 2: Interviewte hochbegabte Kinder im Überblick	47
Tabelle 3: Auswertung der Fallstudien zu den befragten Kindern	60

I. Einleitung

1 Ausgangspunkt und Fragestellung

Die Frage nach dem Leseverhalten und der Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern bedarf einerseits einer Auseinandersetzung mit dem Begriff Hochbegabung sowie den Besonderheiten von hochbegabten Kindern. Dabei galt es von den vielen Ansätzen der Begabungsforschung, Hochbegabung zu definieren, jene zu beschreiben, die für die weitere Verwendung des Begriffs innerhalb der Arbeit am relevantesten sind. Es stellte sich heraus, dass dazu ein historischer Rückblick auf die Entwicklung von verschiedenen Modellen zur Definition von Hochbegabung notwendig ist.

Andererseits dienten Aussagen zum Stand der aktuellen Lese(r)forschung dazu, das Leseverhalten mit all seinen Rahmenbedingungen zu erfassen. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Lesen lieferte Antworten zum besonderen Leseverhalten von hochbegabten Kindern. Zur Frage nach deren Bibliotheksnutzung konnten keine Quellen aus dem deutschsprachigen Raum ermittelt werden. So konnte ausschließlich angloamerikanische Literatur herangezogen werden, um aufzuzeigen, wie Bibliotheksarbeit mit hochbegabten Kindern idealerweise aussehen könnte. Im deutschsprachigen Raum mangelt es nicht nur an Literatur dazu, sondern dort wird bibliothekarische Leseförderung bestenfalls für Kinder und Jugendliche i. A. betrieben. Darum konnte der Status quo der Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern ausschließlich empirisch erhoben werden.

2 Ziel

Das Ziel der Arbeit war es aufzuzeigen, welches Leseverhalten hochbegabte Kinder an den Tag legen und inwieweit sie ihrem Leseinteresse durch die Nutzung einer Bibliothek nachgehen. In weiterer Folge sollte ermittelt werden, was vonseiten der BibliothekarInnen unternommen werden kann, um hochbegabte Kinder als aktive NutzerInnen der Bibliothek zu gewinnen. Da sich herausstellte, dass im deutschsprachigen Raum der Bibliothek keine besondere Bedeutung in der Förderung von hochbegabten Kindern beigemessen wird, sollte ein Einblick in die Umsetzung von gezielter Bibliotheksarbeit mit hochbegabten Kindern einer US-amerikanischen Schulbibliothek aufzeigen, welche Chancen diese Bildungseinrichtung im Umgang mit dieser speziellen Zielgruppe hat bzw.

wie die Schulbibliothek idealerweise in die schulische Hochbegabtenförderung integriert werden kann.

3 Vorgehensweise

Bei der Erarbeitung der Diplomarbeit wurde kompilatorisch und empirisch vorgegangen. Erstere Vorgehensweise ließ die im Vorfeld zusammengetragene und ausgewertete Fachliteratur in den theoretischen Teil einfließen. Für die einführenden Kapitel zum Thema Hochbegabung, sowie zur Lese(r)forschung und Leseförderung in der Bibliothek konnte ausreichend Literatur gefunden werden, die sich auf den deutschsprachigen Raum bezieht. Die Recherche nach deutschsprachigen Quellen, die die Besonderheit der hochbegabten Kinder im Bezug auf ihr Leseverhalten und ihren Bezug zur Bibliothek darlegen, blieb jedoch bis zum Abschluss der Literaturrecherche erfolglos. Daher wurde für diese Fragestellung ausschließlich Literatur aus dem angloamerikanischen Raum ausgewertet.

Der Mangel an deutschsprachiger Fachliteratur zum Thema Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern konnte im empirischen Teil der Arbeit kompensiert werden. Dabei wurden zunächst leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit vier KinderpsychologInnen geführt, die einerseits die im theoretischen Teil dargelegten Ansätze zur Definition von Hochbegabung aus entwicklungspsychologischer Sicht kommentieren sollten. Andererseits wurden von ihnen Ratschläge für die weitere Vorgehensweise bei der Befragung von Kindern eingeholt. Nachdem sich herausstellte, dass für die zu befragende Zielgruppe eine mündliche Befragung gegenüber einer schriftlichen zu bevorzugen ist, wurden sechs hochbegabte Kinder mithilfe eines Leitfadens mündlich befragt. Ihre Antworten wurden zu Fallstudien zusammengefasst. Zu den befragten Themen wurden hinterher die wichtigsten Ergebnisse der Fallstudien zusammengefasst. Daraus ergaben sich schließlich Aussagen zum Leseverhalten und Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern, die größtenteils die im Vorfeld dazu beschriebenen Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil bestätigen konnten.

4 Aufbau

Entsprechend der Vorgehensweise setzt sich die Diplomarbeit aus einem theoretischen und einem empirischen Teil zusammen. Ersterer beginnt mit einem Kapitel, in dem

mehrere Ansätze zur Definition von Hochbegabung vorgestellt werden. Das zweite Kapitel setzt sich mit dem Begriff Leseverhalten auseinander, um ein Grundverständnis für den im Arbeitstitel verwendeten Begriff zu schaffen. Im dritten Kapitel wird versucht, einen Zusammenhang zwischen Lesen und Hochbegabung herzustellen. Dabei wird kurz auf die Besonderheiten im Leseverhalten von hochbegabten Kindern eingegangen, sowie auf die Frage, ob bzw. inwiefern das Phänomen Frühlesen ein Zeichen für Hochbegabung ist. Das vierte und letzte Kapitel des theoretischen Teils widmet sich der Frage, wie Bibliotheksarbeit mit hochbegabten Kindern aussehen könnte, im Sinne von Leseförderung bzw. wie die Anzahl der aktiven NutzerInnen an hochbegabten Kindern in der Bibliothek gesteigert werden kann. Es wird die besondere Rolle der Schulbibliothek als integrativer Bestandteil der schulischen Hochbegabtenförderung anhand eines Modells aufgezeigt, das in einer US-amerikanischen Grundschule umgesetzt wurde. Außerdem werden auch konkrete Empfehlungen an schulischen Lehrmitteln für die Schulbibliothek abgegeben. Ein Exkurs, der den Einsatz von Bibliothherapie beschreibt, soll überleiten in Literaturempfehlungen für hochbegabte Kinder, die sich in der Lektüre von Büchern mit hochbegabten Charakteren mit diesen identifizieren können. Anschließend wird dargelegt, wie Hochbegabung und Science-Fiction zusammenhängen bzw., warum dieses Genre besonders bei hochbegabten LeserInnen beliebt ist.

Im darauf folgenden empirischen Teil wird zunächst dessen Planung und Durchführung beschrieben. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen sind in den Auswertungen der ExpertInneninterviews, sowie der Befragung der hochbegabten Kinder nachzulesen.

Eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit beleuchtet zum Schluss die Ziele und Ergebnisse sowie den Nutzen der Arbeit. Außerdem wird ein Ausblick auf weitere Fragestellungen geboten, die im Rahmen der Arbeit nicht beantwortet werden konnten.

II. Theoretischer Teil

1 Ansätze zur Definition von Hochbegabung

Beim Versuch, Hochbegabung zu definieren stößt man auf eine unüberschaubare Menge von Definitionsvorschlägen (Witty, Henry, Havighurst, Suption & Luecking, Mitchell, Fliegler & Bish), von denen keine als umfassend und allgemein anerkannt gilt (Urban, 2004, p. 9). Einerseits hat jede/r, der/die sich mit dem Thema Begabung beschäftigt und dieses Wort in den Mund nimmt, schon eine bestimmte Vorstellung und Meinung darüber, die wohl einem gewissen Allgemeinverständnis von Begabung entspricht. Andererseits wird schon in Alltagsgesprächen klar, dass es unterschiedliche Einstellungen und Sichtweisen zu Begabung bzw. Hochbegabung gibt. (Oswald, 2002, p. 24)

Diese Vielfalt schlägt sich auch in den wissenschaftlichen Überlegungen der Begabungsforschung nieder. Dabei geht es u. a. um die Frage, ob für die Definition von Hochbegabung nur messbare Kriterien verwendet werden sollen oder ob das Spektrum um menschliche Fähigkeiten wie z. B. Kreativität oder soziale Intelligenz erweitert werden soll. Letztere Kriterien konnten jedoch bisher weder gemessen noch eindeutig nachgewiesen werden (Wild, 1991, p. 20). Es stellt sich die Frage, „ob im Interesse von Bedeutungsgenauigkeit nichts mehr von jenen Kriterien in einer Definition enthalten sein darf, die wir zwar in Erfahrung bringen können, die wir aber nicht messbar zur Verfügung haben“ (Oswald, 2002, p. 25). Renzulli (1963, zit. nach Wild, 1991, p. 20) verneint diese Frage mit folgender Begründung: „If some degree of subjectivity cannot be tolerated, then our definition of giftedness and the resulting programs will logically be limited to abilities that can be measured by objective tests.“ Auch Roth (1952, p. 114) bedauert: „Die Begabungsforschung der Psychologie hat sich auf Intelligenzforschung verengt ... und ist bei dem erschreckenden Ergebnis angelangt, dass Intelligenz ist, was der Intelligenztest misst.“

In der Begabungsforschung gibt es mehrere Konzepte zur Definition von Hochbegabung, von denen jene im Anschluss kurz vorgestellt werden sollen, die im empirischen Teil im Rahmen der ExpertInneninterviews wieder aufgegriffen werden.

1.1 Konzepte zur Messung von Intelligenz

Im Zusammenhang mit der Messbarkeit von Hochbegabung ist immer von Intelligenz die Rede. Die beiden Begriffe dürfen nicht synonym verwendet werden, da Intelligenz „nur“ als Voraussetzung von Hochbegabung betrachtet werden kann. Gemäß der Terminologie der Begabungsforschung dürfte es sich bei Intelligenz, um jenes Erbgut handeln, womit eine/r veranlagt ist. Demgegenüber wäre Hochbegabung das, was ein/e mit überdurchschnittlicher Intelligenz Veranlagte/r daraus macht.

Im Bezug auf die historische Entwicklung des Begriffs Intelligenz kann diese als Größe verstanden werden, deren Messung 1904 erstmals gelungen ist und zwar anhand einer Intelligenzskala, die von den Franzosen Alfred Binet und Theodore Simon entwickelt wurde. Der sog. **Simon-Binet-Test** diente der exakten und schnellen Erfassung von minderbegabten Kindern mit der Absicht einer sinnvollen Unterscheidung bzw. Zuordnung derselben (Mönks, 1963, p. 362).

William Stern kann als weiterer Wegweiser für die frühe Intelligenztestformierung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts angesehen werden, da von ihm die erste Berechnungsart des Intelligenzquotienten (IQ) stammt. Die Gleichung: „[D]as Intelligenzalter (I A) – d. h. die in Entsprechung zu einer bestimmten Altersstufe erprobte und erhobene und damit für dieses Alter als allgemein geltend anzunehmende Testleistung, geteilt durch das Lebensalter (L A) des konkreten getesteten Kindes, multipliziert mit 100, [ergibt] den IQ-Wert“. ($IQ = IA/LA * 100$) (Oswald, 2002, p. 32). Dieses altersbezogene Verfahren wurde im weiteren Fortschritt der psychologischen Forschung abgelehnt, da empirische Untersuchungen gezeigt haben, dass die Interpretation von IQ-Werten bei Kindern verschiedener Altersstufen nicht vergleichbar ist.

Der Begabungsforscher David Wechsler entwickelte den nach ihm benannten Intelligenztest, „**WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children**“. Diese Methode der Intelligenzmessung ist ein standardisiertes Verfahren, das mehrere Intelligenzfaktoren zur Leistungsmessung inkludiert, z. B.: Merkfähigkeit, Fähigkeit zum logischen Denken, Sprachkompetenz, räumliches Vorstellungsvermögen, Abstraktionsfähigkeit (Oswald, 2002, p. 32). Die für das Ergebnis relevante Größe ist nicht die Durchschnittsleistung der jeweiligen Altersgruppe, sondern entscheidend ist die Stellung in der Normalverteilung der Gauß'schen Kurve bzw. die Abweichung vom Mittelwert. Dabei geht man vom Mittelwert 100 aus, und das individuelle Ergebnis entspricht der Abweichung vom Mittelwert. Zusätzlich bedient man sich der von Begabungsforschern festgelegten Zuordnung, die eine

Einstufung von „Debilität“, über „durchschnittlich begabt“, „gut begabt“, bis hin zu „hochbegabt“ ermöglicht (Oswald, 2002, p. 33). Die im Intelligenzquotienten ausgedrückte Grenzlinie zwischen weniger begabt, durchschnittlich begabt und hochbegabt ist jedoch fließend. Die meisten Autoren rechnen jene zu den Hochbegabten, die einen IQ von 135 und höher haben. Der Mindestwert für die Einstufung in der Reihe der Hochbegabten liegt bei 120 (Mönks, 1963, p. 364).

1.2 Die „Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen“

Ein zweites Intelligenzkonzept, das für die Einschränkung auf sprachliche Intelligenz im Sinne der Untersuchungsobjekte dieser Arbeit relevant ist, ist die von **Howard Gardner** (1983) entwickelte „Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen“. Sie wird in seinem Buch vorgestellt, dessen deutsche Ausgabe den Titel „Abschied vom IQ“ trägt. Wie schon dem Titel zu entnehmen ist, geht Gardner dabei von der Messung eines IQ-Wertes zur Feststellung von Begabung völlig ab. Vielmehr fordert er zu einer großräumigen Vorstellung von Intelligenz(en) auf, entsprechend der Ergebnisse von hirnpfysiologischen Untersuchungen, die die Autonomie von einzelnen Intelligenzfunktionen nachweisen. Folgende Funktionen werden von Gardner (1985, p.75 ff.) identifiziert:

1. Linguistische Intelligenz
2. Musikalische Intelligenz
3. Logisch-mathematische Intelligenz
4. Räumliche Intelligenz
5. Körperlich-kinästhetische Intelligenz
6. Personale Intelligenzen (interpersonale Intelligenz und intrapersonale Intelligenz)

Gardner selbst (1985, p. 270) räumt ein, dass seine Theorie durchaus widerlegt werden kann und meint dazu kritisch: „Wenn die [Theorie der mehrfachen Intelligenzen] nicht alle Indizien erklären (oder wegklären) kann, die sie widerlegen, ist sie keine im wissenschaftlichen Sinn begründete Theorie.“

Gardner (1985, p. 270) zieht folgende zwei „Modifikationen“ seiner Theorie in Erwägung: Einerseits könnten einige der von ihm definierten Intelligenzen wegfallen, weil sie „gegen wichtige Kriterien verstoßen“ bzw. andere hinzukommen, die von ihm „übersehen oder abgelehnt wurden“. Andererseits könnte sich herausstellen, dass seine Theorie „zwar einen Großteil der menschlichen intellektuellen Aktivitäten erklären kann, aber um weitere,

bisher nicht berücksichtigte Komponenten ergänzt werden muss.“ Gardner (1985, p. 270) könnte sich z. B. vorstellen, dass eine horizontale Komponente wie Wahrnehmung oder Gedächtnis einbezogen werden könnte, oder dass „eine andere Komponente wie Metaphorik, Weisheit oder Selbstsinn unabhängig vom Apparat der Theorie der multiplen Intelligenzen existieren könnte.“

1.3 Begabung nach dem Mehr-Faktoren-Modell

Die Modelle von Renzulli und Mönks lenken die Begabungsforschung von der Eindimensionalität der Intelligenzkonzepte zu einer Mehrdimensionalität, innerhalb derer Intelligenz nicht mit Begabung gleichzusetzen ist, sondern nur als Teilaspekt von Begabung angesehen werden kann.

1.3.1 Drei-Ringe-Konzept

Mit seinem 1978 veröffentlichten „Drei-Ringe-Konzept“ hat Renzulli die Begabungsforschung aus der „Sackgasse der Intelligenz“ geführt (Oswald, 2002, p. 35) und sie um drei Faktoren erweitert. In seinem Konzept ist Begabung ein Zusammenwirken von folgenden Faktoren: überdurchschnittliche Fähigkeiten, Engagement und Kreativität.

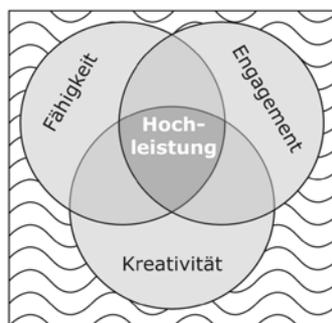


Abbildung 1: Drei-Ringe-Modell von Renzulli (Giger, 2006, p. 20)

Diese drei Merkmale sind in der Grafik durch drei Kreise dargestellt. Alle weiteren Faktoren, die Renzulli jedoch nicht speziell benennt, werden durch Wellenlinien angedeutet (Giger, 2006, p. 20). Indem die Intelligenz als Voraussetzung für Hochbegabung um Kreativität und Engagement erweitert wird, ist die soziale Komponente einer fördernden Umwelt miteinbezogen. So erfordert Kreativität eine Umwelt, die diese nicht verkennt oder unterdrückt, genauso wie Engagement, also das Miteinbeziehen von Interesse und

Motivation, das Schaffen einer begabungsfreundlichen Lernkultur verlangt. (Oswald, 2002, p. 35)

1.3.2 Triadisches Interdependenzmodell

Franz Mönks, mehrjähriger Präsident von „ECHA – European Council for High Ability“, erweitert das Konzept von Renzulli, in dem er das soziale Umfeld des Begabten, nämlich die Beziehungen in Familie, Schule und Freunde miteinbezieht. Er betont damit die Wechselwirkung (Interdependenz) zwischen allen sechs Faktoren, wodurch das Modell den Namen „Triadisches Interdependenzmodell“ erhält (Oswald, 2002, p. 36). Das Modell enthält zwei Triaden: zum einen die drei Faktoren des Konzeptes von Renzulli, wobei Mönks anstelle von „Engagement“ den Begriff Motivation verwendet. Die zweite Triade bilden die drei sozialen Umweltfaktoren, um die Mönks das Konzept von Renzulli erweitert hat: Familie, Schule und Freunde.

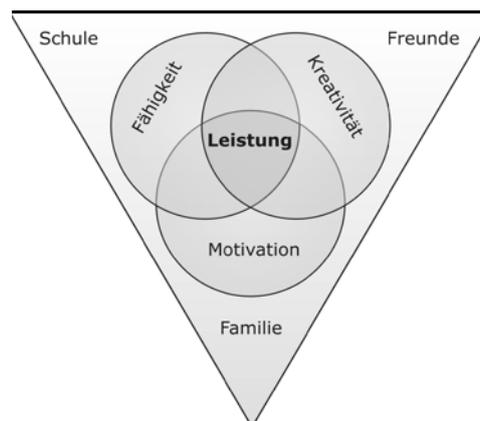


Abbildung 2 Triadisches Interpendenzmodell von Mönks (Giger, 2006, p. 23)

Mönks erklärt hierzu: „In diesem Modell wird zum Ausdruck gebracht, dass eine positive Verflechtung der beiden Triaden bestimmend ist für eine mögliche „einwandfreie“ Entwicklung von hochbegabten Personen.“ (Mönks, zit. nach Oswald, 2002, p. 36)

2 Sprachliche Hochbegabung

Während die mehrdimensionalen Begabungskonzepte nach Renzulli und Mönks keine Einschränkung auf ein spezielles Gebiet von Begabung vorsehen, kann unter Berücksichtigung von Gardners „Intelligenzbereichen“ von der sprachlichen Intelligenz (als hirnpfysiologisch autonome Intelligenzfunktion) auf sprachliche Hochbegabung geschlossen werden.

Die Untersuchungsgruppe der vorliegenden Arbeit beschränkt sich vorwiegend auf Kinder, deren Begabung u. a. im sprachlichen Bereich vorliegt. Dabei soll v. a. der Umgang mit bzw. die Aufnahme von Sprache durch das Lesen thematisiert werden.

2.1 Merkmale zur Erkennung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten

Wittgensteins Satz „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ fordert dazu auf, den Sprachschatz eines Kindes möglichst zu erweitern, um ihm Zugang zu einer größeren Welt zu ermöglichen. Kinder sollen möglichst früh mit Sprache(n) in Kontakt kommen, da dies essenziell für ihre intellektuelle Entwicklung ist. Außerdem sind Kleinkinder empfänglich für jede Sprache (Leonard, 1998, p. 69). Umso lohnender und vielversprechender scheint es, Kinder mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten, früh und intensiv genug einem „sprach-“ bzw. wortreichen Ambiente auszusetzen, in denen alle Facetten der Sprache reichlich vorkommen. Je nach Alter und intellektueller Entwicklung bedürfen sprachlich hochbegabte Kinder einer Begegnung und Auseinandersetzung mit allen Komponenten der Sprache: dem Lesen, Schreiben, Sprechen, (Zu)Hören und Verstehen („listening“) (Leonard, 1998, p. 68). Während das Sprechen und das Zuhören bzw. Verstehen üblicherweise von Kindern, ob hoch- oder durchschnittlich bis weniger begabt, schon im frühen Kleinkindalter erlernt wird, werden Lesen und Schreiben im Normalfall erst im Schulalter mithilfe des Unterrichts erlernt. Dementsprechend stellt sich in erster Linie Lehrpersonen, die das Kind Lesen und Schreiben lehren, die Frage, wie sprachliche Intelligenz gefördert werden kann. Dabei geht es darum, zu ermitteln, wie sich diese sprachlichen Fähigkeiten zeigen und welcher Altersstufe diese Fähigkeiten etwa entsprechen (Huser, 2001, p. 62). Huser, (2001, p. 49f) hat einen „Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen

Schulstufen“ publiziert, der Lehrpersonen als konkrete Arbeitsunterlage beim Erkennen und im Umgang mit besonders begabten Kindern dienen soll.

Huser nennt zwölf allgemeine Merkmale, die mehr oder weniger auf alle Intelligenzbereiche (nach Gardner, 1985) zutreffen. Dazu zählen u. a.: Frühes Lesen, Schreiben und Rechnen, schnelle Auffassungsgabe und Neugierde, Orientierung an älteren Kindern und Erwachsenen und allgemeiner Entwicklungsvorsprung, verblüffende Gedächtnisfähigkeit, lange Aufmerksamkeitsdauer und starke Eigenmotivation, Vertiefung in intellektuelle Aufgaben, kritische Einstellung zur eigenen Leistung, hohe Ansprüche an sich selbst, Vorliebe für Komplexität, Schwierigkeitsgrad bei neuen Aufgaben, Drang nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, Beschäftigung mit sozialen, philosophischen, politischen und ökologischen Fragen und Problemen. (Huser, 2001, p. 49)

Hochbegabte Kinder entwickeln jedoch häufig auch Verhaltensauffälligkeiten, die aufgrund von schulischer Unterforderung auftreten, sofern es im Unterricht keine Möglichkeiten gibt, Lernen je nach Leistung zu differenzieren bzw. außerschulisch irgendeine Art von Förderung in Anspruch zu nehmen. Merkmale schulisch unterforderter Kinder sind: Unkonzentriertheit und Flüchtigkeitsfehler bei teilweise sehr guten Leistungen; apathisches bis hin zu depressivem Verhalten; Tagträumerei. Auch aggressives, forderndes oder clownhaftes Verhalten wird häufig festgestellt. Es kommt zu psychosomatischen Symptomen, die sich in der Schule durch häufiges Fehlen wegen Krankheit äußern. (Huser, 2001, p. 51)

Kinder, die aufgrund ihrer Begabung solche Verhaltensauffälligkeiten entwickeln, werden als „Underachiever“ bzw. „Minderleister“ bezeichnet, d. h., es herrscht ein Ungleichgewicht zwischen dem Potenzial, das sie in sich tragen und der tatsächlichen Leistung, die sie erbringen. Unabhängig davon, ob sich die überdurchschnittlichen Fähigkeiten dieser Kinder voll entfalten können oder eben nicht, wird in der Literatur immer wieder der sonderpädagogische Förderbedarf von hochbegabten Kindern betont. Da nämlich für eine Lehrperson v. a. der möglichst gemeinsame Lernfortschritt aller SchülerInnen der Klasse im Vordergrund steht, ist es ihr im Normalfall nicht möglich einem/r hochbegabten SchülerIn im Rahmen des regulären Unterrichts eine angemessene Förderung zu bieten (Urban, 2004, p. 12). Damit zählen hochbegabte Kinder zu jener Randgruppe, die als „Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen“ („special needs learner“) bezeichnet werden, ohne jedoch eine vergleichbare Unterstützung durch

SonderpädagogInnen zu erfahren, die in den meisten Schulen den kognitiv, physisch oder sozial beeinträchtigten SchülerInnen geboten wird. Gerade die Annahme, dass hochbegabte Kinder durch ihren Intellekt ohnehin bevorzugt wären, und daher in der Regel ganz gut alleine zurecht kommen, führt dazu, dass diese im Rahmen des Unterrichts sich selbst überlassen sind, dabei dementsprechend unterfordert sind und sich teilweise zu Minderleistern bis hin zu Leistungsverweigerern entwickeln.

Abgesehen von den oben genannten Merkmalen zur Erkennung von hochbegabten Kindern i. A., sowie den Verhaltensauffälligkeiten, die unterforderte SchülerInnen entwickeln, weist Huser (2001, p. 52) auf Merkmale hin, die besonders bei Kindern mit überdurchschnittlich sprachlichen Fähigkeiten auffallen: Sie haben einen sehr großen Wortschatz, benutzen präzise und differenzierte Wörter, die Gleichaltrige häufig noch nicht verstehen. Diese Kinder drücken sich sprachlich treffend aus und sprechen grammatikalisch korrekt und sicher. Oft erkennen sie schnell Gemeinsamkeiten und Unterschiede und sind schlagfertig. Kinder mit sprachlich hohen Fähigkeiten sind häufig „richtige Leseratten“ und wählen Bücher (auch Fachbücher und Lexika), die normalerweise ältere Kinder oder Erwachsene interessieren. Außerdem sind sie fähig, eine Fremdsprache sehr schnell zu erlernen. Oft können Kinder, die bereits zwei- oder mehrsprachig sind, eine weitere Sprache schneller erwerben. Kinder mit einer ausgeprägten sprachlichen Kompetenz können auch gut Dialekte nachahmen.

