

***BIBLIOTHERAPIE IN DER SCHULE:
UNTERSTÜTZUNG DER SOZIO-EMOTIONALEN UND
INTELLEKTUELLEN ENTWICKLUNG HOCHBEGABTER KINDER
DURCH LITERATUR***

Master Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (MA)

Universitätslehrgang Gifted Education

eingereicht am

Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien

Donau-Universität Krems

von

Angelika Aringer

Betreuer: Dr. Udo Kittler

Krems, November 2010

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Angelika Aringer, geboren am 21. Dezember 1971 in Klosterneuburg, erkläre,

1. dass ich meine Master Thesis selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Master Thesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass ich, falls meine Arbeit mein Unternehmen betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der Master Thesis unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

Wien, am 8. Oktober 2010

Inhalt

Einleitung.....	1
1. Bibliothherapie – Literatur als Hilfe zur Heilung und Lebensgestaltung	3
1.1. Die Geschichte der Bibliothotherapie	4
1.2. Definitionen und Anwendungsfelder von Bibliothotherapie	6
1.3. Abgrenzung zu verwandten Begriffen und Disziplinen.....	10
1.4. Zur Wirkung und Wirksamkeit der Bibliothotherapie	11
1.4.1. Ablauf, Ziele und Wirkungsweisen der Bibliothotherapie	12
1.4.2. Untersuchungen zur Wirksamkeit der Bibliothotherapie.....	15
2. Hochbegabte Kinder als Zielgruppe bibliothераpeutischer Maßnahmen.....	17
2.1. (Hoch)Begabung und Intelligenz: Definitionen und Modelle	17
2.2. Eigenschaften und Kennzeichen hochbegabter Kinder	22
2.3. Merkmale des Leseverhaltens hochbegabter Kinder	24
3. Schulische Begabungs- und Begabtenförderung	26
3.1. Sozio-emotionale Bedürfnisse hochbegabter Kinder.....	29
3.2. Intellektuelle Bedürfnisse hochbegabter Kinder.....	33
3.3. Die Chancen bibliothераpeutischer Maßnahmen im Sinne einer ganzheitlichen Begabtenförderung.....	34
4. Grundsätzliche Überlegungen zu Theorie und Praxis der Bibliothotherapie.....	37
4.1. Der bibliothераpeutische Prozess	37
4.2. Anforderungen an die BibliothераpeutInnen.....	38
4.3. Bibliothherapie mit Kindern	40
4.4. Nebenwirkungen und Grenzen der Bibliothotherapie.....	42
5. Bibliothherapie in der Schule: Logistische Herausforderungen	44
6. Bibliothherapie in der Schule: Von der Idee zur Implementierung	46
6.1. Vorbereitung und Leseplan.....	47
6.1.1. Festlegung auf ein Buch.....	47
6.1.2. Überlegungen über Ziele.....	49
6.1.3. Die Vorbereitung der Fragen	51
6.2. Die Leseführung in der bibliothераpeutischen Situation.....	52
6.3. Die Diskussion nach der Lektüre	53
6.4. Exkurs: Zur Tiefenstruktur der Diskussionsfragen	53
6.5. Aktivitäten zur Nachbereitung	56

7.	Bibliotherapie in der Schule: Geeignete Literatur	58
7.1	Allgemeine Prinzipien zur Materialauswahl	58
7.2	Kinder- und Jugendliteratur: Qualitätskriterien für hochbegabte LeserInnen	59
7.3	Kinder- und Jugendliteratur: Der Reichtum verschiedener Genres	62
7.3.1	Fiktion	62
7.3.2	Biographien.....	63
7.3.3	Volksdichtung und Folklore	64
7.3.4	Sachbücher	65
7.3.5	Poesie	66
7.3.6	Fantasy und Science Fiction	67
8.	Fazit.....	70
	Literaturverzeichnis	73
	Verzeichnis der empfohlenen Literatur:	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die vier Sichtweisen der Bibliothherapie	9
Abbildung 2: Die Normalverteilung der Intelligenz	20
Abbildung 3: Das Differenzierte Begabungs- und Talentemodell	21
Abbildung 4: Qualitätsstandards der NAGC zur sozio-emotionalen Begleitung und Beratung hochbegabter SchülerInnen	28
Abbildung 5: Karteikarte für bibliothераpeutische Literatur.....	45
Abbildung 6: Venn Diagramm	56
Abbildung 7: Johari Fenster	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufenplan bibliothераpeutischer Unterrichtsgestaltung	47
---	----

Kurzfassung

In dieser Arbeit wird mit Bibliothherapie eine im deutschen Sprachraum bisher wenig bekannte und angewandte Möglichkeit der Förderung hochbegabter SchülerInnen vorgestellt. Es wird gezeigt, wie durch diese Methode im Rahmen der Begabtenförderung kognitive Förderung und Persönlichkeitsförderung in Einem vermittelt werden können.

Dazu wird Bibliothherapie zunächst begrifflich abgegrenzt und hinsichtlich ihrer Ziele, Wirkungsweisen und wissenschaftlichen Rezeption beleuchtet.

Ausgehend von Merkmalen und Bedürfnissen hochbegabter SchülerInnen wird dargelegt, dass Bibliothherapie sowohl den Fähigkeiten dieser Kinder entgegenkommt, als sie auch sozio-emotional und intellektuell formend wirkt und zwar besonders in für diesen Personenkreis sensiblen Bereichen.

Detailliert wird sodann der bibliothераpeutische Prozess, seine Implementierung und Logistik erläutert. Darauf folgt eine Zusammenstellung relevanter Kriterien der Buchauswahl mit besonderem Augenmerk auf den Lesegewohnheiten hochbegabter SchülerInnen.

Durch diese Arbeit sollen PädagogInnen nicht nur mit dem Konzept der Bibliothherapie vertraut gemacht, sondern auch in die Lage versetzt werden, diese Maßnahmen in der Begabtenförderung sinnvoll und nutzbringend anzuwenden.

Abstract

This paper presents Bibliotherapy as a little known and rarely applied method of promoting not only the intellectual, but also the socio-emotional needs of gifted pupils in Austria.

Therefore first Bibliotherapy is defined; its purposes, effects and scientific foundation are described.

Based on the characteristics and needs of gifted children it is pointed out that Bibliotherapy takes into account their skills and competences while at the same time helping them cope with special issues they face.

The bibliotherapeutic process, its implementation and logistics are presented in detail with special regards to the structure of the bibliotherapeutic session. Criteria for choosing appropriate books that center on the reading habits of gifted children are established in the following.

This paper's intention is not only to make the concept of Bibliotherapy known to teachers, but also to enable them to implement it in the classroom.

Einleitung

Noch vor 15 Jahren war die Idee einer systematischen und professionellen Begabungsförderung an österreichischen Schulen undenkbar. Begabungs- und vor allem Begabtenförderung galt als elitär und dem Anspruch an die Pädagogik, defizitausgleichend zu wirken, zuwiderlaufend.

Aktuell stellt sich die Situation völlig anders dar: Spätestens seit der Veröffentlichung des Grundsatzerlasses zur Begabtenförderung ist diese ein Qualitätskriterium für Schulen geworden. Als vorrangiges Ziel begabungsfördernder Maßnahmen wird in dem Rundschreiben explizit die Entwicklung der Persönlichkeit, der Fähigkeiten und Werthaltungen des Individuums genannt (bm:ukk 2009, S. 6). Die in diesem Erlass angeführten pädagogischen Empfehlungen beschränken sich allerdings in erster Linie auf didaktische und methodische Umsetzungsmöglichkeiten besonders in der Leistungsdifferenzierung; gerade der zuvor als wesentlich beschriebene Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung wird jedoch nicht näher ausgearbeitet.

Diese Lücke möchte diese Arbeit schließen helfen, indem sie mit der Bibliothherapie eine bis jetzt vor allem in den USA bekannte und bewährte Maßnahme des Einsatzes von Büchern zur Förderung und Entfaltung der Persönlichkeit hochbegabter SchülerInnen vorstellt, die in Österreich bisher noch unbeachtet ist.

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet wie folgt:

Wie kann Bibliothherapie in der Schule zur Unterstützung der sozio-emotionalen und intellektuellen Entwicklung hochbegabter Schüler eingesetzt werden?

In methodischer Hinsicht wurde der geisteswissenschaftliche Ansatz einer vergleichenden Literaturarbeit gewählt, wobei für die praxisrelevanten Abschnitte im deutschen Sprachraum weitgehend unbekanntes Literatur herangezogen wurden.

Die Intention dieser Arbeit ist es, LehrerInnen zu motivieren und zu befähigen, im Rahmen der Begabungsförderung auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler zugeschnittene Literatur auszuwählen und bibliothераpeutische Maßnahmen im Unterricht kompetent zur Stärkung und Entfaltung ausgewählter Persönlichkeitsbereiche einzusetzen.

Dazu werden zunächst das Konzept der Bibliothherapie und unterschiedliche Formen und Verwendungsweisen derselben erläutert, sowie Studien zur wissenschaftlichen Fundierung präsentiert. Da diese Arbeit bibliothераpeutische Maßnahmen für hochbegabte Kinder

thematisiert, liegt das Hauptaugenmerk des folgenden Abschnitts auf der Darstellung grundlegender Konzepte von Intelligenz und Begabung sowie sozio-emotionaler und intellektueller Merkmale hochbegabter Kinder im Besonderen. Zu zeigen, dass den Bedürfnissen dieses Personenkreises durch Bibliothherapie besonders gut begegnet werden kann, ist Inhalt des nächsten Abschnitts, der darüber hinaus Bibliothherapie in die aktuelle Diskussion der Begabtenförderung einordnet. Im Anschluss an die darauf folgenden Überlegungen zur Planung, Logistik und Implementierung bibliothераpeutischer Einheiten an der Schule werden schließlich Kriterien geeigneter Literatur vorgestellt, die LehrerInnen befähigen, Bücher gezielt für die bibliothераpeutische Arbeit auszuwählen und hinsichtlich ihrer Eignung zu bewerten. Im abschließenden Fazit wird neben einer Zusammenfassung der Erkenntnisse der Arbeit auch ein Ausblick auf noch offene Fragen und Entwicklungen gegeben.

1. Bibliotherapie - Literatur als Hilfe zur Heilung und Lebensgestaltung

*He ate and drank the precious words,
His spirit grew robust;
He knew no more that he was poor,
Nor that his frame was dust.
He danced along the dingy days,
And this bequest of wings
Was but a book.
What liberty
A loosened spirit brings!*

(Emily Dickinson)

Unter dem Begriff Bibliotherapie wird der therapeutische Einsatz von Büchern subsumiert: Obwohl ursprünglich für Spitalsinsassen und psychiatrische Patienten entwickelt, wird Bibliotherapie mittlerweile vor allem im US-amerikanischen Raum gerne und häufig gezielt in Schulen angewandt. Dort ist sie als entwicklungsbegleitende Maßnahme ein beliebtes und bewährtes Konzept um sowohl in Gruppen- als auch Einzeldiskussionen emotionale und intellektuelle Bedürfnisse von Kindern anzusprechen und diese über den Weg der Identifikation mit literarischen Figuren in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Im deutschen Sprachraum hingegen wird Bibliotherapie an Schulen erst sehr zögerlich eingesetzt; die Begabungsförderung hat diese Form des Einsatzes von Literatur ebenfalls noch nicht für sich erschlossen und nutzbar gemacht. Dabei verfügen gerade hochbegabte Kinder in besonderem Maß über ein stark ausgeprägtes Reflexions- und Analysevermögen und lesen in der Regel viel und gerne. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Bibliotherapie gerade für diese Zielgruppe großes Potenzial besitzt.

Bibliotherapie ist ein vielschichtiger und komplexer Begriff, der in der Medizin, Psychologie, Psychiatrie, der Selbsthilfebewegung und der Pädagogik verwendet wird. Dabei treten deutliche Unterschiede in Definition und Gebrauch zutage. Es ist daher nötig,

zu konkretisieren, welche Auffassung von Bibliothherapie dieser Arbeit zugrunde liegt. Die nun folgende historische Annäherung an den Begriff, die Betrachtung der unterschiedlichen Definitionen und Sichtweisen bibliothераpeutischer Arbeit und der Abgrenzung von verwandten Konzepten münden in eine Definition von Bibliothherapie, wie sie für den schulischen Einsatz zur Förderung Hochbegabter nützlich und sinnvoll erscheint.

1.1. Die Geschichte der Bibliothherapie

Der Einsatz von Literatur zu Heilungszwecken hat eine lange Geschichte (Rubin 1978): Bereits im Jahr 1272 empfahl das Al-Mansur Spital in Kairo seinen Patienten die Lektüre des Korans zur Unterstützung des Heilungsprozesses – dies gilt als die früheste schriftlich verbürgte Anwendung therapeutischen Lesens. Im Zuge der Bemühungen um Humanisierung in der Behandlung Geisteskranker und im Strafvollzug ab dem frühen 19. Jahrhundert trat in Europa die sinnvolle Beschäftigung der Insassen in den Vordergrund: Das Lesen vor allem religiöser Texte wurde als wertvolle Ergänzung der Behandlung betrachtet und so richtete man in psychiatrischen Anstalten und auch Gefängnissen Bibliotheken ein – eine Praxis, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Aufmerksamkeit des Amerikaners Benjamin Rush erregte. Er war es, der Lektüre als nutzbringende und heilsame Maßnahme für psychisch und physisch Kranke in den Vereinigten Staaten bekannt machte. Kurz danach, im Jahr 1853, veröffentlichte John Minson Galt II einen Artikel über die heilsame Wirkung des Lesens auf Geisteskranke, in dem er fünf Gründe für die Wirkung von Literatur angab und auch erste methodische Konzepte entwickelte.

Die Wurzeln bibliothераpeutischer Bemühungen im deutschen Sprachraum lassen sich ebenfalls auf Bemühungen zurückführen, das Los psychiatrischer Patienten durch menschliche Kontakte, Gespräche und die Heilkraft des geschriebenen Wortes zu lindern, wenn beispielsweise Most 1843 leichte, humorvolle Literatur als aufheiterndes Mittel zur Behandlung von Hypochondrie empfiehlt (Munzel 1997). Kinder und Jugendliche waren bereits im 19. Jahrhundert Zielgruppe pädagogisch ausgerichteter bibliothераpeutischer Bemühungen: Ein aus heutiger Sicht etwas fragwürdig erscheinendes, wenn auch immer noch faszinierendes Beispiel dafür ist Hoffmanns ‚Struwwelpeter‘, aber auch die den christlich-ethischen Maßstäben verpflichteten Werke Karl Mays sollten LeserInnen nicht lediglich unterhalten, sondern sie auch formen.

1904 qualifizierte sich in den USA Kathleen Jones, eine Bibliothekarin, erstmals für die Behandlung Geisteskranker durch therapeutisches Lesen und erweiterte so das Feld der Bibliothekswissenschaft um diesen Aspekt (Rubin 1978). Der eigentliche Begriff ‚Bibliotherapie‘ wurde im Jahr 1916 von Samuel Mc Chord Crothers geprägt, einem Geistlichen, der in einem Artikel empfahl, zur Linderung einer Vielzahl an Beschwerden die Lektüre fiktiver und nicht fiktiver Texte mit einem Therapeuten zu besprechen. Diesen Vorgang nannte er Bibliotherapie (Jack & Ronan 2008). Die Zeit des ersten Weltkriegs war auch deshalb für die Verbreitung der Bibliotherapie bedeutsam, da amerikanische Soldaten in Feldlazaretten gezielt mit Büchern versorgt wurden, eine Praxis, die nach dem Krieg schließlich zur Schaffung vieler Spitalsbüchereien führte. 1937 sah die erste empirische Studie zum Nutzen der Bibliotherapie durch Menninger, der auch erstmals die Zusammenarbeit des ärztlichen Personals und der BibliothekarInnen regelte und beiden Gruppen klare Kompetenzen zuwies (Jack & Ronan 2008).

Bis in die 1930er Jahre wurde Bibliotherapie in den USA ausschließlich bei Erwachsenen angewandt; im Jahr 1936 empfahlen Bradley und Bosquet (1936, zit. nach Jack & Ronan 2008, S. 168f) erstmals den Einsatz von Büchern zur Behandlung von Kindern mit Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen und führten auch gleich eine Bibliographie geeigneter Werke an. Seit den frühen 1990er Jahren wird Literatur in beinahe allen sozialen Berufen therapeutisch eingesetzt; die Indikationen reichen dabei von allgemeinen Befindlichkeitsstörungen über die Bewältigung massiver Krisensituationen bis hin zu Persönlichkeitsstörungen (Pehrsson & McMillen 2005).

Anders stellt sich die Situation im deutschen Sprachraum dar (Munzel 1997): In medizinischer Hinsicht waren bibliotherapeutische Ansätze nach einem Modellversuch an der Medizinischen und Nervenlinik in Gießen in den späten 1950er Jahren trotz Grundlagenforschung des Vorreiters Euler vorerst ins Stocken geraten. Trotz weiterer vereinzelter Untersuchungen und Anstöße, wie etwa der 1962 veröffentlichten Untersuchung von Teirich über das Verleihen von Büchern als psychotherapeutischer und psychohygienischer Maßnahme, geriet Bibliotherapie erst in den 1970er Jahren erneut ins Blickfeld der Psychotherapie: Sie wurde vor allem bei der Behandlung psychisch Erkrankter oder von Menschen in allgemein seelischer Not und im Krankenhausbereich für stationär Aufgenommene eingesetzt, was bis heute die gängigen Anwendungsgebiete geblieben sind. Eine Sonderstellung nahm die Bibliotherapie in der DDR ein, wo sie seit 1978 an Kliniken mit Bibliotheken nicht nur angeboten wurde, sondern obligatorisch war.

Wichtige deutschsprachige Publikationen stammen von Petzold und Orth (z.B. 1985), die am Fritz-Perls-Institut Bibliotherapie in der Arbeit mit alten und behinderten Menschen, in der Rehabilitation und Drogenarbeit oder auch Sterbebegleitung einsetzen, und die auch diesbezügliche Kurse zur Weiterbildung für Menschen in pflegerischen, helfenden und medizinischen Berufen anbieten. Peseschkian (2002) setzt auf die therapeutische Wirkung orientalischer Geschichten. Kittler und Munzel (1984, 1992), ist es gelungen, Bibliotherapie in der Spannung zwischen Psychologie, Theologie und Pädagogik darzustellen und praktisch nutzbar zu machen.

1.2 Definitionen und Anwendungsfelder von Bibliotherapie

Der Begriff ‚Bibliotherapie‘ ist weder geschützt noch wird er in der Literatur einheitlich gebraucht. Es finden sich im Gegenteil unzählige, teilweise stark voneinander abweichende Definitionen und Verwendungen. Es ist daher für die weitere Vorgehensweise wesentlich, klar zu definieren, was im Rahmen dieser Arbeit unter Bibliotherapie verstanden wird.

Der Begriff „Bibliotherapie“ setzt sich aus den griechischen Worten ‚biblios‘ und ‚therapeia‘ zusammen und bedeutet demgemäß ärztliche Behandlung, Pflege oder auch Heilung durch das Buch. Diese etymologische Annäherung an den Begriff lässt unzählige, auch unklare Auslegungen zu:

Pardeck und Pardeck (1998), zit. nach Pehrsson & McMillen 2005, S. 3) sprechen von Bibliotherapie schlicht als „*treatment through books*“ und auch Vollmer und Wibmer (2002, S. 68) bleiben sehr allgemein, wenn sie „*den therapeutischen Einsatz von Literatur jeder Art zur Heilungsunterstützung, zur Heilung selbst und zum persönlichen Wachstum*“ als Bibliotherapie bezeichnen.

Russel und Shrodes (1950 zit. nach Silverberg 2003, S. 131) beziehen in ihrer Begriffsbestimmung auch die pädagogische Ebene mit ein, indem sie die Leitung durch einen ausgebildeten Helfer thematisierten und Bibliotherapie als

„process of dynamic interaction between the personality of the reader and literature under the guidance of a trained helper - an interaction which may be used for personality assessment, adjustment, and growth“

bezeichnen.

Die American Library Association bezieht sich in ihrer bibliothераapeutischen Arbeit auf die Definition aus Webster's Third New International Dictionary aus dem Jahr 1961 (zit. nach Munzel 1997, S. 31), derzufolge Bibliothераapie zu verstehen ist als

„the use of selected reading materials as therapeutic adjuvants in medicine and psychiatry; also, guidance in the solution of personal problems through directed reading“.

Rubin, die die bibliothераapeutische Forschung in den USA systematisch dargestellt und für die Praxis nutzbar gemacht hat, erweitert das Spektrum verwendeter Medien und definiert Bibliothераapie als

„a program of activity based on the interactive processes of media and the people who experience it. Print or no-print material, either imaginative or informational is experienced and discussed with the aid of a facilitator“. (Rubin 1978, S. 2)

Deutlich abzugrenzen ist Bibliothераapie ihrer Ansicht nach von individueller Lektüre aus eigenem Antrieb, persönlicher Betreuung eines Klienten durch BibliothekarInnen oder TherapeutInnen und der Nutzung des allgemeinen öffentlichen Bibliothekssystems.

Das Bestreben um eine einheitliche, unmissverständliche Terminologie führte zum Versuch der Einführung vermeintlich präziserer Begriffe, wie Bibliodiagnostik, Biblioprophylaxe oder Bibliocounseling¹, die sich jedoch nicht durchsetzen konnten und letztlich zu mehr begrifflicher Uneinheitlichkeit führten (Munzel 1997).

Um das Konzept der Bibliothераapie für den wissenschaftlichen Diskurs nutzbar zu machen, schlägt Rubin (1978) die sehr hilfreiche Einteilung der Bibliothераapie in drei Kategorien vor: Ausgehend von Teilnehmern, Leitern, Settings, Techniken und Zielen unterscheidet sie zwischen institutioneller, klinischer und entwicklungsbegleitender Bibliothераapie.

Institutionelle Bibliothераapie: Die institutionelle Anwendung richtet sich an Patienten in Gefängnissen, medizinischen oder psychiatrischen Institutionen, die durch vorwiegend didaktische Texte informiert und unterhalten werden sollen. Typischerweise arbeiten hierbei BibliothekarInnen und MedizinerInnen zusammen. Wie aus den Ausführungen

¹ Bibliodiagnostik bezeichnet die Hilfe von Literatur bei der Diagnosefindung, Biblioprophylaxe fokussiert auf die vorbeugende Wirkung der Literatur hinsichtlich möglicher Problemfelder und Krankheiten, Bibliocounseling betont den lebensberatenden Aspekt des Lesens meist in einer Gruppe (Munzel 1997, Silverberg 2003).

zur Geschichte der Bibliothherapie ersichtlich, ist diese Form der Anwendung die älteste; heutzutage ist sie nur noch selten anzutreffen.

Klinische Bibliothherapie: Klinische Bibliothherapie hat Menschen mit emotionalen Problemen oder Verhaltensauffälligkeiten als Zielgruppe, die nicht notwendigerweise institutionell betreut sein müssen und freiwillig am bibliothераapeutischen Programm teilnehmen. Durch die angeleitete Beschäftigung mit ausgewählten, zumeist fiktionalen Texten, sollen Einsicht und wenn möglich Verhaltensänderung ermöglicht werden.

Entwicklungsbegleitende Bibliothherapie: Von soeben genannten Anwendungen unterscheidet sich der entwicklungsbegleitende Ansatz dadurch, dass er in erster Linie auf die Formung und das Wachstum der Persönlichkeit abzielt und erst in zweiter Linie problemvorbeugend wirken möchte. Dementsprechend richtet er sich an gesunde Menschen, wobei die ganz normale Persönlichkeitsentwicklung mit den typischen Hürden, die sich aus den Herausforderungen jedes Lebensabschnitts ergeben, im Zentrum dieses Anwendungstyps steht. Auch medizinischen Laien, wie LehrerInnen oder SozialarbeiterInnen können hier als TherapeutInnen wirken.

Munzel (1997) erweitert die Klassifizierung der Bibliothherapie auf vier Felder, indem er zwischen psychologischen, medizinischen, theologisch-pädagogischen und bibliothekarischen Anwendungen differenziert, wobei letztere die Basis aller Anwendungsfelder bildet. Die entsprechenden Ziele der einzelnen Anwendungsgebiete stellen Krisenhilfe, Hilfe in Krankheit, Lebenshilfe bzw. Buchhilfe dar.

Die entwicklungsbegleitende Form der Bibliothherapie lässt sich in der Darstellung weiter unten (Abb. 1) der theologisch/pädagogischen Sicht zuordnen, wobei Munzel den Einsatz dezidiert nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern ermutigt, „*globale Ziele und fächerübergreifende Aspekte im Auge zu behalten*“ (Munzel 1997, S. 83).

