

## **Inhaltsübersicht**

<b>Abstract</b>	6
<b>1. Einleitung</b>	7
<b>2. Die literarische (Hoch-)Begabung: in der Konzeption</b>	8
<b>3. Die literarische (Hoch-)Begabung: in literarischen Kindertexten</b>	22
<b>4. Förderung der literarischen (Hoch-)Begabung mit Praxisbezug</b>	28
<b>5. Fazit</b>	34
<b>6. Ausblick</b>	34
<b>7. Schlusswort</b>	35
<b>8. Literaturverzeichnis</b>	36

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b>	6
<b>1. Einleitung</b>	7
1.1 Ausgangslage	7
1.2 Zielsetzung und Methodik	7
<b>2. Die literarische (Hoch-)Begabung: in der Konzeption</b>	8
2.1 Literarizität	8
2.1.1 Das Autonom-Ästhetische	9
2.1.2 Das Formal-ästhetische	9
2.1.3 Das Inhaltlich-ästhetische	10
2.2 Die literarische (Hoch)Begabung	10
2.2.1 Begabungsbegriff und Konzeptionen Renzulli/Mönks	10
2.2.2 Literarische (Hoch-)Begabung im Drei-Ringe-Modell von Renzulli	12
2.2.3 Literarische (Hoch-)Begabung und der literarische Text: Ein Einwand	15
2.3 Der dritte Ring unter der Lupe: Kreativität	15
2.3.1 Das Systemmodell von Csikszentmihalyi	15
2.3.2 Domäne und Feld für Kindertexte	17
2.3.2.1 Jugend-Literatur-Werkstatt Graz	17
2.3.2.2 SEM: Enrichment Typ III	18
2.3.2.3 Kinderliteraturhaus: Eine Konsequenz	19
2.4 Literarische (Hoch-) Begabung und soziale Umwelt: Ein Beispiel	20
<b>3. Die literarische (Hoch-)Begabung: in literarischen Kindertexten</b>	22
3.1 Das Autonom-Ästhetische: Ein kleines Plädoyer zur Rezeption von Kindertexten	22
3.2 Das Formal-Ästhetische und das Inhaltlich-Ästhetische: zwei Kindertexte	25
3.2.1 Vorbemerkungen und Bezug zum Drei-Ringe-Modell	25
3.2.2 „Schungmanitu Tschika“	26
3.2.3 „Der unendliche Weg auf die Erde“	27
<b>4. Förderung der literarischen (Hoch-)Begabung mit Praxisbezug</b>	28
4.1 Vorbemerkungen	28
4.2 Förderung der literarischen Bildung und relevante Sozialbereiche	28
4.3 Förderung der spezifischen Sprachfähigkeiten (erster Ring)	29
4.4 Förderung der Schreibbegeisterung (zweiter Ring)	31
4.5 Förderung der Kreativität und der Imagination (dritter Ring)	32

<b>5. Fazit</b>	34
<b>6. Ausblick</b>	34
<b>7. Schlusswort</b>	35
<b>Literaturverzeichnis</b>	36

*„Das Prinzip des Chancenausgleichs will gleiche Bildungsergebnisse bei ungleichen Ausgangsbedingungen. Dieses Ziel verstößt jedoch gegen die individuelle Begabungsentfaltung bei den Schülerinnen und Schülern. Deshalb muss auch das Prinzip der Chancengerechtigkeit zum Zug kommen. Es besagt, dass jeder Mensch die seinen Begabungen, Neigungen und Möglichkeiten entsprechenden förderlichen Bildungschancen bekommen soll.“ (Margrit Stamm)*

## Abstract

Literarische (Hoch-)begabung wird in folgender Diplomarbeit mit Hilfe literaturwissenschaftlicher und pädagogischer Konzepte definiert. Merkmale der Literarizität sind das Autonom-Ästhetische, das Formal-Ästhetische und das Inhaltlich-Ästhetische. Diese Merkmale helfen literarische (Hoch-)Begabung in einem Text zu erkennen, denn ein unbestreitbar sichtbares Indiz der literarischen (Hoch-)Begabung ist die Ausprägung der Literarizität in einem Text, auch wenn dieser nicht immer geeignet ist, um treffsichere Aussagen über literarische (Hoch-)begabung zu machen. Mit Hilfe einfacher Modelle zur Hochbegabung von Renzulli (Drei-Ringe-Modell) und Mönks (Interdependenzmodell) und der Merkmale, die Joachim Fritzsche gemeinsam mit Prof. W. Wiczerkowski im Projekt zur „Identifikation und Förderung sprachlich besonders befähigter Kinder“ 1986-1989 in Hamburg herausarbeitete, können die drei Ringe der literarischen (Hoch-) Begabung näher bestimmt werden. Genauer untersucht wird dabei die Kreativität, der dritte Ring bei Renzulli. Daraus ergibt sich der Standpunkt, dass die Einrichtung ausserschulischer Institutionen, die die Literatur von Kindern pflegen und fördern, dringend notwendig ist. Anhand der Biografie von V. S. Naipaul werden die Sozialbereiche im Interdependenzmodell von Mönks und ihr Einfluss auf die literarische (Hoch-) Begabung diskutiert. Mit zwei Texten, die im Rahmen des Förderprojekts „*Universikum der Stadt Zürich für hochbegabte Kinder*“ entstanden sind, können die Merkmale der Literarizität und die literarische (Hoch-) Begabung aufgezeigt werden. Die konkrete Förderung der literarischen Bildung (als Grundvoraussetzung) und der literarischen (Hoch-)Begabung und ihre unbestreitbare Notwendigkeit werden mit Hilfe von didaktischen Beispielen aus der Praxis dargestellt.

## 1. Einleitung

### 1.1 Ausgangslage

Seit einigen Jahren leite ich als Germanistin und Lyrikerin Schreibwerkstätten für besonders begabte Primarschulkinder. In diesen Werkstätten erproben die Kinder mit verschiedenen didaktischen Methoden ihr literarisches Schreiben, das sich deutlich vom üblichen Aufsatzschreiben in der Schule unterscheidet. Aus diesem praktischen Hintergrund heraus sind wissenschaftliche Fragestellungen entstanden, die den Gegenstand dieser Arbeit ausmachen.

- Was ist literarische (Hoch-)Begabung?<sup>1</sup>
- Lässt sich eine so genannte literarische (Hoch-)Begabung überhaupt fassen und definieren?
- Welche Erklärungsansätze lassen sich in der Forschung finden?
- Wie manifestiert sich eine literarische (Hoch-)Begabung?
- Welche Faktoren spielen dabei eine beeinflussende Rolle?
- Inwiefern sind Erklärungs- und Beschreibungsansätze zur literarischen (Hoch-)Begabung problematisch? Wie lässt sich literarische (Hoch-)Begabung konkret fördern und wie lässt sich die Notwendigkeit ihrer Förderung begründen? Und welche Voraussetzungen für deren Förderung sollten gegeben sein?

### 1.2 Zielsetzung und Methodik

Ziel der Arbeit ist es, für die oben formulierten Fragen mögliche Antworten zu finden und die Notwendigkeit der Förderung literarischer (Hoch-)begabung für Primarschulkinder aufzuzeigen. Der erste Teil der Arbeit behandelt die literarische (Hoch-)Begabung in der Konzeption. Vorab wird daher der Begriff der literarischen (Hoch-)Begabung eingekreist. Er bezieht sich auf die literaturwissenschaftliche und auf die pädagogische Disziplin. Daraus ergibt sich eine unausweichliche und interessante Konsequenz für das wissenschaftlich-methodische Vorgehen: Ansätze der Literaturwissenschaft *und* der Pädagogik müssen für die Explikation der literarischen (Hoch-)Begabung herangezogen werden. Anders formuliert heisst das: Ausgesuchte Konzepte der Literarizität und der (Hoch-)begabung werden für diese herangezogen werden. Die Merkmale der Literarizität sind wichtig, um in den Texten eine mögliche literarische Hochbegabung zu entdecken, denn unbestreitbares und sichtbares Indiz der literarischen (Hoch-)Begabung ist die Ausprägung der Literarizität. Aber der Text ist nicht immer geeignet, um eine treffsichere Aussage über eine vorhandene literarische Begabung zu machen. Wegen fehlender wissenschaftlicher Definitionen und empirischer Untersuchungen zur literarischen Hochbegabung (mit Ausnahme der Definition und den Untersuchungen von Joachim Fritzsche und Prof. W. Wiczerkowski) besteht keine Möglichkeit unterschiedliche Definitionen und Erklärungsansätze der literarischen (Hoch-)Begabung in einen wissenschaftlichen Diskurs zu stellen. In dieser Arbeit wird mit Hilfe der herausgearbeiteten Merkmale literarischer Hochbegabung von Fritzsche und zwei eher einfachen Konzepten (Renzulli und Mönks) aus der Hochbegabtenforschung versucht, die literarische (Hoch-)Begabung und ihre Merkmale zu fassen. Zudem werden die bestimmten

---

<sup>1</sup> Anm.: Warum ich mich für die Verwendung des zusammengezogenen Begriffs „(Hoch-)Begabung“ entschieden habe und nicht Begabung und Hochbegabung differenziere, wird im 2. Kapitel genau erklärt.

Bedingungskomponenten, die sich aus den Konzepten der (Hoch-)begabung ergeben und einen relevanten Einfluss auf die literarische (Hoch-)Begabung haben unter die Lupe genommen und diskutiert. Dem Faktor der Kreativität wird dabei ein besonderes Kapitel gewidmet.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die verwendeten und herausgearbeiteten Konzepte der Literarizität und der literarischen (Hoch-)begabung angewendet. Anhand von Textbeispielen kann gezeigt werden, wie sich die literarische (Hoch-)Begabung in Texten von Kindern manifestiert. Die Förderung der einzelnen Bedingungskomponenten der literarischen (Hoch-)begabung ist Gegenstand des dritten und letzten Teils dieser Arbeit.

## **2. Literarische (Hoch-)Begabung: in der Konzeption**

### 2.1 Literarizität

Literarizität ist das besondere Merkmal, das literarische Texte von umgangssprachlichen Texten unterscheidet (vgl. Nischik 2001, 376). Und so einfach diese Aussage daherkommt, so schwierig ist es den Begriff genau zu definieren. Er hängt immer direkt mit dem verwendeten Literaturbegriff zusammen. Und dieser versucht auf die schwierige Frage, was Literatur ist, Antwort zu geben.

In der Wissenschaft gibt es unterschiedliche Möglichkeiten einen Begriff zu definieren. Die so genannten festsetzenden, feststellenden oder regulierenden Definitionen vermögen den Literaturbegriff oder den Begriff der Literarizität nur ungenügend zu fassen (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, 20). Es liegt in der Natur der Sache und ist zugleich die grosse Faszination der Literatur und der Literaturwissenschaft, dass Literarizität sich nicht pauschal festsetzen oder regulieren lässt. Gleichzeitig bedeutet das aber immer auch Unsicherheit, Undeutlichkeit oder gar Beliebigkeit in der Verwendung der Begriffe Literarizität und Literatur.

Eine alternative zur Definition ist die Explikation (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, S. 20). Die Explikation verfährt ähnlich wie die regulierende Definition. Sie stellt die vorhandenen Verwendungsweisen eines Begriffs fest und führt dann eine neue und präzisere Verwendungsweise im Hinblick auf das zu untersuchende Objekt ein. Die Explikation des Begriffs der Literarizität ist daher an meine Forschungsziele gebunden.

Konsequenterweise muss ich daher vorab nicht nur meine Hypothese formulieren, sondern auch meine Absichten offen legen, um deutlich zu machen, welche Zwecke ich mit der Explikation des Begriffs der Literarizität in dieser Arbeit verfolge:

Hypothese: Kinder schreiben literarische Texte und literarische Begabung kann gefördert werden.<sup>2</sup>

Meine Absicht: Ich möchte klarmachen, dass Kindertexte und das literarische Schreiben der Kinder einen gebührenden Platz und eine adäquate Anerkennung in der Gesellschaft bekommen müssen. Dafür müssen literarische Texte der Kinder auch wirklich als solche angesehen werden. Das Schreiben der Kinder sollte auch in der Schweiz nicht auf die Schule beschränkt sein, sondern Wege nach draussen, das heisst, in ausserschulische Systeme finden.

„I have a Dream“: Kindertexte werden wirklich gelesen. Sie haben Leser, die über die Kraft und über die besondere Ästhetik dieser Texte staunen. Und diese sind nicht nur die Lehrpersonen, die in der Regel selten

---

<sup>2</sup> Anm.: Mit Formulierungen wie Kinder, Schüler/Schülerinnen sind immer Primarschulkinder gemeint.

auf den literarischen Wert eines Textes fokussieren. Auch in der Schweiz sollte es vermehrt ausserschulische Schreibinstitutionen geben, die sich nicht auf einen einmaligen Schreibwettbewerb beschränken, sondern einen kontinuierlichen Ort für Kinder und ihre Begegnung mit Literatur in der Produktion und Rezeption darstellen. Das Schreiben der Kinder und ihre Texte sind nichts Selbstverständliches. Es muss sich eine neue Sensibilität und ein Sensorium für Literarizität in Kindertexten einstellen.

„Literarisch“ kann nicht einfach jedem beliebigen Begriff von Literatur zugeordnet werden. Im Sozialsystem Literatur hat „literarisch“ eine abgrenzende Funktion: „Literarische“ Literatur wird von „nicht-literarischer“ unterschieden.<sup>3</sup> Dieses Gegensatzpaar hat eine systemkonstitutive Funktion und wird wertbesetzt verwendet: „Literarische“ Literatur, die zum System gehört, ist positiv konnotiert, und zwar ohne Ansehen der Eigenschaften des Einzelwerks, während „nicht-literarische“ Literatur als systemexterne weniger „wert“ ist (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, 28).

Das Adjektiv „literarisch“ kennzeichnet nur den Teil von Literatur, dem das Merkmal „Literarizität“ zugeschrieben wird. „Literarisch“ wird meistens auf den Modus, in dem Texte verarbeitet werden und/oder auf die formalen Texteingenschaften bezogen. Literarisch sind Texte, die autonom-ästhetisch rezipiert werden und/oder formal-ästhetische Eigenschaften aufweisen (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, 29).