Ergänzend dazu seien weitere Merkmale genannt, die von den öffentlichen Schulen von Montgomery, Maryland (Leonard, 1998, p. 67) als typisch für ein sprachlich begabtes Kind bezeichnet werden: Es interessiert es sich für die Herkunft von Wörtern, weist beim Schreiben die Fähigkeit auf, grammatikalisch richtige Sätze zu formulieren, mit korrekter Groß- und Kleinschreibung sowie korrekter Verwendung von Satzzeichen. Beim Sprechen verwendet es bunte und fantasievolle Redewendungen. Als allgemeines Merkmal für jede Art von Begabung dürfte die Fähigkeit, Informationen zu kategorisieren und richtig zuzuordnen, zu verstehen sein, sowie auch die Gepflogenheit, Ideen und Ansätze zur Problemlösung zu entwickeln. Das hochbegabte Kind besitzt außerdem eine rege Fantasie und Vorstellungskraft, mit denen es einzigartige und unübliche Antworten liefert. Außerdem ist es fähig, Vergleiche und Gegenüberstellungen anzustellen, sowie analoge Beziehungen wahrzunehmen. Im Bezug auf das Leseverhalten wird beobachtet, dass hochbegabte Kinder sehr viel und quer durch alle Literaturgenres lesen, und das deutlich

über dem eigentlichen Altersniveau. Dabei entwickeln sie gewisse Interessenbereiche, in die sie sich sehr gründlich vertieft haben.

2.2 Vorurteile und Mythen über (sprachlich) hochbegabte Kinder

Bei der Orientierung an Merkmalen zur Erkennung von Hochbegabung bei Kindern entstehen leicht Vorurteile gegenüber Hochbegabten. Huser (2001, p. 15) warnt vor folgenden typischen Vorurteilen:

Dem Vorurteil, dass hochbegabte Kinder einfach nur ehrgeizige Eltern haben, die ihre Kinder entsprechend trainieren, steht die Tatsache gegenüber, dass diese Kinder meist aus eigenem Antrieb und Neugierde lernen und in den allermeisten Fällen nicht von ihren Eltern gepusht werden.

Außerdem wird oft angenommen, dass hochbegabte Kinder ihre Begabung durch sehr gute Schulnoten zeigen. Dies ist aber keineswegs immer der Fall. Vielmehr versuchen sie häufig, sich dem Niveau der Klasse anzupassen, oder machen bei Übungsaufgaben viele Flüchtigkeitsfehler. Denn gerade bei Kindern mit sehr hohen Begabungen gibt es immer wieder welche, die schulisch versagen.

Oft wird gerade Kindern mit hohen intellektuellen Fähigkeiten angedichtet, sie seien im sozial-emotionalen Bereich zurückgeblieben. Dem ist zu entgegnen, dass hochintelligente Kinder zwar in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung nicht notwendigerweise ebenso weit sind wie im intellektuellen Bereich, sie sind jedoch i. A. keineswegs weniger sozial als ihre durchschnittlich begabten AltersgenossInnen.

Weiters wird behauptet, dass die Eltern eines hochbegabten Kindes grundlos meinen, ihr Kind langweile sich in der Schule und beschäftige sich zu Hause mit weit schwierigeren Aufgabenstellungen als in der Schule. Dazu ist jedoch zu sagen, dass hochbegabte Kinder in der Schule häufig ein anderes Verhalten zeigen als zuhause und dort kaum zugeben, dass ihnen die Schule zu langweilig sei.

Eines der gravierendsten Vorurteile ist die Annahme, dass hochbegabte Kinder keine besondere Förderung bräuchten, da sich ihre Begabungen früher oder später im Leben durchsetzen. Dieser Irrglaube ist nicht vertretbar, da gerade besonders kluge Kinder eine besondere Förderung brauchen, damit sie sich gesund entwickeln und sich ihre hohen Fähigkeiten entfalten können.

Weitere fünf Vorurteile bzw. „Mythen“ („Myths“) über hochbegabte Kinder deckt Abilock (1999, p. 31) auf. Sie ist Bibliothekarin einer Schule für hochbegabte SchülerInnen in Hillsborough (USA). In ihrem Artikel „Librarians and Gifted Readers. Myths and Facts“ geht sie besonders auf die Vorurteile über hochbegabte LeserInnen („gifted readers“) ein.

Der erste Mythos - „*Early readers are always gifted readers.*“ – bezieht sich auf das Phänomen Frühlesen. Warum diese Schlussfolgerung nicht allgemeingültig ist, bzw. inwieweit das Frühlesen mit Hochbegabung zusammenhängt, ist in einem eigenen Kapitel zum Phänomen Frühlesen (siehe 4.2) nachzulesen.

Der zweite Mythos – „*Children with high IQ's are always gifted readers?*“ – soll auf den Unterschied zwischen jener Intelligenz, die der IQ-Test misst, und jener sprachlichen Begabung, die ein „gifted reader“ hat (und die als solche nicht messbar ist), hinweisen. Abilock (1999, p. 31) meint dazu, dass man nicht immer bei einem hohen IQ-Wert auf sprachliche Begabung schließen könne bzw. umgekehrt, dass Kinder mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten beim IQ-Test nicht notwendigerweise hohe Werte erzielen.

Der dritte Mythos – „*Students who learn to read proficiently in the early grades have a permanent advantage over delayed readers, who are not gifted readers?*“ – ist darum nur ein Mythos, weil es durchaus vorkommt, dass auch SchülerInnen, die im Vergleich zu ihren AltersgenossInnen in den ersten Jahren des Lesenlernens noch nicht gut lesen können, diesen Entwicklungsrückstand schnell aufholen. Abilock (1999, p. 31) fügt dem hinzu: „Late readers who retain a strong sense of self-efficacy can become gifted readers.“

Der vierte Mythos – „*Gifted readers are strong in all of Howard Gardner's intelligences?*“ – wird von Abilock (1999, p. 31) mit folgender Begründung aufgedeckt: „As do all learners, gifted readers exhibit unique learner profiles. They rely on their strengths and compensate for their weaknesses in order to read successfully.“ Unter Berücksichtigung der multiplen Intelligenzen von Gardner (1995) darf also nie vergessen werden, dass auch Hochbegabte Schwächen haben, und somit ist die Annahme, es handle sich notwendigerweise um „Universalgenies“, die in allen Bereiche begabt sind, falsch.

Der fünfte Mythos – „*Gifted readers don't need school librarians*“ – ist aus der Sicht von Abilock als Schulbibliothekarin und im Bezug auf die Themenstellung der vorliegenden Arbeit der relevanteste und zugleich am wenigsten vertretbare. Abilock selbst fordert diesbezüglich: „...school librarians are the obvious mentors to nurture gifted readers, ... to advocate regular free reading, ... to honour the child's wisdom and to respect the child's choices,

...to encourage wide reading and reading in depth.” (1999, p. 32). Bei eventuellen Buchempfehlungen dürfe man als Bibliothekarin nicht annehmen, man wüsste, welches Buch das „richtige“ für ein Kind sei. Gerade im Bezug auf das Leseniveau seien die Wünsche der Kinder zu respektieren, unabhängig davon, ob diese zu Büchern greifen, die weit über oder unter ihrem Lese- bzw. Altersniveau liegen. Die persönlichen Interessen des/der hochbegabten LeserIn seien in jeder Hinsicht zu respektieren. Als BibliothekarIn gelte es, ein möglichst großes Spektrum an Themen anzubieten.

3 Leseverhalten

Nachdem in Abschnitt eins und zwei (sprachliche) Hochbegabung behandelt wurde, wird im Folgenden auf das Leseverhalten von sprachlich hochbegabten Kindern eingegangen. Laut der Salzburger Kommunikationswissenschaftlerin Böck (1999, p. 240) wird Lesen „als medienbezogenes soziales Handeln verstanden, als die Rezeption von klassischen Druckmitteln [...], sowie von schriftlichen Texten am (Computer-) Bildschirm“. Dieses Handeln ist im Falle des Lesens bzw. der Rezeption Medien i. A. als situationsbezogenes Handeln anzusehen. D. h., dass je nach gegebenen strukturellen Bedingungen „die Auswahl aus den Handlungsalternativen unter den gegebenen Zielvorstellungen, wie Bedürfnissen, Interessen, Problemen, Werten eingeschränkt ist“ (Böck, 1999, p. 241). Im Falle des Lesens wären die gegebenen strukturellen Bedingungen Voraussetzungen wie z. B. das Vorhandensein von Lesestoffen, eine Lesemotivation und Lesekompetenz. Gerade im Umgang mit Medien entstehen Gewohnheiten und Rituale, „die das Ergebnis bisherigen Handelns und den damit verbundenen Erfahrungen sind“ (Böck, 1999, p. 241). In Bezug auf das Leseverhalten gilt es, die Prozesse der Lesesozialisation zu erforschen, also wie und warum jemand liest (Böck, 1999, p. 22).

3.1 „Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens“

Bonfadelli und Fritz (1993, p. 41) haben versucht, das Lesen aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive zu erfassen, indem sie einen theoretischen Bezugsrahmen des Leseverhaltens entworfen haben, den die folgende Grafik veranschaulichen soll:

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen:		
1. Kindheit und Jugend als gesellschaftliche Phasen 2. Strukturen und Institutionalisierungsformen des Mediensystems 3. sozio-kulturelle und bildungspolitische Stützung des Mediums 'Buch'		
Lesekompetenz: fördernde vs. hemmende Faktoren bezüglich Erwerb und Befähigung zum Lesen durch Schule, Familie Lesemotivation: fördernde vs. hemmende Faktoren in der Lesesozialisation durch Familie, Schule, Peers über bestimmte Lesestoffe	(Buch-) Lesen v. Mediennutzung oder andere Aktivitäten in Freizeit-, Kultur-, Arbeitssituationen	Lesestoffe: Kenntnisse, Zugang und Verfügbarkeit: zu Hause – Bibliothek; Kaufen – Schenken – Ausleihen Freizeit-Medienumwelt: verfügbarer Freizeitumfang, habitualisierter TV-Konsum, nicht-mediale Aktivitäten, Sport, Musik, Geselligkeit
Individuelle Rahmenbedingungen:		
4. Entwicklungsphase im Lebenslauf 5. Informations- und Bildungsanforderungen 6. Bedürfnisse und Probleme; 7. Persönlichkeit und Werte 8. soziale Situation und Lebensumstände		

Abbildung 3: Theoretischer Bezugsrahmen des Leseverhaltens nach Bonfadelli und Fritz (1993, p. 41)

Diese Grafik ist so zu verstehen, dass dem Lesen eines Buches, einer Zeitung oder Zeitschrift (als eine Alternative zur Nutzung von anderen Medien oder sonstigen Aktivitäten) eine Entscheidung vorausgeht, die je nach (Lese-) Sozialisierungserfahrung von *individuellen* und *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* abhängt. Außerdem wird diese Entscheidung einerseits von der *Lesekompetenz* und *Lesemotivation*, sowie andererseits von der *Verfügbarkeit von Lesestoffen* bzw. der gegebenen *Freizeit- und Medienumwelt* beeinflusst (Bonfadelli/Fritz, 1993, p. 41).

Als Beispiel für *gesellschaftliche Rahmenbedingungen*, die sich auf das Leseverhalten auswirken, nennt Böck (1999, p. 242) das erweiterte Programmangebot des Fernsehens, das den Stellenwert der Lesemedien vermindert und insgesamt die Kommunikationslandschaft verändert hat (siehe *Strukturen und Institutionalisierungsformen des Mediensystems*).

Zur *sozio-kulturellen und bildungspolitischen Stützung des Mediums 'Buch'* zählt Böck (1999, p. 242) „Maßnahmen wie die Presse- und Verlagsförderung oder die Förderung von Kinder- und

Jugendliteratur [...], sowie die Struktur und Organisation des Bibliothekssystems eines Landes [...].“

Die Entwicklungsphase des/der LeserIn ist gerade im Bezug auf die Phase der Kindheit und Jugend als Rahmenbedingung hervorzuheben (siehe *Kindheit und Jugend als gesellschaftliche Phasen*), da die Kinder in den ersten Schuljahren das Lesenlernen und im weiteren Schulverlauf das Buch einen zentralen Stellenwert im Schulunterricht beibehält. Auch die Überlegung, dass Kinder, die gerade eben das Lesen gelernt haben, dazu tendieren, Freude an der gerade erlernten Fertigkeit zu haben, ist an dieser Stelle zu berücksichtigen, sofern die Kinder nicht allzu sehr durch die Lehrpersonen oder Eltern gezwungen werden oder allzu große Probleme haben, das Lesen zu lernen. (Böck, 1999, p. 242)

Die *individuellen Rahmenbedingungen* beeinflussen das Leseverhalten mindestens genauso stark wie die gesellschaftlichen. Die Funktionalität des Lesens verändert sich im Lebensverlauf. (siehe *Entwicklungsphase im Lebenslauf*). Dementsprechend lesen tendenziell jene, die als Kinder sehr viel gelesen haben, als Erwachsene, meist aus Mangel an Zeit, sehr wenig. Es erscheint also nicht sehr sinnvoll, „Lesen als ein lebenslanges Interesse [...] zu betrachten“. (Böck, 1999, p. 243). Neben dieser entwicklungspezifischen Betrachtung sind steigende *Informations- und Bildungsanforderungen* dafür verantwortlich, dass das Lesen zur Notwendigkeit wird bzw. das Individuum intrinsisch veranlasst, sich durch Lesen weiterzubilden bzw. zu informieren. Genauso bewegen die *soziale Situation und die Lebensumstände* den/die LeserIn zum Lesen bzw. hemmen den/die NichtleserIn. Nicht zuletzt wirken sich Dimensionen der Persönlichkeit sowie Werthaltungen (z. B. des Mediums Buch gegenüber dem Medium Fernseher) auf die Mediennutzung und das Leseverhalten aus.

Die in der Grafik dargestellten Rahmenbedingungen und Bedingungsfaktoren des Lesens stehen in zirkulärem Zusammenhang. Die wechselseitigen Verstärkungs- bzw. Abschwächungsprozesse sind vermutlich substantielle Gründe dafür, warum „Nicht-LeserInnen so schwer für das Lesen zu gewinnen sind und Viel-LeserInnen LeserInnen bleiben, solange es ihre Lebensumstände ihnen erlauben.“ (Böck, 1999, p. 244)

4 Zusammenhang zwischen sprachlicher Begabung und Lesen

Um das Leseverhalten von sprachlich begabten Kindern darstellen zu können, liegt es nahe, einen Zusammenhang zwischen der Begabung des Kindes und dem Lesen zu suchen. Einen theoretischen Zugang, um den Zusammenhang zwischen sprachlicher Begabung und Lesen zu ermitteln, bietet die englische Übersetzung der Bezeichnung für *sprachliche Begabung*. In der gesamten angloamerikanischen Literatur wird dafür nämlich der Begriff „gifted reader“ oder „high ability reader“ verwendet (persönliches Gespräch mit Deissl-O'Meara am 06.03.2007). Es wird also das Adjektiv *begabt* (>gifted bzw. high ability) mit dem Substantiv *LeserIn* (>reader) assoziiert, und beide Wörter zusammengenommen ergeben sinngemäß, was im deutschen mit *sprachlich Begabte(r)* ausgedrückt wird. Somit resultiert schon aus dem Begriffspaar selbst, dass „giftedness“ und „reading“, also Hochbegabung und Lesen, zusammenhängen, bzw. dass das Lesen für ein/e sprachlich Begabte/e einen besonderen Stellenwert hat.

Zum besseren Verständnis für die Bezeichnung „gifted reader“ (bei der also sprachliche Hochbegabung v. a. mit dem Lesen assoziiert wird) trägt die Beschreibung von Abilock (1999, p. 30) bei:

„Gifted readers emerge as a subset from among gifted children. Shaped by both biology and culture, these readers develop a background in text structures, knowledge of one or more subjects, and control of a number of skills and strategies which help them navigate flexibly through a text. While the gifted reader shows linguistic intelligence, other intelligences also appear to be important.”

Witty (1971, zit. nach Levande, 1999) geht einen Schritt weiter und setzt die kognitiven Fähigkeiten von sprachlich Hochbegabten in unmittelbaren Zusammenhang mit deren sprachlichen Fähigkeiten und kommt zu folgendem Schluss: „Those gifted in reading have a unique ability to perceive relationships, solve problems, demonstrate observational skills, and to grasp abstract ideas quickly.“

4.1 Besonderheiten im Leseverhalten von hochbegabten Kindern

Dem sprachlich hochbegabten Kind wird einerseits eine erhöhte Lesekompetenz zugesprochen, etwa dass es besser und schneller liest als seine AltersgenossInnen, bzw. dass es sich das Lesen schon im Vorschulalter selbst beigebracht hat, also ein/e sog.

FrühleserIn ist. Andererseits dürfte es auch relevant sein, die Leseinteressen von hochbegabten Kindern zu eruieren, um festzustellen, ob gewisse Genres oder vielleicht sogar einzelne Autoren oder Titel, im Sinne von „anspruchsvoller Literatur“ bevorzugt werden bzw. ob, aufgrund von einer erhöhten Lesekompetenz, vermehrt zu Büchern gegriffen wird, die für ältere Kinder und Jugendliche geeignet sind. Für eine genaue Untersuchung dieser Fragestellungen wäre es notwendig, eine repräsentative Stichprobe von sprachlich hochbegabten Kindern zu befragen, und deren Antworten mit dem Leseverhalten von durchschnittlich begabten Kindern zu vergleichen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden sechs Kinder mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten befragt. Die Ergebnisse werden im empirischen Teil (siehe III, 3.4) zusammengefasst.

Um das besondere Leseverhalten von hochbegabten Kindern zu beschreiben, sollen an dieser Stelle die Ergebnisse einer Studie vorgestellt werden, die 1999 im Rahmen einer Dissertation an der “Faculty of Information & Library Science of the University of North Carolina at Chapel Hill” von W. Ashley Larsen unter dem Titel „A study of the reading interests of high-ability readers in a North-Carolina Elementary school“ verfasst wurde. Sie ist die einzige Arbeit, die zum Thema Lesen in Zusammenhang mit Hochbegabung gefunden wurde, in der das besondere Leseverhalten von hochbegabten Kindern beider Geschlechter untersucht wurde. Abgesehen davon gibt es eine weitere Studie, die jedoch nur das Leseverhalten von hochbegabten Jungen untersucht (Cavazos-Kottke, 2006). Im Zuge der Studie von Larsen hingegen wurden 21 hochbegabte Mädchen und Jungen der vierten, fünften und sechsten Schulstufe (elementary school) schriftlich befragt, um deren Leseinteressen, bzw. deren Kriterien bei der Auswahl ihrer Lektüre zu herauszufinden. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Die befragten Kinder zeigen große Unterschiede in der Auswahl ihrer Lektüre. Es wird eine breite Palette an Genres gelesen. Die bevorzugten Genres beider Geschlechter sind Science-Fiction und Fantasyromane. V. a. bei den Mädchen sind historische Romane sehr beliebt. Außerdem fällt auf, dass im Bezug auf das Leseniveau der Lektüre die befragten Kinder sei es zu Büchern greifen, die weit unterhalb ihrer Lesekompetenz liegen, als auch zu Büchern, die, vor allem hinsichtlich der für ihr Alter als angemessen eingestufte Lektüre, weit darüber liegen. An dieser Stelle sei ein Junge zitiert, der auf die Frage, was BibliothekarInnen idealerweise machen können, um bei den Kindern die Freude am Lesen

zu wecken, antwortet: „If they took the YA [Young adult stickers] off books.“ (Larsen, 1999, p. 17)

Diese Aussage beweist einerseits, dass gerade hochbegabte Kinder gerne Bücher lesen, die weit über dem für ihr Alter empfohlenen Niveau liegen. Andererseits dürfte die Antwort, für BibliothekarInnen hilfreich sein, die die Grenzen zwischen den Regalen der Kinder- und Jugendliteratur und der Erwachsenenliteratur allzu streng ziehen. Bei Kindern, die aufgrund ihrer Hochbegabung einen Entwicklungsvorsprung haben und sich mit komplexen Fragen auseinandersetzen, dürfte es durchwegs vertretbar sein, einen Wechsel von der Kinder- und Jugendbuchabteilung zu Büchern der Erwachsenenabteilung zu erlauben. Schließlich könnte immer noch an der Ausleihe entschieden werden, ob die Erwachsenenliteratur, für die sich das Kind entschieden hat, sich nicht doch in irgendeiner Weise negativ auf den/die junge BenutzerIn auswirken könnte. Wer sich dieser Entscheidung nicht gewachsen sieht, kann zusätzlich noch eine Unterschrift der Eltern oder Erziehungsberechtigten einfordern, damit diese die Verantwortung übernehmen, was das Kind von der Bibliothek mit nach Hause nimmt.

Zum Bezug ihres Lesestoffs gab der Großteil der befragten Kinder an, ihre Lektüre von zuhause zu beziehen, sowie von der Schulbibliothek und Buchhandlungen. Die Bücher werden hingegen kaum der Lesecke des Klassenzimmers entnommen. Auch die öffentlichen Bibliotheken werden kaum für den Bezug von Lesestoff benutzt. Noch seltener gaben die befragten Kinder an, Bücher zu lesen, die ihnen von Freunden geliehen werden. Vielmehr bevorzugen die hochbegabten LeserInnen, ihre Lektüre selbst auszuwählen, indem sie zu von ihnen bevorzugten Themen gezielt recherchieren oder in den Regalen der Schulbibliothek bzw. Buchhandlung suchen. Nur sehr selten und ungerne beachten sie Empfehlungen der Eltern, LehrerInnen oder BibliothekarInnen bei der Auswahl der Lektüre. Lesetipps von AltersgenossInnen werden zwar häufig in die Entscheidung für ein gewisses Buch miteinbezogen, obwohl die befragten LeserInnen angeben, dass sie nicht das Gefühl haben, das Lesen sei eine Freizeitbeschäftigung, dem ihr Freundeskreis viel Wertschätzung und Begeisterung entgegenbringt.

Diese Ergebnisse werden nicht nur als relevant erachtet, weil sie die Besonderheiten im Leseverhalten von hochbegabten Kindern skizzieren, sondern v. a., weil sie in etwa den Antworten der Kinder entsprechen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragt worden sind und die im empirischen Teil (siehe III.) nachzulesen sind.

4.2 Frühlesen – ein Zeichen für Hochbegabung?

Sprachlich hochbegabte Kinder weisen gerade im Bezug auf das Lesen bzw. das Lesen Lernen bemerkenswerte Fähigkeiten auf, die sogar so weit gehen können, dass sich die Betroffenen das Lesen schon im Vorschulalter, ohne jegliche fremde Hilfe, selbst beibringen.

Über den Zusammenhang zwischen den Phänomenen Frühlesen und Hochbegabung gehen die Meinungen sehr weit auseinander. Burns & Broman (1983, zit. nach Levande, 1999) geben an, dass beinahe alle Kinder, bei denen eine Hochbegabung festgestellt wurde, schon im Kindergartenalter oder spätestens beim Schuleintritt lesen konnten. Teale, (1982, zit. nach Levande, 1999) räumt ein, dass es bei gegebenen Rahmenbedingungen, d. h. idealerweise einem Zuhause, wo dem Lesen eine große Bedeutung beigemessen wird, durchaus möglich sei, dass ein hochbegabtes Kind sich das Lesen selbst aneignet.

Das heißt jedoch umgekehrt nicht, dass alle FrühleserInnen notwendigerweise sprachlich hochbegabt sind. Abilock (1999, p. 31), setzt bei den von ihr aufgedeckten Mythen über hochbegabte LeserInnen (siehe 2.2), folgenden an erster Stelle: „Early readers are always gifted readers.“ Dies sei eine falsche Annahme, die für unseren Kulturraum geradezu typisch ist: „In our highly literate culture, people tend to view early reading as a part of continued high achievement in reading.“ Ein klarer, wenn auch vielleicht extremer Beweis, dass dem jedoch nicht so ist, sind autistische Kinder („hyperlexics“), die schon im Alter von zwei bis drei Jahren Wörter entziffern können. Sie können problemlos alle möglichen Texte lesen, ohne jedoch deren Inhalte bzw. die Bedeutung der einzelnen Wörter auch nur im entferntesten zu verstehen. Genauso wenig sind diese imstande, sinngemäß zu sprechen (Abilock, 1999, p. 31).

Eine empirisch überprüfte Stellungnahme dazu bietet Margit Stramm, die Leiterin des Projekts „Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei der Einschulung bereits lesen und/oder rechnen konnten.“ Das Projekt läuft als Längsschnittstudie seit 1995 und wird 2008 abgeschlossen. Es beinhaltet vier Teilprojekte, in denen im Jahre 2000, 2003, 2006 und 2008, eine Bilanz gezogen wurde bzw. wird, um die Entwicklung der Untersuchungsgruppe fünf, acht, elf und dreizehn Jahre nach ihrer Einschulung zu erheben und Aussagen über ihre Leistung, Interessen, Schulerfolg (siehe Titel) machen zu können. Die Stichprobe besteht aus 200 Frühleser- und rechnerInnen sowie einer Vergleichsgruppe

von 200 Kindern, die aus einer unausgelesenen Grundgesamtheit von 200 Schulklassen stammen.

