



nifbe-Themenheft Nr. 5

***Individuelle Förderung
in KiTa und Grundschule
Birgit Behrensen / Claudia Solzbacher***

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Individuelle Förderung

in KiTa und Grundschule

Abstract:

Individuelle Förderung erscheint als geeigneter Weg, jedes Kind in die Lage zu versetzen, seine eigenen Begabungspotentiale zu nutzen und in Leistung umzusetzen. Als individuelle Förderung werden dabei alle pädagogischen Handlungen verstanden, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, während Begabungen als Fähigkeitspotentiale und nicht als Fertigkeiten oder Kompetenzen an sich zu verstehen sind. In der Kita ist individuelle Förderung als pädagogische Grundhaltung zu finden, während in der Grundschule individuelle Förderung eher als Kanon konkreter Handlungen oder Methoden zu verstehen ist, die eingesetzt werden, um jedes Kind gemäß seines Entwicklungs- und Leistungsstandes zu unterstützen. Die Gestaltung der Lernumgebung und der pädagogischen Beziehungen sind zentrale Momente. Gelingt es, dass die Kinder – nach entsprechenden Vorbereitungen – weitgehend selbstorganisiert arbeiten, dann bleiben in der auf Gruppen ausgerichteten pädagogischen Arbeit in Grundschule und Kita Zeiten und Energien frei für die Aufmerksamkeit für einzelne Kinder.

Gliederung des Textes:

1. Einleitung
2. Zum Begriff der individuellen Förderung in Kita und Grundschule
3. Individuelle Förderung als Begabungsförderung
4. Zur Verbreitung und Zielsetzung individueller Förderung
5. Methoden individueller Förderung in Kita und Grundschule
6. Kollegiale Reflexion als Rahmenbedingung
7. Blick auf Selbstkompetenzförderung und Beziehungsgestaltung
8. Das Denken in Bildungsbiografien als Gelingenvoraussetzung
9. Besondere Leseempfehlungen
10. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Wenn wir davon ausgehen, dass jedem Kind Begabungen gegeben sind, dass diese Begabungen aber nicht nur unterschiedlich sondern auch vielfältig sind, dann muss das pädagogische Handeln dem Rechnung tragen. Ein geeignetes Mittel zur Unterstützung der Begabungsentfaltung ist die individuelle Förderung. Wird die Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes in den Mittelpunkt gestellt, soll durch individuelle Förderung, jedes Kind in die Lage versetzt werden, seine ganz eigenen Begabungspotentiale zu nutzen und in Leistung umzusetzen (vgl. Solzbacher/Behrens 2010).

Deshalb gilt die individuelle Förderung im Kontext einer „Bildung für alle“ seit einigen Jahren national und international als Qualitätsindikator von Bildungsreformen. Sie ist Bestandteil des Bildungsauftrags. Inzwischen ist eine verbesserte individuelle Förderung als zentrale Leitlinie in Bildungs- und Orientierungsplänen und in Erlassen bzw. Schulgesetzen in zahlreichen Bundesländern verankert.

Die aktuelle Debatte um individuelle Förderung ist bildungspolitisch von großem Optimismus getragen. Allerdings gerät oft aus dem Blick, dass ein solcher Ansatz auch große Herausforderungen in der praktischen Umsetzung mit sich bringt und an Grenzen stoßen kann. Im Folgenden sollen die Ergebnisse unserer Untersuchungen¹ ausschnitthaft vorgestellt werden, in denen wir vor allem der Frage nachgingen, wie aus Sicht der beteiligten ErzieherInnen und Lehrkräfte individuelle Förderung in Kita und Grundschule gestaltet wird und wie diese zukünftig unterstützt werden sollten, damit die flächendeckende Implementierung von individueller Förderung vereinfacht wird. Dabei soll den Unterschieden der beiden Institutionen Kita und Grundschule ebenso Rechnung getragen werden, wie der für die Gestaltung des Übergangs notwendigen Anschlussfähigkeit.