„Literarizität“ umfasst diesem Begriffsverständnis entsprechend somit nicht die inhaltliche Gestaltung. Diese wird hier als inhaltlich-ästhetische Gestaltung (Charakteren der Figuren, intertextuelle Bezüge etc.) bezeichnet und als weiteres konstitutives Merkmal der Literarizität gesehen.<sup>4</sup>

### 2.1.1 Das Autonom-Ästhetische

Als autonom-ästhetisch wird ein Rezeptionsmodus von Texten bezeichnet, nicht aber die literarische Qualität. Autonom-ästhetischen Aussagen begegnet der Rezipient nicht mit einem Wahrheitsanspruch. Sie werden nicht unvermittelt auf die Realität bezogen und sie werden für keine nicht-literarischen Zwecke funktionalisiert. Der Rezipient verarbeitet diese Texte ohne die Handlungszwänge des Alltags (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, 29). Fiktionalität und autonom-ästhetischer Rezeptionsmodus stimmen insofern überein als der Text nicht unmittelbar auf unsere Wirklichkeit bezogen werden kann.

### 2.1.2 Das Formal-Ästhetische

Der Begriff „formal-ästhetisch“ bezeichnet die formalen Eigenschaften von Texten, die in der „Normalsprache“ so nicht vorkommen. Solche Eigenschaften sind beispielsweise die besondere Sprache, der Stil, die rhetorischen Mittel, der Aufbau. Für den russischen Formalisten Roman Jakobson ergab sich die Literarizität einer sprachlichen Äusserung aus dem Vorliegen einer poetischen Funktion. Wenn die poetische Funktion dominiert, spricht Jakobson von einem literarischen Text (vgl. Nischik 2001, 377). Die Dominanz

---

<sup>3</sup> Anm.: Mit „Sozialsystem Literatur“ wird das Phänomen bezeichnet, dass sich um 1800 ein „autonomer“ kultureller Bereich in der Gesellschaft herausbildete, der sich neben Religion, Philosophie, Recht, Moral, Politik, Wissenschaft und Pädagogik behauptet. Als „Sozialsystem“ wird er bezeichnet, weil er ein gesellschaftliches Handlungssystem darstellt (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, 26).

<sup>4</sup> Anm.: Dieses Merkmal wird ergänzt, weil das eher strukturalistische Verständnis von Literarizität nicht immer ausreicht, um einen Text adäquat zu interpretieren.

der poetischen Funktion hebt den Text aus alltäglichen Zweck- und Handlungszusammenhängen heraus. Das Interesse liegt dann mehr auf den speziellen Macharten des Textes.

Die Macharten eines Textes aufzudecken, ist eine Aufgabe der Literaturwissenschaft. Die Analyse der sprachlichen Gestaltung liefert uns geeignete Hinweise für die Identifikation literarischer Texte.

### 2.1.3 Das Inhaltlich-Ästhetische

Zum Inhaltlich-Ästhetischen zählt die gesamte inhaltliche Gestaltung. Dazu gehören die intertextuellen Bezüge, die Charaktere der Figuren, die Örtlichkeiten einer Geschichte etc. Das können Produkte der Imagination oder direkte Einflüsse der Rezeption einer Lektüre sein. Die Imagination, als ein Denken in Bildern, gemeinsam mit einem auf Realität gerichteten Erkenntnisprozess können das individuelle innere Bild einer Welt schaffen, das sich freilich in der inhaltlichen Gestaltung eines literarischen Textes niederschlagen kann (vgl. Spinner 1995, 8 ff. und Dehn, 1999, 41).

## 2.2 Die literarische (Hoch-)Begabung

### 2.2.1 Begabungsbegriff und Konzeptionen Renzulli/Mönks

Begabung oder Hochbegabung (im Folgenden: (Hoch-)Begabung) sind keine beobachtbaren Phänomene, sondern hypothetische Konstrukte. Es gilt daher vorerst das Begabungskonzept, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, vorzustellen. Bei einem dynamischen Verständnis von Begabung, das hier vertreten wird, sind kulturelle Anregungen für die Begabungsentfaltung von zentraler Bedeutung. Weiter wird davon ausgegangen, dass es realisierte Leistungen (wie der literarische Text) und potentiell realisierbare Leistungen gibt. Das heisst, Leistungsexzellenz zeigt sich in einem Produkt, das beurteilt werden kann oder wird als Entwicklungsmöglichkeit mit Prozesscharakter verstanden (vgl. Stamm 1999, 13).

Nach Joseph S. Renzulli entwickelt sich Begabung in der Regel aus dem förderlichen Zusammenwirken von überdurchschnittlichen Fähigkeiten (aber nicht unbedingt weit überdurchschnittlichen) in einem bestimmten Bereich, von Kreativität und Engagement (Motivation, Aufgabenzuwendung, Aufgabenorientierung, Interesse<sup>5</sup>). Nach Renzulli wird eine Person nicht hochbegabt geboren, sondern kann hochbegabtes Verhalten entwickeln. „Untersuchungen von kreativ-produktiven Menschen zeigen immer wieder, dass es kein einziges Kriterium gibt, womit eine spätere Hochleistung mit Sicherheit vorausgesagt werden kann“ (Renzulli/Reis/Stednitz 2001, 21).

Die drei Komponenten können verschieden stark entwickelt sein, jedoch müssen alle drei auf das gleiche Ziel ausgerichtet sein, damit sich allgemeine oder spezifische Leistungen ausbilden können (vgl. Holling/Kanning 1999, 9). Ich verwende daher auch im Folgenden den Begriff der literarischen (Hoch-)Begabung, denn je nach dem wie die einzelnen Bereiche ausgebildet sind, manifestiert sich eine wenig oder stark ausgeprägte

---

<sup>5</sup> Anm.: In der Sekundärliteratur variiert die Bezeichnung dieser Komponente sehr stark.

(hohe oder weniger hohe) Begabung.<sup>6</sup> Diese drei Faktoren werden als drei miteinander verwobene Ringe dargestellt (vgl. Holling/Kanning 1999, 8).<sup>7</sup>

1986 wurde Renzullis Modell von Franz Josef Mönks zum so genannten triadischen Interdependenzmodell erweitert. Das Drei-Ringe-Modell wird mit drei wichtigen Sozialbereichen nämlich Familie, Peer (Gleichaltrige), Schule ergänzt. Erst bei förderlichem Ineinandergreifen dieser sechs gleichberechtigten Bedingungskomponenten kann sich (Hoch-)begabung als besondere Kompetenz, als besondere Leistung entwickeln.

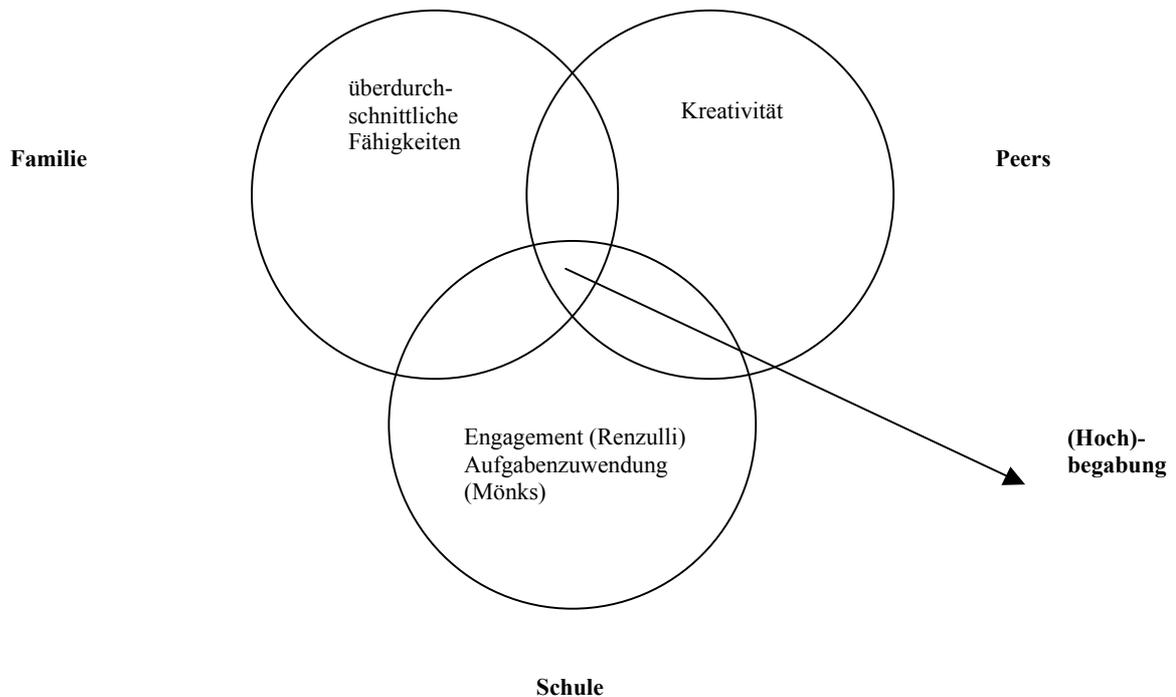


Abbildung 1: Das Drei-Ringe-Modell nach Renzulli und seine Erweiterung in Mönks triadischem Interdependenzmodell (vgl. Stamm 1999, S. 16). Hier wird (Hoch-)begabung als (Hoch-)leistung verstanden, da es sich um eine leistungsorientierte Konzeption handelt. Wichtig ist aber, dass bei Renzulli wie auch bei Mönks zwischen potentieller (!) und realisierter Leistungsexzellenz unterschieden wird.

Hieraus wird klar, dass Begabung kein statisches Konstrukt ist, sondern das Ergebnis einer dynamischen Wechselwirkung zwischen den individuellen Persönlichkeitsanlagen und den fördernden oder hemmenden Einflüssen der sozialen Umwelt (vgl. Stamm 1999, 16). Diese Grundauffassung wird auch in dieser Arbeit vertreten.

Es wird aber auch deutlich, dass hinter Renzullis wie auch Mönks Modell leistungsorientierte Konzeptionen stehen und dass der Begabungsbegriff mit dem Leistungsbegriff gleichgesetzt wird, allerdings – wie oben erwähnt – wird explizit zwischen potentieller und realisierter Leistungsexzellenz unterschieden. Die aktuelleren Konzeptionen von Gagné oder von Wiczerkowski & Wagner unterscheiden die Begriffe Begabung und Talent, um so deutlich Begabung und Leistung zu trennen (vgl. Holling/Kanning 1999, 9 f.).

<sup>6</sup> Anm.: Verwendung des Begriffs (Hoch-)Begabung erfolgt auch in Anlehnung an Stamm 1999, 10 ff.

<sup>7</sup> Siehe Abbildung 1.

Renzulli und Mönks hingegen unterscheiden potentielle und realisierte Leistung (und relativieren damit die Orientierung an der Leistung), aber ohne die Trennung von Begabung und Leistung vorzunehmen.

Die Konzeption Renzullis eignet sich für diese Arbeit, um literarische (Hoch-)Begabung einmal fassen zu können und deren Förderung zu erläutern, obwohl praktisch keine spezifischen wissenschaftlichen Untersuchungen zur literarischen (Hoch-)Begabung, geschweige denn zu ihrer Relation zu den Begabungskonzeptionen, vorhanden sind.<sup>8</sup>

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nun nicht möglich alle Bedingungskomponenten genau zu untersuchen. Der Fokus wird auf die Komponente der hohen Fähigkeiten und auf die der Kreativität gelegt. Auch die hochkomplexe Thematik der Motivation oder des Engagements (bei Renzulli) wird hier nur im Zusammenhang mit der Begleitung und Förderung der literarischen (Hoch-)Begabung behandelt werden können.

Die vielseitigen Sozialbereiche und ihre komplexen Einflüsse können nur vereinzelt thematisiert werden: Im Kapitel 2.4 werde ich anhand einer interessanten Biografie des Literaturnobelpreisträgers V. S. Naipaul auf den Bereich Familie und im Kapitel 4 auf den Sozialbereich Schule, als Möglichkeit und Chance der Begleitung und Förderung literarischer (Hoch-)Begabung, eingehen.

### 2.2.2 Literarische (Hoch-)Begabung im Drei-Ringe-Modell von Renzulli

Um das Drei-Ringe-Modell für die bereichsspezifische literarische (Hoch-)Begabung fruchtbar zu machen, müssen im Folgenden die Inhalte der drei Ringe genauer definiert, anschliessend die Merkmale/Kennzeichen der literarischen Begabung untersucht und dann der Bezug zum Drei-Ringe-Modell hergestellt werden.

*Der erste Ring (überdurchschnittliche Fähigkeiten):* Nach Renzulli werden zwischen allgemeinen und spezifischen Fähigkeiten unterschieden. Informationen verarbeiten, Erfahrungen integrieren und sich so in neuen Situationen adäquat verhalten sowie logisch-abstrakt denken können, zählen zu den allgemeinen Fähigkeiten. Die sprachliche Denkfähigkeit und der Sprachfluss gehören auch hierzu. Intelligenztests werten in der Regel die allgemeinen Fähigkeiten aus (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001, 22). Die so genannten spezifischen Fähigkeiten sind die Fähigkeiten, Wissen oder Fertigkeiten in einem oder mehreren bestimmten Wissens- und Tätigkeitsbereichen zu erwerben und einzusetzen. Es benötigt sie in der bildenden Kunst, im Theater, in der Akrobatik etc. und wie wir später sehen werden für das literarische Schreiben. Jede spezifische Fähigkeit kann weitere Fertigkeiten erfordern wie z. B. Bildende Kunst – Installation, Theater – Pantomime, Kabarett etc. (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001, 22).