Entsprechend der Altersgruppe der im empirischen Teil dieser Arbeit befragten hochbegabten Kinder (7-14 Jahre) sollen die für die vorliegende Arbeit relevantesten Ergebnisse des 1. Teilprojekts, also der Frühleser- und rechnerInnen, die fünf Jahre nach ihrer Einschulung untersucht werden, kurz zusammengefasst werden. Die Untersuchungsgruppe (UG) unterscheidet sich von der Vergleichsgruppe (VG) durch folgende Begabungsfaktoren, Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale. „In den Begabungsfaktoren zeigen sich Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten (im logischen Denken, der Strukturierung- und Klassifizierungsfähigkeit oder im räumlichen Vorstellungsvermögen), nicht jedoch in den kreativen Fähigkeiten oder den sozialen Kompetenzen“ (Stamm, 2000, p. 8). Als Persönlichkeitsvariable waren vor allem Leistungsfähigkeit und Lerntempo sowie die Erfolgszuversicht der UG herausragend. Letzteres zeigte sich durch „die deutlich ausgeprägtere Überzeugung der UG, ihr schulischer Erfolg komme vor allem aufgrund ihrer Begabung denn durch Zufall zustande“ (Stamm, 2000, p. 8). Die Vermutung, dass vorschulisches Lesen- bzw. Rechnenlernen ein Hinweis für eine spätere Begabung auf sprachlichem bzw. mathematischem Gebiet sei, erweist sich jedoch nur dann als richtig, „wenn Lesen- und/oder Rechnenlernen aus Eigeninitiative und nicht durch Instruierung von Drittpersonen erfolgt ist“ (Stamm, 2000, p. 9). Im Bezug auf das Persönlichkeitsprofil von besonders begabten SchülerInnen haben sich drei Prototypen von Hochbegabung in der Untersuchungsgruppe herauskristallisiert: „(a) der Idealtypus der erfolgreichen, lernbereiten und leistungsmotivierten SchülerInnen (...), die ausgezeichnete, aber nicht außergewöhnliche Leistungen erbringen, (b) der verhaltensauffällige Typus der aggressiven, störenden und ichbezogenen SchülerInnen (...), sowie (b) der unauffällige Außenseiter-Typus der wenig zugänglichen, introvertierten und wenig integrierten Schülerpersönlichkeit“ (Stamm, 2000, p. 10). Die beiden letzten Typen sind in der Untersuchungsgruppe zwar kaum vertreten, sind jedoch die typischen Problemfälle, die trotz ihrer hohen Begabung Lernschwierigkeiten entwickeln und als „Underachiever“ (Minderleister) bezeichnet werden. Nach dem von Renzulli und Mönks entwickelten Begabungsmodell (siehe 1.3) würden sie gar nicht als hochbegabt eingestuft werden, da bei ihnen von den drei Voraussetzungen, unter denen Hochbegabung zustande kommt, jene nicht ausgeprägt ist, die als Engagement bzw. Motivation bezeichnet wird. In der UG wird die Entwicklung derartiger „Problemfälle“ so interpretiert, dass sie „mit

großer Lernfreude 1995 in die Schule eingetreten sind, immer ausgesprochen leicht gelernt haben und ihnen aufgrund ihres hervorragenden Gedächtnisses die Hausaufgaben auch ohne große Anstrengungen überhaupt keine Mühe bereiteten – bis zum Zeitpunkt des Übertritts in die Oberstufe (...), wo eine hohe Auffassungsgabe oder ein hervorragendes Gedächtnis nicht mehr ausreichen, sondern auch Üben, Wiederholen, kontinuierliches Arbeiten und ein gewisses Zeitmanagement gefordert sind und deshalb der Mangel entsprechender Kompetenzen erst jetzt wahrgenommen wird.“ (Stamm, 2000, p. 11)

Diese Ergebnisse sind nicht nur relevant für die Klärung der Frage, ob das Phänomen des Frühlesens ein Zeichen für Hochbegabung sei, die aus der Sicht der Studie größtenteils bejaht werden kann. Gerade die Aussagen zum Persönlichkeitsprofil der hochbegabten Frühleser- und rechnerInnen können zum besseren Verständnis der Persönlichkeit von hochbegabten Kindern verallgemeinert werden. Damit kann also nicht nur das Phänomen des Frühlesens veranschaulicht werden, sondern die meisten Aussagen sind auch auf das Phänomen Hochbegabung i. A. zutreffend.

5 Bibliotheksnutzung

Im Sinne der Themenstellung der vorliegenden Arbeit soll an dieser Stelle geklärt werden, wie der im Arbeitstitel verwendete Begriff *Bibliotheksnutzung* zu verstehen ist bzw. in welchem Zusammenhang das Begriffspaar *Leseverhalten* und *Bibliotheksnutzung* steht und welche Besonderheiten im Hinblick auf die Zielgruppe, den *hochbegabten Kindern*, auffallen.

Zur Bibliotheksnutzung sei vorweg gesagt, dass im empirischen Teil auch jene Aussagen von Kindern, die die Bibliothek gar nicht nutzen, relevant sind. D. h., dass also nicht nur die Antworten der aktiven BenutzerInnen der Bibliothek ausgewertet werden, sondern dass gerade auch die Tatsache, dass ein lesebegeistertes hochbegabtes Kind die Angebote einer Bibliothek nicht in Anspruch nimmt, in der Auswertung berücksichtigt und in den Ergebnissen der Untersuchung festgehalten wird.

Zu den aktiven BenutzerInnen der Bibliothek zählen jene, die oft bzw. regelmäßig eine Bibliothek besuchen und mindestens eines der dort angebotenen Services beanspruchen. Diese können je nach Größe und Ausstattung der Einrichtung variieren. Die Ausleihe von Medien ist eine Basisdienstleistung öffentlicher Bibliotheken, die es den BenutzerInnen ermöglicht, Bücher oder Medien mit nach Hause zu nehmen. Einige Bibliotheksmedien können nur vor Ort konsultiert werden. In vielen Bibliotheken haben die BenutzerInnen Internetzugang, sowie Zugang zu elektronischen Ressourcen (Datenbanken und elektronischen Zeitschriften).

5.1 Bibliothekarische Leseförderung für hochbegabte Kinder

Im Zusammenhang mit dem Leseverhalten von hochbegabten Kindern soll deren Bibliotheksnutzung jedoch v. a. dahin gehend untersucht werden, ob und in welchem Maße diese Kinder ihre Lektüre über die Bibliothek beziehen. Während diesem Erkenntnisinteresse im empirischen Teil nachgegangen wird, ist es Ziel dieses Kapitels aufzuzeigen, wie das Lesen durch gezielte Bibliotheksarbeit von Seiten der BibliothekarInnen bei hochbegabten Kindern gefördert und dadurch gleichzeitig die Anzahl der aktiven BibliotheksbenutzerInnen innerhalb dieser Zielgruppe gesteigert werden kann. Derartige Bemühungen sind umso erfolgreicher, wenn vom Bibliotheksteam gezielte Bibliotheksarbeit betrieben wird, im Sinne von konkreten Aktionen, die die Kinder in die Bibliothek locken. Im öffentlichen Bibliothekswesen werden solche Aktionen unter

dem Begriff *Leseförderung* zusammengefasst. „Leseförderung gehört zu den von Kulturpolitik, Benutzern und Berufsstand international formulierten und akzeptierten Aufgaben und Leistungen öffentlicher Bibliotheken“ (Dankert, 1999, p. 473). Dazu zählen folgende Aufgaben: Kinder an das Lesen heranzuführen, Medienkompetenz zu vermitteln, selbstständiges Lernen zu unterstützen, einen Kulturraum zu bieten, die Propädeutik der Bibliotheks- und Informationspraxis anzubieten, sowie soziales Verhalten im Umgang mit Kultur- und Informationstechniken einzuüben. Konkret umgesetzt wird dies in der Bibliothek mit Buch- und Medienangeboten, Veranstaltungen und Serviceleistungen für unterschiedliche Altersgruppen und Ausbildungsgrade, für Einzelpersonen und Gruppen (z. B. Schulklasse). (Dankert, 1999, p. 473). Es geht also darum, „zielbestimmte Literaturangebote, Literaturveranstaltungen und interaktive Literaturprojekte zur spielerischen, nicht leistungsbetonten Einübung eines gefestigten, lebenslangen Lesehabitus“ (Dankert, 1999, p. 473) anzubieten, die in folgenden drei Varianten bibliothekarischer Leseförderung realisiert werden (Dankert, 1999, p. 474):

- Flankierende Maßnahmen zur Einführung in die Kulturtechnik Lesen, wie z. B. Bilderbuchbetrachtung und Vorlesen/Erzählen
- Quantitative Leseförderung, im Sinne von Angeboten zum „lieber lesen“, „öfter lesen“, „mehr lesen“
- Qualitative Leseförderung durch Vermittlung von künstlerisch guten oder informativ optimalen Texten bzw. selektierten Angebote (aktuell, gattungs-, autoren-, themenbezogen)

Während derartige lesefördernde Maßnahmen bei allen Kindern angewandt werden können, sollten für die Bibliotheksarbeit mit hochbegabten Kindern weitere und individuellere Formen der Förderung angeboten werden. Die Umsetzung dieser Forderung scheint im angloamerikanischen Raum schon seit Längerem ein Thema zu sein, was die Vielzahl an bibliothekarischen Fachartikeln über die wertvolle Zusammenarbeit von hochbegabten Kindern mit BibliothekarInnen beweist. In der Literatur aus dem deutschsprachigen Raum scheint lediglich die Forderung einer besseren Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken zugunsten der Förderung der Lesekompetenz von Kindern i. A. ein Thema zu sein. Dazu sei vermerkt, dass einerseits die Hochbegabtenförderung im angloamerikanischen Raum viel stärker bzw. schon viel länger

(seit Anfang des 20. Jahrhunderts) thematisiert wird. Andererseits werden dort Bibliotheken schon seit mehreren Jahrzehnten als geeigneter Ort für die individuelle Förderung von hochbegabten Kindern betrachtet und in die Erziehung von hochbegabten Kindern integriert. An dieser Stelle sei Freehill (1961, zit. nach Beswick, 1969, p. 352) zitiert: „It is perhaps safe to say ... that no organized learning opportunity is more valuable than the library in the education of the gifted.”

5.2 Anforderungen an die Schulbibliothek

Neben dem Erfüllen des pädagogischen Auftrags einer Lehrperson, die sprachlichen Fähigkeiten ihrer SchülerInnen zu fördern, wäre es wünschenswert, dass die Schulbibliothek die dafür geeigneten Materialien führt und den LehrerInnen und SchülerInnen diese zur Verfügung stellt. Einerseits geht es in der Schulbibliothek darum, eine Vielfalt an Unterrichtsmaterialien bereitzustellen, die die Lehrpersonen bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts unterstützen sollen. Andererseits sollte die Schulbibliothek eine Fundgrube für ihre SchülerInnen sein, durch die sie ihren individuellen Leseinteressen und -bedürfnissen nachgehen können.

Jerry D. Flack, assistant professor of gifted/talented education in the School of Education at the University of Colorado-Colorado Springs, misst in seinem Aufsatz “A new look at a valued partnership: the library media specialist and the gifted students” der Schulbibliothek eine ähnliche Bedeutung bei wie einst Freehill (1961) den Bibliotheken i. A. (siehe 5.1): “Considering the intense interest the gifted have in reading and the depth and diversity of their other interests, a significant partnership between library media specialists and gifted students would appear to be an essential cornerstone in programming for the gifted” (Flack, 1986, p. 174). Er meint, dass gerade bei hochbegabten SchülerInnen, die eine erhöhte Lesekompetenz aufweisen, die Frage angebracht sei, welchen Einfluss die LehrerInnen und die SchulbibliothekarInnen auf die Entwicklung ihrer Leseinteressen haben (Flack, 1986, p. 174). Im Bezug auf die LehrerInnen fielen die Antworten in einer von ihm durchgeführten Umfrage positiv aus, da der Großteil der befragten SchülerInnen eine oder mehrere Lehrpersonen als WegweiserInnen in der Entwicklung ihrer Lesekompetenz und -interessen ansehen. SchulbibliothekarInnen scheinen jedoch bei den befragten Kindern keinen vergleichbaren Einfluss zu haben. Daher kommt Flack (1986, p. 174) zu folgender Schlussfolgerung: „It is probably not inaccurate to suggest that media

specialists [amerikanische Bezeichnung für “school librarians”] are among the most underemployed and underutilized of all school personnel in the education of gifted students.” An dieser Stelle sei vermerkt, dass diese Aussage vor mittlerweile über 20 Jahren getätigt wurde und dass aktuellere Literatur aus dem angloamerikanischen Raum den Eindruck erweckt, dass sich gerade die SchulbibliothekarInnen in den amerikanischen Schulen teilweise sehr stark in die Hochbegabtenförderung integriert haben und mit den KlassenlehrerInnen sehr zugunsten der hochbegabten Kinder kooperieren.

5.2.1 Good Practice-Beispiel: CUES-Modell

Entsprechend der Vielzahl an amerikanischer Literatur zur Hochbegabtenförderung in der Schulbibliothek lassen sich dort viele Good Practice-Beispiele finden, wie eine Schulbibliothek in die Erziehung von hochbegabten SchülerInnen integriert werden kann. Teilweise wird die Hochbegabtenförderung, wenn im regulären Klassenunterricht dafür keine LehrerInnen zur Verfügung stehen, völlig in die Schulbibliothek ausgelagert, und diese wird zum eigentlichen Ort, wo individuelle Förderung für hochbegabte Kinder stattfindet. Die Förderprogramme und -aktivitäten, die meist von engagierten SchulbibliothekarInnen entwickelt werden, sind teilweise so komplex, dass sie innerhalb dieser Arbeit nicht thematisiert werden können. Sie gehen über die reine Bibliotheksnutzung, die im Bezug auf die Zielgruppe der hochbegabten Kinder untersucht werden soll, weit hinaus. An dieser Stelle wird ein exemplarisches Modell vorgestellt, das Phyllis Leonard (1998), eine ehemalige Schulbibliothekarin in der Belmont Elementary School in Onley, entwickelt und unter folgendem Titel veröffentlicht hat: „CUES: choose, use, enjoy, share : a model for educational enrichment through the school library media center.“

Bevor Leonard (1998, p. 24) ihr Modell zur bibliothekarischen Hochbegabtenförderung beschreibt, betont sie: Jede Schule, die mit einer Schulbibliothek und dem/der dazugehörigen BibliothekarIn ausgestattet ist, der/die bereit sind, mit den KlassenlehrerInnen zu kooperieren, sowie überdurchschnittlich begabte Kinder als SchülerInnen hat, hat bereits alle Bestandteile, die für differenziertes Lernen für Hochbegabte notwendig sind.

Das CUES-Modell hingegen ist ein eigens für hochbegabte SchülerInnen elaborierter Ansatz, der laut Leonard (1999, p. 24) folgendermaßen zu verstehen ist: „CUES ... is a

program designed to take into account the intellectual and behavioral characteristics of elementary age, able children.”

Die grundsätzlichen Ideen, die im CUES-Modell beschrieben werden, basieren auf Standards, die in den Richtlinien der *American Association of School Librarians* (AASL) und *Association of Educational Communications and Technology* (AECT) festgehalten sind. Sie wurden 1988 entworfen, und werden seither laufend neu angepasst. Folgende drei Statements werden von Leonard (1998, p. 26) als besonders relevant erachtet:

- „The mission of the library media program is to ensure that students and staff are effective users of information.“
- “The challenge is to provide equal access to knowledge for diverse populations in a changing world for young people at all ages and stages.”
- “The school library media program that is fully integrated into the school’s curriculum is central to the learning process.” (AASL/AECT 1988)

Diese Standards gelten zwar allgemein für die Schulbibliothek, ohne dass auf die spezifische Benutzergruppe der hochbegabten SchülerInnen im Besonderen eingegangen wird, dennoch kommen die hohen Anforderungen, die an die Schulbibliothek gestellt werden, sehr gut zum Ausdruck.

Abgesehen von diesen Standards, betont Leonard (1999, p. 26), dass es im Sinne bibliothekarischer Leseförderung v. a. darum geht, die SchülerInnen früh genug in die Benutzung ihrer Schulbibliothek einzuführen. Es sei außerdem empfehlenswert, dass bereits Kindergartenkinder der Bibliothek einen Besuch abstatten, um in ihnen einen gewisse Neugier für diese Einrichtung bzw. die „Welt der Bücher“ zu wecken. Schließlich sollten Kinder aus folgenden drei Beweggründen die Bibliothek besuchen (Leonard, 1999, p. 26):

- um ihre Neugier zu stillen, indem sie nach schnellen Antworten auf ihre eigenen Fragen suchen (*curiosity*),
- um Aufgaben zu lösen, die ihnen im Rahmen des Unterrichts gestellt wurden (*curriculum*) und
- um ihrem persönlichen Bedürfnis zu lesen nachzugehen und zu Büchern ihrer Wahl zu greifen (*choice*)

Hochbegabten Kindern schafft die Schulbibliothek somit eine Umgebung, in der differenziertes Lernen je nach Leistungsstufe außerhalb des regulären Unterrichts angeboten wird.

Dafür bedarf es SchulbibliothekarInnen, die auf die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder eingehen. Gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass hochbegabten SchülerInnen genügend Raum und Zeit für die Nutzung der Bibliothek geschaffen wird. Leonard schlägt vor (1999, p. 27): “Ideally, the library media specialist may work on a continuing schedule with instruction weekly, daily, or even after school.” Je nachdem, wie oft und wie lange sich die Kinder in der Bibliothek aufhalten bzw. wie groß und wie alt die Gruppe ist, kann der/die SchulbibliothekarIn mehr oder weniger Einfluss auf sie ausüben und die Rolle eines/r TutorIn, MentorIn oder eben LehrerIn einnehmen. Bei regelmäßigem Bibliotheksbesuchen vonseiten der hochbegabten SchülerInnen sind die Voraussetzungen gegeben für die Umsetzung des von Leonard entwickelten Modells CUES, das zum Erlangen folgender vier Schlüsselqualifikationen verhilft (Leonard, 1998, p. 27):

- **C**hoose materials appropriate to the designated use,
- **U**se the materials effectively and efficiently,
- **E**njoy the process, and
- **S**hare the product with others

Die Autorin meint zu diesem Modell (1998, p. 27): “The CUES interaction is a continuum in which the child’s own motivation and the teacher’s assignment combine to create the desire or need to use the library media center. The CUES involvement of the library media specialist makes the child’s efforts easier, more informed, and more successful.”

Diese Interaktion soll die folgende Tabelle veranschaulichen:

Library Media Specialist Will Help Student

Student uses library media center for	CHOOSE (materials)	USE (skills)	ENJOY (affect)	SHARE media center (product and format)
CURIOSITY	Browse through new and misc. Explore	Locate answers, whet appetite Think and question	Personal satisfaction Challenge, interest and fun	Quiz, exhibit, display
CURRICULUM	Content areas, formats Print, nonprint	Reference and research	Academic success	Depends on assigned specifications, reports
CHOICE	Quality, popular items, appealing items	Evaluation, judgement, summarizing skills	Broadening horizons Appreciation, developing taste	Reviews, recommendations, bibliographies

Tabelle 1: Interaktion des CUES-Modells von Leonard (1998, p. 27)

Die Tabelle stellt die oben beschriebenen drei Gründe dar, die hochbegabte SchülerInnen dazu bewegen, die Bibliothek zu benutzen (*curiosity, curriculum, choice*) und welche Aktivitäten im Rahmen der vier Schlüsselqualifikationen (*choose, use, enjoy, share*) gefördert werden.

Leonard (1999, p. 26) erweitert ihr Modell um eine weitere Dimension, LEARNING, die jedoch nicht als selbstverständlich dazugehörig zu betrachten ist. Sie meint dazu (1999, p. 26): „The hope is that for some of the children an additional dimension – learning – will be experienced. From CUES to CLUES – every teacher’s dream“.

Hinsichtlich der Komplexität dieses bibliothekarischen Förderprogramms für hochbegabte SchülerInnen scheint die Erweiterung um jene Dimension, die für den Lerneffekt des Ganzen steht, jedoch absolut berechtigt. Wenn die vielen Aktivitäten, die im Rahmen der vier grundlegenden Dimensionen von CUES in der Grafik veranschaulicht sind, von den hochbegabten BibliotheksnutzerInnen tatsächlich umgesetzt werden, dürfte es durchaus vertretbar sein, dem Modell die Dimension des Lernens hinzuzufügen, da schon allein ein Lerneffekt zu verzeichnen wäre.

Andererseits ist anzumerken, dass in der Beschreibung des Modells von Leonard der direkte Praxisbezug fehlt, was die Vermutung aufkommen lässt, es handle sich dabei eben „nur“ um ein Modell, deren Umsetzung (noch) nicht 1:1 erprobt wurde. Zweifelsohne dürfte Leonard als Schulbibliothekarin derartige Maßnahmen in ihrer eigenen Bibliothek realisiert haben. Inwiefern andere BibliothekarInnen diesem Modell konkrete Ratschläge entnehmen können, bleibt jedoch fraglich.

5.2.2 Empfehlungen aus dem deutschsprachigen Raum

Aus dem deutschsprachigen Raum konnte keine einschlägige Literatur gefunden werden, die das Potenzial der Schulbibliothekarin in der Arbeit mit hochbegabten Kindern betonen bzw. die Bedeutung der Schulbibliothek in der Hochbegabtenförderung thematisieren würde. Dennoch gibt es einige Empfehlungen von PädagogInnen, die sich mit Hochbegabtenförderung beschäftigen. Huser (2001, p. 62) schlägt in ihrem „Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen“ konkret Materialien bzw. Medien vor, die „für die Förderecke“ in einer Schulbibliothek oder im Klassenzimmer besonders geeignet sind:

- Sprachhefte aus der Serie „Aktiv Lernen“, Veritas Verlag, München 1996, mit denen Kinder auch selbstständig arbeiten können. Z. B. Übungen zum kreativen Aufsatzschreiben, Geschichten erfinden
- Sprachhefte aus der Serie: Ensslin-Lernspiele, Ensslin & Laiblin Verlag, Reutlingen, mit Erzähl-, Aufsatz- und Lesespielen

Gedichtbücher:

- Domengo, Hans und andere: Das Sprachbastelbuch. Verlag J. F. Schreiber, Esslingen, Wien 1996
- Manz, Hans: Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Beltz und Gerber, Basel 1991
- Manz, Hans: Mit Wörtern fliegen. Neues Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Beltz und Gerber, Basel 1995

Sprachspiele, wie z. B.:

- Tabu – zur Förderung des mündlichen Wortschatzes durch Umschreibungen
- Activity – zur Förderung der Ausdrucksfähigkeit über das Zeichnen, Umschreiben und das Mimen
- Der Wahre – Walter. Sehr kreatives Spiel zum gegenseitigen Kennenlernen und zur Schulung der Intuition
- Boogle – zur Förderung des Wortschatzes
- Scrabble – zur Förderung des Wortschatzes und als Grundlage zum eigenen Erfinden von Kreuzworträtseln
- Haste Worte – zur kreativen Sprachförderung

5.3 Exkurs: Bibliotherapie

Unter Bibliotherapie versteht man „den therapeutischen Einsatz von Literatur“ bzw. „die Verwendung von Büchern zum Zwecke der Förderung psychischer Gesundheit“ (Zickgraf, 1996, p. 60). Im Bezug auf den Einsatz von Kinderbüchern „basiert Bibliotherapie auf der Erkenntnis, dass in Geschichten und Literatur eingebundene Ideen einen therapeutischen Effekt auf die physische und psychische Gesundheit haben können, indem sie dem Kind die Gelegenheit zu nichtbedrohlicher Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis geben können.“ Wichtig dabei sind folgende Stufen der Interaktion zwischen LeserInnen und Lektüre:

Identifikation mit den Charakteren: Die LeserInnen erleben bei der Lektüre, dass „sie nicht die Einzigen sind, die bestimmte Ängste und Sorgen haben, Frustrationen erleben oder sich in widrigen Lebensumständen befinden.“ Dadurch steigern sie ihr Selbstwertgefühl „desto

mehr, je mehr sie Eigenschaften der Figur, mit der sie sich identifizieren, bewundern“ (Zickgraf, 1996, p. 60).

Katharsis: „Wenn das Kind über das einfache intellektuelle Erkennen von Gemeinsamkeiten hinausgeht und beginnt, Situationen zu durchleben und Gefühle einer Figur zu teilen, wird es eine tatsächliche Befreiung und Reinigung von emotionalem Stress erfahren können“ (Zickgraf, 1996, p. 60).

Erkenntnis: „Durch die Geschichten sollen sich die Kinder ... ihrer tatsächlichen Motivation für Handlungen bewusst werden. (...) außerdem sollten sich die LeserInnen inspirieren lassen, ein Verhalten in Erwägung zu ziehen, das ihnen ermöglicht, Probleme so anzugehen wie die Identifikationsfigur im Buch. Auf diese Weise kann das Kind zu einer realistischen Selbsterkenntnis und Selbsteinschätzung gelangen“ (Zickgraf, 1996, p. 60).

Neben dem Einsatz von klinischer Bibliothherapie, die im Sinne einer „therapeutischen Intervention durch erfahrene Fachkräfte in einer klinischen Umgebung durchgeführt wird (z. B. in Krankenhäusern, psychiatrischen Abteilungen, ...)“ (Zickgraf, 1996, p. 13), kommt die sog. „entwicklungsorientierte Bibliothherapie“ in nicht-klinischen Einrichtungen, z. B. in Schulen, Bibliotheken, Freizeitzentren, ... zum Einsatz. „Dabei soll das Potenzial des Betroffenen erkannt, seine Stärken gefördert und damit eine individuelle Bereicherung erreicht werden“ (Zickgraf, 1996, p. 14). Diese Art von Therapie zielt auf einen optimalen Gesundheitszustand und Wohlbefinden hin“ und nicht „auf eine statische Problemlösung“ wie etwa die klinische Bibliothherapie.