Jedes Kind soll durch individuelle Förderung in die Lage versetzt werden Begabungspotenziale zu nutzen und in Leistung umzusetzen

2. Zum Begriff der individuellen Förderung in Kita und Grundschule

Auf der Grundlage unserer Befragungen von Erzieherinnen und Erziehern in 2009² sowie von Grundschullehrkräften in 2010 und 2011³ definieren wir individuelle Förderung für diese beiden Institutionen folgendermaßen:

¹ Die Forschungsstelle Begabungsförderung arbeitet unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaften) und Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) interdisziplinär zu Fragen der Begabungsförderung. Im Mittelpunkt steht die Erforschung und Weiterentwicklung von Ansätzen, Instrumenten und Methoden zur Begabungserkennung und -förderung. Aktuell wird zu „nicht-kognitiven“ Persönlichkeitsmerkmalen und ihrer Förderung sowie zu bildungspolitischen und wissenschaftlich favorisierten Förderansätzen geforscht. Schwerpunkt des Letztgenannten war in den vergangenen Jahren individuelle Förderung in elementar- und primärpädagogischen Institutionen.

² Hierzu wurde eine niedersachsenweite Online-Befragung durchgeführt, an der sich 700 Erzieher und Erzieherinnen beteiligten. Ausgewertet wurden 563 Fragebögen. Darüber hinaus wurde eine persönliche Befragung mit 36 Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie sind in Behrens et al. 2011 veröffentlicht.

³ Hier wurde ebenfalls eine niedersachsenweite Online-Befragung durchgeführt, wobei hier 699 Fragebögen ausgewertet wurden. Bei der daran anschließenden persönlichen Befragung äußerten sich 42 Lehrerinnen und Lehrer. Die Ergebnisse dieser Studie sind in Solzbacher et al. 2011 veröffentlicht.

Unter individueller Förderung in Kita und Grundschule verstehen wir alle pädagogischen Handlungen, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines je spezifischen Potentials, seiner je spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnisse, (Lern-)Wege, (Lern-)Ziele und (Lern-)Möglichkeiten. Ein wichtiger Ausgangspunkt ist dabei die Lebenssituation des Kindes.

Zu diesen Handlungen gehört auch die professionelle Reflexion der Bedeutung der Beziehungsebene zwischen PädagogIn und Kind, sowie die Reflexion des Verlaufs der Entwicklung emotional-sozialer und kognitiver Persönlichkeitsmerkmale. Darin eingeschlossen sind die – mit dem Kind gemeinsam zu gestaltenden – fördernden und fordernden Lernumgebungen und Lernprozesse.

3. Individuelle Förderung als Begabungsförderung

Begabungen können recht allgemein als „Fähigkeitspotentiale“ (Heller/Perleth 2007, S. 141) bezeichnet werden, die nicht Fertigkeiten oder Kompetenzen an sich beschreiben, sondern nur die Möglichkeit zu diesen. Dabei sind Begabungen als dynamisch zu verstehen, da davon ausgegangen werden kann, dass sich Begabungen im Laufe des Lebens entwickeln, ausbilden und verschieben können (Solzbacher/Behrens 2010, S. 46 f.).

Geradezu bemerkenswert ist in vielen Veröffentlichungen zur individuellen Förderung das überaus hohe Ziel der optimalen Entfaltung von Begabungen und der Nutzung von Chancen (Klafki 2002; Bönsch 2004; Braun/Schmischke 2006). Gleichwohl mangelt es bildungspolitisch – zum Teil auch von Seiten der Wissenschaften – an der Konkretisierung dessen, was dies bedeutet. In der Schule zum Beispiel ist noch immer die ebenso triviale wie langlebige Dreiteilung nach fachlichem Leistungsvermögen verbreitet, d.h. den „Leistungsschwachen“ werden die „besonders Begabten“ (und nicht die „Leistungsstarken“) gegenübergestellt. Das sogenannte Leistungs-Mittelfeld wird zwar genannt, scheint in Bezug auf Förderung aber vielerorts unberücksichtigt zu bleiben. In der Kita werden dagegen oft die „Lauten“ den „Stillen“ oder die „Aktiven“ den „Ruhigen“ gegenüber gestellt. Auch hier bleiben Varianzen zwischen diesen beiden Polen aufgrund der vorherrschenden Einteilungen oft unberücksichtigt. Dort, wo individuelle Förderung als Grundorientierung pädagogischen Handelns gesehen und in kollegialen Gesprächen immer wieder reflektiert wird, gelingt es im Gegensatz dazu besser, den je verschiedenen Bedürfnissen der Kinder individueller zu begegnen und Lernumgebungen ebenso wie Lernherausforderungen entsprechend offen zu gestalten.

