

nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Forschungsstelle Begabungsförderung

Prof. Dr. Julius Kuhl, Prof. Dr. Claudia Solzbacher,

Dr. Birgit Behrens, Dr. Robert Biebrich, Anke Bavendam-Kreib, Dipl. Päd. Christiane Fischer-Ontrup, Dipl. Psych. Thomas Künne, Dr. Susanne Müller-Using, Meike Sauerhering M.A., Dr. Christina Schwer, Dipl. Psych. Alexandra Strehlau, Dr. Susanne Völker, Dipl. Päd. Wiebke Warnecke,

Frank Aufhammer, Sonja Behrends, Inga Doll M.A., Baiba Ebke, Anna Maria Engel, Christel Hinkenhuis, Ann-Kathrin Hirschauer, Michaela Kruse-Heine, Heiko Frankenberg, Lena Prohaska, Maren Schlüter, Petra Tovar.

Jahresbericht 2009

0. Inhalt

0. Inhalt.....	2
1. Danksagungen	5
2. Allgemeine Grundlagen	5
3. Forschungsprojekte	8
3.1 Projekte im Vorschulalter (Psychologische Abteilung)	8
3.1.1 Entwicklung von Methoden zur Erfassung von Selbstkompetenzen.....	8
3.1.2 Schuld, Missgeschicke und Affektregulation	9
3.1.3 Fremdbeurteilung von Selbstkompetenzen und Begabungsentfaltung bei Vorschulkindern	10
3.1.4 Ausgewählte Ergebnisse	13
3.1.5 Selbst-Reflexion im Vorschulalter: Konzeptuelle Spezifizierung und Diagnostik	16
3.1.6 Definition und Diagnostik von Beziehungsqualität in Lern- und Leistungssituationen	18
3.2 Projekte im Grundschulalter (Psychologische Abteilung).....	19
3.2.1 Entwicklung von Methoden zur Erfassung von Selbstkompetenzen.....	19
3.2.2 Selbststeuerungsinventar für Dritt- und Viertklässler	20
3.2.3 Leistungsmotiv-Umsetzungs-Test für Dritt- und Viertklässler.....	21
3.2.4 Die Osnabrücker Bildaufgabe: Ein projektives Verfahren zur impliziten Beurteilung der Lernfreude und Belastung der Dritt- und Viertklässler	22
3.2.5 Entwicklung von Selbst- und Fremdbeurteilungsverfahren für Eltern	22
3.2.6 Selbstbeurteilungsskalen zum leistungsbezogenen Elternverhalten	23
3.2.7 Fragebogen zum Kind	23
3.2.8 Begabungsentfaltung und Tanz: Körperorientierte Diagnostik von Selbstkompetenz (Kooperationsprojekt der psychologischen Abteilung mit dem Fachgebiet Musik/Musikwissenschaft).....	24
3.2.9 Ergebnisse.....	24
3.3 Projekte im Übergang von der Grundschule zum Gymnasium (Psychologische Abteilung) .	28
3.3.1 Empirische Studie: Bedeutung von selbstregulatorischen Kompetenzen für die Begabungsentfaltung beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium	28
3.3.2 Stichprobe und Messinstrumente	28
3.3.3 Ergebnisse.....	29
3.4 Forschungsprojekte zur individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen und in Grundschule (Pädagogische Abteilung)	33
3.4.1 Ausgangsüberlegungen.....	33
3.4.2 Erste Ergebnisse der Studie „Individuelle Förderung in Tageseinrichtungen für Kinder“	33

3.4.3	Datenerhebung im Forschungsprojekt „Individuelle Förderung in der Grundschule“	36
3.4.4	Präsentation von Zwischenergebnissen	41
3.5	Forschungsprojekt zur Selbstkompetenz in Elementar- und Primarpädagogik (pädagogische Abteilung)	44
3.5.1	Ausgangsüberlegungen.....	44
3.5.2	Ausblick - Überleitung von Lernkompetenz zu Selbstkompetenz als Basiskompetenz	45
3.5.3	Anlage des Projekts.....	47
3.5.4	Datenerhebung.....	47
3.5.5	Geplante Auswertung und Output 2010/2011.....	48
3.6	Forschungsprojekt „Beziehung und Begabung“ (pädagogische und psychologische Abteilung)	49
3.6.1	Ausgangsüberlegungen.....	49
3.6.2	Anwerben der Untersuchungspersonen.....	49
3.6.3	Datenerhebung.....	50
3.6.4	Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen unmittelbar nach der Datenerhebung.....	50
3.6.5	Geplante Auswertung 2010.....	50
3.6.6	Geplanter Output 2010/11	50
4.	Mitarbeit in nifbe-geförderten Forschungsprojekten.....	52
4.1	Nifbe-Forschungsprojekt: Auswirkungen des Mentoren-Programms „Balu und Du“ auf die körperliche Stressregulation unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentor-Kompetenzen (psychologische Abteilung).....	52
4.2	Lesekompetenzentwicklung zwischen Familie und Grundschule (Kooperationsprojekt zwischen der Universität Osnabrück und der pädagogischen Abteilung).....	53
4.2.1	Kurzvorstellung des Projektes/ Ausgangsüberlegungen	53
4.2.2	Vorarbeiten und Projektplanung 2009	53
4.2.3	Geplante Datenerhebung und Durchführung des Projektes 2010/11	54
4.2.4	Geplante Auswertung der Daten und Output 2010/2011.....	54
5.	Transferaktivitäten und Netzwerkarbeiten.....	54
5.1	Transferprojekt „Selbst sicher lernen – Selbstkompetenz und Lernen“ (Psychologische und pädagogische Abteilung)	54
5.1.1	Konzeptionierung des Projekts.....	54
5.1.2	Anlage und Konzeption des Projektes	54
5.1.3	Beteiligte und Aufgabenverteilung.....	55
5.1.4	Ablaufplan des Gesamtprojekts.....	55
5.1.5	Inhalte und Evaluation der Projektgruppentreffen	56
5.1.6	Ausblick auf Projektphasen in 2010.....	57
5.2	Evaluation im nifbe-Transferprojekt „Naturwissenschaften und Technik (er-)leben“ (Pädagogische Abteilung).....	59

5.2.1	Gruppendiskussion auf einem gemeinsamen Reflexionstreffen am 3.11.2009.....	59
5.2.2	Auswertung der Feedbackbögen der bis zum Jahresende durchgeführten Fortbildungen	62
5.2.3	Überarbeitung der Feedbackbögen zur Evaluation der im Rahmen des Projektes durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen.....	66
5.2.4	Durchführung erster leitfadengestützter Interviews mit Erzieherinnen.....	66
5.3	Ringvorlesung „Begabungsförderung im Elementar- und Primarbereich“ (Pädagogische Abteilung).....	67
5.4	Vorbereitung der Fachtagung „Begabung und Beziehung“ (Pädagogische und psychologische Abteilung).....	71
6.	Außendarstellung der Forschungsstelle.....	71
7.	Vorträge, Seminare und Workshops.....	73
8.	Netzwerkaktivitäten.....	75
8.1	Besuchte Tagungen, Vorträge, Seminare und Workshops.....	75
8.2	Teilnahme und Gestaltung von nifbe Veranstaltungen.....	77
8.3	Kooperationen.....	77
9.	Veröffentlichungen im Berichtszeitraum.....	78

1. Danksagungen

Wir bedanken uns ganz herzlich für die äußerst unterstützende und hilfreiche Zusammenarbeit bei den folgenden Kindertagesstätten und Grundschulen:

Margareten Kita, Osnabrück; Villa Kunterbunt, Osnabrück; Uni Kita „Kleine Strolche“, Osnabrück; Elisabethschule, Osnabrück; Kantor-Wiebold Schule, Melle.

Unser herzlicher Dank gilt auch allen Kindern und Eltern, die an unseren Untersuchungen teilgenommen haben.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen ErzieherInnen und LehrerInnen, die uns im Rahmen unserer Forschung so bereitwillig schriftlich oder mündlich Auskunft über ihre Arbeit gegeben haben und uns auf diesem Wege bei unseren Forschungen unterstützt haben. Ganz besonderer Dank gilt im Jahr 2009 den Kindern, Eltern und Erzieherinnen der Uni-Kita „Kleine Strolche“ in Osnabrück, die uns im November eine umfassende Aufzeichnung video-graphischen Datenmaterials in ihrer Einrichtung ermöglicht haben.

Des Weiteren danken wir der Evangelischen Fachschule in Osnabrück, Haus Ohrbeck, dem Mentoren Programm „Balu und Du“ und allen wissenschaftlichen KooperationspartnerInnen, insbesondere Herrn Prof. Dr. Bernhard Müßgens und Frau Vera Gehrs, sowie Frau Prof. Dr. Müller-Kohlenberg und ihrem Team.

Darüber hinaus danken wir der niedersächsischen Landesschulbehörde für ihre Unterstützung bei der Befragung von Lehrern und Lehrerinnen an niedersächsischen Grundschulen, was wesentlich zum Erfolg hoher Rücklaufzahlen für unsere Online-Befragung beigetragen hat.

Den Partnern in den von uns evaluierten und wissenschaftlich begleiteten nifbe-Transferprojekten danken wir für die gute und bereichernde Zusammenarbeit.

2. Allgemeine Grundlagen

Die Forschungsstelle Begabungsförderung besteht aus zwei Forschungsteams. Das eine, das von Prof. Dr. Claudia Solzbacher geleitet wird, hat einen pädagogischen Forschungsschwerpunkt mit einem Fokus auf individueller Förderung und Stärkung der Selbstkompetenz in Kindergarten und Grundschule, sowie auf Möglichkeiten der Vernetzung von Institutionen zur Begabungsförderung vor Ort. Das andere Forschungsteam, geleitet von Prof. Dr. Julius Kuhl, untersucht persönlichkeits- und motivationspsychologische Aspekte der (früh-) kindlichen Entwicklung, insbesondere im Vorschul- und Grundschulalter. Das langfristige Ziel der gemeinsamen Arbeit beider Arbeitsgruppen ist die Unterstützung der pädagogischen Praxis im Vor- und Grundschulbereich bei der Umsetzung von Orientierungsplänen. Wir verfügen dabei über die einzigartige Möglichkeit, pädagogische und psychologische Forschungsschwerpunkte miteinander zu verknüpfen. So ist z. B. 2009 im Rahmen der pädagogischen Abteilung eine niedersachsenweite Onlinebefragung - kombiniert mit Experteninterviews - zu den Bedingungen und Effekten von Instrumentarien durchgeführt worden, die in Kindertageseinrichtungen und Schulen zur individuellen Förderung eingesetzt werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung ermöglichen eine genaue Verortung und Abstimmung der Verfahren, die in der psychologischen Abteilung entwickelt werden, auf die praktische Realität, in der sie zum Einsatz gelangen sollen. Das ist sehr wichtig, weil leider allzu oft grundlagenwissenschaftliche Fortschritte an den realen Bedingungen des Systems in der Umset-

zung scheitern. Die beiden Abteilungen entwickeln aber auch im direkten Dialog miteinander und mit der Praxis Methoden, die begabungsförderliches Handeln und entsprechende Entscheidungen im Alltag mit Kindern verschiedener Altersgruppen erleichtern. Wir wollen zudem gemeinsam videogestützte Materialien zu einem begabungsförderlichen Umgang mit Kindern für Aus- und Weiterbildungszwecke bereitstellen, die durch unsere wissenschaftlich-empirische Arbeit und den direkten Praxisaustausch fundiert sind.

In der pädagogischen Abteilung wurde im Berichtszeitraum 2009 vor allem die originär elementarpädagogische Sicht auf individuelle Förderung erhoben. Dazu gehörte, die verschiedenen elementarpädagogischen Ansätze auf ihre Nähe und ihren Gehalt von individueller Förderung zu prüfen und die jeweiligen Besonderheiten herauszuarbeiten. Parallel wurde in diesem Zeitraum das Verständnis der Fachkräfte in der elementarpädagogischen Praxis auf diesen Terminus bezogen empirisch erforscht. Als zentrales Ergebnis zeichnet sich ab, dass der Fokus der ErzieherInnen auf das einzelne Kind und dessen Besonderheit gerichtet ist. Außerdem ist eine Studie zur Individuellen Förderung in der Grundschule konzipiert und gestartet worden. Darüber hinaus ist ein interdisziplinärer Ansatz des Konstrukts Selbstkompetenz erarbeitet worden. Die Besonderheit ist, dass psychologische Grundannahmen und pädagogische Ansätze gleichermaßen eingeflossen sind. Zudem wurde in Kooperation mit der psychologischen Abteilung ein Pilotprojekt zur ErzieherIn-Kind-Beziehung begonnen, in dem alltägliche Situationen im Kindergarten videografisch erhoben wurden, mit dem Ziel, einen Einblick in die Beziehungsdynamik in Kindergartenalltag zu gewinnen.

In der psychologischen Abteilung wurden im Berichtszeitraum 2009 in erster Linie Forschungslücken geschlossen, die die Identifikation von Basiskompetenzen und von Einflüssen, die diese fördern oder hemmen, betreffen. Hier sind wir zu einem vorläufigen Abschluss gelangt, der es uns ermöglicht, den Fokus unserer aktuellen und zukünftigen Arbeit auf die o. g. gemeinsamen Praxisziele beider Abteilungen zu richten.

Die Ergebnisse, die unsere Projekte im Berichtszeitraum erbracht haben, haben uns auf ein zentrales Moment bei der Entwicklung von Basiskompetenzen aufmerksam gemacht, auf das wir uns jetzt konzentrieren: Die Entwicklung von „Selbst-Kompetenz“ und die Entwicklung der „Ich-Kompetenz“. Unter „Selbst-Kompetenz“ verstehen wir die Fähigkeit, das Fühlen und das Denken zu integrieren. Das bedeutet, dass ein Kind bei Aufgaben zum Beispiel in der Lage ist, auf Basis seiner Erfahrungen ein Gefühl davon zu gewinnen, dass es diese Aufgabe schaffen kann, und kreativ nach Lösungen sucht, ohne die Freude an der Aufgabe zu verlieren. Es kann also sowohl die Aufgabe als auch sich selbst und seine Gefühle gleichzeitig im Blick behalten. Anstelle dieser „Selbst-Kompetenz“ kann sich aber auch eine „Ich-Kompetenz“ herausbilden. In diesem Fall nimmt das Kind aus Angst vor Misserfolgen eine defensive Haltung gegenüber den eigenen Gefühlen ein - verliert also einen guten Zugriff auf das Fühlen und geht Aufgaben übermäßig strategisch und ergebnisorientiert an. Das Gefühl für die eigenen Kompetenzen und die Freude am Lernen treten in den Hintergrund. „Ich-Kompetenz“ zeigt sich – kurzgefasst – in einem emotional defensiven Einsatz von Basiskompetenzen, der die Begabungsentfaltung nicht fördert, sondern behindert. Für uns resultiert die Frage: Wie kann gewährleistet werden, dass pädagogisches Handeln im Rahmen der Umsetzung von Orientierungsplänen stets die „Selbst-Kompetenz“ fördert und der Entwicklung defensiver „Ich-Kompetenzen“ entgegenwirkt? In den Abschnitten dieses Berichtes zur Arbeit der psychologischen Abteilung werden vor allem diejenigen Forschungsbefunde aus dem Berichtszeitraum dargestellt, die mit der Entwicklung von „Selbst- versus Ich-Kompetenz“ zusammenhängen und die wir aktuell zu Methoden weiterentwickeln, die die

Identifikation dieser zentralen Dichotomie im pädagogischen Praxisalltag ermöglichen sollen, um einen förderlichen Umgang damit zu finden.

In diesem Arbeitsbericht über das Jahr 2009 stellen wir zunächst diejenigen Projekte vor, die sich allein auf den Vorschul-, Grundschul- oder Übergangsbereich auf weiterführende Schulen beziehen (Kap. 1-3), anschließend berichten wir über Projekte, die Vor- und Grundschulbereich einschließen (Kap. 4 und 5). Die altersspezifischen Projekte wurden von der psychologischen Abteilung und die altersübergreifenden von der pädagogischen Abteilung durchgeführt. Das Kapitel 6 ist den gemeinsamen Projekten der beiden Abteilungen gewidmet.

In den Kapitel 7 bis 10 wird über die Arbeit der Forschungsstelle in externen Kooperations- und Transferprojekten berichtet. Die abschließenden Kapitel 11 bis 14 berichten über Außendarstellung, Vorträge, Seminare, Veröffentlichungen und Aktivitäten im Netzwerk des nifbe.

3. Forschungsprojekte

3.1 Projekte im Vorschulalter (Psychologische Abteilung)

Projektleitung:	Prof. Dr. Julius Kuhl
ProjektmitarbeiterInnen:	Dipl. Psych. Thomas Künne Anke Bavendam-Kreib Dr. Robert Biebrich, Dipl. Psych. Dr. Susanne Völker, Dipl. Psych.
Hilfskräfte:	Cand.-Psych. Frank Aufhammer Baiba Ebke Cand.-Psych. Anna Maria Engel Cand.-Psych. Heiko Frankenberg
Laufzeit:	seit 2008

Im Jahr 2009 konnte die gute Zusammenarbeit mit zwei Osnabrücker Kindertagesstätten ausgebaut und vermehrt in den wechselseitigen Austausch gegangen werden, der seinen Höhepunkt in einem gemeinsamen Abend in der Forschungsstelle fand: Hier konnte die Forschungsstelle die ersten Ergebnisse vorstellen, mit den Praktikerinnen diskutieren und gegenseitige Ideen und Anregungen aufnehmen. Insbesondere ergaben sich für die Forschungsstelle Vorschläge zu verbesserten Instruktionen und Formulierungen, die besser zur kindlichen Auffassungsgabe passen könnten, sowie weitere Ideen zur Anpassung der spielerischen Diagnostik an die kindliche Erlebenswelt. Daneben erhielten die Praktikerinnen neue Anregungen zur Beobachtung und Einschätzungen der Kinder. Die Zusammenarbeit wird auch in 2010 mit einer neuen Erhebung fortgeführt.

Des weiteren etablierte sich in der zweiten Jahreshälfte ein enger Kontakt zur Evangelischen Fachschule Osnabrück zum Thema Inklusion und Selbstkompetenzen, bei dem es um die Selbstkompetenzen der Fachkräfte geht, die besonders in Bezug auf Inklusion und Umgang mit Vielfalt wichtig erscheinen. Im Rahmen einer Art Transferworkshop wird diese Kooperation in 2010 ausgebaut. Die Ergebnisse münden in einer Fortbildung zum Thema Inklusion – angeboten vom Diakonischen Werk Hannover.

Der inhaltliche Aspekt der Vorschulprojekte bezog sich weiterhin auf die Ent- und Fortentwicklung von spielerischen Verfahren zur Erfassung von Selbstkompetenzen. Diese wurden ergänzt durch Fragebögen zur Fremdeinschätzung durch ErzieherInnen, die weiter elaboriert werden konnten. Ergänzend wurde ein neu entwickelter Fragebogen zur Begabungsentfaltung zum ersten Mal erfolgreich eingesetzt.

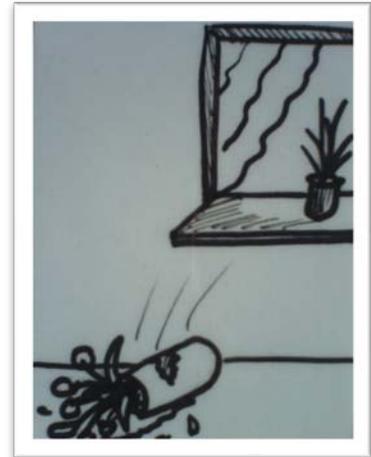
3.1.1 Entwicklung von Methoden zur Erfassung von Selbstkompetenzen

Im Frühjahr 2009 fand der in 2008 geplante zweite Teil der ersten Datenerhebung in den zwei kooperierenden Kindertagesstätten statt, d. h. wir konnten die gleichen Kinder wie im 2008 noch einmal testen. Wir entschieden uns, hier weitere Verfahren zu erproben, anstatt längsschnittlich eine Wiederholung der in 2008 genutzten Verfahren durchzuführen.

3.1.2 Schuld, Missgeschicke und Affektregulation

Für diesen zweiten Teil der ersten Datenerhebung wurde ein weiteres Verfahren entwickelt, welches insbesondere den Umgang mit negativen Stimmungen überprüfen soll. Hierzu wurden zunächst kleine Auszüge aus Geschichten (engl. auch Story Stems) geschrieben, die eine Situation schildern, in der ein Missgeschick geschieht, also etwas nicht gelingt oder gar kaputt geht. Dabei sind die Geschichten so gestaltet, dass sowohl das Kind als auch ein Erwachsener oder beide „schuld“ an der Sache sein könnten:

Beispiel Umgeschmissener Blumentopf: Das Kind sieht eine Zeichnung (s. Abb. rechts), auf der ein heruntergefallener Blumentopf zu sehen ist. Wie kam es dazu? Das Kind ist unten und die Mutter oben. Die Mutter ruft das Kind zu sich, das Kind läuft nach oben und stößt dabei an den Blumentopf.



Es stellt sich nun die Frage, inwiefern das Kind pauschal dem Erwachsenen oder sich selbst die Schuld gibt: Geschieht dies im Sinne eines „Entweder-oder“? Eine Alternative wäre nämlich die Antwort: „Beide tragen daran eine Teilschuld.“ Bezogen auf das Beispiel vielleicht: „Das Kind hat zwar mehr Schuld, aber die Mutter hat ja schließlich auch gerufen.“ Natürlich geben Vorschulkinder nicht unbedingt eine so ausgefeilte Antwort. Bei unserer Aufgabe konnten die Kinder vier kleine Spielsteine – von uns „Schuldsteine“ genannt – auf die beiden Protagonisten der Geschichte, den Erwachsenen und das Kind, aufteilen (4 – 0; 3 – 1; 2 – 2). Auf diesem Weg konnten wir aus-



zählen, wie viele Steine der Erwachsene bekam und wie viele das Kind. Dem Kind wurden sechs dieser kleinen Geschichten vorgetragen und mit spielerischem Material veranschaulicht (z. B. mit kleinen Zeichnungen der beteiligten Personen aus der Geschichte, vgl. Abb. links). Zudem befragten wir die Kinder nach der Stimmung des Kindes und des Erwachsenen aus der Geschichte. Wichtig war uns dabei, zu beobachten, wie offen die Kinder mit ihren eigenen Emotionen umgehen. Können sie bereits negative Emotionen zulassen? Zudem war uns wichtig, herauszufinden, ob die Antwort bei dieser Einschätzung

zu der Geschichte passt, also eher eine etwas schlechtere Stimmung auftritt oder vielleicht sogar eine – eigentlich unpassende – sofort wieder gute Stimmung genannt wird (vgl. hierzu die 2. Modulationsannahme der PSI-Theorie; Kuhl, 2001). Im Bereich der Erwachsenen findet man ein solches Phänomen bei den sogenannten Repressern oder auch „Verdrängern“, also Menschen, die vorschnell gute Stimmungen angeben und negative Stimmungen gar nicht erst wahrnehmen wollen (z. B. Weinberger, 1990). In diesem Sinne gibt es bereits auch Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen, bei denen ähnliche, aber noch inkonsistente Effekte zu finden sind (vgl. Gil, 2006). Die Frage nach den Emotionen der Erwachsenen aus den Geschichten sollte es ermöglichen, herauszubekommen, welche Emotion das Kind dem Erwachsenen zuschreibt. Gerade bei Schuldzuweisungen ist die Frage nach der Intention wichtig, also inwiefern es jemand darauf angelegt hat, dass „mir“ ein Missgeschick passiert. Jemand, der das vorhatte, dürfte über eine bessere Stimmung verfügen, als derjenige, dem sein eigentlich ungewollter Anteil an dem Missgeschick bewusst ist bzw. wird.

Zusammengefasst sollen diese Aufgaben eine Überprüfung ermöglichen, inwieweit die Kinder mit der eher negativen Situation umgehen und dabei eine integrative und nicht einseitige Schuldzuweisung vornehmen können. Ergänzt wird diese Aufgabe durch die Frage nach den Emotionen, die möglichst nicht zu einseitig und vor allem nicht zu vorschnell wieder positiv eingeschätzt werden sollten. Dies gilt sowohl für die Stimmung der Kinder als auch für die der Erwachsenen aus den Geschichten. Wenn ein Kind nun in der Lage ist, zum Einen die *Schuld zu verteilen*, anstatt sie pauschal einer Person zuzuschreiben und zu sagen: „Der andere ist schuld!“ und dabei bei dem Kind und dem Erwachsenen *negative Emotionen erkennt*, sollte dieses Kind über bessere Kompetenzen bei der Affektregulation verfügen. Das bedeutet, das Kind kann selbst unter dem Einfluss negativer Stimmungen integrativ und offen die *verschiedenen Perspektiven* beachten, erkennen und die Stimmungen der Beteiligten richtig einschätzen. Dies sind wichtige Fähigkeiten aus dem Bereich der Selbstkompetenz und den emotionalen Kompetenzen (s. auch Petermann & Wiedebusch, 2008).

Um den Einfluss einer selbst erlebten negativen Stimmung auf die Art der Schuldzuweisung zu untersuchen, wurden den Kindern nach einer Zwischenaufgabe, hier eine unlösbare Knobelaufgabe, die Frustration auslöst (aus der Aufgabensammlung LAB-TAB der Arbeitsgruppe um Kochanska), weitere sechs schuldrelevante Geschichten vorgelegt. Somit ist ein Vergleich vor und nach Frustration möglich, der uns zeigt, inwieweit sich die Kinder von einer Frustration bei ihrer Entscheidung, wer wie viel Schuld hatte, beeinträchtigen lassen.

3.1.3 Fremdbeurteilung von Selbstkompetenzen und Begabungsentfaltung bei Vorschulkindern

Wie oben bereits erwähnt, wurden die beteiligten Erzieherinnen gebeten, ihre Einschätzungen zu den Kindern abzugeben. Dazu wurden ihnen Fragebogen vorgelegt, die verschiedene Bereiche der Selbstkompetenz umfassen: (1) *Selbstmotivierte Zielbildung*, (2) *Introjektionsneigung*, (3) *Integrativ-weite Wahrnehmung unter Druck*, (4) *verbissen-enge Verarbeitung unter Druck*. Für diese vier Skalen konnten gute statistische Werte für die Zuverlässigkeit der Messung (wissenschaftlich: „Reliabilität“) berechnet werden: Cronbach's α zwischen .86 und .96. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die gestellten Fragen nicht nur inhaltlich, sondern auch rechnerisch gut zueinander passen und dass die verschiedenen Erzieherinnen die Fragen vergleichbar beantwortet haben.

Es folgt eine Tabelle mit Beispielaussagen (Items):

Fremdbeurteilung der Kinder durch die Erzieherinnen – Beispielitems	
1. Selbstmotivierte Zielbildung	Macht Pläne und setzt sie um.
2. Introjektionsneigung	Lässt sich leicht beeinflussen.
3. Integrativ-weite Wahrnehmung unter Druck	Reagiert flexibel, wenn eine Lösung nicht funktioniert.
4. Verbissen-enge Wahrnehmung unter Druck	Wird schnell frustriert, wenn eine Sache nicht klappt.

In 2009 kam zum ersten Mal ein Fragebogen zur Begabungsentfaltung zum Einsatz. Dieser Fragebogen besteht aus drei Teilen: (1) den *Begabungsbereichen*, in denen die Erzieherinnen einschätzen sollten, wie stark ein Begabungsbereich, z. B. Musikalität, bei einem Kind vorhanden ist; (2) den *Stufen der Begabungen*, bei denen insbesondere die Einschätzung

wichtig ist, inwieweit die Kinder ihre Begabungen auch ausschöpfen (mehr dazu weiter unten); (3) der *Zukunftsvision*, bei der es um die Frage geht, wie sich die Kinder wohl weiterentwickeln (also eine ganz subjektive Einschätzung). Die folgende Tabelle zeigt die Bestandteile des Begabungsfragebogens noch einmal in der Übersicht.

Begabungsfragebogen Erzieherinnen – Übersicht
<p>Begabungsbereiche Künstlerisch, Musikalisch, Sportlich, Sprachlich, Sozial, Naturwissenschaftlich, Mathematisch</p>
<p>Stufen der Begabung</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aktueller Stand</i> (in Bezug auf maximale Begabung) • <i>Teil der Begabung, der in Leistung sichtbar wird</i> (in Bezug auf maximale und aktuelle Begabung)
<p>Zukunftsvision Bildung, Beruflicher Status, Einkommenssituation, Lebensstandard, Lebenszufriedenheit</p>

Unser Verständnis von Begabung basiert auf einem neuen Modell von Begabung und Begabungsentfaltung, welches in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Arbeitsgruppe unserer Forschungsstelle fortwährend diskutiert und weiterentwickelt wird. Wir gehen dabei von drei verschiedenen Stufen der Begabung aus: Die maximale Begabung, der aktuelle Stand der Begabung und den Teil von Begabung, der in Leistungen und Ergebnissen direkt sichtbar wird. Die folgende Abbildung zeigt einen Auszug aus dem Begabungsfragebogen, der auch die drei Stufen beschreibt.

Teil 2: Stufen der Begabung

Unser Modell von Begabung sieht drei Stufen der Begabung vor, die wir im Folgenden etwas genauer anschauen. Bitte lesen Sie die Punkte sorgfältig durch.