Die Bibliothekarin Phyllis Leonard (siehe 2.2) beschreibt den Begriff folgendermaßen: „The term bibliotherapy has long been used to describe the strategy of encouraging good human relations through literature. (...) For children in kindergarten through the second grade, reading or telling stories about friendship and getting along with others sets the stage“ (Leonard, 1998, p. 56).

Als geeignete Lektüre für hochbegabte Kinder scheint es daher naheliegend zu sein, Kinderbücher mit hochbegabten Charakteren zu empfehlen. Da sich LeserInnen also üblicherweise mit dem/der HauptdarstellerIn des Buches identifizieren, dürfte es für ein hochbegabtes Kind sehr nützlich sein, in der „Welt des Buches“ seinesgleichen zu begegnen. Da es sonst sehr schwierig ist für ein hochbegabtes Kind Gleichgesinnte bzw.

ähnlich begabte Freunde zu finden, dürfte die Auseinandersetzung mit dem Charakter des/der Hauptdarstellerin im Buch wesentlich beitragen zum Selbstverständnis und zur Akzeptanz der eigenen Fähigkeiten.

5.4 Lesetipps für hochbegabte Kinder

Im Sinne der therapeutischen Wirkung von Büchern bieten sich für hochbegabte Kinder z.

B. folgende Titel mit hochbegabten Charakteren an:

- Dahl, Roald: *Matilda. Geschichte über ein witziges, blitzgescheites Mädchen, ab etwa acht Jahren.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 1994. Rezension von www.biblio.at. Die bereits in die Jahre gekommene satirische Geschichte um das Genie Matilda, Tochter eines absolut dämlich-skrupellosen Gebrauchtwagenhändlers bleibt weiterhin lesenswert und in der Zeichnung der LehrerInnenfiguren (die gewalttätige Direktorin Frau Knüppelkuh steht dem sanften Fräulein Honig gegenüber) amüsant. Geboten wird typischer Dahlscher Humor, beißend und hart, aber auch liebevoll im Umgang mit Matilda, immer jedoch überzeichnet und damit als Merkmal der Satire erkennbar.

- Clements, Andrew: *The Report Card.* New York: Aladdin Paperbacks, 2004. Es handelt von einem Mädchen, das allen verheimlicht, dass es ein Genie ist, weil es einfach nur den Wunsch hat, normal zu sein. In diesem Buch kommen die Komplikation und die ungewollte bzw. unerwünschte, teils übertriebene Aufmerksamkeit, die einem Kind widerfahren, sobald die Lehrer, Eltern, Geschwister und Freunde erfahren, dass es hochbegabt ist, sehr gut zum Ausdruck. (Eigenständige Rezension)

Die nachfolgenden Literaturempfehlungen wurden von der Buchhändlerin Gudrun Krinzingler vorgeschlagen, die in der Kinder- und Jugendbuchabteilung der Buchhandlung Kuppitsch, Schottengasse 4, 1010 Wien, www.kuppitsch.com arbeitet. Krinzingler betreibt zusammen mit den LehrerInnen des Schottengymnasiums aktiv Leseförderung, indem sie die Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur, die von den Verlagen kostenlos als Leseexemplare an die Buchhandlung gesandt werden, an die SchülerInnen verteilt. Diese rezensieren, beurteilen und bewerten die Neuerscheinungen anhand eines 10-Punkte-Systems. Im Anschluss daran werden die Rezensionen nach Wunsch den KundInnen der Kinder- und Jugendbuchabteilung zur Verfügung gestellt, was die eine oder andere Kaufentscheidung erleichtern sollte. Krinzingler empfiehlt folgende Titel, in denen hochbegabte Charaktere vorkommen:

- Philbrick, Rodman: *Freak.* [Ravensburg]: Ravensburger Buchverlag, 2003. ISBN 3-473-54205-9. Die Hauptcharaktere in dieser Geschichte sind Maxwell und Kevin. Der

eine ist groß, kräftig und dumm, der andere kleinwüchsig, beinahe verkrüppelter, jedoch ein brillanter Kopf. Sie beide verbindet eine große Freundschaft, die ihnen viel Kraft gibt, besonders als Maxwells Vater ins Gefängnis kommt und Kevins Gesundheitszustand sich rapide verschlechtert. Die Figuren werden in lebendiger Sprache, sehr präzise und authentisch dargestellt.

- *Caswell, Brian: IQ - das Experiment. Frankfurt am Main : Fischer-Taschenbuch-Verl., 2006, ISBN 3-596-80652-6.* Die 15-jährige Mikki lebt in einem Schulinternat für Hochbegabte, die von einem internationalen Pharmakonzern gesponsert wird. Mikki und ihre Freunde haben das Gefühl, dass aus den Abteilungen, die niemand betreten darf, jemand versucht, Kontakt mit ihnen aufzunehmen. Bald wird klar, dass die beiden wissenschaftlichen Leiter dort noch andere Jugendliche untergebracht haben.

- *L'Engle, Madeleine: Die Zeitfalte. München : Dt. Taschenbuch-Verl. 1998. 3-423-70127-7.* Meg fühlt sich fürchterlich hässlich, mit ihrer Brille, der Zahnsperre und den mausbraunen Haaren. Ihre Eltern sind als verrückte Wissenschaftler verschrien und ihr kleiner Bruder gilt als zurückgeblieben. Es werden nicht nur die Probleme der Außenseiterin Meg beschrieben sondern gleichzeitig ihre besonderen Fähigkeiten aufgezeigt. Auch Charles Wallace, der von Fremden als zurückgeblieben betrachtet wird, ist in Wirklichkeit intelligenter als die meisten Erwachsenen. Und so geht es in diesem Buch vor allem um die inneren Werte und das, was hinter der Fassade steckt.

- *Colfer, Eoin: Artemis Fowl – die Akte. Berlin : List. 2006. ISBN 3-471-77278-2.* Artemis Fowl ist zwölf Jahre alt, hat aber den Verstand eines Erwachsenen. Er will das Vermögen seiner kriminell veranlagten Familie aufbessern. Doch statt wie jeder andere eine Bank zu überfallen, verfolgt er einen viel durchtriebeneren Plan: Mit einem Trick gelangt er in den Besitz des Buches der Elfen. Und er entdeckt ein Geheimnis, von dem kein Mensch je etwas ahnt.

- *Isan, Ralf : Die Träume des Jonathan Jabbok : ein phantastischer Roman. München : Omnibus. 1999. ISBN 3-570-26002-X.* Jonathan, ein 13jähriger Junge aus Schottland, ist seit seinem achten Lebensjahr an den Rollstuhl gefesselt. Er liest viel, aber vor allem beschäftigen ihn seine Träume. Die führen ihn in eine fremde Welt; er ist gesund und stark, trotz bösen Mächten, die ihn bedrohen, und besteht gemeinsam mit seinem "Traumbruder" die größten Gefahren.

- *Zanger, Jan F. de: Warum haben wir nichts gesagt? Weinheim : Beltz und Gelberg. 1999. ISBN 3-407-78807-X*

- *Alexander, Lloyd: Abenteuer in Illyrien. Stuttgart ; Würzburg : Arena. 1991. ISBN 3-40-01666-0*

Weitere Kinderbücher, die speziell bei hochbegabten Kindern große Beliebtheit genießen, weil sie sehr spannend geschrieben sind und den hohen Ansprüchen nach Herausforderung dieser Kinder entsprechen, sind nach Huser, (2001, p. 63):

- Brezina, Thomas: Eine ganze Serie von spannenden Kinckerbocker-Ratekrimi-Geschichten. Beispiel: 99 heiße Spuren. Neuer Breitschopfverlag, Wien

- Livingstone, Jan: Der Forst der Finsternis, ein Abenteuer-Spielbuch. Goldmann Verlag, Stuttgart und Wien 1994.
- Packard, Edward: Die Insel der 1000 Gefahren (ab zehn Jahren), aus der Reihe „1000 Gefahren“, Ravensburger Verlag
- Press, Hans Jürgen: Die Abenteuer der schwarzen Hand. Rätselhafte Detektivgeschichten zum Mitraten. Ravensburger Verlag

An dieser Stelle seien auch die „Harry Potter“-Bücher von Joanne K. Rowling empfohlen, da zum einen die Hauptcharaktere durch seine schlaun und geistreichen Einfälle brilliert und bei den jungen LeserInnen sehr viel Bewunderung und mit Sicherheit auch Identifikation auslöst. Außerdem ist die darin verwendete Sprache vorbildhaft schön und auch anspruchsvoll. Die Tatsache, dass auch Erwachsene von den „Harry-Potter“-Büchern begeistert sind, ist ein weiterer Hinweis, dass diese mit Sicherheit auch den Ansprüchen von Kindern zu genügen vermag, die intellektuell ihren AltersgenossInnen weit voraus sind.

5.4.1 Hochbegabung und Science Fiction

Die in der Studie von Larsen (siehe 4.1) betonte Vorliebe für Science Fiction-Romane, die bei den befragten Kindern zu verzeichnen ist, führt zur Annahme, dass dieses Genre gewisse Bedürfnisse von hochbegabten Kindern zu erfüllen vermag.

Matthias Giger stellt sich in seiner Masterarbeit mit dem Titel „Hochbegabung und Science-Fiction - Phantastische Zusammenhänge?“ der Frage, ob ein Zusammenhang zwischen Science Fiction-Literatur und Hochbegabung besteht. Vor allem die Beantwortung folgender Fragestellung dürfte einen Hinweis darauf geben, warum viele hochbegabte Kinder, Science Fiction-Romane als Literaturgenre bevorzugen, und zwar: „Ist Hochbegabung ein Thema der Science-Fiction-Literatur, und wie werden Hochbegabung und hochbegabte Personen in ihr dargestellt (Giger, 2006, p. 12)?“ Sie wird durch die Untersuchung von zwölf exemplarischen Werken aus der Science Fiction-Literatur beantwortet, die zwar nicht einer zufälligen Stichprobe entstammen, d. h., dass deren Auswahl sich an gewissen Kriterien orientierte. Da aber in vielen anderen Science Fiction-Erzählungen, für deren Diskussion kein Platz blieb, Hochbegabte eine tragende Rolle spielen und Hochbegabung thematisiert wird, war es im Rahmen der Studie vertretbar, sich auf diese Werke zu konzentrieren, von denen sich herausstellte, dass alle zwölf „Hochbegabung und damit einhergehende Phänomene detailliert und zu einem

hohen Grade realistisch beschreiben“ (Giger, 2006, p.154). Daraus wurde gefolgert, dass Science-Fiction „nicht einfach Unterhaltungsliteratur für einfache Gemüter ist, sondern bei entsprechender Auswahl gerade für Hochbegabte viel zu bieten hat. Sei dies, weil sie originelle Ideen aufgreift und alternative Szenarien entwickelt oder aber, weil sie die Anliegen und Probleme, denen sich Hochbegabte stellen müssen, thematisiert wie keine zweite Literaturgattung“ (Giger, 2006, p.154).

Die von Giger untersuchten Werke eignen sich nicht im Sinne von Literaturempfehlungen für hochbegabte Kinder, da es sich um Erwachsenenliteratur handelt, die den Ansprüchen von (hochbegabten) Erwachsenen entspricht.

III. Empirischer Teil

1 Planung

Das **Erkenntnisinteresse** der empirischen Untersuchung lässt sich im Vorfeld so definieren, dass eine Überprüfung dessen erwartet wurde, was im theoretischen Teil zum Thema (sprachliche) Hochbegabung bei Kindern, sowie deren Leseverhalten geschrieben wurde. Die empirischen Erkenntnisse sollten über zwei verschiedene **Zielgruppen** gewonnen werden. Zum einen wurden ExpertInnen zum Thema Hochbegabung befragt. Im Sinne des Erkenntnisinteresses eignen sich dazu am besten KinderpsychologInnen bzw. -psychotherapeutInnen, die die Fragestellungen aus entwicklungspsychologischer Sicht zu beantworten vermögen. Außerdem wurden sprachlich hochbegabte Kinder im Alter zwischen 8 – 14 Jahren befragt, die durch ihre Antworten, einen Erfahrungsbericht zur Fragestellung der Arbeit liefern.

Der Durchführung des empirischen Teils ging ein Literaturstudium voraus, wobei folgende **vergleichbaren Studien** als Anhaltspunkte ermittelt wurden.

- Larsen, W. Ashley (1999): A study of the reading interests of high-ability readers in a North-Carolina Elementary school. Master paper submitted for the faculty of Information & Library Science of the University of North Carolina at Chapel Hill. Diese Studie wurde als Arbeitsunterlage für die Fragebogenerstellung verwendet. Die Inhalte, die in der Studie schriftlich erfragt wurden, dienten als Grundlage für den Leitfaden für die mündliche Befragung.
- Böck, Margit (2000). Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag. Dieser Studie wurden v. a. die von der Autorin zusammengefassten Erkenntnisse über geeignete Messinstrumente bzw. Vor- und Nachteile von schriftlicher und mündlicher Befragung von Kindern entnommen.

Die **Operationalisierung** der Fragestellung erfolgte durch Begriffsklärungen, die im theoretischen Teil vorgenommen wurden, und zwar zu den Begriffen (sprachliche) Hochbegabung, Leseverhalten und Bibliotheksnutzung.

Als **Erhebungstechnik** wurden zum einen leitfadengestützte ExpertInneninterviews gewählt, aus deren Antworten sich u. a. die Erhebungstechnik für die Befragung der hochbegabten Kinder ergab. Dabei sollte ermittelt werden, ob ein schriftlicher Fragebogen oder leitfadengestützte Interviews für die Befragung von hochbegabten Kindern zu bevorzugen sind.

Dementsprechend wurden folgende **Messinstrumente** vorbereitet:

- Gesprächsleitfaden für ExpertInneninterviews mit PsychologInnen zum Thema Hochbegabung
- Fragebogen für die schriftliche Befragung von hochbegabten Kindern
- Gesprächsleitfaden für mündliche Befragung von hochbegabten Kindern

Die **Untersuchungseinheiten** wurden je nach Verfügbarkeit ausgewählt. Es wurden vier PsychologInnen ermittelt, die mit dem Thema Hochbegabung vertraut sind und mit Kindern arbeiten. Sie wurden im Sinne von ExpertInneninterviews befragt. Bezüglich der Erfahrungsberichte von sprachlich hochbegabten Kindern sollte eine möglichst große Stichprobe von sprachlich hochbegabten Kindern befragt werden, wobei zum Zeitpunkt der Planung noch nicht klar war, ob schriftlich oder mündlich, und daher die Auswahl der Untersuchungseinheiten noch nicht feststand, da eine schriftliche Befragung einer größeren Stichprobe bedurft hätte als eine mündliche. Letztendlich konnten sechs Südtiroler Kinder mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten gefunden werden, deren Eltern ihr Einverständnis zur Befragung gaben.

2 Durchführung

Die **Kontaktaufnahme** mit den InterviewpartnerInnen erfolgte telefonisch. Alle kontaktierten ExpertInnen erklärten sich gerne bereit für eine mündliche Befragung. Die Terminvereinbarung verlief problemlos. Eine große zeitliche Verzögerung führte die Befragung der sprachlich hochbegabten Kinder mit sich, da diese über dritte Personen kontaktiert werden mussten und es scheinbar nicht so leicht ist, den Konsens der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einzuholen, dass deren Kinder zu ihrer Hochbegabung befragt werden. Außerdem war die zeitliche Verfügbarkeit der Kinder sehr eingeschränkt. Alle Interviews wurden „face-to-face“ durchgeführt, digital aufgezeichnet und hinterher wörtlich transkribiert. Die gewonnenen Daten liegen vollständig vor und eignen sich dadurch bestens für die Auswertung.

ExpertInnen zum Thema Hochbegabung

- Dr. Roland Keim, Neuropsychologe, Psychologischer Dienst Brixen, Interview am 14.02.2007
- Dr. Katrin Lanzendörfer, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltens- und emotionalen Auffälligkeiten, Psychologischer Dienst Brixen, Interview am 01.03.2007
- Dr. Angelika Fauster, Schulpsychologin in Neumarkt (BZ), Interview am 16.02.2007
- Dr. Elisabeth Sanoner, private Kinderpsychotherapeutin in Bozen, Interview am 19.03.2007

Hochbegabte Kinder

An dieser Stelle wird nur der Aliasname der interviewten Kinder genannt, da die Namen der Kinder aus Datenschutzgründen in der gesamten Diplomarbeit nicht erwähnt werden.

- Cornelia, 7 Jahre, Bozen, Interview am 15.05.2007
- Erich, 10 Jahre, Bozen, Interview am 15.05.2007
- Michael, 10 Jahre, Bozen, Interview am 15.05.2007
- Boris, 13 Jahre, Bozen, Interview am 15.05.2007
- Jonas, 9 Jahre, Bozen, Interview am 16.05.2007
- Moritz, 8 Jahre, Bozen, Interview am 17.05.2007

3 Auswertung**3.1 ExpertInneninterviews**

Von den vier befragten PsychologInnen arbeiten zwei im Psychologischen Dienst am Krankenhaus Brixen, wobei Dr. Roland Keim schwerpunktmäßig in der kognitiven und klinischen Neuropsychologie und neuropsychologischen Rehabilitation arbeitet. Er betreibt aktiv Forschung in diesen Bereichen und hat daher einen theoretischen Zugang zum Thema. Hochbegabte Kinder hatte er bisher keine unter seinen PatientInnen.

Seine Kollegin, Dr. Kathrin Lanzendörfer, ist Psychologin und Psychotherapeutin am Psychologischen Dienst, arbeitet ausschließlich mit Kindern, wobei Hochbegabung in ihrem Arbeitsalltag eher in Zusammenhang mit damit verbundenen Verhaltensauffälligkeiten vorkommt und es dementsprechend primär um deren Behandlung geht. Die Ursachen, warum Betroffene sich an den Psychologischen Dienst wenden, sind Symptome wie z. B. Schlafstörungen, Aggressivität, ADS

(Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom) oder Depressionen. Da diese oft in Kombination mit Hochbegabung auftreten, wird üblicherweise erst im Rahmen einer diagnostischen Abklärung festgestellt, dass Betroffene tatsächlich hochbegabt sind.

Dr. Angelika Fauster ist Schulpsychologin am Psychologischen Schalterdienst, der für drei Grundschulen und zwei Mittelschulen in Südtirol zuständig ist. Sie beschreibt ihre Funktion als eine Anlaufstelle für Eltern, Lehrpersonen und Schüler für Erstberatung, diagnostische Abklärung, sowie Weiterleitung zu den zuständigen Zentren für die entsprechenden Therapien zur Behandlung von den oben genannten Verhaltensauffälligkeiten, die mit Hochbegabung einhergehen können. Auch sie hat im Laufe ihrer Berufserfahrung bereits im Psychologischen Dienst gearbeitet und PatientInnen im Bezug auf Hochbegabung diagnostisch abgeklärt.

Dr. Elisabeth Sanoner ist private Psychologin in Bozen. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der Kinder- und Jugendpsychotherapie sowie der Elternberatung. In ihrer Praxis kommt es immer wieder vor, dass Eltern sich an sie wenden, weil ihr Kind in der Schule unterfordert ist, sich langweilt und dementsprechend oben genannte Verhaltensauffälligkeiten entwickelt. Sie verweist diese an die Psychologische Fakultät der Ludwigsuniversität in München, wo sehr genaue Testverfahren zur Hochbegabungsdiagnostik angewandt werden. Wenn sich herausstellt, dass das Kind tatsächlich hochbegabt ist, wenden sich die Eltern üblicherweise nicht mehr an sie, weil Hochbegabtenförderung „ein pädagogischer Auftrag ist, der in den Schulen oder vom Pädagogischen Institut übernommen werden sollte“.

Die Beschreibung der Arbeitsschwerpunkte der vier InterviewpartnerInnen wirft den Zweifel auf, ob das Thema Hochbegabung im Bezug auf seine wissenschaftlich disziplinäre Zugehörigkeit ein rein psychologisches ist. Die befragten ExpertInnen sind klinische PsychologInnen und arbeiten nur am Rande mit hochbegabten Kindern bzw. nur dann, wenn deren Hochbegabung zur Entwicklung von pathologischen Verhaltensauffälligkeiten führt. Dennoch findet man z. B. in der Universitätsbibliothek für Bildungswissenschaften in Brixen die Grundlagenliteratur zum Thema Hochbegabung vorwiegend im Bereich Psychologie bzw. Entwicklungspsychologie. Wenn es jedoch um das Thema (Hoch)Begabtenförderung geht, sollten der Vollständigkeit halber auch Literatur und ExpertInnen aus dem Bereich Pädagogik konsultiert werden. Erstere wurde für den theoretischen Teil der Arbeit herangezogen. Die ExpertInneninterviews hingegen

beschränken sich auf die oben genannten vier PsychologInnen, da die in Frage kommenden pädagogischen ExpertInnen zeitlich und örtlich nicht verfügbar waren.

Entsprechend der inhaltlichen Zugehörigkeit zur entwicklungspsychologischen Disziplin wurden die PsychologInnen befragt, wie sie, abgesehen von ihrem momentanen Arbeitsschwerpunkt, im Laufe ihres Psychologiestudiums, ihrer postuniversitären Weiterbildung bzw. ihrer laufenden Forschungstätigkeit, Hochbegabung definieren würden. Die Antworten darauf fielen sehr unterschiedlich und eher unpräzise aus.

Keim betont, es gäbe unterschiedliche Formen von Hochbegabung, die nicht notwendigerweise mit Intelligenz einhergehen müssten. Er nennt als Beispiel das Krankheitsbild Autismus: Betroffene sind in einzelnen Bereichen, wie z. B. in ihren Gedächtnisfunktionen, extrem begabt, grundsätzlich jedoch, im Bezug auf ihre volle geistige Entwicklung, sehr stark eingeschränkt bzw. pathologisch. Er bevorzugt den Ausdruck Teilleistungsbegabungen. Sie kämen genauso häufig vor wie Teilleistungsschwächen. Die Verwendung des Begriffs Hochbegabung ist in seinen Augen problematisch, weil es immer nur um gewisse Bereiche gehe.

Auch seine Kollegin Lanzendörfer will sich nicht auf eine Definition von Hochbegabung festlegen. Sie beruft sich auf den sog. Intelligenztest, also den Versuch, Intelligenz durch die Berechnung des Intelligenzquotienten (IQ) messbar zu machen. Dieser sei jedoch „nur eine Summe, also ein Wert letztendlich, der sich aus mehreren Untertests ergibt, die nicht viel aussagen“. Es ginge darum, das ganze Profil anzusehen. Man müsse immer alle Stärken und Schwächen des Kindes herausfinden, bevor man von Hochbegabung spricht. Prinzipiell sei jedoch Intelligenz die Voraussetzung für Hochbegabung.

Auch Fauster bringt die Frage nach der Definition von Hochbegabung in Verbindung mit Intelligenz. „Intelligenz kann man sich vorstellen, wie einen großen Kuchen, der aus mehreren Stücken besteht, und der Kuchen besteht trotzdem, auch wenn z. B. ein Stückchen fehlt, (...) wie ein unebener Kuchen, wo eine Seite einfach höher ist und eine weniger. Aber insgesamt von Intelligenz zu sprechen als allgemeines Konstrukt, oder als allgemeinen Begriff, ist geradezu unmöglich.“ Sie meint, es sei problematisch, in der Praxis diesen Begriff zu verwenden, weil es immer ein großes Risiko mit sich ziehe, ein Kind als hochbegabt zu etikettieren. Eine Hochbegabung oder Minderbegabung zu definieren sei außerdem sehr schwierig. Auch sie beruft sich auf den IQ-Test, weil der objektiver ist und man sich darauf geeinigt hat, dass ein IQ von 100 durchschnittlich sei, alles, was über 130

ist, überdurchschnittliche Intelligenz bedeute. Das seien Hilfsmittel für die fachliche Kommunikation. „Wenn es [aber] darum geht, den Eltern eine Rückmeldung zu geben, kann man Eltern schwer rückmelden, ihr Kind sei hochbegabt. Man muss auch immer wieder schauen, was das für Konsequenzen für die Eltern mit sich bringt, was für ein Druck, welche Erwartungen an das Kind.“ Wenn das Kind besondere Fähigkeiten hat, müsse man schauen, ob es auch die Bereitschaft entwickeln kann, sein volles Potenzial einzusetzen. Genauso müsse man beobachten, ob es psychisch stabil genug ist. „Nur weil es hochbegabt ist, kann man ein Kind nicht aufgrund dessen überfordern oder so viele Anreize bieten, dass es vielleicht in anderen Bereichen, wie z. B. der sozialen Intelligenz ... zurückbleibt.“

Bei Sanoner blieb die Frage nach der Definition von Hochbegabung unbeantwortet bzw. verwies sie auf Literatur dazu. Darum wurde sie zu ihrer Meinung der im Literaturteil vorgenommenen Definition von Hochbegabung befragt, nämlich dem Drei-Ringe-Konzept von Renzulli, demnach Hochbegabung ein Zusammenspiel von drei Faktoren ist: Intelligenz, Kreativität und Motivation (Engagement). Das scheint ihr ein sehr logisches Modell zu sein, denn „Intelligenz alleine ist nicht genug, wenn man nicht Kreativität hat, und auch nicht genug, wenn man nicht dazu bereit ist, etwas zu leisten.“

Auch Fauster und Lanzendörfer stimmen diesem Konzept zur Definition von Hochbegabung zu. Letztere meint: „Wenn einer die Stärken besitzt, aber nicht das Potenzial voll ausnützt, dann kommt dieses Potenzial sicher nicht so zum Tragen, wie es könnte, und dann ist die Frage, ob das überhaupt sichtbar ist. Wenn er seine Begabung nicht durch besondere Leistungen zeigt, dann ist es ja so, als ob diese nicht vorhanden wären.“

Keim, der gleich zu Beginn betont hat, Hochbegabung bzw. Intelligenz zeige sich immer nur in bestimmten Bereichen, wurde folglich zu seiner Meinung zu der von Howard Gardner vorgenommenen Einteilung in Intelligenzbereiche (siehe II. 1.1) gefragt, die bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Er bezweifelt das Vorhandensein von einzelnen Begabungen bzw. Intelligenzbereichen jedoch, weil es seiner Erfahrung nach eher um Kombinationen oder Korrelationen dieser untereinander gehe. So hängen z. B. mathematische und sprachliche Intelligenz sehr oft zusammen.