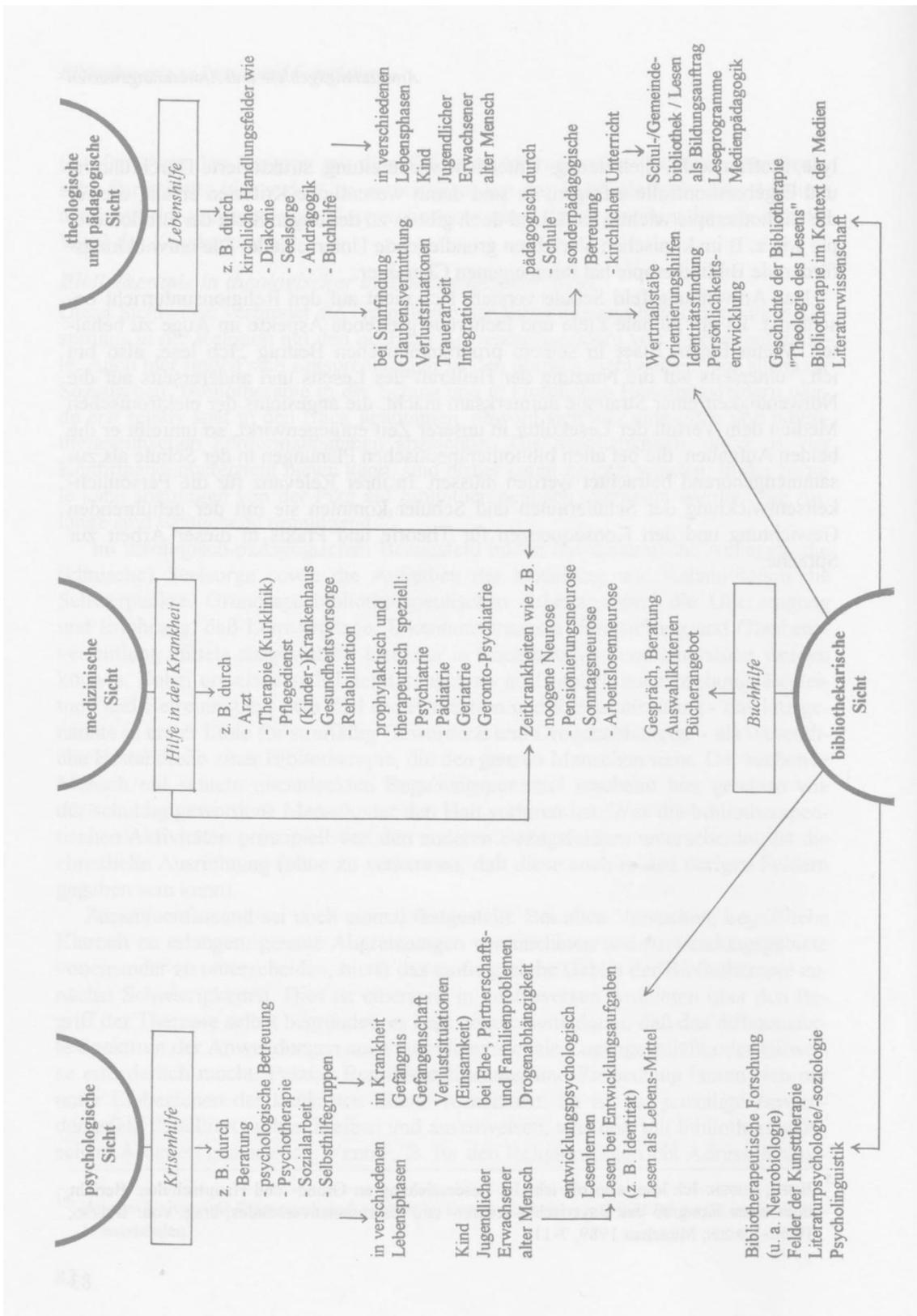


Abbildung 1: Die vier Sichtweisen der Bibliothotherapie (Munzel 1997, S. 84)

1.3 Abgrenzung zu verwandten Begriffen und Disziplinen

Wie die vorangegangenen Ausführungen belegen, wird Bibliothherapie in der Literatur als ein zielgerichteter, strukturierter Prozess beschrieben, der sich deutlich von Lesen als Zeitvertreib unterscheidet. Obwohl die Beschäftigung mit Texten ohne Therapeutenbeteiligung (wie etwa das Studium eines Selbsthilfebuches oder Ratgebers), in der Literatur vereinzelt bereits als bibliotheraeutische Maßnahme verstanden und als „*selbstverantwortete Bibliothherapie*“ bezeichnet wird (Grahmann & Linden 2005, S. 89), bestehen die meisten Autoren auf der Unabdingbarkeit der Anleitung. Wenn Favazza (1966, S. 139) etwas polemisch meint, dass die bloße Beschäftigung eines Patienten mit Büchern zwar grundsätzlich gut und wünschenswert sei, aber genauso wenig den Namen Bibliothherapie verdiene, wie etwa das Bereitstellen von Blumen als „*Hortikulturotherapie*“ bezeichnet werden könne, muss ihm recht gegeben werden. Mit der darauf aufbauenden Forderung nach Beschränkung der TherapeutInnen auf ausschließlich medizinisches Personal unter Assistenz von BibliothekarInnen engt er jedoch die Anwendungsmöglichkeiten unnötig und ungerechtfertigt ein. Wie unter Abb. 1 dargestellt wurde, ermöglicht die Komplexität des bibliotheraeutischen Konzeptes mehrdimensionale Zugänge, die Aktivitäten in unterschiedlichen Praxisfeldern bedingen und sinnvoll machen. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt ein klares Bekenntnis zur grundsätzlichen Notwendigkeit der Anleitung einerseits und zur Lehrperson als einer geeigneten Person zur Durchführung entwicklungsbegleitender bibliotheraeutischer Anwendungen andererseits.

Gelegentlich findet man den Begriff der ‚Poesietherapie‘ synonym mit Bibliothherapie gebraucht. Während diese jedoch weitgehend rezeptiv angelegt ist, steht bei der Poesietherapie die produktive Beschäftigung mit Texten durch das Verfassen eigener Gedichte oder Prosa im Vordergrund. Petzold (Petzold & Orth 1985) betont in der von ihm entwickelten ‚Integrativen Poesietherapie‘ die Wichtigkeit des schöpferischen Umgangs für die sprachliche Sozialisation; er bindet auch Ausdrucksmedien wie Farbe und Musik in diesen kreativen Prozess ein. Diese Formen erweiterter Bibliothherapie sind nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Die vielfältigen Anwendungsfelder und der interdisziplinäre Charakter der Bibliothherapie führen auch zu Überschneidungen mit benachbarten und verwandten Disziplinen.

So schöpft die Bibliothherapie hinsichtlich der Recherche und Auswahl geeigneter Bücher und Themen aus der Bibliothekswissenschaft, deren Fokus auf der Sammlung, Erschließung und Nutzbarmachung von Information liegt (Munzel 1997). Eine sehr junge

Disziplin ist die Bibliothekspädagogik, die als „*Theorie und Praxis erzieherischen Handelns im Kommunikationszusammenhang der Bibliothek*“ definiert ist (Haase 2010) und die Entwicklung von Lese-, Informations- und Selbstkompetenz als ihre Kernaufgabe versteht. Damit rückt sie der Bibliothherapie bereits recht nahe. Die Literaturpsychologie ist ein interpretatives Verfahren, das einerseits den Text in seiner Tiefenstruktur, andererseits den Rezeptionsprozess auf Seiten des Lesers, aber auch den Schaffensprozess selbst zu erhellen trachtet, und daher von Munzel (1997) als wesentlich unterstützende Disziplin der Bibliothherapie verstanden wird. Peseschkian (2003) nützt die therapeutische Funktion orientalischer Geschichten in der ‚Positiven Psychotherapie‘. Beim ‚Philosophieren mit Kindern‘ bedient man sich unter anderem verschiedener Texte, um anhand konkreter Beispiele das Lösen von Problemen zu erarbeiten (Dittmann, o.J.).

Ausgehend von der Intention dieser Arbeit erweist sich in der Zusammenschau der Literatur die Definition von Johnson et.al. als sinnvolle Basis, da sie den pädagogischen Kontext direkt thematisiert:

„Bibliotherapy is the process by which teachers, as informed decision-makers, select appropriate reading materials and match them to the needs of individual students to assist in the development of self-awareness, problem-solving skills, perspective-taking, and understanding of problem.“ (Johnson et.al. 2000, S. 6).

1.4 Zur Wirkung und Wirksamkeit der Bibliothherapie

Bücher haben massiven Einfluss auf Wohlbefinden, Werte und Einstellungen ihrer Leser; sie begleiten und helfen bei der Lebensgestaltung und der Lebensbewältigung. Munzel (1997, S. 348). nennt das Buch ein „*unaufdringliches Medium, das die Tiefenschichten des Menschen zu mobilisieren vermag (...) und Bewusstseinsprozesse initiieren und beeinflussen (...) kann*“.

Um die therapeutische Wirkung eines Buches zu kanalisieren und gezielt nutzbar zu machen, betonen Jack und Ronan (2008) besonders zwei Faktoren eines bibliothераapeutischen Settings, nämlich Anleitung und Diskussion nach der Lektüre. Daraus wird deutlich, dass nicht einfach wahllos ein Buch herausgegriffen und gelesen wird, sondern die Aufgabe des Therapeuten darin besteht, das rechte Buch zur rechten Zeit zu finden, ein Buch also, das entweder ein Thema aufgreift, das im Leben der KlientInnen gerade wichtig ist, oder das die TherapeutInnen behandeln möchten, um Einsichten und Kompetenzen zu stärken, die sie grundsätzlich für wünschenswert erachten. Ihnen obliegt

auch die Aufgabe, den bibliotherapeutischen Prozess durch Fragen oder Diskussionsbeiträge zu strukturieren und anzuleiten.

1.4.1 Ablauf, Ziele und Wirkungsweisen der Bibliotherapie

Shrodes (1950, zit. nach Pehrsson & McMillen 2005, S. 6f) beschrieb als erste einen dreistufigen, psychodynamischen Prozess, der verdeutlicht, auf welche Weise Literatur therapeutisch wirksam sein kann. Dabei sind Identifikation, Katharsis und Integration (Einsicht) die Schlüsselemente: So wird Verhaltensänderung mittels Lektüre vor allem durch einen Prozess des Wiedererkennens ermöglicht, sei es, dass die LeserInnen sich mit einer Person identifizieren, sei es, dass sie eine Situation als vertraut empfinden (Grahmann & Linden 2005). Wesentlich ist dabei, dass die LeserInnen die volle Kontrolle über das Maß der Identifikation sowie über den Zeitpunkt, zu dem sie selbst zur Einsicht gelangen, besitzen. Nicht von außen, nicht durch TherapeutInnen wird verordnet, was und wie die LeserInnen zu fühlen haben, sondern der Prozess der Einsicht und im besten Fall der Einstellungsänderung vollzieht sich gänzlich in ihnen selbst und unter ihrer Verantwortung. Dabei wird es den LeserInnen durch die psychologische Distanzierung leichter gemacht, unbewusste oder sogar unterdrückte Gefühle zuzugeben, zu benennen und sich davon zu lösen, Alternativen durchzuspielen und für die eigene Situation in Betracht zu ziehen (Silverberg 2003). Persönliche Probleme können in der Diskussion aus der sicheren Warte einer dritten Person besprochen werden und bleiben so anonym (Halsted 2002). Dieser dreistufige Prozess wird im Abschnitt 4.1 im Detail dargestellt. Er bildet die Grundlage der darauf aufbauenden praktischen Erwägungen.

Auch die Dynamik innerhalb der Gruppe und zwischen TherapeutInnen und KlientInnen wird von vielen AutorInnen als ein wesentlicher Bestandteil der therapeutischen Wirkung betrachtet (Pehrsson & McMillen 2005). So ist das Feedback von anderen eine wichtige Bereicherung des eigenen Urteilsvermögens und eine Hilfe, Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu sehen.

Als Ziele der Bibliotherapie im pädagogischen Kontext nennen Baruth und Burggraf (1984, zit. nach Grahmann & Linden 2005, S. 89) folgende:

- Informationen zu Problemen liefern
- Einsicht in Probleme bieten
- Diskussionen zu Problemen anregen
- Neue Werte und Einsichten vermitteln

- Ein Bewusstsein schaffen, dass viele andere mit ähnlichen Problemen zu tun haben
- Lösungen zu Problemen anbieten

Aiex (1993, zit. nach Forgan 2002, S.75) nennt zusätzlich dazu folgende Einsichten und Kompetenzen, die durch Bibliotherapie ermöglicht werden und sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken:

- Knowledge that alternative solutions to problems exist
- Growth of problem solving skills
- Further development of a positive self concept
- Relief of emotional or mental stress
- Development of honesty in self image
- Growth of interests beyond the self
- Fostering of a better understanding of human behavior

Was geschieht im Leseprozess, dass er diese bemerkenswerten Auswirkungen zeitigen kann? Munzel (1997) arbeitet heraus, durch welche Funktionen von Literatur die Begegnung mit Texten und das Gespräch über das Gelesene therapeutisch wirksam sein können und nennt dabei vier Hauptpunkte des allgemeinen Wirkungspotenzials von Literatur: Sie verhilft zu einem bewussten Umgang mit Sprache, wirkt als Medium in der Kommunikation, bietet Erfahrungsmuster an und ermöglicht Identität.

Speziell in pädagogischer Hinsicht erachten es Kittler und Munzel (1992) als wesentlich, Literatur hinsichtlich ausgewählter Effekte auf die seelischen Vorgänge der LeserInnen zu betrachten. Sie beschränken sich dabei auf zehn Funktionen von Geschichten, die gewiss über den theologischen Kontext hinaus, in dem sie entwickelt wurden, Geltung für bibliothераpeutische Anwendung in der Schule haben. Auch für die Literatúrauswahl für Bibliotherapie, der in dieser Arbeit ein eigenes Kapitel gewidmet ist, sind sie maßgeblich.

Modellfunktion: Vertrauen lernen: Geeignete Texte wirken als Vorbilder, sie richten den Menschen neu positiv aus, vermitteln Ermutigung und zeigen Lösungswege auf.

Erholungsfunktion: Sich geborgen wissen: Geeignete Geschichten helfen der Seele zur Erholung und zur psychischen und physischen Erfrischung, indem Lesen innerlich Bilder entstehen lässt. Lesende werden in andere Welten und fremde Schicksale mitgenommen – und begegnen gerade dadurch sich selbst.

Überlieferungsfunktion: Orientierung gewinnen: Geeignete Geschichten geben Erfahrung weiter und vermitteln Einsicht. Sie überwinden Schranken von Zeit und Kultur und erweitern so den Horizont. Durch das Aufnehmen und Reflektieren von Gedanken der vergangenen Generation oder von Erlebnissen anderer, erhalten LeserInnen die Chance, sich individuell mit ihnen auseinanderzusetzen und für ihr Leben nutzbar zu machen.

Vermittlungsfunktion: Dialogfähig werden: Geschichten zeigen Problemlösestrategien auf und betonen das Einende zwischen den Menschen. Gedankengut anderer Kulturen bereichert und hilft, Vorurteile abzubauen.

Spiegelfunktion: Selbsterkenntnis erlangen: Durch Literatur werden LeserInnen in die Lage versetzt, Einstellungen und Verhalten von außen zu betrachten und zu beurteilen. Durch diese veränderte Sicht kann ein Prozess in Gang gesetzt werden, der in veränderten Handlungsweisen gipfelt.

Depotfunktion: Ins Herz schreiben: Gelesenes wird verinnerlicht und kann bei Bedarf abgerufen und in Konfliktsituationen sinnvoll eingesetzt werden. Lesen als Sammeln „*therapeutischer Bausteine*“ (Kittler & Munzel 1992, S. 155) verleiht das nötige Rüstzeug um Krisen zu bewältigen.

Regressionsfunktion: Wieder Kind werden: Geschichten bringen zum Staunen und beflügeln die Phantasie. Gerade in einer Zeit, in der die Freizeit zunehmend verplant und ebenso leistungsbetont gesehen wird wie der Alltag, schaffen Bücher Gelegenheiten, kindliche Unbeschwertheit neu zu entdecken.

Alternativfunktion: Umkehren können: Bücher eröffnen neue Sichtweisen und helfen, aus Abhängigkeiten loszukommen. Liest man von Menschen, die sich aus ähnlichen Situationen befreit haben wie man selbst, kann ein Prozess neuer Sinnfindung entstehen, der in einem individuellen, erneuerten Lebensentwurf mündet.

Mobilisierungsfunktion: Den Aufbruch wagen: Diese Funktion ist der Kern des bibliothераapeutischen Konzepts: Einsicht allein reicht ja nicht aus, um das Leben sinnvoll zu gestalten; der entscheidende Punkt ist die tatsächliche Verhaltensänderung. Das Leseerlebnis kann mobilisierend wirken und zum Aufbruch bringen.

Begleiterfunktion: Beistand erfahren: Bestimmte Bücher bereichern und vertiefen das ganze Leben lang. Sie werden zu lieb gewonnenen Freunden und sprechen in verschiedenen Situationen auf neue Weise.

Hier tun sich also beeindruckende Möglichkeiten auf, wie Literatur unterstützend, vorbeugend und befreiend wirken kann. Im nächsten Abschnitt wird die wissenschaftliche Rezeption dieser Effekte genauer beleuchtet.

1.4.2 Untersuchungen zur Wirksamkeit der Bibliotherapie

Bereits im Jahr 1939 stellt Bryan (zit. nach Jack & Ronan 2008, S. 173) die Forderung auf, dass Bibliotherapie über anekdotenhafte Beschreibungen hinauswachsen und sich der Herausforderung systematischer Beobachtung unter kontrollierten experimentellen Bedingungen stellen müsse, wenn sie dem Anspruch einer wissenschaftlichen Disziplin gerecht werden sollte. Als unabdingbar dafür sei eine ausreichende Menge an Daten, die Aufschluss über grundlegende Prinzipien der Wirkungsweise geben könnten.

Es gilt jedoch zahlreiche Schwierigkeiten zu überwinden, die es erschweren, bibliotherapeutisches Arbeiten systematisch zu erfassen, zu untersuchen und auszuwerten (Rubin 1978, Jack & Ronan 2008): Einerseits überwiegen deutlich Fallstudien nach dem Vorher-Nachher Prinzip; die wenigen empirischen Datenerhebungen sind typischerweise durch die kleinen Stichproben wenig aussagekräftig und verallgemeinerbar. Ein weiteres Hindernis besteht in der geringen Vergleichbarkeit der Ergebnisse, die auf der bereits thematisierten Auslegungsbreite des Bibliotherapiebegriffs beruht: So können etwa Erkenntnisse eines Fallberichts aus dem Kontext klinischer Bibliotherapie nicht ohne weiteres auf ein pädagogisches Setting übertragen werden. Zahlreiche Untersuchungen basieren auf einem für diese Arbeit unbrauchbaren Verständnis von Bibliotherapie als dem Studium von Selbsthilfeliteratur. Pehrsson und McMillen (2005) kritisieren weiters die fehlende Standardisierung im Zugang zur verwendeten Literatur sowie die Unwiederholbarkeit vieler empirische Studien, da zu wenig Wert auf Spezifikation der genauen Bedingungen gelegt wurde. Schließlich ist es beinahe unmöglich, die Wirkung der Therapie an sich vom Einfluss des Therapeuten zu trennen.

Die ersten Bestrebungen, Bibliotherapie einem wissenschaftlichen Publikum zugänglich zu machen, waren Fallstudien, die zunächst unter so unkontrollierten Bedingungen stattfanden, dass sie bestenfalls das Interesse eines Fachpublikums wecken, aber keine Schlussfolgerungen ermöglichen konnten. In den 1940er Jahren wurden die Fallstudien

spezifischer: So untersuchte Jackson (1944, zit. nach Jack & Ronan 2008, S. 145f) die unterschiedlichen Auswirkungen der Lektüre fiktiver Texte auf die Einstellung zu unterschiedlichen ethnischen Gruppen. In den späten 1970er und 80er Jahren wurden einige quantitative Studien erstellt (Pehrsson & McMillen 2005). Da nicht wenige davon auf eigenständig verwendete Selbsthilfeliteratur fokussierten, spiegeln die Ergebnisse dieser Untersuchungen zwar die Popularität und Praxis der Verschreibung von Ratgebern wider, liefern jedoch keine Erkenntnisse über die Effektivität eigentlicher Bibliothherapie. Die konklusivsten, statistisch und klinisch relevantesten Daten stammen aus Untersuchungen mit depressiven Patienten, die sämtlich deutliche Linderung der Symptome zeigten (Jamison & Scogin 1995, zit. nach Grahlmann & Linden 2005, S.91).

Weiters fand Marrs (1985) in einer Metaanalyse eine mittlere Effektstärke² von $d = 0,565$ für bibliotherapeutische Programme, die auch in Nachuntersuchungen stabil blieb. Dieses signifikante Testergebnis bezog sich sowohl auf Bibliothherapie mit als auch ohne Therapeuten; wobei sich zunehmender Therapeutenkontakt eher positiv auswirkte. Besonders effektiv erwies sich Bibliothherapie bei Angststörungen, sexueller Dysfunktion und bei der Stärkung des Durchsetzungsvermögens, weniger deutlich zeigte sich die Wirksamkeit bei Störungen der Impulskontrolle und bei Abhängigkeitsverhalten. Depressives Verhalten bessert sich nach Marrs Metaanalyse ebenfalls, allerdings nicht in sehr hohem Ausmaß (Grahlmann & Linden 2005). Auch andere Metaanalysen (Gould & Clum 1993, Gregory et.al. 2004, Scogin et.al. 1990, zit. nach Jack & Ronan 2008, S. 177), die allerdings in erster Linie auf Selbsthilfebücher beruhten, konnten eine Effektstärke zwischen 0,57 und 0,95 nachweisen.

Cohen (1994, zit. nach Grahlmann & Linden 2005, S. 91) konnte in einer qualitativen Untersuchung unter Erwachsenen zeigen, dass Lektüre fiktiver Texte den Probanden half, mit schwierigen Umständen fertig zu werden und so ihren Stresslevel reduzierte.

Untersuchungen zu therapeutenbasierter Bibliothherapie sind spärlich: Wie Pardeck (1998) zusammenfasst, fanden TherapeutInnen in der Arbeit mit Kindern in sogenannten Patchwork-Familien die Verwendung fiktionaler Literatur hilfreich (Coleman & Ganong 1990), bei Farkas und Yorker (1993) fand er ähnliche Erkenntnisse in der Arbeit mit obdachlosen Kindern und Lanza (1996) zitierte er mit dem Nachweis, dass Bibliothherapie

² Unter der Effektstärke d ist das Ausmaß eines experimentellen Faktors hinsichtlich seiner praktischen Bedeutsamkeit zu verstehen. Dabei gilt nach Cohen (1988) für $d=0,5$ ein mittlerer Effekt und ab $d=0,8$ ein starker Effekt.

aktives Problemlöseverhalten und Problemeinsicht, sowie emotionale Katharsis bewirken kann.

Es muss also konzediert werden, dass für den dieser Arbeit zugrunde gelegten entwicklungsbegleitenden Ansatz vor allem Fallstudien und Fallgeschichten vorliegen, die stark auf die Effektivität von Bibliothherapie für das individuelle Persönlichkeitswachstum hinweisen, obschon sie kaum empirische, generalisierbare Beweise zu liefern vermögen. Dennoch sind die vorhandenen Daten ermutigend und es steht zu hoffen, dass die zukünftige Forschung sich der noch offenen Fragen annehmen und durch systematische empirische Untersuchungen die heilsame Wirkung von Literatur in einem therapeutischen Setting zu erhellen vermögen wird.

2. Hochbegabte Kinder als Zielgruppe bibliothераpeutischer Maßnahmen

2.1 (Hoch)Begabung und Intelligenz: Definitionen und Modelle

Was ist genau gemeint, wenn von hochbegabten oder hochintelligenten Kindern gesprochen wird? Begabung und Intelligenz sind weder einheitlich noch präzise gebrauchte Begriffe, sondern hypothetische Konstrukte, die sich direkter Beobachtung entziehen und deren Definition maßgeblich vom paradigmatischen Hintergrund des jeweiligen Forschers beeinflusst wird.

Obschon Intelligenz und Begabung in der Literatur häufig synonym verwendet werden, differenzieren manche Autoren zwischen diesen Begriffen: So unterscheiden einige zwischen Intelligenz als angeborene Leistungsfähigkeit und Begabung als soziokulturellen Hilfsfaktoren, während andere mit Intelligenz eher die allgemeine, ungerichtete Grundfähigkeit benennen und mit Begabung die Eignung für bestimmte Tätigkeitsfelder bezeichnen (Heller 1976).

Stamm (o. J., S. 4) bezeichnet den Begriff der Begabung als „*verwaschen*“, da er auf unterschiedlichen Konzepten beruht: So wird in der Begabungsforschung diskutiert, ob und in welchem Ausmaß Begabung und Intelligenz angeboren und statisch oder veränderbar und somit pädagogisch interpretierbar ist. Ein weiterer strittiger Punkt ist die Festsetzung von Begabung mit der gezeigten, messbaren Leistung im Gegensatz zur Sicht einer prozesshaften Entwicklungsmöglichkeit, eines nicht unmittelbar erkennbaren Potenzials. Manche Begabungskonzepte umfassen lediglich intellektuelle Begabungen, wie

Sprachverständnis und Denkvermögen, während andere auch künstlerische, praktische und handwerkliche Bereiche einbeziehen. Begabung kann weiters als grundlegende allgemeine Fähigkeit oder aber als Spektrum vieler Spezialbegabungen betrachtet werden. Beschreibende Konzepte, die Begabung meist als Ausprägung der generellen Intelligenz festsetzen, stehen in Spannung zu erklärenden Konzepten, die Entstehungsbedingungen beleuchten. Stamms (o. J.) Forderung, dass die verwendeten Definitionen daher jeweils dem Verwendungszweck gemäß klargelegt werden müssen, erscheint vor diesem Hintergrund verständlich.

Der zentrale Begriff in der Begabungsforschung ist nach wie vor der der Intelligenz. Wechsler (1964, zit. nach Perleth 2005, S. 49), einer der Väter der Intelligenzforschung, definiert sie als

„die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen.“

Stern (1912, zit. nach Breitenbach, o.J., S.3), betont mehr die Anpassungsfähigkeit als Grundlage intelligenten Denkens und Verhaltens, wenn er konstatiert, dass Intelligenz darin bestehe, sein *„Denken bewusst auf neuartige Forderungen einzustellen“* wohingegen Hofstätter Intelligenz als *„Fähigkeit zur Auffindung von Ordnung“* (Hofstätter 1971, zit. nach Perleth 2005, S. 49) bezeichnet und somit die Befähigung zur Mustererkennung in den Mittelpunkt rückt.