*Der zweite Ring (Engagement bei Renzulli, Aufgabenzuwendung bei Mönks):* Das Engagement ist nach Renzulli dem Begriff der Motivation sehr nahe, jedoch mit Unterschieden in der Intensität. Engagement bezeichnet eine Energie, die auf eine bestimmte Herausforderung oder einen bestimmten Leistungsbereich wirkt. Motivation hingegen ist allgemeiner zu verstehen und wird in der Regel als energetisierender Prozess definiert, der einen Organismus zu einer Reaktion bewegt. Untersuchungen von Menschen mit herausragenden Leistungen zeigen immer wieder eine besondere Faszination und ein besonderes Engagement in einem spezifischen Bereich (vgl. Csikszentmihalyi 2001, 20 ff. und Renzulli/Reis/Stednitz 2001, 22).

---

<sup>8</sup> Anm.: Daraus folgt übrigens auch, dass aus Gründen fehlender und vergleichbarer Daten die detaillierteren Modelle der obengenannten Autoren nicht direkt eingesetzt werden können.

Mönks bezeichnet diesen Ring mit dem Begriff der Aufgabenzuwendung. Er ist deckungsgleich mit dem eben beschriebenen Inhalt des Engagements (vgl. Holling/Kanning 1999, 8).

*Der dritte Ring (Kreativität):* Kreativität lässt sich wissenschaftlich nur schwer fassen. Die wissenschaftliche Brauchbarkeit so genannter Kreativitäts-Tests ist eher bescheiden. Zukünftige Langzeitstudien werden vielleicht einen stärkeren Zusammenhang von Kreativität als Potenzial und echten kreativen Leistungen im Alltag aufzeigen können (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001, 23). Originelles, produktives, flexibles, individuell-selbständiges Vorgehen sind Kennzeichen von Kreativität, wie sie Renzulli versteht. In der Forschung wird in diesem Zusammenhang zwischen divergentem („kreativem“) und konvergentem („intelligentem“) Denken unterschieden. Und unter Flexibilität werden das Ausmass der inhaltlichen Differenzierungen, die Originalität, und die Seltenheit der Ideen verstanden (vgl. Holling/Kanning 1999, 8). Mit dem dritten Ring wird sich diese Arbeit im Kapitel 2.3 noch genauer befassen.

Die einzige Definition literarischer (Hoch-)Begabung findet sich bei Joachim Fritzsche, der zusammen mit dem Psychologen Prof. W. Wiczerkowski in Hamburg ein Projekt zur „Identifikation und Förderung sprachlich besonders befähigter Kinder“ 1986-1989 leitete und 1994 dazu ein Referat hielt, auf das ich mich hier stützen werde (vgl. Fritzsche 2000, 187 f.). Seine Aufgabe war es, ein Auswahlverfahren und ein Kursprogramm für sprachlich besonders befähigte Schüler und Schülerinnen zu konzipieren.<sup>9</sup> Ein Schlussbericht der beiden Autoren oder eine Veröffentlichung zu diesem Projekt liess sich aber weder in den üblichen Bibliografien noch an der Universität Hamburg finden. Deshalb muss ich mich auf die Definitionen und Ergebnisse aus dem als Zwischenbericht verfassten Referat beschränken. Erstaunlicherweise wird auf das Modell von Wiczerkowski & Wagner, das schon 1985 publiziert wurde, kein Bezug genommen.

Literarische Texte zeichnen sich durch einen speziellen Ästhetizismus in formaler und inhaltlicher Hinsicht aus (vgl. Kap. 1).

Es fragt sich also welche Fähigkeiten für die formal- ästhetische und inhaltlich-ästhetische Gestaltung eines literarischen Textes in Frage kommen.

Fritzsche beschränkt die Definition der Sprachbegabung in erster Linie auf eine literarisch-künstlerische Begabung mit Akzent auf den schriftlichen Bereich und klammert beispielsweise eine rhetorische Begabung oder eine besondere Fähigkeit zum Erlernen von Fremdsprachen aus (vgl. Fritzsche 2000, 186). Unter sprachlich besonders befähigten Schülern versteht Fritzsche (2000, 186) solche, die sich auszeichnen durch:

- *„ein besonderes Interesse an Literatur*
- *freiwilliges, spontanes Schreiben literarischer Texte*
- *Aufmerksamkeit für sprachlich-literarische Gestaltung*
- *Kreativität“*

---

<sup>9</sup> Anm.: Das Auswahlverfahren bestand aus: Vorauswahl (Beurteilung der Texte durch eine Jury), Klausur (kreative Schreibaufgabe), Test (Verbalteile aus Intelligenztests und spezieller Sprachleistungstest SASKA). Fritzsche schreibt, dass die Erfahrung damit sehr ambivalent waren, weil sich keine Unterschiede zwischen den Leistungen der abgelehnten Bewerber, für die ein Ferienkurs durchgeführt wurde, und den Leistungen der Ausgewählten zeigten. Fritzsche zieht daraus eine interessante und wichtige Schlussfolgerung: Das sicherste Identifikationsverfahren ist die Selbstnominierung, das heisst, dass diejenigen Schüler und Schülerinnen für ein Förderprogramm geeignet sind, die sich dafür interessieren (vgl. Fritzsche 2000, 187 f.). Diese Folgerung führt zu einer weiteren: Minderleister und Minderleisterinnen kommen nie in den Genuss eines solchen Programms, weil sie sich mit Sicherheit dafür nicht selbst nominieren.

Die Kennzeichen „besonderes Interesse an Literatur“ und „freiwilliges, spontanes Schreiben literarischer Texte“ beziehen sich auf das Engagement oder die Aufgabenzuwendung (vgl. Fritzsche 2000, 186). Ich nenne es „Schreibbegeisterung“, da in dieser Formulierung das Interesse, die fokussierte Motivation und die Freiwilligkeit enthalten sind. Dieses Kennzeichen ist somit dem zweiten Ring zuzuordnen.

Die „Aufmerksamkeit für sprachlich-literarische Gestaltung“ ist eine spezifische Fähigkeit im sprachlichen Bereich und somit dem ersten Ring zuzuordnen. Dazu gehört auch der spezifischere Bereich der ästhetisch-künstlerischen sprachlichen Fähigkeiten.

Zwei Fähigkeitsbereiche, die nach Fritzsche für eine literarische Begabung auch wichtig erscheinen, sind die interpersonale und die intrapersonale Intelligenz, die sich auf die Intelligenzen nach Gardner bezieht. Damit ist das besondere Interesse an Seelischem und Sozialem gemeint. Das sind nach Fritzsche weitere Kennzeichen literarischer (Hoch-) Begabung (vgl. Fritzsche 2000, 186 und Heller 2000, 41).<sup>10</sup>

In der Darstellung des Drei-Ringe-Modells zeigt sich literarische (Hoch-)Begabung demnach folgendermassen:

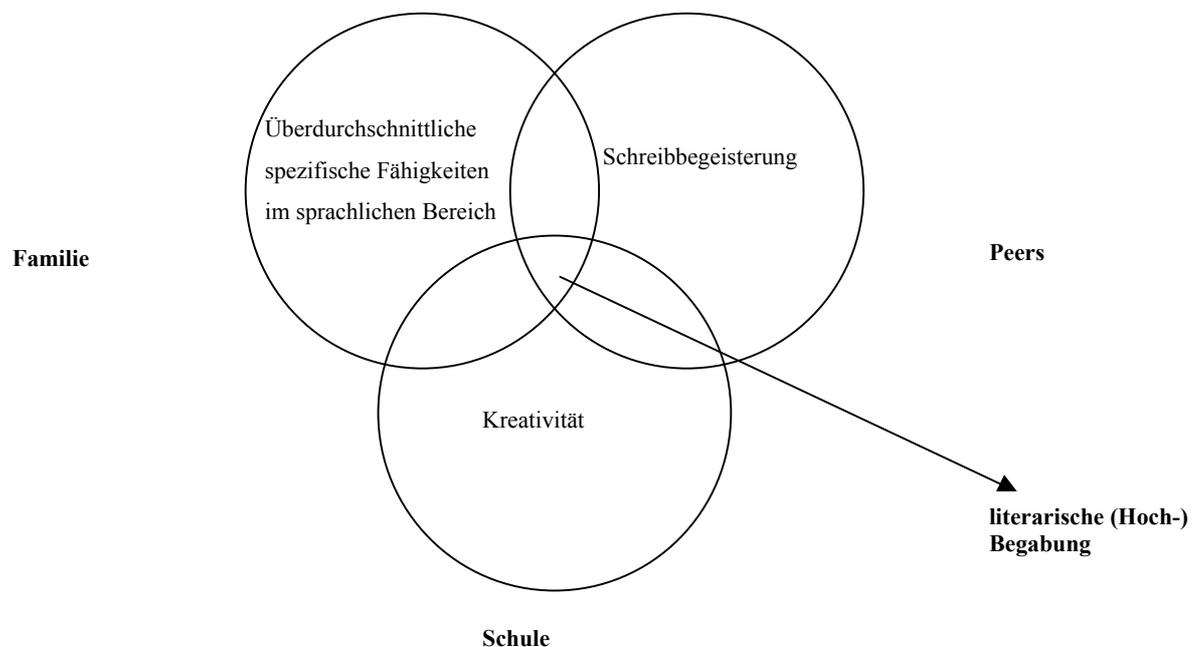


Abbildung 2: Das Drei-Ringe-Modell auf die literarische (Hoch-)Begabung domänenspezifisch angewendet (vgl. Renzulli/Reis/Stednitz 2001, 21)

<sup>10</sup> Anm.: Dabei handelt es sich jedoch um noch unüberprüfte Hypothesen.

### 2.2.3 Literarische (Hoch-)Begabung und der literarische Text: Ein Einwand

Leistungsemienz einer literarischen (Hoch-)Begabung bei Kindern kann sich in den Texten zeigen, muss aber nicht. Wie ich anhand des triadischen Interdependenzmodells von Mönks zeigen konnte, spielen nicht nur die drei Faktoren eine zentrale Rolle, sondern auch eine positive und förderliche Konstellation der wichtigen Sozialbereiche, damit sich literarische (Hoch-)Begabung in einem Text manifestieren kann.

Kindertexte, die demnach einen hohen Grad an sprachlicher Virtuosität aufweisen, sind Produkt einer positiven Konstellation aller Bedingungskomponenten. Das heisst, dass der Fokus auf das Schreibprodukt nicht unbedingt geeignet ist, um eine treffsichere Aussage über eine vorhandene literarische Begabung zu machen. Sicher liegt eine literarische Begabung vor, wenn ein Text eine besondere sprachlich-ästhetische Gestaltung im formalen und/oder inhaltlichen Sinne aufweist. Ist dies in ausgeprägtem Sinne der Fall, kann von einer literarischen (Hoch-)Begabung gesprochen werden. Wenn aber keine solche Merkmale den Text ausmachen, der als autonom-ästhetischer verstanden werden will, darf daraus nicht geschlossen werden, dass hier keine literarische Begabung vorliegt (Motivations- oder Konzentrationsprobleme, ungünstiges Selbstkonzept und daher fehlender Mut für divergentes Denken, die Kreativität wäre aber vorhanden etc.).

Meiner Meinung nach und auch den meisten modernen schreibdidaktischen Ansätzen zufolge ist der geeignete Fokus auf den Schreibprozess zu legen und nicht auf das Produkt (vgl. Grötsch-Merz 2000, 233 f.). Dies entspricht auch dem Verständnis des Begabungsbegriffs als Prozess.<sup>11</sup> Ein beeindruckender literarischer Kindertext kann aber dazu dienen, uns aufzuzeigen, was möglich ist und wie wichtig es demnach ist, Schreibbegeisterten oder Noch-Zu-Begeisterten Möglichkeiten und Wege des literarischen Schreibens entdecken zu lassen.

Eine adäquate Förderung ist also von eminenter Wichtigkeit, sei es um eine literarische (Hoch-)Begabung erst entstehen zu lassen oder um vorhandene (hohe) Begabungen zur Entfaltung zu bringen. Hier stimmen glücklicherweise alle modernen Richtungen der Begabungsforschung überein (vgl. Holling/Kanning 1999, 20).

## 2.3 Der dritte Ring unter der Lupe: Kreativität

### 2.3.1 Das Systemmodell von Csikszentmihalyi

Ich möchte in diesem Zusammenhang einige wertvolle Gedanken und Ergebnisse, die Csikszentmihalyi in seinem „*Buch Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*“ erläutern. Ich nehme diese Bedingungskomponente und nicht eine andere unter die Lupe, weil gerade der Begriff „Kreativität“ im Bereich des literarischen Schreibens oft herangezogen wird. So scheint es mir lohnenswert einen Forscher zu Wort kommen zu lassen, der über dreissig Jahre lang versucht hat, Kreativität anhand von biografischen Selbstaussagen ausgewählter Personen, zu ergründen.<sup>12</sup> Ich werde dabei laufend auf die literarische (Hoch-)Begabung Bezug nehmen.

---

<sup>11</sup> Anm.: Hervorragendes Beispiel dafür ist der junge V. S. Naipaul, der gar nicht geschrieben hat (besonders nicht freiwillig) und deshalb in jungen Jahren auch keine Texte vorzuweisen hatte (vgl. dazu ausführlich Kap. 2.5).

<sup>12</sup> Anm.: Diese Selbstaussagen stammen allesamt von Hochleistern und Hochleisterinnen. Das ist legitim, aber auch zentral zu wissen und hervorzuheben, damit Klarheit über die eingenommene Perspektive herrscht.

Nach Csikszentmihalyi entsteht eine echte kreative Handlung aus der Interaktion dreier Elemente, die gemeinsam ein System bilden (Systemmodell): einer Kultur, die symbolische Regeln umfasst, einem Individuum, das etwas Neues in diese symbolische Domäne einbringt, und einem Feld von Experten und Expertinnen, die diese Innovation anerkennen und bestätigen (vgl. Csikszentmihalyi 2001, 17). Ist Csikszentmihalyis Kreativitätskonzept somit an die Bedingung des Erfolges in einer Domäne geknüpft? Nein, nicht unbedingt. Er versteht den Begriff der Kreativität aber pragmatisch, also als eine Aktion, eine Handlung, die wie die Kommunikation in ein System eingebettet ist und für sich alleine nicht existieren kann. „Wir sind aber an den Gedanken gewöhnt, dass die Kreativität beim Individuum beginnt und endet, und vergessen deshalb leicht, dass sie durch Veränderungen ausserhalb des Individuums enorm gefördert werden kann“ (Csikszentmihalyi 2001, 52).