Auch für Sanoner ist diese Einteilung bzw. die Ausprägung von „nur“ Intelligenzbereichen zu einseitig bzw. zu sehr bezogen auf Fachbereiche. Sie kann jedoch der grundsätzlichen

Idee von Howard Gardner schon etwas Positives abgewinnen, weil dadurch jedem Menschen, egal ob minder-, durchschnittlich- oder hochbegabt, zumindest eine Begabung zugesprochen wird. Dennoch eigne sich diese Einteilung ihrer Meinung nach nicht, wenn es um die Definition von Hochbegabung geht.

Die Meinung von Keim, dass z. B. mathematische und sprachliche Intelligenz häufig in einer Person vereint vorkommen, leitet direkt in die nächste Frage über, zum Phänomen des Frühlesens. Die im theoretischen Teil zusammengefassten Erkenntnisse aus der Studie von Margrit Stamm zu den FrühleserInnen und FrührechnerInnen (II. 4.2) werden von Keim bestätigt. Er Kinder kennt, die, sei es mit Zahlen als auch mit Buchstaben, schon im Vorschulalter gut umgehen können. Die Frage, ob dieses Phänomen für sich schon ein Zeichen für Hochbegabung sei, wird von ihm verneint, denn es gäbe sogar Kinder mit Entwicklungsstörungen, die sehr früh lesen, dennoch aber geistig unterentwickelt sind. Als Beispiele nennt er Pathologien wie Hyperlexie oder das Williams Syndrom. In beiden Fällen ist eine hohe Lesefähigkeit vorhanden, im Sinne des Erfassens von Buchstaben, prinzipiell könne aber keineswegs von Hochbegabung die Rede sein.

Auch Lanzendörfer kennt das Phänomen des Frühlesens aus der Praxis. Dies seien vor allem „sehr neugierige Kinder, Kinder, die sehr aufgeschlossen sind, die sehr viel Fragen stellen, die die Eltern löchern, die alles wissen wollen, die sich ganz viele Gedanken um Dinge machen, wofür sich andere Kinder überhaupt nicht interessieren und vielleicht auch Fragen stellen, wo die Eltern oft auch keine Antwort wissen.“ Der Annahme, dass Frühlesen ein Zeichen für Hochbegabung sei, steht auch sie kritisch gegenüber, denn es müsse nicht unbedingt zusammenhängen. Es sei vielleicht ein Hinweis, dass ein sehr neugieriges, wissensdurstiges Kind, das sich das Lesen selbst aneignet, auch ein intelligentes Kind ist.

Sanoner bringt das Frühlesen eher in Verbindung mit dem Umfeld des Betroffenen. Sehr häufig komme es vor bei Nachzüglern, „wenn ältere Geschwister da sind, die schon lesen können, bzw. wenn in der Familie allgemein ein höherer Bildungsstandard ist, also wo dem Lesen ein hoher Stellenwert beigemessen wird.“ Damit spricht sie die Frage an, ob Begabungen angeboren sind, oder durch die Umwelt entstehen, auf die sie antwortet, es müsse auf jeden Fall ein Zusammenspiel von Umwelt, Begabung und Förderung sein. Zumindest dürfen keine hemmenden Faktoren vorliegen, damit die Begabung sich voll ausprägen kann. Wenn hingegen Letzteres der Fall ist, dann müsse die Begabung schon

sehr hoch sein, damit sie zum Vorschein tritt. Dennoch habe ein hochbegabtes Kind, das aus einem lesefernen Ambiente kommt, heutzutage gute Chancen, entdeckt und gefördert zu werden, weil es schon sehr früh mit anderen Sozialisierungen konfrontiert wird, wie z. B. im Kindergarten oder in der Schule, wo die ErzieherInnen das Kind fördern und entsprechende Kompensationsarbeit leisten können.

Abgesehen vom Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Frühlesen, sollte der im theoretischen Teil hergestellte Zusammenhang zwischen sprachlicher Hochbegabung und Lesen hinterfragt werden, der sich aus der angloamerikanischen Bezeichnung „gifted reader“ für sprachlich Hochbegabte (siehe II. 4) ergibt. Keim bestätigt, dass Lesebegabung mit Lesehäufigkeit einhergeht, wobei er die Richtung dieser Korrelation bidirektional sieht, und daher eher die Frage sei, ob „die Kinder mehr lesen, weil sie so gut lesen können, oder sie besser lesen können, weil sie mehr lesen.“ Dem fügt er hinzu, dass es wohl normal ist, dass „man eher das gerne tut, was man gut kann.“ Er verweist auf eine Untersuchung, die ergab, dass Kinder mit Leseschwäche im Durchschnitt 16 Mal weniger lesen, wie die „normalen Leser“.

Lanzendörfer sieht einen eindeutigen Zusammenhang zwischen sprachlicher Hochbegabung und Lesen. Die hochbegabten Kinder, die sie kennen gelernt hat, haben sehr viel und gerne gelesen und sich sehr viel Wissen durch Bücher angeeignet, sich in ihrer Welt der Bücher geflüchtet, auch weil sie gesehen haben, dass ihre Gleichaltrigen, nicht die gleichen Interessen haben und daher kein Austausch stattfinden kann. Also müssen sie sich was suchen, das ihrem Niveau entspricht, und das sind dann Bücher über ein Interessengebiet, häufig Sachbücher, z. T. auch sehr anspruchsvolle.

Im Gespräch mit den PsychologInnen sollte die Anwendung und der Nutzen von Bibliothherapie geklärt werden. Als Begriff ist diese keinen der vier InterviewpartnerInnen bekannt. Nach Klärung von Sinn und Zweck dieser Art von Therapie, nämlich als Versuch, durch die Lektüre von entsprechenden Büchern, gewisse seelische Krisen aufzuarbeiten, bestätigen Lanzendörfer und Sanoner, dass sie diese Methode in der Psychotherapie sehr oft anwenden, z. B. mithilfe von Märchen oder therapeutischen Geschichten. Im Zusammenhang mit hochbegabten Kindern wurde diese Methode in der Praxis von ihnen noch nie angewandt, im Sinne einer Therapie von Kindern, die sich von ihrer Umgebung nicht verstanden fühlen und darunter leiden, und z. B. durch die Lektüre von Büchern mit

hochbegabten Charakteren, ihresgleichen finden, sich damit identifizieren können und mit der eigenen Andersartigkeit besser umgehen können.

Während die bisherigen Antworten zur Überprüfung bzw. Bestätigung des theoretischen Teils dienen sollten, haben die nachfolgenden Fragen zum Ziel, die geeignete Erhebungstechnik für die Befragung der sprachlich hochbegabten Kinder zu ermitteln, nämlich, ob schriftliche Befragungen oder leitfadengestützte Interviews mit sprachlich hochbegabten Kindern zu bevorzugen sind, und wie, sei es bei der Auswahl und Kontaktaufnahme der Untersuchungsobjekte, als auch bei der Durchführung der Befragung idealer Weise vorgegangen werden sollte.

Auf die Frage, wie man sprachlich Hochbegabte Kinder adressieren könnte, antworten alle vier InterviewpartnerInnen, dass man sich in Südtirol am ehesten an das Pädagogische Institut wenden sollte, da diese den besten Überblick und Kontakt zu den Schulen bzw. Lehrpersonen haben. Sanoner rät außerdem, die psychologische Fakultät an der Ludwigsuniversität in München anzuschreiben, da sie selbst die Kinder bei Verdacht auf Hochbegabung immer dorthin schickt und diese, im Rahmen ihrer diagnostischen Abklärung, wohl eine Vielzahl an Hochbegabten vermitteln könnten.

Im Bezug auf die Durchführung der Befragung sollte v. a. geklärt werden, welche Vor- und Nachteile eine mündliche bzw. schriftliche Befragung von sprachlich hochbegabten Kindern im Alter von 8-14 Jahren mit sich führt, um daraufhin entscheiden zu können, welche Form der Befragung gewählt wird.

Keim spricht sich entschieden für die schriftliche Befragung aus, weil diese im Vergleich zur mündlichen wesentlich objektiver und zeitökonomischer sei und im Ablauf standardisiert. Außerdem sei Kindern, die gerne und gut lesen, das Ausfüllen eines Fragebogens, sofern er nicht allzu schwer formuliert sei, absolut zuzumuten. Nachteile sieht er auf Anhieb keine. Auf die Frage hin, ob nicht eine erwachsene Person beim Ausfüllen des Fragebogens zur Seite stehen sollte, falls irgendwelche Fragen nicht verstanden würden, bzw. ob die Eltern dafür geeignet wären, meint er, letztere sollte man auf jeden Fall raushalten, da diese sich erfahrungsgemäß „schwer zurückhalten können und man möglicherweise die Antworten der Eltern erhalte.“ Als Erziehungsberechtigte sollten diese nur um den Konsens gebeten werden. Für evtl. Verständnisfragen seien z. B. Lehrpersonen geeignet. Den einzigen Nachteil der schriftlichen Befragung sieht er in der Fragebogengestaltung, wobei weniger die Fragen das Problem seien, als viel mehr die

Antwortmöglichkeiten. Diese sollten nicht zu komplex sein, und dem Kind nicht mehr Konzentration abzuverlangen, als es fähig ist aufzubringen. Auch in der mündlichen Form der Befragung sieht Keim Vorteile, sie sei individueller, man könne auf das Kind eingehen, eventuelle Zweifel klären, Berührungängste im Gespräch wegnehmen. Das bedürfe jedoch einiger Erfahrung im Umgang und Gespräch mit Kindern und könne sich, gerade bei schüchternen Kindern, die von sich aus nicht gerne reden, als nachteilig erweisen.

Fauster rät hingegen von einer Befragung mittels Fragebogen für diese Altersklasse ab, weil die Kinder noch nicht so die Fähigkeit haben, ihre Gedanken 1:1 in ein Schriftbild umzusetzen. Sie glaubt eine mündliche Befragung sei in jedem Fall einfacher. Für das Gespräch rät sie, am Anfang dem Beziehungsaufbau genug Raum zu lassen, „also dem Kind zu sagen, worum es geht, dass es eine Hilfe ist, wenn es die Fragen beantwortet.“ Es sei wichtig, das Kind wertzuschätzen, es positiv zu bestärken, ihm zu sagen, „ich habe gehört, du kannst besonders gut lesen und schreiben, und das ist toll, weil es gibt nicht so viele Kinder, die das so gut können.“ Auch sie empfiehlt, die Fragen möglichst einfach zu halten. Wenn es z. B. darum geht, herauszufinden, wann das Kind mit dem Lesen begonnen hat, solle man versuchen, es in diese Zeit zurückzubringen, also nicht fragen: „Wie alt warst du da?“ Das könne ein Kind nämlich nicht genau sagen, weil zum damaligen Zeitpunkt, also im Alter vor dem Lesen lernen, das Kind noch kein Gespür entwickelt hat für sein Alter.“ Aber ein Kind mit acht Jahren verstehe, wenn man fragt: „Kannst du dich erinnern, wenn du in die Schule gekommen bist, und das Lesen gelernt hast, am Anfang, war das schwierig für dich, war deine Mutter da immer dabei, oder war vielleicht deine große Schwester dabei? Oder hast du schon alleine gelesen? Hast du da die Bücher nur angeschaut, oder hat dir deine Mutter viel vorgelesen und wie war das, wo wart ihr da immer, wart ihr im Wohnzimmer?“ So würde es dann anfangen zu erzählen, auch wenn man es mit einem noch so schüchternen Kind zu tun habe. Fauster erachtet diese Form der Befragung außerdem als viel interessanter und leichter zum Auswerten, weil man zu jedem Satz ein Gesicht hat.

In der Auswertung sieht Lanzendörfer hingegen den einzigen Vorteil der schriftlichen Befragung, weil man standardisiert vorgehen könne. Der Nachteil ist, „wenn ich Kindern einen Fragebogen austeile, dann bekomme ich halt mehr oder weniger richtige Antworten auf die Fragen, die im Fragebogen drinnen sind und sonst nichts. Ein Gespräch ist vergleichsweise unheimlich wertvoll, was man da alles von der Körperhaltung bis zur Gestik und Mimik an Zusatzinformationen erhält, oder auch so ganz neue Information, auf

die man gar nicht gekommen wäre.“ Darum findet sie die mündliche Befragung „sympathischer und persönlicher, weil Kinder in dem Alter sehr gerne erzählen, sind bereitwillig zu reden und zu diesen Fragen gerne erzählen und weil der Kontakt auch ganz ein anderer ist.“ Sie glaubt nicht, dass Schüchternheit ein Problem sein könnte, das die Kinder vom Reden abhält. Sie empfiehlt „echt, neugierig auf das Kind zugehen und irgendwie so ganz intuitiv zu versuchen das Kind wahrzunehmen, (...) ganz spontan sein und mehr so von der Situation heraus, also wirklich sich da leiten lassen, und nicht zu vieles im Kopf vorbereitet haben.“ Dementsprechend sollte der Leitfaden für das Interview genug Freiraum lassen, weil Kinder oft sehr weit ausholen, „z. B. anfangen zu erzählen vom Inhalt vom Buch, das sie gerade lesen, da muss man sich dann wirklich u. U. mehr Zeit nehmen für das Interview, bzw. flexibel sein, und andere Fragen streichen.“ .

Ähnliche Vorteile sieht auch Sanoner in der mündlichen Befragung, die aus ihrer Sicht auf jeden Fall zu bevorzugen sei. Der Kontakt sei viel persönlicher, schon allein durch den Augenkontakt. Schriftliche Befragungen müssten schon sehr spielerisch aufgebaut sein, damit ein Kind von Anfang bis Ende die volle Konzentration aufbringt. Es bestehe außerdem die Gefahr, dass die Kinder den Fragebogen „als eine Art Prüfung oder Aufgabe sehen und dann das ankreuzen, von dem sie denken, dass es gut ist, denn Kinder wollen ja in gewisser Hinsicht immer glänzen.“ In der mündlichen Befragung sieht Sanoner keine Nachteile, da die Antworten sehr spontan ausfallen würden und somit in jedem Fall authentischer seien.

3.2 Befragung von sprachlich hochbegabten Kindern

Der Auswertung der ExpertInneninterviews zufolge und nach Abwägen der dabei ermittelten Vor- und Nachteile wurde als Erhebungstechnik für die Befragung der 7-14 jährigen hochbegabten Kinder das leitfadengestützte Interview gewählt. Die die Ergebnisse der Interviews wurden zu Fallstudien zusammengefasst, deren Inhalte den Fragen des Gesprächsleitfadens entsprechend zusammengesetzt sind. Diese Vorgangsweise wurde gegenüber einer Auswertung, die die einzelnen Aussagen der Kinder gegenüberstellt, bevorzugt. Dadurch konnte jedes Kind individuell vorgestellt werden. So gelang es zumindest ansatzweise, dessen Persönlichkeit bzw. Charakter darzustellen und die wichtigsten und für die Fragestellung der Arbeit relevanten Aussagen zu erfassen. Aus Datenschutzgründen handelt es sich um anonymisierte Fallstudien, die in chronologischer

Reihenfolge vorliegen. Die angegebenen Namen sind willkürlich vergeben und dienen nur der besseren Lesbarkeit gegenüber einer Nummerierung.

Alias-Name	Alter	Klasse
Cornelia	7 Jahre	1. Kl. Grundschule
Erich	10 Jahre	5. Kl. Grundschule ¹
Michael	10 Jahre	5. Kl. Grundschule
Boris	13 Jahre	2. KL Hauptschule ²
Jonas	9 Jahre	3. Kl. Grundschule
Moritz	8 Jahre	3. Kl. Grundschule

Tabelle 2: Interviewte hochbegabte Kinder im Überblick

1. Fallstudie: Cornelia

Cornelia, ein siebenjähriges Mädchen aus Bozen, ist das jüngste der interviewten Kinder. Ihre beiden Eltern sind Lehrer. Der Vater unterrichtet Latein und Griechisch an einer deutschsprachigen Privatschule. Die Mutter unterrichtet Latein und Deutsch am öffentlichen Humanistischen Gymnasium in Bozen. Beim Betreten der Wohnzimmers der Familie fällt gleich auf, dass zwar viele Bücher in den Regalen stehen, jedoch kein Fernseher. Im Laufe des Gesprächs mit der Mutter stellt sich heraus, dass sich die Eltern bewusst gegen die Anschaffung eines Fernsehers entschieden haben. Sie bevorzugen, dass ihre Kinder – Cornelia hat einen um zwei Jahre jüngeren Bruder – ohne Fernseher aufwachsen. Auch die Eltern verzichten gerne auf das Fernsehen und widmen sich in der Freizeit lieber der Lektüre.

Cornelia zeigt sich zu Beginn etwas schüchtern und zieht es vor, dass ihre Mutter während des Interviews neben ihr sitzt. Die Antworten zu den Fragen kommen jedoch ausschließlich aus ihrem Munde. Erst hinterher ergänzt die Mutter auf Nachfrage einige Details zur Entwicklung ihrer frühreifen Tochter. Als kleine Aufmerksamkeit bzw. zur Steigerung der Motivation erhält Cornelia gleich zu Beginn ein Lesezeichen, dessen Aufschrift „Wer nicht liest, kennt die Welt nicht“ sie sogleich laut vorliest. Sie bedankt sich

¹ In Südtirol besteht die Grundstufe, entsprechend dem italienischen Schulsystem, aus fünf Schuljahren.

² In Südtirol dauert die Hauptschule, entsprechend dem italienischen Schulsystem, drei Jahre. Ein/e SchülerIn der 2. Klasse Hauptschule würde in Österreich die 3. Klasse Hauptschule besuchen..

für diese kleine Geste mit einem sehr höflichen und zugleich sympathischen D A N K E. Zur Herstellung des von den ExpertInnen empfohlenen Beziehungsaufbaus wird Cornelia als einleitende „Eisbrecherfrage“ gefragt, ob sie denn gern in die Schule gehe. Sie bejaht diese und fügt hinzu, dass sie sehr nette LehrerInnen habe.

Cornelia meint, sie liest jeden Tag. Wie viel sie täglich liest, kann sie nicht sagen. Sie liest meistens am Nachmittag und am liebsten am WC. Ihr Lieblingsbuch sind „Die Kinder aus Bullerbü“ von Astrid Lindgren. Sie liest auch Sachbücher, jedoch nicht so gerne.

In ihrem Umfeld wird viel gelesen. Bei ihren Eltern hat das Lesen einen hohen Stellenwert, und sie haben dieses bei ihrer Tochter schon früh gefördert. Auch ihre Lehrerin ermuntert die SchülerInnen, zu hause möglichst viel zu lesen. Im entsprechend der ersten Schulstufe vorgesehenen Lesebuch liest Cornelia kaum, weil es „viel zu leicht“ ist und weil „die Texte langweilig“ sind. Für die fortgeschrittenen Leser gäbe es auch ein Buch mit Geschichten, aber auch das liest Cornelia nicht gerne, weil ihr die Geschichten „viel zu kurz“ sind. Die Frage, ob sie auch gerne schreibe, verneint sie, denn das sei „so anstrengend.“ In ihrem Freundeskreis fällt ihr nur ein Mädchen ein, das auch gerne und viel liest. Die anderen in der Klasse lesen nicht so gut und vor allem sehr langsam.

Die Bücher, die Cornelia liest, kauft ihr meistens die Mutter. In einer Bibliothek war sie erst zweimal, sie kann sich jedoch nicht mehr erinnern, ob sie dort Bücher ausgeliehen hat. In ihrer Schule gibt es auch eine Bibliothek. Dort geht sie jedoch nicht selbst hin, sondern die Lehrerin holt jede Woche neue Bücher von der Bibliothek und stellt sie im Klassenraum „ganz hinten ins Regal“, damit die SchülerInnen sich dort bedienen können. Davon macht Cornelia jedoch nicht Gebrauch. Cornelia hat also eigentlich keinen Bezug zur Bibliothek. Sie konnte den beiden Bibliotheken, die sie besucht hat, nicht viel abgewinnen. Sie kann sich nicht erinnern, ob dort eine Bibliothekarin war bzw. hat diese nicht in Anspruch genommen. Dementsprechend kann sie auch nicht sagen, was sie sich von dieser Person erwarten oder wünschen würde.

Auf die Frage, warum sie liest, antwortet Cornelia, sie lese, weil sie das einfach gerne tut. Sie kann sich erinnern, schon lange, bevor sie in die Schule gekommen, gelesen zu haben. Sie habe irgendwann einmal zu Ostern das Buch „Wie der Tiger lesen lernt“ geschenkt bekommen. Es enthielt Bilder mit darunter stehenden Bezeichnungen. Cornelia kann sich erinnern, dass ihre Mutter die Bilder verdeckt hat, und irgendwann, konnte sie die Buchstaben der dazu passenden Bezeichnungen entziffern. Das hat sie selbst herausgefunden, weil sie die einzelnen Buchstaben, die sie schon kannte, dann „einfach so

zusammengehängt“ hat, sodass sie das ganze Wort lesen konnte. Bevor sie soweit war, hat sie gerne Bilderbücher angeschaut, wo aber auch schon Text dabei war. Da hat sie „halt nur die Bilder angeschaut.“

Auf die Frage, was sie sonst noch gerne in der Freizeit macht, fällt ihr nichts ein, sie meint, sie würde „eigentlich immer lesen.“ Ihre Lieblingsfächer in der Schule sind Mathematik, Musik und Religion. Besonders gut ist sie in Rechnen, das fällt ihr gar nicht schwer. Sie nimmt diese Aussage im Anschluss zurück und meint: „Eigentlich bin ich überall gut.“ Cornelia hat sich noch nicht überlegt, was sie einmal werden will. Sie meint, vielleicht werde sie Lehrerin, wie ihre beiden Eltern.

2. Fallstudie: Erich

Erich ist ein zehnjähriger Junge aus Bozen. Seine Mutter ist Kindergärtnerin und ist Absolventin des vom Pädagogischen Institut organisierten Lehrgangs „Begabungen erkennen und fördern“. Außerdem hat sie den von ECHA (European Council for High Ability) angebotenen Ausbildungslehrgang zum Diplom „Specialist in Gifted Education“ absolviert. Als Pädagogin arbeitet sie in Südtirol v. a. im Bereich der Sprachförderung bei Kindern.

Aufgrund seiner Frühreife wurde Erich schon mit 5 Jahren eingeschult. Die Familie lebt auf einem Hof mitten im Grünen. Den Aussagen seiner Mutter zufolge dürfte das Spielen im Freien bei Erichs Eltern sehr geschätzt sein. Er hält sich am liebsten im Garten auf, um dort mit seinen Freunden zu spielen. Außerdem trainiert er dreimal wöchentlich Eishockey in einer Mannschaft. Auch Radfahren und Schwimmen zählt er zu seinen Hobbys. Erich ist sehr sportlicher und sportbegeisterter Junge sein. Auch die Musik fasziniert ihn, und er spielt selbst Klavier.

Erich behauptet, ein „fauler Leser“ zu sein. V. a. bei schönem Wetter bevorzugt er, „lange im Garten unten“ zu sein. Wenn das der Fall ist, kann es durchaus vorkommen, dass er eine „ganze Woche gar nichts“ liest, weil „nicht so viel Zeit bleibt“ zum Lesen. Wenn er jedoch ein spannendes Buch hat, dann liest er „in ein paar Tagen ein ganzes Buch.“ Vor allem am Abend liest er dann „eine ganze Stunde“ lang. Seine Aussage er sei ein fauler Leser, dürfte also so zu verstehen sein, dass er das Spielen im Garten dem Lesen vorzieht, sofern ihn nicht ein Buch derart fesselt, dass er nicht mehr davon wegkommt. Dem Lesen vor dem Einschlafen steht jedoch nichts im Wege, außer wenn er zu müde ist oder kein

gutes Buch hat. Am Nachmittag liest er nicht so gern, weil er da lieber seinen anderen Hobbys nachgeht.

Als Lieblingsbuch nennt er „Besuch von Charlie“ von Vincent Culiver. Das Buch enthält viele Bilder und ist schön gestaltet. Erich meint, dass der Umschlag bzw. die Gestaltung des Buches sein wichtigstes Kriterium sei, warum er sich für ein Buch entscheidet. Bei diesem Lieblingsbuch sind z. B. am Anfang jedes Kapitels die Überschriften sehr schön gestaltet. Dies lässt annehmen, dass Erich einen ausgeprägten Sinn für die Ästhetik hat. Er betont im Laufe des Interviews öfters, dass ihm vor allem Bücher mit schönen Bildern gefallen. Erich benutzt die Bilder im Buch, um seiner Fantasie auf die Sprünge zu helfen. Er blättert das ganze Buch, bevor er mit dem Lesen der ersten Seite beginnt, durch und betrachtet die Bilder. So ist er hinterher nicht enttäuscht, wenn er sich etwas „falsch vorgestellt“ hat.