Durch psychometrische und kognitivistische Ansätze wurde versucht, Intelligenz zu erfassen. Forscher in der Tradition Spearman nehmen einen bereichsunspezifischen Faktor, den sogenannten g-Faktor, und diesem untergeordnete, aufgabenbezogene Spezialfaktoren als jeder intellektuellen Leistung zugrundeliegend an. Von den meisten Intelligenztests wird versucht, diesen g-Faktor zu messen. Trotz vielfältiger Kritik an Aussagekraft und Messkriterien dieser Tests wird der g-Faktor von vielen Forschern nach wie vor als guter Prädiktor für Schulerfolg und weitere zukünftige Leistungen betrachtet (Eysenck 2004). Auf Thurstones Konzept mehrerer voneinander unabhängiger Intelligenzfaktoren gehen die multidimensionalen Intelligenzmodelle zurück. Häufig wird in Bezugnahme auf Cattells Zwei-Faktoren-Theorie auch zwischen fluider und kristalliner Intelligenz unterschieden, wobei erstere die genetische Intelligenzkomponente darstellt und letztere erworbenes Wissen repräsentiert. Kognitivistische Ansätze sind ebenfalls

hierarchisch aufgebaut und ziehen das Zusammenspiel von Denkfunktionen und Gedächtnisleistung als Grundlagen intelligenten Handelns heran (Eysenck 2004, Perleth 2005).

Einen wissenschaftlichen Konsens zur Begriffsbestimmung von Hochbegabung sucht man jedoch vergebens. Um die verschiedenen Ansätze von Hochbegabungsdefinitionen zu ordnen, bildete Lucito (1964) fünf Kategorien:

- IQ-Definitionen
- Prozentsatzdefinitionen
- Soziale Definitionen
- Definitionen, die Kreativität thematisieren
- Ex-Post-Facto Definitionen

Die *sozialen Definitionen* schließen auch Mehrfach- und Sonderbegabungen ein. Ihnen liegt die Wertschätzung und Nachfrage bestimmter Leistungen durch die Gesellschaft zugrunde. *Kreativitätsdefinitionen* erklären für hochbegabt, wer Originelles, Neuartiges schafft. Die *Ex-Post-Facto Definitionen* sprechen Hochbegabung erst in der Retrospektive nach Manifestation von Hochleistung zu.

Die wohl bekanntesten und verbreitetsten Definitionen sind die *IQ-Definitionen*, die kognitive Hochbegabung auf einen Intelligenzquotienten über einem bestimmten Wert einengen. Der IQ ist ein Messwert, der die Abweichung des Testergebnisses eines Probanden vom statistischen Mittelwert der Normalverteilung angibt. Die Testergebnisse einer statistisch repräsentativen Population ergeben graphisch dargestellt die bekannte Glockenkurve, in der anschaulich gemacht wird, wie viele Prozent der Getesteten innerhalb bestimmter IQ Grenzen zu finden sind. Daraus wird der enge Zusammenhang zwischen IQ-Definitionen und *Prozentsatzdefinitionen*, die einen bestimmten Prozentanteil der Bevölkerung als hochbegabt ansehen, deutlich. Prozentsatzdefinitionen beziehen allerdings auch nicht-kognitive Bereiche mit ein. Durch IQ- und Prozentsatzdefinitionen wird eine klare Trennung von überdurchschnittlicher und hoher Begabung suggeriert, die de facto nicht gegeben ist: Der Unterschied ist ein gradueller (Stamm o.J., Rohrman 2005). Es ist daher problematisch, ab einem bestimmten Wert von Hochbegabung zu sprechen, wenn es auch für die Teilnahme an bestimmten Programmen oder die Aufnahme an speziellen Schulen unumgänglich scheint, eine Auswahl treffen zu müssen. Als

häufigster Grenzwert wird ein IQ von 130 genannt, ab dem von Hochbegabung gesprochen wird. In diesem Bereich liegen etwa 2 % der Bevölkerung.

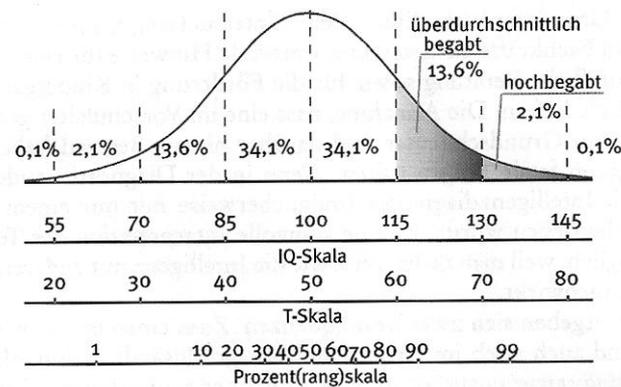


Abbildung 2: Die Normalverteilung der Intelligenz (Rohrmann 2005, S. 65)

Die Voraussetzungen für Höchstleistung bedingen jedoch neben kognitiven Grundlagen auch Faktoren wie Übung, Interesse, Motivation, Kreativität und Disziplin (Hany 2002). Diese Erkenntnisse spiegeln sich in den neueren Begabungsmodellen wider, die Begabung dynamisch interpretieren und Variablen für die Manifestation von Leistung näher beleuchten. Diese dynamische Sicht von (Hoch)Begabung ist pädagogisch insofern relevant, da sie die Rolle der Lehrpersonen und der schulischen Umgebung ebenso betont wie individuelle Persönlichkeitsfaktoren.

Aus der Vielzahl von Begabungsmodellen soll anhand des Begabungs- und Talentmodells von Gagné deutlich gemacht werden, wie eng verflochten Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren mit der Entfaltung eines im Individuum angelegten Potenzials zu erbrachter Leistung sind (siehe Abb.3).

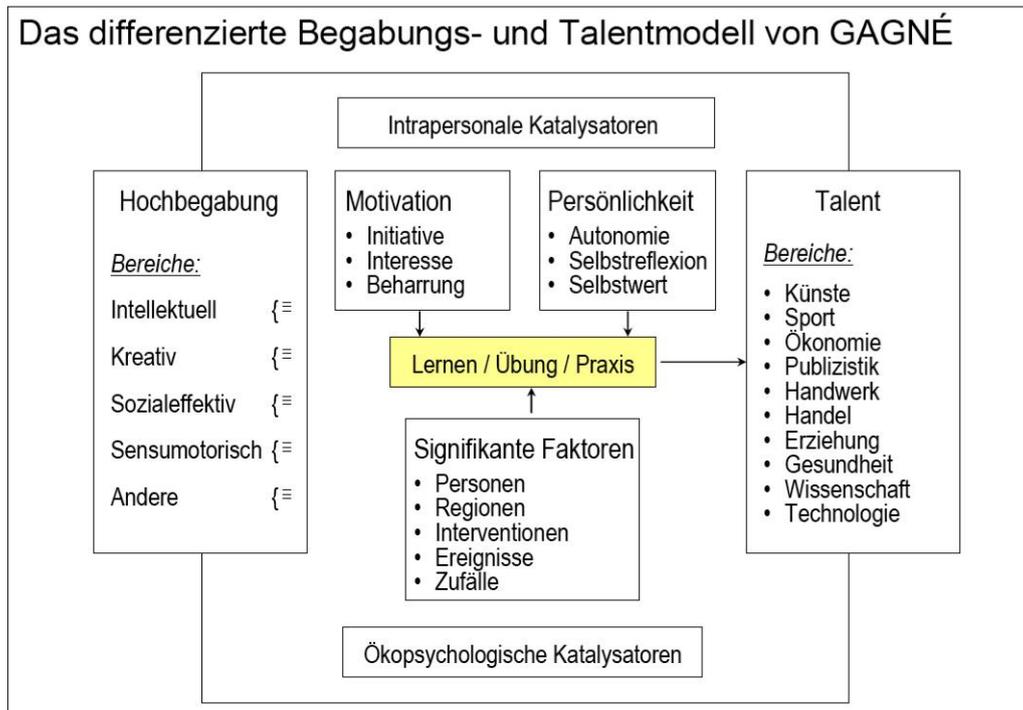


Abbildung 3: Das Differenzierte Begabungs- und Talentmodell (nach Gagné 2000, S. 69)

Basierend auf einem breiten Hochbegabungsbegriff zeigt Gagné, wie sich Besonderheiten der Motivation und Persönlichkeit eines Menschen, sowie Personen (beispielsweise LehrerInnen, Eltern, Vorbilder) und Lernumwelten fördernd oder eben nicht fördernd auf die Manifestation von Leistung hinsichtlich verschiedener Talentbereiche auswirken. Dabei versteht er unter „Hochbegabung“ (im Original ‚Giftedness‘) herausragende natürliche Fähigkeiten in zumindest einem Bereich, die die entsprechende Person unter die Top 10 % der Gleichaltrigen einreihen. Talente (im Original ‚Talents‘) bezeichnen dabei systematisch entwickelte Fähigkeiten oder Kompetenzen ebenfalls im Bereich der obersten 10 %. Dass diese Entfaltung der Begabungen nicht automatisch erfolgt, sondern maßgeblich von ‚ökopsychologischen‘ und ‚intrapersonalen Katalysatoren‘ beeinflusst wird, trägt auch der Tatsache Rechnung, dass es Menschen gibt, deren Potenzial sich erwartungswidrig nicht in hoher Leistung niederschlägt (sogenannte ‚Underachiever‘). Die den Lern- und Übungsprozess beeinflussenden Katalysatoren liegen teilweise in der Verantwortung der Schule, wenn es etwa um Lehrpersonen oder Unterrichtssituationen, aber auch um die Entfaltung motivationaler und persönlichkeitsrelevanter Faktoren geht. Eine pädagogisch-dynamische Sicht, wie sie dieses Modell vorstellt, liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde, wenn auch Hochbegabung im Zusammenhang mit Bibliothherapie

vorrangig unter dem intellektuellen Aspekt, der in der Begabtenforschung nach wie vor der leitende ist, betrachtet wird: Die signifikante Rolle der Lehrpersonen als Katalysatoren des Lernprozesses im obigen Modell wird in der Funktion der BibliotherauteutInnen konkretisiert. Entfaltung und Förderung der Persönlichkeit und Motivationen hochbegabter Kinder stehen im Mittelpunkt bibliotherauteutischen Handelns; jedoch nicht nur zur Leistungsmaximierung, sondern vor allem aus einer ganzheitlichen Sicht des Menschen heraus, die alle Aspekte der Person als förderwürdig betrachtet.

Das breite Spektrum an Begabungsbegriffen und -konzepten macht eine selbständige, kritische Reflexion der Personen, die im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung arbeiten, unumgänglich. Da die Anwendung bibliotherauteutischer Maßnahmen im Kontext des Unterrichts keine psychologisch, sondern eine pädagogisch orientierte Auswahl der in Frage kommenden Schüler bedingt, wird hier die Ansicht vertreten, dass Lehrpersonen pädagogisch relevante Kriterien entwickeln müssen und können, um hochbegabte Schüler für bibliotherauteutische Maßnahmen auszuwählen, so ihnen diese Aufgabe obliegt. An speziellen Schulen für Hochbegabte, die ja bereits vorselektiert sind, erübrigt sich diese Frage ohnedies. Das hier vorgestellte bibliotherauteutische Konzept ist dabei grundsätzlich weitgehend unabhängig von Intelligenz- und Begabungsmodellen der jeweiligen PädagogInnen zu verwenden, bekennt sich aber deutlich zur Wichtigkeit von Lernbiografie und Förderprozessen. Es erfolgt an dieser Stelle auch keine Empfehlung oder Festlegung auf einen bestimmten IQ-Wert, ab dem Kinder im Rahmen der Begabtenförderung von Bibliotherauteut profitieren sollen. Eine enge Auslegung des Hochbegabungsbegriffes über einen IQ von 130 scheint allein schon aus pragmatischen Gründen nicht sinnvoll, da so selten eine ausreichende Anzahl an TeilnehmerInnen erreicht wird. Wenn Hany vorschlägt, den Hochbegabungsbegriff im schulischen Kontext durch die Bezeichnung „*besonders geeignet bzw. bedürftig für anspruchsvolle Fördermaßnahmen*“ zu ersetzen (Hany 1999, S. 202), so kann dies gerade für die Auswahl der SchülerInnen für bibliotherauteutische Maßnahmen gelten.

2.2 Eigenschaften und Kennzeichen hochbegabter Kinder

Die folgende Präsentation von Merkmalen kognitiv hochbegabter Kinder ist für die weitere Argumentation von Bedeutung: Auf der Annahme bestimmter kognitiver, sozialer und emotionaler Besonderheiten fußt die Ableitung besonderer Bedürfnisse hochbegabter Kinder und die Darstellung, wie diesen durch Bibliotherauteut entsprochen werden kann.

Für die nun folgende Zusammenfassung (nach Hany o.J., Reichle 1999, Stapf 2006, Urban 1997, Waldmann & Weinert 1990) wurden neben Fachliteratur auch Checklisten herangezogen, die speziell für Lehrerhand entwickelt wurden und daher pädagogisch relevant sind.

Lernverhalten und Denkfähigkeit: Hochbegabte werden sowohl hinsichtlich des Wissenserwerbs, der Gedächtnisleistung, der Effektivität ihrer Denkstrategien, als auch des Abstraktionsvermögens als überlegen beschrieben. Sie verfügen oft über einen großen Wortschatz, formulieren Problemstellungen präzise und zeichnen sich durch Erkennen von Analogien aus. Häufig bevorzugen sie schwierige, herausfordernde und komplexe Probleme. Die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung unterscheidet sich dabei nicht wesentlich von der durchschnittlich Begabter, sehr wohl jedoch die geringere Fehlerhäufigkeit und die rasche Automatisierung einzelner Denkprozesse, die es ihnen erlaubt, schneller auf relevantes Wissen zugreifen zu können.

Motivation: Hochbegabte Kinder fallen durch ausgeprägte Neugier auf; sie beschäftigen sich selbständig und ausdauernd mit Aufgaben, die sie interessieren und führen dabei Erfolge eher auf eigene Fähigkeiten und Anstrengung als auf Zufall zurück. Dabei werden Routineaufgaben oft als langweilig empfunden und vermieden. Die Anforderungen, die hochbegabte Kinder an sich selbst und andere stellen, sind häufig hoch und grenzen an Perfektionismus, die Bereitschaft zu Selbstkritik ist ausgeprägt.

Kreativität: Hochbegabte fallen oft durch einzigartige, originelle Ideen und Methoden auf, sie kombinieren vorhandenes Wissen beim Problemlösen auf ungewöhnliche oder neuartige Weise. Ästhetik spielt eine Rolle, und oft wird von ausgeprägtem Sinn für Humor berichtet.

Sozialverhalten: Hochbegabte Kinder scheinen in der Regel teamfähig zu sein, soziale Strukturen und Probleme gut zu erkennen und gangbare kooperative Konfliktlösungen zu finden. Sie zeichnen sich oft durch die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen aus, sind nonkonformistisch geprägt und neigen dazu, Autorität kritisch in Frage zu stellen. Häufig beschäftigen sie sich mit moralisch - ethischen Fragen und zeigen dabei Haltungen, die ihrem Alter voraus sind, sowie Unabhängigkeit des moralischen Urteils.

Im Sinne einer pädagogisch ausgerichteten Sichtweise von Hochbegabung ist die oben präsentierte Darstellung typischer Eigenschaften und Kennzeichen hochbegabter Kinder

auch als eine erste Orientierung für die pädagogische Praxis zu sehen. Für eine genauere Beschäftigung mit diesem sehr komplexen Thema muss auf die entsprechende Literatur verwiesen werden (z. B. Hany 2007), denn nicht in jedem Fall manifestiert sich die hohe Begabung so, wie LehrerInnen dies annehmen.

2.3 Merkmale des Leseverhaltens hochbegabter Kinder

Es erscheint nur folgerichtig, dass hochbegabte Kinder auch hinsichtlich ihres Leseverhaltens typische Merkmale aufweisen, obwohl ihre diesbezüglichen Interessen dabei nicht fundamental von denen Normalbegabter abweichen.

Nach Frasier und McCannon (1981), Halsted (2002) und Gross (2004) lassen sich folgende Lesemuster hochbegabter Kinder identifizieren:

- Häufig bringen sie sich selbst Lesen bei oder lernen es noch vor dem Schuleintritt.
- Lesefertigkeit und –geschwindigkeit entspricht oft der deutlich älterer Kinder.
- Spätestens im zweiten Schuljahr sind sie unabhängige Leser.
- Oft haben sie bereits im dritten Schuljahr dezidierte Lieblingsautoren.
- Lesen als wertvoller Teil der Freizeitbeschäftigung ist im fünften Schuljahr gut etabliert.
- In der Wahl der Bücher zeigen Hochbegabte weiter gestreute Interessen als ihre Altersgenossen; sie bevorzugen ein breiteres Spektrum an Genres und Medien (Bücher, Zeitschriften, Artikel, Neue Medien...).
- Die Bereitschaft, neue Literaturgattungen auszuprobieren, ist ausgeprägt.
- Aus dieser Akzeleration resultieren Informationen, Hobbys, Interessen und Einstellungen, die nicht unbedingt als alterstypisch einzuschätzen sind.

Diese Muster treffen natürlich nicht auf alle hochbegabten Kinder in gleicher Weise zu. So macht Halsted (2002) auf verschiedene Typen hochbegabter LeserInnen aufmerksam:

Die **begeisterten LeserInnen** haben häufig bereits vor dem Schuleintritt lesen gelernt, manchmal sogar ohne Anstoß von außen oder durch Eltern, die ihre Bedürfnisse in dieser Hinsicht erkannt haben. Sie sind es, die sich sowohl durch hohe Lesegeschwindigkeit und rasche Auffassung auszeichnen; dennoch nehmen sie sich Zeit, an ansprechenden Stellen zu verweilen und die Schönheit der Sprache auf sich wirken zu lassen. Hinsichtlich Bibliothherapie gilt es, drei Herausforderungen zu bewältigen, die aus den Lesegewohnheiten der begeisterten LeserInnen resultieren: So neigen diese Kinder dazu,

ihrem Entwicklungsstand voraus zu lesen. Lesetechnisch betrachtet verstehen sie das Gelesene im Sinne des Dekodierens; sie sind aber unter Umständen emotional noch nicht in der Lage, komplexe Themen zu erfassen und zu verarbeiten (Stevens 2009). Zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Feinheiten, der Symbolismus oder die Komplexität des Buches eine gänzlich neue, tiefgreifende Erfahrung möglich machen würden, wird es womöglich nicht erneut zur Hand genommen. Daraus ergibt sich die zweite Herausforderung, nämlich, das passende Buch für diesen Lesetyp zu finden, das auf der richtigen emotionalen Ebene intellektuell ansprechend wirkt. Halsted (2002) empfiehlt dazu der emotionalen Entwicklung angepasste Fiktion, auch wenn sie intellektuell unter dem Niveau des Kindes liegt. Die diesbezüglichen Bedürfnisse lassen sich durch Sachbücher stillen. Drittens neigen begeisterte LeserInnen schlicht dazu, zu viel zu lesen. Nicht immer sind dabei Informationsdurst oder Interesse am Buch ausschlaggebend; Lesen wird durchaus eingesetzt um bei mangelnden Alternativen (etwa bei geringem Interesse an Sport) Zeit zu füllen. Dabei ist Lesen grundsätzlich eine produktive und erholsame Weise ist, wie Kinder sich allein beschäftigen können. Nur wenn es aufgrund mangelnder interpersoneller Kompetenzen, Depressionen oder Menschenfurcht eskapistisch eingesetzt wird, scheint eine Korrektur angemessen.

Mit den **widerstrebenden LeserInnen** stellt Halsted (a.a.O.) einen Typ vor, der Lesen nicht als bevorzugten Teil seiner Freizeitgestaltung praktiziert, da er oder sie es – auch bei gut ausgeprägten Lesefähigkeiten – nicht als lustvoll empfindet. Grundsätzlich sieht Halsted diese Eigenschaft genauso wenig bedenklich, wie beispielsweise Desinteresse an sportlichen oder musikalischen Tätigkeiten; sie betont das grundsätzliche Recht der Kinder auf eine eigenständige Entwicklung ihrer Neigungen. Da Lesen jedoch die Basisfunktion des Wissenserwerbs und für schulischen Erfolg unumgänglich ist, ergibt sich die Notwendigkeit, auch diese Kinder behutsam an Bücher heranzuführen und – wenn möglich - Freude an ihnen zu wecken.

Schließlich stellt Halsted (a.a.O.) mit **reifen LeserInnen** Kinder vor, für die Lesen ein integraler Teil ihres Lebens ist. Lesen ist ein fixer Teil des Tagesablaufs, der schmerzlich vermisst wird, wenn er aus Zeitgründen nicht stattfinden kann und die Lektüre bleibt auch nicht dem Zufall überlassen: Reife LeserInnen wählen Bücher nach bestimmten, ihnen wichtigen Kriterien aus und verfolgen dabei nicht selten einen Plan: *„Seen as a tool for individual growth, their reading is purposeful, not random or accidental“* (Halsted 2002, S. 98). Dabei spielen sowohl die Charakterisierungen der Protagonisten, die eigentliche

Handlung, der Informationszuwachs, als auch die ästhetische Wirkung der Sprache selbst eine große Rolle. Die hohe Lesegeschwindigkeit wechselt öfters mit einem langsamen, genussvollen Schwelgen in der Struktur der Sprache oder der Schönheit deskriptiver Passagen. Die Persönlichkeit des Lesenden und seine Lebensumstände spiegeln sich dabei zunehmend in der Auswahl der Literatur.

3. Schulische Begabungs- und Begabtenförderung

Begabungs- und Begabtenförderung werden zumeist in einem Atemzug genannt, bezeichnen aber durchaus nicht dasselbe. Begabungsförderung fokussiert auf die Entfaltung der Anlagen aller Kinder – und ist somit die zentrale Aufgabe der Schule; Begabtenförderung zielt auf die begabte Person selbst und kann somit als Teil der Begabungsförderung aller SchülerInnen in ihrer Unterschiedlichkeit und ihren individuellen Bedürfnissen gelten. Begabtenförderung wird zumeist als Hochbegabtenförderung verstanden und richtet sich an SchülerInnen, die über *„besondere und herausragende Fähigkeiten in einem oder mehreren Bereichen (verfügen), in denen sie der Entwicklung der Altersgruppe deutlich voraus sind“* (Müller-Oppliger 2008, S. 48).

War noch vor 10 Jahren die Idee einer systematischen Förderung Hochbegabter in Österreich äußerst umstritten, zeigt sich heute ein anderes Bild: Begabungsförderung ist ein erstrebenswertes Attribut von Schulen geworden - in Wien können Schulen sogar ein Begabungssiegel erwerben, das ihre diesbezüglichen Kompetenzen ausweisen soll. So erfreulich diese Entwicklung auch ist, fällt dennoch auf, dass sich die schulischen Fördermaßnahmen beinahe ausschließlich auf fachliche und kognitive Bereiche beschränken. So nennt der Grundsatzterlass zur Begabtenförderung als vorrangiges Ziel zwar die *„Entwicklung der Persönlichkeit, der Fähigkeiten und Werthaltungen“* der Kinder (bm:ukk 2009, S. 6), listet unter den Möglichkeiten zur Umsetzung der geforderten Prinzipien aber vornehmlich Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung im Unterricht auf, die auf der höheren Lernfähigkeit, Lerngeschwindigkeit und Leistungsfähigkeit hochbegabter Kinder beruhen. Es scheint die Ansicht vorzuherrschen, dass bei optimaler kognitiver Förderung nicht nur die Leistungsentwicklung, sondern implizit auch die Persönlichkeitsentwicklung in ausreichendem Maße positiv beeinflusst werde (Hany 2002).

Anders stellt sich die Situation in den USA dar, die bereits auf eine lange Geschichte der Begabtenförderung zurückblickt. So wurde 1901 die erste Schule speziell für Hochbegabte gegründet und 1954 entstand die National Association for Gifted Children (NAGC) die neben angemessener intellektueller schulischer Förderung hochbegabter Kinder auch auf die Notwendigkeit der Begleitung ihres emotionalen Wachstums hinweist (NAGC 2008). Zur Qualitätssicherung schulischer Hochbegabtenprogramme erstellte die NAGC umfassende Standards, darunter auch einen Katalog zur expliziten sozio-emotionalen Begleitung und Beratung hochbegabter Schüler durch die Lehrperson (siehe Abb.4).

Dieser Katalog (NAGC 2000) thematisiert unter anderem das Anrecht hochbegabter Kinder auf „*differentiated guidance*“, hinsichtlich ihrer einzigartigen sozio-emotionalen Entwicklung, ihrer Lebens- und Berufsplanung und der Ausschöpfung ihres Potentials. Weiters wird ein affektiver Curriculum als Ergänzung zum fachlichen Lehrplan und der Leistungsdifferenzierung gefordert. SchülerInnen, die trotz hoher Intelligenz nicht die erwartete Leistung bringen („Underachiever“) sollen in besonderem Maß von umfassender Beratung profitieren.

Vergleichbare Standards fehlen (noch) für österreichische Hochbegabungsprogramme. In den folgenden Abschnitten wird gezeigt, welche Möglichkeiten der umfassenden Begabtenförderung im Konzept der Bibliothherapie schlummern. Dazu werden die besonderen Bedürfnisse hochbegabter Kinder sowohl in sozio-emotionaler als auch in intellektueller Hinsicht zunächst genauer beleuchtet.