← (1) **Die maximale Begabung** (das Potenzial).

Dies können Sie sich so vorstellen, dass sich ein Kind unter den bestmöglichen Voraussetzungen (ohne Stress, Krankheiten, Einflüsse von Außen, etc.) entwickeln kann. Vielleicht wie ein Baum unter optimalen Wachstumsbedingungen? Der Kasten auf der linken Seite soll dies darstellen. Die obere Kante ist dabei die größtmögliche Begabung des Kindes (s. Pfeil).

(2) **Der aktuelle Stand der Begabung.**

In der realen Welt ist der Zustand der maximalen Begabung nicht zu erreichen, da es immer Dinge gibt, wie Krankheiten, Unfälle, Allergien oder Sorgen, etc. Bitte markieren Sie nun in dem Kasten mit einem Strich, wo Sie den aktuellen Stand der Begabung des Kindes sehen. Dies ist sehr individuell und Sie können hier nichts falsch machen, da uns Ihre persönliche Einschätzung wichtig ist.

(3) **Der Teil der Begabung, der für Außenstehende in Ergebnissen sichtbar ist.**

So wie der aktueller Stand nicht die maximale Begabung nutzt, so muss sich nicht notwendiger Weise der Stand der aktuellen Begabung in sichtbaren Leistungen oder Ergebnissen zeigen. Einflüsse wie z. B. Schüchternheit, Streit mit anderen Kindern, Ängste oder Ungeduld, etc. können die Ursache sein. Bitte markieren Sie nun mit einem weiteren Strich, wo Sie diesen Teil der Begabung im Vergleich mit dem aktuellen Stand der Begabung sehen.

Bitte wenden!

1

Nehmen wir ein Beispiel: Ein Kind kommt mit einer bestimmten Ausstattung zur Welt und wird in eine Umwelt hineingeboren, die es prägen, beeinflussen, fördern oder schädigen wird. Je nachdem wie diese Umwelt (sei es zwischenmenschlich, finanziell, kulturell, etc.) ausgeformt ist und mit der Ausstattung des Kindes interagiert, bildet sich aus den maximal möglichen Begabungen ein aktueller Stand heraus. Machen wir es deutlicher: Unser Kind zeigt in einem IQ-Test einen Wert von 96, in diesen Wert fließen verschiedene Faktoren ein. Zum Einen natürlich die aktuellen Fähigkeiten des Kindes. Aber wenn man das Kind so anschaut, bekommt man so ein Gefühl, das könnte doch mehr; was wäre gewesen, wenn die Eltern des Kindes nicht arbeitslos gewesen wären und die Familie nicht so unter dem frühen Tod der Großeltern gelitten hätte? Vielleicht hätte das Kind dann heute alle seine Möglichkeiten entwickelt? Hier konnte sich die maximale Begabung bei dem Kind nicht voll entwickeln, da gravierende Umwelteinflüsse diese Entwicklung behindert haben. In unseren Testwert von 96 fällt aber noch etwas anderes ins Gewicht: Abgesehen von suboptimalen Entwicklungsbedingungen, die dazu führten, dass seine aktuelle Begabung niedriger als sein Begabungspotenzial ist (maximal mögliche Begabung), könnte es auch sein, dass seine aktuelle Begabung nicht vollständig in Leistung umsetzbar ist. So könnte die stressige Testsituation die Leistung gemindert haben: Unser Kind sitzt alleine mit dem Testleiter und wird mit Zeitvorgaben und einer Beobachtungssituation konfrontiert. Hat unser Kind gelernt, mit Stress umzugehen? Kann es seinen inneren Druck regulieren? Gelingt ihm das, so wird es in der Testsituation alle seine Fähigkeiten nutzen können und der Unterschied zwischen dem aktuellen Stand seiner Begabung und den sichtbaren Leistungen wäre nur gering. Gelingt es ihm aber nicht so gut, mit dem Stress umzugehen, so wird es einige Aufgaben schlechter machen, als es ihm möglich wäre: Der Unterschied zwischen dem, was es eigentlich könnte (also dem aktuellen Stand der Begabung,) und den sichtbaren Ergebnissen wird größer.

3.1.4 Ausgewählte Ergebnisse

An dieser Stelle möchten wir einige unserer Ergebnisse kurz vorstellen. Bei vertieftem Interesse können Sie sich jederzeit gerne an unsere Forschungsstelle wenden. Im Folgenden nennen wir der Einfachheit halber die Differenz zwischen der aktuellen Begabung und der in Leistung sichtbaren Begabung „*Probleme bei der Begabungsentfaltung*“ – das Kind wird also von den Erzieherinnen so eingeschätzt, dass es seine vorhandenen Begabungen nicht ohne weiteres in Leistungen umsetzen kann. Je größer diese Differenz ist, umso größer werden die Entfaltungsprobleme durch die Erzieherinnen eingeschätzt.

Schuld und Affektregulation

In der folgenden Tabelle sehen Sie statistisch bedeutsame (signifikante) Zusammenhänge zwischen Ergebnissen aus der Schulaufgabe (*Werte vor der Frustrationsaufgabe*) und einigen Einschätzungen der Erzieherinnen. Grundsätzlich ist zu erkennen, dass die Schuldzuweisung „*Der andere ist schuld*“ ungünstige Zusammenhänge mit den Erzieherinnen-Einschätzungen aufweist: Ein Kind, das in der Schulaufgabe vermehrt der anderen Person Schuld gibt, weist in den Augen der Erzieherinnen wenig von der weiten und integrativen Wahrnehmung unter Druck auf ($r = -.53^*$), hat eine geringere Einschätzung der musikalischen Begabung durch die Erzieherin ($-.46^*$) und kann (nach Einschätzung der Erzieherin) seine Begabungen schlechter entfalten und in Leistungen überführen ($r = -.39^*$, $r = .38^*$). Allerdings verfügt dieses Kind nach Auffassung der Erzieherin über höhere naturwissenschaftliche Begabungen ($r = .45^*$). Ähnlich verhält es sich auch mit der Emotionseinschätzung der Kinder während der Schulaufgabe: Kinder, die dem Kind aus der Geschichte, die ja eine für das dargestellte Kind unangenehme Situation beschreibt, eine größere positive Stimmung zuschreiben („Verdrängung“ oder „Beschönigung“?), weisen laut Erzieherinnen Probleme bei der Entfaltung ihrer Begabungen auf ($r = -.39^*$, $r = .38^*$). Ähnlich verhält es sich mit der Zuschreibung von positiven Emotionen zu den Erwachsenen aus den Geschichten: Sie ist mit einer höheren Einschätzung von Problemen bei der Entfaltung der Begabung durch die Erzieherin verknüpft ($r = .49^{**}$). Somit zeigt sich hier, dass Kinder, die situationsangemessener mit Emotionen umgehen können, vermutlich über ein höheres Maß an Selbstkompetenz verfügen, welches ihnen bei der Umsetzung von Begabungen hilft.

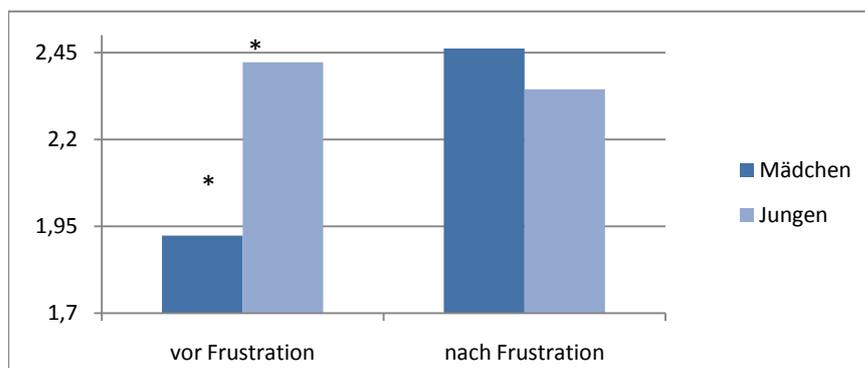
Einschätzungen der Erzieherinnen	Ergebnisse der Schulaufgabe		
	Der andere ist Schuld Zeitpunkt 1	Pos. Emotion Kind Zeitpunkt 1	Pos. Emotion Erw. Zeitpunkt 1
integrativ-weite Wahrnehmung unter Druck	-.53*		
musikalische Begabung	-.46*		
naturwissensch. Begabung	.45*		
in Leistung sichtbare Begab.	-.39*	-.44*	
Probleme bei der Begabungsentfaltung	.38*	.65**	.49**
N = 28; *p < .05; **p < .01			

Das heißt, im Sinne einer Begabungsförderung können bereits Hinweise aus spielerischen Aufgaben, wie die hier durchgeführte Schuldauflage, wichtige Impulse liefern. So könnten mit entsprechenden Kindern, die häufig die Schuld auf andere schieben und wenig Einsicht zeigen, gezielt an einer integrativen-weiten Wahrnehmung gearbeitet werden, indem die Situation in der ganzen Vielfalt dargestellt wird und alle Perspektiven und Sichtweisen besprochen werden. Allein eine solche Auseinandersetzung scheint nach unseren Ergebnissen bereits eine Form von Begabungsförderung zu sein und die Selbstkompetenz der Kinder zu stärken.

In unserer Untersuchung haben wir fünf Kinder gefunden, die stärker den anderen die Schuld zuwies und vermehrt positive Emotionen angab, also eher dazu neigten, situationsunangemessen zu reagieren und die durch die Geschichten angeregten negativen Emotionen unter Umständen zu verdrängen. Genau diese Kinder zeigten auch deutliche Unterschiede zu den anderen Kindern bei den Einschätzungen durch die Erzieherinnen, hier besonders bei der *integrativen-weiten Wahrnehmung, der selbstmotivierten Zielbildung und bei Problemen bei der Begabungsentfaltung*, wobei die fünf Kinder durchweg von den Erzieherinnen als problematisch angesehen wurden.

Ein weiteres Ergebnis in Bezug auf die Schuldbeurteilungsaufgabe bezieht sich auf den Vergleich vor und nach der Frustrationsaufgabe, die die Kinder zwischen den beiden Teilen der Schuldbeurteilungsaufgabe bearbeitet haben. Hier war die Frage, ob sich einige Kinder durch eine frustrierende Erfahrung (hier: eine kleine Plastikbox, die eine Süßigkeit enthält und mit einem Schloss verschlossen ist, das nicht aufgeht) in ihrer Schuldzuweisung beeinflussen lassen. Ein interessantes Ergebnis war, dass hier die Mädchen stärker beeinflusst wurden (s. auch Abbildung unten).

Mittelwert Schuldzuweisung: DER ANDERE IST SCHULD



Interaktion: $\lambda = .85$, $F(1,26) = 4.58$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .150$

N = 28

Hier fiel zunächst auf, dass die Mädchen grundsätzlich (d. h. vor der Frustration) seltener dem anderen die Schuld gaben als die Jungen (statistisch bedeutsam). Allerdings gab es diesen Unterschied nach der Frustration nicht mehr. Während die Jungen nahezu stabil in ihrer externalisierenden Schuldzuweisung blieben („Der andere ist schuld“), erreichten die Mädchen nach der Frustration einen vergleichbar hohen Wert wie Jungen. Bisher bleibt offen, was genau zu diesem Effekt führt: Ist es ein offenerer Umgang mit Emotionalität bei den Mädchen (dergestalt, dass sie nach der Frustration ihren Unmut „an anderen auslassen“) oder mehr Authentizität zu Beginn bei den Jungen, die sich weniger sozialen Forderungen

(nach Selbstkritik) anpassen als die Mädchen? Oder können die Mädchen bereits früher sozial integrativ handeln als die Jungen, jedenfalls solange sie nicht emotional beeinträchtigt sind? Falls Sie Anregungen und Ideen haben, scheuen Sie nicht, mit uns in Kontakt zu treten! Wir freuen uns über Hinweise und weitere Fragen.

Ausgewählte Korrelationen (Zusammenhänge) zwischen Selbstkompetenzen und Begabungsentfaltung aus den Erzieherinnen-Einschätzungen

Zum Abschluss der Ergebnisdarstellung aus dem Vorschulprojekt überprüfen wir noch einmal, inwieweit die Einschätzungen der Erzieherinnen zu den Selbstkompetenzen mit den Aussagen zur Begabungsentfaltung in Beziehung stehen (s. Tabelle). Zusammenfassend zeigt sich auch bei diesem Vergleich die Bedeutung der Selbstkompetenz und einer positiven Einschätzung durch professionelles Fachpersonal für die Begabungsentfaltung. Zum Beispiel sehen die Erzieherinnen die selbstmotivierte Zielbildung im Zusammenhang mit einer positiven Zukunftsvision ($r = .51^{**}$) und günstigerer Begabungsentfaltung ($r = -.50^{**}$, $r = .40^*$). Eine integrative und weite Wahrnehmung auch unter Druck steht hier im Zusammenhang mit der Einschätzung der Anzahl von Begabungen ($r = .52^*$). Ein weiterer Begabungsfaktor scheint die im Jahresbericht 2008 erwähnte Fähigkeit zu sein, sich auch negative Aufgaben zu eigen machen können (gemessen mit der freiwilligen Wiederaufnahme einer vorher als negativ bewerteten Aufgabe) zu sein ($r = .81^{**}$ vs. $r = -.59^{**}$ bei einfacher Wiederholung positiver Aufgaben).

	Das Kind verfügt nach Einschätzung der ErzieherInnen über:				Das Kind wiederholte von kleinen Malaufgaben mehr ...	
	Selbst-motivierte Zielbildung	Introjektions-neigung	integrativ-weite Wahrnehmung unter Druck	verbissen-enge Wahrnehmung unter Druck	negative Aufgaben	positive Auf-gaben
ausgeprägte Begabungen			.52*		.81**	-.59**
Zukunftsvision	.51**					
Vision: Lebens-zufriedenheit		-.41*		-.49*		
Probleme bei der Begabungs-entfaltung	-.50**					
In Leistung sichtbare Be-gab.	.40*				.52*	
Soziale Begab.				-.46*		

N = 27; *p < .05; **p < .01

Literatur

Gil, A. (2005). Repressing distress in childhood: A defense against health-related stress. *Child psychiatry and human development*, 36 (1), S. 27-52.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (Hrsg.) (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.

Weinberger, D. A. (1990). The construct validity of the repressive coping style. In Singer, J.L. & Chicago, I.L. (Hrsg.) *Repression and Dissociation*. Chicago: The University of Chicago Press.

3.1.5 Selbst-Reflexion im Vorschulalter: Konzeptuelle Spezifizierung und Diagnostik

In diesem Abschnitt wird das Ergebnis einer theoretischen Erörterung dargestellt. Sie wurde vor dem Hintergrund von Resultaten langjähriger Forschungsarbeiten geführt, die es nahelegen, Informationsverarbeitungsmodi der „Selbst-„ und „Ich-Reflexion“ voneinander zu unterscheiden. Die Konzepte sind verwandt, jedoch nicht identisch mit denen der (integrativen) „Selbst-“ versus (defensiven) „Ich-Kompetenz“, die wir in der Einleitung erwähnt haben.

Auf der Grundlage der allgemeinen konzeptuellen Ausarbeitung des Konstrukts der Selbst-Reflexion (Biebrich & Kuhl, 2009; Kuhl, 2001) wurde 2009 an der Spezifizierung dieses Konstruktes für das Vorschulalter und an der Entwicklung von geeigneten Messverfahren gearbeitet. Wir sehen in der Selbst-Reflexion eine der wichtigsten selbstregulatorischen Kompetenzen: Sie spielt die Schlüsselrolle bei der Entwicklung der Selbstregulation von eigenen mentalen Zuständen (Affekten, Gefühlen, Intentionen u. a.) und sollte insofern einen hohen Wert für die Selbstentwicklung eines Kindes haben.

Bei der Konzipierung dieses Konstruktes bezogen wir uns auf die Funktionsprofile des Ich und des Selbst, die in der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie: Kuhl, 2001) ausgearbeitet wurden. Wir nehmen an, dass die Selbst-Reflexion unter bestimmten Bedingungen bereits im Vorschulalter entstehen kann. Auf der Grundlage der einschlägigen Literatur (Fonagy et al., 2004; Stern, 2005; u. a.) haben wir eine konzeptuelle Analyse durchgeführt, um mögliche Bedingungen zur Entstehung der Selbst-Reflexion zu klären (Biebrich & Kuhl, 2009). Diese Analyse resultierte in der folgenden Sichtweise:

Bei ihrer Entstehung im Vorschulalter ist die Selbst-Reflexion noch kein internaler Prozess: Sie entsteht als ein intersubjektiver Prozess im Rahmen einer Kind-Erwachsenen-Beziehung – z.B. bei einem gemeinsamen Spiel. In einem gemeinsamen Spiel übernimmt der Erwachsene die Funktion des Begleiters. Bei dieser Funktion geht es nicht darum, dem Kind vorzuschreiben, wie es sich im Spiel verhalten soll, sondern vielmehr darum, dem Kind seine mentalen Zustände (Affekte, Gefühle, Intentionen) zu spiegeln, um eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Affekten, Gefühlen u. s. w. zu ermöglichen. Es geht im Grunde genommen um die Begleitung des Kindes bei seiner Erforschung der eigenen Innenwelt. Die Inhalte der Innenwelt werden von dem Kind nicht nur wahrgenommen (dies wäre die primäre Ebene), sondern auch mit Hilfe des Begleiters widergespiegelt und erforscht (Metaebene). Eine solche Erforschung ist die wichtige Voraussetzung für das Erlernen von Regulationsmechanismen für die mentalen Zustände.

Das Vorhandensein der Metaebene (d. h. der Fähigkeit, die eigenen Gefühlen wie ein Außenbeobachter zu reflektieren) macht einen Affektwechsel (Kuhl, 2001) möglich: Das Kind kann z. B. aus negativen Affekten wie Angst, Ärger oder Aggressivität herauskommen und wieder positive Gefühle wie z. B. Neugier empfinden. Der eng mit der Selbst-Reflexion verbundene Affektwechsel hat eine hohe praktische Bedeutung für die Kindererziehung, da er

eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Bewältigung von negativen Affekten und insofern für eine gewaltfreie Lösung von Konflikten bildet.

Eine qualifizierte Begleitung des Kindes (s. z. B. Weinberger, 2007) kann laut unserer konzeptuellen Analyse zur Entstehung der Meta-Ebene der Selbst-Reflexion bereits im Vorschulalter beitragen. Als nächster Schritt kann es zu einer Übernahme der Begleiterfunktion durch das Kind selbst am Ende des Vorschulalters kommen. Dabei geht es hier nicht einfach um die Nachahmung der Reaktionen (z. B. Trösten) anderer, sondern um eine echte Übernahme ihrer Perspektive (Sichtweise), die einführendes Verstehen ermöglicht.

Aufgrund der geschilderten konzeptuellen Überlegungen haben wir in einer gemeinsamen Arbeit an der Spezifizierung des Selbst-Reflexions-Konstruktes (s. Aufhammer, 2009) und der Entwicklung eines Messverfahrens gearbeitet.

Diagnostik der Selbst-Reflexion im Vorschulalter: Das 3-Phasen-Verfahren

In diesem Verfahren geht es um die Überprüfung bestimmter Kriterien, die im Sinne einer operationalen Definition erfüllt werden müssen, um Selbst-Reflexion bei Kindern festzustellen:

1. Selbstwahrnehmung im Sinne von Wahrnehmung eigener Gefühle als eine Grundvoraussetzung (primäre Ebene) für die Selbst-Reflexion,
2. Einnahme der Begleiterfunktion als einführendes Verstehen und Übernahme der Perspektive (Sichtweise) des Anderen – ein Vorgang auf der Meta-Ebene,
3. Affektwechsel als ein Wechsel vom negativen Affekt (z. B. Angst, Ärger, Aggressivität) zu einem positiven (z. B. Neugier),
4. Eine Auseinandersetzung mit dem negativen Affekt.

Die Überprüfung dieser Kriterien erfolgt in drei Phasen.

Durchführung des Verfahrens

Methodische Grundlage: Geschichtenergänzungsverfahren mit Darbietung von Fotos, auf denen das Gefühl des Kindes (Angst, Ärger u. a.) deutlich zu erkennen ist (z. B. Geschichte über einen Besuch beim Arzt, wo das Kind eine Spritze bekam). Evtl. Ergänzung um Gegenstände in vivo. Einführung und Übertragung auf Puppen.

Phase 1: Wahrnehmung von Gefühlen

(Überprüfung des ersten Kriteriums)

Wie fühlt sich das Kind aus der Geschichte?

Phase 2: Einnahme der Begleiterfunktion

(Überprüfung des zweiten Kriteriums)

Kind wird gebeten, die Geschichte aus der Sicht des Erwachsenen zu spielen (es soll also die Metaposition einnehmen).

Phase 3: Zurück zu dem Kind aus der Geschichte

(Überprüfung der Kriterien 3 und 4)

Kind übernimmt wieder die Rolle des Kindes aus der Geschichte: Wie fühlt sich jetzt das Kind jetzt?

Erwartet wird eine Erhöhung der inneren Sicherheit, die sich durch einen Schub von Neugier, Kreativität, Energie äußert. Entscheidend dafür ist jedoch eine echte Begleitung in der zweiten Phase. Um den Kreativitätsschub zu messen, werden verschiedene Kreativitätsaufgaben (bzw. Aufgaben zum räumlichen Denken) angeboten.

Wir sind dabei, empirisch zu überprüfen, inwieweit diese Methode oder Komponenten dieser Methode direkt von praktischem Nutzen sein könnten oder eher einer praxisorientierten Grundlagenforschung dienen.

Literatur

Aufhammer, F. (2009). *Was bedeutet Selbst-Reflexion und wie lässt sie sich empirisch erfassen?* Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Osnabrück.

Biebrich, R. & Kuhl, J. (2009). Reflexionsfähigkeit und Selbstentwicklung. In R. Sachse et al. (Hrsg.), *Grundlagen und Konzepte Klärungsorientierter Psychotherapie* (S. 142-164). Göttingen: Hogrefe.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen Psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.

Stern, D. N. (2005). *Der Gegenwartsmoment*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Weinberger, S. (2007). *Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- Praxisanleitung*. Weinheim: Juventa.

3.1.6 Definition und Diagnostik von Beziehungsqualität in Lern- und Leistungssituationen

Im Berichtszeitraum haben wir begonnen, auf der Basis von Videodaten ein diagnostisches Instrument für den Kita- und frühen Grundschulbereich zu entwickeln, das es ermöglichen soll, die Beziehungsqualität in Lehrsituationen (kognitiven Anforderungssituationen) zwischen einem Erwachsenen und einem Kind einzuschätzen. Wir sind davon überzeugt, dass die Beziehungsqualität zu Lehrpersonen entscheidend dafür ist, ob und inwieweit ein Kind sein vorhandenes Lernpotential entfalten kann. Mit diesem Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung wollen wir ein Verfahren bereitstellen, das die Ausbildung von ErzieherInnen und Lehrpersonen unterstützen kann.

3.2 Projekte im Grundschulalter (Psychologische Abteilung)

Projektleitung:	Prof. Dr. Julius Kuhl
Projektmitarbeiterinnen:	Dipl. Psych. Alexandra Strehlau Dr. Susanne Völker, Dipl. Psych.
Hilfskräfte:	Cand.-Psych. Sonja Behrends Soz.-Päd. Cand.-Psych. Christel Hinkenhuis Cand.-Psych. Ann-Kathrin Hirschauer Cand.-Psych. Lena Prohaska Cand.-Psych. Maren Schlüter Cand.-Psych. Petra Tovar
Laufzeit:	seit 2008

Unsere Forschungsaktivitäten in Grundschulen haben drei Hauptziele: Zum Einen möchten wir diagnostische Verfahren entwickeln, die persönliche Kompetenzen von Dritt- und Viertklässlern erfassen. Die Entwicklung solcher Methoden soll dabei helfen, die für die nächsten Jahre angestrebte praktische Arbeit mit unseren Kooperationspartnern in den Bildungseinrichtungen zu fokussieren: Die Entwicklung von praxistauglichen Methoden zur Optimierung des Erziehungsverhaltens hängt maßgeblich davon ab, wie präzise und wie differenziert die Erziehungsziele, speziell die zu fördernden Selbstkompetenzen identifiziert werden können. Wir untersuchen deshalb als zweites Ziel die Fragestellung, welche speziellen persönlichen Kompetenzen dazu beitragen, dass vorhandene Begabungen entfaltet werden können und somit mögliche Ansatzpunkte für eine individuelle Förderung darstellen. Darüber hinaus untersuchen wir elterliche Erziehungsstile, welche die Entwicklung der für die Begabungsentfaltung wichtigen persönlichen Kompetenzen begünstigen.

Im Jahr 2009 haben wir eine Datenerhebung in der Elisabethschule in Osnabrück (59 Kinder) und in der Kantor-Wiebold-Schule in Melle (69 Kinder) durchgeführt. Im Rahmen eines Kooperationsprojekts mit Prof. Dr. Bernhard Müßgens und Vera Gehrs vom Fachgebiet Musik und Musikwissenschaften der Universität Osnabrück haben wir ein Untersuchungsdesign zur Datenerhebung in der Antoniusschule in Georgsmarienhütte für Anfang 2010 entwickelt.

Die entwickelten Verfahren und erste Befunde wurden bereits mit den Eltern und LehrerInnen der Elisabethschule in Osnabrück und der Kantor-Wiebold-Schule in Melle auf Elternabenden diskutiert und werden im Folgenden beschrieben.

3.2.1 Entwicklung von Methoden zur Erfassung von Selbstkompetenzen

Im Jahr 2009 haben wir diagnostische Verfahren für Dritt- und Viertklässler entwickelt, die mit der Selbstkompetenz in Zusammenhang stehen: Das *Selbststeuerungsinventar für Dritt- und Viertklässler*, den *Leistungsmotiv-Umsetzungs-Test für Dritt- und Viertklässler* und die *Osnabrücker Bildaufgabe*, ein projektives Verfahren zur impliziten Beurteilung der Lernfreude und Belastung der Dritt- und Viertklässler.

3.2.2 Selbststeuerungsinventar für Dritt- und Viertklässler

Das *Selbststeuerungsinventar für Dritt- und Viertklässler* wurde in Zusammenarbeit mit Kindern dieser Altersgruppe entwickelt und erfasst veränderbare Selbststeuerungskompetenzen. Unter Selbststeuerungskompetenzen versteht man die Fähigkeit, Affekte selbstgesteuert zu regulieren. Ein Kind, das über gut ausgeprägte Selbststeuerungskompetenzen verfügt, ist dazu in der Lage, seine Affekte angepasst an die Situation zu regulieren und sich so beispielsweise angesichts schwieriger Aufgaben zu motivieren oder sich bei Anspannung selbst zu beruhigen. Die Fähigkeit zur Affektregulation ist unter anderem wichtig, um eigene Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, Ziele zu bilden oder Ziele umzusetzen. Diese Kompetenzen können in jedem Alter weiterentwickelt und ausgebaut werden.

Das Selbststeuerungsinventar besteht aus elf Skalen, die verschiedene Aspekte der Selbststeuerung und das erlebte Stressausmaß erfassen. Die Skalen werden in diesem Bericht kurz beschrieben (für genauere Informationen nehmen Sie bitte unter susanne.voelker@nifbe.de und alexandra.strehlau@nifbe.de Kontakt auf).

Bereich Selbstregulation

Selbstbestimmung: Die Skala misst, inwieweit ein Kind bei Entscheidungen Kontakt zu seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen hat.

Selbstmotivation: Die Skala beschreibt, in welchem Ausmaß ein Kind auch unangenehme Aufgaben etwas Positives abgewinnen kann, um sich selbst zu motivieren.

Selbstberuhigung: Mit dieser Skala wird erfasst, in welchem Umfang sich ein Kind bei Anspannung selbst beruhigen kann.

Bereich Selbstkontrolle

Angstfreie Zielorientierung: Die Skala misst, inwieweit ein Kind auch unangenehme oder schwierige Aufgaben erledigen kann, ohne sich allzu sehr selbst unter Druck zu setzen.

Planungsfähigkeit: Mit dieser Skala wird erfasst, in welchem Ausmaß ein Kind planvoll und strukturiert an schwierige Aufgaben und Ziele herangeht.

Bereich Willensbahnung

Initiative/Absichten umsetzen: Die Skala beschreibt, in welchem Umfang ein Kind Energie zum Umsetzen eigener Handlungsabsichten aufbringen kann.

Konzentration: Die Skala misst, inwieweit ein Kind bei einer Aufgabe bleiben und Ablenkungen unterbinden kann.

Bereich Selbstzugang

Selbstgefühl: Mit dieser Skala wird erfasst, in welchem Ausmaß ein Kind über ein Gefühl für die eigenen Bedürfnisse und Gefühle verfügt.

Misserfolgsbewältigung: Mit Hilfe dieser Skala kann untersucht werden, in welchem Umfang ein Kind Misserfolge bewältigen kann oder zum Grübeln neigt.

Bereich Alltagsstress

Belastung: Mit Hilfe dieser Skala kann untersucht werden, wie stark sich das Kind im Augenblick durch die Schule und Aufgaben belastet fühlt.

Bedrohung/Druck: Die Skala beschreibt, wie stark sich das Kind im Moment durch Probleme oder Veränderungen gestresst fühlt.