„Es ist leichter, Kreativität durch eine Veränderung äusserer Bedingungen zu fördern als durch den Versuch, das Individuum zu kreativerem Denken anzuregen“ (Csikszentmihalyi 2001, 9).

Domänen beinhalten symbolische Regeln und Verfahrensweisen und können Kreativität in mehrfacher Hinsicht behindern oder fördern. Drei Elemente sind dabei wichtig: Klarheit der Struktur, zentrale Stellung innerhalb der Kultur und Zugänglichkeit (vgl. Csikszentmihalyi 2001, 62). Bei einer kreativen Handlung gelingt es dem Individuum einen Transfer zu leisten, der neue Ideen oder neue Muster in die bestehende Domäne bringt (vgl. Csikszentmihalyi 2001, 47 ff.). Die Bedeutung des individuellen Beitrages wird so relativiert.

Ich werde im Folgenden dieses Systemmodell für das literarische Schreiben von Kindern gedanklich durchspielen.

Für literarische Kindertexte gibt es keine wirkliche Domäne. Es gibt keine Domäne, die eine zentrale Stellung innerhalb der Kultur hätte, es fehlt daher an Klarheit der Struktur und an Zugänglichkeit. Die Schule kann nicht als echte Domäne bezeichnet werden, da sie sich in erster Linie nicht für das Formal- oder Inhaltlich-Ästhetische eines Kindertextes interessiert und dort in der Regel solche Texte auch nicht autonom-ästhetisch rezipiert werden. Auch existiert kein kontinuierliches Feld von Experten und Expertinnen, die Literarizität der Kindertexte überprüfen. Wenn wir Csikszentmihalyis Gedanken weiter folgen, dann ist eine echte kreative Handlung im Bereich des Schreibens von Kindern erst möglich, wenn ein Transfer mit neuen Ideen und Mustern in eine Domäne einfließen kann. Kindertexte brauchen diesem Systemmodell zu Folge eine echte Domäne und das Feld von Experten und Expertinnen für das Schreiben von Kindern, damit eine echte Interaktion von Kreativität zwischen Individuum und Domäne überhaupt stattfinden kann.

### 2.3.2 Domäne und Feld für Kindertexte

Domänen und Felder für das literarische Schreiben von Kindern können durch regelmässige Schreibwettbewerbe und Schreibwerkstätten entstehen. Es braucht kontinuierliche Orte, in der Schweiz fehlen sie gänzlich, des Schreibens für Kinder und der echten Anerkennung und zwar ausserhalb der Schule oder mit echter Anknüpfung nach Aussen.<sup>13</sup>

Um aufzuzeigen, was das genau bedeutet, werde ich im Folgenden eine Institution in Graz vorstellen und auf den Enrichment-Typ-III des School Wide Enrichment Modells näher eingehen. Die Grazer Institution hat meiner Meinung nach eine solche Domäne und ein entsprechendes Feld entwickelt und gebildet. Der Enrichment-Typ-III ist eine Möglichkeit der Anknüpfung an eine solche Domäne und ein solches Feld.

#### 2.3.2.1 Jugend-Literatur-Werkstatt Graz

Die Jugend-Literatur-Werkstatt Graz wurde 1992 gegründet und bietet für Kinder und Jugendliche seither nationale und internationale Literaturwettbewerbe und Schreibwerkstätten an mit anschliessender Lesung im Literaturhaus und Publikation in einem Buch. Die so genannte Netzwerkstatt erweitert den möglichen Teilnehmerkreis. Speziell daran ist, dass Kinder und Jugendliche ihre Texte per Email einsenden und diese in der nächsten Schreibwerkstatt von anderen Kindern und Jugendlichen besprochen werden. Die interessantesten Statements und Texte werden redaktionell aufbereitet und auf der Website veröffentlicht.

Die Literaturwerkstatt Graz erfreut sich sehr grosser Nachfrage. Für den internationalen Literaturwettbewerb sandten 800 Bewerber und Bewerberinnen aus über 20 Ländern ihre Texte ein.

Beispiel einer Ausschreibung:

*„Eine Werkstattwoche für schreibende Kinder und Jugendliche  
von 8 bis 13 Jahren*

*Wenn du zwischen 8 und 13 Jahren alt bist, gerne Geschichten oder Gedichte schreibst und schon öfter bei Werkstätten von uns mitgemacht hast, bist du herzlich eingeladen! Auch, wenn du bei einem unserer Literaturwettbewerbe teilgenommen hast und unserer Jury aufgefallen bist (schon eine Einladung bekommen hast), kannst du gerne bei uns mitmachen. Oder du meldest dich mit deinen Texten bei uns!*

*Das erwartet dich dort:*

*Du bekommst viele Anregungen für neue Geschichten oder Gedichte, die du nach deinen eigenen Vorstellungen gleich in die Tat umsetzen kannst. Und bekommst wertvolle Tipps, wie deine Texte noch besser werden könnten. Du hast eine Woche Gelegenheit, mit Gleichaltrigen zusammen zu sein, lernst vielleicht neue Freunde kennen. Auch während der Schreibzeit in Graz sollen Spiel und Spaß schliesslich nicht zu kurz kommen. Spielplatz, Wald und Wiese im Kinderdorf stehen dir ebenfalls offen. Und am Ende der Woche gibt's eine öffentliche Abschlusslesung im Literaturhaus Graz, bei der jeder seine(n) beste(n) Text(e) vorstellen kann.*

---

<sup>13</sup> Anm.: Für Jugendliche (15-25 Jahre) existiert die „Textstatt im Müllerhaus“ in Lenzburg ([www.müllerhaus.ch](http://www.müllerhaus.ch)), die alle oben genannten Voraussetzung erfüllt. Für Kinder hingegen gibt es noch kein solches kontinuierliches (!) Angebot in der Schweiz.

*Wer ist für dich da?*

*Selbstverständlich wirst du bei uns von einem drei- bis vierköpfigen BetreuerInnen-Team rund um die Uhr betreut. Es ist also immer jemand da, wenn du etwas brauchst.*

*Und was passiert mit den Texten?*

*Die interessantesten Geschichten, Gedichte werden in einem ERSTdruck-Band zusammengefasst, der in einer Lesung in Graz vorgestellt wird. In diesem Buch werden von allen TeilnehmerInnen der Schreibzeit Graz Texte veröffentlicht. Und noch mehr Texte werden auf unserer Homepage nachzulesen sein.“<sup>14</sup>*

Mit der Durchführung professioneller Literaturwettbewerbe, der Veröffentlichung in einem richtigen Buch, der Lesung in einem Literaturhaus, der Organisation von internationalen Schreibwerkstätten und der Reputation über die Grenzen hinaus hat sich die Literaturwerkstatt Graz eine echte Domäne inklusive entsprechendem Feld für das Schreiben von Kindern geschaffen. Die Strukturen sind klar, die Domäne ist zugänglich und die Bewerberinnen und Bewerber können versuchen einen Transfer mit speziellen Ideen oder neuen Mustern in die bestehende Domäne zu bringen. Meiner Meinung nach ist diese Werkstatt ein grosses Vorbild für das absolut notwendige Gefäss, das nach Csikszentmihalyi zwingende Voraussetzung ist, damit das literarische Schreiben der Kinder wirklich wahrgenommen wird, sich entfalten und gefördert werden kann. Anders formuliert ist es zwingende Voraussetzung dafür, dass das Individuum, das schreibende Kind, die Möglichkeit erhält, dass seine literarischen Versuche und Produkte ernsthaft wahrgenommen werden und nicht in einem Schulheft vergilben.

### 2.3.2.2 SEM: Enrichment Typ III

Auch dem Schulischen Enrichment Modell (SEM) liegt das Drei-Ringe-Modell von Joseph S. Renzulli zu Grunde (vgl. Stednitz/Reis/Renzulli 2001, 20). Es setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen, die dem Gedanken der integrativen Begabungsförderung verpflichtet sind. Eine Komponente ist das schulische Enrichment. Im SEM gibt es drei Enrichmenttypen. Die Kernideen des Typs III sind „Learning by doing“ mit emotionalem Engagement, Freiwilligkeit, kreativem eigenständigem Produzieren, Synthese von Inhalt, Prozess und persönlicher Betroffenheit. Er eignet sich deshalb hervorragend für schreibbegeisterte Kinder, die ein eigenes literarisches Produkt herstellen wollen, das eben nicht in einer Schublade enden soll. Die Schreibbegeisterten können denken, fühlen und handeln wie Profi-SchriftstellerInnen.

Zentral für den Zusammenhang mit dem Modell von Csikszentmihalyi ist, dass die Projektidee konsequent zu Ende gedacht wird. Das heisst, dass eine echte Domäne und ihr Feld entweder aufgesucht oder geschaffen werden.

Folgendes Szenario entspricht dem Typ III im SEM: Anschliessend an eine Literaturprojektwoche, in der Profis in Werkstätten mit schreibbegeisterten Kindern geschrieben haben, organisieren SchülerInnen einen schulischen Literaturwettbewerb. Alle Texte werden in der Schule ausgestellt. Und im Literaturhaus der Ortschaft wird eine wechselnde Auswahl präsentiert. Die jungen Schreibenden lesen ihre Texte im Rahmen von Lesungen vor und Schülerinnen und Schüler moderieren die Veranstaltung oder die Texte werden in einer Lokalzeitung veröffentlicht etc. Man könnte noch viele Möglichkeiten von Typ III-Projekten im

---

<sup>14</sup> Siehe [www.literaturwerkstatt.at](http://www.literaturwerkstatt.at), 16.08.2004.

Bereich des literarischen Schreibens durchspielen. Hier ging es lediglich darum zu zeigen, dass die Idee des Projekttyps III mit dem Systemmodell von Csikszentmihalyi insofern harmoniert, als sie dahin tendiert, den Gedanken der echten Domäne und des entsprechenden Feldes zu realisieren, damit ein kreativer Akt überhaupt möglich wird.

### 2.3.2.3 Kinderliteraturhaus: Eine Konsequenz

Es soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass mit der Anwendung des Modells von Renzulli/Mönks und des Systemmodells von Csikszentmihalyi eine inadäquate Eliteförderung gefordert wird. Es geht nicht darum, aus Kindern Schriftsteller oder Schriftstellerinnen im erwachsenen Sinne zu machen oder sie in ein Korsett der Erwachsenenwelt zu zwingen. Diese Gedanken liegen mir fern. Folgendes Zitat von Margrit Stamm verdeutlicht mein Anliegen:

*„Das Prinzip des Chancenausgleichs will gleiche Bildungsergebnisse bei ungleichen Ausgangsbedingungen. Dieses Ziel verstößt jedoch gegen die individuelle Begabungsentfaltung bei den Schülerinnen und Schülern. Deshalb muss auch das Prinzip der Chancengerechtigkeit zum Zug kommen. Er besagt, dass jeder Mensch die seinen Begabungen, Neigungen und Möglichkeiten entsprechenden förderlichen Bildungschancen bekommen soll“ (Stamm 1999, 11).*

Ich habe oben zwei Beispiele genannt: Die Literaturwerkstatt Graz ist zwar eine Domäne, die vor allem von Erwachsenen geleitet wird, aber die Partizipation in der so genannten Netzwerkstatt, die Gestaltung der Lesungen, das Schreiben in der Werkstätten lässt die schreibbegeisterten Kinder einen echten Teil des Systems werden. Der Enrichment-Typ-III des SEM geht weiter und sieht vor, dass die Lesungen oder andere Publikationsmöglichkeiten etc. von den Kindern ins Leben gerufen werden. Auch das lässt die Kinder zu einem echten, eigenaktiven und wesentlichen Teil des Systems werden.

Ich möchte diesen echten Partizipationsgedanken unterstreichen und zum Schluss noch einmal auf Csikszentmihalyis Systemmodell zurückkommen: Domänen wie die Literaturwerkstatt Graz werden von Erwachsenen bewacht und gesteuert. Das ist ein Paradoxon, denn es müssten Domänen und Felder sein, die von den Kindern gestaltet und (mit-) bestimmt werden.

Im Bereich des literarischen Schreibens muss als letzte Konsequenz ein Kinderliteraturhaus von Kindern für Kinder geschaffen werden, das nicht nur die Autoren der Erwachsenenwelt, die für Kinder schreiben, zu Wort kommen lässt: In diesem Literaturhaus gäbe es zum Beispiel Schreibdiskussionsrunden von und mit Kindern und Wettbewerbe von Kindern für Kinder etc. Ein solcher Ort wäre die ideale Domäne und das entsprechende Feld für das literarische Schreiben von Kindern, weil sie die kreative Handlung wirklich möglich machen und den Partizipationsgedanken ganz integrieren.

## 2.4 Literarische (Hoch-) Begabung und soziale Umwelt: Ein Beispiel

*„(...) es gibt kein einziges Kriterium, womit eine spätere Hochleistung mit Sicherheit vorausgesagt werden kann“ (Renzulli/Reis/Stednitz 2001, 21).*

In Das Lesen und das Schreiben beschreibt V. S. Naipaul seinen schriftstellerischen Werdegang, also seine sprachlich-literarische Entwicklung, von den Anfängen bis zur Nobelpreisverleihung. V. S. Naipauls Eltern lebten als indische Einwanderer in Trinidad, wo er geboren wurde. Naipauls literarische Autobiografie ist für meine Arbeit deshalb interessant, weil sie ein aussergewöhnliches Beispiel dafür ist, wie sich literarische (Hoch-)Begabung im Kindesalter zeigt oder besser: nicht zeigt und sich später entwickelt. Als ich zufällig auf dieses Büchlein gestossen bin, erhoffte ich mir, einen klassischen (aber was heisst das schon) literarischen Werdegang vorzufinden, als Exempel für diese Arbeit. Ich erwartete eine klare und deutliche Ausprägung im Engagement für das Schreiben oder zumindest ein klassisches Schlüsselerlebnis, welches das literarische Schreiben in jungen Jahren auslöste. Natürlich berichtet hier der Autor über sich selber. Der Bericht bleibt daher ganz dem schreibenden Subjekt verpflichtet und wie sich im Laufe der Lektüre dieses Textes herausstellt, berichtet der Autor mit einer enormen Bescheidenheit über seinen Werdegang. Behalten wir diese Gegebenheiten im Auge.