Gifted Education Programming Criterion: Socio-Emotional Guidance and Counseling

Description: Gifted education programming must establish a plan to recognize and nurture the unique socio-emotional development of gifted learners.

Guiding Principles		Exemplary Standards	
<p>1. Gifted learners must be provided with differentiated guidance efforts to meet their unique socio-emotional development.</p> <p>2. Gifted learners must be provided with career guidance services especially designed for their unique needs.</p> <p>3. Gifted at-risk students must be provided with guidance and counseling to help them reach their potential.</p> <p>4. Gifted learners must be provided with affective curriculum in addition to differentiated guidance and counseling services.</p> <p>5. Underachieving gifted learners must be served rather than omitted from differentiated services.</p>	<p>1.0M Gifted learners, because of their unique socio-emotional development, must be provided with guidance and counseling services by a counselor who is familiar with the characteristics and socio-emotional needs of gifted learners.</p> <p>2.0M Gifted learners must be provided with career guidance consistent with their unique strengths.</p> <p>3.0M Gifted learners who are at risk must have special attention, counseling, and support to help them realize their full potential.</p> <p>4.0M Gifted learners must be provided with affective curriculum as part of differentiated curriculum and instructional services.</p> <p>5.0M Gifted students who are underachieving must not be exited from gifted programs because of related problems.</p>	<p>1.0E Counseling services should be provided by a counselor familiar with specific training in the characteristics and socio-emotional needs (i.e., underachievement, multipotentiality, etc.) of diverse gifted learners.</p> <p>2.0E Gifted learners should be provided with college and career guidance that is appropriately different and delivered earlier than typical programs.</p> <p>3.0E Gifted learners who do not demonstrate satisfactory performance in regular and/or gifted education classes should be provided with specialized intervention services.</p> <p>4.0E A well-defined and implemented affective curriculum scope and sequence containing personal/social awareness and adjustment, academic planning, and vocational and career awareness should be provided to gifted learners.</p> <p>5.0E Underachieving gifted learners should be provided with specific guidance and counseling services that address the issues and problems related to underachievement.</p>	

Abbildung 4: Qualitätsstandards der NAGC zur sozio-emotionalen Begleitung und Beratung hochbegabter SchülerInnen (NAGC 2000)

3.1 Sozio-emotionale Bedürfnisse hochbegabter Kinder

Der Entwicklung von Bildungsstandards zur Persönlichkeitsentwicklung Hochbegabter, wie sie die NAGC für die USA entworfen hat, liegt die Überlegung zugrunde, dass hochbegabte Kinder besondere Bedürfnisse hinsichtlich ihrer sozio-emotionalen Entwicklung aufweisen, die sie von normal begabten unterscheiden.

„Gifted learners, because of their unique socioemotional development, must be provided with guidance and counseling services by a counselor who is familiar with the characteristics and socio-emotional needs of gifted learners.” (NAGC 2000)

Aufgrund dieser sozio-emotionalen Besonderheiten würden hochbegabte Kinder bis zu doppelt so oft unter Schwierigkeiten leiden, wie auf der NAGC Homepage zu lesen ist:

“It is estimated that 20 to 25% of gifted children have social and emotional difficulties, about twice as many as in the general population of students”. (NAGC o.J.)

Peterson (2006) zitiert Studien, die nahe legen, dass hochbegabte Kinder sich häufiger Sorgen machten (Tond & Yewchuk 1996), stärker unter Einsamkeit (Kaiser & Berndt 1985) und Depressionen (Jackson & Peterson 2003) litten. Auch Frasier und McCannon (1981) betonen die zusätzlichen Schwierigkeiten, die hochbegabte Kinder zu bewältigen hätten. Speziell nennen sie Langeweile in der Schule und mangelnde Akzeptanz und Annahme durch Lehrer oder Mitschüler.

Neuere Studien unterstützen jedoch die Annahme einer höheren psychischen Stabilität Hochbegabter: Rohrmann (2005) berichtet von einer Studie Rosts im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts, die zu dem Schluss kam, dass sich durchschnittlich begabte Kinder und - mittels Intelligenztests identifizierte - hochbegabte Kinder hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsmerkmale praktisch nicht unterschieden – und wo doch, so erwiesen sich die Hochbegabten als tendenziell optimistischer und erfolgreicher. Eine hohe kognitive Leistungsfähigkeit, so schließt Rost (2008), stelle eher einen protektiven Faktor als ein Risiko für psychische Auffälligkeit dar. In der Münchner Hochbegabungsstudie von Heller (1992, zit. nach Rohrmann 2005) zeigten die hochbegabten SchülerInnen ebenfalls einen hohen sozialen Anpassungsgrad; für emotionale Probleme fand man keinen Beleg. In einer Studie der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Graz und der Karl-Franzens-Universität Graz zur Persönlichkeit von kognitiv und kreativ besonders begabten Kindern wurde ebenfalls gezeigt, dass sich kognitiv

besonders begabte Kinder überdurchschnittlich gut in ihre Klasse integriert fühlten, sowie über ein gut entwickeltes Selbstwertgefühl verfügten (Hausberger et.al. 2010). Hochbegabte sind also nicht besonders anfällig für psychische Auffälligkeiten und keinesfalls durch ihre hohe Intelligenz auf anderen Gebieten benachteiligt oder gar „behindert“. Dennoch gibt es spezielle Schwierigkeiten dieser Kinder, die entweder ursächlich mit der Hochbegabung zusammenhängen, von ihr verstärkt werden oder gar erst durch die Etikettierung entstehen können (Rohrman 2005).

Dieser Arbeit liegt keine pathologische Sicht von Hochbegabung als Risikofaktor zugrunde, die von der aktuellen Forschung – wie gezeigt – auch gar nicht unterstützt wird. Hingegen wird die Notwendigkeit einer umfassenden, ganzheitlichen Förderung sowohl hinsichtlich der allgemeinen Bedürfnisse Heranwachsender, als auch hinsichtlich der Besonderheiten im Denken und Fühlen von Hochbegabten anerkannt. Wenn man bedenkt, dass jedes Individuum, auch das hochbegabte Kind, eine Einheit aus Verstand und Gefühlen darstellt, wird klar, dass keine scharfe Trennung zwischen intellektuellen und emotionalen Bereichen existiert. Da die Betonung schulischer Förderung jedoch deutlich die kognitive Seite bevorzugt, werden die sozio-emotionale Bedürfnisse im folgenden Abschnitt etwas ausführlicher behandelt.

Die folgenden Bereiche scheinen in der Zusammenschau der Literatur (Peterson 2006, Stapf 2006, Halsted 2002, Rohrman 2005) für hochbegabte Heranwachsende aufgrund ihrer Besonderheiten speziell herausfordernd zu sein.

Identitätsfindung: Die Suche nach der eigenen Identität ist eine zentrale Herausforderung jedes Heranwachsenden. Hochbegabte Kinder müssen darüber hinaus ihre Andersartigkeit erkennen und akzeptieren:

“(T)to fit giftedness willingly and comfortably into one’s self-concept takes a degree of maturity that must develop over time.” (Halsted 2002, S. 7)

Dabei finden sich hochbegabte Kinder unter Umständen in der Spannung zwischen der Erkenntnis ihres „Andersseins“ als vage beunruhigend und der Entdeckung, dass ihnen dieses „Anderssein“ erfüllende Einsichten und Anreize liefert, wieder. Zur Identitätsfindung gehört auch die Entwicklung einer Vorstellung, wohin ihr Lebensweg führen soll. Verschiedene Rollen und Lebensentwürfe müssen durchgespielt, eine zufriedenstellende und herausfordernde Ausbildung und Tätigkeit gewählt werden. Um

ein gesundes Selbstbild zu entwickeln, braucht ein Kind Vorbilder und Beispiele: Dies können Eltern, LehrerInnen und Freunde ebenso sein, wie Figuren aus einem Buch.

Etikettierung: In engem Zusammenhang mit der Identitätsfindung steht die Problematik der Etikettierung (Halsted 2002, Rohrmann 2005): Wird ein Kind als hochbegabt bezeichnet, ergeben sich daraus Konsequenzen, wie es von sich selbst und der Umgebung wahrgenommen wird und wie seine Ansichten und Handlungen interpretiert werden. Betrachten Eltern und Umgebung Hochbegabung grundsätzlich positiv und sachlich, werden Kinder ihre Fähigkeiten tendenziell ohne viel Aufhebens akzeptieren und anwenden. Führt die Zuschreibung von Hochbegabung jedoch zu überhöhten Erwartungen oder werden überdurchschnittliche Leistungen als selbstverständlich angesehen, kann es zu problematischen Entwicklungen kommen. Folgen einer eher ungünstigen Perzeption durch die Umgebung können Reaktionen von Überheblichkeit bis zur Leugnung der Hochbegabung sein und leider kann auch die Möglichkeit einer fälschlichen Zuschreibung von Hochbegabung nicht ausgeschlossen werden. Deren Folgen können von Überforderung bis hin zu massivem Selbstwertverlust reichen.

Asynchrone Entwicklung: Während Halsted (2002) mutmaßt, dass gelegentlich die motorische, emotionale oder soziale Entwicklung hochbegabter Kinder nicht mit der kognitiven Schritt halten kann, findet Stapf (2006) keinerlei Belege für eine Asynchronität der kognitiven und psychosozialen Entwicklung. Allerdings beschreibt sie, dass hochbegabte Kinder manchmal feinmotorisch noch nicht in der Lage sind, das umzusetzen, was sie in intellektueller Hinsicht verstanden haben und diesen Umstand als Versagen interpretieren. Geschlechtsspezifische Präferenzen (Buben sind motorisch oft nicht so weit entwickelt wie gleichaltrige Mädchen und bevorzugen seltener diffizile Tätigkeiten) und Maßnahmen der Akzeleration können diese Diskrepanz verstärken.

Sozialbeziehungen: Wie oben erwähnt, verfügen hochbegabte Kinder im Allgemeinen über hohe Sozialkompetenz. Damit sich diese optimal entfalten können, sollte ihrem Bedürfnis nach Beziehung zu Gleichgesinnten und Freundschaften mit Kindern, die vergleichbare kognitive Fähigkeiten aufweisen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (Halsted 2002, Friedl et.al 2009). Hochbegabte Kinder müssen jedoch auch lernen, mit Menschen auszukommen, die ihre Fähigkeiten und Neigungen weder teilen, noch nachvollziehen können.

Durch ihre oft ausgeprägten Spezialinteressen und durch ihr Expertentum fallen hochbegabte Kinder gelegentlich auf – und nicht immer positiv (Halsted 2002). Sie müssen lernen, mit Missverständnissen, Neckereien und der begrenzten Aufmerksamkeitsspanne der anderen fertig zu werden.

Verwirklichung des Potenzials: Ein wichtiges Ziel in der Förderung Hochbegabter ist, sie zu ermutigen und in die Lage zu versetzen, von ihren Fähigkeiten Gebrauch zu machen und dadurch das eigene Potenzial zu verwirklichen. Dazu gehört der Mut, Entscheidungen zu treffen und Risiken einzugehen, wo wohl abgewogene Überlegungen dies hinsichtlich langfristiger Auswirkungen günstig erscheinen lassen. Manche Kinder hindert auch das Bestreben, immer die bestmögliche Leistung zu liefern, daran, sehr gute Leistung zu erbringen. Wenn Kinder gesunden Perfektionismus, der sich als Streben nach Exzellenz äußert, nicht von einem Verfolgen überhöhter Standards unterscheiden, kann dies massive negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben. Halsted (2002) betont, wie wichtig es gerade für hochbegabte Kinder ist, auch mit Versagen fertig zu werden. Das kann geschehen, wenn sie lernen, sich als Experimentierende zu betrachten. Durch das Bestreben, unter Gleichaltrigen nicht aufzufallen oder auf Grund eines wenig herausfordernden schulischen Angebots kann sich auch Underachievement entwickeln, ein komplexes Phänomen, das die mangelnde Manifestation von Fähigkeiten in tatsächlich erbrachter Leistung bezeichnet (Rohrmann 2005, Halsted 2002).

Sexualität: Einen „*blinden Fleck*“ der Begabtenforschung nennt Rohrmann (2005, S. 112) das Thema Sexualität. Dabei sind hochbegabte Kinder, die eine oder mehrere Schulstufen übersprungen haben, oft deutlich jünger als ihre Klassenkameraden und werden folglich auch früher mit sexuellen Anspielungen, entsprechenden Zeitschriften und Aktivitäten konfrontiert. In Internaten, wie es sie auch speziell für Hochbegabte gibt, sind enge Kontakte – auch sexueller Art – nicht unüblich; eine Komplikation, die in der Begabtenförderung übersehen wird. Schließlich macht Rohrmann (a.a.O.) darauf aufmerksam, dass gleichgeschlechtlich orientierte Jugendliche in zweierlei Hinsicht „anders“ sind und besonderer Begleitung bedürfen.

Existenzielle Fragen: Hochbegabte Kinder werden durch die Komplexität ihrer Beobachtung und Verarbeitung unter Umständen recht früh mit Problemen konfrontiert, die sie emotional nicht so leicht verkraften und verarbeiten können. So befassen sie sich

häufig mit existenziellen, theologisch-philosophischen Fragen, moralischen Dilemmata oder ungelösten Problemen der Menschheit.

3.2 Intellektuelle Bedürfnisse hochbegabter Kinder

Intellektuelle Bedürfnisse lassen sich nicht klar von emotionalen abgrenzen, da gerade für Hochbegabte intellektuelle Stimulation und die Befriedigung des Wissensdrangs ähnlich intensive Erfahrungen sein können, wie die Befriedigung der körperlichen Bedürfnisse Hunger und Durst, wie Silverman (1993) pointiert feststellt. Dabei hat die Vernachlässigung kognitiver Bedürfnisse Auswirkungen auf Motivation, Beziehungen, Selbstwert, und Sehnsüchte der Betroffenen. Halsted (2002) vergleicht die Frustration eines klugen Kindes, das keine Gelegenheit bekommt, seinem Forscherdrang nachzugehen, mit der eines Athleten, der nicht laufen darf und folgert daraus, dass sich aus den intellektuellen Besonderheiten hochbegabter Kinder die intellektuellen Bedürfnisse logisch ergeben.

Im Besonderen arbeitet sie vier Hauptbedingungen geeigneter Lernumgebungen heraus: ein den Fähigkeiten der Betroffenen angemessenes Lerntempo, Komplexität des verwendeten Materials, die Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten und -befähigten, sowie Lerntechniken, die auf „higher order thinking skills³“ beruhen.

Clark (1983) erstellt eine ausführliche Liste hinsichtlich dreier ausgewählter intellektueller Kennzeichen hochbegabter Kinder und deren korrespondierenden Bedürfnissen, die hier zusammengefasst vorgestellt werden:

Verbale Besonderheiten: Der oft umfangreiche Wortschatz, das Verständnis sprachlicher Subtilität, die Freude am sprachlichen Ausdruck und der oft hohe Stellenwert des Lesens bedingen ein umfangreiches Angebot an Büchern und Gelegenheiten, in denen die Kinder von ihren sprachlichen Fähigkeiten Gebrauch machen können. Sie sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Ideen tiefgehend schriftlich, mündlich und in Interaktion mit anderen auszuarbeiten, sowie dadurch ihren Wortschatz und ihren Horizont zu erweitern.

Charakteristika des Denkprozesses: Das Denken Hochbegabter zeichnet sich durch souveränen Umgang mit und Freude an Komplexität aus. Abstraktionsvermögen und logisches Denken, wie auch die Wahrnehmung und Synthese von Details sind gut ausgeprägt. Weiters bevorzugen sie häufig divergentes Denken anstatt konvergenter

³ Analytisches, synthetisierendes und evaluierendes Denken nach Bloom (1956).

Antworten und kommen so zu kreativen, originellen Schlussfolgerungen. Flexibilität und Ambiguitätstoleranz führen dazu, dass Sachverhalte oft von möglichst vielen Seiten betrachtet werden wollen und offene Fragen als herausfordernd aber nicht frustrierend betrachtet werden. Daher benötigen sie eine komplexe Lernumgebung, die es ihnen erlaubt, Alternativen durchzuspielen und neue Ideen auszutesten, ohne immer bereits feststehende Lösungen finden zu müssen.

Leistungsbesonderheiten: Typischerweise zeigen sich Hochbegabte ausdauernd, zielorientiert und beharrlich in der Verfolgung ihrer – oft breit gestreuten - Interessen. Sie erfassen neue Konzepte meist rasch und benötigen nur ein geringeres Maß an Übung. Auffallend kann auch ihre ausgeprägte Kreativität und Phantasie sein, sowie ein stark ausgeprägtes Engagement für schulische Projekte, für politische oder umweltrelevante Themen oder für Spezialinteressen. Diesen Besonderheiten kann Rechnung getragen werden, indem hochbegabte SchülerInnen ihrem Lerntempo gemäß herausfordernden Informationen und Ideen ausgesetzt werden und Kompetenzen hinsichtlich Problemlöse- und kreativer Denkstrategien entwickeln dürfen.

3.3 Die Chancen bibliothераpeutischer Maßnahmen im Sinne einer ganzheitlichen Begabtenförderung

„*Great books do help shape great minds.*” (Polette 2000, S. 2)

Bücher bieten die Möglichkeit, die besonderen Bedürfnisse hochbegabter Kinder in sozio-emotionaler und intellektueller Hinsicht vor dem Hintergrund ihrer oben dargestellten Persönlichkeitsmerkmale und Lesegewohnheiten umfassend zu fördern. In der amerikanischen Literatur wird Bibliothераpie für diese Zwecke bereits in den 1950er und 60er Jahren erwähnt. So weist Weingarten (1956, zit. nach Frasier & McCannon 1981, S. 82) auf die Notwendigkeit eines breitgefächerten Förderprogramms hin, in dem Leseerziehung eine wesentliche Rolle für das persönliche und sozio-emotionale Wachstum hochbegabter Kinder spielt. Witty (1964, zit. nach Frasier & McCannon 1981, S. 81) geht noch darüber hinaus, wenn er Bibliothераpie explizit als Hilfe bei der Bewältigung von Problemen begabter Schüler bezeichnet. Mittlerweile wird Bibliothераpie in Hochbegabtenförderprogrammen oder auch als Angebot für begabte Schüler im Regelunterricht in den USA häufig eingesetzt (Halsted 2002, Hébert 2000, Dooley 1993).

PädagogInnen in der Begabtenförderung können dabei auf ausgereifte methodische Ausarbeitungen und Programme zurückgreifen, die den besonderen Merkmalen des Denkens und Erlebens einerseits und den speziellen Bedürfnissen Hochbegabter andererseits Rechnung tragen.

Umso erstaunlicher scheint es, dass in Österreich Bibliothherapie noch nicht für die Begabtenförderung entdeckt und nutzbar gemacht wurde. Wurde oben noch kritisch vermerkt, dass derzeit kaum gezielte, systematische Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter SchülerInnen thematisiert werden, wird den intellektuellen Bedürfnissen durchaus Rechnung getragen. Dies geschieht vor allem durch Maßnahmen der Akzeleration (der Anpassung des Unterrichtsangebots an das schnellere Lerntempo), der Differenzierung (Schaffung unterschiedlicher, den jeweiligen Anforderungen angepassten Lernsituationen) und des Enrichments im Sinne einer qualitativen Anreicherung des Unterrichtsangebots (bm:ukk 2009).

Bibliothherapie kann eine wertvolle Ergänzung zu diesen Maßnahmen nicht nur hinsichtlich der kognitiven, sondern auch der sozio-emotionalen Förderung sein. Friedl et.al (2009, S. 29) betonen die Bedeutsamkeit von Lernarrangements in Gruppen ähnlich gesinnter und ähnlich befähigter SchülerInnen und einer fachlich profunden Anleitung durch akzeptierende, anregende und menschlich ansprechende LehrerInnen im Zusammenhang mit der Entwicklung von sozialen Kompetenzen, sowie zur Entfaltung von Wert- und Zielorientierungen. Mit diesen Forderungen nehmen sie die Möglichkeiten, welche Bibliothherapie anbietet, förmlich vorweg:

Die angesprochenen Gruppen Gleichgesinnter und -befähigter können durch bibliothераpeutisch ausgerichtete Lesegruppen leicht verwirklicht werden. Lehrpersonen bekommen mit Bibliothherapie ein Werkzeug in die Hand, das sie in die Lage versetzt, auf unterhaltsame und tiefgehende Weise zugleich Sozialkompetenz und Werte zu vermitteln und werden so befähigt, SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und zu fördern. Deren Besonderheiten und Bedürfnisse legen dazu die Basis. Die unter 3.2 ausgeführten intellektuellen Merkmale Begabter spiegeln sich in der Auswahl der Lektüre und der Konzeption der Diskussionsfragen wider (Näheres dazu in den Kapiteln 6 und 7), während die unter 3.1 angesprochenen sensiblen Bereiche für die thematische Ausrichtung der bibliothераpeutischen Bemühungen maßgeblich sein sollten. Für die Auswahl an Büchern und Diskussionsschwerpunkten sind demnach Themen wie Umgang mit Einsamkeit und Andersartigkeit, Umsetzen von Fähigkeiten in Leistung, Entwicklung von

Phantasie und Kreativität, Überwinden von Perfektionismus und Arroganz und Treffen moralischer Entscheidungen leitend.

Begabtenförderung in der Schule beschränkt sich jedoch nicht auf unterrichtliche Belange: Wenn nach Maschelein und Simons (2002, zit. nach Müller-Oppliger 2009, S. 60) in unserer Wissensgesellschaft Lernende zunehmend „*Entrepreneure ihres eigenen Lebens*“ werden sollen, müssen PädagogInnen hochbegabten SchülerInnen Werkzeuge in die Hand geben, die sie zu lebenslanger Weiterentwicklung in Eigenregie befähigen. Müller-Oppliger nennt dies ‚Selbstsorgendes Lernen‘. Sorge versteht er dabei im Sinne von Sorgfalt bei der Nutzung kognitiver und emotionaler Ressourcen, Achten auf sich selbst und auf das eigene Tun. Reflexiven Fähigkeiten kommt eine wesentliche Rolle zu, da die Entwicklung des Selbstverständnisses der SchülerInnen, sowie ihrer Einstellungen zu eigenen Aktivitäten und deren Konsequenzen wichtige Ziele des Lernprozesses darstellen (Müller-Oppliger 2009).

Überträgt man die Eckpfeiler dieses ‚Selbstsorgenden Lernens‘ auch auf die Persönlichkeitsentwicklung, wird deutlich, dass Bibliothherapie die SchülerInnen in die Verantwortung nimmt, selbständig und ‚selbstsorgend‘ an sich selbst zu arbeiten. Die gewonnenen Fähigkeiten versetzen sie lebenslang in die Lage Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz zu entwickeln, ihr Handeln zu reflektieren und ihre Persönlichkeit gezielt zu entwickeln.

Es gibt auch bereits Einzelinitiativen, die der Persönlichkeitsentwicklung einen hohen Stellenwert einräumen. An der Sir-Karl-Popper Schule für Hochbegabte in Wien wurde dazu ein eigener, maturabler Gegenstand eingerichtet: KoSo, kurz für Kommunikation und Sozialkompetenz, soll die SchülerInnen über die Vermittlung von Wissen über Interaktionsmechanismen und die Reflexion von Erfahrungen dazu befähigen, kompetent, respektvoll und verständnisvoll miteinander umzugehen (Wustinger 2001).

Bibliothherapie nimmt insofern eine Sonderstellung ein, da sie kognitive und sozio-emotionale Förderung organisch verschränkt. Es ist daher an der Zeit, das Potenzial von Literatur für die ganzheitliche Förderung hochbegabter Kinder zu erkennen und zu nutzen! Als ersten Schritt dazu wäre es denkbar, Bibliothherapie im Rahmen von Lehrgängen zur Begabungsförderung vorzustellen.

4. Grundsätzliche Überlegungen zu Theorie und Praxis der Bibliothherapie

4.1 Der bibliothераapeutische Prozess

Bibliothераapie beruht auf der Dynamik der Interaktion zwischen dem Buch, den LeserInnen und der Diskussion darüber. In ihrer Dissertation zum Zusammenhang von Bibliothераapie und Psychotherapie identifiziert Shrodes (1950, zit. nach Halsted 2002, S. 114ff) drei Phasen dieser Interaktion, nämlich Identifikation, Katharsis und Einsicht, die bis heute die Grundlage bibliothераapeutischen Handelns darstellen. In Anlehnung an Slavsons Arbeiten (1950, zit. nach Halsted 2002, S. 114) ergänzt Halsted diese noch um eine vierte, die sie besonders in der Arbeit mit hochbegabten Kindern für wichtig hält: Universalisation.

Die erste Phase, Identifikation, beruht auf der Wiedererkennung einer Situation, eines Problems oder eines Charakters aus dem Buch durch die LeserInnen. Dabei entdeckt der oder die Lesende ein Stück von sich selbst in der literarischen Vorlage und knüpft ein emotionales Band, das recht stark sein kann:

„(B)book characters are real people to most children, and children continue to see them as real people even under the close scrutiny of discussion. (...) (T)his holds true for college students as well.” (Halsted 2002, S. 115)

Gleichzeitig verspüren die LeserInnen jedoch den Effekt der Distanzierung – obschon die Erlebnisse des fiktiven Charakters ihnen nahe gehen, bleiben sie doch im geschützten Kontext des Buches – und dies verleiht Sicherheit. Lerner und Mahlendorff (1992) führen die Wirksamkeit der Bibliothераapie auch auf diese Wechselwirkung zwischen Identifikation und Distanzwirkung zurück, die sich positiv auf die Bereitschaft zur Veränderung auswirkt. So wesentlich das gefühlsmäßige Band zwischen Charakter und Lesenden auch ist, muss der Lesende beileibe nicht mit den Meinungen und Handlungen des Buchcharakters übereinstimmen, im Gegenteil, auch Sorge um den Charakter und Missfallen mit seinen Entscheidungen sind Bestandteil der Phase der Identifikation.