Inhaltlich bevorzugt Erich Bücher, in denen es um Freundschaft geht, wie eben in dem von ihm genannten Lieblingsbuch. Er beschreibt die Handlung des Buches mit sehr viel Einfühlungsvermögen für die Hauptcharaktere. Er wechselt vom Dialekt in schönes und sauberes Hochdeutsch, sobald er zum Erzählen beginnt. Dabei verwendet er auffallend lange Sätze, verwendet ein breites Vokabular, das eher für die geschriebene Sprache üblich ist, beinahe so, als würde er eine geschriebene Zusammenfassung vorlesen. Erich kann also aus dem Stegreif sehr flüssig sprechen und sich für sein Alter überdurchschnittlich gut artikulieren. Auf das Lob hin, dass er sich sehr gut ausdrücken könne, entgegnet er, seine Mutter, fordere ihn oft auf, Geschichten zu schreiben. Er mag dies zwar eigentlich nicht so sehr, weil er „zu faul“ ist, aber er weiß, dass er, wenn er sich schließlich aufrafft und mit dem Schreiben beginnt, „wunderschöne Geschichten“ schreiben kann. Neben Büchern über Freundschaft gefallen ihm auch Detektivgeschichten sehr gut, besonders wenn sie „richtig spannend“ sind. Sachbücher liest er nicht mehr so gerne, das hat er eher früher gemacht. Seine Mutter fügt hinterher hinzu, dass Erich sich schon, seit er lesen kann, das meiste Wissen über Sachbücher angeeignet hat. Auch Comics gefallen ihm, vor allem wegen der schönen und lustigen Figuren, aber er kauft sie nicht eigens, sondern entnimmt sie den Kinderseiten der Tageszeitungen, die seine Eltern zu Hause haben.

Erich scheint in einem sehr lesenahen Ambiente aufgewachsen zu sein. Er meint, seine Mutter würde „am liebsten den ganzen Tag lesen“, und das tut sie auch, wenn sie frei hat. „Ihr Traum wäre eine Bibliothek.“ In seinem Freundeskreis sind auch einige, die „sehr belesen“ sind. Dennoch, meint er, genießen vor allem seine Freunde aus der Nachbarschaft

auch gerne das Spielen im Freien. „Wir haben hier so ein Paradies“ fügt er hinzu, was erkennen lässt, dass Erich auch sehr naturverbunden ist und schon mit seinen zehn Jahren fähig ist, die Natur bewusst zu schätzen.

Erich bezieht die meisten seiner Bücher vom Jukibuz, dem **Jugend und Kinderbuch Zentrum** im Südtiroler Kulturinstitut, dessen Leiterin „eine sehr gute Freundin“ seiner Mutter ist. Bei diversen Veranstaltungen werden dort Bücher vorgestellt und an die TeilnehmerInnen verschenkt. Manchmal kauft auch seine Mutter die Bücher für ihn, lieber wählt er sie jedoch selbst aus.

Auf die Frage nach seiner Lesemotivation entgegnet Erich, dass er prinzipiell liest, weil es ihm „eigentlich schon ganz gut gefällt.“ Er fügt hinzu, dass er, wie er das Lesen gelernt hat, vor allem gelesen hat, um besser zu werden und „weniger zu stocken.“

Erich gibt an, regelmäßig die Bibliothek zu benutzen, und zwar eine öffentliche Bibliothek im Zentrum von Bozen, die ausschließlich Kinder- und Jugendliteratur anbietet. Auch die Schulbibliothek nutzt er. Er leiht sich oft „ganz viele Bücher“ aus, und wenn sie ihm nicht gefallen, gibt er „alle wieder zurück, ohne sie gelesen zu haben.“ Erich sieht darin den Vorteil einer Bibliothek gegenüber der Buchhandlung: „Kostet ja nichts!“

In der Schule darf Erich sogar während des Unterrichts das Klassenzimmer verlassen und in die Bibliothek gehen, um sich Lesestoff zu holen, woraus zu schließen ist, dass die Lehrerin differenzierten Unterricht anbietet. Zumindest dürfen die SchülerInnen, die den Unterricht schneller verfolgen als andere, sich in der Zwischenzeit individuell beschäftigen bzw. weiterbilden. Erich bemerkt nämlich, dass seine Klasse i. A. „sehr langsam“ sei. Daraus wird klar, dass er sich seines Leistungsvorsprungs gegenüber dem Großteil der Klasse durchaus bewusst ist, damit jedoch anscheinend gut umgehen kann bzw. sich gut und sinnvoll zu beschäftigen weiß, während die anderen dem regulären Unterricht folgen.

Erich empfindet die Bibliothek prinzipiell als einen angenehmen Ort, weil es dort „so schön leise“ ist. Er wählt auch in der Bibliothek die Bücher nach ihrem äußeren Erscheinungsbild aus und findet eigentlich immer Bücher mit einem schönen Titelbild und zwar zu den verschiedensten Themen, so zumindest in der öffentlichen Bibliothek. In der Schulbibliothek kommt es öfters vor, dass ihn kein Buch anspricht. Er findet sich in der Bibliothek gut zurecht. In der Schule hat er sogar ein Wahlpflichtfach gewählt, „Besser Lesen“, wo die Lehrerin den SchülerInnen gezeigt hat, nach welchen Kriterien man die Bücher am richtigen Platz im Regal einordnet, damit man sie hinterher dort wieder findet, wo sie hingehören. In der Schule übernimmt die jeweilige Lehrerin, diese

bibliothekarischen Aufgaben. In der öffentlichen Bibliothek hat er die Bibliothekarin noch nie in Anspruch genommen, weil ihn bisher immer die Mutter dorthin begleitet hat und er sich mit seinen Fragen immer an sie wenden konnte. Auf die Frage, welcher Aufgaben eine Bibliothekarin seiner Meinung nach habe, antwortet er, es genüge, wenn sie, „schaut, dass die Bücher in Ordnung sind, dass keiner die Bücher zu spät zurückbringt und dass sie hilft, wenn jemand etwas nicht findet.“ Sie solle auch dafür sorgen, dass niemand die Bücher ausleiht und „nie mehr zurückbringt.“ In Erichs Vorstellung ist die BibliothekarIn also eher jemand, der für Ordnung sorgt und schaut, dass alle sich an die Regeln halten. Dass sie noch andere Tätigkeiten ausüben könnte, wie etwa mit verschiedenen lesefördernden Aktionen die Kinder zum Lesen zu animieren, erachtet er nicht als notwendig. Möglicherweise denkt Erich so darüber, weil er selbst ein Kind ist, dass nicht erst von außen dazu motiviert werden muss, ein Buch in die Hand zu nehmen. Dennoch schätzt er die lesefördernden Veranstaltungen, die z. B. im Jukibuz angeboten werden und besucht sie immer und gerne. Besonders Autorenlesungen gefallen ihm, denn es ist „schon schön, wenn man die „Leute, die die Bücher schreiben, persönlich kennenlernt.“

In die Schule geht Erich nicht gerne, außer an Tagen, wo „was los ist, wie z. B. Maiausflug oder Radführerscheinprüfung“. Ansonsten ist ihm die Schule „einfach zu langweilig, weil die fünfte Klasse nur eine Wiederholung ist und man gar nichts Neues lernt“. Seine Lieblingsfächer sind Mathematik, Turnen und Musik, gut ist er „eigentlich in allen Fächern.“

3. Fallstudie: Michael

Michael ist ein zehnjähriger Junge aus Bozen. Er steigt gleich zu Beginn des Gesprächs direkt ins Thema ein, mit seiner Aussage: „Sie befragen genau den richtigen – ich liebe lesen!“ Auf die Frage, wie viel er denn eigentlich lese, entgegnet er, das sei „unterschiedlich.“ Er habe letztens von seiner Großmutter ein italienisches Buch bekommen mit über 300 Seiten, und habe es „sogar in einem Nachmittag in einem Zug durch gelesen.“ Dazu muss erklärt werden, dass Michael zweisprachig aufgewachsen ist, also seine Mutter italienischsprachig ist und sein Vater deutschsprachig. Dies kommt in vielen Familien in Südtirol vor und geht manchmal auf Kosten der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes, sodass dieses weder die eine noch die andere Sprache fehlerfrei spricht. Bei Michael ist dies nicht der Fall. Er besucht eine deutschsprachige Schule, spricht sogar Dialekt und behauptet sich in Italienisch genauso gut ausdrücken zu können wie in

Deutsch. Das wechseln von einer Sprache in die andere bereite ihm überhaupt keine Schwierigkeiten.

Michael meint, er würde am liebsten „den ganzen Tag lesen“. Oft werde er jedoch davon abgehalten. Besonders früher, als sein Bruder noch nicht lesen konnte, habe dieser ihn „ständig gestört“, weil er mit ihm spielen wollte. Inzwischen kann dieser auch lesen, ist „selbst ein guter Leser“ und versteht, wenn Michael in Ruhe lesen will. Er ist ein „sehr flotter Leser“. Lieblingsbuch kann er keines nennen, weil ihm „eigentlich alle Bücher“ gefallen. Im Moment wartet er hart darauf, dass sein Vater ihm Karl May-Bücher aus der Bibliothek mitnimmt. Auf die Frage, ob ihm diese nicht zu klein geschrieben sind, entgegnet er, er lese lieber solche Bücher, die für Ältere geschrieben sind, als „so Babybücher“. Im Bezug auf Genres bevorzugt er „Bücher von Geschichte und Kultur“, also historische Romane, wie z. B. Bücher, die von Napoleon handeln oder vom Alten Rom. An dieser Stelle zitiert er Worte des Kaiser Augustus, die er nach der Schlacht im Teutoburger Wald ausgerufen haben soll, sowie die Worte Cäsars, die er vor seiner Ermordung an Brutus gerichtet haben soll.

Michael meint, dass auch seine Eltern viel lesen. Da er selbst von sich aus so viel liest, muss er von ihnen erst gar nicht dazu motiviert werden. Vielmehr müssen sie ihn immer wieder auffordern, besonders abends, er solle „nun endlich das Buch weglegen und das Licht ausschalten.“ Er liest dann jedoch heimlich weiter, bis ihm die Augen zufallen.

Seine Lektüre bezieht er entweder von der Bibliothek oder von der Buchhandlung. Viele Bücher bekommt er auch geschenkt, entweder von seinen Großeltern oder von Freunden. Seine Erfahrungen mit Bibliotheken beschränken sich auf die Schulbibliothek. Dort habe er sogar eine „Lieblingsecke“, aus der er immer die Bücher nimmt. Das seien Bücher „von Wissen und so.“ Er empfindet die Bibliothek als einen angenehmen Ort und ist auch mit dem Medienangebot zufrieden, da er immer etwas findet, was er lesen will, was bei einem derart begeisterten Leser auch nicht schwer sein dürfte.

In der Schulbibliothek wird die Rolle der BibliothekarIn von seiner Lehrerin übernommen. Sie führt ein Kärtchen für jeden Schüler, wo „oben steht, was dieser ausgeliehen hat.“ Auf die Frage nach den Aufgaben einer Bibliothekarin entgegnet er, sie „solle eine helfen, wenn man nichts findet“, oder Auskunft geben, ob das Buch das man will, schon jemand anderer ausgeliehen hat.

Michael kann sich nicht erinnern, wann er das Lesen gelernt hat, bzw. ob er schon vor der Schule lesen konnte. Er fügt hinzu, dass sein Bruder schon vor seinem Schulantritt lesen und rechnen konnte, weil er es ihm gelernt habe.

In seiner Freizeit betreibt Michael auch viel Sport: „im Winter Skifahren, sonst Fußball spielen, Judo.“ Außerdem spielt er Tenorhorn. Lieber als fernzusehen, spielt er. Häufig baut er mit dem Playmobil Situationen nach, die er in Büchern gelesen hat. Er betont nochmals, dass er jedoch am allerliebsten liest.

In die Schule geht er nicht immer gern, vor allem, wenn er müde ist (weil er am Abend zu lange gelesen hat), oder wenn er schlechte Laune hat. Als Lieblingsfächer nennt er Turnen, Basteln, Geschichte und Naturkunde. Gut ist er in allen Fächern, am besten in Italienisch.

Auf die Frage, was er einmal werden möchte, antwortet er, er habe schon alles Mögliche werden wollen, wie z. B. Astronaut, Rettungsfahrer, Hubschrauberpilot, Kellner, Detektiv, Heute kann er nicht sagen, welcher Beruf ihm am meisten zusagen würde. Er meint, bis dahin sei „eh noch viel Zeit zum Überlegen“.

4. Fallstudie: Boris

Boris, ein dreizehnjähriger Junge aus Bozen, ist der älteste der befragten Kinder. Er ist italienischer Muttersprache, d. h. seine beiden Eltern sind italienischsprachige Südtiroler. Dennoch wurde er von ihnen in eine deutschsprachige Schule geschickt, damit er später keine Probleme mit der zweiten Landessprache hat. Im Gespräch fallen einige Unsicherheiten in der deutschen Sprache auf, die jedoch unter Berücksichtigung seines italienischen Elternhauses minimal sind. Dennoch sind seine Antworten eher einsilbig, was der Eindruck erweckt, dass er ein sehr schüchterner und introvertierter Junge ist. Dies bestätigt seine Mutter hinterher. Sie sei manchmal besorgt, denn er ist überhaupt nicht so, wie man es sich von einem Jungen in seinem Alter erwarten würde. Er sei zwar ein Musterknabe, aber manchmal eben zu brav und höflich. Genau diesen Eindruck vermittelt er auch im Gespräch: Bevor er etwas Falsches sagt, sagt er lieber gar nichts. In seinen Aussagen schwingen unterschwellig immer wieder Schuldgefühle bzw. das Gefühl, er müsse sich für etwas entschuldigen, mit. So z. B. meint er auf die Frage, wie viel und wie häufig er eigentlich lese, in resigniertem Tonfall, in diesem Jahr kaum gelesen zu haben, da er vergessen habe, ein Buch aus der Schulbibliothek zurückgegeben zu haben, und daher jetzt nichts mehr ausleihen dürfe.

Auf ein Lieblingsbuch will er sich nicht festlegen, er sei nämlich froh, wenn er ein Buch hat, „egal, welches.“ Generell bevorzugt er spannende Bücher, Sachbücher nur, wenn ihn das Thema interessiert.

Auch die Antworten auf die Fragen zur Einstellung zum Lesen in seinem Umfeld fallen ungewöhnlich bedrückend aus. Seine Mutter befiehlt ihm, deutsche Bücher zu lesen, damit er in Deutsch besser wird. Was seine Freunde übers Lesen denken, weiß er nicht. Die Lehrer hingegen, betonen auch immer wieder, wie wichtig es ist zu lesen.

Seine Bücher bezieht Boris ausschließlich von der Bibliothek. Geschenkt bekommt er kaum Bücher, und wenn dann „nur Sachbücher.“

Auf die Frage, ob er lese, weil es ihm gefällt oder nur weil er dazu aufgefordert wird, antwortet er einsilbig: „Beides.“

Die Bibliothek hat er früher regelmäßig besucht, dieses Jahr jedoch nie, weil er ja nichts mehr ausleihen darf. Früher hat er auch den Aufenthalt in der Bibliothek als sehr angenehm empfunden und v. a. das große Angebot an tollen Büchern geschätzt. Er hat sich dort gut zurechtgefunden und „immer schöne Bücher“ gefunden. Seine Worte klingen einerseits fast nostalgisch, so als sehne er sich schon seit langem, wieder die Bibliothek besuchen zu können, andererseits reuevoll und schuldbewusst, im Bezug auf sein Versäumnis, ein Buch nicht zurückgegeben zu haben. Man wird nicht ganz schlau aus ihm, ob ihn nun dieses Fehlverhalten so bedrückt, oder ob er nicht generell einfach niedergeschlagen ist.

Boris Augen leuchtet jedoch ein wenig auf, als er danach gefragt wird, seit wann er denn schon lesen könne und entgegnet stolz, er habe „schon vor der Schule alleine gelesen.“ Als er noch nicht lesen konnte hat er oft Bilderbücher oder Comics angeschaut, bis er imstande war, die Texte zu lesen. Seine Eltern hatten hingegen kaum Zeit ihm vorzulesen.

Man erhält beinahe den Eindruck, dass sein Elternhaus nicht besonders harmonisch ist bzw. dass seine Kindheit nicht sehr glücklich war. Zumindest dürften seine Eltern ihm nicht viel Zeit widmen können, vielleicht auch weil sie viel arbeiten müssen, etwa aus einer finanziellen Notsituation heraus. Auf die Frage, was er gerne in der Freizeit mache, antwortet er, er habe keine richtigen Spiele. Darum sitze er viel vor dem Fernseher, obwohl er nicht immer gute Sendungen schauen kann, weil bei ihm zu Hause kein Satellit oder Kabelfernseher ist und er daher nur wenige Sender zur Auswahl hat.

In die Schule geht Boris manchmal lieber, manchmal weniger gern. Seine Lieblingsfächer sind Turnen, Musik, Technik und Geometrie, da er in diesen Fächern besonders gut ist.

Auf die Frage, was er denn gerne werden möchte, meint er: „Jedes mal etwas anderes.“ Im Moment könnte er sich vorstellen, Kassierer oder Kellner zu werden. Gerade auch diese letzte Antwort führt zur Annahme, dass Boris, entweder sich seiner Begabung nicht bewusst ist, und daher meint, er würde nicht bis zum Abitur kommen. Dies könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass er in einer Umgebung lebt, in der diese Berufe eher vertreten sind als etwa akademische.

5. Fallstudie: Jonas

Jonas ist ein neunjähriger Junge aus Bozen. Er verspätet sich zum Interviewtermin und kommt schließlich mit einer Einkaufstasche daher. Er war gerade in der Buchhandlung und hat sich neuen Lesestoff besorgt. Seine Mutter behauptet, ihr Sohn gebe sein ganzes Taschengeld in der Buchhandlung aus. Er pflege mindestens einmal wöchentlich alleine in die Buchhandlung zu gehen, damit er immer etwas Neues zu lesen habe. Dem ist hinzuzufügen, dass Jonas in einer Familie aufwächst, wo Geld keine Rolle spielen dürfte. Das ist schon allein aus seinem Wohnviertel, das zu den schönsten und teuersten in Bozen gehört, sowie dem Haus selbst, einer sogar in diesem Viertel auffallend schönen und großen Villa mit großem Garten, zu schließen. Darum dürfte es wohl kein Thema sein, ob Jonas seine Leselust nicht auch mit Bibliotheksbüchern stillen könnte.

Jonas meint, er „lese immer, wenn er Lust“ hat. Das ist eigentlich jeden Tag der Fall, vor allem am Abend. Er meint, sein Lieblingsbuch sei eines von denen, das er gerade gekauft habe. Auf die Frage, ob er das denn sagen könne, wenn er es noch gar nicht gelesen habe, entgegnet er, er habe schon in der Buchhandlung mit dem Lesen angefangen und könne es kaum erwarten, mit der Lektüre zu beginnen. Jonas scheint also, sich schon in der Buchhandlung die Zeit zu nehmen, die Bücher, die er kaufen will, näher anzusehen. Er nimmt also durchaus eine Selektion vor bzw. investiert sein Taschengeld nicht wahllos in irgendwelche Bücher. Von den Büchern, die er schon gelesen hat, seien „alle“ seine Lieblingsbücher. Es sind alles sehr lustige Bücher. Sachbücher liest er weniger gern und kauft sie auch nicht selber, sondern liest sie nur, wenn er sie geschenkt bekommt. Die Bücher, die er von der Schulbibliothek ausleiht, liest er meistens gar nicht, weil er die nicht toll findet, zumindest nicht so toll, wie die, die er in der Buchhandlung kauft. Jonas wäre also prinzipiell schon bereit, das Angebot, Bücher auszuleihen anzunehmen, kauft aber vor allem deswegen die Bücher, weil er nur so zu den Büchern kommt, die ihm wirklich

gefallen. Seine Lesemotivation ist eindeutig intrinsisch, da er liest, weil es ihm gefällt, und nur, wenn er „Lust darauf“ hat.

Die einzige Bibliothek, die er besucht, ist die Schulbibliothek. Dort hält er sich nur dann gerne auf, wenn die Lehrerin nicht mit ist, da sie sonst immer befiehlt, dass er „leise sein muss.“ Er findet sich in der Bibliothek gut zurecht, weiß was die unterschiedlichen Farben am Buchrücken bedeuten und dass die Bücher nach dem Namen des Autors eingeordnet sind. Er geht am liebsten zu den Regalen, wo die Bücher von Thomas Brezina stehen. Die Rolle der Bibliothekarin wird von der Lehrerin eingenommen. Jonas denkt, dass es nicht eigens eine Bibliothekarin brauche, weil die müsse „eh nur die Bücher in Ordnung halten“ und das könne die Lehrerin auch machen. Dass eine Bibliothekarin auch andere Aufgaben haben könnte, kann er sich nicht vorstellen. Jonas dürfte sich wohl lieber selbstständig in der Bibliothek bewegen, ohne den Bedarf, eine Bibliothekarin zu beanspruchen, genauso wie er sich in der Buchhandlung alleine zurechtfindet.

In Jonas Umfeld, wird, sei es von den Eltern, als auch von den Freunden und Bekannten viel gelesen. Seine Mutter hat ihm früher viel vorgelesen, wie er noch nicht lesen konnte. Seine Großmutter liest ihm heute noch oft vor. Wann er das lesen gelernt hat, kann er sich nicht mehr erinnern. Er hat früher oft Bilderbücher angeschaut, auch mit Schrift und hat diese „dann irgendwann verstanden, aber zuerst nur die einzelnen Buchstaben.“

Manchmal sieht Jonas gern fern, weil „da sprechen die Leute von selbst.“ Aber das darf er nur einmal in der Woche. Ansonsten „tut [er] am liebsten schlafen. Er sei nämlich oft „schrecklich müde.“ Dazu sei erwähnt, dass Jonas eine Ganztageschule besucht, und v. a. am Nachmittag mit dem Schlaf zu kämpfen hat. Dementsprechend meint er, sein Lieblingsfach sei „die Pause.“ Nur die Fächer Deutsch, Italienisch und Mathematik gefallen ihm recht gut, aber auch nur am Vormittag. Gut ist er in allen Fächern.

Seinem Berufswunsch wäre „Chef von einer Firma“ zu sein. Das sei seine Tante und er denkt, das müsse toll sein, wenn man über alles und alle bestimmen kann.

6. Fallstudie: Moritz

Moritz ist ein achtjähriger Junge aus Bozen, er besucht eine Waldorfschule. Seine Eltern leben getrennt. Darum lebt er unter der Woche bei seiner Mutter in Bozen, am Wochenende besucht er seinen Vater, der am Land lebt.

Moritz meint, er lese sehr viel, vor allem abends im Bett. Sein Lieblingsbuch ist „Mio, mein Mio“ von Astrid Lindgren. Darin geht es um einen Jungen, der von zu hause abhaut, und

von einem Flaschengeist ins Land der Ferne gebracht wird, wo sein Vater lebt. Seiner Nacherzählung zufolge scheint sich Moritz sehr mit diesem Hauptdarsteller zu identifizieren. Er meint, er möge nicht mehr vom Inhalt erzählen, denn das „dauert ein paar Tage“. Er liest eigentlich immer „dicke Bücher“. Im Bezug auf Genres bevorzugt er Abenteuerbücher oder Fantasiebücher gegenüber Geschichten, die „echt passiert sind“, denn „die Fantasiegeschichten erinnern“ ihn an vieles, das er in seiner Fantasie hat und das gefällt ihm dann. Er liest auch manchmal Sachbücher, aber nicht so gern.

In seinem Umfeld wird viel gelesen, besonders seine Eltern lesen viel, seine Freunde weniger. Seine Bücher holt er sich meistens von der Bücherei oder er kauft sie am Flohmarkt. Manchmal bietet auch die Bibliothek alte Bücher um 0,50 € pro Buch an. Viele seiner Bücher hat er auch geschenkt bekommen.

Im Bezug auf seine Lesemotivation meint Moritz, er lese, weil es ihm Spaß macht und weil es ihn „ruhiger mache.“ Manchmal, etwa wenn es um schlimme Abenteuer geht, wird er „ganz wild, und füge sich selbst Schmerzen zu.“ Auf die Nachfrage, warum er das mache, entgegnet er, dass er die Handlungen der Bücher oft nachmache. Wenn er vor dem Einschlafen Gruselgeschichten liest, dann träumt er in der Nacht davon, und hat dann große Angst.

Moritz geht eigentlich regelmäßig in die Bibliothek, in etwa einmal in der Woche. Aber prinzipiell bevorzugt er, die Bücher zu kaufen, denn er vergisst meistens, die Bücher termingerecht wieder zurückzugeben. Er empfindet die Bibliothek als einen sehr angenehmen Ort und weiß die „vielen schönen Bücher“ zu schätzen. Er weiß genau, wo er suchen muss, um die Bücher zu finden, die ihm gefallen. Die Bibliothekarin nimmt er nie in Anspruch, da er sich selbst gut zurechtfindet. Er meint, ihre Aufgabe sei es ohnehin nur, „Bücher einzuordnen“ und kann sich gar nicht vorstellen, dass er irgend etwas von ihr brauchen könnte.

Moritz kann schon lesen, seit er vier Jahre alt ist. Seine Eltern und Großeltern haben es ihm gelernt. Vorher haben sie ihm immer vorgelesen oder er hat alleine Bilderbücher angeschaut, bis er selbst imstande war zu lesen.

In seiner Freizeit spielt Moritz Eishockey in einer Mannschaft, sowie Fußball. Außerdem musiziert er. Er spielt schon seit drei Jahren Violine und hat dieses Jahr begonnen, elektrische Gitarre zu lernen. Er sieht sehr wenig fern, nur am Samstag morgens, wenn er vor seiner Mutter schon wach ist, oder manchmal nach dem Essen. Mit seinem Vater spielt er gerne Computerspiele, v. a. mit dem Flugsimulator spielen sie oft gemeinsam.