Analysen dieser Skalen zeigen, dass Kinder der dritten und vierten Klasse diese Skalen konsistent beantworten können. Die Skalen hängen erwartungskonform mit Eltern-, Lehrer- und Beobachtereinschätzungen zusammen. Beispiele für solche Befunde werden weiter unten dargestellt (Abschnitt 1.2.4)

3.2.3 Leistungsmotiv-Umsetzungs-Test für Dritt- und Viertklässler

Der *Leistungsmotiv-Umsetzungs-Test für Dritt- und Viertklässler* wurde in Zusammenarbeit mit Kindern dieser Altersgruppe entwickelt und erfasst, mit welchen der vier kognitiven Hauptfunktionen, die in der Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie von Prof. Dr. Julius Kuhl beschrieben werden (Denken, Fühlen, intuitive Verhaltenssteuerung, elementares Empfinden), das Leistungsmotiv bevorzugt umgesetzt wird.

Der Leistungsmotiv-Umsetzungs-Test besteht aus sechs Skalen, die verschiedene Arten der Leistungsmotivumsetzung erfassen.

Leistung-Fühlen: Mit dieser Skala wird die Fähigkeit gemessen, schwierige Aufgaben und Herausforderungen umsichtig, besonnen und kreativ anzugehen und umzusetzen. Schwierigkeiten und Misserfolgsrisiken werden aktiv angegangen und als Herausforderungen betrachtet.

Leistung-Denken: Mit dieser Skala wird erfasst, inwieweit ein Kind eher strategisch (und möglicherweise verbissen) an das Thema Schulleistung herangeht.

Leistung-Intuieren: Mit Hilfe dieser Skala kann untersucht werden, wie spontan ein Kind an neue Aufgaben und Herausforderungen herangeht bzw. wie stark es für die Umsetzung von Aufgaben darauf angewiesen ist, dass sie Spaß machen und leicht von der Hand gehen.

Leistung-Empfinden: Diese Skala beschreibt den Wunsch, Aufgaben und Herausforderungen besonders gründlich zu erledigen, gepaart mit der Befürchtung, den Anforderungen nicht gerecht zu werden.

Leistungsbezogenes Selbstwertgefühl: Mit dieser Skala wird erfasst, inwieweit das Kind über ein positives Bild der eigenen Fähigkeiten verfügt und diesen Fähigkeiten vertrauen kann.

Lieblingsfach: Diese Skala beschreibt, inwieweit ein Kind sich einem Lieblingsfach verbunden fühlt.

Analysen der Skalen dieses Tests zeigen, dass Kinder der dritten und vierten Klasse die Items konsistent beantworten können. Die Skalen hängen erwartungskonform mit Eltern-, Lehrer- und Beobachtereinschätzungen zusammen.

3.2.4 Die Osnabrücker Bildaufgabe: Ein projektives Verfahren zur impliziten Beurteilung der Lernfreude und Belastung der Dritt- und Viertklässler

Bei der *Osnabrücker Bildaufgabe* handelt es sich um ein projektives Element in unseren Erhebungen in der Grundschule, das Affekte und aktuell relevante Themen im Bezug auf die Schule erfasst. Hierbei wird dem Kind ein Bild vorgelegt, das Strichmännchen ohne Gesichtsausdrücke in einem Klassenzimmer darstellt. Zu diesem Bild soll das Kind einige Fragen beantworten. Die wichtigsten Fragen lauten: "Auf dem Bild fängt die Schule gerade an. Wer auf dem Bild könntest du sein? Was machst du gerade? Wie fühlst du dich dabei? Warum fühlst du dich so?" Mit Hilfe eines Auswertungssystems werden die Antworten der Kinder hinsichtlich des beschriebenen Affekts (positiv vs. negativ) und des bedürfnisrelevanten Themas (Anschluss, Leistung, Macht, freies Selbstsein) kategorisiert.

Es konnte gezeigt werden, dass die Kategorisierungen der Bildaufgabe mit Skalen des *Selbststeuerungsinventars für Dritt- und Viertklässler* und des *Leistungsmotiv-Umsetzungstests für Dritt- und Viertklässler* in Beziehung stehen: Die Ausprägung der Skalen Belastung und Bedrohung des Selbststeuerungsinventars hängt mit dem in der Bildaufgabe ausgedrückten negativen Affekt zusammen: Kinder, die von sich sagen, dass sie in ihrem Alltag starke Belastungen oder sogar Bedrohungen (Ängste) erleben, schreiben dem im Klassenzimmer in der Bildaufgabe ausgewählten Kind negative Gefühle zu. Die Ausprägung der Leistungsmotiv-Umsetzungstest-Skala Leistungsangst (Leistung-Empfinden) hängt ebenfalls zusammen mit dem in der Bildaufgabe ausgedrückten negativen Affekt: Hohe Werte in der Leistungsangst gehen verstärkt einher mit negativem Affekt in der durch die Bildaufgabe dargestellten Szene im Klassenzimmer, während Kinder mit niedrigen Ausprägungen von Leistungsangst dem Kind im Klassenzimmer positiven Affekt zuschreiben.

3.2.5 Entwicklung von Selbst- und Fremdbeurteilungsverfahren für Eltern

Aus unseren Kontakten mit Eltern von Grundschulern wissen wir, dass viele Eltern sich Sorgen darum machen, ob ihre Kinder relevante Leistungsziele erreichen, diesbezüglich selbst unter Druck stehen und möglicherweise hierdurch, ohne es zu wollen, den Leistungsdruck ihrer Kinder verstärken. Unser Ziel ist es, für Eltern entlastende Informationen zu schaffen, indem wir möglichst genaue Kenntnisse darüber gewinnen, auf welche Weise sie ihre Kinder bei der Begabungsentfaltung unterstützen können und welche Förderimpulse eher ungünstige Auswirkungen auf die Entwicklung persönlicher Kompetenzen haben, weil sie übermäßigen Druck erzeugen und die Beziehung zum Kind belasten. Im Zusammenhang mit dieser Zielsetzung wurden im Berichtszeitraum vier *Selbstbeurteilungsskalen zum leistungsbezogenen Elternverhalten* entwickelt.

Um den leistungsbezogenen Umgang der Eltern mit ihren Kindern besser nachvollziehen zu können, verwenden wir einen Fragebogen, in dem die Eltern das Verhalten ihrer Kinder einschätzen. Unser *Elternfragebogen zum Kind* ist auf der Basis der deutschen Version des *California Child Q-Sort* (Götttert u. Asendorpf, 1989) entstanden. Die Einschätzung der Kinder durch ihre Eltern ist für uns auch wichtig, um Informationen über die Gültigkeit der diagnostischen Verfahren zu erhalten, die wir für die Kinder entwickeln.

3.2.6 Selbstbeurteilungsskalen zum leistungsbezogenen Elternverhalten

Die Fragen der *Selbstbeurteilungsskalen zum leistungsbezogenen Elternverhalten* entstammen einer umfangreichen Sammlung von Selbstaussagen, die sich auf Schulleistungen des Kindes, den Umgang mit dem Lern- und Leistungsverhalten des Kindes und auf die Unterstützung einer guten Beziehung zum Kind beziehen. In den Antworten der Eltern unserer Untersuchungsstichproben spiegeln sich konsistente Muster, auf denen die Fragenauswahl und -zusammensetzung der vier Skalen unseres Selbstbeurteilungsfragebogens beruhen. Sie sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

Sorgenvolle Leistungsorientierung: Diese Skala erfasst, inwieweit und wie leicht sich Eltern Sorgen um die Schulleistungen ihrer Kinder machen und diese Sorgen dem Kind gegenüber durch Forderungen nach höherer Leistung ausdrücken.

Emotionale Unterstützung zur Überwindung von Lernschwierigkeiten: Diese Skala erfasst eine positive emotionale Grundhaltung im Kontext von Lern- und Leistungsschwierigkeiten des Kindes, die sich dem Kind gegenüber in unbedingter Wertschätzung und in einer zuversichtlichen Haltung ausdrückt.

Direkte Leistungsförderung: Diese Skala erfasst, inwieweit Eltern direkt versuchen, bei ihren Kindern Interesse an Lerninhalten zu wecken und ihnen Unterstützung bei der Analyse von Lernproblemen anbieten.

Selbstzugang im Kontakt mit dem Kind: Diese Skala erfasst, inwieweit Eltern im Umgang mit ihrem Kind Zugang zu ihrem eigenem „Selbst“ besitzen, welcher sie befähigt, auf eine authentische Weise sowohl die eigenen als auch die Gefühle des Kindes wahrzunehmen.

3.2.7 Fragebogen zum Kind

Dem *Fragebogen zum Kind* liegen Beschreibungen aus dem *California Child Q-Sort* (Göttert u. Asendorpf, 1989) zugrunde, die Hinweise auf die Selbstsicherheit und emotionale Stabilität des Kindes, aber auch auf sein Lernverhalten liefern. In den Antworten der Eltern unserer Untersuchungsstichproben zeigten sich sehr konsistente Muster, die dazu führten, dass wir die Anzahl der Fragen stark reduzieren und sie zu zwei Skalen zusammenfassen konnten, die im Folgenden beschrieben werden:

Emotionale Instabilität: Diese Skala erfasst auf der Basis der Elternwahrnehmung die emotionale Instabilität und damit das Ausmaß an negativem Affekt, den das Kind nicht regulieren kann. Sie ist wahrscheinlich geeignet, seine psychische Gesundheit auf einer subklinischen Ebene einzuschätzen.

Positives Lernverhalten: Diese Skala erfasst verschiedene Selbstkompetenzen des Kindes, die aus Elternwahrnehmung eng miteinander zusammenhängen, nämlich die Lernfreude des Kindes, seine Fähigkeit sich zu konzentrieren, überlegt und planvoll zu handeln und bei Belastungen die Kontrolle zu wahren.

3.2.8 Begabungsentfaltung und Tanz: Körperorientierte Diagnostik von Selbstkompetenz (Kooperationsprojekt der psychologischen Abteilung mit dem Fachgebiet Musik/Musikwissenschaft)

Im Jahr 2009 ist eine Kooperation zwischen der Forschungsstelle Begabungsförderung (Arbeitsgruppe Prof. Dr. J. Kuhl) und dem Fachgebiet Musik/Musikwissenschaft (Prof. Dr. Bernhard Müßgens und Vera Gehrs) der Universität Osnabrück entstanden. Das gemeinsame Forschungsvorhaben zielt darauf ab, die Erfassung der Selbstkompetenzen durch Beobachtung und Analyse von Gestaltungsprozessen bei der Aneignung und kreativen Entwicklung von Tänzen zu ergänzen.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts sollen die Möglichkeiten einer bewegungsbasierten Entwicklungsdiagnostik für Grundschüler der dritten und vierten Klasse erforscht werden. Die Bewegungsfaktoren werden innerhalb von Tanzprojekten beobachtet und Zusammenhänge mit den Selbstkompetenzen der Kinder analysiert. An Hand von Videoanalysen der Tänze und der von unserer Forschungsstelle entwickelten Instrumente für Kinder, Eltern und Lehrer (s. o.) soll ein praxisnahes und praktikables bewegungsbasiertes Analyseinstrument entwickelt werden, um durch Bewegungsbeobachtungen den Entwicklungsbedarf von Kindern diagnostizieren zu können.

Im Rahmen dieses Kooperationsprojekts wurde das Design für eine Datenerhebung in der Antoniusschule in Georgsmarienhütte für Anfang 2010 entwickelt.

3.2.9 Ergebnisse

Da die Entwicklung unserer Verfahren noch nicht abgeschlossen ist, möchten wir uns darauf beschränken, einen speziellen Befund darzustellen, die sich bereits im Berichtszeitraum deutlich in unseren Daten abzeichnete und der uns für die Praxis relevant erscheint. Er bezieht sich auf die Bedeutung des leistungsbezogenen Elternverhaltens (siehe 1.8.1) für die leistungsrelevante Selbstkompetenz der Kinder.

Wir haben im Berichtszeitraum bei über 100 Dritt- und Viertklässlern sowohl die *intellektuelle Begabung (IQ-Test)* als auch die *Lernleistung (Schulnotendurchschnitt)* erfasst. Wie in vielen Untersuchungen fand sich auch in unseren Daten nur ein mäßiger Zusammenhang zwischen diesen beiden Bereichen. Die statistische Korrelation, die einen Wert zwischen -1 (maximaler gegenläufiger Zusammenhang) und 1 (maximaler gleichgerichteter Zusammenhang) annehmen kann, beträgt in unseren Stichproben .34. Sie ist zwar „bedeutsam“, d.h. nicht zufällig, aber eben nicht besonders hoch. Weitaus deutlicher als die intellektuelle Begabung hängt das mit dem *Elternfragebogen zum Kind* erfasste *positive Lernverhalten* des Kindes (siehe 1.8.2) mit seinen Lernleistungen zusammen. Diese Korrelation beträgt .56. Sie ist unabhängig von den IQ-Werten der Kinder. Das bedeutet, dass in einer Gruppe von Kindern, die intellektuell vergleichbar begabt sind, der Zusammenhang zwischen positivem Lernverhalten und Schulnoten genauso hoch ist (exakt: .52, siehe Grafik A). Betrachtet man umgekehrt den Zusammenhang zwischen IQ und Schulnoten unter der Bedingung, dass Kinder dasselbe Ausmaß an positivem Lernverhalten zeigen, so ist diese Korrelation deutlich geringer, nämlich .26. Dieses Ergebnis unterstützt unsere Annahme, dass Lernkompetenzen eine von der intellektuellen Begabung unabhängige, gravierende Bedeutung für die Lernleistung haben.

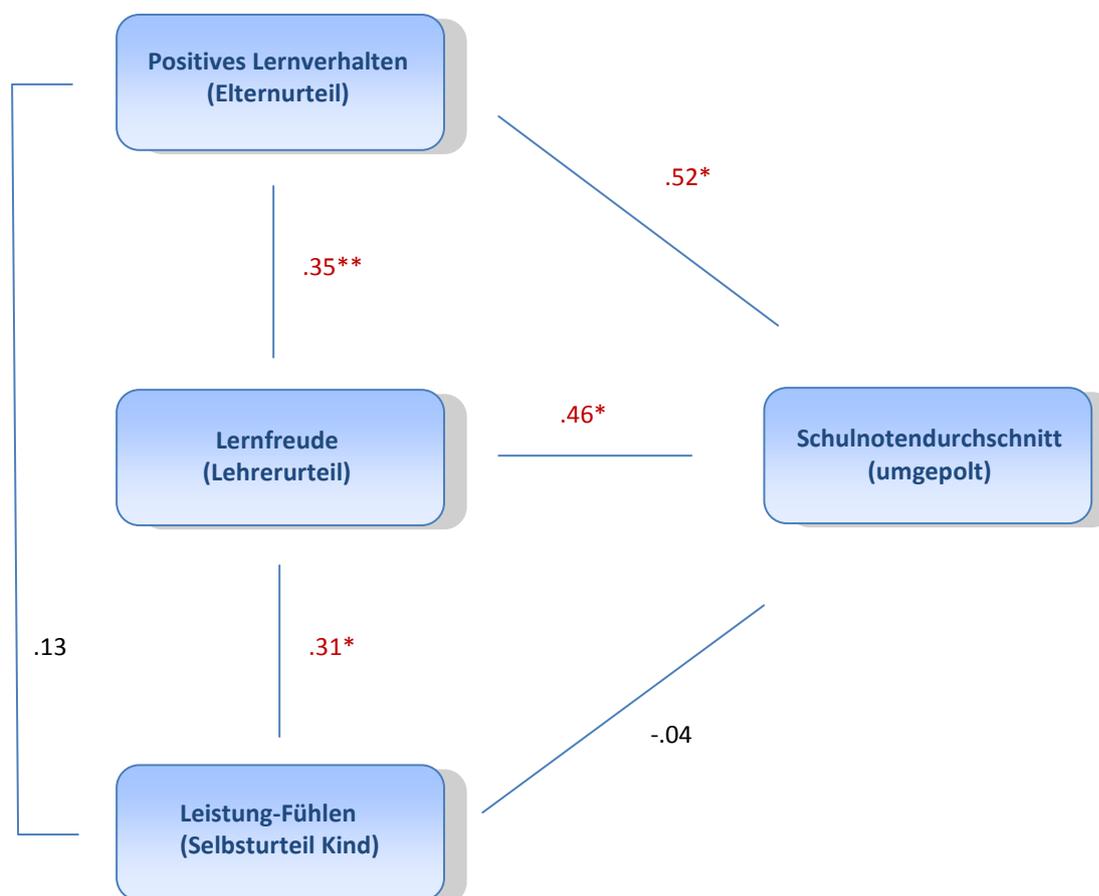
Grafik A zeigt die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Indikatoren für Lernkompetenzen, die mit unseren diagnostischen Verfahren erhoben wurden, und ihre jeweiligen Beziehungen zu den Schulnoten der Kinder. Neben dem positiven Lernverhalten aus Elternsicht ist die Beurteilung der Lernfreude der Kinder durch die Lehrer dargestellt. Aus dem *Leis-*

tungsmotiv-Umsetzungs-Test stammen Selbstbeurteilungsdaten der Kinder, die darauf hinweisen, inwieweit das Leistungsmotiv mit authentischer Selbstbeteiligung verfolgt wird (*Skala Leistung-Fühlen*).

Wie an den Korrelationswerten zu sehen ist, hängt die von den Lehrern wahrgenommene Lernfreude der Kinder sowohl mit den Eltern- als auch mit den Kinderdaten moderat zusammen. Das entspricht den Ergebnissen anderer Studien, die Beurteilungen verschiedener Personen miteinander vergleichen. Etwas erstaunlich ist, dass wir keinen Zusammenhang zwischen den Selbstbeurteilungsdaten der Kinder und den Einschätzungen ihrer Eltern finden. Wir sind noch dabei, nach einer Erklärung hierfür zu suchen. Die Daten der Kinder zeigen, anders als Eltern- und Lehrereinschätzungen, auch kaum Zusammenhänge mit den Schulnoten.

Grafik A: Lernverhalten und Schulnotendurchschnitt

Anmerkungen: * = statistisch bedeutsame Korrelation; Schulnotendurchschnitt und IQ sind bei den Zusammenhängen zwischen Variablen des Lernverhaltens kontrolliert; IQ ist bei den Zusammenhängen mit den Schulnoten kontrolliert

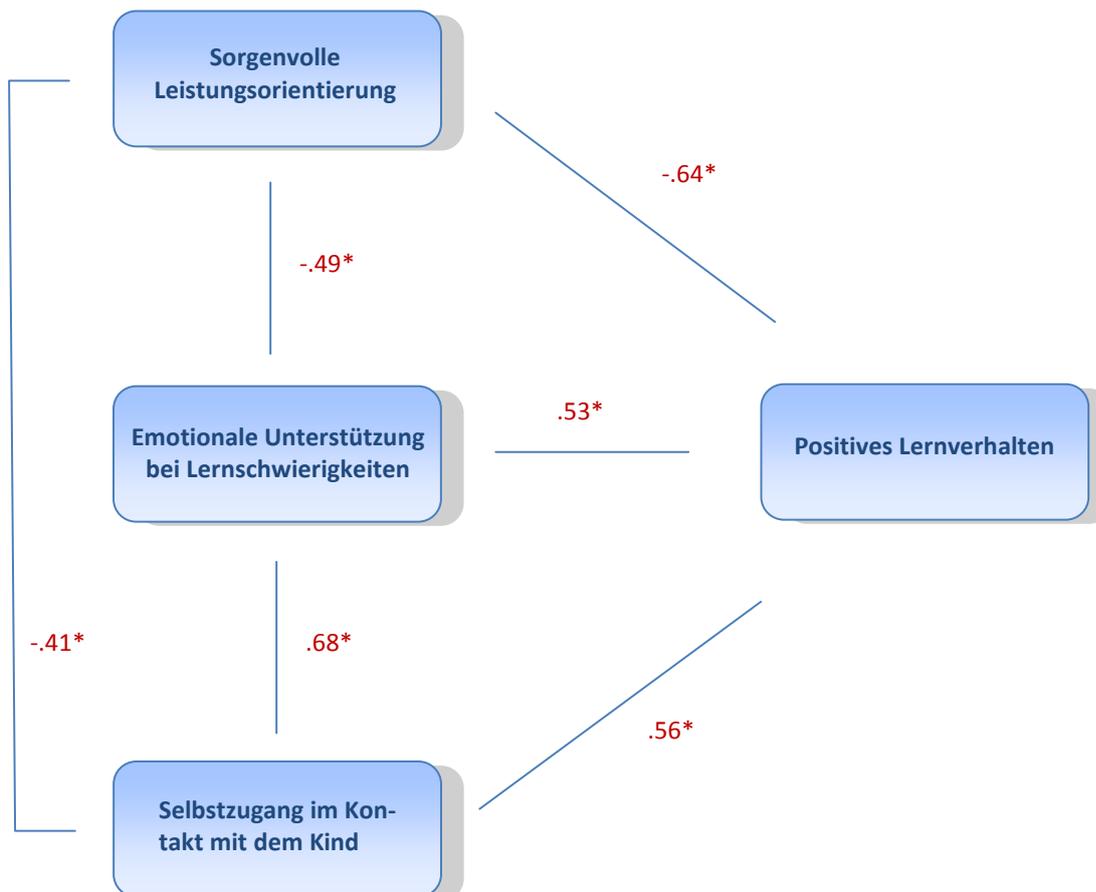


Die nächste Grafik verdeutlicht, wie die von den Eltern wahrgenommene Lernkompetenz der Kinder mit verschiedenen Aspekten ihres eigenen leistungsbezogenen Erziehungsverhaltens zusammenhängt. Für die Korrelationen wurden die IQ-Werte und auch die Schulnoten der Kinder kontrolliert. Sie zeigen also die Stärke der Zusammenhänge unter der Bedingung, dass die Kinder vergleichbar intellektuell begabt sind und vergleichbare Schulnoten mit nach

Hause bringen. Diese Kontrolle ist wichtig, weil wir herausgefunden haben, dass es zwar sehr geringfügige, aber statistisch bedeutsame Einflüsse der Schulnoten auf das leistungsbezogene Elternverhalten gibt.

Grafik B: Leistungsbezogenes Elternverhalten und positives Lernverhalten des Kindes

Anmerkungen: * = statistisch bedeutsame Korrelation; Schulnotendurchschnitt und IQ sind bei allen Zusammenhängen kontrolliert



Unser Daten weisen auf einen Teufels- und auf einen Engelskreis hin:

Sorgenvolle Leistungsorientierung (siehe 1.8.1) mindert positives Lernverhalten und umgekehrt – ein Teufelskreis! Wenn man nur den elterlichen Einfluss betrachtet, so muss man sagen: Sorgenvolle Leistungsorientierung hat bedenkliche Auswirkungen auf für die Lernleistung entscheidende Kompetenzen des Kindes.

Auf der anderen Seite fördern ein *hoher Selbstzugang im Kontakt mit dem Kind* und *emotionale Unterstützung bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten* (siehe 1.8.1) ein leistungsrelevantes positives Lernverhalten des Kindes deutlich. Beide Aspekte des Elternverhaltens stehen auch miteinander in hohem Zusammenhang. Außerdem ist die sorgenvolle Leistungsorientierung umso geringer, je stärker diese positiven Aspekte ausgeprägt sind.

Man mag einwenden, dass eine überkritische bzw. zu positive Wahrnehmung des Lernverhaltens durch „sorgenvolle“ bzw. „selbstkompetente“ Eltern für den gefundenen Teufels-

bzw. Engelskreis bedeutsam sein könnte. Für eine recht realistische Einschätzung der Kinder durch ihre Eltern spricht jedoch, dass die unabhängigen Beurteilungen des Lernverhaltens durch Eltern und Lehrer bei „statistisch kontrollierten“ Schulnoten (also bei gleichem Noten der Kinder) deutlich miteinander zusammenhängen (siehe Grafik A).

Diese Ergebnisse haben Implikationen für die Elternbildung, die wir ausarbeiten. Es erscheint uns besonders wichtig, auf sie aufmerksam zu machen, da sie kontraintuitiv sind: Eltern drücken sorgenvolle Leistungsorientierung gegenüber ihrem Kind ja gerade in der Hoffnung aus, für das Leistungsverhalten förderlich zu sein.

3.3 Projekte im Übergang von der Grundschule zum Gymnasium (Psychologische Abteilung)

Projektleitung:	Prof. Dr. Julius Kuhl
Projektmitarbeiter:	Dr. Robert Biebrich, Dipl. Psych. Dipl. Psych. Thomas Künne
Hilfskraft:	Cand.-Psych. Heiko Frankenberg
Laufzeit:	seit 2009

3.3.1 Empirische Studie: Bedeutung von selbstregulatorischen Kompetenzen für die Begabungsentfaltung beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium

Der Übergang von der Grundschule zum Gymnasium wird in der Forschung als ein kritisches Lebensereignis für die betroffenen Schüler aufgefasst, da die Schüler mit einer ganzen Reihe von neuen Anforderungen konfrontiert werden (Ball et al., 2006). Es sind nicht nur neue leistungsbezogene Anforderungen, die das Lernen im Unterricht und zu Hause betreffen, sondern auch soziale, da die Beziehungen zu den Mitschülern und Lehrer neu gestaltet werden müssen. Nicht selten kommt es hier zu einem deutlichen Abfall der Schulnoten, wobei die Veränderungen in den Bewertungsmaßstäben nicht die einzige Ursache dafür sind.

Wie gestaltet sich in dieser kritischen Phase die Begabungsentfaltung? Diese Frage ist bislang wenig untersucht worden. Man könnte sich eine weitere Entwicklung der Begabung oder auch eine Stagnation vorstellen – je nach dem, wie die neuen Anforderungen gemeistert werden. Die spannende Frage dabei ist, welche Faktoren für die unterschiedliche Entwicklung verantwortlich sind. In unserer empirischen Studie sind wir dieser Frage nachgegangen und haben die Rolle der selbstregulatorischen Kompetenzen bei der Begabungsentfaltung untersucht.

Bei der Konzipierung der Studie sind wir von der wichtigen Erkenntnis der aktuellen Begabungsforschung ausgegangen, wonach die Fähigkeit zur Selbstregulation (Kuhl, 2004) bzw. zum selbstgesteuerten Lernen (Fischer, 2008) maßgeblich die Begabungsentfaltung beeinflusst. Es wird davon ausgegangen, dass bei den begabten Minderleistern (Underachiever: Begabung hoch, Schulleistung niedrig) diese Fähigkeit schwach entwickelt ist und es so zu den Lernschwierigkeiten kommt (Wittmann & Holling, 2001). Es sind verschiedene Fördermodelle entwickelt worden, um einer derartig ungünstigen Entwicklung vorzubeugen: Dabei geht es überwiegend um die Vermittlung von Lernstrategien. Mit der Frage nach den Ursachen für die Entstehung des Underachievements in der Übergangsphase von der Grundschule zum Gymnasium befasste sich die Begabungsforschung bislang nicht. Nach unserer Meinung ist jedoch sehr wichtig herauszufinden, warum es zur unterschiedlichen Entwicklung der Begabung ausgerechnet in dieser Übergangszeit kommt.

3.3.2 Stichprobe und Messinstrumente

In unserer Studie nahmen 98 Schüler der 6. Klasse eines Osnabrücker Gymnasiums im Alter von durchschnittlich 11,5 Jahren teil. Es wurden Messinstrumente zur Erhebung von analytischen Intelligenz (Begabung) sowie der selbstregulatorischen Kompetenzen angewendet.

Die analytische Intelligenz wurde mittels des SPM-Tests (Standard Progressive Matrices) gemessen: Es geht dabei hauptsächlich um die analytischen Fähigkeiten (Analogien und

Zusammenhänge zwischen Objekten erkennen, induktives Denken u. ä.). Das gelernte Wissen (allerlei Kenntnisse) spielt dabei so gut wie keine Rolle – insofern rückt dieses Maß näher an das Begabungskonstrukt (als ein Fähigkeitspotenzial – s. Heller, 2001) als viele anderen Intelligenzmaße. Es wäre also nicht falsch, hier von einer analytischen Begabung zu sprechen.

Bei der Messung der selbstregulatorischen Kompetenzen ist die Entwicklungsorientierte Systemdiagnostik (EOS) eingesetzt worden – ein von J. Kuhl und Kollegen entwickeltes diagnostisches System, das motivationale, emotionale, volitionale und u. a. Funktionsmerkmale der Selbststeuerung erfasst und die Untersuchung ihrer Zusammenhänge ermöglicht (Kuhl & Henseler, 2007) – entsprechend der von Kuhl (2001) konzeptuell herausgearbeiteten Systemebenen der Persönlichkeit. Einige Verfahren aus der EOS-Diagnostik, wie z. B. das Selbststeuerungsinventar (SSI), der Handlungs- vs. Lageorientierungstest oder der Motivumsetzungstest (MUT) wurden schon früher für die Forschungszwecke angewendet.

Über diese Testverfahren hinaus beantworteten die Schüler einige Fragen über ihre Lerneinstellungen – z. B. in Bezug auf das Lernen zu Hause, zu dem Verhältnis zwischen ihrer Begabung und den Schulnoten u. v. m.. Es wurden außerdem Lehrerurteile über die einzelnen Schüler (Lernmotivation, Wissbegierde u. v. m..) erhoben (nach einer fünfstufigen Rating-skala).