Folgen LeserInnen einem Charakter, mit dem sie sich identifizieren, durch dessen Lebenswelt und Probleme bis hin zur Auflösung, findet Katharsis statt, der zweite Schritt des bibliothераapeutischen Prozesses. Dabei erleben LeserInnen die Gefühle des fiktiven Charakters als die eigenen – in einem Ausmaß, das über die bloße Identifizierung

hinausgeht. Die dadurch aufgebaute Spannung löst sich häufig in einem gefühlsmäßigen Ausbruch, einer heftigen Ablehnung oder einer Imitation des Verhaltens des Charakters. Wiederum bleibt es jedoch den LeserInnen überlassen, inwieweit sie sich auf diesen kathartischen Prozess einlassen: Empfindet jemand die Situation als emotional zu belastend, steht es ihm oder ihr immer offen, die Lektüre fürs erste zu beenden, bzw. wieder die Rolle eines unbeteiligten Beobachtenden einzunehmen.

Durch das Gelesene und Miterlebte werden eigene Motivationen, Probleme und eigenes Verhalten bewusst gemacht. Reflektierend geschieht Einsicht, die dritte Phase des bibliothераapeutischen Prozesses: Der oder die Lesende überträgt das Verständnis des Charakters, fiktive Situationen und Lösungen auf das eigene Leben (Rubin 1978, Halsted 2002, Jackson 2006). Lesende werden sich dadurch eigener Motivationen und Handlungstendenzen bewusst, sie entwickeln eine neue, reflektierte Sicht auf sich selbst und ihre Lebensumstände. Dadurch ist eine Änderung der Einstellungen und schließlich Verhaltensänderung möglich, wenn dies auch nicht sofort geschehen muss (Halsted 2002).

Als mögliche vierte Phase nennt Halsted (a.a.O.) die Universalisation. Darunter versteht sie das Bewusstsein, mit Problemen nicht allein zu stehen, sondern sich im Gegenteil in eine lange Reihe von Menschen einzureihen, die Ähnliches erlebt und erfolgreich gemeistert haben. Gerade in der entwicklungsbegleitenden Bibliothераapie sieht dieser Schritt von großer Bedeutung, nimmt er doch dem Schrecken so mancher Herausforderung des ganz normalen Lebens und Erwachsenwerdens den Stachel.

4.2 Anforderungen an die BibliothераapeutInnen

„(B)bibliotherapy (...) is not about doing a subject search in a library database, compiling a bibliography on an therapy issue and then handing over a book.“ (Catalano 2008, S. 21)

Der bibliothераapeutische Prozess vollzieht sich nicht ausschließlich zwischen Buch und LeserIn. Gerade in der entwicklungsbegleitenden Bibliothераapie kommt der Therapeutin oder dem Therapeuten maßgebliche Bedeutung zu. Seine oder ihre Wirkung kann mit einem Katalysator verglichen werden, der eine seelische Reaktion in den KlientInnen initiiert und begleitet.

Hynes & Hynes-Berry (1986, zit. nach Halsted 2002, S. 113f) betrachten folgende inhärente Charaktereigenschaften als unabdingbare Qualifikationen von BibliotherautInnen.

- Reife
- Integrität
- Verantwortungsgefühl
- Anpassungsfähigkeit

Zur Reife zählen sie dabei Selbstbewusstsein, Selbstannahme und darauf aufbauend Toleranz anderen gegenüber. Integrität steht für ein Ausmaß an Respekt hinsichtlich der KlientInnen, das deren emotionale Ausbeutung verhindert. BibliotherautInnen müssen dadurch Verantwortung zeigen, dass sie sensibel auf Bedürfnisse der KlientInnen reagieren und bereit sind, sie auch durch belastende und schwierige Diskussionen zu begleiten und zu führen. BibliotherautInnen müssen in vielerlei Hinsicht Flexibilität zeigen: Die Bereitschaft und Fähigkeit, das eigene Konzept den etwaigen veränderten Bedürfnissen der Gruppe anzupassen, ist ein Aspekt dieser Anpassungsfähigkeit, wie auch die Bereitschaft, den KlientInnen die Freiheit zu eigenen Interpretationen zuzugestehen.

Zusätzlich dazu müssen therapeutische Einstellungen erworben und genährt werden. Diese umfassen nach Hynes & Hynes-Berry (1986, zit. nach Halsted 2002, S.114):

- Empathie
- Respekt
- Echtheit

Unter Empathie ist dabei die Fähigkeit zu verstehen, die Gefühle und Motive anderer Menschen verstehen zu können, auch ohne sie tatsächlich gerade erfahren zu müssen. Respekt bezeichnet die Wahrnehmung und Wertschätzung anderer Menschen und ihrer Gefühle als wertvoll und einzigartig. Spontaneität, Offenheit, Ernsthaftigkeit und vor allem das Bewusstsein und die Akzeptanz eigenen Innenlebens der TherapeutInnen machen die Echtheit aus.

Ergänzend dazu weist Halsted (2002) auf weitere notwendige Punkte hin: So ist es offensichtlich, dass sich BibliotherautInnen gerne mit Literatur, im pädagogischen Kontext speziell mit Kinderliteratur, beschäftigen und Klassiker sowie Neuerscheinungen kennen sollten. Entwicklungspsychologische Grundkenntnisse sind ebenso Bedingung wie

auch die Beschäftigung mit Diskussionstechniken und gruppendynamischen Mechanismen ratsam erscheint. Nicht zuletzt kann gar nicht genug betont werden, von welcher fundamentaler Wichtigkeit das Herstellen eines Vertrauensverhältnisses zu den KlientInnen ist. Scheitern BibliotherapeutInnen daran, ist alles Übrige vergebens.

Im Rahmen entwicklungsbegleitender Bibliothherapie bedürfen TherapeutenInnen keiner offiziellen standardisierten Ausbildung. Ursprünglich eine Domäne von ÄrztInnen und BibliothekarInnen im klinischen Bereich, besteht mittlerweile Konsens darüber, dass PädagogInnen (und auch Eltern) in der pädagogischen Situation die nötigen Erfordernisse durchaus aufweisen, bzw. sich aneignen können. Da zu den Aufgaben von PädagogInnen neben didaktischen Schwerpunkten auch immer mehr erzieherische Kompetenzen und die Aufarbeitung psychosozialer Probleme ihrer SchülerInnen gerechnet werden, (Munzel 1997, Maich & Kean 2004) scheint es notwendig, dass sie sich Werkzeuge und gangbare Konzepte aneignen, dieser erweiterten Lehrerrolle gerecht werden zu können. Halsted (2002) macht darauf aufmerksam, dass viele LehrerInnen in ihrem pädagogischen Alltag ohnedies Bibliothherapie praktizieren, vielfach ohne sie so zu nennen und ohne theoretisches Hintergrundwissen – wie es auch Beobachtungen der Verfasserin belegen. Hier besteht Bedarf in der Lehreraus- und -fortbildung, bewährte bibliotherapeutische Konzepte für die pädagogische Praxis vorzustellen. Die Verknüpfung mit der Ausbildung zum Schulbibliothekar oder zur Schulbibliothekarin läge nahe, aber auch Klassenlehrkräfte und Fachlehrkräfte würden von bibliotherapeutischen Grundkenntnissen profitieren. Im Sinne einer stärkeren Profilierung von PädagogInnen wäre auch die Spezialausbildung zum Bibliopädagogen oder der Bibliopädagogin denkbar, die als MultiplikatorIn an verschiedenen Standorten eingesetzt werden könnte. Ein neues Berufsbild könnte entstehen.

4.3 Bibliothherapie mit Kindern

Zu den allgemeinen Prinzipien hinsichtlich der TeilnehmerInnen an bibliotherapeutischen Maßnahmen zählt Rubin (1978) folgende Punkte, die selbstverständlich auch für die Arbeit mit Kindern gelten:

- Die Teilnahme an Bibliothherapie muss freiwillig geschehen.
- Techniken und Ziele der Bibliothherapie müssen von den Bedürfnissen und Lesevorlieben der TeilnehmerInnen, ihrem Alter, Hintergrund und Entwicklungsstand bestimmt werden.

- Die verwendeten Materialien müssen von den TherapeutInnen den Fähigkeiten und Bedürfnissen der KlientInnen entsprechend adaptiert werden. Besonders nennt Rubin dabei Format, Illustrationen und Schrift gedruckten Materials und auditive und visuelle Qualität entsprechender alternativer Medien.
- Zu keinem Zeitpunkt des Prozesses dürfen KlientInnen unter Druck gesetzt werden oder sich gedrängt fühlen. Die Aufgabe der TherapeutInnen liegt vielmehr in der Antizipation des ‚teachable moments‘, wenn die KlientInnen bereit sind für den nächsten Schritt.

Darüber hinaus gilt es folgende Punkte zu bedenken, die für die Arbeit mit Kindern relevant sind: Grundsätzliche Unterschiede liegen laut Rubin (1978) im – im Vergleich zu Erwachsenen – geringeren Wortschatz, den daraus resultierenden Verbalisierungsmöglichkeiten, der kürzeren Aufmerksamkeitsspanne und in den eingeschränkten Erfahrungen von Kindern. Es darf allerdings begründet vermutet werden, dass einige dieser Einschränkungen in deutlich geringerem Ausmaß auf hochbegabte Kinder zutreffen, die als sprachlich überdurchschnittlich begabt und als an weit über ihrem Alter hinausgehenden Dingen interessiert beschrieben werden.

Die Verwendung von Kurzgeschichten eignet sich nach Rubins (a.a.O.) Ansicht besonders, da bibliothераpeutische Sitzungen nur zwischen 30 Minuten und einer Stunde dauern sollten. Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es durchaus möglich ist, Romane oder längere Erzählungen in einzelnen, kurzen Sinneinheiten über mehrere Sitzungen verteilt zu bearbeiten, ja, dass es gerade für hochbegabte Kinder wünschenswert ist, eine große Bandbreite an Literaturgenres vorzustellen. Phantasie- und Tiergeschichten sprechen jüngere Kinder in hohem Maß hinsichtlich ihres Bedürfnisses nach Tagträumen und Phantasie an, weshalb sie Rubin (a.a.O.) empfiehlt, vor allem, da Tierfiguren jenseits aller Kategorien von Alter-, Rassen- und Genderproblematik stünden und dem Kind so ermöglichen, sich voll und ganz auf den Inhalt der Geschichte zu konzentrieren. Den Illustrationen kommt eine besondere Rolle zu: Einerseits wecken sie das Interesse, andererseits sollen sie nicht von der Handlung ablenken oder diese gar verzerren. Ab dem Teenageralter gewinnt die direkte Verwendung von Literatur mit anschließender Diskussion an Bedeutung, wobei es Rubin (a.a.O.) als ratsam empfindet, keinerlei Erklärung des therapeutischen Charakters oder die Erläuterung der mit der Lektüre verbundenen Ziele vorzuschicken. Wenn realistische, potenziell als emotional belastbar

empfundene Situationen geschildert werden, sollte dies behutsam und einfach geschehen. Auf übertriebene Dramatik in der Darbietung muss verzichtet werden.

4.4 Nebenwirkungen und Grenzen der Bibliotherapie

BibliotherapeutInnen müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass auch bibliotherapeutisches Handeln – wie jede Intervention – nicht nur erwünschte und positive Folgen haben kann.

Dass Bibliotherapie zu aufwühlenden Situationen führen kann, die zu bewältigen die KlientInnen nicht in der Lage sind, wird hin und wieder als Kritik angeführt (z.B. Grahlmann & Linden 2005). Dazu muss festgehalten werden, dass es ein Grundprinzip bibliotherapeutischen Handelns ist, emotional potentiell schwierige Situationen nicht unaufgelöst stehen zu lassen, ganz im Gegenteil: Die nachfolgende Diskussion dient nicht zuletzt dem Zweck, Lösungen zu suchen und einen positiven Ausblick herzustellen (Rubin 1978). Wenn Catalano (2008) von einer Studie berichtet, laut der die Ängste von Schulkindern nach bibliotherapeutischen Maßnahmen weit deutlicher ausgeprägt waren, als vorher, konzediert sie selbst sogleich, dass in diesem Fall die Untersuchungsergebnisse darauf hindeuten, dass die Gruppendiskussion im Anschluss an die Sitzungen unzureichend und nicht beruhigend war.

Weiters müssen sich TherapeutInnen davor hüten, überhöhte Ansprüche an ihre KlientInnen zu stellen, was verständlicherweise zu Frustration oder sogar einer Verminderung des Selbstwertgefühls führen kann (Grahlmann & Linden 2005, Rubin 1978). Hier sei besonders auf die Gefahr hingewiesen, hochbegabte Kinder zu überschätzen: Hochbegabte Kinder sind in erster Linie Kinder, keine Erwachsenen im Miniaturformat. Die Auswahl von Büchern und Themen soll wohl anspruchsvoll, aber dennoch entwicklungsgemäß sein.

Nicht nur durch falsche oder schlampige Handhabung bibliotherapeutischer Prinzipien können unerwünschte negative Folgen entstehen, es müssen auch die natürlichen Einschränkungen, die allgemein für Bibliotherapie bestehen, erkannt und akzeptiert werden. Munzel (1997) unterscheidet mögliche Grenzen der Bibliotherapie hinsichtlich des Mediums selbst und der Adressaten:

So eignen sich Bücher trotz hohen literarischen Anspruchs nicht für bibliotherapeutische Zwecke, wenn sie aufgrund ihres Inhalts oder (bei Kindern) aufgrund ihrer Aufmachung eher dazu angetan sind, Ängste zu schüren oder Verzweiflung hervorzurufen. Ebenso

wenig geeignet sind Bücher, die rein eskapistisch angelegt sind. Die Flucht in Scheinwelten kann – so legitim sie auch zur Entspannung sein mag - bibliothераapeutisch keinesfalls zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Krisen herangezogen werden (Halsted 2002).

Auch hinsichtlich der Adressaten stößt Bibliothераapie gelegentlich an ihre Grenzen: So gibt es Menschen, die entweder nicht lesen können oder wollen, die durch Leseblockaden, Lesephobien oder durch wahllose Lesewut nur eingeschränkt für bibliothераapeutische Maßnahmen geeignet erscheinen (Munzel 1997). Auch massive Vorurteile, die in der Persönlichkeit der KlientInnen begründet sind, können die Identifikation mit einem Charakter unmöglich machen oder die Rezeption einer Geschichte derart verzerren, dass bibliothераapeutische Maßnahmen nicht mehr möglich sind (Catalano 2008).

Schließlich darf nicht vergessen werden, dass die Qualität von Bibliothераapie nicht zuletzt von der Person des/der TherapeutIn abhängt. Gerade bei der Arbeit mit Kindern, erscheint ein tiefgreifendes Verständnis für deren Lebenswelten, Erfahrungen und Interessen als elementar und zwingend notwendig. Im österreichischen Schulsystem ist die Lehrperson sowohl für die Vermittlung der Inhalte, als auch für das soziale Klassenumfeld, für die Leistungsbeurteilung und Benotung zuständig. Inwiefern diese unterschiedlichen Rollen dem Aufbau eines Vertrauensverhältnisses förderlich oder schädlich sind, wurde nach Wissen der Verfasserin im Hinblick auf Bibliothераapie noch nicht erforscht. Es liegt jedoch auf der Hand, dass dieser Bereich Stolperstellen beinhaltet und sensibel angegangen werden muss.

Eine ganz wichtige Grenze ist im Kontext der Pädagogik selbstverständlich dort gegeben, wo Kinder fachmännischer psychologischer oder medizinischer Hilfe bedürfen, wo also das Gebiet der Entwicklungsbegleitung überschritten werden muss. So sind Depressionen, Selbstmordgedanken oder Hinweise auf körperlichen, sexuellen oder seelischen Missbrauch Beispiele für massive Warnsignale. Hier dürfen BibliothераapeutInnen nicht zögern, adäquate fachliche Hilfe in Anspruch zu nehmen und die nötigen Schritte einzuleiten.

5 Bibliothherapie in der Schule: Logistische Herausforderungen

Wichtige Vorüberlegungen und Vorbereitungen stehen im Vorfeld eines gelungenen bibliothераapeutischen Programmes. Meistens findet Bibliothherapie in einer Gruppe statt, es ist aber auch die individuelle Begleitung eines Kindes denkbar. Diese Variante wird in dieser Arbeit nicht näher ausgeführt. Bevor mit einer Gruppe motivierter Kinder ein Buch gelesen und diskutiert werden kann, müssen die SchülerInnen und ausreichende Exemplare tauglicher Bücher an einem geeigneten Ort zu einer passenden Zeit zusammengebracht werden.

Die Gruppenbildung ist davon abhängig, wie die Schule hochbegabte Kinder identifiziert, ob es sich um eine reine Schule für Hochbegabte oder ein integratives Unterrichtsmodell handelt. Auch im Rahmen von Enrichmentaktivitäten nach dem eigentlichen Unterricht ist Bibliothherapie für Hochbegabte denkbar. All diese Rahmenbedingungen beeinflussen die Gruppenbildung und erfordern Flexibilität. Halsted (2002) empfiehlt Gruppen, in denen die Altersspanne nicht zu weit auseinander liegt, da es dadurch einfacher wird, Literatur auszuwählen, die möglichst jeden Teilnehmenden anspricht. Als optimale Gruppengröße betrachtet Halsted (2002) sechs bis acht TeilnehmerInnen. In einer größeren Gruppe besteht die Gefahr des Verstummens einiger, in einer kleineren Gruppe macht sich das nicht vermeidbare Fehlen einiger TeilnehmerInnen hemmend bemerkbar. Diese Empfehlungen werden nicht ohne weiteres umsetzbar sein und müssen individuell für jede Schule konkretisiert werden. Einige Überlegungen dazu: Im österreichischen Lehrplan der Volksschule (bm:ukk 2008) sind Freigegegenstände und Unverbindliche Übungen explizit zur allgemeinen Interessens- und Begabungsförderung vorgesehen – ein günstiger Rahmen für Bibliothherapie. Allerdings beträgt die Mindestschülerzahl 15 Personen. Aufgrund der schulautonomen Lehrplanbestimmungen der AHS bietet es sich ebenfalls an, Bibliothherapie als Freigegegenstand oder Unverbindliche Übung in Gruppen ab 15 SchülerInnen, in der Oberstufe eventuell sogar als Wahlpflichtgegenstand zu führen (BGBl. II 2004), der ab 5 SchülerInnen angeboten werden darf. Manche Schulen bieten das Fach KoSoK (Kommunikation und Soziale Kompetenz) in Anlehnung an das KoSo Konzept der Sir-Karl-Popper Schule als Unverbindliche Übung an – ebenfalls eine mögliche Schiene für Bibliothherapie.

Falls die Schule über eine eigene Bibliothek verfügt, ist dies eine große Erleichterung der Arbeit – ideal wäre natürlich die Zusammenarbeit mit den SchulbibliothekarInnen, so es

am Standort welche gibt. Um passende Bücher auszuwählen, wird man zu Beginn wohl auf bestehende Bibliographien zurückgreifen, die eigens für Bibliothherapie zusammengestellt wurden (z.B. Austin 2003, Frasier und McCannon 1981, Halsted 2002, Hébert 1985, Hébert und Kent 2000, Maich und Kean 2004, Jackson 2006) und sich im Laufe der Zeit einen eigenen Fundus erarbeiten. Die regelmäßige Lektüre von Buchrezensionen gibt wertvolle Impulse. Ob die verwendeten Bücher von der Schule zur Verfügung gestellt werden und im Bestand der Bibliothek bleiben oder ob sie von den SchülerInnen erworben werden, hängt nicht zuletzt von den finanziellen Gegebenheiten ab. Um den Überblick über die Bücher zu bewahren, raten Frasier und McMillen (1981) zu einem Karteisystem, das leicht auch in elektronischer Form gehandhabt werden kann. Dabei werden für jedes Buch bibliographische Informationen, eine kurze Zusammenfassung des Inhalts und das Leseniveau festgehalten. Nach thematischen Bereichen geordnet, kann rasch und effizient auf passende Titel zugegriffen werden.

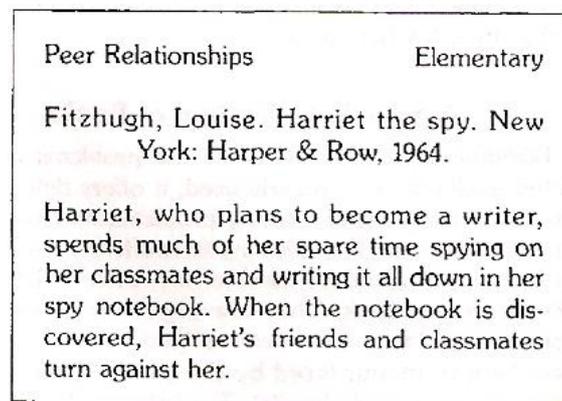


Abbildung 5: Karteikarte für bibliothераpeutische Literatur (Frasier & McCannon 1981, S. 82)

Folgende freie elektronische Buchverwaltungstools bieten sich für eine Katalogisierung bibliothераpeutischer Literatur an: „Book Collector“ für Windows und „Tellico“ oder „Alexandria“ für Linux erlauben übersichtliche Erfassung von Büchern, Ordnung nach Kategorien und weitere bibliothekarische Funktionen.

Als Ort des Geschehens bietet sich die Schulbibliothek förmlich an. Die Bücher sind unmittelbar greifbar, auch die Atmosphäre von Geborgenheit kann eine Ecke der Schulklasse nicht bieten. Natürlich kommt auch jeder andere abgeschlossene Gruppen- oder Klassenraum in Frage. Das Ansetzen des Termins hängt wesentlich davon ab, ob SchülerInnen aus verschiedenen Klassen teilnehmen und ob die Gruppe während der

Schulstunden oder im Anschluss daran zusammenkommt. Halsted (2002) warnt davor, einen Termin zu wählen, der SchülerInnen von Freistunden und somit von Sozialkontakten abhält, wodurch unter Umständen ihre Andersartigkeit zu sehr betont wird. Weiters rät sie für das Grundschulalter zu einer Serie von vier Sitzungen im Abstand von je einer Woche, für die Mittelstufe zu zweiwöchentlichen Sitzungen, die mehr Zeit für die Lektüre erlauben und für die Oberstufe monatliche Sitzungen, verteilt über das ganze Schuljahr. Pro Sitzung veranschlagt sie 15 bis 20 Minuten in niedrigen Schulstufen und bis zu einer Schulstunde in höheren Klassen. Diese Betrachtungen können als Orientierungshilfe dienen, müssen jedoch den schulischen und individuellen Gegebenheiten angepasst werden.

6 Bibliothherapie in der Schule: Von der Idee zur Implementierung

Als Grundprinzipien bibliothераpeutischen Handelns im pädagogischen Kontext betrachtet Munzel (1997) Stabilisierung, Prophylaxe und Begleitung. Diese Leitlinien bilden die Basis des in diesem Kapitel dargestellten Stufenplans der Implementierung.

- Die Stabilisierung zielt darauf ab, wünschenswerte Eigenschaften der SchülerInnen zu entwickeln und zu stärken, sofern sie bereits ausgeprägt sind.
- Prophylaxe: Für manche Situationen, wie Drogenkonsum oder sexuelle Verirrungen ist das Lernen aus eigenen Erfahrungen durchaus nicht wünschenswert und angebracht, sondern im Gegenteil höchst schädlich und bedrohlich. Hier bietet Literatur die Möglichkeit, quasi aus „zweiter Hand“ zu lernen. Situationen können durch dieses Erleben am literarischen Modell transparent gemacht und in ihrer letzten Konsequenz verdeutlicht werden, sodass die SchülerInnen für den Ernstfall gewappnet sind.
- Begleitung: Die bibliothераpeutische Begleitung thematisiert Munzel (1997) vor allem in Hinsicht auf das religiöse Lernen. Auch in der Begabtenförderung wird die erweiterte Rolle von PädagogInnen immer wieder betont. So weist Müller-Oppliger (2008) darauf hin, dass die wünschenswerte Personalisierung der schulischen Beziehungen bedinge, dass Lehrende stärker als in der herkömmlichen Schule die Rolle des begleitenden Beraters, Mentors und Förderers des Lernenden übernehmen sollten.

Wie eine bibliotherapeutische Sitzung sinnvoll ablaufen kann, verdeutlicht der Stufenplan der Bibliotherapie:

<p>1. Schritt: Vorbereitung und Leseplan</p> <p>Definition des</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zieles der Sitzung • Buches <p>Vorbereitung der Fragen</p> <p>Motivation der Kinder</p>	<p>Kennenlernen und sorgfältige Auswahl relevanter Literatur angepasst an die angestrebten Ziele der Sitzung; Vernetzen des Inhalts mit Hintergrundwissen der SchülerInnen</p>
<p>2. Schritt: Leseführung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lesen des Textes • Kurze individuelle Reflexion 	<p>LehrerInnengeführtes Lesen; Reflexion des Gelesenen durch Gedankenaustausch oder kurze Zusammenfassungen</p>
<p>3. Schritt: Diskussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gezielte Fragen und Impulse 	<p>LehrerInnengeführte Diskussion anhand Nacherzählung des Inhalts; Bestimmung von Gefühlen; Einschätzen der Situationen</p>
<p>4. Schritt: Aktivität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung 	<p>Ausdruck und Verstärkung von Gefühlen und Einsichten, kreativ und vielseitig;</p>

Tabelle 1: Stufenplan bibliotherapeutischer Unterrichtsgestaltung (nach Forgan 2002, Halsted 2002, Jackson 2006)

6.1 Vorbereitung und Leseplan

In diesem ersten Schritt geht es um das Angebot des „*richtigen Buches zum richtigen Zeitpunkt für das richtige Kind*“ (Halsted 2002, S. 70).