Ich werde verschiedene Textausschnitte wortwörtlich zitieren, denn es macht keinen Sinn dem Leser oder der Leserin diese schöne literarische Stimme anders wiederzugeben und sie zu „verstimmen“:

*„Ich war ganze elf Jahre alt, als sich der Wunsch in mir regte, Schriftsteller zu werden, und sehr bald hatte er sich zum Ehrgeiz verfestigt.*

*Dass das schon so früh geschah, ist ungewöhnlich, aber sicher nicht ausserordentlich. (...) Mein Ehrgeiz, Schriftsteller zu werden, war allerdings viele Jahre lang eine Art Etikettenschwindel. Es gefiel mir, einen Füllfederhalter, ein Fläschchen Waterman-Tinte und neue linierte Schreibhefte (mit Rand) geschenkt zu bekommen, doch ich hatte weder den Wunsch noch das Bedürfnis, irgendetwas zu schreiben, und schrieb auch nichts, nicht einmal Briefe: Es gab niemanden, an den ich sie hätte richten können. Beim Aufsatzschreiben in der Schule war ich nicht besonders gut; zu Hause erfand oder erzählte ich keine Geschichten. Und neue Bücher mochte ich als Gegenstände, aber ein grosser Leser war ich nicht. Mir gefiel die dickseitige Kinderausgabe von Äsops Fabeln, die ich geschenkt bekommen hatte. (...)*

*Zwanzig Tausend Meter unter dem Meer war kein Prüfungstoff. Die Lektüre war schlichtweg Mr Worms Methode, seiner Stipendienklasse<sup>15</sup> erste literarische Grundkenntnisse zu vermitteln. (...) Für uns waren diese Stunden jedoch Leerzeiten, die nicht leicht durchzustehen oder –sitzen waren. Ich hörte jedes Wort, doch ich begriff nichts. Im Kino passierte mir das zuweilen auch, aber dort erfreute ich mich immerhin an dem Gedanken, im Kino zu sein. Von Mr Worms Jules Verne nahm ich nichts mit, und abgesehen von den Namen*

---

<sup>15</sup> Anm.: Die fünfte Klasse in Trinidad war die Klasse, in der sich entschied, wer Anspruch auf die Stipendien der Kolonialregierung hatte. Die Prüfungsaufgaben wurden von England geschickt und die Arbeiten wurden zur Benotung dorthin zurückgeschickt. Die Stipendien ermöglichten eine Berufsausbildung. Der Stipendiat konnte auf Kosten der Regierung sieben Jahre lang eine beliebige Universität oder eine sonstige Bildungsstätte im British Empire besuchen. V. S. Naipaul kam nach qualvoller Büffelei in den Genuss eines solchen Stipendiats und studierte in Oxford Literatur (vgl. Naipaul 2003, 27).

*des U-Boots und seines Kapitäns habe ich keinerlei Erinnerung an das, was uns in all den Stunden vorgelesen wurde.*

*Inzwischen hatte ich jedoch meine eigene Vorstellung vom Schreiben entwickelt. Es war eine ganz persönliche, auf merkwürdige Weise erhöhende Vorstellung, ohne Verbindung zur Schule oder zu dem ungeordneten, zerfasernenden Leben unserer hinduistischen Familie. Diese Vorstellung vom Schreiben – aus dem mein Ehrgeiz, Schriftsteller zu werden, erwachsen sollte – entwickelte sich aus den kurzen Textstücken, die mein Vater mir von Zeit zu Zeit vorlas. (...) Er las viele Bücher parallel aber keine davon zu Ende, er interessierte sich weniger für die Geschichte oder Aussage des jeweiligen Buches als für die Eigenart des Autors, für dessen Charakter. Manchmal rief er mich zu sich, damit ich mir zwei, drei, oder vier Seiten, selten mehr, von irgendetwas anhörte, was ihm besonders gut gefiel. Er las und erklärte voller Eifer und es war einfach für mich, das Gleiche zu mögen wie er. Auf diese unwahrscheinliche Weise – bedenkt man die Voraussetzungen: die gemischtrassige koloniale Schule, die asiatische Innerlichkeit bei uns zu Hause – hatte ich begonnen, meine eigene Anthologie englischer Literatur zusammenzustellen. Doch wandte ich mich den Büchern selbst zu, fand ich es schwierig, über das hinauszugelangen, was ich vorgelesen bekommen hatte. Was ich schon kannte, war voller Zauber, was ich selbst zu lesen versuchte, war sehr weit weg. Ich hatte den Wunsch Schriftsteller zu werden. Doch mit dem Wunsch kam die Erkenntnis, dass die Literatur, die meinen Wunsch erzeugt hatte, aus einer anderen Welt stammte, die von unserer weit entfernt war.“(Naipaul 2003, 11ff.)*

Naipaul war ein Kind, das weder Bücher verschlungen, noch seitenweise geschrieben hat, noch Geschichten erfand. Trotzdem hat er später zu jener literarischen Stimme gefunden, die ihm den Weg nach Oslo ebnete und den Nobelpreis gewinnen liess. Naipaul hat lediglich sehr früh den Wunsch in sich getragen, Schriftsteller zu werden und sammelte äussere Attribute (Notizheft, Tintenfass, Bücher etc.). Natürlich ist sein Werdegang nicht repräsentativ, das ist eine einzelne Biografie nie. Meiner Meinung nach ist folgender Umstand interessant: Prägend für ihn war nicht die Lektüre in der Schule, sondern die kleinen Textfragmente, die ihm sein Vater voller Begeisterung vorgelesen hat. Auch hier ist es die Begeisterung für die Sprache des Vaters, die den kleinen Naipaul dazu gebracht hat, sich eine Anthologie englischsprachiger Literatur anzulegen. Durch das begeisterte Vorlesen des Vaters wurde ein literarisches Sprachbewusstsein vermittelt und erzeugt. Der Vorleser war nicht irgendeiner, sondern sein Vater, der für Naipaul eine Vorbildfunktion innehatte. Naipaul hatte also bereits als Kind und Jugendlicher ein Bewusstsein und ein Gefühl für Literatur entwickeln können, für eine literarische Sprache, die sich von der Alltagssprache unterschied, auch wenn die Sprache dieser Literatur von weither kam.

Mit diesen Textausschnitten wurde deutlich, dass neben der Erkennung und Anerkennung der Literarizität in Texten von Kindern, der literarischen Begabung und ihrer Entwicklung und Förderung auch ein weiteres Element für das Entstehen eines literarischen Sprachbewusstseins zentral ist, nämlich die Erfahrungen und Begegnungen mit der Sprache. Und damit wird auch deutlich, welche Funktion und Aufgabe dem Mittler, hier ist es der Vater, zukommt. Im Interdependenzmodell von Mönks (vgl. Kap. 2.2.1) ist die Familie eine soziale Bedingungskomponente, die gleichberechtigt mit den anderen auf die Entwicklung literarischer (Hoch-)Begabung Einfluss nimmt. Der Vater hat sehr deutlichen Einfluss auf die Entwicklung des literarischen Bewusstseins von Naipaul gehabt. Die Bedingungskomponenten haben sich aber erst viel später

so eingestellt, dass Naipaul seine literarische Stimme finden und damit die literarische (Hoch-)Begabung sich manifestieren konnte. Es sei dahingestellt, ob die Wege zur seiner literarischen Stimme weniger verschlungen verlaufen wären und sich die Bedingungskomponenten bei einer adäquaten Förderung schon eher positiv eingestellt hätten.

### 3. Die literarische Begabung: in literarischen Kindertexten

#### 3.1 Das Autonom-Ästhetische: Ein kleines Plädoyer zur Rezeption von Kindertexten

Kindertexte können und sollten autonom-ästhetisch rezipiert werden, sobald sie nicht Schreibaufgaben darstellen, die zur Überprüfung des gelernten Wissens verfasst wurden. Schreibbegeisterte Kinder schreiben Geschichten oder Gedichte, die unbedingt, unvoreingenommen und als literarisches Produkt rezipiert und beurteilt werden sollten. Nur so erschliessen sich dem Leser und der Leserin die speziellen Merkmale der Literarizität. Lehrpersonen oder Jurymitglieder eines Schreibwettbewerbs sind in der Regel die Leser und Leserinnen aus der Erwachsenenwelt. Renate von Heydebrand und Simone von Winko tragen folgende Kriterien zusammen, die dem Leser oder der Leserin bei der Wertung von Literatur - und damit sind auch Texte von Kindern gemeint - helfen eine legitime Beurteilung eines Textes vorzunehmen (vgl. von Heydebrand/Winko 1996, 223).<sup>16</sup>

- Sind die Eigenschaften des Textes geeignet, die jeweilige Intention zu erfüllen? Kriterien finden nach denen der Typus, das Genre des Textes beurteilt und gewertet werden kann.
- Erfüllen sie die Intention in besonderem Masse oder gäbe es passendere Mittel? Mit welcher Intensität/Originalität kommen diese Eigenschaften zum Ausdruck?
- *Und ich ergänze:* Diese Fragen sind unter der besonderen Beachtung der Schreibentwicklung des Kindes zu beantworten.<sup>17</sup>

Meiner Meinung nach helfen diese Fragen, Kindertexte adäquat zu rezipieren und zu beurteilen, weil sie eine Orientierungshilfe anbieten und den Blick auf die inhaltliche und formale Gestaltung des Textes lenken. Ich möchte nun anhand eines Beispiels zeigen, wie eine solche autonom-ästhetische Rezeption aussehen kann.

Es ist ein Text, der in Peter Gallins und Urs Rufs Publikationen Eingang gefunden hat und von Peter Sieber zur Erläuterung einer entwicklungsorientierten Schreibförderung herangezogen wurde (vgl. Ruf/Gallin 1989, 93 ff. und Sieber 1998, 47 ff.). Ich möchte auch damit an die mittlerweile verbreitete Auffassung in der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft anknüpfen, dass guter Schreibunterricht entwicklungsorientiert,

---

<sup>16</sup>Anm.: Nach den Ausführungen zur Literarizität und zur literarischen Begabung sollte diese Forderung zu keinen Missverständnissen mehr führen.

<sup>17</sup> Anm.: Leider ist es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich noch genauer auf diesen Punkt einzugehen. Eine weiterführende Arbeit könnte sich genauer mit der Frage nach dem Zusammenhang von Literarizität und Schreibentwicklungen beschäftigen.

lernerorientiert ist und einem prozessorientierten Modell verpflichtet ist.<sup>18</sup> Der Prozess des Schreibens rückt gegenüber dem Produkt bei einem solchen Schreibunterricht stärker in den Mittelpunkt. Diese schreibdidaktische ‚Haltung‘ ist eine Grundvoraussetzung der autonom-ästhetischen Rezeption, wie sie hier vertreten wird. Hinzu kommt der Blick auf die literarische Machart und die inhaltliche Ästhetik nach Massgabe, die der Text verlangt.

Der Text stammt von Patrick, 2. Klasse:

*„Die Schulreise*

*Es war einmal ein schöner Tag.*

*Die Schüler rufen: Wir wollen auf die Schulreise!*

*Einer ruft:*

*Ich habe keine Lust!*

*So, so, sagt der Lehrer.*

*Hansli ruft immer*

*Ich habe keine Lust.*

*Hansli ist verrückt.*

*Am Schluss schaute Hansli den Lehrer ganz böse an.*

*Der Lehrer sagte:*

*Wir gehen nach Appenzell.*

*Juhu, rufen die anderen Kinder.*

*Hansli ist nicht einverstanden.*

*Marc sagt:*

*In Appenzell stinkt es.*

*Jaja, sagte Hansli,*

*so stinkt es.*

*Jaja, da jagt es einen aus der Stube hinaus.*

*Marc und Hansli sagten:*

*Wir sind auf der Schulreise Freunde.*

*Ich komme doch mit.*

*Marc und Hansli:*

*Wenn sie nicht gestorben sind,*

*so leben sie heute noch“ (Gallin/Ruf 1989, 93 ff.).*

---

<sup>18</sup> Anm.: Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich der prozessorientierte Ansatz nur in Fachwissenschaft und Fachdidaktik durchgesetzt zu haben scheint, im Schreibunterricht sind davon allenfalls nur Nuancen zu bemerken. Hingegen verfolgen außerschulische Textwerkstätten wie die erwähnte Werkstatt in Graz den prozessorientierten Ansatz, in dem sie den Prozess begleiten und das Schreiben als Prozess sehen (vgl. Grötsch-Merz 2000, 239 f.).