3.3.3 Ergebnisse

Im Folgenden stellen wir einige ausgewählte Ergebnisse der Studie dar. Unsere Vermutung, dass die neuen Anforderungen in der Übergangszeit von den begabten Schülern unterschiedlich gemeistert werden, hat sich bestätigt. Dies spiegelt sich zunächst in den Schulleistungen (Notendurchschnitt): Ein Teil der begabten Schüler zeigt hochsignifikant niedrigere Schulleistungen als der andere Teil und kann insofern als die Gruppe begabter Minderleister bezeichnet werden. Durch welche Merkmale unterscheiden sich die beiden Gruppen voneinander?

Es zeigte sich, dass die begabten Minderleister eine hochsignifikant niedrigere Lernmotivation (gemäß Lehrerurteil) aufweisen als die leistungsstarken begabten Schüler. Dieses Ergebnis wird durch die Messung mit dem Motivumsetzungstest (MUT) unterstützt: Die begabten Minderleister zeigten eine hochsignifikant niedrigere integrierte Leistungsmotivation als die begabten Hochleister (s. Abb. 1).

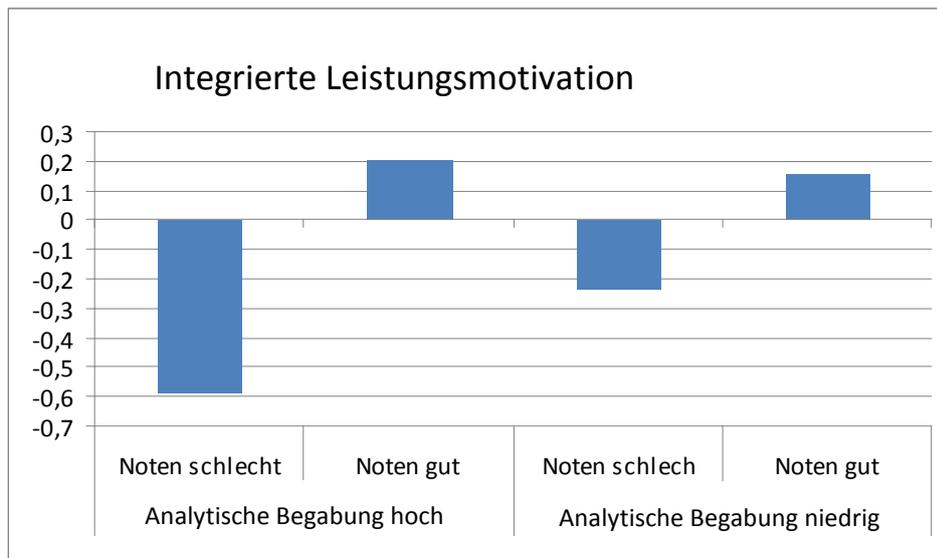


Abbildung 1: Integrierte Leistungsmotivation bei Schülern mit guter vs. schlechter Schulleistung (Noten) und mit hoher vs. niedriger analytischer Begabung

Bei der integrierten Leistungsmotivation geht es um eine Motivationsform, bei der das Leistungsbestreben nicht von anderen wichtigen Bedürfnissen und tieferen Gefühlsregungen des Menschen abgehoben bzw. abgeschnitten, sondern in die „Landschaft“ relevanter Gefühle und Erfahrungen integriert ist und insofern einen Bezug zum „ganzheitlichen Fühlen“ hat, das auch mit dem Begriff des impliziten Selbst beschrieben werden kann (Kuhl, 2001). Die deutliche Reduktion der integrierten Leistungsmotivation bei den begabten Minderleistern spricht nicht nur dafür, dass die begabten Hochleister stärker motiviert sind, sondern auch dafür, dass sie ihre Lernerfahrungen und Leistungsziele besser integrieren und folglich besser damit umgehen können. Nach unserer Ansicht ist dies ganz wichtig in der Phase des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium, die mit den vielen neuen Anforderungen an die Schüler einhergeht.

Bei den begabten Minderleistern drückt sich die mangelnde Ausschöpfung der eigenen Begabung darin aus, dass sie der Auffassung sind, dass ihre Schulnoten schlechter seien, als sie es aufgrund ihrer Begabung erwartet hätten. Es besteht ein hochsignifikanter Unterschied in dieser Variable (s. erste Säule von links in Abb. 2) im Vergleich zu den begabten Hochleistern (zweite Säule von links in Abb. 2), bei denen diese Variable sehr niedrige Werte annimmt (s. Abb. 2).

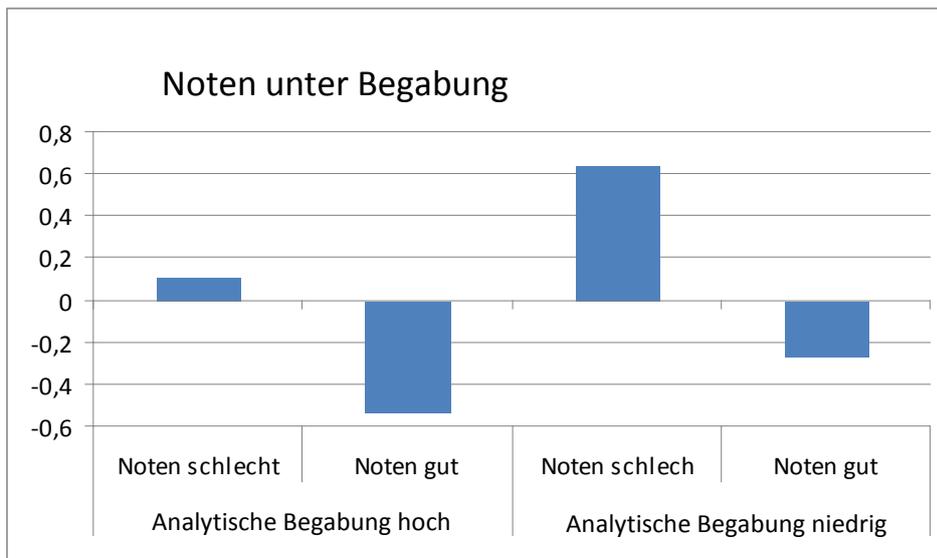


Abbildung 2: Einschätzung, dass die Noten unter eigener Begabung liegen, bei Schülern mit guter vs. schlechter Schulleistung mit hoher vs. niedriger analytischer Begabung

Wir vermuten, dass eine sehr starke Zustimmung zu der Feststellung „Sind Deine Schulnoten schlechter, als sie aufgrund Deiner Begabung sein könnten?“ eine besondere Bedeutung hat: Wenn schwache Schüler mit unterdurchschnittlicher Begabung (niedriger IQ) der Meinung sind, dass sie schlechtere Noten bekommen als sie verdient haben (s. dritte Säule von links in Abb. 2), dann liegt die Vermutung nahe, dass sie mit dieser Feststellung einer Abwertung der eigenen Person entgegen wirken wollen. Das wäre eine defensive Strategie zur Abwehr einer Bedrohung des Selbstwerts. Eine solche defensive Haltung kann die ohnehin bereits niedrige Leistungsstärke dieser unterdurchschnittlich begabten Schüler zusätzlich beeinträchtigen. Diese Vermutung wird durch weitere Befunde unterstützt (in regressionsanalytischen Untersuchungen mit sog. Strukturmodellen): Unterdurchschnittlich intelligente Schüler, die meinen, zu schlecht benotet zu werden, geben an, Schwierigkeiten bei der Umsetzung eigener Absichten zu haben („Prokrastination“) und sich schlecht zur Erledigung der Hausaufgaben aufraffen zu können. Diese Schüler haben nach Einschätzung ihrer Lehrer eine geringe Lernmotivation. Insgesamt scheint also eine starke Ausprägung der Auffassung, zu schlecht benotet zu werden, bei unterdurchschnittlich begabten Schülern mit schwachen Leistungen eine destruktive Überzeugung zu sein, die möglicherweise das Selbstwertgefühl schützt, die Lernmotivation und Handlungsstärke aber zusätzlich beeinträchtigt.

Abschließend kann man sagen, dass die beiden Variablen – integrierte („gefühlte“) Leistungsmotivation und die Einschätzung, dass die Schulnoten unter der eigenen Begabung liegen, – eine entgegengesetzte Auswirkung auf die Begabungsausschöpfung haben. Die begabten Hochleister profitieren von der bei ihnen ausgeprägten integrierten Leistungsmotivation und entwickeln ein erfolgreiches Lernverhalten. Die integrierte Leistungsmotivation wirkt wie ein „Zündschlüssel“ und trägt zur Aktivierung anderer selbstregulatorischen Kompetenzen bei, wie wir mittels der Kausalanalyse in sog. Strukturmodellen herausgefunden haben (Biebrich et al., in Vorb.). Die bei den unterdurchschnittlich begabten (und ansatzweise auch bei den begabten) Minderleistern ausgeprägte destruktive Einschätzung, dass die Schulnoten unter der Begabung liegen, markiert ein ganz anderes Lernverhalten, das durch mangelnde Motivation und Trägheit gekennzeichnet ist und insofern keine hohe Leistungen

hervorbringt. Das Begabungspotenzial dieser Schüler kommt leider nicht zum Tragen und stagniert.

Ausführlicher berichten wir über unsere Ergebnisse in einer Publikation unter dem Arbeitstitel: „Die Bedeutung der selbstregulatorischen Kompetenzen für die Begabungsentfaltung beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium“, die in Vorbereitung ist.

Literatur

Ball, J., Lohaus, A. & Miebach, C. (2006). Psychische Anpassung und schulische Leistungen beim Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 101-109.

Biebrich, R., Kuhl, J., Künne, T., Frankenberg, H. & Aufhammer, F. (in Vorb.). Die Bedeutung der selbstregulatorischen Kompetenzen für die Begabungsentfaltung beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium.

Fischer, C. (2008). Strategien Selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 41-51.

Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen Psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. (2004). Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlichen Kompetenzen. In C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grindel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern – Lernen individualisieren* (S. 18-40). Münster: LIT.

Kuhl, J. & Henseler, W. (2007). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung* (2. überarb. Aufl.) (S. 555-579). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Wittmann, A. J. & Holling, H. (2001). *Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.

3.4 Forschungsprojekte zur individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen und in Grundschule (Pädagogische Abteilung)

Projektleitung:	Prof. Dr. Claudia Solzbacher
Projektmitarbeiterinnen:	Meike Sauerhering, M.A. Dipl. Päd. Wiebke Warnecke Dr. Birgit Behrens (ab April 2009)
Laufzeit:	2008 - 2011

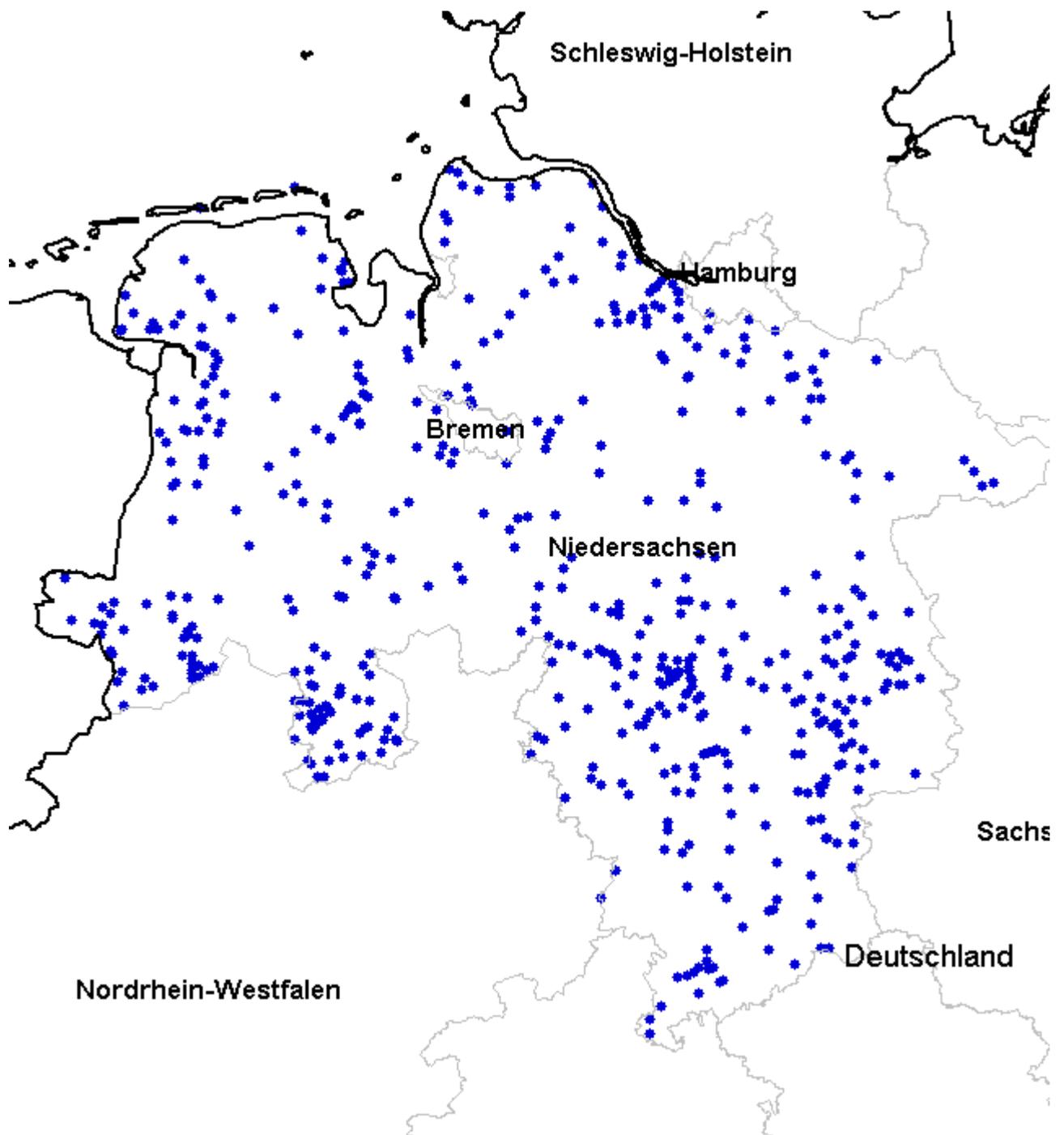
3.4.1 Ausgangsüberlegungen

Es existiert bislang keine systematische Analyse, welche Instrumentarien zur individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen eingesetzt werden und unter welchen (Alltags-)Bedingungen damit welche Effekte erzielt werden. Das deutlichste Manko dürfte jedoch sein, dass – bis auf wenige Ausnahmen – bislang kaum wissenschaftliche Untersuchungen der Konzeption, Realisierung und Evaluation von Förderkonzepten vorliegen, die die Erfahrungen und Positionen der ExpertInnen der alltäglichen Praxis in Kindertagesstätten und Schulen einbeziehen. Eine empirische Studie, die darauf abzielt eben diese Lücke zu schließen, wird für die Institutionen Kita und Grundschule durchgeführt. Diese Studien werden parallel zueinander konzipiert. Sie beinhalten jeweils einen quantitativen Forschungsteil in Form einer niedersachsenweiten Online-Befragung und einen qualitativen Forschungsanteil in Form von ExpertInneninterviews, die nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung niedersachsenweit geführt werden.

3.4.2 Erste Ergebnisse der Studie „Individuelle Förderung in Tageseinrichtungen für Kinder“

Im Berichtszeitraum 2009 ist die Datenerhebung für den Bereich der Kita-Untersuchung abgeschlossen und die Auswertung begonnen worden.

In einem ersten Schritt wurde Anfang des Jahres eine niedersachsenweite Online-Befragung durchgeführt. Zur Vertiefung und Erweiterung der Ergebnisse wurden in einem zweiten Schritt ausführliche persönliche Interviews mit 36 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus mehr als 32 Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichsten Einrichtungen in Niedersachsen geführt.



Knapp 700 PädagogInnen, zumeist Kitaleitungen, haben den umfangreichen Fragebogen online ausgefüllt. Dabei handelte es sich beinahe ausschließlich um Frauen, die über eine langjährige Berufserfahrung von durchschnittlich 21,6 Jahren verfügen. Die Einrichtungen, die durch sie vertreten sind, verteilen sich über ganz Niedersachsen und befinden sich in unterschiedlicher Trägerschaft (in nennenswerten Anteilen: Kommunen, evangelische Kirche, katholische Kirche, DRK, Vereine, Paritätischer Wohlfahrtsverband und Elterninitiativen):

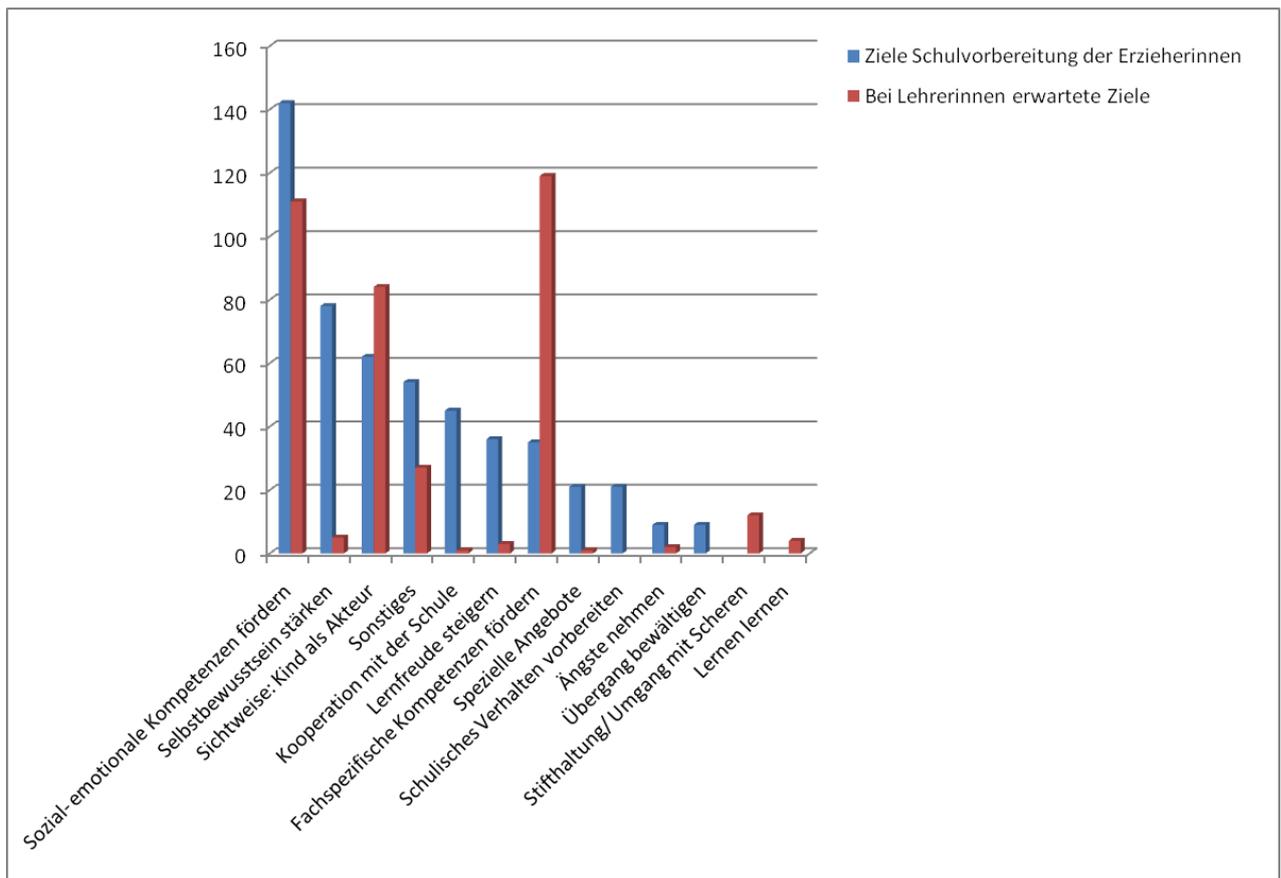
Zu 95% wird in den Einrichtungen mit altersgemischten Gruppen gearbeitet, die zumeist von zwei Fachkräften betreut werden. Mehr als die Hälfte der Einrichtungen haben halboffene Gruppen. Überwiegend wird nach dem Situationsansatz, dem entwicklungsgemäßen Ansatz oder Mischformen verschiedener Ansätze gearbeitet. Aber auch Reggio-, Montessori- und Waldorfpädagogik sowie Waldkindergärten sind in der Online-Befragung genannt worden. Die persönlichen Interviews wurden mit MitarbeiterInnen aus Kindertageseinrichtungen an verschiedenen Orten Niedersachsens geführt, wobei auf eine große Variation an Trägern, Gruppenstruktur, Gruppenzusammensetzung und methodischen Ansätzen geachtet wurde. Hinsichtlich des Hintergrunds der Befragten vor allem in den persönlichen Interviews aber auch der Online-Befragung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es sich um engagierte PädagogInnen handelt, die sich den gewachsenen Anforderungen des Arbeitsalltags mit Ideenreichtum und persönlichem Einsatz stellen. Wir scheinen diejenigen erreicht zu haben, die – beziehungsweise deren Einrichtungen – sich auf dem Weg zu einer modernen elementarpädagogischen Bildungseinrichtung befinden und die in der Tendenz produktiv mit den gestiegenen Anforderungen umzugehen verstehen.

Als ein zentrales Ergebnis der Studie ist herauszustellen, dass individuelle Förderung als pädagogische Haltung in den Kindertagesstätten weit verbreitet ist; der Blick ist auf das einzelne Kind gerichtet. So steht ein großer Anteil der TeilnehmerInnen der Online-Befragung der individuellen Förderung positiv gegenüber. Sie verstehen individuelle Förderung als Beitrag zur Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes. Und in den persönlichen Interviews wird das Anliegen der Erzieherinnen deutlich, von den ganz eigenen Fähigkeiten des Kindes ausgehend, die Selbständigkeit eines jeden Kindes zu unterstützen, es in seiner Eigenart anzuerkennen und auf entsprechende Weise zu begleiten. Die professionelle Sicht der Fachkräfte auf das einzelne Kind erlaubt es ihnen, den individuellen Entwicklungsverlauf der Kinder differenziert zu betrachten. Diese Sicht führt zu einer elementarpädagogischen Arbeit, in der die Fachkraft zur Entwicklungsbegleiterin wird.

Die im niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich geforderte strukturierte Beobachtung gehört ganz selbstverständlich zum Arbeitsalltag und findet auf vielfältige Weise statt. Die Ergebnisse der Online-Befragung belegen, dass ebenso standardisierte Verfahren und Bögen genutzt werden wie eigens erstellte Methoden, oftmals auch beides nebeneinander. Auffallend ist, dass die eingesetzten standardisierten Beobachtungsbögen eher defizitorientiert sind. Dazu muss allerdings angemerkt werden, dass ressourcenorientierte Beobachtungsverfahren auch deutlich weniger vorhanden und zumeist aufwendiger in der Handhabung sind als defizitorientierte Verfahren. Die Auswertung der persönlichen Interviews deutet darauf hin, dass die Ergebnisse aus standardisierten Beobachtungsbögen nur sehr eingeschränkt, z.B. für Elterngespräche, verwendet werden, während frei formulierte Erkenntnisse aus Beobachtungen wesentlich stärker handlungsleitend für die alltägliche Arbeit sind. Die beiden Beobachtungsformen scheinen oft noch unverbunden nebeneinander zu stehen. Deshalb wird das Ausfüllen der standardisierten Bögen mitunter als Belastung empfunden. Würde es gelingen, diese als Ergänzung der zum Teil unstrukturierten eigenen Beobachtungsformen einzusetzen, könnten sie eher als Bereicherung und Stütze für die Planung der pädagogischen Förderung des Kindes angesehen werden.

Als weiteres Ergebnis zeigen sich im Hinblick auf die – heute gesetzlich geforderte – Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule vor Ort interessante Widersprüche. Zunächst einmal lässt die Online-Befragung erkennen, dass es eine Vielzahl von Aktivitäten gibt, mit denen der gesetzliche Auftrag zur Zusammenarbeit in vielen Einrichtungen beantwortet wird. Bei genauerer Betrachtung fällt aber auf, dass es sich dabei häufig

um Einzelaktionen für oder mit den angehenden Schulkindern handelt. Die Auswertung der persönlichen Interviews mit den Erzieherinnen deutet jedoch darauf hin, dass es trotz dieser Aktivitäten noch sehr wenig Annäherung im Hinblick auf ein gemeinsames Verständnis von Schulfähigkeit und Anforderungen an eine gelungene Schulvorbereitung gibt. So wird deutlich, dass den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen eher die Stärkung der Gesamtpersönlichkeit ein zentrales Anliegen ist, während sie in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften immer wieder erleben, dass unterrichtsrelevante Einzelfertigkeiten hier von wesentlich entscheidenderer Bedeutung zu sein scheinen.



3.4.3 Datenerhebung im Forschungsprojekt „Individuelle Förderung in der Grundschule“

Auch für die Erhebung in der Grundschule waren eine Online-Erhebung und eine qualitative Interviewphase geplant. Anders als in Kindertagesstätten war hierfür eine Genehmigung durch die Landesschulbehörde notwendig. Ein entsprechender Antrag erging an die zuständige Abteilung der Landesschulbehörde in Osnabrück, z.H. Herrn Burkhardt Saalfelder, ohne dessen große Unterstützung das Forschungsvorhaben in dieser Form sicherlich nicht hätte verwirklicht werden können.

Die Begründung für die Wichtigkeit dieser Studie wurde im Rahmen der Begründung breit dargelegt:

„... Seitdem die Ergebnisse von PISA und anderen internationalen Vergleichsstudien Deutschland auf die Schwachstellen unseres Bildungssystems gestoßen haben, können zwei Hauptansätze in der derzeitigen Auseinandersetzung mit dem hiesigen Bildungssystem

ausgemacht werden: Eine Neuordnung und Professionalisierung der frühkindlichen Bildung und der Anspruch allen Kindern und Jugendlichen individuelle Förderung zukommen zu lassen. Individuelle Förderung wird zum Qualitätsindikator der Bildungsreform (vgl. Solzbacher, 2004.).

Gerade in einem Land, in dem der Bildungserfolg so sehr von der sozialen Herkunft abhängig ist, wie in Deutschland, der OECD-Vergleich hat dies deutlich aufgezeigt, ist das Ziel, alle Kinder individuell zu fördern, ein wichtiger Weg, um Chancengerechtigkeit herbeizuführen. Heterogenität ist seit langem als Herausforderung an eine pluralistische Gesellschaft im Fokus diverser Debatten. Und natürlich ist Heterogenität auch Thema von Schule. Schule leistet dabei einen wichtigen Beitrag, der nicht unterschätzt werden darf. Gemeint ist dabei Schule als Ganzes und damit sowohl die Institution als auch sämtliche Beteiligten, die Schule mitgestalten und damit Förderung und Bildung ein Gesicht verleihen.

Die Schule begegnet Heterogenität, dem „Miteinander der Verschiedenen“, zunehmend weniger als Problem, sondern als Potenzial und Herausforderung, sowohl institutionell, als auch didaktisch (vgl. Boller, Rosowski, & Stroot, 2007.) Vielfalt wird immer deutlicher als Chance betrachtet, auch wenn der Umgang mit Verschiedenheit nicht immer leicht ist und Benachteiligungen aufgrund sozialer Herkunft nach wie vor Teil des schulischen Alltags sind. Chancenungleichheit ist auch als Thema der Grundschule in den vergangenen Jahren zunehmend deutlicher in den Fokus gerückt und wird als Herausforderung der allgemeinen Didaktik, aber auch der Fachdidaktiken und der Schul- und Unterrichtsforschung auf breiter Ebene diskutiert (vgl. Ramseger & Wagener, 2008.)

Individuelle Förderung zielt jedoch nicht „nur“ darauf ab einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten. Individuelle Förderung hat die Förderung von Stärken und Begabungen eines jeden Kindes zum Ziel. Sie ist mehr als ein integratives Moment, auch wenn sie sicherlich zu Recht als pädagogisches Grundprinzip eines inklusiven Förder- und Bildungsgedanken verstanden werden kann: Alle Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf frühe und individuelle Förderung (vgl. Solzbacher, 2004).

Der bildungspolitische Ruf nach individueller Förderung findet sich inzwischen als explizite oder implizite Forderung in diversen Gesetzen, Erlässen und Orientierungsplänen wieder.

Das Niedersächsische Schulgesetz fasst in Paragraph 54 Aspekte wie Chancengerechtigkeit, Förderung von Begabungen, die Forderung, eine möglichst gute individuelle Förderung bereit zu stellen, und das Recht auf Bildung zusammen:

„...Das Land ist verpflichtet, im Rahmen seiner Möglichkeiten das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. Das Schulwesen soll eine begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglichen und eine gesicherte Unterrichtsversorgung bieten. Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen. Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden...“

Das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen geht sogar weiter und formuliert ein eindeutiges Recht auf individuelle Förderung (vgl. § 1, Abs. 1 Schulgesetz NRW). Zudem wurde ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung entwickelt und das „Gütesiegel individuelle Förderung“ entworfen, das durch das Schulministerium vergeben werden kann. Die bildungspolitischen Forderungen zeigen hier deutlich Wirkung.