6.1.1 Festlegung auf ein Buch

Nur durch eine sorgfältige Wahl der Literatur ist die Identifizierung mit Charakteren und Situationen aus dem Buch gewährleistet – was ja die Basis bibliotherapeutischer Maßnahmen ist.

Als Grundlagen für eine sinnvolle Buchauswahl stellt Rubin (1978) folgende Leitlinien auf:

- Keine Verwendung unbekanntem Materials
- Bevorzugung kürzerer Werke (Gedichte, Kurzgeschichten, Einakter, einzelne Kapitel umfangreicherer Bücher)
- Berücksichtigung der Probleme und Neigungen der KlientInnen
- Berücksichtigung der Lesefähigkeit der KlientInnen
- Berücksichtigung sowohl des biologischen als auch des emotionalen Alters der KlientInnen
- Ergänzender Einbezug audiovisueller Materialien

Jackson (2006) empfiehlt Aktivitäten im Vorfeld des eigentlichen Leseprozesses, um Vorwissen und Einstellungen der SchülerInnen zu beleuchten und sie zu motivieren. Diese Informationen können bei der Wahl geeigneter Bücher und der Vernetzung des Hintergrundwissens mit dem Inhalt der Lektüre sehr hilfreich sein. Geeignete Aktivitäten versetzen die SchülerInnen in die Lage, ihr Vorwissen über das Thema zu identifizieren und aktivieren. Mögliche motivierende Impulse sind

- ein Gespräch über das Buchcover, bei dem SchülerInnen Vermutungen zur Handlung äußern können
- offene Fragen über die Handlung oder Konflikte des Buches ausgehend von einer kurzen Bemerkung des Bibliothérapeuten oder der Bibliothérapeutin
- Verknüpfung der Handlung mit aktuellen Themen oder Fragestellungen aus dem Umfeld der Kinder
- die ausgesprochene subjektive Begeisterung des Bibliothérapeuten oder der Bibliothérapeutin für das Buch oder einen Charakter

BibliothérapeutInnen in der Begabtenförderung müssen sich der Lesebedürfnisse von Kindern hinsichtlich Qualität, Altersangemessenheit und Inhalt eines Buches besonders bewusst sein, damit sie sie in jeder Phase ihrer Leseentwicklung kompetent begleiten und gezielt fördern können.

Diese Förderung umfasst die Ermutigung zu einer horizontalen Erweiterung, also der Aneignung eines breiteren Spektrums an Themen, wie auch die Anleitung zur Verfeinerung des literarischen Geschmacks innerhalb eines Genres durch das Angebot herausfordernder und differenzierter Lektüre:

„Reading guidance involves stretching a child’s mind and spirit – always trying to suggest a book that meets her where she is in the hope that when she has read it, she will have grown a little.“ (Halsted 2002, S. 71)

Detaillierteren Kriterien zur Auswahl geeigneter Bücher ist das Kapitel 7 dieser Arbeit gewidmet.

Nach erfolgter Buchauswahl müssen PädagogInnen es im Hinblick auf die Formulierung der Diskussionsfragen lesen. Es empfiehlt sich dabei, bereits Stichworte und Schlüsselphrasen schriftlich festzuhalten. Halsted (2002) rät darüber hinaus zu einer Inkubationszeit von ein oder zwei Tagen, bevor erneut Diskussionsgrundlagen fixiert werden, damit das Potenzial des Buches auf einer tieferen Ebene erkannt werden kann. Als Daumenregel erscheint die Ausarbeitung von zehn bis zwanzig Fragen sinnvoll; sie müssen nicht alle tatsächlich in der Diskussion behandelt werden, da manchmal auch schon eine tiefgehende Fragestellung eine ganze Sitzung tragen kann. Eine größere Bandbreite an Fragen versetzt PädagogInnen jedoch in die Lage, die Diskussion in verschiedene Richtungen zu steuern, wenn dies angebracht erscheint.

6.1.2 Überlegungen über Ziele

Ausgehend von den Bedürfnissen einer Schulklasse unterscheiden Frasier und McCannon (1981)

- Probleme oder Themen, die die ganze Klasse betreffen
- ein individuelles Problem eines Schülers, das aber die ganze Klasse betrifft
- ein Problem, das einen Teil der Klasse betrifft
- das persönliche Problem eines oder einer Einzelnen

als mögliche Ausgangspunkte.

Halsted (2002) präsentiert eine sehr hilfreiche Übersicht über sozio-emotionale Anliegen und Bedürfnisse hochbegabter Kinder, die auf ihren Lebensabschnitten basieren.

So sollen bei Kindern im frühen Grundschulalter durch Bibliothherapie die Grundlagen geschaffen werden, Empathie mit anderen zu empfinden und Konsequenzen von Handlungen zu erfassen. Dazu müssen Emotionen erkannt und benannt sowie Kategorien und Bezugsrahmen hergestellt werden. Bücher fungieren in diesem Stadium als Fenster zu unterschiedlichen Lebensentwürfen und -erfahrungen. Von fundamentaler Bedeutung ist es

auch, dass Kinder die Wichtigkeit der Verbalisierung von Emotionen erkennen. Weiters soll die Basis für Diskussionskompetenz in diesem Alter geschaffen werden. Am sinnvollsten geschieht das durch eine Kombination aus Fragen und Gesprächen. Bücher wirken dabei eher als Katalysatoren der Konversation; sie bilden noch nicht den Brennpunkt der Diskussion.

In den letzten Grundschuljahren werden Kinder häufig schon mit dem Etikett „Hochbegabung“ konfrontiert, typischerweise vor dem Wechsel in eine höhere Schule. Daher erscheint es sinnvoll, das Thema der Begabung behutsam und differenziert bibliothераapeutisch aufzuarbeiten. So müssen hochbegabte Kinder zu einer Interpretation des Begabungsbegriffes kommen, die ihnen erlaubt, sich selbst und andere als Individuen jenseits aller Etikettierungen wahrzunehmen:

„Looking inward they may not yet be comfortable applying the term to themselves, but they can recognize some of the problems that gifted children in books have and how they cope. Looking outward, they can also begin to recognize the importance of empathy and respect for all people who are different, in whatever way.“ (Halsted 2002, S. 142)

Daneben bietet sich auch die Möglichkeit an, über hochbegabungsrelevante Themen zu sprechen, ohne den eigentlichen Begriff zu verwenden. Manche AutorInnen (z.B. Rohrman 2005) machen auf potenziell schädliche Auswirkungen einer falschen aber auch einer zutreffenden Etikettierung aufmerksam; PädagogInnen müssen diese Bedenken auch hinsichtlich der Auswahl der Themen ernst nehmen.

Die Ziele von Bibliothераapie in der Mittelstufe sieht Halsted (2002) vor allem hinsichtlich sozialen Erlebens. Hochbegabte SchülerInnen haben das Bedürfnis, in ihre Gleichaltrigengruppe integriert zu sein; gleichzeitig streben sie danach, ihre eigene Identität zu finden und zu bewahren. Durch bibliothераapeutische Programme erhalten sie die Möglichkeit, sich mit anderen klugen und intellektuell interessierten MitschülerInnen auszutauschen und auch Bücher mit interessanten, seelenverwandten Charakteren unterstützen bei der Identitätsfindung.

In dieser Zeit beginnen manche Kinder zu erkennen, dass es nicht immer möglich ist, all das zu verwirklichen, was man möchte. Lag die Zukunft früher noch voller unbegrenzter Möglichkeiten vor einem, tritt nun eine realistischere Sicht zutage (Halsted 2002). Fragen nach dem Sinn des Lebens tauchen auf und zunehmende Intensität dieser Sinnfrage kann

zu Zynismus oder sogar Depression führen. Bibliothherapie sollte diese existenziellen Themen ansprechen; PädagogInnen müssen aber bei Zeichen ernster seelischer Verstimmungen an Fachpersonal verweisen.

Das Ausmaß an Führung durch die PädagogInnen tritt in dieser Phase deutlich zurück, ist aber immer noch erforderlich. Der Input der SchülerInnen steht im Vordergrund; auch werden Lehrpersonen vor allem danach trachten, den Kindern dabei zu helfen, eigene Einstellungen oder Verhaltensziele zu entwickeln und sie bei der Verfolgung dieser Entwicklung zu unterstützen.

Für OberstufenschülerInnen steht die Beschäftigung mit Lebenszielen und Ausbildungsentscheidungen im Vordergrund. Wegen ihrer vielfältigen Begabungen müssen sich manche unter Umständen eingestehen, auf einige Interessen zugunsten der Verfolgung eines bestimmten Ziels zu verzichten. Sie können diesen Neigungen aber in Form von Literatur weiter nachgehen, wenn sie ermutigt werden, Bibliothherapie eigenständig als Teil ihres Lebens zu implementieren.

Die Auswahl der Literatur fokussiert in dieser Phase neben persönlichen Schwerpunkten auf Werken, die in die Tiefe gehen und ethische und moralische Fragen thematisieren. Dazu bieten sich die Klassiker der Weltliteratur an.

Die Rolle der PädagogInnen verändert sich in diesem Abschnitt in Richtung des aktiven Zuhörers und Facilitators, der die Kompetenzen zur Literatúrauswahl und -deutung weitgehend an die Jugendlichen abgeben kann.

6.1.3 Die Vorbereitung der Fragen

Hier müssen zwei Zielsetzungen unterschieden werden: Bibliothherapie hat für hochbegabte Kinder vor allem deren sozio-emotionale, aber auch deren intellektuelle Förderung im Blick. Letztere basiert vor allem auf literarischer Analyse, wie Handlungs- und Charakterentwicklung und Schreibstil. Die sozio-emotionale Ausrichtung fokussiert auf das Wecken und Erforschen emotionaler Reaktionen. Zum wichtigsten Handwerkszeug von BibliotherapeutInnen zählt die bewusste Verwendung verschiedener Fragestellungen (Halsted 2002, Schlichter et.al 1998): Dabei liegen die Antworten auf fachliche Fragen im Buch selbst, an ihnen kann das Leseverständnis des Kindes erkannt werden. Interpretative Fragen hingegen sind offen. PädagogInnen können zwar eigene Antworten haben, müssen aber offen für die Ansichten der Kinder sein, die grundsätzlich ebenso gültig sind. Es erfordert Fingerspitzengefühl und Überlegung, sinnvolle Fragen zu formulieren, die die

SchülerInnen in ihrer Entwicklung leiten und ihnen dennoch genügend Freiheit lassen. Im Kapitel 6.4 werden daher tiefer gehende Betrachtungen zu Diskussionsfragen angestellt.

6.2 Die Leseführung in der bibliotherapeutischen Situation

Im Prinzip sind in dieser Phase zwei Möglichkeiten denkbar: Der Text kann laut von den PädagogInnen vorgelesen werden, woran sich die Diskussion anschließt, oder die SchülerInnen haben den Text bereits vor der Sitzung gelesen und rekapitulieren beziehungsweise lesen PädagogInnen ausgewählte Abschnitte, die besprochen werden sollen, laut vor (Schlichter et.al. 1998, Halsted 2002). Die erste Vorgangsweise empfiehlt sich bei jüngeren Kindern und kürzeren Geschichten oder Lyrik; es ist klar, dass ganze Romane mit komplexen Handlungssträngen nicht auf diese Art behandelt werden können.

Auf das laute Lesen sollte nach Meinung der Verfasserin in keinem Alter vollends verzichtet werden. Es liegt etwas Beruhigendes, Heimeliges und beinahe Magisches darin, das einen Teil der Wirkung der Bibliothherapie ausmacht. Während die Lehrperson liest, werden die SchülerInnen auf das nun Kommende eingestimmt, Spannungen können abfallen und die Identifikation mit dem Text wird im Alltagsstress erleichtert. Ein natürlicher, fließender Redefluss nimmt die SchülerInnen in die Handlung mit hinein. Heath und Sheen (2005) machen darauf aufmerksam, dass es günstig ist, sich mit Vorlesetechniken vertraut zu machen: So macht die Stimmfärbung die Handlung lebendig, während Sprachgeschwindigkeit und -lautstärke die emotionale Intensität aufbauen. Durch sparsame, angemessene Mimik und Gestik kann das Interesse der HörerInnen vertieft werden. Nicht zuletzt ist Augenkontakt unentbehrlich um Motivation und Verständnis der HörerInnen abzuschätzen und so Zeichen von Unruhe, Langeweile oder auch emotionalem Stress zu bemerken.

Selbstverständlich spricht nichts dagegen, dass gelegentlich auch SchülerInnen Abschnitte vorlesen, dies kann eingesetzt werden, um Akzente zu setzen.

Auch audiovisuelle Medien können zur Anwendung kommen. So kann die Wahrnehmung der Figuren eines Buches durch die Interpretation eines Regisseurs oder Schauspielers in der entsprechenden Verfilmung interessante neue Aspekte aufzeigen.

6.3 Die Diskussion nach der Lektüre

Die an die Lektüre anschließende Diskussion bildet den eigentlichen Kern der Bibliothherapie. Für ihre Qualität sind die Gesprächsführung und die Konstruktion der Fragen bedeutsam.

Wichtigste Maxime ist hierbei die Vertraulichkeit (Rubin 1978, Halsted 2002). Von Beginn an muss herausgestrichen werden, dass alles, was in der Gruppe besprochen wird, diesen Kreis nicht verlässt. Die Kinder sollen ermutigt werden, in der Diskussion aus ihrem Leben zu erzählen und gewinnen so in diesem geschützten Rahmen die Erkenntnis, dass ihre Erfahrungen nützlich und hilfreich für andere sein können. Dabei müssen PädagogInnen die Kinder darauf hinweisen, nichts von sich preiszugeben, was sie später bereuen könnten.

Obwohl die PädagogInnen den Diskussionsablauf durch die Auswahl der Fragen planen und strukturieren, betont Halsted (2002) die Notwendigkeit, das Gespräch auch in Richtungen fließen zu lassen, die nicht unbedingt vorgesehen waren, solange es sich nicht zu weit vom Buch entfernt.

Werden die Kinder bereits im Vorfeld mit erprobten Diskussionstechniken bekannt gemacht, gestaltet sich das bibliothераpeutische Gespräch bedeutend einfacher und konfliktärmer. Besonders muss darauf geachtet werden, dass jedes Kind Gelegenheit bekommt, zu sprechen und dass die üblichen Regeln (wie z.B. Ausreden lassen) eingehalten werden.

Günstigerweise schließt die Diskussion mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Punkte, die aufgeworfen wurden. Dies können sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen übernehmen. Anschließend wird entweder zu vertiefenden Aktivitäten übergeleitet oder – bei älteren Kindern – das Buch für die nächste Sitzung oder Stunde vorgestellt.

6.4 Exkurs: Zur Tiefenstruktur der Diskussionsfragen

Ausgehend von Van Tassel-Baskas (1989) Systematik von Diskussionsfragen lassen sich vier Fragenkategorien zu jeweils spezifischen Verwendungszwecken erkennen:

- inhaltliche Fragen (Was ist geschehen?), die dem Verständnis dienen
- interpretative Fragen (Warum ist es geschehen?), die ein tieferes Verständnis fördern

- divergente Fragen (Was hätte sonst geschehen können?), die LeserInnen ermutigen, über den Rahmen der Handlung hinaus zu denken
- evaluative Fragen (Was denkst du über das Geschehene? Warum denkst du so?), die LeserInnen zu kritischen Beurteilungen herausfordern

Es empfiehlt sich, die Diskussion in einer Aufwärmphase mit inhaltlichen Fragen zu beginnen. So wird die allgemeine Einstellung der Kinder zum Buch ersichtlich, und auch, ob die Kinder der Handlung folgen konnten. Um die Identifikation der SchülerInnen mit den HandlungsträgerInnen zu fördern, eignen sich interpretative Fragen besonders gut.

Beispiele für interpretative Fragen, die leicht an das jeweils verwendete Buch angepasst werden können:

- Was ist das Hauptproblem der Figur?
- Warum fühlt er oder sie sich ...?
- Welche Stärken hat er oder sie deiner Meinung nach, die ihm oder ihr in einer bestimmten Situation helfen können?
- Kennst du jemanden, der in einer ähnlichen Situation war? Was hat er/sie getan?
- Welchen Rat würdest du der Figur geben?
- Warum glaubst du, dass dieser Rat hilfreich wäre?
- Wie beeinflussen sich die Figuren im Buch gegenseitig?
- Welche Handlungsmöglichkeiten stehen der Figur offen?
- Was könnte geschehen, wenn sie sich für eine dieser Alternativen entscheiden würde?

Idealerweise spiegeln sich die drei Stufen des bibliothераapeutischen Prozesses, ‚Identifikation‘, ‚Katharsis‘ und ‚Einsicht‘ als die emotionalen Aktivitäten ‚Wiedererkennen‘, ‚Mitfühlen‘ und ‚Denken‘ in der Struktur der Fragen wieder. Sie sollten so strukturiert sein, dass sie die SchülerInnen von einer dieser Stufen zur nächsten führen (Halsted 2002).

Es darf nicht vergessen werden, dass AutorInnen nicht in erster Linie schreiben, um dem Leser wertvolle Einsichten zu vermitteln, sondern wie Halsted (2002, S. 145) in Erinnerung ruft, „*to create a world that is real and true, not to teach*“. Die Schöpfungen der AutorInnen wollen auch um ihrer selbst willen ernst genommen werden. Divergente und evaluative Fragen eignen sich wunderbar für eine intellektuell ansprechende Analyse

der Literatur selbst. Der Unterschied zwischen dem rein bibliothераapeutischen und dem intellektuellen Zugang kann anhand dieser zwei Fragen verdeutlicht werden:

„Warum haben Figur A und Figur B so viel Zeit in Ort XY verbracht?“ (Motiv der Figuren steht im Vordergrund)

„Warum hat der Autor oder die Autorin Figur A und Figur B so viel Zeit in XY verbringen lassen?“ (Motiv des Schriftstellers/der Schriftstellerin steht im Vordergrund)

Der unterschiedliche Fokus bedingt im ersten Fall das Einfühlen in die Gedankenwelt der Figuren, während im zweiten Fall aus einer distanzierten Position außerhalb der Geschichte die schriftstellerische Intention analysiert wird.

Um die Diskussion auf einem hohen intellektuellen Niveau zu halten, bietet es sich an, Fragen zu formulieren, die auf ‚higher order thinking skills‘ basieren, zum Beispiel auf den drei höheren Denkfähigkeiten Analyse, Synthese und Evaluation (nach Bloom 1956).

Um ein Buch zu *analysieren*, werden die Entscheidungen des Autors oder der Autorin bezüglich Form, Setting, Charakterisierung u.a. hinterfragt.

Mögliche Fragen könnten so aussehen:

- Welche unterschiedlichen Schauplätze lassen sich im Buch erkennen?
- Wie ist die Beziehung zwischen Figur A und B gestaltet?
- Wie charakterisiert der Autor /die Autorin die Figuren durch sprachliche Mittel?

Fragen, die die Fähigkeit zur *Synthese* einschließen, helfen bei der Verknüpfung mehrerer Elemente eines Buches oder verschiedener Einsichten.

- Erzähl die Handlung aus der Sicht von Figur A!
- Ein guter Soundtrack für diesen Teil der Geschichte wäre ...

Evaluative Fragen helfen bei der Beurteilung eines Buches oder der Entscheidungen einer Figur. Die Kriterien können zuvor in der Gruppe entwickelt und festgelegt werden.

- Welche Figur wurde vom Autor oder der Autorin am besten entwickelt?
- Welcher Handlungsstrang ist am glaubwürdigsten?
- Wie würdest du folgende Bücher nach ihrer sprachlichen Qualität reihen?

6.5 Aktivitäten zur Nachbereitung

Maich und Kean (2004), wie auch Schlichter (et.al 1998) empfehlen einen sozial und emotional ausgerichteten Fokus der Aktivitäten zur Nachbereitung der Diskussion, eine Ansicht, der sich die Verfasserin anschließt. Dabei sollten die Aktivitäten das Gelesene und Besprochene kreativ und vielseitig ausdrücken und verstärken. Die folgenden Gestaltungsvorschläge geben einen ersten Eindruck von der Vielfalt der Möglichkeiten. Hier werden PädagogInnen ihren eigenen Vorlieben und den Anforderungen des jeweiligen Buches gemäß eigene Schwerpunkte setzen wollen.

Zeichnen und Malen (vgl. auch Jackson 2006):

Wappen oder Pizza: Die SchülerInnen nützen die unterteilten Segmente der entsprechenden vorgedruckten Vorlage um in jedes Feld Angaben zu einer Person oder einer Situation zu schreiben, wie zum Beispiel: Was sind die Stärken der Figur A? Was sind ihre Schwächen? Was ist das Problem? Welche Lösungen fallen mir ein? Welche Sackgassen beschreitet Figur A? Welche Alternativen gibt es?

Die Gefühle einer Figur im Verlauf der Handlung können als unterschiedliche Temperaturgrade eines *Thermometers* dargestellt werden.

Venn Diagramme erlauben es, Gemeinsamkeiten zwischen Figuren, Situationen oder ganzen Büchern darzustellen. Dabei müssen die SchülerInnen auf der Basis des vorliegenden Textes Eigenschaften und Merkmale herausfinden und darauf aufbauend Berührungspunkte feststellen, die das Potenzial besitzen, einen Konflikt zu lösen.

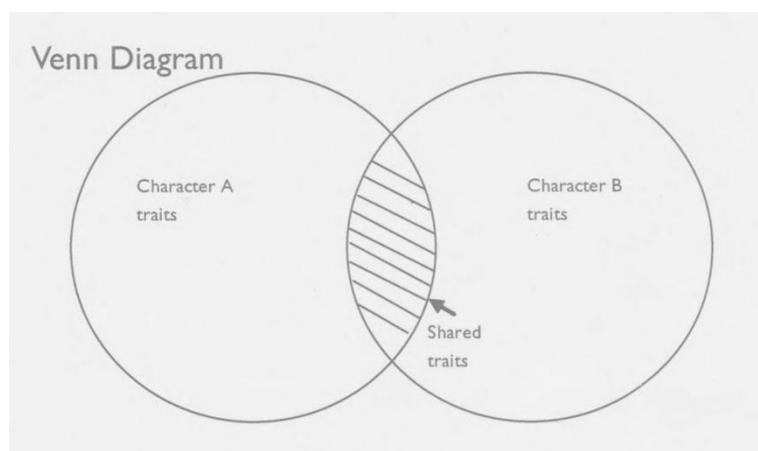


Abbildung 6: Venn Diagramm (Jacobs 2006, S. 3)

Johari Fenster sind ein gutes Mittel, um darzustellen, welche Merkmale und Wahrnehmungen von Figuren konfliktrichtig sind. Dieses Standardwerkzeug gruppenspezifischer Verfahren verdeutlicht den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung und kann SchülerInnen auch später in vielen Konfliktsituationen zur Bewusstmachung eigener oder fremder Motive nützlich sein.

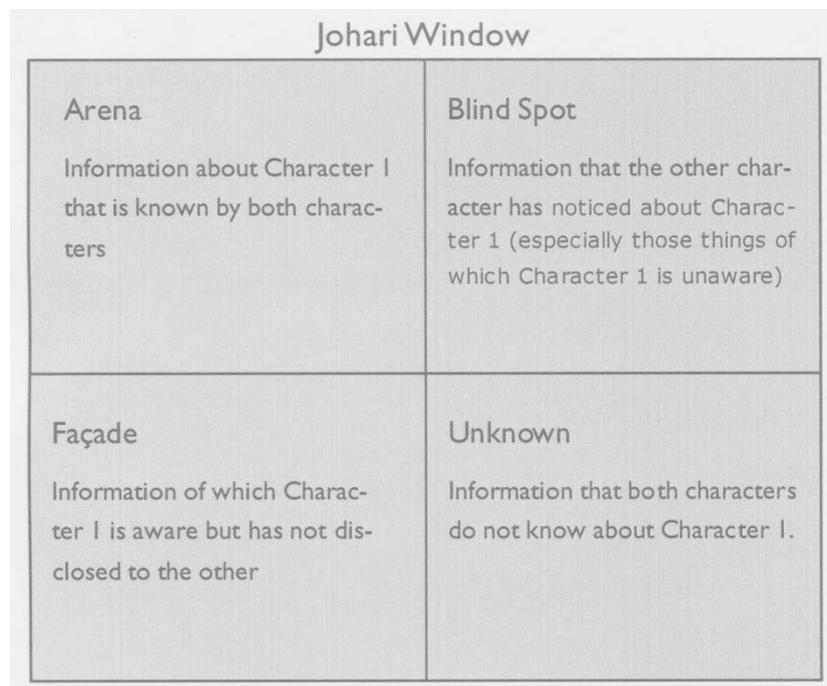


Abbildung 7: Johari Fenster (Jacobs 2006, S. 3)

Schreiben (vgl. auch Jackson 2006):

Wenn-Sätze: Die SchülerInnen formulieren Reaktionen auf Figuren oder Handlungen im Buch: Wenn ich deine Mutter wäre, würde ich...

Kummerkasten: Einige Schüler schreiben Kummerkastenbriefe aus der Sicht einer Figur, andere beantworten diese und versuchen, gute und differenzierte Ratschläge zu geben.

In einem *Brief* an eine Figur bieten SchülerInnen eigene Lösungsansätze an oder verweisen auf alternative Handlungsmöglichkeiten der Figur.