Gallin/Ruf kommentieren (1989, 93 ff.):

*„Was Patrick da schreibt, ist spannend. Da ist einer am Werk, der von den Regeln der dramatischen Gestaltung etwas versteht. Der Leser wird eingeführt in eine Welt, in der sich Menschen durch einen guten Vorschlag soeben zu einem emotional gesicherten Konsens zusammengefunden haben: Alle wollen mit auf die Schulreise. Da tritt einer aus der Masse - dem Volk, dem Chor – heraus und markiert eine Gegenposition: ‚Ich habe keine Lust!‘. Der Konflikt ist da. Er wird durch Rede und Gegenrede gesteigert. Ein ‚tragisches‘ Ende kündigt sich an: Hansli schaut den Lehrer ganz böse an. Da kommt es zu einer überraschenden Wendung. Ein zweiter Held löst sich aus der Masse und unterstützt Hansli mit einem starken Argument: ‚In Appenzell stinkt es‘. Nun nimmt die Geschichte eine Wendung ins Komische: ‚Jaja, da jagt es einen aus der Stube hinaus.‘ Vermutlich lacht jetzt das Volk, und der Lehrer lacht mit, und damit ist die Situation gerettet. Marc und Hansli werden Freunde und können sich nun aus dieser Position der Stärke heraus dem Volkswillen unterziehen.*

*Was Patrick hier entfaltet, zeugt nicht nur von einem aufkeimenden dramatischen Talent, es ermöglicht auch einen Blick in Patricks Innenwelt. Der Held Hansli ist ganz offensichtlich eine Projektionsfigur, durch die Patrick seine Situation darstellt (...). Die Figur Hansli verleiht diesem Konflikt Ausdruck. Sie hat den Mut, den Widerspruch offen und aggressiv zu äussern.“*

Gallin/Ruf rezipieren diesen Text als literarischen Text und versuchen ihn in seiner Intention zu interpretieren: Sie machen auf die dramatischen Strukturen aufmerksam, das sich in der lebhaften Schilderung, aber auch in dem graphischen Umriss dieses Textes zeigt (formal-ästhetische Gestaltung). Zudem gehen sie der kurzen Geschichte und ihren Bezüge, also ihrer inhaltlich-ästhetischen Gestaltung auf den Grund. Dieser Kommentar trifft die „Haltung“ und Interpretationsweise, die eine autonom-ästhetische Rezeption verlangt, sehr genau. Die Interpretation von Gallin/Ruf war aber erst mit der speziellen Rücksichtnahme der individuellen Schreibentwicklung dieses jungen Schreibers möglich: Der Text wurde in eine korrekte Schreibweise überführt und die Zeilenbrüche an die dramatische Intention angepasst. Er wurde also lektoriert, damit eben diese Qualitäten sichtbar wurden. Gallin/Ruf haben somit alle oben aufgeführten Kriterien von von Heydebrand und Winko inklusive meiner Ergänzung der „Beachtung der Schreibentwicklung“ (vgl. oben) in ihre Interpretation integriert, argumentativ beantwortet und somit das Postulat der autonom-ästhetischen Rezeption von Kindertexten eingehalten.

### 3.2 Das Formal-Ästhetische und Inhaltlich-Ästhetische: zwei Kindertexte

#### 3.2.1 Vorbemerkungen und Bezug zum Drei-Ringe-Modell

Im Folgenden werde ich die formal-ästhetischen und inhaltlich-ästhetischen Merkmale zweier Textausschnitte herausheben. Vorab möchte ich noch die notwendigen Bemerkungen zu der sehr gegensätzlichen Entstehungsgeschichte dieser Texte anbringen. An beiden Texten wurde im Rahmen eines städtischen Förderprogramms für besondere Begabungen gearbeitet und gefeilt.<sup>19</sup> Der von mir konzipierte Kurs „*Tipps und Tricks für Schreibwütige*“ dauerte jeweils 6 Lektionen (2 Nachmittage) und konnte als Fortsetzungskurs (drei Teile) besucht werden. Er richtete sich an junge Schreibende, die mit anderen einmal ihre Schreibbegeisterung teilen, an bereits bestehenden Texten weiterarbeiten oder neue Texte in Angriff nehmen wollten. In dem Kurs ging es vor allem um vertiefte und anspruchsvolle Textarbeit. Das heisst, es wurde individuell, je nach Bedürfnis, je nach Stand der Schreibentwicklung und je nach Text mit Tricks und Tipps der formal- und inhaltlich-ästhetischen Gestaltung experimentiert. Nicht nur die Vermittlung von Grundkenntnissen der literarischen Gattungen und Formen waren Gegenstand des Kurses, sondern auch der Grammatik und der Rechtschreibung in der Phase der Überarbeitung. Es wurde jeweils mit einer erstaunlichen Ausdauer geschrieben. Die Diskussionen über die Texte und die Beschäftigung mit der Sprache wurden mit einer bewundernswerten Ernsthaftigkeit betrieben.

„Schungmanitu Tschika“ ist ein Romanprojekt von Karl (10 Jahre). Der junge Autor begann mit „Schungmanitu Tschika“ im ersten Kurs. Ein Jahr später stellte er sein Romanprojekt von über 50 Seiten den anderen Schreibbegeisterten vor. Inzwischen wird dieser Text an einer anderen Primarschule im Rahmen der schulhausinternen Begabungsförderung als Leseprojekt eingesetzt und Karl erhält regelmässige Feedbacks zu seinem Text von anderen Kindern.

„Der unendliche Weg auf die Erde“ von Toni (10 Jahre) ist ein kleiner, unfertiger Text. Er entstand innerhalb des Kurses. Toni ist kein Vielschreiber wie Karl, im Gegenteil, er hatte grosse Schwierigkeiten mit dem Schreiben. Toni hatte sich zu diesem Kurs angemeldet, weil er Geschichtenerfinden liebt, aber nicht gut schreiben kann und er erklärte mir, wenn er nicht schreiben könne, dann gehe seine Fantasie verloren. Er brauchte viel Mut, aber mit Hilfe einer intensiven Begleitung ist „Der unendliche Weg auf die Erde“ entstanden.

Wie oben ausgeführt, empfangen beide Schüler eine grosse Schreibbegeisterung, in ihren Texten, das werde ich noch zeigen, kommen spezifische sprachliche Fähigkeiten zum Ausdruck und ihre Umsetzung zeugt von einer besonderen Kreativität.

---

<sup>19</sup> Anm.: Dieses gesamtstädtische Förderprogramm bietet Semesterkurse, Workshops oder Ferienkurse in Themenbereichen an, die im regulären Lehrplan nicht vorkommen (z. B. Physik, spezielle Kunstkurse, Experimente, spezielle Mathematik etc.). Dieses spezielle Enrichment besuchen Kinder freiwillig, die anhand einer Merkmalsliste für das Erkennen von besonderen Begabungen von den Lehrpersonen nominiert werden.

### 3.2.2 „Schungmanitu Tschika“

*„Schungmanitu Tschika*

*Das Grosse Geheimnis liess*

*Mich hier aufwachsen und*

*Deshalb gehört dieses Land*

*Zu mir.*

*Machpiyaluta (Rote Wolke)*

*Ein schöner Traum*

*Es ist mitten in der Nacht. Von weit her hört man Schakale heulen. „Ich kann nicht einschlafen. Meine Eltern und meine kleine Schwester Rote Wolke sind schon eingeschlafen.“ Schon den ganzen Abend jammert Schungmanitu Tschika, der 10-jährige Indianerjunge vom Stamm Sioux, im Zelt. Als er dann spät am Abend doch noch im warmen Büffelfell eingeschlafen ist, hat er einen Traum.*

*Die Sterne scheinen klar über der riesengrossen Prärie. Alle schlafen in ihren Zelten.*

*Alles ist still. Die fast endlose Prärie schläft. Schungmanitu Tschika träumt, dass er ein eigenes Pferd hat und damit durch die Prärie reitet. Er hat einen Pfeilbogen und Pfeile dabei. Er fühlt sich stark und mutig. Es ist ein wunderschönes Gefühl, so leicht auf einem hellbraunen Mustang zu schweben.*

*So schnell wie der Wind.*

*So leicht wie auf Federn.*

*Es ist mitten am Tag und die Sonne scheint hell und freundlich über der Prärie. Schungmanitu Tschika ist müde und steigt vom Pferd. Er schaut in seinen Essbeutel und findet ein paar Beeren und ein Stück Büffelfleisch darin. Sein Pferd bindet er an einen kleinen Baum. Als er gegessen hat, macht er sich auf den Weg. Plötzlich sieht er eine Büffelherde. Eine riesige Büffelherde. Hinter den etwa hundert Büffeln wirbelt Sand auf und die Sicht in diese Richtung wird verdeckt. Jetzt fühlt sich Schungmanitu Tschika noch stärker. Er nimmt Pfeil und Bogen in die Hand und reitet auf die Büffelherde zu. Er spannt den Bogen....--- da kommt plötzlich ein Bulle auf ihn zu und will ihn angreifen. Schungmanitu Tschika hat riesige Angst vor ihm. „Hilfe!“ schreit er nochmals. Der Sand der Prärie wirbelt um Schungmanitu Tschika. Er hat Sand in den Augen. Plötzlich liegt er am Boden und das Pferd galoppiert weiter. Aber der Büffel rennt donnernd auf ihn los!!! Schungmanitu Tschika hört nur noch ein gewaltiges Donnern und dann.....!“<sup>20</sup>*

Karls Text referiert auf das Genre des Indianerromans. Ein aussenstehender Erzähler berichtet von den Ereignissen, die dem Protagonisten widerfahren. Interessant ist, dass Karl im weiteren Verlauf des Textes bereits mit der Erzählperspektive experimentiert. Im 2. Kapitel bis zum Schluss wird konsequent die Ich-Erzählsituation gewählt. Das lässt auf einen bewussten Bruch in der Perspektivik schliessen. Und betrachtet man noch einmal den Text des ersten Kapitels, dann wird klar, dass dieser aus der Perspektive des aussenstehenden Erzählers eine Einleitung in die Geschichte und in die Erlebnisse des Protagonisten darstellt. In formaler Hinsicht ist die rhythmische Struktur dieses Textes interessant. Achtet man auf den graphischen

---

<sup>20</sup> Anm.: Textausschnitt „Schungmanitu Tschika“ (1. Kapitel) von Karl (10 Jahre).

Umriss, also auf die Zeilenumbrüche und liest sie in ihrem Rhythmus, kommt es zu einem Innehalten, einer Verlangsamung. Eine Verlangsamung, die ästhetisch mit der semantischen Ebene harmoniert, sie unterstreicht (Zeile 12 ff.). Auch in Zeilen 12 und 13 werden die Vergleiche durch diese Zeilenbrüche unterstrichen und hervorgehoben, einer Gedichtzeile ähnlich. Die Wiederholungen (alle, alles, so schnell, so leicht in den Zeilen 10 ff.) steigern die rhythmische Intensität.

Karl experimentiert mit der Tradition des Indianerromans, nicht nur indem er ihn in kurze Kapitel aufteilt, sondern eine Stimme aus der Geschichte (Rote Wolke) schon einleitend zu Wort kommen lässt. Der Spannungsbogen erfährt im ersten Kapitel in Zeile 21 seinen Höhepunkt. Hier ist interessant, wie der junge Schreibende diesen Punkt sprachlich formuliert: „Er spannt den Bogen....---.“ Auf semantischer Ebene und auf der strukturalen Ebene werden hier die Bogen gespannt und erneut wird ein Innehalten auf beiden Ebenen hervorgerufen. Die berichtete Rede wird hier nicht extensiv eingesetzt, wie es sonst für dieses Schreibalter sehr typisch ist, sondern behutsam. Bewusst hat Karl die Form des Präsens gewählt, die den Eindruck der Unmittelbarkeit entstehen lässt.

Zur inhaltlichen Gestaltung ist Folgendes sagen: Karl verfügt bereits über die Kompetenz der Verschriftlichung seiner grossen Beobachtungsgabe, die es für die inhaltliche Gestaltung eines literarischen Textes benötigt. Detaillierte Beschreibungen der Befindlichkeit, der Handlungen von Schungmanitu Tschika und der Natur und Vergleiche sorgen für ein spannendes erstes Kapitel (Zeilen 10 ff.).

### 3.2.3 „Der unendliche Weg auf die Erde“

Vorbemerkung zur Begleitung des Schreibprozesses: Wie schon oben angedeutet, war für Toni die Angst vor dem weissen Blatt sehr gross und das Schreiben fiel ihm sehr schwer, so dass sich schnell eine Schreibblockade aufbauen konnte. Ich setzte mich mit ihm vor den Computer und half ihm mit dem Beginn der Geschichte, die ich tippte. Die grau markierten Stellen sind von mir. Toni fasste mit dem gegebenen Start Mut, weigerte sich aber selber zu tippen und diktierte, bis er dann Mut fasste und die letzten beiden Abschnitte eigenständig in den Computer eingab.

*„Anna ist total schlecht, sie ist genervt, denn sie hat heute ihre Fantasie verloren. Es geht einfach nicht mehr weiter. Doch plötzlich schläft sie ein und beginnt zu träumen.“*

*Sie träumt, dass sie sich auf den Weg ins zauberhafte Traumland macht. Sie geht an den blauen und roten und orangen und schwarzen Bäumen vorbei.*

*Ein Geschmack von Pfefferminze schwebt durch den Wald. Die weissen Raben krähen: krakra karaka*

*Die türkisfarbenen Amseln singen: bübübübbü. „Wo bin ich“, fragt Anna? „Du bist im Traumland,“ sagt eine Stimme.“<sup>21</sup>*

---

<sup>21</sup> Anm.: Text von Toni (10 Jahre).

Dieser wunderschöne Text strotzt von Vergleichen und Metaphern, aber auch lautmalerische Beschreibungen kommen zum Einsatz. Der auktoriale Erzähler beschreibt den Geruch des Waldes, die Farben der Tiere und Bäume. Anna, die Protagonistin dieses kleinen Textes, träumt sich in diese Landschaft hinein. Leider wird man nie erfahren, wie es weitergeht, wer die Stimme ist und zu welcher formal-ästhetischen Gestaltung der junge Schreiber noch fähig gewesen wäre, aber der kleine Text zeigt schon diverse poetische Verfahren auf. Die Imagination, wie sie in 2.1.3 erläutert wurde, ist die Tonangeberin in diesem Text und macht das spezielle Inhaltlich-ästhetische hier aus. In Gestalt des Traumes kann sie sich so entfalten und den Text so gestalten, dass dem Leser oder der Leserin die Farben und der Geruch dieser Landschaft vor Augen geführt werden, durch die vielfältigen und ganz bewusst gewählten Attribute.

#### **4. Förderung der literarischen (Hoch-)Begabung mit Praxisbezug**

##### 4.1 Vorbemerkungen

Die Förderung der literarischen Begabung ist die Förderung von spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, der Kreativität und der Schreibbegeisterung. Wie bereits erwähnt, sind nach Renzulli/Reis/Stednitz alle Ringe veränderlich und können entsprechend gefördert werden. Die Grundvoraussetzung ist aber die Förderung der literarischen Bildung, in deren Rahmen sich überhaupt diese betreffenden drei Ringe so entwickeln können, damit sich eine (Hoch-)Begabung manifestieren könnte. Im Folgenden werde ich daher zuerst kurz auf das Erfordernis literarischer Bildung und auf die soziale Umwelt, die Sozialbereiche (Schule, Eltern) im Modell von Mönks eingehen. Das letzte Kapitel widmet sich der konkreten Förderung der drei Ringe bei einer literarischen (Hoch-)Begabung.