Die individuelle Förderung eines jeden Kindes, um bestmögliche Bildungschancen und die Entfaltung persönlicher Stärken und Begabungen sicher zu stellen, ist ein ehrgeiziges Unterfangen. Der Stellenwert von individueller Förderung ist für Politik und Wissenschaft unbestritten.

Der Anspruch alle Kinder frühzeitig und vor allem individuell zu fördern wird allgemein mit großer Übereinstimmung formuliert. Durch die Empfehlungen des Forum Bildung wurden Potenzial und Nutzen von individueller Förderung nachdrücklich dargelegt:

„...Individuelle Förderung entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen... Das Finden und Fördern von Begabungen muss noch stärker zur Normalität werden. Die gezielte Förderung von intellektuellen, künstlerischen, kreativen, sozialen und psychomotorischen Begabungen ist notwendig für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, aber auch für die Gestaltung und Entfaltung unserer Gesellschaft...“. (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung, 2002, 7.)

Es wäre zu erwarten, dass derart weitreichende Veränderungen, gerade wenn sie bereits Einzug in Gesetzestexte und Erlässe gehalten haben, auf einem Plateau stichhaltiger Begründungen fußen: Auf Erkenntnissen interdisziplinärer Forschung, bildungstheoretischer und bildungspolitischer Analysen, Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis in Schulen usw. Die Realität zeigt jedoch, dass die Forschungslage weder ausreichend noch eindeutig ist - die Auseinandersetzung mit der Umsetzung von individueller Förderung wirft, sowohl in Praxis als auch in Wissenschaft, derzeit noch mehr Fragen auf, als sie beantworten kann.

Das beginnt mit dem Problem der unklaren Definitionen von individueller Förderung, divergierenden Förderzielen und Intentionen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen und der unangenehmen Erkenntnis, dass es bislang kaum relevante wissenschaftliche Untersuchungen gibt, die sich praxisnah mit der Realität, dem Potenzial und den Rahmenbedingungen der Beteiligten auseinandersetzen.

Die Schulpädagogik kennt zwar diverse Arbeitsdefinitionen und Annäherungen an den Begriff individuelle Förderung (vgl. Fischer, Mönks & Westphal, 2008, 1.; vgl. Eckert in Hilbert, 2004, 97.; vgl. Kunze in Kunze & Solzbacher, 2007, 19.), es existiert jedoch keine allgemein anerkannte Definition. Noch prekärer ist die Tatsache, dass überhaupt nicht erforscht ist, ob Praxis und Wissenschaft gleiche Begriffe mit gleichem Inhalt füllen.

Die Analyse der Fachliteratur zeigt, dass im Kontext von Schule oftmals verschiedene Begriffe parallel verwendet werden, so z.B. Individualisierung, differenzierter Unterricht, individualisiertes Lernen usw. (vgl. Kunze in Kunze & Solzbacher, 2007, 18.). Im grundschulpädagogischen Binnendiskurs wird deutlich, dass die Grundschule derzeit im Spannungsfeld zwischen Standardisierung einerseits und Individualisierung andererseits steht (vgl. Götz & Müller, 2005.).

Eigentlich scheint es auf der Hand zu liegen: Ein am Entwicklungsstand des Einzelnen orientierter Unterricht muss beim Einzelnen bessere Lernergebnisse erbringen! Leider ist der empirische Nachweis dieser Hypothese derzeit nicht wirklich überzeugend zu führen. Der Wert einer zunehmenden Individualisierung scheint dagegen unbestritten, so nennt Helmke „Individualisierung“ als ein wesentliches Merkmal von Unterrichtsqualität (Helmke 2003, S. 72) und für Meyer ist „individuelles Fördern“ ein Merkmal guten Unterrichts (Meyer 2004, S. 17).

Bislang kann nicht wissenschaftlich fundiert nachgewiesen werden, welche Wirksamkeit individuelle Förderung tatsächlich hat: Es fehlt an genügend Studien, aber das bedeutet nicht, dass sie nicht wirkt – die Unterrichtsforschung hat bspw. übertragbare bzw. ergänzende Effekte in Formen des offenen Unterrichts nachgewiesen, z.B. beim adaptiven und kooperativen Lernen (vgl. Kunze in Kunze & Solzbacher, 2007, 20-22.).

Folgt man der öffentlichen Debatte könnte leicht der Eindruck entstehen, dass Ansätze individueller Förderung erst jetzt Einzug in Erlässe und Unterricht finden.

Dies ist nicht der Fall wie sich auf politischer Seite durch die Analyse diverser Beschlüsse und Erlässe und seitens der Schul- und Unterrichtsforschung durch die Analyse von Unterrichtsmethoden und Instrumentarien darlegen lässt.

In Niedersachsen wurde beispielsweise 2004 per Erlass festgelegt, dass für alle Schülerinnen und Schüler die individuelle Lernentwicklung zu dokumentieren ist und diese in der Grundschule begonnene Dokumentation in den weiterführenden Schulen fortgeschrieben werden muss. Die Dokumentation soll Angaben zur Lernausgangslage, zu den angestrebten Zielen, den geplanten Maßnahmen und deren Erfolg aus der Perspektive der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler umfassen. (Vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 9.)

Die Forderung nach individueller Förderung lässt sich auch in den Kriterien finden, nach denen durch die *Schulinspektion* bzw. andere Formen der Evaluation (z.B. SEIS) die Güte der Einzelschule und des Unterrichts beurteilt wird. Niedersachsen hat als Bundesland im Vergleich die längste Erfahrung mit Schulinspektionen - die Unterrichtsbeobachtungen erfolgen dabei unter vier Kriterien:

1. Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts,
2. didaktisch-methodische Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts,
3. Unterstützung eines aktiven Lernprozesses,
4. pädagogisches Klima (vgl. Beobachtungsbogen).

Unter Punkt 2 ist u.a. auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und unterschiedlichen Lerntempos und unter Punkt 3 auf die Wahrnehmung der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler und deren Rückmeldung zu achten. Das bedeutet: Die Schulinspektoren dürfen nur Unterricht, der auf das Lernen der einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist, als qualitativ hochwertig beurteilen.

Auch in Beschlüssen der *Kultusministerkonferenz* findet sich individuelle Förderung, z.B. in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Hier ist festgelegt, dass „Differenzierung, Integration und Förderung“ sowie „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“ zu den inhaltlichen Schwerpunkten des Studiums und des Referendariats gehören müssen.

Die pädagogische Literatur benennt eine Vielzahl von Instrumenten und Verfahren, die zur individuellen Förderung geeignet erscheinen – und zu denen die Lehrerinnen und Lehrer in den Grundschulen über ein breites, alltagserprobtes Erfahrungsbild verfügen, was es zu erforschen und analysieren gilt. Dazu gehören u.a.:

- zur Ermittlung des individuellen Förderbedarfs sowie zur Dokumentation und Beurteilung der Lernentwicklung: standardisierte Tests, systematische Beobachtung oder Alltagsbeobachtung, die systematische Auswertung von Arbeitsergebnissen der Schüler, die Analyse von Klassenarbeiten, Förderpläne, Lerntagebücher, Portfolios, Gespräche mit Eltern,

die Auswertung von Informationen der abgebende Schule und aus Schülerakten, Kompetenzraster, Schülerselbst- und Schülermitbeurteilung, Schülerreflexionsbögen;

- zur Realisierung der individuellen Förderung: individuelle Beratung, Binnendifferenzierung, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, individualisierte Lernaufgaben, Lernverträge/Lernbriefe, Enrichment, Akzeleration, Förderunterricht, Tutorenprogramme.

Die Studie hat vor allem die Zielsetzung, Antworten auf folgende Fragen zu bekommen: Was verstehen Lehrer und Lehrerinnen unter individueller Förderung?

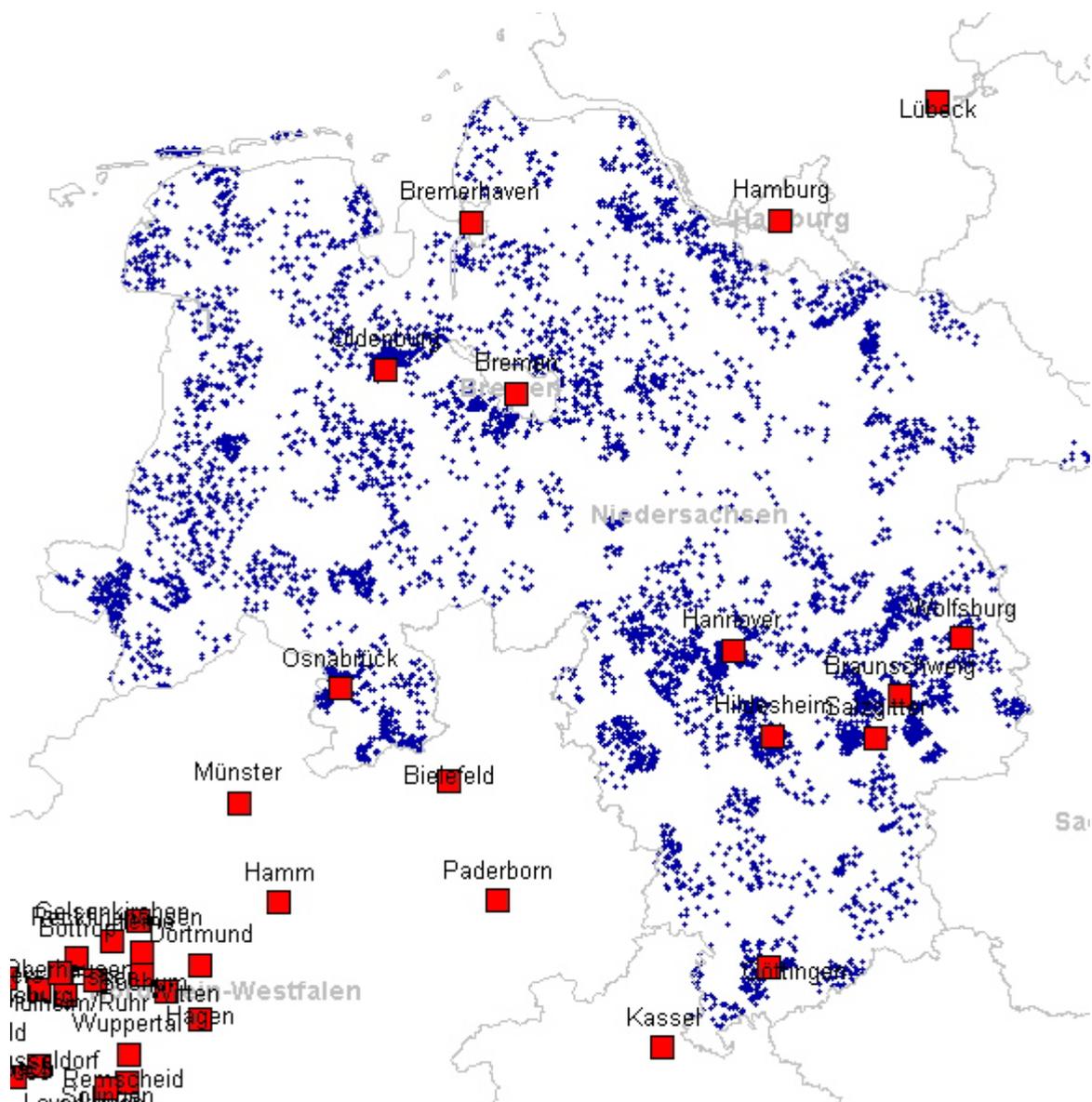
- Wie gelingt es den Schulen, eine Lernkultur zu entwickeln und eine Lernumgebung zu schaffen, die individuelle Förderung ermöglicht?
- In welche Zielvorstellungen zu Schule und Unterricht sind die Vorstellungen der Lehrkräfte zur individuellen Förderung eingebettet?
- Welche Instrumentarien kennen und welche nutzen sie?
- Worin sehen sie Misslingens- und Gelingensbedingungen für individuelle Förderung?

Die Befragung wurde im Berichtszeitraum in einer 1. Erhebungsphase in der Form einer Online-Befragung durchgeführt werden. Im Rahmen einer nachfolgenden 2. Erhebungsphase werden ca. 30 zufällig ausgewählte Lehrerinnen und Lehrer an einer qualitativen Datenerhebung teilnehmen – aufgrund der Arbeitsauslastung mit anderen Aktivitäten fand diese Erhebungsphase aber nicht mehr 2009 statt.

Um im Online-Fragebogen zielgruppengenau zu fragen, wurde in den Monaten Juni bis August 2009 eine mehrstufige Pre-Testphase durchgeführt. Mit ausgewählten Grundschullehrerinnen, die aufgrund ihrer Arbeit mit unterschiedlichsten Formen individueller Förderung in der Grundschule als ausgewiesene Praxisexpertinnen betrachtet werden können, wurden zunächst die Fragefelder besprochen. Im zweiten Schritt wurde darum gebeten, den Fragebogen online auszufüllen und ein ausführliches Feedback über Handhabung und Inhalt zu geben. Basierend auf diesem Feedback wurde der Fragebogen verändert und das Verfahren wurde mit einer zweiten Gruppe von Lehrerinnen erneut durchgeführt. Im Anschluss wurden erneut Veränderungen vorgenommen.

Anfang September 2009 wurde der Fragebogen online gestellt. Beim Anschreiben aller niedersächsischen Grundschulen bekam die Forschungsstelle Begabungsförderung Hilfe durch die niedersächsische Landesschulbehörde, die in einem eigenen Anschreiben an alle Schulleitungen zur Teilnahme an der online-Erhebung ermunterte. Der gute Rücklaufquote von 724 gültigen Fragebögen, der verzeichnet werden konnte, ist sicherlich auch dieser Unterstützung geschuldet.

Die Auswertung der räumlichen Verteilung zeigt, dass es gelungen ist, GrundschullehrerInnen in ganz Niedersachsen zu erreichen:



Die inhaltliche Auswertung der Daten als eigenständiges Ergebnis und als Grundlage für eine anschließende qualitative Interviewerhebung bilden einen Arbeitsschwerpunkt in 2010.

3.4.4 Präsentation von Zwischenergebnissen

Die Zwischenergebnisse zu individueller Förderung in Kindertagesstätten und Grundschulen wurden in den Akteursfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Elementarpädagogik sowie der pädagogischen Berufspraxis bereits während der Forschungsphase 2009 stark nachgefragt.

Folgende Aufsätze wurden in diesem Themenfeld in 2009 in der Forschungsstelle produziert:

Solzbacher, C. & B. Behrens. *Individuelle Förderung als Grundlage für Begabtenförderung*. In: Koop, Ch. / Schenker, I. / Müller, G. / Welzien, S. u. Karg-Stiftung (Hg.). Bega-

bung wagen – Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten (i. Druck).

Warnecke, W. *Individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen*. In: KiTa aktuell - Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen. 17.Jg., ND 1 / 2009, Wolters & Kluwer, 12-13.

Solzbacher, C. & W. Warnecke. *Individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen – Begründungen, Ziele, Herausforderungen*. In: Textor, M. Onlinehandbuch zur Kindergartenpädagogik, 2009 <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2005>

Solzbacher, C. & W. Warnecke. „Das tun wir doch schon immer!“ *Individuelle Förderung in Kindertagesstätten*. In: KiTa aktuell – Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen, ND 08/09, Wolters & Kluwer, 2009.

Solzbacher, C. & W. Warnecke. *Individuelle Förderung in der Elementarpädagogik – Bildung und Förderung von Anfang an*. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.). Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen – Qualitätsmanagement für Träger, Leiter und Team. Regensburg: Walhalla & Praetoria, 2009.

Folgende Vorträge, Workshops und (Poster-)Präsentationen wurden gehalten:

M. Sauerhering & W. Warnecke: *Begabungsförderung und individuelle Förderung in Kindertagesstätten und Grundschule* (Fachtagung Brückenjahr „Individuelle Förderung im Elementar – und Primarbereich“, 24.02.2009, Osnabrück)

W. Warnecke: *Begabungsförderung und Verschiedenheit – gleiche Chancen für alle?* („Grundschultag 2009“, Workshop, 12.03.2009, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg)

W. Warnecke: *Individual support – a challenge in preschool and school education*. (ECER-Conference 2009, European Conference on Educational Research, Symposiumsbeitrag, 28.08.- 30.08.2009, Vienna, Austria)

Solzbacher, C. "Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung - Konsequenzen für die Schulentwicklung". Moderatorenfortbildung Biologie, 26.2.2009 Universität Bonn.

Solzbacher, C. Vortrag "Individuelle Förderung in der Schule". Tagung "Individuelle Förderung multipler Begabungen" veranstaltet vom Internationalen Zentrum für Begabungsforschung der Universität Münster und der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe am 6.6.2009 in Münster.

Solzbacher, C. Vortrag „Positionen von Erzieherinnen zur individuellen Förderung.“ Tagung "Individuelle Förderung multipler Begabungen" veranstaltet vom Internationalen Zentrum für Begabungsforschung der Universität Münster und der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe am 10.9.2009 in Münster

Solzbacher, C. Vortrag „Frühstudium. Ergebnisse einer bundesweiten empirischen Untersuchung.“ Tagung "Individuelle Förderung multipler Begabungen" veranstaltet vom Internationalen Zentrum für Begabungsforschung der Universität Münster und der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe am 11.9.2009 in Münster

Solzbacher, C. Vortrag „Wie viel Begabung kann Schule (ver-)tragen?“. Symposiums „Wie viel Begabung kann Schule (ver-)tragen?“ veranstaltet vom Deutschen Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung am 12.9.2009 in Hannover

Solzbacher, C. "Methodenatelier: Schulbegleitforschung und Change Explorer. Erfahrungen mit einem Experiment des Change Managements." Tagung Schulbegleitforschung und Kompetenzentwicklung veranstaltet vom Nordverbund Schulbegleitforschung am 17.9. 2009 in Oldenburg.

Solzbacher, C. „Die Bedeutung der Begabungsförderung und der individuellen Förderung für die frühkindliche Bildung und Entwicklung“. Vortrag vor dem Team des „Haus der kleinen Forscher“ auf Einladung von Dr. Rösner (Geschäftsführer) im September 2009.

3.5 Forschungsprojekt zur Selbstkompetenz in Elementar- und Primarpädagogik (pädagogische Abteilung)

Projektleitung:	Prof. Dr. Claudia Solzbacher
Projektmitarbeiterinnen:	Dr. Christina Schwer Meike Sauerhering, M. A. Dipl. Päd. Christiane Fischer-Ontrup
Laufzeit:	seit 01.09.2009

3.5.1 Ausgangsüberlegungen

Nicht nur in Folge der Ergebnisse der PISA Studien stehen die deutschen Bildungsinstitutionen im Zentrum vieler Qualitätsdebatten. Die frühe Bildung rückte in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus der Bildungspolitik und auch der Wissenschaft. Es scheint außer Frage zu stehen, dass die Frühe Bildung in Deutschland nicht den Qualitätsansprüchen genügt, die ein Land wie die Bundesrepublik im internationalem oder zumindest im europäischen Vergleich für sich beansprucht. Auch das deutsche Schulsystem steht in der Kritik. Im Zusammenhang mit der Qualitätsdebatte tauchen immer wieder Diskussionen um allgemeingültige Bildungsstandards auf und sind nicht von Debatten um Sinn oder Unsinn der Verwendung des Kompetenzbegriffs beziehungsweise um die Erweiterung oder Fassung der Fächerübergreifenden Bildungsziele in verschiedene Kompetenzbereiche zu trennen. Auch für die Vorschulische Bildung nehmen die Forderungen um Qualitätssicherung zu. Auch hier geht es um die Formulierung einheitlicher Zielvorgaben und um Vergleichbarkeit. Einen ersten Schritt stellt der „gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ dar, hierauf basierend haben alle Bundesländer Richtlinien herausgegeben. Im Folgenden wird dargestellt was mittels des Kompetenzbegriffs in den Blick genommen werden kann. Im Zentrum stehen die Auseinandersetzung mit der Lernkompetenz und das Verhältnis von Lernkompetenz und Selbstkompetenz. In erster Linie wird die Kindertageseinrichtung betrachtet und der Frage nachgegangen: Ist die Vermittlung von Lernkompetenz eine Thema für die Kindertageseinrichtungen? Wird Arbeit hinsichtlich dieses Ziels geleistet oder ist das ein Thema oder auch nur ein Begriff der an der Realität des Arbeitsalltags in diesen Institutionen vorbei geht? Findet der Themenkomplex Selbstkompetenz Berücksichtigung in den Bildungsplänen oder in der elementarpädagogischen Praxis?

Die Diskussion um Bildung versus Kompetenz kann und soll an dieser Stelle nicht vollständig nachvollzogen werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht knüpft dieser Diskurs an die Auseinandersetzung um materiale und formale Bildung an. Diese Debatte oder auch die Kritik an der Verwendung des Begriffs Kompetenz¹ wird zum Teil polarisiert geführt

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption von ‚Kompetenzen‘ geht auf die 1970er Jahre zurück, dem Bedürfnis oder der Notwendigkeit folgend, das Konzept der ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu erweitern. Dieser stark fachbezogene Ansatz sollte um fächerübergreifende und

¹ Einen guten Überblick zur Entwicklung des Begriffs ‚Kompetenz‘ bietet: Klieme, E.; Hartig, J.: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 / 2007.

stärker Individuum-bezogene Aspekte ergänzt werden². Die Frage nach den Kompetenzen ist notwendig mit dem Kontext des Betrachters und der der kompetenten Person verbunden.³ Kompetenzen sind an konkrete Handlungsmomente gebunden. Sie beziehen sich auf die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen (vgl. Klieme 2004). Für die erziehungswissenschaftliche Forschung ist das Konstrukt ‚Kompetenz‘ eine geeignete Möglichkeit den professionellen Blick auf die „Vorgänge des Lernens in den Ernstfallsituationen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens“⁴(Brödel 2002, S.39) zu richten, weil so zugleich die Fähigkeit, die Bereitschaft, die konkrete Situation und auch die Übertragbarkeit auf viele Situationen in den Fokus gerät. Der Aufbau von Kompetenzen ist Ergebnis von Lernprozessen und somit von außen zu beeinflussen. Lehren und Lernen sind Gegenstand der (Schul-) pädagogischen Forschung.

Lernkompetenz umfasst die miteinander verbundenen Dimensionen Sach- und Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz und Selbstkompetenz (personale Kompetenz). In Abgrenzung zu dem oben erwähnten Ansatz setzen beispielsweise Mandl und Krause (2001) sich mit der Bedeutung der Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft auseinander. Betont wird der enge Zusammenhang zwischen Kompetenz, Leistung und Motivation. Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft umfasse drei Teilkompetenzen; die Selbststeuerungskompetenz, die Kooperationskompetenz und die Medienkompetenz. Als pädagogische Aufgabe wird die Gestaltung von problemorientierten Ansätzen bezeichnet. In diesen Settings kommt den Lernenden eine aktive Position zu und die Lehrenden fungieren als Berater. Es reiche allerdings nicht aus Lernangebote zu machen, durch gezielte Anleitung sei sicher zu stellen, dass das zur Bearbeitung von Problemstellungen erforderliche Wissen erworben werden kann. Auf diese Weise sei sowohl über als auch Unterforderung zu vermeiden (vgl. ebd. S.16).⁵

3.5.2 Ausblick - Überleitung von Lernkompetenz zu Selbstkompetenz als Basiskompetenz

Lernkompetenz ist im schulpädagogischen Kontext definiert und entstammt auch diesem (siehe Hinweise auf Literatur vor Allem Czerwanski u.A.). Wie bereits erwähnt, umfasst die Lernkompetenz die vier miteinander verbundenen Bereiche der Sachkompetenz, der Methodenkompetenz, der sozialen Kompetenz und der Selbstkompetenz. Bisher werden diese Bereiche als gleichwertig nebeneinander stehend betrachtet. Allenfalls ist eine (Über-) Betonung der Methodenkompetenz auszumachen. Für uns, beispielsweise durch die Forschungen der Arbeitsgruppe um Prof. Kuhl, eindrucksvoll belegt, ist die Erkenntnis ausschlaggebend, dass die Beteiligung des Selbst grundlegend für jedwede Lernprozesse von Kindern ist. Somit muss die Selbstkompetenz, als eine deutlich grundlegendere Ebene betrachtet werden. Selbstkompetenz bildet die Basis, auf der sich Lernprozesse vollziehen. Basierend

2 Vgl. hierzu beispielsweise: Rohlf, C.; Harring, M.; Palentin, C.: Bildung, Kompetenz, Kompetenz – Bildung. Eine Einführung in die Thematik. In: dies. (Hrsg.): Kompetenz – Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008.

3 Zugleich Chance und Risiko stellt die Kontextabhängigkeit von ‚Kompetenzen‘ dar. Der Vorteil ist darin zu sehen, dass die Kompetenzmessung eine empirisch fundierte sozial- oder erziehungswissenschaftliche Forschung ermöglicht. Besonders deutlich wird dieses wenn Kompetenzen mit Bildungszielen oder gar Bildungsidealen kontrastiert werden, da diese eher nicht empirisch zu fassen sind. Die Kritik setzt jedoch auch genau hier an: Wer entscheidet, wann wer, welche Kompetenzen, wozu erwerben kann oder darf.

4 Brödel, R.: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Jg. 49 (2002) S.39. zitiert nach: Klieme, E.; Hartig, J.: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 / 2007. S.14

5 Die Aspekte der Medienkompetenz und die Gestaltung der Lernumgebung sind auch für unseren Forschungsbereich von Bedeutung – das sollten wir in weiteren Auseinandersetzungen mitdenken!

auf der These, dass jüngere Kinder in ihrem Lernen noch mehr als ältere an ihr selbst angebunden sind, kommt der Selbstkompetenz im Kindergartenalter eine hohe Bedeutung zu.

Für die Arbeit in der Forschungsstelle ist die Überzeugung, dass Selbstkompetenz als basale Kompetenz zu betrachten ist handlungsleitend. Grundannahme ist, dass jegliches Lernen ohne die Beteiligung des Selbst nicht möglich ist.

Selbstkompetenz in den Bildungsplänen

Ausdrücklich erwähnt wird Selbstkompetenz in drei der sechzehn Bildungspläne:

Sachsen Anhalt: „Eine gesunde Selbstkompetenz zeichnet sich durch neugieriges, selbstbewusstes und aktives Zugehen auf andere Menschen aus.

In der Kindereinrichtung haben Kinder vielfältige Möglichkeiten soziale Grunderfahrungen zu machen und eigene Muster im Erwerb von Selbstkompetenzen zu entwerfen, etwa in der Interaktion mit Eltern, Erzieherinnen, ihrer Familie, in der Begegnung mit Gleichaltrigen, mit Gleichgeschlechtlichen, mit Kindern oder Erwachsenen gleicher, ähnlicher oder anderer Kulturen.“ (Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. 57)

In Schleswig Holstein bildet die Selbstkompetenz eine Trias mit der Sozialkompetenz und der Lernkompetenz.⁶ Diese werden als Basiskompetenzen betrachtet, deren Erwerb sich in allen Bildungsbereichen vollzieht.

Definiert wird Selbstkompetenz wie folgt: „Selbstkompetenz oder personale Kompetenz meint die Fähigkeit von Kindern, für sich selbst verantwortlich zu handeln. Neben der Entwicklung von Selbstwertgefühl und dem Erleben von Autonomie und Kompetenz gehört dazu auch Widerstandsfähigkeit (Resilienz). Kinder benötigen Unterstützung bei den Anstrengungen, auch mit Belastungen und Brüchen umgehen zu können und handlungsfähig zu bleiben. (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig Holstein (Hg.): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 2004. 16):

Im thüringischen Bildungsplan lässt sich eine Auflistung von vier Kompetenzbereichen finden, die mit der, der Schulpädagogik zu vergleichen ist, ohne diese jedoch als Lernkompetenz zusammen zu fassen. Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz werden als Aspekte der lebenslangen Bildung bezeichnet. Ausdrücklich wird jedoch darauf hingewiesen, dass Bildung mehr umfasse als die Summe dieser vier Kompetenzen. (Kultusministerium des Freistaates Thüringen. Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. 10) Selbstkompetenz ist wie folgt definiert: „Selbstkompetenz: Das Kind wird sich über seine Gefühle, über seine Stärken und Schwächen zunehmend klar und lernt, auf dieser Grundlage Verantwortung zu übernehmen und verantwortlich zu handeln.“ (Kultusministerium des Freistaates Thüringen. Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre.10) oder später in der Präambel: „Identität als Ergebnis soziokultureller Bildungsprozesse wird in dem Vermögen deutlich, ein in sich gefestigtes, aber zugleich nach außen offenes

⁶ Ganz eindeutig ist die Empfehlung des Landes Schleswig Holstein an dieser Stelle dann leider doch nicht, da später bei der Definition der Einzelkompetenzen, die Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz als Unterkategorien von Lernkompetenz verstanden werden: „Lernkompetenz meint die Fähigkeit, Aufgaben als Lernanlässe zu erkennen, adäquate Lösungen zu finden und diese beurteilen zu können. Lernkompetenz beinhaltet Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz. Dazu gehört die Fähigkeit, Informationen einzuholen, Antworten und Lösungen für Fragestellungen zu erfinden und zu erproben, Handlungsweisen einzuüben sowie sich gezielte Unterstützung zu holen.“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig Holstein (Hg.): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 2004. 16)

Selbst zu entwickeln und zu bewahren (Selbstkompetenz) sowie in der Fähigkeit, sich in Interaktionen einbringen zu können (Sozialkompetenz).“

In drei weiteren Bildungsplänen sind die Begrifflichkeiten Ich-Kompetenz oder Personale Kompetenz zu finden: Berlin, Hamburg und dem Saarland.