Zukunftsmusik: Die SchülerInnen schreiben eine Biographie der Figur, die von einer glücklichen Entwicklung ausgeht und arbeiten dabei heraus, welche guten Entscheidungen und persönlichen Stärken diesen Weg möglich gemacht haben.

Schöpferisch tätig sein:

In dieser recht aufwändigen Aktivität könnten SchülerInnen ein *Brettspiel* auf der Basis eines Buches gestalten. Der Spielverlauf könnte dem Handlungsverlauf folgen und Probleme, Krisen und Lösungen als Stolperschwellen, Hindernisse und Abkürzungen dargestellt werden. Die Umsetzung im Werkunterricht der Volksschule liegt hier nahe, aber auch im Komplexitätsgrad an das Alter der SchülerInnen angepasste Papier- oder Kartonvarianten sind denkbar.

7. Bibliothherapie in der Schule: Geeignete Literatur

7.1 Allgemeine Prinzipien zur Materialauswahl

Wie muss Literatur beschaffen sein, dass sie sich für Bibliothherapie im schulischen Kontext eignet? Hier muss auf die unter 1.4.1 vorgestellten Modellfunktionen von Geschichten zurückgegriffen werden, die sie für bibliothераpeutische Zwecke erst tauglich machen. Es sollen bevorzugt Texte ausgewählt werden, die Vertrauen und Geborgenheit vermitteln, Orientierung bieten, das Gemeinsame zwischen Individuen betonen, Selbsterkenntnis ermöglichen, abrufbar im Gedächtnis bleiben, zum Staunen anregen, befreiend und initiativ wirken, sowie das Potenzial besitzen, in jeder Lebensphase ein tröstender und hilfreicher Begleiter zu sein (Kittler & Munzel 1992).

Als Leitprinzip gilt für Munzel (1997) daher die individuelle Textauswahl aufgrund methodischer Vorüberlegungen. Besonders empfiehlt er das ISO-Prinzip, demzufolge Inhalt der Geschichte und seelische Befindlichkeit des Lesenden möglichst übereinstimmen sollen. PädagogInnen müssen jedoch beachten, dass Erfahrungen mit Texten höchst subjektiv sind und sich nicht einfach auf andere Individuen übertragen lassen. Sich dies bewusst zu machen, ist nicht nur für die Textauswahl, sondern insbesondere auch in Gruppensituationen bedeutsam.

7.2 Kinder- und Jugendliteratur: Qualitätskriterien für hochbegabte LeserInnen

„Our gifted children (...) need deeper, more beautiful, more heart-stretching and mind-stretching ideas to confront. They need to be offered books with a variety of levels of meaning to free their minds for the gymnastics of which they are capable”.

(Polette 2000, S.5)

Bücher, die in der Bibliothherapie mit hochbegabten Kindern eingesetzt werden, müssen über ihre allgemeine Eignung hinaus noch besonderen Kriterien hinsichtlich ihrer literarischen Qualität genügen. Qualitativ minderwertige Literatur verhindert einerseits wirkungsvolle Diskussionen, da die SchülerInnen es unter Umständen nicht der Mühe wert halten, über als „langweilig“ empfundene Bücher zu sprechen. Andererseits sollen fähige und enthusiastische LeserInnen lernen, sich nicht mit weniger als dem Besten zufriedenzugeben. Halsted (2002) anerkennt die Berechtigung eskapistischer Literatur zur Erholung, weist jedoch gleichzeitig darauf hin, wie wichtig es ist, Kindern den Unterschied zwischen Lektüre zum Zeitvertreib und Lektüre zur persönlichen Entwicklung klar zu machen und die Kinder zu befähigen, Literatur gezielt nach ihren Bedürfnissen auszuwählen.

Bücher, die geeignet sind, in einem hochbegabten Kind einen Funken anzufachen, sprechen die unter 2.2 dargelegten Charakteristiken dieses Personenkreises in sozio-emotionaler und intellektueller Hinsicht an und reflektieren die daraus resultierenden Bedürfnisse.

In Bezug auf sozio-emotionale Belange sollten folgende Punkte berücksichtigt werden, wobei selbstverständlich kein Buch all diese Merkmale in sich vereinigen kann. In der Zusammenschau der verwendeten Literatur soll sich jedoch insgesamt eine ausgewogene Mischung zeigen (nach Levande 1999, Halsted 2002 und Austin 2003):

- Natürlich bieten sich Bücher mit hochbegabten Protagonisten an, sei es, dass sie expressis verbis als solche vorgestellt werden, oder dass sie indirekt als solche erkennbar sind.
- Günstigerweise ist ‚Anders-sein‘ nicht von vornherein negativ besetzt, sondern wird differenziert als Schwierigkeit und gleichzeitig als Chance dargestellt. Dies kann dadurch geschehen, dass Figuren allein oder in einer kleinen Gruppe für ihre

Überzeugungen entstehen oder dass sie lernen, die Andersartigkeit anderer zu akzeptieren.

- Erwachsene sollten zumindest in einem Teil der Bücher als im Leben der Figuren präsent und unterstützend dargestellt werden.
- Herausfordernde und gangbare Rollenmodelle sollen angeboten werden. Wenn die Lesenden etwa Einsicht in die Arbeit von Wissenschaftlern, Künstlern oder Aktivisten erhalten, eröffnen sich interessante Zukunftsaussichten. Dabei sollte auf die Genderproblematik geachtet werden.
- Auch hochbegabte Erwachsene, die ein erfülltes Leben führen, sollten dargestellt werden.
- Konflikte mit hohem Potenzial für persönliches Wachstum, wie zum Beispiel die Entwicklung persönlicher Werte anhand ethisch schwieriger Entscheidungen, sollten bevorzugt dargestellt werden.
- Schließlich darf auf den Humor nicht vergessen werden. In der Darstellung liebenswert skurriler Charaktere kann er sich ebenso zeigen, wie in Situationskomik oder sprachlichen Feinheiten. Humor, der Hochbegabte besonders anspricht, ist oft fein, ironisch und differenziert. Auf die Präsentation schwarzen Humors muss nicht verzichtet werden. Die Bedeutung von Galgenhumor für die Psychohygiene illustriert Retzer (2010), wenn er darauf aufmerksam macht, dass dieser die Zustimmung zu etwas, das unlösbar problematisch oder schmerzhaft ist, verweigert. Durch das Bewusstmachen der Absurdität des Lebens ist er ein Antidot zu Scham und macht resistent gegen Erniedrigung und Verzweiflung. Allerdings soll die Präsentation schwarzen Humors mit Augenmaß geschehen und durch die stärkere Betonung lebensbejahenden Humors ausgeglichen werden.

Bücher, die das intellektuelle Wachstum hochbegabter Kinder stimulieren, sprechen ihren Wissensdrang an. Bei Bilderbüchern gehen Sprache und Bilder eine enge Verbindung ein. Auf sprachlicher Ebene sollte auf eine differenzierte Wortwahl, die Lust auf Sprachspielereien und -experimente macht, geachtet werden. Die Handlungen sollten nicht völlig vorhersehbar sein, sondern Möglichkeiten zur Spekulation und Diskussion bieten. Werden Figuren und Situationen außerhalb der Alltagserfahrungen der SchülerInnen präsentiert, wird die Phantasie angeregt und die Sicht der Welt erweitert und bereichert. Bereits Bilderbücher können moralische Fragen um die oft stark ausgeprägten Anliegen Hochbegabter um Fragen um Gut und Böse ansprechen, ohne ins Belehrende zu verfallen.

Naturgemäß spielen die Illustrationen eine wesentliche Rolle. Es sollte darauf geachtet werden, dass sie die Handlung nicht nur begleiten, sondern ergänzen und verstärken, keinesfalls jedoch verzerren (Rubin 1978). Halsted (2002) nennt Maurice Sendaks Bücher als gute Beispiele für einen differenzierten Einsatz von Illustrationen, da die Gesichtsausdrücke der Figuren die Handlung aus deren Warte erzählen. Auf stereotype Illustrationen sollte zugunsten von originellen und künstlerisch wertvollen verzichtet werden, die Bilder können durchaus das breite Spektrum an Illustrationstechniken (Aquarelle, Drucke, Radierungen, Collagen,...) widerspiegeln. Faszinierende Details lassen Kinder die Illustrationen immer wieder gern betrachten.

Bücher für ältere Kinder wirken dann intellektuell stimulierend, wenn sie einige der folgenden Charakteristiken aufweisen (nach Halsted 2002 und Austin 2003)

- Die verwendete Sprache sollte markant sein und sich auf einem hohen Niveau bewegen, der Wortschatz reich und fordernd.
- Ein anschauliches Vokabular fördert die Vorstellungskraft.
- Sprachliche Feinheiten zeigen sich in der Nuancierung von Gefühlen und Gedanken.
- Werden Sprachmuster und Vokabular fremder Orte oder vergangener Zeiten wie selbstverständlich verwendet, ermutigt dies die Lesenden, die Bedeutung anhand des Kontexts herauszufinden.
- In stilistischer Hinsicht kann die Bandbreite voll ausgeschöpft werden. Neben der Auswahl verschiedener Genres sollen SchülerInnen mit Stilmitteln und herausfordernden Strukturen, wie Metaphern, Paradoxa, Symbolismus, oder Parabeln bekannt gemacht werden.
- Bücher mit mehrdeutigem oder offenem Ende, sowie die Darstellung ungelöster Probleme ergänzen die Buchauswahl um für Hochbegabte besonders reizvolle Aspekte. Kinder, die stark problemlösend orientiert sind, könnten unbestimmte Ausgänge allerdings auch als unbefriedigend empfinden.
- Zur Entwicklung der Fähigkeit, mehrere Bedeutungsebenen gleichzeitig zu erfassen, sollten auch Bücher mit mehrschichtig angelegter Handlung in der Literaturlauswahl vertreten sein, wo beispielsweise neben der eigentlichen Erzählung universelle Motive angesprochen werden

- Handlungsstrukturen sollen von den Möglichkeiten, die Rückblenden, Perspektivenwechsel oder die Einbindung unterschiedlicher Formate (Tagebuchausschnitte, Zeitungsartikel...) liefern, Gebrauch machen.
- Durch eine Vielfalt an Settings können SchülerInnen mit Lebensstilen und Lebenswelten experimentieren, denen sie sonst nicht ausgesetzt wären.

Schließlich sei noch erwähnt, dass gute Kinderliteratur immer auch für Erwachsene ansprechend ist. Bücher, die herablassend wirken oder den eigenen Maßstäben der PädagogInnen nicht genügen, sind für die Verwendung im Unterricht von vornherein untauglich.

7.3 Kinder- und Jugendliteratur: Der Reichtum verschiedener Genres

Die Wahl des Literaturgenres ist nicht unwesentlich für Zielsetzung und Erfolg der bibliothераpeutischen Sitzung. Unterschiedliche Literatur spricht Kinder unterschiedlich an. In diesem Kapitel werden Literaturgenres im Hinblick darauf beleuchtet, wie ihre spezifischen Merkmale die Bedürfnisse hochbegabter Kinder erfüllen und wie unterschiedliche Literaturformen in der Bibliothераpie am besten eingesetzt werden können. Zu jedem Unterpunkt werden ergänzend einige Autoren vorgestellt, deren Bücher sich im Hinblick auf literarische Qualität und Darstellungstiefe für Bibliothераpie eignen. Diese Aufzählung spiegelt die subjektive Ansicht der Verfasserin wider und ist nicht als erschöpfend zu betrachten.

7.3.1 Fiktion

Abenteuer-, Tier-, Liebesgeschichten, Krimis, humoristische Erzählungen und historische Romane fallen unter die Kategorie ‚Realistische Fiktion‘, während phantastische Geschichten eine eigene Kategorie bilden, die unter ‚Fantasy‘ vorgestellt wird.

Um Kinder anzusprechen, muss sich gute Fiktion durch lebendige Charaktere und universell nachvollziehbare Situationen und Probleme auszeichnen. Zu den wichtigsten Qualitätskriterien von Fiktion zählt Halsted (2002) daher Ehrlichkeit und Sorgfalt in der Recherche. Sie räumt ein, dass klassische Kinderbücher unter Umständen nicht mehr aktuelle Lebensumstände ihrer Zielgruppe abbilden und betont daher die Notwendigkeit, ergänzend moderne Kinderliteratur zu verwenden. ProtagonistInnen müssen einer Veränderung ihrer Einstellungen oder Motive unterworfen sein, wenn das Buch die LeserInnen packen und zur Diskussion anregen soll. Für den historischen Roman gilt, dass er weder mit geschichtlichen Details überfrachtet, noch durch zu wenig Hintergrund nur

ein Allerweltsroman in alternativem Setting sein darf. Wenn über kulturelle Besonderheiten der dargestellten Zeit die politischen und persönlichen Herausforderungen für damals lebende Menschen hinaus verdeutlicht werden, kann das Buch als besonders geeignet betrachtet werden.

Eine Besonderheit stellen Romanserien dar, die durchaus auch für bibliothераapeutischen Zwecke verwendet werden können. Obwohl die Gefahr plumper Charakterzeichnungen und vorhersehbarer Handlungen nicht übersehen werden darf, betrachtet Halsted (2002) sie wegen ihres oft hohen Bekanntheitsgrades als guten Einstieg in bibliothераapeutisches Arbeiten.

Neben den Klassikern bieten beispielsweise die Romane von Gudrun Pausewang und Peter Härtling Stoff für differenzierte Diskussion. Rainer M. Schröder schreibt vielschichtige historische Romane.

7.3.2 Biographien

Biographien eignen sich in besonders hohem Ausmaß für Bibliothераapie, da die Identifikation des Lesenden mit den dargestellten Figuren sehr leicht möglich ist. Man unterscheidet authentische Biographien, die ausschließlich auf gut dokumentierten Rechercheergebnissen basieren, fiktionalisierte Biographien, deren Handlung etwas freier auf historischen Fakten beruht und biographische Fiktion, die eine historische Person vor dem Hintergrund einer erfundenen Handlung porträtiert.

Gute Biographien sind nicht in erster Linie didaktisch angelegt, sondern stellen die zentralen Figuren als echte menschliche Wesen mit guten und schlechten Eigenschaften dar. Diese Objektivität verlangt ein gewisses Augenmaß und Halsted (2002) zögert, jüngere SchülerInnen mit Charakterschwächen der Figuren zu konfrontieren, wenn diese in keinem Zusammenhang mit deren geschichtlicher Bedeutung stehen.

Die mannigfaltigen Vorzüge biographischer Literatur für die Bibliothераapie mit hochbegabten Kindern werden von vielen AutorInnen positiv vermerkt (z.B. Hébert 1995 Hébert et.al. 2005, Halsted 2002):

- Viele Biographien machen das Ausmaß an Resilienz deutlich, das oft nötig ist um Großes zu vollbringen. Zu lesen, wie echte Menschen vielen Widerständen zum Trotz ihr Ziel erreicht haben, spornt an, auch angesichts von Widrigkeiten im eigenen Leben den Mut nicht zu verlieren.

- Biographische Darstellungen arbeiten oft die intrinsischen Antriebe der dargestellten Personen heraus. Motivationen, Wissensdrang, Verantwortungsbewusstsein, Umgang mit persönlichen Problemen oder Engagement berühmter Persönlichkeiten vermögen stark zu inspirieren.
- Geschlechterrollen und geschlechterspezifische Erwartungen können durch eine Zusammenstellung verschiedener Biographien verdeutlicht werden, Themen, die besonders für hochbegabte Mädchen relevant sind.

Als Beispiele für gelungene Biographien wären Ève Curies Darstellung ihrer Mutter in „Madame Curie“, Maren Gottschalks Buch über Nelson Mandela: „Die Morgenröte unserer Freiheit“, oder Renate Winds Schilderung von Dietrich Bonhoeffers Leben in „Dem Rad in die Speichen fallen“ zu nennen. Elisabeth Hewson gelingt eine strukturell originelle und inhaltlich komplexe Darstellung der Bertha von Suttner, indem sie deren Geschichte in eine Rahmenhandlung der Gegenwart einbindet.

7.3.3 Volksdichtung und Folklore

Unter diese Kategorie fällt das reiche Erbe an Literatur, das von Generation zu Generation weitergegeben wurde – lange Zeit zumeist mündlich. Der Bogen spannt sich dabei von der einfachen örtlichen Legende bis zum komplexen Epos.

- Volks – aber auch Kunstmärchen sind meist die erste Form traditioneller Folklore, die Kinder zu hören bekommen. Auf die Bedeutung von Märchen für die Wertentwicklung von Kindern hat vor allem Bettelheim (z.B.1976) in seinen Arbeiten aufmerksam gemacht. Sie thematisieren grundlegende Konzepte, wie Schuld und Vergebung und den Triumph des Guten über das Böse, die Überwindung von Ängsten und liefern damit wertvolle Impulse für bibliothераpeutische Zwecke.
- Legenden und Sagen sprechen besonders SchülerInnen der vierten und fünften Schulstufe an. Daher können sie im Rahmen des Deutschunterrichts nicht nur für Nacherzählungen (wie es üblich ist), sondern auch explizit zur Bibliothераpie herangezogen werden.
- Mit Mythologie werden SchülerInnen in Österreich zumeist im Rahmen des Geschichts- und Lateinunterrichts bekannt gemacht. Vor allem sind es die griechische und römische Götterwelt und die damit verbundenen Vorstellungen, die die europäische Kultur mit geprägt haben. Für ein tiefes Verständnis europäischer

Kunst und Kultur ist es nötig, mit den Grundkonzepten der mythologischen Sagenwelt vertraut zu sein.

- Epen (wie Ilias und Odyssee, oder das Nibelungenlied) verbinden menschliches Schicksal mit göttlicher Intervention in Geschichten, die von Heldentum, Gefahren, Scheitern und Triumph erzählen und oft identitätsstiftend für Volksgruppen oder Nationen waren.

Die Geschichten der Folklore, wie wir sie heute kennen, haben die Auslese der Zeit überstanden und können so vermutlich als die besten Beispiele vergangener Literatur betrachtet werden. Nicht nur waren sie wohl die höchsten literarischen Errungenschaften ihrer Zeit, sie sprechen ewiggültige Themen an: Traditionelle Literatur thematisiert Grundfragen der Menschheit und verdeutlicht daher die prinzipielle Universalität der menschlichen Sehnsüchte, Ängste, Laster und Freuden. Halsted (2002, S. 232) erkennt in Folklore daher großes Potenzial, eine alle Unterschiede zwischen kulturellen Differenzen überbrückenden Wahrnehmung von sich selbst als WeltbürgerInnen in SchülerInnen zu entwickeln:

„In encouraging students to think of themselves as citizens of the world rather than having a provincial outlook, traditional literature is a valuable tool.“

Um diesen Reichtum zu erschließen, empfiehlt es sich, nach Ausgaben zu suchen, die sich durch stimmige, herausfordernde Sprache und eine inhaltliche Bearbeitung auszeichnen, die die reiche Geschichte dieser Erzählungen widerspiegelt. Zu moderne Übertragungen könnten den Zauber mindern. Auch die Illustrationen sollten nicht zu gefällig und banal sein – gerade bei Märchen wird die Schwelle zum Kitsch leicht überschritten.

Auguste Lechner ist die Aufbereitung wichtiger Sagen und Epen für Kinder gelungen, Kai Meyer hat das Nibelungenlied aufgefrischt.

7.3.4 Sachbücher

Sachbücher erfreuen sich bei hochbegabten Kindern großer Beliebtheit, da sie ihren Wissensdrang, ihre Neugier und das Bestreben, Dingen systematisch auf den Grund zu gehen, ansprechen. In der entwicklungsbegleitenden Bibliothherapie werden Sachbücher seltener verwendet als in der klinischen Variante. Dabei lassen sich durch den Vergleich der Darstellungen verschiedener Autoren zu einem Thema sehr gut die unterschiedlichen Herangehensweisen und Ansichten herausarbeiten, außerdem bieten sie auch älteren

Kindern einen guten Einstieg in einen für sie neuen Themenkomplex (Halsted 2002). Darüber hinaus können sie wertvolle Hintergrundinformation zu in der Gruppe gelesener Fiktion liefern und so einen wichtigen Beitrag zur Diskussion bieten.

Mangels Handlung halten gute AutorInnen von Sachbüchern das Interesse ihrer LeserInnen durch einen spannenden Schreibstil und eine klare Herausarbeitung der relevanten Information wach. Es versteht sich, dass Genauigkeit, Unvoreingenommenheit und Richtigkeit in der Darstellung des behandelten Themas ausschlaggebend für die Güte des betreffenden Buches sind. Das gilt auch für die Übersetzung von Fachausdrücken, die gelegentlich die mangelnde Fachkompetenz des Übersetzers offen legen. Gute Sachbücher weisen daher biographische Informationen über AutorInnen aus, die – ebenso wie das Erscheinungsdatum – wertvolle Rückschlüsse über Fundierung und Aktualität des Inhalts zulassen.

Da Sachbücher naturgemäß eher die intellektuellen Bedürfnisse der Kinder ansprechen, muss besonders auf die gute Lesbarkeit geachtet werden. Den Inhalt ergänzende graphische Darstellungen und Fotografien erhöhen das Interesse und Verständnis.

Mit schrägem Humor und Wortwitz gehen die Sachbücher der Reihen WahnsinnsWissen von Terry Deary und „Horrible Sciences“ von Nick Arnold und die Bücher der ‚Ekelogie‘-Reihe gleichzeitig auf die Bedürfnisse des Zielpublikums der 10 bis 13jährigen nach Wissensdrang und makabrer Unterhaltung ein.

7.3.5 Poesie

Die meisten Kinder sind sehr zugänglich für den Rhythmus guter Poesie und für die Kraft klarer, lebendiger Worte.

Gute Poesie zeichnet sich durch Knappheit aus, was klar wird, wenn man den Term „Gedicht“ unter dem Aspekt der Verdichtung betrachtet. Nur Lyrik, die den Kern einer Sache aufblitzen lässt, ohne Gefühle und Handlungen auszuwalzen, taugt etwas und kann Stoff für anregende und bedeutsame Diskussionen bieten. Stevens (2009, S. 76) betrachtet Poesie auch gerade deshalb für hochbegabte Kinder als sehr gut geeignet, da

„(...) poets weigh every word they use. With beauty and economy of language, enhanced by rhythm, the poet can present recognizable ideas and situations in unfamiliar ways that can delight and astound.“

An dieser Stelle sei auf die oft zu Unrecht vergessenen Balladen verwiesen. Sie handeln oft von schicksalhaften Grenzsituationen und sprechen ewiggültige Themen an. In stilistischer Hinsicht sind sie breit gefächert (realistisch, romantisch, märchenhaft, unheimlich) und auch vom Umfang her eignen sie sich gut für bibliothераapeutische Zwecke.

Klassische und moderne Verfasser empfehlenswerter Kinderlyrik sind Lewis Carroll, Friedl Hofbauer, Joachim Ringelnatz, Manfred Mai, Max Kruse und Georg Bydlinki.

Für ältere Schüler liefern die zeitlosen, impressionistischen Gedichte von Emily Dickinson Impulse für die Reflexion eigener Gefühle.

7.3.6 Fantasy und Science Fiction

Fantasy Literatur vereint Elemente traditioneller Folklore (vor allem nordischer und walisischer) mit den Gestaltungsprinzipien des Romans. Viele Fantasyromane sind in einer nicht spezifizierten Vergangenheit angesetzt, in einer liebevoll und detailreich ausgearbeiteten Welt, die von mystischen Wesen und Elementen bevölkert ist. Sehr oft befinden sich die ProtagonistInnen auf einer Suche oder müssen eine Aufgabe bewältigen, die zu ihrer Entwicklung und Vervollkommnung führt. Die Themen sind episch angelegt und fokussieren den ewigen Kampf zwischen Gut und Böse, in dem HeldInnen über sich hinauswachsen. Die sehr komplexe Handlung und die ausgearbeiteten Charakterzeichnungen erfordern es, dass viele Fantasyromane auf mehrere Bände angelegt sind. Fragen, die von Fantasy aufgeworfen werden, drehen sich meist um Identitätssuche, Erfüllen von Erwartungen und die Notwendigkeit persönlicher Opfer im Dienste seiner Bestimmung. Wie auch Mythologie betont gute Fantasy die Notwendigkeit, seinen Idealen treu zu bleiben und die Hingabe an eine Sache, die nicht nur rational nachzuvollziehen ist.

Leider hat die derzeit hohe Popularität von Fantasy dazu geführt, dass eine Flut an kommerziellen Machwerken den Büchermarkt überschwemmt. Bücher, die ganz offensichtlich Plagiate erfolgreicher Romane sind oder einfach den oberflächlichen Geschmack bedienen wollen, reichen in inhaltlicher Kraft und literarischer Qualität in keiner Weise an die Anforderungen an für bibliothераapeutische Zwecke geeigneter Literatur heran.

Zu empfehlen sind natürlich die Klassiker dieses Genres, wie z. B. die Werke von C.S. Lewis und Tolkien. Auch modernere Autoren erschaffen interessante neue Welten:

Christopher Paolini war erst 15 Jahre, als er Eragon schrieb, Jenny Mai Nuyen entwarf mit 17 eine eigene Welt in „Nijura- Das Erbe der Elfenkrone“ – seltene Fälle, wo AutorInnen dem Publikum altersmäßig ganz nahe kommen. Ralf Isau verwebt in seinen Romanen Wertfragen, Geschichte und Philosophie. Naomi Novik setzt ihre „Feuerreiter- Reihe“ zur Zeit der Napoleonischen Kriege an und verknüpft so geschickt Drachenromantik mit geschichtlicher Akkuratessse.