In die Schule geht Moritz nicht gern, denn dies sei „so langweilig“. Am ehesten gefällt ihm „Freiarbeit“, denn da könne er tun, was er will. Allen anderen Fächern kann er nichts Positives abgewinnen. Gut ist er jedoch in allen Fächern.

Sein momentaner Berufswunsch ist Tierarzt oder Forscher. Seine Lieblingstiere sind Falken. Wenn er bei seinem Vater übernachtet, beobachtet er vom Dachfenster aus die Falken, die über dem Haus fliegen. Denen könne er „stundenlang zusehen“.

3.3 Tabellarische Auswertung der Fallstudien über die befragten hochbegabten Kinder

Name	Cornelia	Erich	Michael	Boris	Jonas	Moritz
Leseverhalten	täglich	"fauler Leser", wetterbedingt	täglich, sehr viel	seit einem Jahr kaum, vorher sehr viel	jeden Tag, viel	sehr viel, jeden Tag
Vorlieben	Bücher über Freundschaft	Bücher über Freundschaft, Detektivgeschichten, Comics, Hauptsache schöner Einband und schöne Bilder	historische Romane	spannende Bücher, ist froh wenn irgendein Buch hat, auch Sachbücher	lustige Bücher	Abenteuerbücher und Fantasiegeschichten
Einstellungen zum Lesen im Umfeld	Eltern lesen viel, Freunde weniger	Eltern lesen viel, Freunde kaum	Eltern lesen viel	Mutter befiehlt ihm zu lesen, Lehrer auch	Eltern und Freunde lesen viel	Eltern lesen viel, Freunde weniger
Bücherbezug	Buchhandlung, Bekannte	Jukibuz, Buchhandlung	Bibliothek, Buchhandlung, Verwandte und Freunde	Bibliothek	Buchhandlung, manchmal Bibliothek	Buchhandlung, Flohmarkt, Bibliothek
Lesemotivation	intrinsisch	intrinsisch	intrinsisch	intrinsisch und extrinsisch	intrinsisch	intrinsisch
Bibliotheksnutzung	kaum (2x)	regelmäßig, öffentliche und Schulbibliothek	Schulbibliothek regelmäßig	früher regelmäßig	Schulbibliothek	regelmäßig (1x in der Woche)
Zufriedenheit mit Bibliothek	kein Bezug	angenehmer, leiser Ort, findet sich gut zurecht	sehr angenehm, gutes Angebot, findet immer etwas	angenehm, schöne Bücher, gut zurechtgefunden	lästig, dass man leise sein muss, findet sich alleine gut zurecht	angenehmer Ort, viele schöne Bücher, findet sich gut zurecht
Bibliothekarin	kein Bezug	kein Kontakt zu Bibliothekarin, Aufgabe: dass alle Bücher in Ordnung sind	Lehrerin ist Bibliothekarin, Aufgabe: helfen, wenn Schüler etwas nicht finden	keine Angaben	Lehrerin ist Bibliothekarin, Aufgabe: nur die Bücher in Ordnung halten	kein Kontakt zu Bibliothekarin, Aufgabe: Bücher einordnen

Tabelle 3: Auswertung der Fallstudien zu den befragten Kindern

3.4 Zusammenfassende Ergebnisse der Fallstudien

Die Auswertung der Fallstudien führt zwar zu Ergebnissen, die Aussagen über das Leseverhalten und die Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern ermöglichen. Diese dürfen jedoch nicht als allgemein gültig interpretiert werden, da die Stichprobe nicht repräsentativ ist. Nichts desto trotz ähneln die Antworten der befragten Kinder den Aussagen der im theoretischen Teil vorgestellten Studie von Larsen „A study of the reading interests of high-ability readers in a North Carolina elementary school“ (siehe II 4.1).

Zusammenfassend lässt sich folgendes zu den befragten Themen beobachten:

Im Bezug auf die **Lesehäufigkeit und -menge** zeichnen sich alle befragten Kinder dadurch aus, dass sie in ihrer Freizeit gerne und viel lesen. Vier der befragten Kinder lesen täglich. Je nach Alter bzw. Lesekompetenz reicht die Anzahl der pro Tag gelesenen Seiten von ca. 50 bis 70 Seiten bis hin zu „einem ganzen Buch in einem Nachmittag.“ Von den anderen beiden Kindern meint einer, er lese nur bei schlechtem Wetter, da er prinzipiell das Spielen im Freien dem Lesen im Haus bevorzugt. Der andere liest seit einem Jahr kaum mehr, wobei es sich um den ältesten der befragten Kinder handelt, der meint, er würde eigentlich schon gerne und viel lesen, wenn er nicht von der Bibliothek eine Ausleihsperr erhalten hätte, deretwegen er keinen Zugang zu Büchern mehr hat.

Die Antworten auf die Frage nach den **Lektürepräferenzen** fielen sehr unterschiedlich aus. Drei Kinder gaben an, am liebsten spannende Geschichten zu lesen. Ihre jeweilige Bezeichnung dafür lautet Detektivgeschichten, sowie Abenteuerbücher oder einfach „spannende Bücher.“ Zwei Kinder benannten ihre Lieblingsbücher mit der Bezeichnung „Bücher über Freundschaft“. Einer davon gab als zusätzliches Kriterium bzw. als Hauptkriterium für die Auswahl eines Buches an, dass es „einen schönen Einband“ und „schöne Bilder“ haben soll. Weiters wurden historische Romane, „lustige Bücher“, sowie Fantasiegeschichten von jeweils einem Kind als bevorzugte Lektüre genannt. Im Unterschied zu den Ergebnissen der Studie von Larsen (siehe II 1.1), wo die Antworten auf die Frage nach den beliebtesten Genres eindeutig zugunsten der Science Fiction-Literatur ausfiel, wird dieses Genre von den befragten Kindern nicht genannt. Die Frage ist, ob das nicht nur daran liegt, dass die Bezeichnung Science-Fiction als Genre den befragten Kindern nicht bekannt ist und dementsprechend die oben genannten „Fantasiegeschichten“, sowie „Abenteuerbücher“ eigentlich diesem Genre zuzuordnen

wäre. Es wäre nämlich durchaus verständlich, dass die Kinder, von denen einige erst seit wenigen Jahren mit dem Lesen von Büchern begonnen haben, sich bisher noch nicht mit der Einteilung bzw. Zugehörigkeit ihrer Lektüre zu bestimmten Literaturgenres derart beschäftigt haben, dass sie sich Gedanken darüber machen würden, welchem Genre ihre Lektüre zuzuordnen ist.

Bei der Frage nach der **Einstellung zum Lesen in ihrem Umfeld**, genauer gesagt, wie ihre Eltern und ihre Freunde lesen, fielen die Antworten aller Kinder sehr ähnlich aus, und zwar, dass die Eltern sehr viel und gerne lesen, also dem Lesen einen hohen Stellenwert beimessen und diese Aktivität dementsprechend bei ihren Kindern fördern. Im Freundeskreis der Kinder wird hingegen kaum gelesen. Lediglich ein Kind gab an, dass auch seine Freunde viel lesen.

Die Antworten zur **Bücherbeschaffung** hingegen fielen folgendermaßen aus: Zwei der befragten Kinder kaufen die meisten Bücher in der Buchhandlung, was die ausreichend vorhandenen finanziellen Mitteln ihrer Eltern erlauben dürften. Weitere drei Kinder beziehen die Bücher teils von der Buchhandlung, teils von der Bibliothek, einer davon kauft seine Bücher auch am Flohmarkt. Der Junge, der von der Bibliothek eine Ausleihesperre erhalten hat, weil er seine Bücher nicht pünktlich zurückgebracht hat und daher seit einem Jahr nicht mehr liest, gab an, seine Bücher ausschließlich über die Bibliothek beziehen zu können, weil die finanzielle Situation seiner Eltern es nicht ermöglicht, Bücher in der Buchhandlung zu kaufen.

Die **Lesemotivation** aller Kinder scheint rein intrinsisch zu sein. Die Antworten dazu lauten „ich lese, weil es mir gefällt“, „weil es mir Spaß macht“, „ich liebe lesen“, aber auch „weil ich sonst nicht weiß was tun“. Nur ein Junge meint, er lese, nicht nur weil es ihm Spaß macht, sondern auch weil er dazu gezwungen wird. Es handelt sich um den Jungen, der seit einem Jahr nicht mehr liest. Er ist italienischer Muttersprache und erklärt, dass seine Mutter ihm immer schon aufgefordert hat, deutschsprachige Bücher zu lesen, um sein Deutsch zu verbessern.

Als entsprechend der Themenstellung dieser Arbeit besonders relevant wird die Frage nach **Bibliotheksnutzung** der hochbegabten Kinder erachtet. Den Antworten der Kinder zufolge, lässt sich feststellen, dass vier von sechs Kindern regelmäßig eine Bibliothek besuchen. Zwei davon nutzen ausschließlich die Schulbibliothek, und zwar in den im

Rahmen des Unterrichts dafür vorgesehenen Stunden. Von den andere beiden benutzt einer zusätzlich zur Schulbibliothek auch eine öffentliche Bibliothek, während der andere von dem Angebot der Schulbibliothek nicht Gebrauch macht, aber dafür wöchentlich eine öffentliche Bibliothek besucht. Von den anderen beiden Kinder, die keine aktiven Bibliotheksbenutzer sind, gibt eines an, dass es vor etwa einem Jahr zweimal mit seine Mutter in einer Bibliothek war, sich aber gar nicht mehr daran erinnern kann, wie es dort war und ob es Bücher ausgeliehen hat. Es handelt sich um das sieben jährige Mädchen, dessen Bücher seine Mutter besorgt. Das zweite Kind hat früher regelmäßig die Bibliothek besucht und seine Bücher ausschließlich davon bezogen. Die Rede ist von dem Jungen, der seit einem Jahr nichts mehr liest, weil er eine Ausleihsperr erhalten hat.

Die Kinder wurden außerdem zu ihrer **Zufriedenheit mit der Bibliothek** befragt, wobei das Mädchen, das sich an seinen Bibliotheksbesuch nicht mehr erinnern kann, von den nachfolgenden Fragen ausgeklammert wurde. Von den anderen fünf Kindern gaben vier an, dass sie die Bibliothek, sei es Schulbibliothek oder öffentliche Bibliothek, als einen sehr angenehmen Ort empfinden. Die Begeisterung gilt v. a. dem großen Angebot an „vielen schönen und interessanten Büchern“. Ein Junge bemerkt zusätzlich, dass er den Aufenthalt in der Bibliothek besonders genieße, weil es dort „so schön leise“ sei. Das fünfte Kind, kann lediglich dem großen Medienangebot seiner Schulbibliothek etwas Positives abgewinnen, ansonsten findet er den Aufenthalt dort eher mühsam, da er von der Lehrerin ständig ermahnt werde, leise zu sein, und das sei „sehr lästig.“ Von den fünf Kindern, die zu ihrer Zufriedenheit mit der Bibliothek befragt wurden, meinten alle fünf, dass sie sich in den Regalen der Bibliothek bestens zurechtfinden und eigentlich immer finden, wonach sie suchen.

Dementsprechend nehmen alle fünf Kinder die **Bibliothekarin** gar nicht in Anspruch. Der Kontakt mit ihr besteht lediglich in der Abwicklung der Ausleihe. Die Antworten auf die Frage, worin ihrer Meinung nach die Aufgaben einer Bibliothekarin bestehen, fielen entsprechend ernüchternd aus: Sie reichen von „die Bücher in Ordnung halten“, über „helfen, wenn jemand was nicht findet, bis hin zu „schauen, dass keiner die Bücher zu spät zurückbringt.“ Keines der Kinder konnte sich irgendwelche Erwartungen oder Wünsche an die Bibliothekarin ausmalen, die ihrer Rolle mehr an Bedeutung und Funktion beimessen würden, als die eben zitierten Aussagen. Diese Antworten sind einerseits enttäuschend, wenn man bedenkt, dass sich die Erfahrungen der Kinder im Kontakt mit der

Bibliothekarin auf derartige Funktionen beschränken und in ihren Augen ihre Rolle darauf reduziert wird. Andererseits zeigt dieses Ergebnis einen Handlungsbedarf von Seiten der BibliothekarInnen auf, der als Herausforderung angesehen werden kann für jede Bibliothekarin, die den jungen BibliotheksbenutzerInnen mehr bieten möchte, als das Wenige, das diese von ihr erwarten. Diese Antworten sind auch insofern besonders relevant (wenn auch nicht repräsentativ), als sie belegen, wie groß der Unterschied der Rolle der Bibliothekarin in dem Good Practice-Beispiel von den USA im Vergleich zu dem hier erhobenen Istzustand ist.

IV. Zusammenfassung

1 Ziele und Ergebnisse

Die im Vorfeld definierten Ziele diese Arbeit waren zum einen aufzuzeigen, welches Leseverhalten hochbegabte Kinder an den Tag legen und inwieweit sie ihrem Leseinteresse durch die Nutzung einer Bibliothek nachgehen. In weiterer Folge sollte beschrieben werden, was vonseiten der BibliothekarInnen unternommen werden kann, um hochbegabte Kinder als aktive NutzerInnen der Bibliothek zu gewinnen. Da die Befragungen im empirischen Teil der Arbeit sich auf ExpertInnen und Kinder aus Südtirol beschränkt, war ursprünglich geplant, dass die im theoretischen Teil beschriebenen Sachverhalte den Status quo des deutschsprachigen Raums darlegen sollten. Dies ist nur z. T. gelungen, da sich die wirklich relevante Literatur, die zum Leseverhalten und Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern gefunden werden konnte, ausschließlich auf den US-amerikanischen Raum bezieht. Diese Tatsache liefert zwar an sich schon ein Ergebnis, nämlich dass das besondere Leseverhalten und die Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern im deutschsprachigen Raum an sich (noch) kein Thema ist. Eine Erklärung dafür wäre, dass die gesamte Hochbegabtenförderung im Vergleich zu den USA im deutschsprachigen Raum noch „in den Kinderschuhen steckt“. Diese Erklärung ist jedoch nicht zufriedenstellend, da andererseits sehr viel deutschsprachige Literatur (v. a. im Fachbereich Pädagogik und Entwicklungspsychologie) zum Thema Hochbegabung und Begabungsförderung gefunden werden konnte. Der Besuch einer ECHA (European Council for High Abilities) Tagung im April 2007 in Eisenstadt bestätigte diesen Eindruck. Diese europaweite Vereinigung hat einen Lehrgang zum Diplom „Specialist in Gifted Education“ entwickelt, eine Zusatzausbildung, die sich vor allem an Lehrpersonen richtet, um diese zu befähigen, begabten Kindern und Jugendlichen einen begabungsfördernden Unterricht in der Schule anzubieten.

Abgesehen von diesem schulpädagogischen Ansatz, Begabungen bei SchülerInnen zu fördern, lässt sich auch in der Literatur aus dem Fachbereich der Entwicklungspsychologie sehr stark das Bemühen zur Identifikation von hochintelligenten Kindern durch laufend verbesserte und immer exaktere Testverfahren zur Messung des IQ-Wertes feststellen. In den für diese Arbeit relevanten Fachbereichen, wie z. B. der Medienpädagogik, der Lese(r)forschung, sowie dem Bibliothekswesen scheint hingegen Hochbegabung im

Zusammenhang mit Lesen und Bibliotheksnutzung bzw. Bibliotheksarbeit und Leseförderung bisher kein Gegenstand besonderen Interesses zu sein. Zumindest konnte keine einschlägige Literatur dazu gefunden werden, die den Status quo oder auch Perspektiven für den deutschsprachigen Raum beschreibt. Die vorliegende Arbeit versucht daher, diesen Informationsmangel durch empirisch erhobene Daten zu beheben, die es ermöglichen, Aussagen über das Leseverhalten und die Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern zu machen. Auch dies ist nur zum Teil gelungen, da nur sechs hochbegabte Kinder aus Südtirol für die mündliche Befragung in Frage kamen. Dieser Stichprobenumfang dürfte - sei es im Bezug auf die geringe Anzahl, sei es bezüglich der geografischen Beschränktheit - nicht ausreichend repräsentativ sein, um dadurch auf Leseverhalten und Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern im gesamten deutschsprachigen Raum schließen zu können. Die Ergebnisse der Befragung werden dennoch als relevant erachtet, da durch die Methode der Befragung, das leitfadengestützte Interview, sechs Fallstudien zu den sechs befragten Kindern generiert werden konnten, die sehr wohl einen guten Einblick in deren individueller Lesesozialisation bzw. Leseverhalten, sowie deren Nutzung bzw. Nicht-Nutzung der Bibliothek zu geben vermögen. Folgende Besonderheiten und Gemeinsamkeiten lassen sich zusammenfassen:

Alle befragten Kinder lesen sehr viel und sehr oft. Als bevorzugte Genres wurden Bücher über Freundschaft sowie spannende Bücher am häufigsten genannt. Bei allen interviewten Kindern messen die Eltern dem Lesen einen hohen Stellenwert bei und befürworten das gesteigerte Leseinteresse ihres Kindes. Dennoch antworten alle Kinder auf die Frage nach ihrer Lesemotivation aus eigener Initiative zu lesen. Ihre Bücher kaufen die Kinder vorwiegend in der Buchhandlung. Vier von sechs Kindern beziehen ihre Lektüre auch über die Bibliothek. Dementsprechend besuchen nur vier Kinder regelmäßig eine Bibliothek. Diese wurden gefragt, ob sie die Bibliothek als einen angenehmen Ort empfinden und ob sie sich dort gut zurechtfinden. Obwohl dies vorwiegend bejaht wurde, scheinen die Kinder, neben der Ausleihe, von weiteren Services einer Bibliothek nicht Gebrauch zu machen. So nimmt z. B. keines der Kinder den/die BibliothekarIn in Anspruch. Das dürfte auch daran liegen, dass in den Schulbibliotheken, die von drei der befragten Kinder genutzt wird, die jeweilige Lehrperson, mit der die Kinder im Rahmen des Unterrichts in die Bibliothek gehen, die Ausleihe übernimmt und somit kein/e eigene/r BibliothekarIn zur Verfügung steht. Vor allem in den Bibliotheken der Grundschulen scheint es durchaus üblich zu sein, dass die Rolle einer SchulbibliothekarIn von Lehrpersonen eingenommen

wird. Diese haben neben ihrer Lehrtätigkeit weder die Zeit noch die entsprechende Qualifikation für bibliothekarische Tätigkeiten. Demzufolge ist es verständlich, dass unter derartigen Bedingungen bibliothekarische Leseförderung bzw. Förderung von Hochbegabten in der Bibliothek (im Sinne der Good Practice-Beispiele aus den USA) nicht stattfinden kann.

Durch das Vorstellen der Ergebnisse einer Studie, die im Rahmen einer Masterarbeit zu diesem Thema verfasst wurde und das Leseverhalten von hochbegabten Kindern in einer US-amerikanischen Grundschule untersucht, konnte dieser Fragestellung auch im theoretischen Teil nachgegangen werden. Die Frage nach der Bibliotheksnutzung blieb im theoretischen Teil hingegen unbeantwortet, da keine einschlägige Literatur gefunden werden konnte, die sich damit beschäftigt, ob und wie oft hochbegabte Kinder die Bibliothek nutzen. Dennoch wird in einer Vielzahl an bibliothekarischer Fachliteratur aus dem angloamerikanischen Raum betont, welche zentrale Rolle die Bibliothek als Bildungseinrichtung in der Hochbegabtenförderung hat. V. a. die Schulbibliothek scheint im US-amerikanischen Bildungssystem als der ideale Ort angesehen zu werden, wo sich bei gegebenen Angeboten vonseiten der Schulbibliothekarin das hochbegabte Kind sehr gut entfalten kann. Daher wird auch gerade seine Beziehung zum/r BibliothekarIn als sehr wertvoll erachtet, sofern diese/r seine besonderen Interessen und Bedürfnisse wahrnimmt und sich seiner annimmt. In der Diplomarbeit wird ein Modell als Good Practice-Beispiel vorgestellt, das eine engagierte Bibliothekarin einer US-amerikanischen Grundschulbibliothek entwickelt hat. Dabei werden Ziele definiert, deren Umsetzung hochbegabten SchülerInnen eine angemessene Förderung innerhalb der Bibliothek anbieten würde.

Wenn man sich diesen Ansatz vor Augen hält, und gleichzeitig die Situation vieler Schulbibliotheken im deutschsprachigen Raum betrachtet (siehe oben), wird einem bewusst, wie eklatant der Unterschied ist: Sofern in der Schulbibliothek keine bibliothekarische Fachkraft eingesetzt wird und lediglich Lehrpersonen während der Bibliotheksbesuche mit ihren Klassen die Entlehnung und das „Zurückstellen“ der Bücher nach der Entlehnung übernehmen, scheint es geradezu unmöglich, den hohen Anforderungen an die bibliothekarische Hochbegabtenförderung zu entsprechen, die in der US-amerikanischen Fachliteratur an die Schulbibliotheken gestellt werden. Ohne bibliothekarische Fachkraft dürfte es nicht einmal möglich sein, irgendwelche Aktionen für

die SchülerInnen i. A., unabhängig von deren Lesekompetenz und Leseinteresse bzw. deren Begabungen, anzubieten, die über die Entlehnung der Bibliotheksbücher hinausgeht. Umgekehrt garantiert die Anwesenheit eines/r SchulbibliothekarIn noch lange nicht, dass diese/r den SchülerInnen besondere Leistungen im Sinne der Leseförderung anbietet. Von gezielter Bibliotheksarbeit für hochbegabte Kinder ist überhaupt erst dann zu sprechen, wenn der/die BibliothekarIn deren besonderen Bedürfnisse wahrnimmt und auf diese entsprechend eingeht. Dies muss nicht unbedingt heißen, dass derartig komplexe Sonderprogramme für hochbegabte SchülerInnen in der Bibliothek angeboten werden, wie es teilweise in den US-amerikanischen Grundschulen der Fall zu sein scheint. Bibliothekarische Leseförderung für hochbegabte NutzerInnen beginnt schon damit, dass beim Einkauf/Erwerbung der Medien darauf geachtet wird, dass auch solche dabei sind, die den teilweise hohen Ansprüchen der hochbegabten LeserInnen genügen. In einem Kapitel dieser Arbeit werden Literaturempfehlungen ausgesprochen, die für die Förderecke einer Bibliothek besonders geeignet sind. In einem weiteren Kapitel werden Titel genannt, in denen hochbegabte Charaktere vorkommen. Es hat sich nämlich gezeigt, dass es für hochbegabte Kinder, die eine Randgruppe unter ihren AltersgenossInnen darstellen, äußerst hilfreich und sogar heilsam ist, wenn sie in der Welt der Bücher ihresgleichen begegnen. Der Ansatz, in der Lektüre durch die Identifikation mit den HauptdarstellerInnen eine gewisse Selbsterkenntnis zu gewinnen, indem man sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinandersetzt, kommt von der Bibliothherapie. Die Beschreibung dieser auch klinisch eingesetzten Methode wird in einem Exkurs in die Arbeit eingeschoben, um die Sinnhaftigkeit der anschließenden Literaturempfehlungen von Titeln, die für hochbegabte LeserInnen besonders geeignet sind, zu betonen.

Die eben beschriebenen Kapitel sollen aufzeigen, dass bibliothekarische Leseförderung für hochbegabte Kinder nicht notwendigerweise mit dem großen zeitlichen und finanziellen Aufwand verbunden ist, der in den US-amerikanischen Schulbibliotheken teilweise betrieben wird, sondern eigentlich der erste Schritt in diese Richtung gesetzt wird, in dem darauf geachtet wird, dass die Bibliothek ein Minimum an Medien führt, die für hochbegabte LeserInnen interessant sind. Wenn auch dafür die Mittel nicht reichen, wäre dieser Zielgruppe dennoch geholfen, wenn ihnen gestattet würde, entsprechend ihrer erhöhten Lesekompetenz, Bücher zu entleihen, die über dem für ihr Alter empfohlenen Niveau liegen. Da hochbegabte Kinder zumindest intellektuell, manchmal aber auch emotional ihren AltersgenossInnen voraus sind, dürfte es durchaus zu verantworten sein,

bei dieser Zielgruppe die Grenze zwischen den Regalen der Kinder- und Jugendliteratur und der Erwachsenenliteratur nicht allzu streng zu ziehen. Der/ die BibliothekarIn kann immer noch an der Ausleihe entscheiden, ob das entsprechende Buch der Entwicklung des/r jungen LeserIn nicht schaden würde. Wenn er/sie sich dieser Entscheidung nicht gewachsen sieht, könne außerdem eine Einverständniserklärung des/der Erziehungsberechtigten eingeholt werden und damit die Verantwortung an diese abgegeben werden.

Die eben genannten Möglichkeiten einer BibliothekarIn, auf das besondere Leseverhalten von hochbegabten Kindern einzugehen, sollen zeigen, dass es eigentlich lediglich eines gewissen Verständnisses für die Bedürfnisse von besonders schlaun, lese- und wissensdurstigen Köpfen bedarf, um innerhalb der Bibliothek ein begabungsfreundliches Ambiente zu schaffen. Angesichts dieser bescheidenen Ratschläge, deren Umsetzung sehr leicht, schnell und kostengünstig zu sein scheint, dürfte es im Rahmen dieser Arbeit gelungen sein, aufzuzeigen, wo Begabungsförderung in der Bibliothek ansetzt. Inwieweit weitere Maßnahmen getroffen werden können, die über das Führen von Titeln, die für hochbegabte Kinder interessant sind, hinausgehen und diese als aktive NutzerInnen der Bibliothek zu gewinnen vermögen, liegt oft nicht in der Hand des/der jeweiligen BibliothekarIn. Vielerorts dürfte es am mangelnden Budget für Fachkräfte und Mittel liegen, die in der Bibliothek eingesetzt werden könnten und es ermöglichen würden, mehr in Richtung Leseförderung und Begabungsförderung innerhalb der Bibliothek zu unternehmen. Dazu sei gesagt, dass es wohl prinzipiell darum geht, welche Prioritäten von jenen gesetzt werden, die das Budget verwalten und zuteilen. Wie diese Entscheidungsträger von der Sinnhaftigkeit der Begabungsförderung in der Bibliothek überzeugt werden könnten, wird diese Arbeit nicht beantworten können.