3.5.3 Anlage des Projekts

In diesem Projekt wird davon ausgegangen, dass Lernen und Begabungsentwicklung ohne Beteiligung des Selbst (wodurch ein authentischer Zugang zu eigenen Interessen und Emotionen ermöglicht wird) nicht gelingt. Diese Erkenntnis rückt die Selbstkompetenz auf eine grundlegende Ebene. Es erscheint uns daher von zentraler Bedeutung, das Verständnis, das Praktiker und Forscher von Selbstkompetenz haben, zu erforschen und auf dieser Basis Möglichkeiten der Diagnose und Förderung zu erarbeiten. Die Forschungsgruppe erhofft sich, dass im Zusammenhang mit einer praxisgeleiteten Klärung des Verständnisses von Selbstkompetenz gleichzeitig das Konstrukt Resilienz eine dringend notwendige Konkretisierung erfährt und damit eine größere Chance für die Praxisumsetzung.

Um das theoretische Konzept „Selbstkompetenz“ empirisch erfassen zu können, sollen im Projekt zunächst erst einmal Indikatoren identifiziert werden, an denen man selbstkompetentes Verhalten von Kindern im (Kindergarten-)Alltag erkennen kann. Voraussetzung dafür sind zunächst erst einmal umfangreichere theoretische Ausarbeitungen aus der wissenschaftlichen Literatur zur Entwicklung von Selbstkompetenz in der frühen Kindheit und insbesondere zur Veränderlichkeit früher Indikatoren von Selbstkompetenz im Verlauf der Entwicklung.

3.5.4 Datenerhebung

Zudem wollen wir systematische Verhaltensbeobachtungen von Kindern unterschiedlicher Altersgruppen im Kitakontext durchführen. Im Rahmen des Projektes „Begabung und Beziehung“ haben wir im November 2009 in der Uni-Kita „Kleine Strolche“ (Osnabrück) umfangreiches Videomaterial erhoben, das nun auch für die Analyse von Selbstkompetenz bei Kindern und selbstkompetenzunterstützendes Verhalten von Erzieherinnen im Kontext von Begabungs- und Beziehungsentwicklung im Kindergarten untersucht werden soll. Die für die Jahre 2010 und 2011 geplanten Auswertungen sollen zunächst die Identifikation und Kategorisierung von Situationen beinhalten, in denen Kinder „selbstkompetentes Verhalten“ zeigen. Desweiteren soll analysiert werden, wie die Kinder im Rahmen der Erzieher/innen-Kind-Beziehungen Unterstützung für die Entwicklung von „selbstkompetentem Verhalten“ erhalten. In diesem Projekt wollen wir das Konzept der Begabungsentfaltung in Verbindung mit der Entwicklung von „Selbstkompetenz“ in der frühen Kindheit theoretisch herausarbeiten und empirisch anhand von Videomaterial untersuchen.

Zudem ist es unser Ziel, Videomaterial mit relevanten Situationen zur Vermittlung des Konzepts „Selbstkompetenz“ aus der laufenden Forschungsarbeit für die Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Lehrkräften bereitstellen zu können.

In einem zweiten Strang des Projektes sollen Befunde, die in dem Transferprojekt ‚selbst sicher lernen‘ erhoben werden, in das Forschungsprojekt einfließen.

3.5.5 Geplante Auswertung und Output 2010/2011

Zum Einen sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden wie die Entstehung von Selbstkompetenz bei Kindern gefördert werden kann und außerdem wie selbstkompetentes Verhalten zu identifizieren ist. Geplant sind im Ergebnis zum Anderen die Bereitstellung von Materialien für Fortbildungen von Erzieherinnen, Fachlehrerinnen und Studierenden.

3.6 Forschungsprojekt „Beziehung und Begabung“ (pädagogische und psychologische Abteilung)

Projektleitung:	Prof. Dr. Claudia Solzbacher Prof. Dr. Julius Kuhl
Projektmitarbeiterinnen:	Dr. Susanne Völker Dr. Christina Schwer Christiane Fischer-Ontrup
Laufzeit:	seit 01.09.2009

3.6.1 Ausgangsüberlegungen

Das Kooperationsprojekt zwischen den beiden Abteilungen der Forschungsstelle „Begabungsförderung“ zum Thema „Beziehung und Begabung“ begann im Herbst 2009 mit einer Pilotstudie. Nach dem gemeinsamen Verständnis von Pädagoginnen und Psycholog/innen in der Forschungsstelle ist für die Begabungsentfaltung von Kindern eine besondere Form von Kontakt zu erwachsenen Bezugspersonen von ausschlaggebender Bedeutung: Wir nennen sie „Kontakt auf der Selbstebene“. Diese Form von Kontakt setzt bei der Bezugsperson „Selbstzugang“ voraus, d.h. eine authentische Selbstwahrnehmung, die es ermöglicht auf die authentischen Gefühle und Interessen des Kindes zu reagieren.

Um die von uns angenommene Bedeutung des „Kontaktes auf der Selbstebene“ empirisch nachweisen zu können, wollen wir anhand von Videoaufzeichnungen systematische Verhaltensbeobachtungen von Kindern unterschiedlicher Altersgruppen im Kitakontext durchführen.

3.6.2 Anwerben der Untersuchungspersonen

Für unsere Pilotstudie konnten wir die Kinder, Eltern und Erzieher/innen der Uni-Kita „Kleine Strolche“ (Osnabrück) gewinnen, die voraussichtlich auch weiterhin mit unserem Projekt kooperieren werden. Um die Eltern und Erzieher/innen über das Projekt zu informieren, wurden im September 2009 ausführliche Eltern- und Erzieher/innen-Informationsbriefe verfasst und in der Kita an die Eltern und Erzieher/innen verteilt. Um Fragen und Meinungen von Eltern und Erzieher/innen zum Projekt wahrnehmen und - im Sinne des Nifbe-Transfer-Gedankens - auch im Projekt berücksichtigen zu können, besuchte eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle an zwei Nachmittagen im Oktober 2009 die Kita und führte zahlreiche informelle Gespräche mit Eltern und Erzieher/innen. Selbstverständlich wurden auch die Kinder über unser Forschungsvorhaben und über die geplanten Videoaufzeichnungen vor Beginn des Projektes informiert. Zu diesem Zweck besuchten zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an einem Vormittag während der Freispielphase die Kinder und Erzieher/innen in der Kita. Im informellen Gespräch mit Kindern und Erzieherinnen wurde den Kindern kindgerecht und ihrem Verständnisebene angepasst das Forschungsvorhaben und das Verhalten der Kameraleute bei der Videoaufzeichnung im Kindergarten erklärt. Dabei wurde den Kindern auch die Technik zur Videoaufzeichnung mit der Möglichkeit zum Selbst-Ausprobieren gezeigt und zahlreiche Fragen der Kinder konnten beantwortet werden.

3.6.3 Datenerhebung

Im November 2009 haben wir in der Uni-Kita „Kleine Strolche“ an 5 Vormittagen, jeweils von 9 bis 12 Uhr mit zwei Kameras insgesamt ca. 25 Stunden Videomaterial erhoben. Im Fokus der Videoaufzeichnungen standen alltägliche Situationen im Kindergarten, die die Vielfalt der interpersonalen Beziehungen von Kindern im Kindergarten und damit verknüpfte Lernmöglichkeiten für Kinder zeigen. Bereits bei der Datenerhebung zeigte sich, wie eng das Explorieren der Kinder und die damit zusammenhängende Begabungsentfaltung mit dem Kontext von Beziehungen verknüpft sind.

3.6.4 Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen unmittelbar nach der Datenerhebung

Eine Reihe der von uns aufgezeichneten Videosequenzen aus dem Kindergartenalltag beschreiben, wie Kinder sich gegenseitig und vor allem wie Erzieherinnen in Interaktionen mit den Kindern Impulse geben, die sich sichtbar förderlich auf das Explorationsverhalten der Kinder auswirken. Es zeigt sich in den Filmen auch – und das ist bereits in dieser frühen Phase des Projektes erkennbar - dass z.B. die Abfolge von impulsgebenden Erzieher/innenverhaltensweisen sich sehr schnell vollziehen kann, und dass die Interaktionen im Kindergarten als sehr „ereignisreich“ charakterisiert werden können. Ohne Videotechnik wären viele Interaktionsereignisse im Kindergarten nicht erfassbar. Viele Handlungen und Verhaltensweisen von Erzieherinnen ergeben sich dabei „wie von selbst“, also aus dem Fluss der nacheinander und parallel ablaufenden Ereignisse, in die Erzieherinnen und Kinder eingebunden sind, die sie steuern oder/ und auf die sie reagieren. Entscheidungen darüber, welche Handlung oder welches Verhalten eine Erzieherin in den nächsten Momenten ausführen wird, verlaufen vermutlich zu großen Teilen unbewusst und sind in vielen Fällen aus einer assoziierten Perspektive heraus kaum verbalisierbar. Erst die Perspektive des außenstehenden Beobachters, die man bei der Analyse videoaufgezeichneter Interaktionen einnehmen kann, ermöglicht die Sicht auf die Dinge und das Reflektieren über die in der Vergangenheit abgelaufenen Interaktionen. Die aufgezeichneten Videodaten sollen auch dazu beitragen, einige – sicherlich zu großen Teilen intuitiv ablaufende – Verhaltensweisen, die Erzieherinnen vermutlich tagtäglich viele Male durchführen - erkenn- und benennbar zu machen.

3.6.5 Geplante Auswertung 2010

Die Auswertungen der Videodaten werden im Jahr 2010 durchgeführt und sollen sich zunächst auf die Identifikation und Kategorisierung von Situationen konzentrieren, (1) in denen Kinder Bindungsverhalten zeigen, (2) auf die Übergänge zum Explorationsverhalten und (3) auf Situationen, in denen die Erzieherinnen Explorationsverhalten unterstützen. Auf dieser Basis wollen wir das Konzept der Begabungsentfaltung vor dem Hintergrund von „Kontakt auf der Selbstebene“ zunächst als „Bindungs-Explorations-Balance“ analysieren.

3.6.6 Geplanter Output 2010/11

Neben dem wissenschaftlichen Fokus dieses Kooperationsprojektes ist es unser Ziel, Videomaterial mit relevanten Situationen zur Vermittlung unserer Konzepte aus der laufenden Forschungsarbeit für die Ausbildung von Erzieherinnen bereitzustellen und in Veranstaltungen präsentieren zu können. Außerdem sollen wissenschaftliche Befunde aus der internatio-

nenen Forschungsliteratur zur Erzieher/innen-Kind-Beziehung gesammelt und ausgewertet werden und in verschiedenen Aufsätzen für pädagogische Fachkräfte deutschsprachig publiziert werden.

4. Mitarbeit in nifbe-geförderten Forschungsprojekten

4.1 Nifbe-Forschungsprojekt: Auswirkungen des Mentoren-Programms „Balu und Du“ auf die körperliche Stressregulation unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentor-Kompetenzen (psychologische Abteilung)

Zusammen mit Frau Prof. Dr. Müller-Kohlenberg (Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Universität Osnabrück), der Leiterin des Mentoren-Programms „Balu und Du“ (www.balu-und-du.de), und ihrem Team haben wir im Berichtszeitraum das Konzept einer Evaluationsstudie zu „Balu und Du“ entwickelt und darauf aufbauend einen nifbe-Forschungsantrag gestellt, der bewilligt wurde. Dieses Kooperationsprojekt wird im Oktober 2010 starten. Im Folgenden beschreiben wir kurz die beiden thematischen Schwerpunkte des Projektes:

Das Mentorenprogramm „Balu und Du“ bietet Grundschulkindern, die von ihren Lehrern dafür vorgeschlagen werden, die Möglichkeit, außerhalb des familiären und schulischen Rahmens unterstützende und anregende Beziehungserfahrungen mit jungen Erwachsenen, meist Studenten, zu sammeln, die eine einjährige Patenschaft mit ihnen eingehen. Unser Ziel ist es, positive Auswirkungen eines erhöhten sozialen Sicherheitsgefühls der Kinder durch die Mentoren-Beziehung auf den zentralen körperlichen Indikator der Stressregulation, auf den Cortisolspiegel, direkt nachzuweisen. Da Zusammenhänge zwischen anhaltenden oder häufigen körperlichen Stressreaktionen und der Hirnentwicklung (integrative Selbstkompetenzen), sowie der psychischen und körperlichen Gesundheit gut belegt sind, würde ein solcher Nachweis eine besonders aussagekräftigen Bestätigung für die Wirksamkeit und den richtungsweisenden Impuls des Mentorenprogramms „Balu und Du“ erbringen.

Der zweite korrespondierende Schwerpunkt des geplanten Projektes konzentriert sich auf die Frage, welche persönlichen Kompetenzen der Mentoren für positive Auswirkungen auf die Stressregulation der Kinder in besonderer Weise verantwortlich sind. Die relevanten persönlichen Kompetenzen der Mentoren sollen mit unserer *entwicklungsorientierten Systemdiagnostik (EOS-Diagnostik)* identifizieren werden, die für den Erwachsenenbereich gut erprobt ist (Kuhl & Henseler, 2004). Langfristig verfolgt die Forschungsstelle Begabungsförderung das Ziel, ein Förderprogramm für Mentorenkompetenzen zu entwickeln, das Schlüsselkompetenzen stark berücksichtigt und in die praktischen Ausbildungseinheiten für pädagogische und psychologische Berufsfelder einfließen kann.

Literatur

Kuhl, J., & Henseler, W. (2004). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS) [Development-oriented personality scanning]. In L. v. Rosenstiel & J. Erpenbeck (Eds.). *Handbuch der Kompetenzmessung* (pp. 428-453). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

4.2 Lesekompetenzentwicklung zwischen Familie und Grundschule (Kooperationsprojekt zwischen der Universität Osnabrück und der pädagogischen Abteilung)

Projektleitung:	Prof. Dr. Wassilis Kassis Prof. Dr. Claudia Solzbacher Dr. Ekkehard Ossowski
Projektmitarbeiterinnen:	Dr. Julia Jaekel Frau Julia Deters Maria Kassis Karsten Kutzick Eva Lammers Dr. Christina Schwer
Laufzeit:	Juni 2009 bis Mai 2011

4.2.1 Kurzvorstellung des Projektes/ Ausgangsüberlegungen

Das Forschungsprojekt „Lesekompetenzentwicklung zwischen Familie und Grundschule“ ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität Osnabrück und der pädagogischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung des Nifbe unter der Leitung von Prof. Dr. Wassilis Kassis, Prof. Dr. Claudia Solzbacher und Dr. Ekkehard Ossowski. Der Projektantrag lag im Januar 2009 vor. Die Förderung des Projektes ab 2010 durch das Nifbe wurde nachfolgend genehmigt. Das Projekt befand sich im Jahr 2009 vor allem in den Monaten von Oktober bis Dezember als niedersachsenweites, empirisches Forschungsprojekt in Vorbereitung.

Inhalt des Projektes ist die Untersuchung der Lesesozialisation von unterprivilegierten Grundschulkindern mit dem Ziel, Faktoren literaler Resilienz zu ermitteln, d.h. herauszufinden, was Kinder mit für den Erwerb der Schriftlichkeit ungünstigen Bedingungen dazu bringt, sich im Lesen wider Erwarten gut zu entwickeln.

4.2.2 Vorarbeiten und Projektplanung 2009

Dazu wurde im Jahr 2009 für die Jahre 2010/11 eine Querschnitt-Studie geplant, in der bei Kindern der ersten Grundschulklasse die Lesekompetenzen erhoben werden sollen. Zusätzlich sollen mit Hilfe von Fragebögen und (für eine Teilstichprobe) mit Interviews Faktoren der literalen Sozialisation ausgeleuchtet werden. Die Testinstrumentarien für das geplante Projekt wurden ausgewählt (z.B. der ELFE-Lesetest) und die Fragebögen wurden vom Projektteam bereits entwickelt. Eine umfassende Literaturrecherche und theoretische Ausarbeitung zur „Lesekompetenzentwicklung im Kindesalter“ wurde im Sommer 2009 in der pädagogischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung des Nifbe zur Vorbereitung auf das Forschungsprojekt durchgeführt. Der Antrag auf Genehmigung des Projektes wurde Ende 2009 bei der Landesschulbehörde eingereicht.

4.2.3 Geplante Datenerhebung und Durchführung des Projektes 2010/11

Die Datenerhebungen werden voraussichtlich im Jahr 2010 an mehreren Grundschulen niedersachsenweit erfolgen.

4.2.4 Geplante Auswertung der Daten und Output 2010/2011

Von der Auswertung der Daten ist einerseits ein vertieftes Verständnis der Wirkungsgefüge zu erwarten, welche die literale Sozialisation von sozial benachteiligten Kindern mit beeinflussen und andererseits Hinweise auf Faktoren, welche ungünstige Ausgangsbedingungen auszugleichen vermögen. Die Resultate sollen die Grundlage für gezielte Fördermaßnahmen bilden.

5. Transferaktivitäten und Netzwerkarbeiten

5.1 Transferprojekt „Selbst sicher lernen – Selbstkompetenz und Lernen“ (Psychologische und pädagogische Abteilung)

Projektleitung:	Erwachsenenbildungsstätte Haus Ohrbeck
Steuergruppenmitglieder:	Franziska Birke–Bugiel/ Wilfried Prior Magdalena Menke Dipl. Päd. Christiane Fischer-Ontrup Dipl. Psych. Thomas Künne Meike Sauerhering, M.A. Dipl. Psych. Alexandra Strehlau
Laufzeit:	September 2009 bis September 2011

5.1.1 Konzeptionierung des Projekts

Aus der bereits im Jahr 2008 entstandenen Kooperation zwischen MitarbeiterInnen des Haus Ohrbeck, der Forschungsstellenleitung und den MitarbeiterInnen der Forschungsstelle Begabungsförderung ist das Vorhaben entstanden, ein Antrag auf ein nifbe – Transferprojekt zu stellen.

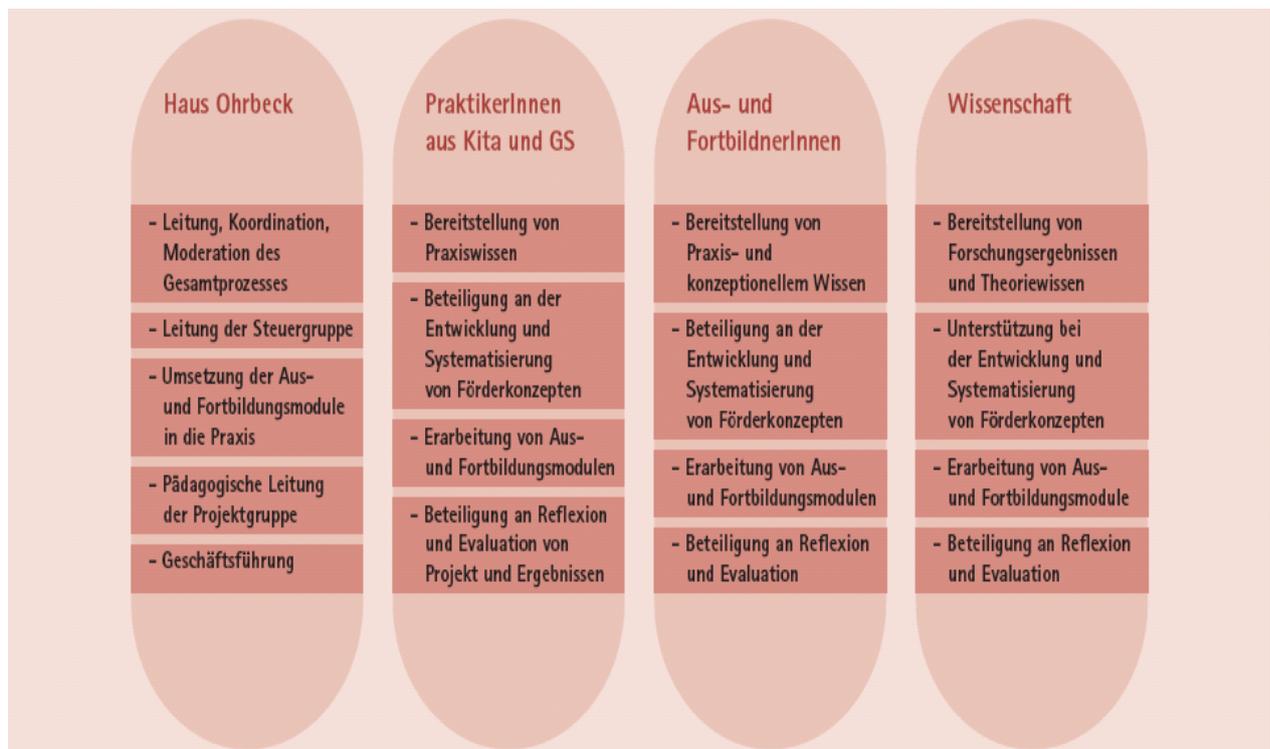
Die in 2008 bereits geleistete intensive Vorarbeit konnte in den Antrag einfließen. Nach Genehmigung des Antrags im Mai wurde die konkrete Planung des Projekts in Angriff genommen: Akquise von TeilnehmerInnen für das Projekt, Terminplanung und Konkretisierung des Ablaufplans. Vorbereitung und Durchführung der ersten Projekttreffen.

5.1.2 Anlage und Konzeption des Projektes

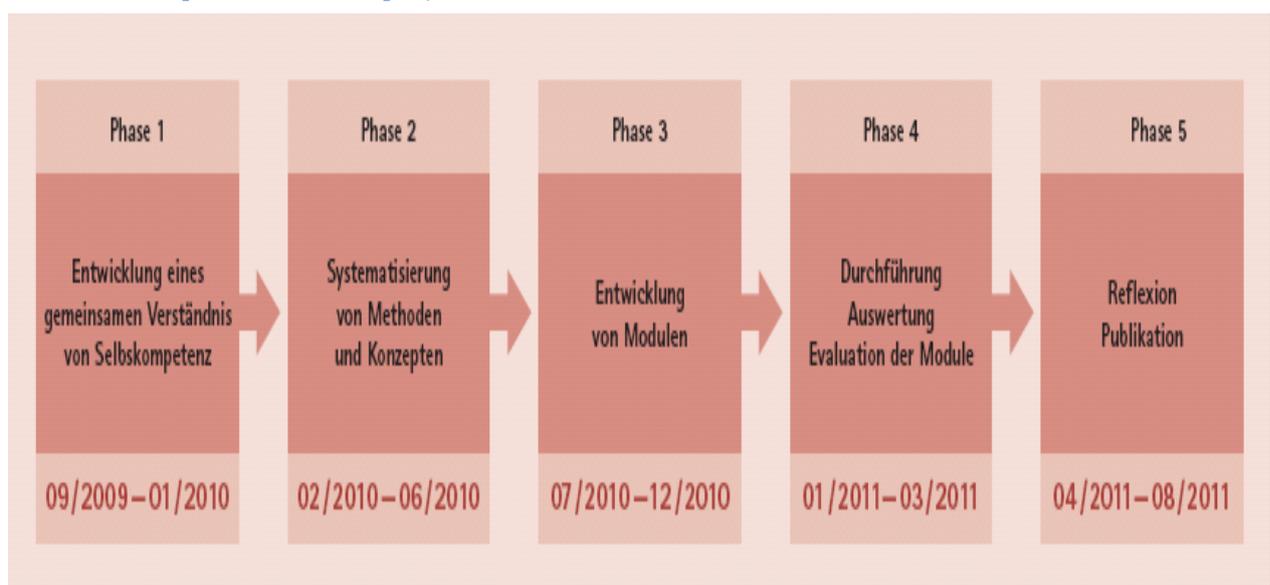
Im Transferprojekt „selbst sicher lernen“ beschäftigen sich VertreterInnen von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Berufsfachschulen und Weiterbildungsinstitutionen mit der Frage, welche Kompetenzen Kinder zur Begabungsentfaltung brauchen und wie sie bei der Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt werden können. Die Basis dieser Zusammenarbeit ist die gemeinsame Überzeugung, dass die Selbstkompetenz der Lernenden und Leh-

renden maßgeblich zum Lernerfolg beiträgt. Das Projekt „selbst sicher lernen“, das in der kath. Heimvolkshochschule Haus Ohrbeck in Georgsmarienhütte angesiedelt ist, arbeitet an einem institutionsübergreifenden Verständnis von Selbstkompetenzförderung als Grundlage von Lernkompetenz. Im Laufe des Prozesses sollen Instrumente und Methoden der Selbstkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie von Aus- und Fortbildungsmodulen für ErzieherInnen und LehrerInnen entwickelt werden.

5.1.3 Beteiligte und Aufgabenverteilung



5.1.4 Ablaufplan des Gesamtprojekts



5.1.5 Inhalte und Evaluation der Projektgruppentreffen

Zur Vorbereitung und Nachbereitung der Projektgruppentreffen finden regelmäßig Steuergruppentreffen statt. Wie in der schematischen Darstellung ersichtlich wird, findet in diesem Gremium darüber hinaus die inhaltliche Koordination und Aufbereitung der Ergebnisse statt.

Ablaufplan der Auftaktveranstaltung am 14.09.2009:

- 1 Begrüßung
- 2 Vorstellungsrunde
 - a. Wer bin ich?
 - b. Welche Institution verrete ich?
 - c. Mit welchem Stichwort kann ich mein Interesse am Projekt kurz benennen?
- 3 Einführung in die Projektidee
 - a. Genese des Projekts
 - b. Ziele des Projekts
 - c. Projektphasen
- 4 Kleingruppenarbeit zum Impuls „Wenn ich das Wort Selbstkompetenz zum ersten Mal höre, denke ich an ...“
- 5 Vorstellung der Ergebnisse der Kleingruppen
- 6 Clustern der Ergebnisse
- 7 Sonstiges und Verabschiedung

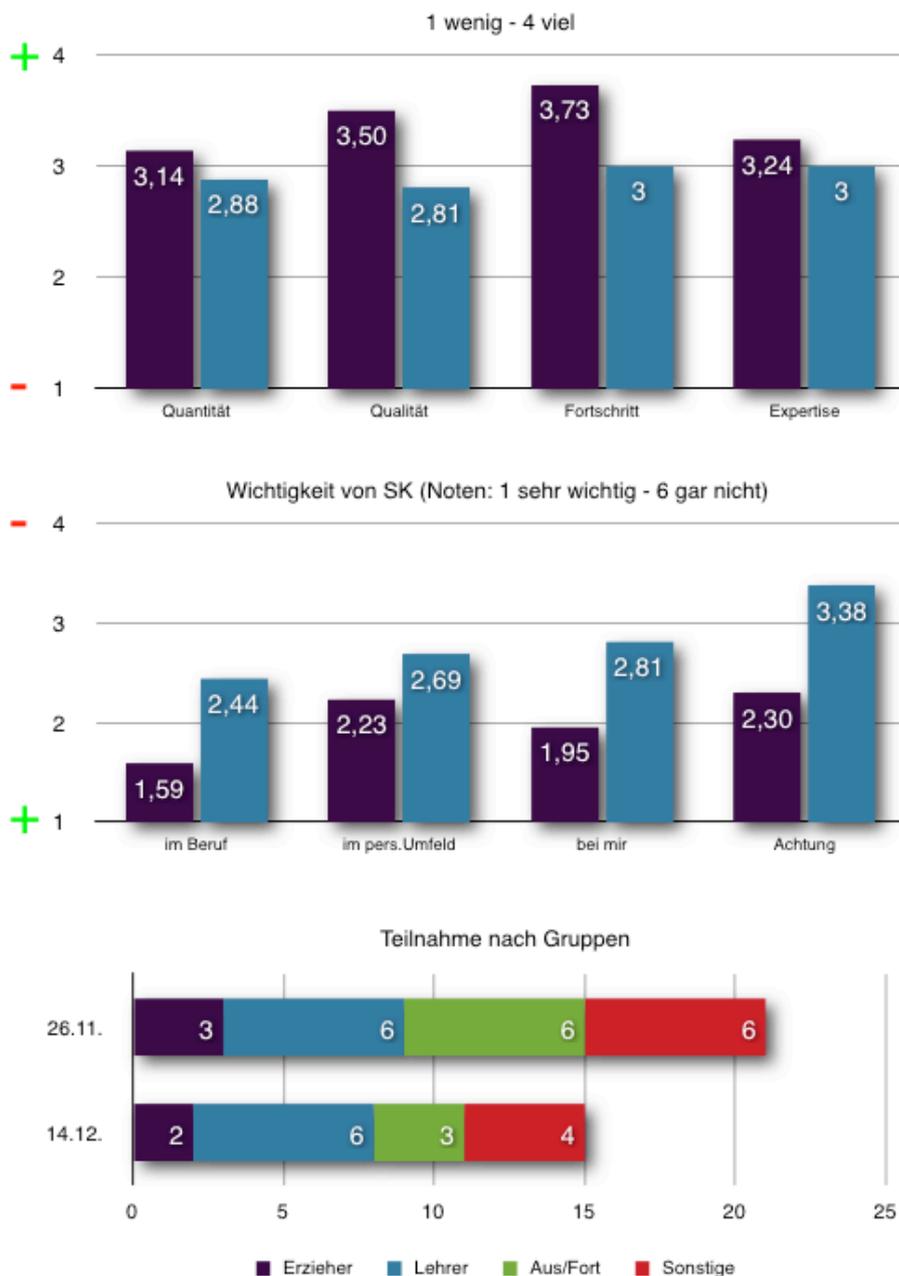
Ablaufplan des Studientags am 26.11.:

- 1 Begrüßung
- 2 Darstellung der Arbeitsweise im Projekt
- 3 Darstellung der Arbeitsweise und der Aufgabe der Steuergruppe
- 4 Fachvortrag – Workshop zum Thema Psychomotorik
 - a. In wieweit kann durch Psychomotorik die Selbstkompetenz gefördert werden?
 - b. Welche verbindenden Elemente gibt es zu den Clustern, die bei der Auftaktveranstaltung entwickelt wurden?
- 5 Arbeit in Kleingruppen zu den verschiedenen Themenbereichen der Cluster
- 6 Vorstellung der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit
- 7 Verabschiedung und Ausblick

Ablaufplan des Studientags am 15.12.:

- 1 Begrüßung
- 2 Fachvortrag – Workshop zum Thema: Lernwerkstätten in Kitas und Grundschulen
- 3 Gruppenarbeitsphase – Aufgaben parallel zum ersten Studientag
- 4 Ergebnispräsentation
- 5 Verabschiedung und Ausblick

Die u.a. Abbildung zeigt als Ergänzung die Ergebnisse der durchgeführten Evaluation der Termine am 26.11. und 14.12.2009. Wir interessierten uns für die Einschätzung der TeilnehmerInnen hinsichtlich der *Quantität* und *Qualität des Berufsfeld übergreifenden Austausches*; dem *Fortschritt im Verständnis von Selbstkompetenz*; sowie der Möglichkeit, seine *eigene Expertise einbringen zu können*. Zudem beurteilten die TeilnehmerInnen wie wichtig ihnen Selbstkompetenz zur Zeit in verschiedenen Bereichen ist und wie stark sie momentan auf Selbstkompetenz achten.