##### 4.2 Förderung der literarischen Bildung und relevante Sozialbereiche

Literarische Bildung hat das Ziel literarische Kompetenz zu fördern. Cornelia Rosebrock (2001, 41) beschreibt die literarische Kompetenz als Fähigkeit, im Medium des Literarischen Erfahrungen zu machen: „Es sind Erfahrungen ästhetischer Natur, d. h. in ihnen können Objektivität, Normativität und Sprachlichkeit dem Kind bewusst werden.“ Aufgabe der Bildungsinstitutionen, außerschulischen Institutionen und der Eltern ist es, diese Erfahrungen zu ermöglichen. Im Interdependenzmodell von Mönks ist die soziale Umwelt genauso ausschlaggebend wie die Konstellation der drei Ringe (vgl. Kap. 2.2.1). Literatur ist ein ästhetisches System und ein gedanklich imaginatives Spielfeld, dessen Erkundung gefördert werden müssen. Der Erwerb einer gewissen literarischen Bildung ist Voraussetzung für die Partizipation an der Kultur in der Gesellschaft. Literarisch Bilden heisst die Türen in die Literatur öffnen, Impulse zum Lesen und Schreiben geben, Möglichkeiten des Verweilens bieten, um diese Erfahrungen zu sammeln, den ungeheuren Reichtum an Spielräumen entdecken lassen, um Handlungsmöglichkeiten in der Fantasie auszuprobieren. Erst von dieser Basis aus, lässt sich literarische Hoch(begabung) entwickeln und können sinnvoll die drei Ringe gefördert werden. Ausserdem ist literarische Erfahrung nicht etwa als biologische Reifung zu denken, sondern entscheidend von der Art und Weise der sprachlichen Interaktionen, in denen das Kind vor allem in Familie und Schule handelt, abhängig. Elaboriertere Sprachverwendung, wie Sprachspiele, Witze und Reime, ist der

Literarizität näher als situationsgebundene Formen der Verständigung. Und ein familiäres Klima - und damit ist der Sozialbereich Familie im Modell von Mönks angesprochen -, in dem die Lektüre und die Texte des Kindes unmittelbar durch das Interesse der Eltern und ihrer Kommunikation darüber unterstützt werden, ist von kaum zu unterschätzender Bedeutung (vgl. Rosebrock 2001, 41). Literarische Bildung in der Schule oder in ausserschulischen Institutionen, wie ich sie in dieser Arbeit vorgeschlagen habe, kann und muss gefördert werden, auch wenn dies oft Arbeit an der Spitze des Eisbergs darstellt (vgl. Rosebrock 2001, 60 f.).

#### 4.3 Förderung der spezifischen Sprachfähigkeiten (erster Ring)

Die Förderung besonderer sprachlicher Fähigkeiten, nämlich der Aufmerksamkeit für sprachlich-literarische Gestaltung und der ästhetisch-künstlerischen sprachlichen Fähigkeiten (vgl. Kap. 2.2.2), umfasst einerseits eine allgemeine Sprach- und Schreibförderung, andererseits eine spezifisch literarische Förderung. Von allgemeinen Lese- und Schreibkompetenzen und ihrer gezielten Förderung ist seit PISA 2000 immer wieder die Rede. Das Forschungsprojekt „Lernen im Kontext neuer Medien“<sup>22</sup> zeigt auf, dass eine offene und multimediale Lernumgebung, die grösstmöglichen Spielraum für die Gestaltung der Lese- und Schreibwege ermöglicht, also eine anregende Schrift- und Medienumgebung bietet, auf die Lese- und Schreibaktivitäten von Kindern einen positiven Effekt hat. Die Rezeption von „interactive books“ und Lesen literarischer Fiktion, die auf Antriebe als solche erkennbar ist (z. B. fantastische Erzählungen sind beliebt) fördern die Schreibprozesse (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003, S. 258 f.).<sup>23</sup>

Die Untersuchung zeigt aber auch, dass das Ambiente, in welches die literale Praxis eingebettet ist, grosse Wirkung hat. Alle Beteiligten (Eltern, Lehrpersonen etc.) sollten interessierend die Schreib- und Leseaktivitäten der Kinder verfolgen. Wichtig ist zudem, dass die literale Praxis, die den Kindern vorgelebt wird, nicht nur mit sozial-aufklärerischen Zielen verquickt wird. Leselust und Schreiblust finden so sonst keinen Platz und diese sind wiederum unverzichtbar für den Aufbau einer Lese- und Schreibkompetenz (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003, 260).

Die Förderung der Aufmerksamkeit für sprachlich-literarische Gestaltung und die Förderung der ästhetisch-künstlerischen sprachlichen Fähigkeiten benötigen, meinen Beobachtungen über fünf Jahre hinweg zufolge, eine Intensivierung der oben genannten Voraussetzungen: Anspruchsvollere literarische Lektüre fördert diese spezifischen Fähigkeiten, deshalb ist gerade der Spielraum für die Gestaltung der eigenen Lese- und Schreibaktivitäten wichtig. Das Angebot an Literatur muss vielseitig und den verschiedenen Niveaus angepasst sein. Leider ist es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, eine von mir konzipierte Schreibwerkstatt genau vorzustellen. Diese wurde für den Aufbau der Aufmerksamkeit für sprachlich-literarische Gestaltung und der Förderung der ästhetisch-künstlerischen sprachlichen Fähigkeiten konzipiert und konnte sehr erfolgreich im Rahmen der Begabungsförderung eingesetzt werden. Ich möchte aber die Kerngedanken dieser Schreibwerkstatt vorstellen und mit einem kleinen Beispiel aus meiner Werkstatt verdeutlichen:

Für schreibbegeisterte Kinder muss eine vertiefte Textarbeit, die das Entdecken der literarischen Gestaltungsmöglichkeiten, wie ich sie oben beschrieben habe, möglich sein. Dafür braucht es Zeit,

---

<sup>22</sup> Anm.: Teil des NF-Programms „Zukunft Schweiz“.

<sup>23</sup> Anm.: Die Autorin ergänzt ihren Artikel mit didaktischen Handlungsempfehlungen für die Gestaltung einer solchen Umgebung.

Schreibzeit wie es die Literaturwerkstatt Graz (vgl. Kap. 2.3.2.1) treffend nennt. Auch das Wissensangebot an literarischen und sprachlichen (!) Gestaltungsmöglichkeiten (literarische Gattungsmerkmale, Grammatik, Rechtschreibung etc) muss nach oben offen sein. Damit meine ich die bewusste und unverdeckte Vermittlung von formal-ästhetischen, inhaltlich-ästhetischen und sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten eines Textes. Literarisch (Hoch-)Begabte Kinder wollen in der Regel richtig schreiben und wissen, welche konkreten Gattungsmerkmale zum Beispiel der Krimi oder der Roman aufweist. Das unten stehende Beispiel für die 4.-6. Klasse zeigt, was ich mit einem solchen literarischen Wissensangebot meine:<sup>24</sup>



### **Kriminalgeschichten: Tipps und Tricks**

**crimen** (lateinisch): *Verbrechen, Schuld, Vergehen*

Bei Detektivgeschichten steht weniger die aufklärende Tat im Vordergrund, sondern vielmehr der Aufklärer (Detektiv, Kommissar/Polizist).

**Spannung** wird erzeugt, durch

- *Langsame Enträtselung der Tat, aber gleichzeitig auch die Verstärkung des Geheimnisses, wie z. B.*
  - *falsche Spuren*
  - *verdeckte Indizien (=Hinweise)*
  - *verdächtige Unschuldige*
  - *unverdächtige Schuldige*

**Der Detektiv:**

- *Der Detektiv geht deduktiv (aus dem Einzelfall schliesst er aufs Allgemeine) oder empirisch (erfahrungsgemäss) oder intuitiv (gefühlsmässig) vor.*
- *Er hat immer einen „logischen“ Blick.*
- *Er rekonstruiert (laufend wieder nachdenken darüber) Vorgeschichte und Tathergang.*
- *Der Detektiv ist meist ein aussergewöhnlicher Mensch mit speziellen Vorlieben und Ticks etc.*

**Watson and Sherlock Holmes:** *Watson ist Sherlock Holmes unterlegen, er erledigt für ihn alles und fragt immer wieder nach. Für die Geschichte ist das praktisch. Weissst du warum?*<sup>25</sup>

Dieses Beispiel verfügt über ein literarisches Wissensangebot, über eine etwas schwierigere Frage und über Informationen, die vereinfacht oder komplex im eigenen Schreiben angewendet werden können. Die Antwort auf die Frage erfordert ein fortgeschrittenes Niveau in der Fähigkeit sich in den Leser hineinzusetzen und eine Krimigeschichte zu konstruieren. Kann ein junger Schreibender oder eine junge Schreibende diese Fragen beantworten, kann im nächsten Schritt überlegt werden, wie dieser Effekt in der eigenen Geschichte erzeugt wird. Mit welcher Ausprägung dieses Erkenntnis im eigenen Krimi ein- und umgesetzt wird, hängt von dem aktuellem Zusammenspiel der Bedingungskomponenten der literarischen (Hoch-)Begabung und der

<sup>24</sup> Anm.: Diese Angaben sollten selbstverständlich erst dann ausgeteilt werden, nachdem die jungen Krimiautoren und Krimiautorinnen selber die Merkmale des Detektivs und der Krimigeschichten gesammelt haben (Brainstorming, Mindmap etc.).

<sup>25</sup> In: Svenja Herrmann Krone, © Sammlung. Tipps und Tricks für Schreibwütige (noch unveröffentlicht).

sozialen Faktoren ab, insbesondere von der Schreibberatung (Lehrperson).<sup>26</sup> Wichtig ist, dass Kindern eine freie Auswahl literarischer Gattungen zur Verfügung steht. Ein junger Dichter oder eine junge Dichterin sollte, wenn literarische (Hoch-)Begabung wirklich gefördert werden soll, keine Kriminalgeschichten schreiben müssen.<sup>27</sup>

Für die Förderung der spezifischen Sprachfähigkeiten und der literarischen (Hoch-)Begabung im Allgemeinen müssen laufend individuelle Schreibprojekte für schreibbegeisterte Kinder ermöglicht werden, die von Personen mit literarischem und literaturwissenschaftlichem Know-how begleitet werden. Diese müssen genauestens beobachten können, wo die jungen Schreibenden stehen, wo sie sich literarisch steigern können, wo nicht und immer wieder neue Anreize und Feedbacks geben. Karl hat die Metapher, deren Sinn und deren Aufbau und Entwicklung mit 10 Jahren bereits verstanden und hat mit viel Schreibfreude angefangen, bewusst Metaphern in seinen Text einzuflechten (vgl. Kap. 3.2.2.). Toni hingegen benötigte Unterstützung im Bereich der Förderung der Schreibbegeisterung (vgl. Kap. 3.2.3), davon soll im Folgenden die Rede sein.

#### 4.4 Förderung der Schreibbegeisterung (zweiter Ring)

Leider ist es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich gezielt und ausführlich auf Beispiele einzugehen und im Detail die Arten des fördernden Feedbacks für literarisches Schreiben mit Kindern darzulegen. Grundvoraussetzung jedes Feedbacks ist die Wertschätzung und hier gilt es die jungen Schreibenden und ihre Texte ernst zu nehmen.

Wichtig ist zu wissen, dass sich das Feedback auf alle Stadien des Schreibprozesses beziehen kann und sollte. Schreiben erfolgt nie linear, sondern ist ein fortlaufender Prozess. Es ist eine Aktivität, die sich schon allein wegen ihrer Komplexität einer Vorprogrammierung versperrt (vgl. Bräuer 1998, 20). Untenstehende Grafik zeigt den Schreibprozess mit seinen Elementen:



Abbildung 3: Schreibprozess-Modell von G. Bräuer (Bräuer 1998, 20).

Im Vorfeld kann insbesondere literarisch begabten Kindern der Schreibprozess erklärt werden. Auch sie gehen meistens von etwas Linearem aus. Hier braucht es Aufklärung.

Das Feedback der Schreibbegleiter oder der Schreibbegleiterin sollte sich auf die Texte und auf die literarische Gattung, die das Kind gewählt hat, beziehen. Es orientiert sich objektiv und konkret, der

<sup>26</sup> Anm.: Massgebend ist die Art und Weise der Schreibberatung - und Begleitung (Feedback), dazu liesse sich ein weiteres grosses Kapitel verfassen.

<sup>27</sup> Anm.: Textsorten-Training oder Schreiben ist Teil des Lehrplans und unbedingt notwendig, stellt aber keine (Hoch-) begabtenförderung im Bereich des Literarischen dar.

Schreibentwicklung des Kindes entsprechend und selbstverständlich die Befindlichkeit des Kindes einbeziehend, an dem Text und der betreffenden literarischen Gattung, sei es ein Comic, eine Romanze, eine fantastische Geschichte, eine Lügengeschichte oder ein Kapitel eines Romans etc.

Wenn in einer literarischen Gattung schreibenderweise experimentiert werden kann und wenn die Kinder darin konkret und sachlich begleitet werden, steigert das ihre Schreibbegeisterung und regt ihre Kreativität, ihr divergentes Denken, an. Konkrete und sachliche Feedbacks beziehen sich aber auch im richtigen Moment auf die Rechtschreibung und die Grammatik.

Die Begleitung des Schreibprozesses sollte immer unterstützend, ermutigend und beratend erfolgen. Der Begleiter oder die Begleiterin muss genau beobachten, wo der Schreibende oder die Schreibende steht. Für Toni (vgl. Kap. 3.2.3) war die Begleitung und Ermutigung ausschlaggebend (Input für Textanfang, Computer), damit sich die 3-Ringe so positiv einstellen, dass seine Geschichte entstehen konnte und literarische (Hoch)Begabung sich zeigen konnte. Ohne individuelle Förderung - oder anders formuliert: Ohne den Sozialbereich „Schule“, verstanden als eine adäquate Förderung - wäre diese Geschichte höchstwahrscheinlich nicht entstanden.