2 Geleisteter Beitrag und Nutzen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit dürfte für verschiedene Zielgruppen einen wertvollen Beitrag leisten. In erster Linie richtet sie sich an BibliothekarInnen, die sich für Leseförderung interessieren und in den von ihnen geplanten Maßnahmen zur Leseförderung die besondere Nutzergruppe der hochbegabten Kinder berücksichtigen möchten. Sie werden in der Arbeit für das Thema Hochbegabung sensibilisiert und auf die besonderen Bedürfnisse von hochbegabten LeserInnen hingewiesen. Außerdem können sie der Arbeit

konkrete Maßnahmen entnehmen, die je nach vorhandenem Budget für Personal und Medien bzw. verfügbarer Zeit und Mittel in ihrer Bibliothek realisiert werden können, wobei auch Ratschläge erteilt werden, die auch bei noch so bescheidenen verfügbaren Mitteln umgesetzt werden können.

Besonders relevant ist die Arbeit für SchulbibliothekarInnen, die in den beschriebenen Anforderungen an die begabungsfreundliche Schulbibliothek eine exemplarische Darstellung finden, wie die schulische Begabungsförderung die Bibliothek idealerweise integrieren kann. Das Good Practice-Beispiel aus den USA zeigt auf, wie viel Potenzial in dieser Bildungseinrichtung steckt, wenn entsprechende Voraussetzungen gegeben sind. Dazu gehört neben ausreichend vorhandenen finanziellen Ressourcen auch ein großes Engagement vonseiten der/der BibliothekarIn.

Allein die Tatsache, dass es kaum deutschsprachige Quellen zur Arbeit mit hochbegabten Kindern in Bibliotheken gibt und somit für BibliothekarInnen, die keinen geübten Umgang mit englischsprachiger Fachliteratur haben, der Zugang zu diesen Quellen erschwert wird, macht die Arbeit zu einem hilfreichen Referenzmaterial für BibliothekarInnen.

Die Untersuchungen zum Leseverhalten von hochbegabten Kindern dürften außerdem für PädagogInnen von Interesse sein. Hochbegabtenförderung wird nämlich im Besonderen als ein Auftrag an Lehrpersonen angesehen. In der Literatur wird zwar häufig betont, dass im regulären Unterricht zunächst darauf geachtet werden muss, dass alle SchülerInnen dem Unterricht folgen können und daher wird angenommen, dass v. a. leistungsschwache SchülerInnen einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen. Dies führt dazu, dass der sonderpädagogische Förderbedarf der hochbegabten Kinder häufig verkannt wird. Die Beschreibung der besonderen Merkmale von hochbegabten Kindern und die Darstellung von „Mythen und Fakten über Hochbegabte“ zeigen auf, dass sich gerade unter den hochbegabten SchülerInnen häufig Minderleister finden, da viele von ihnen im Unterricht derart unterfordert sind, dass sie sich zu Leistungsverweigerern entwickeln. Dieses Phänomen wird in der Arbeit nur kurz erwähnt und dürfte den Lehrpersonen bekannt sein. Dennoch sollen die Ausführungen dazu den Lehrpersonen vor Augen halten, wie sehr es der Entwicklung des hochbegabten Kindes schadet, wenn es nicht angemessen gefordert bzw. gefördert wird und wie viel Potenzial dadurch verloren geht.

Das einführende Kapitel zum Thema Hochbegabung, sowie die Abschnitte der Arbeit, die das Leseverhalten von hochbegabten Kindern unter die Lupe nehmen, scheinen mir auch für Eltern und Angehörige von hochbegabten Kindern interessant zu sein, die die Vermutung haben, dass ihr Kind überdurchschnittlich begabt ist. Sofern sich ihre Vermutung als richtig erweist, ist die Arbeit für sie umso relevanter, da sie aufzeigt, wie wichtig es ist, dass dem Kind eine angemessene Förderung zukommt. Die im empirischen Teil ausgewerteten Ansichten von KinderpsychologInnen liefern außerdem Hinweise, an wen man sich als Elternteil wenden kann und soll, um die weiteren Schritte zu planen und dem Kind ein begabungsfreundliches Ambiente zu schaffen.

Neben BibliothekarInnen, Lehrpersonen und Eltern von hochbegabten Kindern, lässt sich die Zielgruppe dieser Arbeit durchaus auf alle ausweiten, die Neugier und Offenheit gegenüber der Thematik Hochbegabung zeigen. Schließlich wird wohl jeder Mensch im Laufe seiner schulischen oder beruflichen Laufbahn mit seinen Stärken und Schwächen konfrontiert und dürfte dabei auf die eine oder andere Stärke stoßen, die ihm Anlass gibt, darüber nachzudenken, worin er besonders begabt ist. Die einführenden Ausführungen zum Thema Intelligenz und Begabung dürften einige Denkanstöße für diese Selbstreflexion bieten.

Entsprechend der definierten Ziele der Arbeit soll abschließend noch ein Anliegen ausgesprochen werden, das sich an die primäre Zielgruppe, den BibliothekarInnen richtet: Vor allem bei ihnen sollte ein Bewusstsein für die besonderen Lese- und Lernbedürfnisse von hochbegabten Kinder geschaffen. Nur mit dem Bewusstsein, das es v. a. am Engagement des/der BibliothekarIn (und weniger an den verfügbaren finanziellen Ressourcen) liegt, ob die hochbegabten Kinder ihren Wissens- und Lesedurst in der Bibliothek stillen können, kann diese zu einem begabungsfreundlichen Ort werden.

3 Ausblick

Obwohl versucht wurde, das Thema Leseverhalten und Bibliotheksnutzung von hochbegabten Kindern mit vielen Aspekten und aus verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten, bleiben noch einige Fragestellungen offen, die im Rahmen der Arbeit nicht beantwortet werden konnten.

Schon beim ersten Kapitel, wo versucht wurde, den Begriff Hochbegabung zu klären, hat sich gezeigt, dass angesichts der Vielzahl an Konzepten zur Definition von Hochbegabung,

mit der Darlegung von vier Konzepten nur ein kleiner Einblick in die Hochbegabungsforschung geboten werden konnte. Auch der Frage ob man bei Kindern mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten, die die Untersuchungsgruppe der Arbeit ausmachte, auf sprachliche Hochbegabung schließen kann, konnte nicht nachgegangen werden, da sich die Konzepte zur Definition von Hochbegabung in dieser Hinsicht stark widersprechen. Zwei der beschriebenen Konzepte lassen keine Einschränkung auf sprachliche Hochbegabung zu, eines hingegen verwendet den Begriff sprachliche Intelligenz, wobei Intelligenz aber nicht mit Hochbegabung gleichzusetzen ist, sondern nur eine Voraussetzung für Hochbegabung zu sein scheint. Die Frage, ob es begrifflich korrekt ist, von „sprachlich Hochbegabten“ zu sprechen, wurde nicht geklärt, und daher wurden in den nachfolgenden Kapiteln zwei verschiedene Begriffe für die Bezeichnung der Untersuchungsobjekte verwendet, nämlich entweder (allgemein) Hochbegabte oder eben „Kinder mit besonderen sprachlichen Fähigkeiten“. In einer größer angelegten Studie zum Thema dieser Arbeit sollte diese Ungenauigkeit in der Bezeichnung der Untersuchungsgruppe vermieden werden.

Vor allem im Zuge der empirischen Untersuchung hat sich weiterer Forschungsbedarf herausgestellt. Einerseits kann die mündliche Befragung der hochbegabten Kinder dem Anspruch an Repräsentativität nicht vollständig genügen, da nur sechs Kinder befragt werden konnten. Auch dieses Problem könnte in einer größer angelegten Studie behoben werden, in der eventuell durch eine schriftliche Befragung, die zeitökonomischer, objektiver und standardisiert wäre, mehr Kinder adressiert werden könnten und bei entsprechender positiver Rücklaufquote zu aussagekräftigeren Ergebnissen führen würde. Dieses Messinstrument kam für die vorliegende Arbeit jedoch nicht in Frage, da sich schnell herausstellte, dass es unter den gegebenen zeitlichen und örtlichen Umständen nicht möglich sein würde, genügend Untersuchungsobjekte für diese Art der Befragung zu finden.

Andererseits konnte auch die Auswertung der ExpertInneninterviews, die sich auf vier KinderpsychologInnen beschränken, nicht alle Themen abdecken, die für die Beantwortung der Fragestellung wichtig wäre. Der Vollständigkeit halber wäre es notwendig gewesen, auch PädagogInnen zu befragen. Dies war zwar ursprünglich geplant, scheiterte allerdings daran, dass die entsprechenden FachexpertInnen zeitlich und örtlich nicht verfügbar waren.

Der Hinweis auf offene Fragen, die im Zuge der Arbeit aufgekommen sind, zeigt, dass diese als Pilotstudie zu verstehen ist, zu einem Themengebiet, das bisher noch kaum Gegenstand des Interesses war. Es ist durchaus denkbar, dass viele der offenen Fragen in einer größer angelegten Studie beantwortet werden könnten. Viele Aspekte der vorliegenden Arbeit bieten dafür Anregungen und zeigen auf, zu welchen Fragen der Forschungsbedarf besonders groß ist. Beispielsweise könnte durch eine Bedarfsanalyse von Bibliotheken erhoben werden, ob die eine oder andere Bibliothek für sich bereits Maßnahmen zur Förderung hochbegabter BenutzerInnen getroffen hat, diese aber nicht in den bibliothekarischen Fachmedien publiziert hat.

V. Literaturverzeichnis

Abilock, D. (1999). Librarians and Gifted Readers: Myths and Facts. *Knowledge Quest* 27 (5), 31-35.

Beswick, N. W. (1969). The school library and the highly gifted child. *School Librarian*, 6, 349-355.

Böck, Margit (2000). *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag.

Bonfadelli, Heinz (1995). *Leserfahrungen und Lesekarrieren. Lesesozialisation* (2. Aufl.). Bd. 2. Gütersloh:Verl. Bertelsmann-Stiftung.

Bonfadelli, Heinz (1999). Leser und Leseverhalten heute - Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Bodo Franzmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lesen* (pp. 86-144). München: K.G. Saur Verlag.

Dankert, Birgit (1999). Leseförderung. Die Bibliotheken. In: Bodo Franzmann u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lesen* (pp. 473-476). München: K.G. Saur Verlag.

Flack, Jerry D. (1986). A New Look at a Valued Partnership: The Library Media Specialist and Gifted Students. *School Library Media Quarterly* 14(4), p. 174-179.

Gardner, Howard (1985). *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Giger, Matthias (2006). *Hochbegabung und Science-Fiction. Phantastische Zusammenhänge?* Masterarbeit am Studiengang „Integrative Begabungs- und Begabtenförderung“ der Fachhochschule Nordwestschweiz. Departement Weiterbildung Pädagogik der HPSABB. Retrieved July 12, 2007 from http://www.gigers.com/matthias/begabt/Masterarbeit_Hochbegabung_SF_2006-10-22.pdf

Huser, Joelle (2002). *Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Larsen, Ashley W. (1999). *A study of the reading interests of high-ability readers in a North Carolina Elementary School*. Master paper submitted for the faculty of Information & Library Science of the University of North Carolina at Chapel Hill. Retrieved November, 28, 2006, from <http://ils.unc.edu/MSpapers/2492.pdf>

Leonard, Phyllis B. (1998). *CUES: choose, use, enjoy, share: a model for educational enrichment through the school library media center*. (2nd ed.). Englewood: Libraries Unlimited

Levande, D. (1999). *Gifted Readers and Reading Instruction*. Retrieved September 21, 2006, from www.hoagiesgifted.org/levande.htm

Mönks, F. J. (1963). Beiträge zur Begabtenforschung im Kindes- und Jugendalter. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 115, 362-382.

Oswald, Friedrich (2002). *Begabtenförderung in der Schule. Entwicklung einer begabtenfreundlichen Schule*. Wien: fakultas

Roth, Heinrich (1952). Begabung und Begaben. In: Flitner, Andreas & Scheuerl, Hans (Hg.) (1984): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (pp. 113-125). München, Zürich: Piper

Stamm, Margrit (2000). *FLR [Früblesen und Frührechnen] 2000: fünf Jahre nach der Einschulung*. Retrieved March 26, 2007, from <http://www.edk.ch/xd/2001/2.pdf>

Urban, Klaus K. (2004). *Hochbegabungen. Aufgaben und Chancen für Erziehung, Schule und Gesellschaft*. Münster : LIT Verlag

Wild, Klaus-Peter (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Heideberg: Asanger

Zickgraf, Gertrud [Red.](1996). *Kranke Kinder brauchen Bücher : Bibliothérapie in Theorie und Praxis*. Gedenkschrift Dr. med. Edith Mundt. [Köln] : Dt. Ärztinnenbund

VI. Anhang

1 Gesprächsleitfaden für ExpertInneninterviews PsychologInnen zum Thema Hochbegabung

1. Persönliche Daten

Name:

Arbeitsschwerpunkt:

Funktion:

2. Einleitung

Welche Erfahrung haben Sie (im Umgang) mit (sprachlich) hochbegabten Kindern?

3. Hauptteil

Auswahl der Untersuchungsobjekte:

Wie könnte man vorgehen, um sprachlich hochbegabte Kinder zu adressieren
Möglichst viele?

Kennen Sie jemanden?

Und dennoch (nachweisbar) garantiert (sprachlich) hochbegabt?

Nicht nur von Eltern oder Lehrern empfohlen bzw. gepusht

Kontaktaufnahme mit Untersuchungsobjekten:

Wie könnte man diese kontaktieren, um eine positive Antwort bzw. möglichst große
Rücklaufquote zu erhalten?

Über die Schule?

Über die Eltern?

Über (Schul)Bibliotheken?

Über PsychologInnen oder Pädagoginnen?

Durchführung der Befragung:

In welcher Form sollten sprachlich hochbegabte Kinder im Grundschulalter idealerweise
befragt werden?

Mündliche Befragung?

Durchführbarkeit

Vorteile:

Nachteile:

Schriftliche Befragung?

Durchführbarkeit

Vorteile:

Nachteile:

Evtl. Vorzeigen des vorgefertigten Fragebogens und durchsprechen der einzelnen Fragen (im Bezug auf Verständlichkeit für Grundschulkinder, und Art der Fragen – offen/geschlossen, ...)

4. Abschluss

Wurde auf ein bestimmtes Thema ihrer Meinung nach nicht oder nicht ausreichend genug eingegangen?

Haben Sie noch irgendwelche Tipps zu weiterführender Literatur oder Kontakte, die einen Beitrag zu meiner Arbeit leisten könnten?

5. Anhang

Entwurf: schriftlicher Fragebogen

2 Gesprächsleitfaden für die mündliche Befragung von hochbegabten Kindern

Beziehungsaufbau

Ich bin **Studentin**, also im Prinzip auch noch eine Schülerin, schreibe eine **Abschlussarbeit** (wie eine große Hausaufgabe).

Es geht darum herauszufinden, was Kinder in deinem Alter gerne lesen, bzw. ob sie überhaupt gerne lesen.

Das erfahre ich natürlich am **besten, indem ich zu Kindern hingehe** und sie direkt frage. Ist viel besser, als wenn man ihre Eltern oder Lehrer fragt.

Deshalb bin ich auch ganz froh, dass du einverstanden bist, dass ich dir ein paar Fragen stelle. Das ist **für meine Arbeit ganz wichtig!**

Und deshalb möchte ich mich auch ganz herzlich bei dir bedanken. Habe dir als **Dankeschön** eine Kleinigkeit mitgebracht. Das ist ein **Lesezeichen**. Habe mir gedacht, das passt gut zu meinen Fragen.

Persönliche Daten

Name:

Alter:

Geschlecht:

Schule:

Klasse:

Themenblöcke

Leseverhalten wie oft? wie viel?

Vorlieben 2 Lieblingsbücher? von wem?

Worum geht es? Genre? (Sachbücher, Spannendes, Lustiges, Fantasiebücher, Science-Fiction, Biografien, historische Romane, Comics, Zeitschriften,...?)

Einstellungen zum Lesen im näheren Umfeld

- Eltern (Vorlesen?)
 - FreundInnen
 - Lehrpersonen
 - andere Bezugspersonen...
- } lesen ist: wichtig, egal, gar nicht wichtig

Bücherbeschaffung

Wenn du ein Buch suchst, findest du immer,
manchmal
kaum/nie etwas Interessantes / Tolles

Woher hast du deine Bücher?

- Zuhause,
- Schul(Bibliothek)
- Buchhandlung

- Bekannte
- Geschenk – von wem?

Lesemotivation

- Extrinsisch => weil du musst, bzw. dazu aufgefordert wirst (von Lehrpersonen, Eltern, ...)
- Intrinsisch => aus Freude, Spaß, Neugier, Langeweile, ...

Bibliotheksnutzung

Welche?	Wo? Öffentliche / Schulbibliothek?
Wie oft?	täglich / mehrmals im Monat / fast nie

Zufriedenheit mit Bibliothek

- als Ort angenehm? weckt Neugier? Lust auf Lesen?
- mit Medienangebot: Die Bücher sind alle toll.
Es ist immer was Interessantes dabei.
Ich wünsche die Bibliothek hätte mehr Bücher zu bestimmten Themen – welche?
- Zurechtfinden in der Bibliothek Ich finde wonach ich suche
Ich weiß wo suchen

Bibliothekarin

- Erwartungen / Wünsche
Das Beste, was eine Bibliothekarin tun kann, um uns Kindern Lust auf Bücher und Lesen zu machen, ist ...
- Enttäuschungen z. B. Verbot von Erwachsenenabteilung
- Inanspruchnahme z. B. Wendest du dich an sie? Hat sie Zeit?
- Aufgaben z. B. was sind deiner Meinung nach ihre Aufgaben?

Frühleser

Kannst du dich erinnern, seit wann du schon lesen kannst?

Hast du schon vor dem 1. Schultag Buchstaben gekannt.

Wie ihr das in der Schule gelernt habt, hast du da die meisten schon gekannt?

Hat dir früher, wie du noch nicht lesen konntest, deine Mutter oder dein Vater oft **vorgelesen**?

Hast du gerne **Bilderbücher** angeschaut? Was hast du sonst gerne gemacht/gespielt?

Abschluss

Was machst du jetzt noch gern in deiner **Freizeit**?

Gehst du gerne in die Schule?

Was sind deine **Lieblingsfächer**?

In welchen bist du besonders gut?

Hast du einen **Berufswunsch**? Was möchtest du werden, wenn du groß bist?

Gibt es sonst noch irgendetwas, was du mir von dir erzählen willst?

Danke, nochmals!

3 Fragebogen für die schriftliche Befragung von hochbegabten Kindern

(Name: kann eigentlich weggelassen werden, weil es aus Datenschutzgründen vorzuziehen ist, die Befragung anonym durchzuführen)

Geburtsdatum:

Schulstufe:

Geschlecht:

A. ZUM LESEVERHALTEN

I. Meine Vorlieben

1. Diese zwei Bücher würde ich auf eine einsame Insel mitnehmen:
2. Mein/e LieblingsautorIn ist:
3. Von diesem Schriftsteller ist mein liebstes Buch:
4. Meine zwei Lieblingsbücher, die ich heuer gelesen habe, sind:
5. Am liebsten lese ich Bücher über/ zu diesen drei Themen/Inhalten:

Bei den nächsten Fragen sollst du drei davon nummerieren, je nach deinen Vorlieben. Lies bitte zuerst alle Antworten durch und schreibe eine 1 in das Kästchen für deine erste Wahl, eine 2 für die zweite Wahl und eine 3 für die dritte Wahl. Bitte die anderen Kästchen leer lassen:

6. Meine Lieblingsbücher sind:

- Biografien, also Bücher über das Leben von wirklichen Personen
- Zeitgenössische Literatur (erfundene Geschichten mit erfundenen Personen in der Gegenwart / von heute)
- Fantasiebücher (Geschichten über Zaubereien oder Fantasieorte und –wesen)
- Historische Literatur (erfundene Geschichten über erfundene Personen in der Vergangenheit / von früher)
- Humorvolles (lustige Geschichten)
- Spannendes (Krimis, Detektivromane, Horrorgeschichten)
- Sachbücher (Bücher über Fakten, die über bestimmte Themengebiete informieren)
- Poesie (Bücher mit Gedichten und Reimen)
- Science-Fiction (erfundene Geschichten, die in der Zukunft spielen)

II. Einstellungen zum Lesen in meinem näheren Umfeld

7. Meine Eltern denken: Lesen ist ...

- sehr, sehr wichtig
- sehr wichtig
- wichtig
- nicht besonders wichtig
- gar nicht wichtig

8. Meine Freunde denken: Lesen ist ...

- sehr, sehr wichtig

- sehr wichtig
- wichtig
- nicht besonders wichtig
- gar nicht wichtig

III. Woher ich meine Bücher beziehe

9. Wenn ich ein Buch suche, finde ich was Interessantes:

- fast immer
- oft
- manchmal
- selten
- nie

10. Ich leihe mir Bücher von der Schulbibliothek aus:

- fast immer
- oft
- manchmal
- selten
- nie

11. Ich leihe mir Bücher von anderen Bibliotheken aus:

- fast immer
- oft
- manchmal
- selten
- nie

12. Ich lese Bücher, die ich zuhause habe:

- fast immer
- oft
- manchmal
- selten
- nie

13. Ich kaufe Bücher:

- fast immer
- oft
- manchmal
- selten
- nie

14. Ich leihe Bücher von Freunden aus:

- fast immer
- oft
- manchmal
- selten

nie

IV. Meine Lesemotivation

15. Meistens lese ich,

- weil es mir Spaß macht
 weil ich muss
 beides

16. Normalerweise lese ich, weil:

(Bitte nur 3 zutreffende Kästchen, je nach Wertigkeit mit 1, 2, oder 3 markieren und die anderen freilassen – siehe Frage 7 und 8)

- mir die Lehrerin in der Schule als Aufgabe gegeben hat, etwas zu lesen
 ein Freund mir von einem Buch erzählt hat
 mir der/die BibliothekarIn von einem Buch erzählt hat
 meine Mutter oder mein Vater mir ein Buch gegeben haben
 mir ein/e LehrerIn ein Buch empfohlen hat
 ich mitgehört habe, wie einige Seiten laut vorgelesen wurden
 ich zwischen den Buchregalen ein Buch gefunden habe, dass mir interessant vorkommt
 ich das Buch geschenkt bekommen habe
 es bei der Suche nach einem bestimmten Thema gefunden habe
 ich einen Film oder eine Fernsehserie darüber gesehen habe

B. ZUR BIBLIOTHEKSNUTZUNG

17. Ich gehe in die (Schul)Bibliothek

- täglich
 mehrmals im Monat
 1x im Monat
 weniger als 1x im Monat
 nie

18. Unter den Büchern in meiner Bibliothek

- sind alle toll
 ist immer etwas Interessantes dabei
 finde ich meist zumindest 1 Buch, das ich lesen will
 ist oft nichts Interessantes dabei
 finde ich nie ein tolles Buch

19. Ich wünsche, meine (Schul)Bibliothek hätte mehr Bücher über/zu folgenden Themen:

20. Wenn ich in der Bibliothek nicht gleich finde, wonach ich suche,

- suche ich weiter, weil ich früher oder später immer etwas Interessantes finde

- frag ich den/die BibliothekarIn ob sie etwas hat, das mich interessiert
- nehme ich irgendein Buch, auch wenn es mich nicht so interessiert
- gehe ich ohne jemanden zu fragen und ohne Buch die Bibliothek
- eigentlich suche ich nie, weil die Bibliothek sowieso nichts hat, das mich interessiert

21. Das Beste, das ein/e BibliothekarIn tun kann, um (uns) Kindern Lust auf Lesen zu machen, ist:

VII. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Sabine Laimer
 Geburtsdatum und -ort: 25.05.1980, Bozen
 Staatsangehörigkeit: Italien

Ausbildung

2003 - 2007 Fachhochschulstudiengänge Burgenland
 Fachhochschul-Diplomstudiengang Informationsberufe /
 Information & Knowledge Management
 Vertiefung: Bibliotheks-, Informations- und
 Dokumentationswesen

1999 - 2001 Medizinstudium an der Leopold-Franzens-
 Universität in Innsbruck

1990 – 1999 Franziskanergymnasium Bozen, altsprachlicher
 Zweig

Ausbildungsprojekte

10/2005 – 06/2006 „Portal Informationswissenschaft“ (Erweiterung und
 Aktualisierung des Thesaurus), Auftraggeber: AGI –
 Information Management Consulting

10/2004 – 06/2005 „Studie zur Langzeitarchivierung in öffentlichen
 Institutionen“ (im Rahmen des eContent Projekts reUSE),
 Auftraggeber: Universitätsbibliothek Innsbruck

02/2004 - 06/2004 „Bibliogate – Community Building für FH-
 BibliothekarInnen in Österreich“, Design und Entwicklung
 einer Plattform, Auftraggeber: FHS Informationsberufe

Praktische Erfahrung

08/2006 – 12/2006 Praktikantin im Amt für Bibliotheken und Lesen (der
 Autonomen Provinz Bozen, Abteilung Deutsche Kultur
 und Familie)

08/2004 - 09/2004	Praktikantin an der Universitätsbibliothek der Freien Universität Bozen
02/2003 – 08. 2003	Freie Mitarbeiterin an der Fachbibliothek der Europäischen Akademie, Bozen
07/2001 – 07/2002	Buchhändlerin in Athesia Buch GmbH, <i>Bozen</i>