Science Fiction unterscheidet sich von Fantasy durch das meist futuristische Setting. Basierend auf aktueller Technologie werden Vermutungen über künftig mögliche Entwicklungen angestellt, und gesellschaftliche, Umwelt- und technologische Veränderungen thematisiert. Dabei ist Science Fiction

„speculative about the potential use of science and speculative about the potential future of mankind on this world and within the universe“ (Rosenberg 1986, zit. nach Halsted 2002)

und spricht dadurch sowohl das ausgeprägte Interesse vieler Hochbegabter für Technologie einerseits, als auch menschliche Grenzerfahrungen andererseits an. Gute Science Fiction bleibt dabei glaubwürdig. Leider zeichnen sich manche Bücher dieser Gattung durch eine starke Betonung des Actionbereiches zuungunsten einer ausgefeilten Sprache und differenzierten Charakterzeichnung aus. Klassiker des Genres, die sich auch durch ihre filmische Aufbereitung gut für Bibliothherapie eignen, sind Isaac Asimovs „Ich, der Robot“, Anthony Burgess‘ „Uhrwerk Orange“, Ray Bradburys „Fahrenheit 541“ oder Frank Herberts „Dune – der Wüstenplanet“.

Zu den moderneren AutorInnen zählt Suzanne Collins, die mit der Reihe „Die Tribute von Panem“ eine packende, wenn auch beklemmende Dystopie vorlegt, die viele Anknüpfungspunkte für eine Diskussion über Loyalität, bedingungslose Liebe und Wert des Menschenlebens erlaubt und dabei hoffnungsfroh endet.

Scott Westerfeld greift mit der Reihe „Ugly - Pretty - Special“ das Thema Schönheitswahn auf eine originelle Weise auf, wenn er eine Welt präsentiert, in der Schönheitsoperationen ab dem 18. Lebensjahr obligatorisch und die Dissidenten zu einem Leben fernab der Zivilisation gezwungen sind.

Für Jugendliche der letzten Schulstufen ist der Autor Neal Stephenson interessant, der in seinem Buch „Diamond Age – die Grenzwelt“ mit virtuellen Realitäten in einer

technologisch hochentwickelten Gesellschaft spielt, die auf viktorianische Moralvorstellungen zurückgreift.

Fantasy und Science Fiction scheinen hochbegabte Kinder in besonders hohem Maß anzusprechen (Halsted (2002, Pagnani 2008), was diese Gattung über die oben geschilderten Charakteristiken hinaus als besonders geeignet erscheinen lässt.

8. Fazit

Begabtenförderung versteht sich als umfassende Unterstützung und Begleitung von hochbegabten SchülerInnen, um sie in der Schule hinsichtlich ihrer besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse wahrzunehmen, zu fordern und zu fördern. In Österreich konzentrieren sich derzeit die Empfehlungen zur Umsetzung unterrichtlicher Maßnahmen auf methodische und fachliche Aspekte, obwohl die Bedeutung der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durchaus erkannt wird. Immer noch wird davon ausgegangen, dass eine optimale Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf Maßnahmen der Differenzierung, Akzeleration und des Enrichments durch die dadurch angestrebte kognitive Passung auch ausreichende positive Auswirkungen in sozio-emotionaler Hinsicht habe. Daher sind praktische Empfehlungen zur Umsetzung persönlichkeitsstärkender Maßnahmen rar und diese bleiben somit dem Einfallsreichtum und der Eigeninitiative der LehrerInnen überlassen. In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass die systematische Aufbereitung und Erschließung von Programmen und Methoden für eine verschränkte kognitive **und** sozio-emotionale Förderung einen blinden Fleck in der Begabtenförderung darstellt.

Mit Bibliothherapie wird daher eine Möglichkeit zur ganzheitlichen Unterstützung hochbegabter SchülerInnen vorgestellt. Die Forschungsfrage, wie Bibliothherapie in der Schule zur Förderung der sozio-emotionalen und intellektuellen Entwicklung hochbegabter Schüler eingesetzt werden kann, wurde dabei auf mehreren Ebenen beantwortet: Auf grundlegender Ebene konnte das große Potential von Bibliothherapie für die Persönlichkeitsentwicklung dargestellt werden, darauf aufbauend wurden die besonderen Anknüpfungspunkte für die Begabungsförderung verdeutlicht und schließlich praktische Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt.

Ausgehend von einem geschichtlichen Abriss und einer Darstellung der Definitionen und Anwendungsfelder von Bibliothherapie wurde dieser Arbeit eine pädagogisch relevante Sichtweise zugrundegelegt. Dabei konzentrierten sich die Ausführungen auf den entwicklungsbegleitenden Ansatz, der im Gegensatz zur medizinischen oder klinischen Bibliothherapie auch PädagogInnen offensteht.

Die Ziele der Bibliothherapie hinsichtlich der Entfaltung und der Förderung der Persönlichkeit wurden anhand der Funktionen von Literatur beleuchtet. Dabei konnte gezeigt werden, dass durch den bibliothераpeutischen Prozess Wohlbefinden, Einstellungen und Verhaltensweisen der LeserInnen positiv beeinflusst werden. Die

Intentionen bibliothераapeutischen Handelns reichen von Problemeinsicht und Selbsterkenntnis über die Vermittlung alternativer Sichtweisen und Lösungswege bis hin zur Entfaltung problemlösender Kompetenzen und der Befreiung aus Abhängigkeiten.

Nach einer Einführung in Definitionen und Konzepte zu Intelligenz und Begabung wurde anhand des Differenzierten Begabungs- und Talentmodells von Gagné gezeigt, dass äußere und persönlichkeitsrelevante Einflüsse den Transfer eines Leistungspotenzials in erbrachte Leistung beeinflussen. Diese dynamische Sicht von (Hoch)begabung liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde.

Die Relevanz der Bibliothераapie für die Begabtenförderung wurde ausführlich argumentiert: Ausgehend von den Wirkungsweisen der Bibliothераapie einerseits und den Eigenschaften und Bedürfnissen hochbegabter Kinder andererseits wurde dargestellt, dass Bibliothераapie sowohl den besonderen Merkmalen dieses Personenkreises Rechnung trägt, als sie auch dessen intellektuelle und sozio-emotionale Bedürfnisse optimal anspricht. Für Hochbegabte sensible Bereiche, die in der Begabtenförderung besondere Beachtung finden sollten, stecken dabei den thematischen Rahmen ab. Kompetenzen, die SchülerInnen im Zusammenhang mit Bibliothераapie erwerben, umfassen sowohl reflexive als auch motivationale Fähigkeiten. Diese unterstützen sie unter Umständen lebenslang dabei, gezielt an ihrer Persönlichkeit zu arbeiten und so eigenverantwortlich ihr Leben zu gestalten.

Aufbauend auf diesen Unterbau, wurden in weiterer Folge die prinzipiellen und methodischen Voraussetzungen des bibliothераapeutischen Prozesses dargestellt, um das Konzept für PädagogInnen anwendbar zu machen. Die praktische Implementierung speziell im Hinblick auf die Arbeit mit hochbegabten Kindern wurde schrittweise aufbereitet; besonderes Augenmerk lag dabei auf Überlegungen zu herausfordernden, anregenden Diskussionsfragen und der Auswahl geeigneter Literatur.

Auch auf die Grenzen der Bibliothераapie wurde hingewiesen. Sie bestehen erstens hinsichtlich unscharfer Terminologie, da auch unangeleitete, unsystematisch oder gar nicht aufbereitete Selbsthilfeliteratur zu Unrecht mit diesem Begriff versehen wird. Zweitens hat Bibliothераapie ihre Grenzen unter Umständen im Medium oder dem Adressaten selbst, da nicht jedes Buch geeignet ist und nicht alle SchülerInnen auf dieses Konzept ansprechen. Drittens dürfen im schulischen Rahmen die Schranken der Entwicklungsbegleitung nicht verlassen werden; medizinische und klinische Anwendungen stehen PädagogInnen nicht offen.

Ausblick

Bibliotherapie steht in Österreich sowohl hinsichtlich ihrer Erforschung, als auch hinsichtlich ihrer Anwendung in der Schule noch am Beginn; dies gilt ebenso für die Begabtenförderung.

Obwohl Fallberichte und Metastudien vor allem aus den USA die Effektivität von Bibliotherapie allgemein hinsichtlich bestimmter Krankheitsbilder und Persönlichkeitsbereiche belegen, ist der empirische Nachweis der Wirksamkeit entwicklungsbegleitender Maßnahmen noch nicht zufriedenstellend gelungen. Hier besteht Forschungsbedarf hinsichtlich vergleichbarer Studien über Fallgeschichten hinaus.

Die Anwendung bibliotherapeutischer Maßnahmen im schulischen Kontext ist im Moment Einzelinitiativen überlassen. Hier ist sowohl eine Sammlung der (spärlichen) Erfahrungen wünschenswert, als es auch angeraten zu sein scheint, die pädagogischen Möglichkeiten therapeutischen Lesens in die LehrerInnen(fort)bildung einzubinden.

Schließlich bergen bibliotherapeutische Maßnahmen speziell für die Begabtenförderung wertvolle Möglichkeiten als Ergänzung zu methodischen und fachlichen Mitteln zur kognitiven Unterstützung. Bibliotherapeutische Konzepte könnten beispielsweise in einschlägigen Lehrgängen und Weiterbildungsangeboten vermittelt und so schließlich auf breiter Basis eingesetzt werden.

Es ist an der Zeit, in der Begabtenförderung Methoden aufzugreifen, die verschränkte intellektuelle und sozio-emotionale Förderung ermöglichen. Dazu will diese Arbeit beitragen, indem sie mit Bibliotherapie eine direkt umsetzbare Möglichkeit für die pädagogische Praxis vorstellt.

Literaturverzeichnis

- Austin, P. (2003). Challenging Gifted Readers. *Book Links*, April/May 2003, 32-37.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf.
- BGBI. II (2004). Änderung der Lehrpläne der AHS. Verordnung. Nr. 277, 08.07.2004.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mc Key.
- bm:ukk (2008). Lehrplan für Volksschulen [online].
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf [abgerufen 05.06.2010].
- bm:ukk (2009). Grundsatzterlass zur Begabungsförderung. Rundschreiben Nr. 16/2009. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 24/2010, 6-11.
- Breitenbach, E. (o.J.). Theorien der Intelligenz.
<http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/breitenbach/intelligenz/intelliglie.html> [abgerufen am 02.07.2010].
- Catalano, A. (2008). Making a place for bibliotherapy on the shelves of a curriculum materials center: The case for helping pre-service teachers use developmental bibliotherapy in the classroom. *Childrens Resources*, 31(1), 17-22.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, B. (1983). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (2nd ed). Columbus: Charles Merrill.
- Dittmann, K. (o.J.). Philosophieren mit Kindern. Eine kurze Einführung in Konzeptionen und Methoden. [online] <http://www.homilia.de/download/pmk.pdf> [abgerufen am 27.08.2010]
- Dooley, C. (1993). The Challenge: Meeting the Needs of Gifted Readers. *The Reading Teacher. Innovations in Literacy for a Diverse Society*, 46(7), 546-551.
- Eysenck, H. J. (2004). *Die IQ Bibel. Intelligenz verstehen und messen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Favazza, A. (1966). Bibliotherapy: A Critique of the Literature. *Bulletin of the Medical Library Association*, 2(54), 138-141.
- Friedl, S., Hany, E., Holzinger, A., Müller-Oppliger, V., Perleth, C., Preckel, F., Rosner, W., Schäffer, G., Stadelmann, W., Weigand, G., Weilguny, W. (2009). Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education. Salzburg: özbf.

- Forgan, J. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-83
- Frasier, M.M. & McCannon, C. (1981). Using Bibliotherapy with Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 25(81), 81-85.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In K. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 67-93). Amsterdam: Elsevier.
- Grahlmann, K. & Linden, M. (2005). *Bibliotherapie. Übersichtsarbeit*. Freiburg: Karger GmbH.
- Gross, M. (2004). *Exceptionally Gifted Children* (2nd ed.). London, New York: Routledge Falmer.
- Haase, J. (2010). Was ist und was kann Bibliothekspädagogik? *Libreas. Library Ideas*, 1(16) [online] <http://www.libreas.eu/ausgabe16/texte/02haase.htm>. [abgerufen 05.05.2010].
- Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books. Guiding Gifted Readers from Preschool to High School. A Guide for Parents, Teachers, Librarians and Counselors* (2nd ed.). Scottsdale: Great Potential Press.
- Hany, E. (1995). Identifikation begabter Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte. In F. Oswald, K. Klement & M. Costazza (Hrsg.), *Lehrerbildung zur Begabtenförderung. Identifikation von Begabung* (S. 189-210.) Wien: Jugend & Volk.
- Hany, E. (2002). Entwicklung und Förderung hochbegabter Schüler aus psychologischer Sicht. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung der Universität Erfurt „Herausforderungen der Bildungsgesellschaft“ am 11. 6. 2002 [online]. http://www.sbndb.de/web-content/hochbegabung/Materialkoffer_180506/Artikel_Aufsätze/Foerderung_hochbegabter_Schueler.pdf [abgerufen am 03.02.2010]
- Hany, E. (2007). Gebt den Lehrern eine Chance! Ein Plädoyer für den Einsatz von Lehrer-Checklisten. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, Nr.16, 21-23.
- Hany, E. (o.J.). Diagnosebögen [online]. http://schlauseite.de/wordpress/wp-content/uploads/begabung/Hany_oezbf2008_Diagnoseboegen.pdf [abgerufen am 26.07.2010].
- Hausberger, B., Goms, C., Daghofer, F., Häusler, W., Knauder, H., Brandau, H. (2010). Zur Persönlichkeit von kognitiv und kreativ besonders begabten Kindern. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 24/2010, 41-45 und Nr. 25/2010, 25-28.
- Heath, M. A. & Sheen, D. (2005). *School Based Crisis Intervention. Preparing All Personnel To Assist*. New York: The Guilford Press.

- Hébert, T. (1995). Using biography to Counsel Gifted Young Men. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6(3), 208-219.
- Hébert, T. & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roepers Review*, 22(3), 167-171.
- Hébert, T., Long, L., Neumeister, K. (2005). Using biography to Counsel Gifted Young Women. In S. K. Johnsen, J. Kendrick, (Eds), *Teaching and Counseling Gifted Girls*. Waco: Prufrock Press.
- Heller, K. (1976). Intelligenz und Begabung. Studienhefte in Erziehung und Unterricht. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jack, S. & Ronan, K. (2008). Bibliotherapy. Practice and Research. *School Psychology International*. 29(2), 161-182
- Jackson, M.N.M. (2006). Bibliotherapy Revisited. Issues in Classroom Management. Developing Teachers' Awareness and Techniques to Help Children Cope Effectively With Stressful Situations. Mangilau: M-m-mauleg Publishing.
- Jacobs, J. J. (2006). Understanding Motivations: Using Literature to see the World from Another Perspective. *Teaching for High Potential*, Spring 2006, 3-4.
- Johnson, C. E., Wan, G., Templeton, R. A., Graham, L. P., Sattler, J. L. (2000). "Booking it" to peace: Bibliotherapy guidelines for teachers. Peoria: Bradley University.
- Kittler, U. & Munzel, F. (1984). Was lese ich, wenn ich traurig bin? Lebenskrisen meistern mit Büchern. Angewandte Bibliotherapie. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kittler, U. & Munzel, F. (1992 (2.Auflage). Lesen ist wie Wasser in der Wüste. Das Buch als Begleiter auf dem Lebensweg. Freiburg im Breisgau: Herder .
- Lerner, A. & Mahlendorff, U. R. (1992). Life guidance through literature. Chicago: American Library Association.
- Levande, D. (1999). Gifted Readers and Reading Instruction. *CAG Communicator*. 3(1) [online]. http://www.hoagiesgifted.org/levande_print.htm [abgerufen am 05.05. 2010].
- Lucito, L. J. (1964). Gifted children. In L. M. Dunn (Ed.), *Exceptional children in the schools* (pp. 179-238). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Maich, K. & Kean, S. (2004). Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*. 1(2), 5-11.
- Marrs, R.W. (1985). A meta- analysis of bibliotherapy studies. *American Journal of Community Psychology*, 23(6), 843-870.

Müller-Oppliger, V. (2008). Didaktik und Methodik der Begabungs- und Begabtenförderung: Einführung I. Skriptum zum Lehrgang „Gifted Education“ 2009/2010. Donau-Uni Krems.

Müller-Oppliger, V. (2009). Vom Interesse zum Engagement - Individuelle Profilierung und Stärkung der Selbstlernkräfte als zentrale Aspekte der Begabungs- u. Begabtenförderung. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Zug am 14. März 2009 [online].

http://www.zug.phz.ch/fileadmin/media/zug.phz.ch/event/symposium2009/Referat_Victor_M_ller-Oppliger_symposium-begabung.ch.pdf [abgerufen am 03.09.2010].

Munzel, F. (1997). Bibliothherapie und religiöses Lernen. Ein interdisziplinärer Beitrag zur „Theologie des Lesens“ und zur Innovation des Religionsunterrichts. Münster: LIT Verlag.

NAGC (2000). Pre-K – 12 Gifted Education Programming Standards. Washington DC [online]. <http://www.nagc.org/index.aspx?id=546> [abgerufen am 26.07.2010].

NAGC (2008). The History of Gifted and Talented Education [online]. <http://www.nagc.org/index.aspx?id=607> [abgerufen am 26.07.2010].

NAGC (o.J). Common Myths in Gifted Education [online]. http://www.nagc.org/commonmyths.aspx#gifted_are_happy [abgerufen am 27.07.2010].

Pagnani, A. (2008). Fantasy and Science Fiction. New Worlds for Gifted Minds! *Teaching for High Potential*, Winter 2008, 1-2

Pardeck, J. T. (1998). Using Books in Clinical Social Work practice. A guide to Bibliothherapie. New York: The Haworth Press.

Pehrsson, D. E.; & McMillen, P. (2005). A Bibliothherapie Evaluation Tool: Grounding counselors in the therapeutic use of literature. *Arts in Psychotherapy*, 32(1), 47-59.

Perleth, Ch. (2005). Intelligenz. In: G. Oswald, & W. Weilguni, (Hg.), *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung* (S. 49-53). Salzburg: özbf.

Peterson, J.S. (2006). Counseling Needs of Gifted Students. *ASCA Professional School Counseling*, 10(1), 43-51.

Peseschkian, N. (2003). Der Kaufmann und der Papagei. Orientalische Geschichten in der Positiven Psychotherapie (dritte Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.

Petzold, H. & Orth, I. (1985). Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliothherapie, Literarische Werkstätten. Paderborn: Edition Sirius.

Polette, N. (2000). Gifted Books, Gifted Readers. Literature Activities to Excite Young Minds. Greenwood Village: Libraries Unlimited.

- Reichle, B. & Hermann, S. (2004). Checkliste zur Vorauswahl potentiell hochbegabter Schulkinder. In B. Reichle, Hochbegabte Kinder. Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern. (S. 99ff). Weinheim: Beltz.
- Retzer, A. (2010). Besser ein ganzer Narr... *Familienrunden aktuell*, Nr. 74, 5-8.
- Rohrman, S. (2005). Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rost, D. (2008). Hochbegabung. Fakten und Fiktionen. In: *G&G*, Nr. 3, 44-50.
- Rubin, R.J. (1978). Using Bibliotherapy. A Guide to Theory and Practice. Phoenix: Oryx Press.
- Schlichter, C.L., Beardsley, T., Weber, D. (1998). Bibliotherapy. Thinking and Feeling through Literature. *Think*, October 1998, 35-37
- Silverberg, L.I. (2003). Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literary texts in treatment, diagnosis, prevention, and training. *Journal of the American Osteopathic*, 103(3), 131-135.
- Silverman, L. K. (1993). Social development, leadership and gender. In: L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 291-327). Denver: Love.
- Stamm, M. (o.J.). Trendbericht Begabungsförderung. Einführung in die Thematik [online]. http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_onpubl.php [abgerufen am 12. 07. 2010]
- Stapf, A. (2006). Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit – Entwicklung – Förderung (dritte Auflage). München: C.H.Beck.
- Stevens, M. (2009). Challenging the gifted child. An Open Approach to Working with Advanced Young Readers. London: Jessica Kingsley.
- Van Tassel-Baska, J. (1989). The fine art of discussion. Part I. *Understanding our gifted*, 2 (2), 5.
- Vollmer, T. & Wibmer, W. (2002). Bibliotherapie. MANUAL Psychoonkologie. München: W. Zuckschwerdt Verlag.
- Waldmann, M.R. und Weinert F.E. (1990). Intelligenz und Denken. Göttingen: Hogrefe.
- Wustinger, R. (2001). SKP – eine Schule mit Hirn und Herz für Kinder mit Herz und Hirn. Wo schlägt das Herz? Sozialkompetenz als Unterrichtsfach [online]. <http://www.koso.at/wustinger/09b%20Sozialkompetenz.pdf> [abgerufen am 08.09. 2010]

Verzeichnis der empfohlenen Literatur:

Fiktion

Härtling, P. Diverse Werke. Weinberg: Beltz & Gelberg

Pausewang, G. Diverse Werke. Ravensburger Jugendverlag.

Schröder, R. M. Diverse Werke. Würzburg: Arena Taschenbuch

Biografien

Curie, È. (1999): Madame Curie (24. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbücher.

Gottschalk, M. (2002): Die Morgenröte unserer Freiheit. Weinberg: Beltz & Gelberg

Hewson, E. (2005). Bertha. Gumpoldskirchen: De-A Imago.

Wind, R. (1990): Dem Rad in die Speichen fallen. Weinberg: Beltz & Gelberg.

Volksdichtung und Folklore

Lechner, A. Diverse Werke. Würzburg: Arena Verlag.

Meyer, K. Diverse Werke. Bindlach: Loewe Verlag

Sachbücher

Ekologie (Reihe): Diverse Autoren. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

WahnsinnsWissen (Reihe): Diverse Autoren. Bindlach: Loewe Verlag.

Poesie

Bydlinski, G. (2005). Ein Gürteltier mit Hosenträgern. Wien: Dachs Verlag.

Caroll, L. (1974). Alice hinter den Spiegeln. Frankfurt am Main: Insel Taschenbuch.

Hofbauer, F. (2009). WischiWaschi Wäsche waschen. Wien: G & G Verlag.

Kruse, M. (2008). Die schönsten Kindergedichte (4. Aufl.). Berlin: Aufbau-Verlag.

Mai, M. (2007). Es hüpfte in meinem Kopf herum: Gedichte für Kinder. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Ringelnatz, J. (2005). Sämtliche Gedichte (2.Aufl.). Zürich. Diogenes.

Fantasy und Science Fiction

Asimov, I. (1996). Ich, der Robot. München: Heyne Verlag.

Bradbury, R. (2000). Fahrenheit 451. München: Heyne Verlag.

Burgess, A. (1997). Ein Uhrwerk Orange. München: Heyne Verlag.

Collins, S. (2009). Die Tribute von Panem. Tödliche Spiele. Hamburg: Oetinger Verlag.

Herbert, F. (2001). Der Wüstenplanet. München: Heyne Verlag.

Isau, R. Diverse Werke. München: cbt.

Lewis, C.S. (2010). Die Chroniken von Narnia. Wien: Ueberreuter Verlag.

Novik, N. (2007). Drachenbrut. Berlin: Blanvalet.

Nuyen, J. M. (2009). Nijura – das Erbe der Elfenkrone. München: cbt.

Paolini, C. (2006). Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter. München: cbt.

Stephenson, N. (2001). Diamond Age. Die Grenzwelt. München: Goldmann Verlag.

Tolkien, J.R.R. (2004). Der Herr der Ringe (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Westerfeld, S. (2007). Ugly – Pretty – Special (5. Aufl.). Hamburg: Carlsen Verlag.

Curriculum vitae



Persönliche Daten

Vorname/Familiennamen	Angelika Aringer
Geburtsdatum und -ort	21.12.1971 in Klosterneuburg
Familienstand	verheiratet, zwei Kinder
Religionsbekenntnis	evangelikal-freikirchlich
Staatsangehörigkeit	Österreich
Anschrift	1190 Wien, Hofzeile 10-12/12/10
Telefon	+43 (0) 36 99 525
E-Mail	sinces@gmx.at

Schulbildung

18. 06. 1990	Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
1982 - 1990	Bundesgymnasium Tulln
1978 - 1982	Volksschule Zwentendorf

Berufsausbildung

9/1990 – 6/1993	Lehramtsstudium an der Pädagogischen Akademie Krems mit ausgezeichnetem Erfolg: Lehramt für Allgemeine Sonderschule Lehramt für Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder
-----------------	--

Zusatzqualifikationen

2008 – 2010	Masterlehrgang „Gifted Education“ an der Donau-Uni Krems
2007 – 2008	ECHA-Diplom (Specialist in Gifted Education) des TIBI Wien
2007	Diagnostik autistischer Symptome Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Berufliche Praxis

1993 bis Gegenwart	Sonderschullehrerin im SPZ 18, Anastasius-Grün-Gasse 10
2002 – 2008	Referentin des Instituts für christliche Weltanschauung Renovatio
1997 – 2006	Freie Mitarbeiterin des Radiosenders ERF - Evangeliumsrundfunk

Veröffentlichungen

2008	Das Projekt „Lerngemeinschaften“ als Kontrapunkt zur „Familienklasse“ im SPZ 18 Anastasius-Grün-Gasse. Diplomarbeit im Ausbildungslehrgang zum „Specialist in Gifted Education“. TIBI Wien.
2007	...nicht vom Brot allein. Festschrift zum 35jährigen Bestehen der evangelikal-freikirchlichen Gemeinde Tulpengasse. Wien.

Projekte

2007 – Gegenwart	Schulentwicklung SPZ Anastasius-Grün-Gasse
2009 – 2010	EU – Projekt PACT: GT „Parental Support and Development for the Parents of Gifted and Talented Children