Die Rolle des Mittlers oder Mittlerin darf sich selbstverständlich nicht in der Kontrolle der Rechtschreibung, der Grammatik, der Wissensverarbeitung oder in der Fähigkeit, eine Geschichte mit einem roten Faden zu schreiben erschöpfen. Es ist das Staunen über die Sprache und die Schrift, Errungenschaften der Menschheit, die es verdienen estimiert und gepflegt zu werden, auch wenn sie unseren Alltag jeden Moment begleiten oder vielleicht eben deshalb erst recht. Kann der Mittler selber über die Sprache, die Schrift und das Schreiben staunen, dann wird es ihm leichter fallen auch über Kindertexte zu staunen, hat er einmal ihre Eigenart erkannt.<sup>28</sup>

#### 4.5 Förderung der Kreativität und der Imagination (dritter Ring)

Ich verknüpfe hier bewusst die Kreativität mit der Imagination, denn meiner Meinung nach gehören diese beiden Faktoren in der Förderung der Kreativität beim literarischen Schreiben eng zusammen. Bevor ich diese Zusammengehörigkeit erläutern kann, möchte ich auf die Ausführungen von Csikszentmihalyi eingehen. „Jeder Mensch wird mit zwei widersprüchlichen Instruktionsprogrammen geboren: einer konservativen Tendenz, die auf dem Selbsterhaltungstrieb, der instinktiven Neigung zur Selbstverherrlichung und zum Energiesparen beruht, und einer expansiven Tendenz, die mit instinktivem Forscherdrang, einer angeborenen Abenteuerlust und Risikofreude verbunden ist – zu dieser Kategorie gehört die Neugier, die zur Kreativität führt (vgl. Csikszentmihalyi 2001, 24).

Die zweite Tendenz kann ohne Förderung verkümmern, während die erste nicht so viel Unterstützung von aussen braucht.

Wenn laufend der Risikobereitschaft und dem Forschungsdrang Hindernisse in den Weg gelegt werden, kann die Neigung zu einem kreativen Verhalten leicht erstickt werden (vgl. Csikszentmihalyi 2001, 24). Divergentes Denken (vgl. Kap. 2.2) hat dann keinen Platz, ist nicht gefragt. Gerade in der Förderung der

---

<sup>28</sup> Anm.: Leider würden vertiefte Ausführungen zur Art und Weise des Feedbacks beim literarischen Schreiben mit Kindern den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Eine weiterführende Arbeit könnte sich mit dieser praxisorientierten Thematik befassen.

literarischen Begabung muss der Unterstützung dieser Risikobereitschaft im Schreibprozess (und zwar in jedem Stadium) viel Platz eingeräumt werden.

Imagination bezeichnet ein Vermögen, in der Vorstellung das Hier und Jetzt zu verlassen, um eine neue Perspektive einzunehmen, sich ein inneres Bild (früher hat man von Einbildungskraft gesprochen) von der Welt zu schaffen (vgl. Köppert/Spinner 1998, 169). Das bedeutet zugleich eine Distanzierung von der „realen“ Situation und eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten. Kennzeichnend für dieses Vermögen ist das Vagieren zwischen Perspektiven, eine Art intuitives Pendeln, Sich-Einpendeln im Beziehungsfeld, das sich zwischen dem Imaginierenden und dem Imaginierten konstruiert (vgl. Köppert/Spinner 1998 169 und Dehn 1999, 40). Ein solches Vermögen zu entwickeln ist eng mit kreativem Denken gekoppelt, verstanden als originelles, produktives und individuell-selbständiges Vorgehen. Die Förderung der Kreativität im Bereich des literarischen Schreibens sollte allgemein divergentes Denken fördern und im Speziellen die Imagination.

Konkret heisst das, Kindern Raum und Zeit für ihre inneren Bilder zu geben und die Möglichkeit diese aufzuschreiben. Dies gekoppelt mit der konkreten Vermittlung literarischen Gattungswissens, wie ich es oben beschrieben habe, und der Möglichkeit sich konkret im Schriftgebrauch (Rechtschreibung, Grammatik) zu steigern. Untenstehende kleine Beispiele zeigen, wie Kreativität und Imagination gefördert werden können.



### ***Deine innere Lupe***

*Stell dir vor du besitzt eine innere Lupe, die keiner ausser dir sieht. Suche dir kleine Ausschnitte deines Umfeldes aus (Blattader, Grashalm, Bleistiftmine, Kieselstein etc.) und beschreibe deine Gefühle, wenn du die Dinge anschaust. Jetzt stelle dir vor, deine innere Lupe schaut auf dich, was siehst du? Wenn du nun deine innere Lupe deine Abenteuergeschichte, Sage, Gedicht (die Textgattungen wurden zuvor erklärt) etc. suchen lässt...*

Auch der Anfang, den ich in Tonis Text vorschlug, inspirierte und ermutigte ihn. Die Schreibblockade konnte so überwunden werden und eine wunderschöne, aussergewöhnliche und originelle Geschichte ist entstanden.

## 5. Fazit

Für alle Fragen, die ich im Kapitel 1.1 dieser Arbeit vorstellte, wurden mögliche Antworten aufgezeigt. Ich konnte zudem die Notwendigkeit der Förderung literarischer (Hoch-)begabung deutlich machen und habe auf ihren zentralen Stellenwert hinweisen können. Die Bedingungskomponenten (die drei Ringe) und die sozialen Faktoren im Interdependenzmodell sind veränderbar, beeinflussbar. Aufgabe des Bildungswesens ist es aber, Kindern eine Bildung zu ermöglichen, die für ihre Begabungsentfaltung förderlich ist. Nur so lässt sich das Postulat der Chancengerechtigkeit umsetzen. Erstens besteht die Förderung der literarischen (Hoch-) Begabung in der Vermittlung literarischer Bildung für Kinder. Hierin gehört auch die Aufklärung und Information für Eltern über die Wichtigkeit eines literarischen Umfeldes, damit Erfahrungen gesammelt werden können. Zweitens besteht sie in der individuellen Förderung literarisch (hoch-)begabter Kinder. Diese sollte vermehrt in ausserschulischen Institutionen, wie ich sie in dieser Arbeit vorgeschlagen habe, möglich sein. Es benötigt dringend echte Domänen für das literarische Schreiben von Kindern, damit die kreativen Transfers in diesem Bereich möglich werden. Kinder sollten diese Institutionen eigenaktiv mitgestalten können. Ausgebildete Fachpersonen sollten bei der Beurteilung von Texten von Kindern und der Förderung literarischer (Hoch-)Begabung eingesetzt werden. Der Bildungsbereich wie auch Kulturbereich in der Schweiz haben bisher kein Interesse daran gezeigt, die Literarizität (!) von Kindertexten wirklich anzuerkennen und zu fördern. Glücklicherweise gibt es vereinzelte Projekte und Schreibwettbewerbe in der Schweiz, die aber selten Fortsetzungen und die notwendigen Erweiterungen erfahren. Aus der Förderung des literarischen Nachwuchs (dazu zählen eben auch Kinder und nicht erst Jugendliche) folgt für eine Gesellschaft ein unverzichtbarer kultureller Mehrwert.

## 6. Ausblick

In dieser Arbeit wurden literaturwissenschaftliche und pädagogische Ansätze für die Erklärung der literarischen (Hoch-)Begabung fruchtbar gemacht. Ich bin der Meinung, dass gerade in der Anwendung interdisziplinärer Ansätze interessante Möglichkeiten liegen, um fachspezifische Begabungen und ihre Ausprägungen fassen zu können. Es fehlen, wie erwähnt wurde, wissenschaftliche Untersuchungen in diesem speziellen Bereich. Wichtig wären beispielsweise Untersuchungen zu den Einflüssen der literarischen (Hoch-)Begabung auf die Schreibentwicklung oder zu den konkreten Einflüssen der Motivation, der spezifischen sprachlichen Fähigkeiten und der Kreativität auf die literarische (Hoch-)Begabung etc. Daraus könnten interessante und wichtige didaktische Schlüsse gezogen werden, die auch Minderleister und Minderleisterinnen „abholen“. Zurzeit werden allorts Schreib- und Leseförderungsprojekte als Antwort auf PISA 2000 konzipiert und lanciert. Das ist zu begrüßen, nur sollte nicht der Fehler wiederholt werden, diese auf Defizite in den Sprachkompetenzen auszurichten. Die schreibbegeisterten Kinder (und Jugendliche) mit hohen spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, hoher Motivation und Kreativität sollten dabei nicht vergessen werden und auch von diesen Projekten konkret profitieren können: *Schreib- und Leseförderung für ALLE.*

## 7. Schlusswort

Ich habe mich in dieser Arbeit auf die Behandlung der literarischen (Hoch-)Begabung bei Kindern beschränkt und bewusst Jugendliche ausgeklammert. Ich war aber erneut in Versuchung meine Fragestellungen auf Jugendliche auszuweiten, weil viele meiner Ausführungen auch für Jugendliche zutreffen. Meine berufliche Erfahrung hingegen beschränkte sich bei der Konzeption dieser Arbeit auf Kinder der 1.-6. Klasse. Neuerdings leite ich gemeinsam mit anderen Leitern eine literarische Schreibwerkstatt für Jugendliche. Ein Konzept für eine umfassende Lese- und Schreibförderung für Jugendliche ist in Bearbeitung ([www.rubikon.ch](http://www.rubikon.ch)). In einer weiterführenden Arbeit wäre die literarische (Hoch-)Begabung bei Jugendlichen und ihre Förderung ein mögliches und interessantes Thema.

Für die „Bausteine“ eines Kinder- und Jugendliteraturhaus und für ein Konzept einer literarischen Schreibwerkstatt für alle Kinder und Jugendliche, also auch für die literarisch hoch(-begabten), werde ich mich in Zukunft einsetzen. Es ist nur zu hoffen, dass es mir, trotz des frostigen Klimas in Bildung und Kultur, gelingen wird, diese Vorhaben zu realisieren.

Ich möchte mich bei Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann (Zentrum Lesen, FHA, Aarau) bedanken für ihre Ermutigung und ihre Unterstützung dieser Arbeit. Auch möchte ich Eveline Schneibel (Mentorin für hochbegabte Kinder), Eveline Wipf (SEM-Spezialistin und Mentorin) und Krishan Krone (Schauspieler, Leiter von Theater- und Rhetorikkursen für hochbegabte Kinder) von Herzen danken, die mir in Rat und Tat beiseite standen. Und zum Schluss möchte ich meinen Dank an die Leitung des Nachdiplomkurses (Esther Brunner und Dominik Gyseler) aussprechen, durch die meine Teilnahme am NDK überhaupt erst möglich wurde.

## Literaturverzeichnis

**Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003)**, „Lese- und Schreibförderung im Medienverbund. Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Schweizer Forschungsprojekt Lernen im Kontext neuer Medien“, in: Beiträge Jugendliteratur und Medien, Heft 4, Weinheim 2003, S. 256-266.

**Bräuer, Gerd (1998)**, Schreibend Lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik, Innsbruck 1998.

**Csikszentmihalyi, Mihaly (2001)**, Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden, 5. A., Stuttgart 2001.

**Dehn, Mechthild (1999)**, Text und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule, Berlin 1999.

**Fritzsche, Joachim (2000)**, Begabtenförderung im Bereich Deutsch, in: Wagner, Harald (Hrsg.), Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis, 2. überarb. und erw. A., Bad Honnef 2000, S. 185-197.

**Gallin, Peter / Ruf, Urs (1989)**, Die Schüler dort abholen, wo sie stehen, in: Ruf, Urs (Hrsg.), Rechtschreibeunterricht, Zürich 1989, S. 93-99.

**Grötsch-Merz, Jasmin (2000)**, Schreiben als System. Schreibforschung und Schreibdidaktik, Freiburg im Breisgau 2000.

**Heller, Kurt A. (2000)**, Begabungsdefinition, Begabungserkennung, Begabungsförderung im Schulalter, in: Wagner, Harald (Hrsg.), Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis, 2. überarb. und erw. A., Bad Honnef 2000, S. 39-70.

**Holling, Heinz / Kanning, Uwe P. (1999)**, Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten, Göttingen / Bern / Toronto / Seattle 1999.

**Köppert, Christine / Spinner, Kaspar H. (1998)**, „Imagination und Literaturunterricht“, in: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 38, Seelze-Weber 1998, S. 218-277.

**Naipaul, Vidiadhar S. (2003)**, Das Lesen und das Schreiben, übersetzt von Kathrin Razum und Dirk van Gunsteren, München 2003.

**Nischik, Reingard (2001)**, „Literarizität“, in: Nünning, Ansgar (Hrsg.), Metzler-Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze - Personen - Grundbegriffe, 2. überarb. und erw. A., Stuttgart / Weimar 2001, S. 376.

**Renzulli, Joseph, S. / Reis, Sally M. / Stednitz, Ulrike (2001)**, Das Schulische Enrichment Modell (SEM), Begabungsförderung ohne Elitebildung, Aarau 2001.

**Rosebrock, Cornelia (2001)**, „Schritte des Literaturerwerbs“, in: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 5/10, Heidelberg 2001, S. 35-62.

**Sieber, Peter (1998)**, Schreiben lernen. Von der Defizit- zur Entwicklungsorientierung, in: Hollenweger, Judith / Studer, Thomas (Hrsg.), Lesen und Schreiben in der Schule. Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs, Bern / Berlin / Frankfurt a. M. / New York / Paris / Wien 1998.

**Spinner, Kasper H. (1995)**, Einleitung, in: Ders., (Hrsg.), Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht, Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 20, Frankfurt a. M. / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien 1995, S. 7-11.

**Stamm, Margrit (1999)**, Einführung in die Thematik, in: Grossenbacher, Silvia (Koordination) Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität, Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Nr. 2, Aarau 1999, S. 10-28.

**Von Heydebrand Renate / Winko Simone (1996)**, Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik - Geschichte - Legitimation, Paderborn / München / Wien / Zürich 1996.