5.1.6 Ausblick auf Projektphasen in 2010

Die gemeinsame Formulierung eines gemeinsamen Verständnisses von Selbstkompetenz ist Anfang des Jahres zu erwarten – Kernelemente liegen bereits jetzt vor:

Motivation und Hürden nehmen/ Bedingungen des Lernens und Systeme/ Individuum, Ich und Andere/ Biografie und Beziehungen

Als weiteren Ausblick auf das Jahr 2010 stellen wir hier zur Abrundung der Thematik die im Frühjahr 2010 als Arbeitsgrundlage formulierte gemeinsame Definition von Selbstkompetenz dar. Weitere vertiefende Informationen dazu werden im Jahresbericht 2010 aufgegriffen und erläutert.

Nach unserem Verständnis kann man von einem selbstkompetenten Menschen sprechen, wenn er in sich verändernden Bedingungen handlungsfähig und motiviert ist. Emotionale und kognitive Prozesse, die sich auf das Selbst beziehen, wirken im Zusammenspiel mit Fähigkeiten und Interessen auf die Selbstkompetenz. Diese steht im engen Zusammenhang mit der Biographie und den Beziehungserfahrungen. Die Entwicklung von Selbstkompetenz hängt dabei von den Bedingungen des Lernens ab. Diese werden sowohl durch die (professionellen) pädagogischen Beziehungen beeinflusst als auch durch die Lernumgebung. Diese Austauschprozesse wirken auf die Reflexivität des Subjekts ein. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass alle Aspekte miteinander in Wechselwirkung stehen. Die Entwicklung von Selbstkompetenz ist ein lebenslanger Prozess.

5.2 Evaluation im nifbe-Transferprojekt „Naturwissenschaften und Technik (er-)leben“ (Pädagogische Abteilung)

Projektleitung:	Evang. Erwachsenenbildung Niedersachsen (Antragssteller) Evangelische Fachschule Osnabrück (Projektdurchführung)
Evaluation:	Prof. Dr. Claudia Solzbacher Dr. Birgit Behrens (Hauptverantwortliche für Evaluation) Meike Sauerhering, M.A. Michaela Kruse-Heine
Laufzeit der Evaluation:	Oktober 2009 – Oktober 2010

Für das nifbe-geförderte Transferprojekt „Naturwissenschaften und Technik (er-)leben“ übernahm die Forschungsstelle Begabungsförderung (pädagogische Abteilung) die Aufgabe der Evaluation. Zusätzlich wurde eine wissenschaftliche Begleitung des Projektes durch Prof. Dr. Eva Gläser, Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück, vorgenommen.

Der zentrale Fokus der Evaluation lag bei den Erzieherinnen und ihrer Haltung zum Umgang mit naturwissenschaftlichen und technischen Themen.

Im Rahmen der Evaluation des Projekts „Naturwissenschaften und Technik (er-)leben“ sind im Jahr 2009 folgende Aktivitäten durchgeführt worden:

1. Gruppendiskussion auf einem gemeinsamen Reflexionstreffen am 21.10.2009,
2. Auswertung der Feedbackbögen der bis zum Jahresende durchgeführten Fortbildungen,
3. Überarbeitung der Feedbackbögen zur Evaluation der im Rahmen des Projektes durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen,
4. Durchführung erster leitfadengestützter Interviews mit Erzieherinnen,
5. Anschreiben an die Studierenden, die die offene Werkstatt im Rahmen des Projektes betreuen.

5.2.1 Gruppendiskussion auf einem gemeinsamen Reflexionstreffen am 3.11.2009

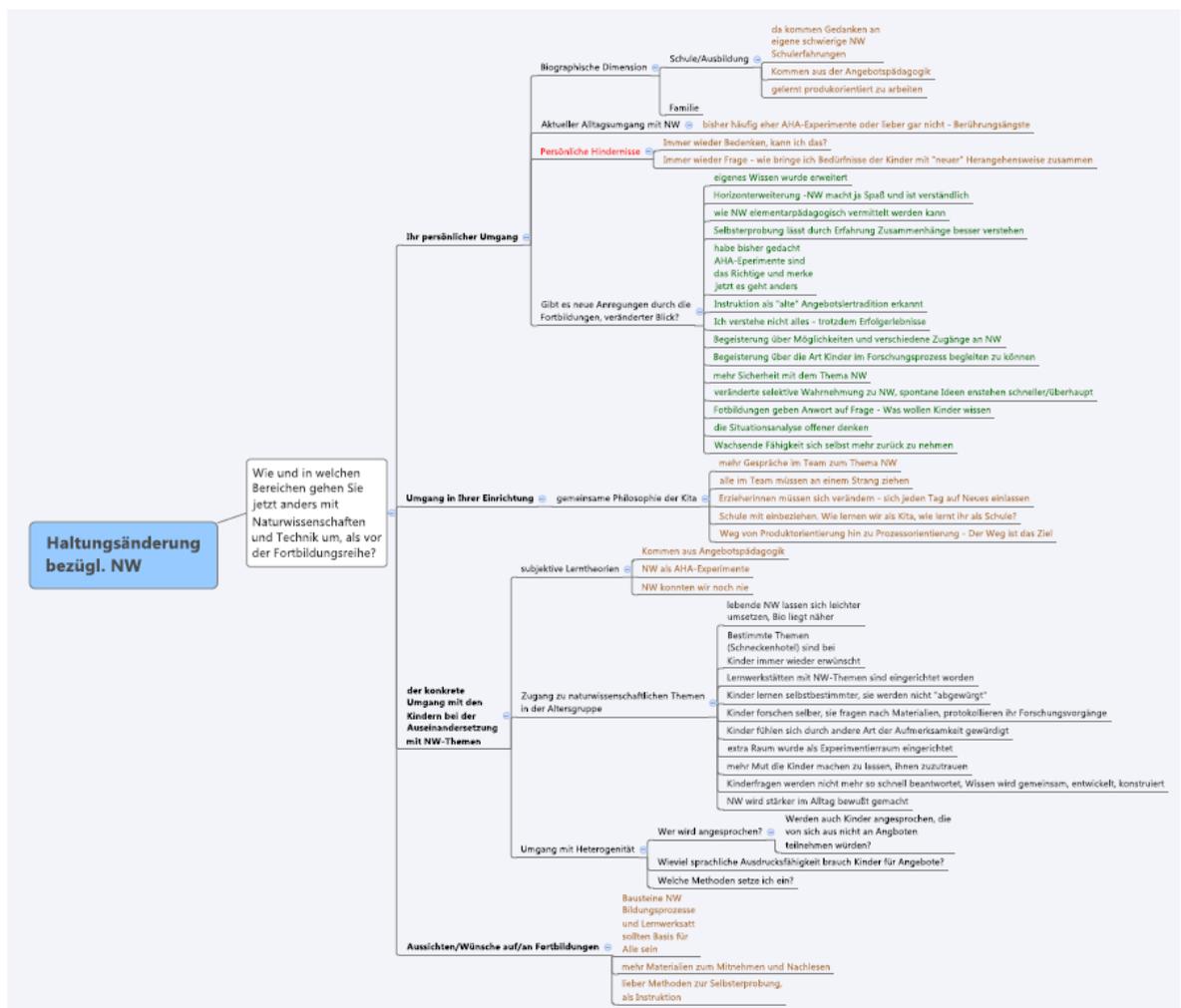
Am 3.11.2009 wurde ein gemeinsames Reflexionstreffen der an dem Modellprojekt teilnehmenden Erzieherinnen bzw. Kita-Leiterinnen, der Projektkoordinatorin Dr. Sülzle-Temme, der wissenschaftlichen Begleitung Prof. Dr. Gläser sowie der Evaluatorinnen für die Durchführung einer Gruppendiskussion genutzt. Eingeleitet wurde die Diskussion mit folgenden Fragen:

„In welchen Bereichen gehen Sie jetzt – nachdem Sie einige Fortbildungen besucht haben – anders mit Naturwissenschaft und Technik um, als vor der Fortbildungsreihe? Dabei interessieren uns drei Bereiche: Einmal Ihr persönlicher Umgang, zum anderen Ihr Umgang in der Einrichtung und zum dritten der ganz konkrete Umgang mit den Kindern.“

Mit dieser offenen Eingangsfrage sollte in der Diskussion Raum geschaffen werden, verschiedene Dimensionen eines möglichen Haltungswechsels der Erzieherinnen – dem Kernziel des Projektes – zu benennen und weiter zu vertiefen.

Bei diesem Treffen – und damit der ersten Gruppendiskussion – waren von den insgesamt 19 Einrichtungen⁷, die als Kooperationspartner an dem Projekt „Naturwissenschaften und Technik er-leben“ beteiligt sind, Erzieherinnen aus nur etwa der Hälfte der Einrichtungen anwesend. Aus den meisten Einrichtungen waren die Leiterinnen bzw. ihre Vertreterin gekommen. Insgesamt waren neun Teilnehmerinnen beteiligt.

Die Gruppendiskussion wurde digital aufgezeichnet, vollständig transkribiert und anschließend mit Hilfe des digitalen Auswertungsprogramms Max Q DA inhaltsanalytisch ausgewertet⁸. Die auf diese Weise zu Tage tretenden Themen zeigen folgendes Bild:



Als übergreifendes Ergebnis dieser ersten Gruppendiskussion kann festgehalten werden, dass es durch die Fortbildungsreihe des Projektes „Naturwissenschaften und Technik er-leben“ bereits im ersten Jahr gelungen ist, bei den beteiligten Erzieherinnen einen Hal-tungswechsel zu unterstützen, der in Richtung eines selbstverständlicheren Umgangs mit Naturwissenschaften und Technik geht.

Dies soll im Folgenden anhand einiger exemplarischer Aussagen, die der Kategorie „Neue Anregungen / veränderter Blick“ zugeordnet wurden, verdeutlicht werden. Zunächst einmal

⁷ Bei den 19 Einrichtungen handelt es sich um 18 Kindertagesstätten und den Hort einer Grundschule.

⁸ Methodentheoretisch wurde sich dabei orientiert an der offenen Kodierung nach Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (7. Auflage, erste Auflage 1983)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 2000.

deuten die Aussagen einiger Erzieherinnen in der Gruppendiskussion darauf hin, dass die Fortbildung dazu beiträgt, im Kitaalltag ergebnisoffener mit naturwissenschaftlichen Experimenten umzugehen:

- *„Ich muss sagen, ich bringe das viel mehr in den Alltag ein. Dass man vorher immer experimentiert hat mit einem Endergebnis darauf gewartet hat, dass irgendwie zu dokumentieren. Und dass man jetzt einfach die Möglichkeit hat zu sagen: `Das kannst du jetzt so machen, mach mal eben.` Dass man mutiger ist, dass einfach so im Raum stehen zu lassen und den Kindern die Möglichkeit geben, am nächsten Tag weiter zu machen um dann ein Ergebnis zu bekommen, oder auch nicht. Das ist auch manchmal da. Dass man selber mutig ist. Das kannst du ja jetzt ganz einfach umsetzen und nicht dieses Naturwissenschaftliche, wie das früher war, mit einem Anfang und einem Ende und einem Ergebnis.“*
- *„Das ist für mich, dass ich jetzt einfach mehr ausprobieren mit den Kindern und mutiger geworden bin.“*
- *„Dass einfach, mal irgendetwas dahin stellt und dann einfach mal ruhen lässt oder ausprobieren lässt oder auch dieses einfach stehen lassen. Das ist mir sonst auch schwergefallen. Gerade mit Experimenten. Wenn dann spitze Schrauben da sind oder sonst was. Montag war ich jetzt in der Lernwerkstatt und dann habe ich die ganzen Kerzen gesehen, die da standen. Ich habe zwar geschluckt aber ich werde es probieren.“*
- *„Wie soll ich das beschreiben – Bei den Fortbildungen war ich selber auch oft in der Situation, ach, das wusste ich auch noch nicht und ach komm, da noch mal gucken. Selber wieder neue Sachen entdecken und die Referenten haben dann oft selber auch gefragt: `Was meint ihr, warum ist das so?` Das man selber auch überlegt und das vergleicht und feststellt, man kann selber auch besser fragen, dann ist man auch viel begeisterter und motivierter das herauszufinden.“*

Eng mit diesem ergebnisoffeneren und gelasseneren Umgang mit Naturwissenschaft und Technik hängt auch zusammen, dass die Kinder den Experimentierprozess stärker gestalten als die Erzieherin:

- *„Dass man sich viel mehr zurückzieht und selber mutiger ist, das auszuprobieren und wenn es dann nicht klappt, dann klappte es eben nicht.“*
- *„Was ich auch festgestellt habe, ist, dass man nicht so schnell Antworten gibt. Man nimmt sich viel mehr zurück und fragt: `Was meinst du denn? Wie kommt das? Wollen wir das mal ausprobieren?` Da anders daran geht und nicht sagt: `Das ist eine Kellersessel.` Sondern: `Komm, wir gucken mal im Buch nach, ob du das gleiche wiederfindest.` Wie auch immer.“*
- *„Das wird einem einfach auch bewusster. Man hinterfragt das mehr, wie hast du das denn vorher gemacht? Und bei so einem Aha-Experiment ist es einfach schnell so, dass man das Ergebnis in eigene Wörter fasst und nicht die Kinder noch mal fragt was dabei rausgekommen ist.“*
- *„Der Ansatz ist ein ganz anderer und das Umdenken fängt an. Auch, also nicht nur für die Kinder, die haben das auch drauf, das geht recht schnell und ich glaube beim Erzieher ist auch, nicht enttäuscht zu sein, da hast du dir einen Kopf gemacht und hast eine super Sache, das haben die aber nur für eine Stunde fein gefunden und machen einen ganz anderen Weg weiter. Dann kannst du deine Sachen erst wieder einpacken und kannst sie begleiten auf ihrem Weg. Dahin wo sie hin wollen. Und musst dann auch mal selber, was du eben gesagt hast, sagen, das weiß ich jetzt nicht. Aber gut wir gehen in die Rich-*

tung über wen können wir uns denn da noch mal schlau machen? Oder auch z.B. das Kind sagt: „Wir rufen jetzt bei der Feuerwehr an“ „O.K., ruf bei der Feuerwehr an“

Die Aussagen deuten darauf hin, dass die im Rahmen des Projektes durchgeführten Fortbildungen sehr schnell dazu beitragen, den Umgang mit naturwissenschaftlichen und technischem Arbeiten sicherer zu machen – und aufgrund dieser Sicherheit auch gelassener mit unklaren Situationen umgehen können:

- Experimente werden offener gestaltet, wodurch die Kinder mehr Gestaltungsspielraum bekommen. Dies gilt auch für die Akzeptanz eines Misserfolgs der anvisierten Experimente.
- Den Kindern werden auf ihre Fragen weniger Antworten geliefert als vielmehr Aufforderungen, selbst bei der Suche nach Antworten beteiligt zu sein.
- Der Alltag wird als Feld von Naturwissenschaft und Technik wahrgenommen, statt dass sich dieses Thema auf den begrenzten Zeitraum eines durchgeplanten Experimentes befindet.

Diese ersten Beobachtungen, sowie die anderen in der Diskussion sichtbar gewordenen Themen werden in weiteren Gruppendiskussionen sowie in den Interviews (s. u.) weiter vertieft und genauer ausgewertet.

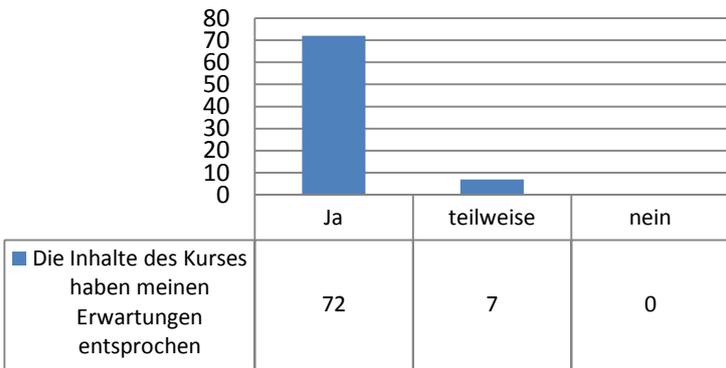
Die Gelegenheit zu weiteren Gruppendiskussion im Rahmen der Arbeitstreffen werden in 2010 genutzt.

5.2.2 Auswertung der Feedbackbögen der bis zum Jahresende durchgeführten Fortbildungen

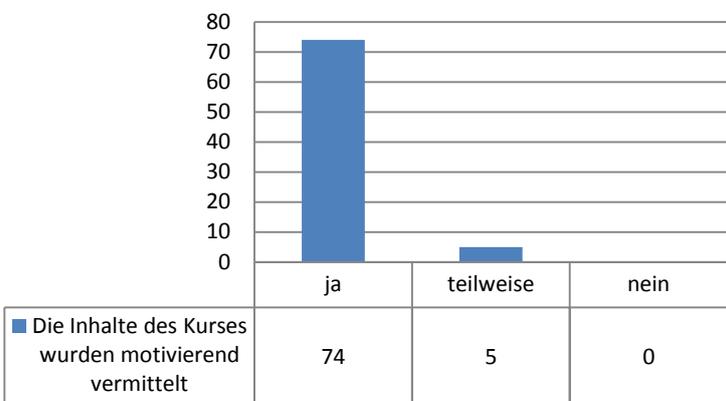
Bis Jahresende lagen 79 ausgefüllte Feedbackbögen⁹ aus insgesamt 13 im Rahmen des Projektes durchgeführten halbtägigen Fortbildungen vor. Wie die folgenden Übersichten erkennen lassen, ergibt sich eine insgesamt positive Bewertung der bis dahin durchgeführten Kurse.

⁹ Bei diesem Feedbackbogen handelt es sich um den Feedbackbogen der Evangelischen Fachschulen Osnabrück/Bereich Fortbildung. Für 2010 sind neue Feedbackbögen von der Evaluation entwickelt worden, um die Befragung weiter zu differenzieren.

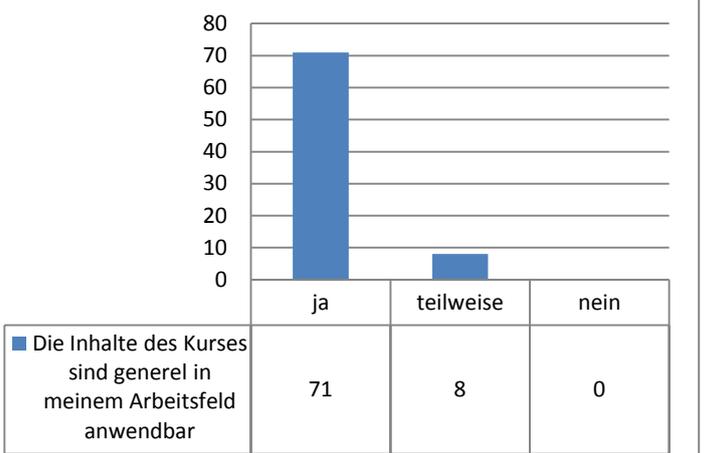
1. Die Inhalte des Kurses haben meinen Erwartungen entsprochen

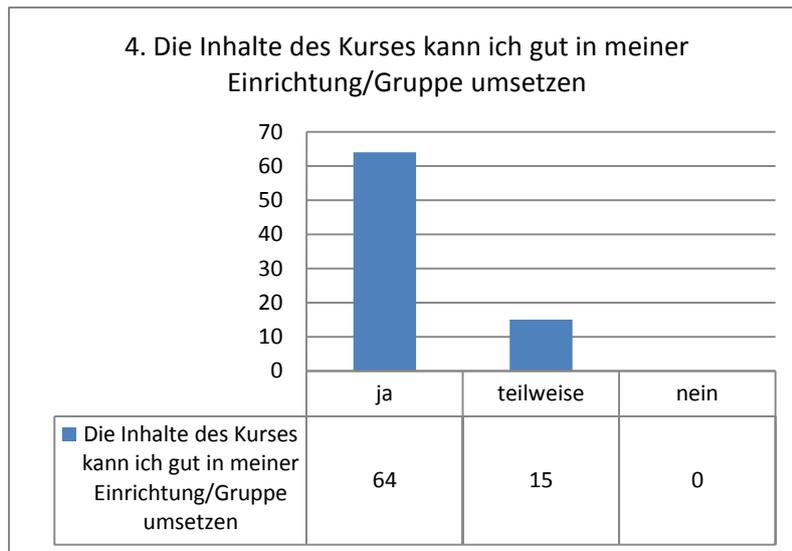


2. Die Inhalte des Kurses wurden motivierend vermittelt



3. Die Inhalte des Kurses sind generell in meinem Arbeitsfeld anwendbar





Leichte Unterschiede lassen sich zwischen dem persönlichen Erleben in den Kursen (Fragen 1 und 2) und der Anwendbarkeit und Umsetzbarkeit des Erlernten in der eigenen Arbeit (Fragen 3 und 4) erkennen. Dieser Unterschied wird in den Leitfadenterviews mit den Erzieherinnen (s. u.) genauer erfragt.

Vernachlässigt wurde bei dieser Zusammenschau aufgrund der noch zu geringen Datenmenge eine Differenzierung entlang der verschiedenen Fortbildungsangebote. Dass es leichte Unterschiede zwischen der Bewertung der einzelnen Kurse gibt, wird in 2010 in die Auswertung des weiteren Verlaufs einbezogen werden.

Neben den geschlossenen Fragen wurde auch offen nach Wünschen für weitere Kurse zum selben Themenbereich gefragt. Hier fanden sich folgende Aussagen:

5. Wünsche für weitere Kurse zum selben Themenbereich

Wunsch nach „mehr Praxis“

- Mehr zu einzelnen Stationen der Lernwerkstatt
- Mehr praktische Übungen „theoretisch“ besprechen, damit man mehr Ideen mit in die Einrichtung nehmen kann
- Noch mehr Zeit zum selber machen und ausprobieren *2 Nennungen*
- Etwas mehr praktische Dinge *2 Nennungen*
- Weitere Beispiele aus dem Leben (Erfahrungen)

Wunsch nach „Vertiefung“

- Vertiefung des Themas
- Folgefortbildung, die darauf aufbaut
- Vertiefung, vielleicht Vorstellung von neuen Materialien zum Spracherwerb für Kinder ab ca. 6 J.

Wunsch nach weiteren „kollegialer Zusammenarbeit“

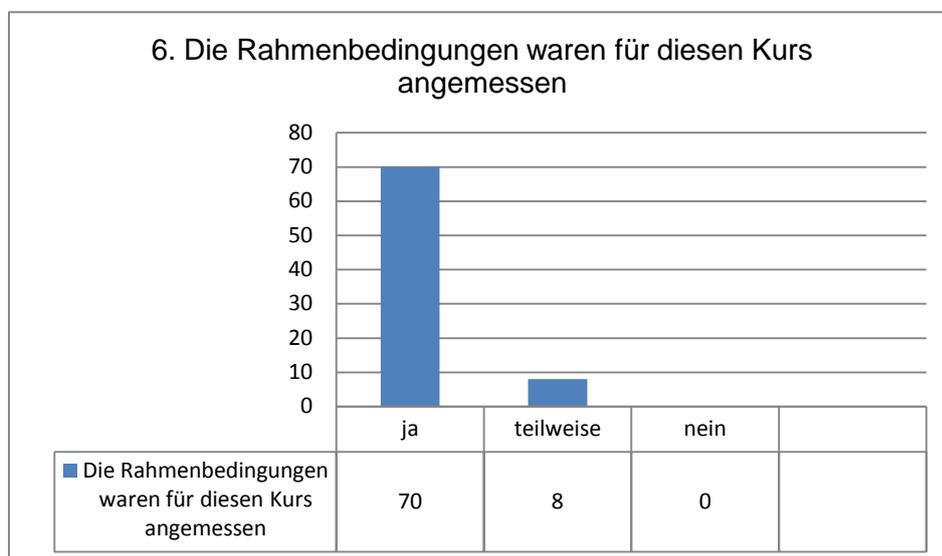
- Kurs als Fortbildung für das Gesamtteam
- Zeit für den Austausch untereinander

Wunsch nach „anderen inhaltlichen Themen“

- Bauen im Elementarbereich – LEGEN- 3 *Nennungen*
- Bauen mit Naturmaterial
- Arbeiten mit Holz
- Sprachentwicklung von Kindern

Erkennbar ist hier, dass neben dem Wunsch, andere inhaltliche Themen zusätzlich angeboten zu bekommen, vor allem der Wunsch nach einem „mehr“ an praktischer Erprobung im Vordergrund steht.

Ebenso wie die inhaltliche und methodische Gestaltung der Fortbildungen wurden auch die Rahmenbedingungen insgesamt positiv bewertet:



Bei der anschließenden offenen Frage nach Verbesserungsvorschlägen wurde folgendes benannt:

7. Verbesserungsvorschläge

Zur Logistik:

- Bessere Kennzeichnung des Raumes - Info an die Information vor Ort
- Wegbeschreibung wäre besser, wo der Eingang ist und dann die Fortbildung
- Mehr Tage, bzw. Nachmittage

Zur Fortbildungsgestaltung:

- Es waren zu viele Themen in zu kurzer Zeit, ich hätte gern mehr vertieft
- mehr Zeit (evtl. 2 Teile) 3 *Nennungen*
- mehr Praxis
- Kleine Gruppe ist unbedingt notwendig

Auf der organisatorischen Ebene sind die Hinweise zur Kennzeichnung des Ortes ernst zu nehmen. Darüber hinaus wiederholen sich hier Themen, die sich auch bei den Wünschen finden, vor allem der Wunsch nach mehr Zeit und Raum für die praktische Erprobung sowie die praxisnahe Gestaltung der Fortbildungen.

5.2.3 Überarbeitung der Feedbackbögen zur Evaluation der im Rahmen des Projektes durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen

In Absprache mit der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung Prof. Dr. Gläser wurde der Feedbackbogen in der zweiten Jahreshälfte 2009 überarbeitet. Ziel war es, die Rückmeldung im Hinblick u. a. auf den organisatorischen Rahmen, den Lernprozess, den Lehrstoff und den nachhaltigen Nutzen zu differenzieren. Das Ergebnis der Überarbeitung befindet sich im Anhang.

5.2.4 Durchführung erster leitfadengestützter Interviews mit Erzieherinnen

In 2009 ist in Abstimmung mit der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung Prof. Dr. Gläser ein Leitfaden entwickelt worden, auf dessen Grundlage einzelne Erzieherinnen, die Fortbildungen besucht haben, befragt werden sollen.¹⁰

Im Jahr 2009 sind bereits 4 Interviews durchgeführt worden. Für das Jahr 2010 wurden bisher 3 weitere Termine vereinbart.

Alle Interviews werden aufgezeichnet, transkribiert und anschließend computergestützt mit Max Q DA ausgewertet.

¹⁰

S. Anlage

5.3 Ringvorlesung „Begabungsförderung im Elementar- und Primarbereich“ (Pädagogische Abteilung)

Projektleitung: Prof. Dr. Claudia Solzbacher

Projektmitarbeiterinnen: Dipl. Päd. Christiane Fischer-Ontrup
Dipl. Päd. Wiebke Warnecke

Laufzeit: Juli 2010 – März 2009

Die Universität Osnabrück, Fachgebiet Schulpädagogik, und die *Forschungsstelle Begabungsförderung* des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) haben im Wintersemester 2009/2010 eine Ringvorlesung zum Thema „Begabungsförderung im Elementar- und Primarbereich“ angeboten. Die Veranstaltung richtete sich nicht nur an Studierende sondern an alle, die an der (Begabungs-)Entwicklung unserer Kinder teilhaben - ErzieherInnen, LehrerInnen, WissenschaftlerInnen, Eltern und andere Interessierte.

Das Leitziel der *Forschungsstelle Begabungsförderung* des nifbe ist die Verbesserung der ressourcenorientierten Förderung der individuellen Begabungspotentiale aller Kinder. Wie dieses realisiert werden kann, sollte die Ringveranstaltung verdeutlichen. Darüber hinaus konnte durch die inhaltliche Vielfalt und Breite der Beiträge Begabungsförderung als Querschnittsthema erfahrbar gemacht werden, das viele unterschiedliche wissenschaftliche (Fach)Disziplinen bzw. Didaktiken und Konzeptionen und Ansätze aus der Praxis berührt, anspricht und vereint.

Ein weiterer Leitgedanke des nifbe insgesamt ist es, durch die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis die Qualität des Elementar- und Bildungsbereiches zu festigen und zu verbessern. Deshalb setzten wir uns im Rahmen der Ringvorlesung zum Ziel, thematisch einschlägige Stimmen aus Wissenschaft und Praxis zusammenzuführen, um so einen aktuellen, kreativen und praxisnahen Austausch zu ermöglichen. Die wissenschaftlichen Vorträge einschließlich Diskussion dauerten ca. 60 Minuten, daraufhin berichteten ReferentInnen aus der Praxis (ca. 30 Minuten). Die anschließende Möglichkeit zur Diskussion, Kontaktaufnahme und Vernetzung war bewusst darauf ausgerichtet den nifbe-Ziel des Wissens- und Erfahrungstransfer Raum zu geben, der auch gerne über den offiziellen Rahmen der Veranstaltung hinaus genutzt wurde.

Programm:

Mittwoch, 21.10.2009

Eröffnungsveranstaltung:

Begabungsförderung im Elementar-und Primarbereich

Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Universität Osnabrück):

„Begabungsförderung im Elementar- und Primarbereich: Individuelle Förderung als Voraussetzung für die Begabungsentfaltung

Mittwoch, 28.10.2009:

Begabungsförderung und Migration

PD Dr. Dursun Tan (Landeshauptstadt Hannover)

„Die anderen Begabten: Migrantenkinder im Schatten des defizitären Blicks“

Kasia Lukasiewicz (Verein zur pädagogischen Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien - VPAK e.V.)

„Nachmittagsförderangebote für Kinder mit Migrationshintergrund an der Stüveschule Osnabrück“

Mittwoch, 11.11.2009:

Begabungsförderung und Hochbegabung

Prof. Dr. Christian Fischer (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – Luzern):

„Grundlagen und Modelle der Hochbegabtenförderung“

Stephanie Schmitz (Kita „Unter den Weiden“, Kempen-Unterweiden:)

„Ein Recht auf Förderung besonderer Begabungen“

Mittwoch, 25.11.2009:

Begabungsförderung und Emotionale Kompetenzen

Prof. Dr. Julius Kuhl (Universität Osnabrück):

„Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und emotionale Kompetenzen“

Franziska Birke-Bugiel (Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte)

„Gemeinsam Wege finden. Werkstattbericht aus dem nifbe-Projekt ‚selbst sicher lernen‘ “

Mittwoch, 09.12.2009

Begabungsförderung und Sprachbildung

Prof. Dr. Lilian Fried (Technische Universität Dortmund):

„Heterogene Sprachbildung im Elementarbereich“

Sigrid Neugebauer-Schettler (Musik- und Kunstschule der Stadt Osnabrück):

„Sprachförderung mit Musik“

FORTSETZUNG IN 2010:

Mittwoch, 06.01.2010

Begabungsförderung und Kreativität

Dr. Ekkehard Ossowski (Universität Osnabrück):

„Zum Zusammenhang von Begabung und Kreativität: Förderung von Kreativität im Kindesalter“

Manfred Blieffert (Musik- und Kunstschule der Stadt Osnabrück)

„Kreativität und Bildende Kunst: Das Projekt Kunststation“

Mittwoch, 20.01.2010

Begabungsförderung und Naturwissenschaften

Prof. Dr. Manuela Welzel-Breuer (Pädagogische Hochschule Heidelberg):

„Begabungsförderung und Naturwissenschaften“

Nicole Borgmann (Münsterlandschule):

„Forschen mit Franz Frosch: Mit Kindern die Physik erkunden“

Mittwoch, 03.02.2010

Begabungsförderung und Übergänge

Prof. Dr. Ursula Carle (Universität Bremen):

„Den Übergang in die Grundschule begabungsförderlich gestalten“

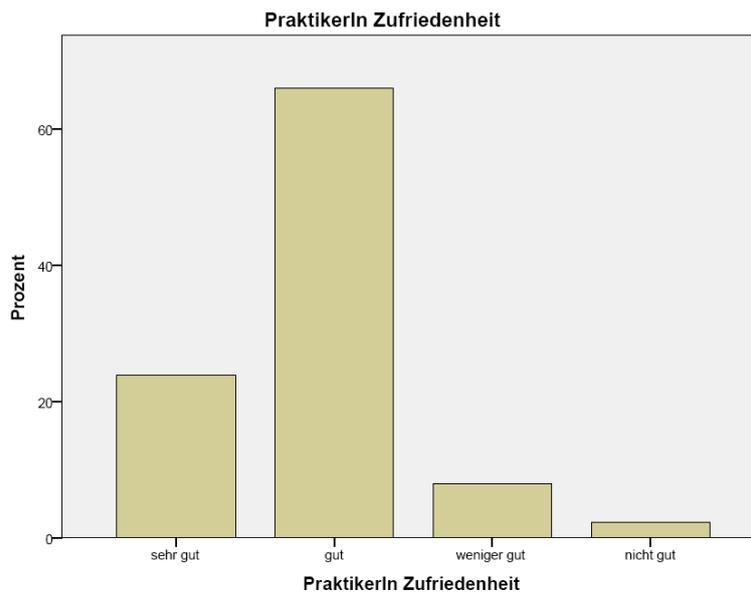
Dr. Esther Grindel (Montessorischule Münster):

„Flexible Schuleingangsphase an der Montessori-Grundschule Münster“

Die meisten Veranstaltungen liegen als podcast vor und können unter <http://www.lernfunk.de/Main/bikug09> angeschaut werden.

Eine Veröffentlichung der Vorträge ist ebenfalls in Arbeit.

Die Evaluation zeigte, dass die Ringvorlesung insgesamt sowohl von der Wissenschaft als auch von der Praxis gut angenommen wurde. Es wurde rückgemeldet, dass die Inhalte der Vorlesungen für viele fachlich interessant und anregend für die Praxis waren.



5.4 Vorbereitung der Fachtagung „Begabung und Beziehung“ (Pädagogische und psychologische Abteilung)

Projektleitung:	Prof. Dr. Julius Kuhl, Prof. Dr. Claudia Solzbacher
Projektmitarbeiterinnen:	Dipl. Päd. Christiane Fischer-Ontrup, Cand.-Psych. Heiko Frankenberg, Dipl.-Psych. Thomas Künne, Dr. Susanne Müller-Using (ab Nov 2009), Dipl.-Psych. Alexandra Strehlau
Laufzeit:	ab März 2009

Im März 2009 fand auf einer gemeinsamen Sitzung der pädagogischen und psychologischen Abteilungen der Forschungsstelle Begabungsförderung am 24.3.2009 das erste Planungstreffen für die Tagung „Begabung und Beziehung. Förderung von Selbstkompetenz in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ statt. Die Vorbereitungen wurden zwischen den beiden Abteilungen (Solzbacher/Kuhl) koordiniert und beinhalteten u.a. die folgenden Punkte: Zeitplanung, Rednerrecherchen, Öffentlichkeitsarbeit: Pressemitteilungen, Flyer, Plakate, Informationsversand über die Nifbe- und Univerteiler; Organisation vor Ort: Recherche und Reservierung des Tagungsortes und der Workshopräume, Verköstigung etc.

Es wurde eine Planungsgruppe gebildet (siehe Beteiligte oben), die sich in regelmäßigen Abständen von ca. zwei Monaten traf.

6. Außendarstellung der Forschungsstelle

Im Berichtszeitraum wurde von den beiden Abteilungen der Forschungsstelle Begabungsförderung ein gemeinsamer Flyer gestaltet, der die gemeinsame Arbeitsgrundlage und die verschiedenen Forschungsschwerpunkte darstellte:

Wir über uns

Arbeit im Dialog

- **Wir sind eine interdisziplinäre Forschungsstelle**

Als innovativ für den Bereich der Wissenschaft ist die Verzahnung von Pädagogik und Psychologie zu betrachten, sowohl in der Theoriebildung als auch in der Durchführung bzw. Begleitung von Praxisprojekten. Kennzeichen des nifbe insgesamt ist die enge Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis.

- **Wir kooperieren mit der Praxis**

In der Forschungsstelle Begabungsförderung ist eine Forschungshaltung maßgebend, die die Fragen aus der Praxis aufnimmt und das vorhandene Wissen aus diesem Bereich wertschätzt. Die so erzielten Forschungsergebnisse werden an die Praxis weitergegeben.

Damit soll die Theorie differenzierter und praxistauglicher werden sowie die Praxis reflektierter und damit noch wirkungsvoller werden.

Kontakt

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung
Forschungsstelle
Begabungsförderung

Arbeitsgruppe Prof. Solzbacher



Heger Tor Wall 19
49078 Osnabrück
Tel. 0541 970 32 771
Fax 0541 970 32 780

E-Mail: fs_solzbacher@nifbe.de

Arbeitsgruppe Prof. Kuhl



Seminarstr. 20
49074 Osnabrück
Tel. 0541 969 44 23
Fax 0541 969 44 24

E-Mail: fs_kuhl@nifbe.de

www.nifbe.de

<http://www.nifbe.de/Arbeitsgruppe>

Gefördert durch:



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung
Forschungsstelle
Begabungsförderung



**Begabungen
entdecken,
Begabungen
fördern**



Forschungsstelle Begabungsförderung

Jedem Kind sind Begabungen gegeben, manche haben besondere. Alle diese Begabungen sind vielfältig und unterschiedlich.

Für die nifbe-Forschungsstelle Begabungsförderung ist ein weites und dynamisches Begabungsverständnis grundlegend. Das heißt unter anderem, dass sich Begabungen im Laufe der Jahre entwickeln, verändern und verschieben können.

Bedeutenden Einfluss auf die Umsetzung des Begabungspotentials (in Leistung) haben sowohl die Umweltfaktoren als auch die Persönlichkeitsfaktoren des Kindes. Dafür sind zahlreiche Kompetenzen wie beispielsweise Motivation, Selbststeuerungsfähigkeiten oder Durchhaltevermögen erforderlich.

Unser Ziel ist es, Kinder in ihrer optimalen Entfaltung zu unterstützen. Das setzt voraus, dass sich der Blick von den Defiziten hin zur ressourcenorientierten Förderung wendet, um die individuellen Begabungspotentiale aller Kinder in den Vordergrund zu stellen.

Die Forschungsstelle Begabungsförderung besteht aus zwei Bereichen: Der pädagogischen Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher und der psychologischen Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Julius Kuhl.

Das nifbe ist als Institut an der Universität Osnabrück angesiedelt und wird von einem Verein getragen.

Arbeitsgruppe Prof. Solzbacher (Pädagogik)

Die große Chance der Begabungsförderung liegt in der **individuellen Förderung** aller Kinder. Grundorientierung ist der Respekt vor der Vielfalt (Diversität) und der Individualität eines jeden Kindes.

Welche Einstellungen PädagogInnen zur individuellen Förderung haben und wie sie diese definieren, welche Methoden beziehungsweise Instrumente sie kennen und anwenden, bestimmt die Wirksamkeit individueller Förderung.

Dabei wird für uns die **Selbstkompetenz** als Voraussetzung für Lernen und Bildung betrachtet. Ihre Förderung ist deshalb eine wichtige Aufgabe frühkindlicher Bildung. Selbstkompetenz bezeichnet die grundlegenden Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das (Lern-) Handeln des Einzelnen beeinflussen. Wir verstehen sie als basal für jede Form des Lernens. Die Selbstkompetenz eines Kindes wird nachweislich besonders durch unterstützende und positive pädagogische Beziehungen gefördert. So rücken in Bildungs- und Förderprozessen Emotionen und Bindungen in den Fokus und verlangen einen veränderten Blick auf die **pädagogischen Beziehungen** und die Gestaltung von Lernsettings.

In den genannten Bereichen liegen zurzeit die Forschungs- und die Arbeitsschwerpunkte der Forschungsstelle Begabungsförderung im Bereich der Pädagogik.

Arbeitsgruppe Prof. Kuhl (Psychologie)

Unseren Projekten ist das Ziel gemeinsam, psychologische Fähigkeiten, die zur **Entfaltung von Begabungen** notwendig sind, so differenziert wie möglich zu erfassen, um Fördermöglichkeiten zu entwickeln, die so individuell wie möglich sind.

Es werden bewährte Testverfahren an den Vor- und Grundschulbereich adaptiert und auch neue Verfahren entwickelt. Interventionsmethoden werden nicht nur als Beratungs- und Trainingsangebote, sondern auch als Konzepte für die Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen erarbeitet.

Auch aus unserer Sicht stellt **Selbstkompetenz** die Voraussetzung von Begabungsentfaltung dar. Wir sehen sie als Basis psychologischer Lernkompetenzen, die sich in der Ausprägung individueller Profile dieser Kompetenzen spiegelt.

Selbstkompetenz umfasst die Fähigkeit, Erfahrungen in einem kohärenten Wissenssystem abzuspeichern (dem „Selbst“) und Gefühle auf dieser Basis zu regulieren. Selbstkompetenz spielt z. B. eine zentrale Rolle, wenn ein Kind sich mit Leistungszielen identifiziert und wenn es in der Lage ist, sich auch für schwierige Aufgaben zu motivieren oder sich nach Misserfolgen zu beruhigen.



Der Flyer wurde ab September 2009 zur Dissimination auf allen Tagungen und öffentlichen Veranstaltungen benutzt, die von MitarbeiterInnen der Forschungsstelle Begabungsförderung besucht wurden.

Darüber hinaus wurde über die Forschungsstelle Begabungsförderung in den Medien berichtet:

Medium	Datum	Titel
Universität Osnabrück unizeit 2009/1	01.01.2009	Starkes Engagement für die Hochschule Mitgliederversammlung der Universitätsgesellschaft bei Hellmann Worldwide Logistics
NOZ	28.04.2009	Frühkindliche Bildung wird weiter erforscht
ZEIT	10.09.2010	Alle zum Einzeltraining Die Unterschiede zwischen Schülern wachsen, die Vorstellung von homogenen Klassen ist überholt. In Zukunft sollen die Lehrer mehr moderieren, weniger dozieren – und die Fähigkeiten jedes Einzelnen fördern.
Homepage Landkreis Osnabrück – Meldungen aus dem Kreishaus	05.10.2009	Experten trafen sich im Kreishaus Landkreis-Projekt „Lernen vor Ort“
NOZ	06.10.2009	Wie ist Begabung zu fördern?
Pressemitteilungen Homepage Universität Osnabrück	07.10.2009	Ringvorlesung Begabungsförderung Kooperationsveranstaltung der Universität Osnabrück und des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) startet am 21. Oktober (http://www2.uni-osnabrueck.de/pressestelle/mitteilungen/Detail.cfm?schluesselnummer=310&schluessel_jahr=2009)
NOZ	12.11.2009	Das Lernkarussell ist im Osnabrücker Land gut besetzt 1. Bildungskonferenz gestern in Bersenbrück soll Ausgangspunkt für weitere Netzwerkarbeit sein

7. Vorträge, Seminare und Workshops

Referentin	Datum	Titel	Konferenz, bzw. Institut
Warnecke, W.	27.01.2009	"Begabungsförderung in Kindertagesstätten – Chancen individueller Förderung und kultureller Bildung am Beispiel Musik."	Fachtagung „Grenzen-los – Potentiale der frühkindlichen Bildung kulturellen Bildung“ in Hannover
Sauerhering, M. /	24.02.2009	Begabungsförderung und individuelle	Fachtagung Brückenjahr

Warnecke, W.		Förderung in Kindertagesstätten und Grundschule	„Individuelle Förderung im Elementar – und Primarbereich“ in Osnabrück
Warnecke, W.	26.02.2009	"Begabungsförderung und individuelle Förderung"	nifbe NordWest
Solzbacher, C.	26.2.2009.	"Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung - Konsequenzen für die Schulentwicklung".	Moderatorenfortbildung Biologie, Universität Bonn
Sauerhering, M. / Warnecke, W.	11.03.2009	"Lernprozesse professionell begleiten"	Grundschultag Paderborn
Warnecke, W.	12.03.2009	"Begabungsförderung und Verschiedenheit-gleiche Chancen für alle?"	Grundschultag 2009 Oldenburg" Gemeinsam Kinder stark machen-soziale Kompetenzen aufbauen und fördern."
Solzbacher, C.	28.03.2009	"Frühstudium: Schüler an die Universität. Wie können Schulen und Universität besser zusammenarbeiten?"	Tagung "Geschwindigkeit ist keine Hexerei. Akzeleration als Maßnahme der Begabtenförderung" Bensberg
Solzbacher, C	6.6.2009	"Individuelle Förderung in der Schule".	Tagung „Individuelle Förderung in den Schulen Nordrhein-Westfalens“ der Landtagsfraktion der CDU NRW in Königswinter
Solzbacher, C	13.7.2009	„Beispiel Nachwuchsförderung Schule-Uni“.	Tagung: Keine Angst vor Wissenschaft. Wie man Schülerinnen und Schüler für wissenschaftliche Themen und Methoden begeistert. Fachtagung der Körber Stiftung, der Robert-Bosch Stiftung und der deutschen Telekom Stiftung in Göttingen
Warnecke, W.	29.08.2009,	Individual support – a challenge in preschool and school education.	ECER-Conference 2009, European Conference on Educational Research, Vienna, Austria
Solzbacher, C	10.9.2009	„Positionen von Erzieherinnen zur individuellen Förderung.“	Tagung Individuelle Förderung multipler Begabungen“ veranstaltet vom Internationalen Zentrum für Begabungsforschung der Universität Münster und der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe in Müns-

			ter
Warnecke, W.	11.09.2009	„Zu anders für Begabungsförderung? –Begabungsentfaltung und Verschiedenheit“	ICBF Tagung Münster "Individuelle Förderung multipler Begabungen“
Solzbacher, C	11.9.2009	„Frühstudium. Ergebnisse einer bundesweiten empirischen Untersuchung.“	Tagung Individuelle Förderung multipler Begabungen“ veranstaltet vom Internationalen Zentrum für Begabungsforschung der Universität Münster und der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe in Münster
Solzbacher, C	12.9.2009	„Wie viel Begabung kann Schule (ver-)tragen?“	Symposiums „Wie viel Begabung kann Schule (ver-)tragen?“ veranstaltet vom Deutschen Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung in Hannover
Solzbacher, C	17.9. 2009	“Methodenatelier: Schulbegleitforschung und Change Explorer. Erfahrungen mit einem Experiment des Change Managements.”	Tagung Schulbegleitforschung und Kompetenzentwicklung veranstaltet vom Nordverbund Schulbegleitforschung in Oldenburg
Solzbacher, C	im September 2009	„Die Bedeutung der Begabungsförderung und der individuellen Förderung für die frühkindliche Bildung und Entwicklung“,	Vortrag vor dem Team des „Haus der kleinen Forscher“ auf Einladung von Dr. Rösner (Geschäftsführer)

8. Netzwerkaktivitäten

8.1 Besuchte Tagungen, Vorträge, Seminare und Workshops

Teilnehmerin	Datum	Titel/Ort
Warnecke, W.	13.01.2009	Ringvorlesung des Regionalnetzwerks „Kindheit in der Region - Beobachtung und Dokumentation in der Praxis“
Warnecke, W.	18.02.2009	„Neues Grundschullehramt NRW - eine Herausforderung für die universitäre Ausbildung" Universität Paderborn veranstaltet durch das Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
Warnecke, W.	20.02.2009	Aktuelles aus den Forschungsstellen, Vorstellung der NetzwerkInnen, Professionalisierung in Elementarpädagogik
Warnecke, W.	26.02.2009	nifbe NordWest Veranstaltung - AG "Bildung und Entwicklung der Kinder im Alter von 3-10 Jahren"
Warnecke, W.	11.03.2009	Grundschultag Paderborn „Lernprozesse professionell begleiten“
Solzbacher, C.	28./29.03.2009	Tagung: Geschwindigkeit ist keine Hexerei. Akzeleration als Maßnahme der Begabtenförderung in Bensberg
Schwer, C.	SS 2009	“Collaboration and Communication in the Second Year of Life”. Im Rahmen der Ringvorlesung Osnabrück
Solzbacher, C.	02.-08.08.2009	World council for Gifted and Talented children. 18th Biennial World Conference "Promoting the dream" Vancouver, Kanada
Warnecke, W.	04.06.2009	Nifbe-Tagung (Regionalnetzwerk NordWest) „Frühkindliche Bildung und Entwicklung in der Region Nordwest Niedersachsen"
Künne, Th. Sauerhering, M. Strehlau, A.	18.06.2009	„Sprachförderung“ in Osnabrück
Schwer, C.	19./20.06.2009	Tagung „Videobasierte Methoden der Bildungsforschung – sozial-, kultur- und erziehungswissenschaftliche Nutzungsweisen“ am in Hildesheim
Warnecke, W.	24.-27.08.2009	ICIE Tagung "Excellence in education for development and creativity" in Ulm
Strehlau, A.	27.08.2009	Evaluationsworkshop in Osnabrück
Sauerhering, M.	29.08.2009	Bildungskongress „So machen wir Schule in Niedersachsen" in Hannover
Schwer, C.	09./11.09.2009	ICBF Tagung „Individuelle Förderung multipler Begabungen“ Münster
Sauerhering, M.	11./12.09.2009	Bundesgrundschulkongress "Allen Kindern gerecht werden" Frankfurt
Behrens, B.	20./21.10.2009	10. Kongress für Erziehung und Bildung, Universität Göttingen
Fischer-Ontrup, C./ Sauerhering, M.	26.10.2009	Nifbe-Tagung Professionalisierung „Neue Wege gehen" in Osnabrück

8.2 Teilnahme und Gestaltung von nifbe-Veranstaltungen

Datum	Titel/Ort
20.02.2009 18.06.2009 27.08.2009	Arbeitstreffen der Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und NetzwerkmitarbeiterInnen des nifbe
20.02.2009	"Aktuelles aus den Forschungsstellen, Vorstellung der NertzwerkerInnen, Professionalisierung in Elementarpädagogik, Vereinbarungen für neue Stelle von Thünemann-Albers, Zusammenarbeit 2009"
26.02.2009	nifbe NordWest Veranstaltung AG "Bildung und Entwicklung der Kinder im Alter von 3-10 Jahren"
18.06.2009	"Sprachförderung"
27.08.2009	Evaluationsworkshop Vortrag zum Evaluationsvorgehen bei dem Grundschulprojekt der psych. Abteilung
26.10.2009	Nifbe-Tagung Professionalisierung "Neue Wege gehen"
30.11. 2009	Transfertagung
10.12. 2009	Vorstellung der pädagogischen Abteilung Forschungsstelle Begabungsförderung – Darstellung der Projekte und Forschungsmethoden im Rahmen von Workshops
12.10.09- 15.2.2010	Planung und Durchführung der Ringvorlesung "Begabungsförderung im Elementar- und Primarbereich" Universität Osnabrück WS 2009/10 mit Forschungswerkstatt für Studierende
10.12.2009	Ausrichtung und inhaltliche Gestaltung eines Arbeitstreffen der Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und NetzwerkmitarbeiterInnen in Osnabrück
ab Januar 2009	Planung der gemeinsamen Tagung: „Begabung und Beziehung“
ab April 2009	Planung und Durchführung der Tagung: Individuelle Förderung multipler Begabungen“ veranstaltet vom Internationalen Zentrum für Begabungsforschung der Universität Münster und der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe in Zusammenarbeit mit der Telekom-Stiftung am 9.-12..9.09 in Münster

8.3 Kooperationen

Teilnehmerin	Datum	Titel
Schwer, C., Völker, S. Fischer-Ontrup, C.	ab August 2009 – bis Ende 2009	Pilotprojekt der beiden Forschungsstellenabteilungen: Beziehung und Begabung: Analyse von Bindungsverhalten und Explorationsverhalten im Kita-Alltag“ – Unikita „Kleine Strolche“ Osnabrück
Künne, Th.	Seit WS 2009/2010	Wissentransfer mit der Ev. Fachschule Osnabrück zum Thema: Inklusion und Selbstkompetenz von ErzieherInnen
Künne Th.	September 2009	Transferworkshop für Erzieherinnen
Strehlau A.	Oktober 2009	Präsentation von Projektergebnissen für Eltern und Lehrer der Elisabethschule
Strehlau, A., Völker, S.	Seit 2009	„Zusammenhänge zwischen den Lernkompetenzen von Kindern und ihrem auf Musik bezogenen kreativen Potenzial“ in Kooperation mit Prof. Dr. Müßgens, Vera Gehrs und der Antoniusschule Georgsmarienhütte
Warnecke, W.	WS 2008/2009	Wissentransfer an der Universität Osnabrück, FB 3, Seminar: „Projektseminar: Begabungsförderung international“
Künne Th., Strehlau A.	Monatlich seit Juni 2009	Interdisziplinäres Treffen der Forschungsstellenmitarbeiter
Warnecke, W.	WS 2009/2010	Seminarkooperation an der Universität Osnabrück, FB 3, mit Nora Schulze, M.A. : „Wie anders ist anders? Heterogenität und Bildung“
Solzbacher, C.		Kooperation mit dem ICBF Münster
Solzbacher, C.		Kooperation mit dem World Council for gifted an talented Children
Solzbacher, C.		Kooperation mit der Karg Stiftung
Solzbacher, C.		Kooperation mit dem Bildungsprojekt „Lernen vor Ort“ (BMBF) Prof. C.Solzbacher Steuergruppenmitglied des Landkreises Osnabrück

9. Veröffentlichungen im Berichtszeitraum

- Biebrich, R. & Kuhl, J. (2009). Reflexionsfähigkeit und Selbstentwicklung. In R. Sachse et al. (Hrsg.), *Grundlagen und Konzepte Klärungsorientierter Psychotherapie* (S. 142-164). Göttingen: Hogrefe.
- Biebrich et al. (in Vorb.). *Die Rolle der selbstregulatorischen Kompetenzen für die Begabungsentfaltung beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium*. (Wiss. Publikation)
- Solzbacher, C. & B. Behrens. *Individuelle Förderung als Grundlage für Begabtenför-*

derung. In: Koop, Ch. / Schenker, I. / Müller, G. / Welzien, S. u. Karg-Stiftung (Hg.). *Begabung wagen – Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (i. Druck).

- Solzbacher, C. & W. Warnecke. (2009) *Individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen – Begründungen, Ziele, Herausforderungen*. In: Textor, M. Onlinehandbuch zur Kindergartenpädagogik, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2005>
- Solzbacher, C. & W. Warnecke (2009.). „Das tun wir doch schon immer!“ *Individuelle Förderung in Kindertagesstätten*. In: KiTa aktuell – Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen, ND 08/09, Wolters & Kluwer,
- Solzbacher, C. & W. Warnecke. (2009) *Individuelle Förderung in der Elementarpädagogik – Bildung und Förderung von Anfang an*. In: Rieder-Aigner, H. (Hrsg.). *Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen – Qualitätsmanagement für Träger, Leiter und Team*. Regensburg: Walhalla & Praetoria,
- Strehlau & Künne (in Vorb.). *Begabung mal anders ...* Unveröffentlichtes Manuskript.
- Warnecke, W. (2009), *Individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen*. In: KiTa aktuell -Fachzeitschrift für die Leitung von Kindertageseinrichtungen. 17.Jg., ND 1 / Wolters & Kluwer, S. 12-13.
- Solzbacher, C.: Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In: T. Bohl / W. Helsper / H. G. Holtappels / C. Schelle (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*, Bad Heilbrunn 2009: Klinkhardt Verlag, S. S. 329-332.
- Solzbacher, C.: Early Placement at German Universities. In: ECHA NEWS,
- European Council for High Ability NOVEMBER 2009, Germany S. 14 – 17.
- Solzbacher, Claudia (2009): Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. In: Mertens, Gerhard u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, Band III, TB1 „Familie – Kindheit – Jugend – Gender“, bearb. von Macha, Hildegard/Witzke, Monika, Paderborn u.a.: Schöningh Verlag, S. 247-266C.
- Solzbacher: „Der Schüler muss gefördert werden wollen!“ Oder? Zum Verhältnis von Beziehungskultur und individueller Förderung. In: *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 2/2009, S. 59-61.
- Claudia Solzbacher : Zwei sind nötig, damit einer sich kennenlernt. Selbstkompetenzförderung in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In: *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*. 3/2009, S. 122-125.
- Solzbacher, C.: Das Frühstudium als Maßnahme der Begabtenförderung – schulrelevante Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. In: Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia, Gerhard Müller-Frerich: *Begabte in der Schule – Fördern und Fordern* , S. 64-80.