Individuelle Förderung als vorteilhafte Grundorientierung pädagogischen Handelns

4. Zur Verbreitung und Zielsetzung individueller Förderung

Zunächst einmal können wir aufgrund unserer Studien feststellen, dass individuelle Förderung in den Kindertagesstätten und Grundschulen Niedersachsens schon weit verbreitet ist. So geben jeweils etwa 90% der befragten Grund-

Unterschiedliches Verständnis von individueller Förderung in KiTa und Grundschule

schullehrkräfte und ErzieherInnen an, dass in ihren Einrichtungen individuell gefördert werde.

Eine nähere Untersuchung dessen, was jeweils unter individueller Förderung verstanden wird, zeigt aber deutliche Unterschiede zwischen dem Verständnis in Kita und in Grundschule. Für die Arbeit in der Kita lässt sich auf der Basis unserer Untersuchungen zusammenfassend festhalten, dass der direkte Blick auf das einzelne Kind für die Fachkräfte grundlegend ist. Dieser Blick bildet den Ausgangspunkt der täglichen pädagogischen Arbeit. Hervorzuheben ist, dass die Orientierung am einzelnen Kind Raum für verschiedenste pädagogische Ansätze lässt. Insgesamt überwiegt aber eher ein konstruktivistisches Bild vom Kind: Das Kind wird heute von den meisten ErzieherInnen als aktiver Gestalter seiner eigenen Entwicklung verstanden. Vor diesem Hintergrund erscheint individuelle Förderung als eine pädagogische Grundhaltung und nicht als eine Methode oder ein spezifischer Methodenkanon. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Verständnis von individueller Förderung bei den ErzieherInnen von dem der von uns befragten Grundschullehrkräften: In deren Antworten zeigt sich viel stärker, dass sie in der Mehrheit individuelle Förderung als konkrete Handlungen bzw. als Methoden verstehen, die dazu eingesetzt werden, jedes Kind gemäß seines Entwicklungs- und Leistungsstandes zu unterstützen.

Mit diesen unterschiedlichen Verständnissen von individueller Förderung hängen auch unterschiedliche Zielsetzungen zusammen: Das Ziel individueller Förderung in der Kita ist stark an der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder orientiert. Gefragt nach den wichtigsten Zielen individueller Förderung, nennen Erzieherinnen und Erzieher neben der Förderung fachspezifischer Kompetenzen die Stärkung des Selbstbewusstseins von Kindern besonders häufig. Das am weitesten verbreitete Ziel von individueller Förderung aus Sicht von Grundschullehrkräften ist ein anderes, nämlich die Unterstützung schwacher Schüler und Schülerinnen. Zudem wird die Unterstützung der Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrer Lernausgangslage von vielen als Zielsetzung gesehen, ebenso wie die Unterstützung starker Schüler und Schülerinnen. Dass individuelle Förderung zu einer Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation sowie zur Bildung der Persönlichkeit beitragen soll, wird an vierter Stelle als Zielsetzung gesehen. Große Übereinstimmung besteht unter den Lehrkräften darin, dass individuelle Förderung die Entwicklung von Kindern unterstützt, dass sie wichtig ist, um Defizite auszugleichen, und dass sie dem Recht des Kindes auf optimale Förderung entspricht.

Die Einschätzungen zur Umsetzbarkeit individueller Förderung in den Einrichtungen differieren – auch innerhalb der Untersuchungsgruppen ErzieherInnen und Grundschullehrkräfte. Etwas weniger als die Hälfte der an der Online-Befragung beteiligten Erzieherinnen und Erzieher gehen davon aus, dass die individuelle Förderung eines jeden Kindes in ihrer Einrichtung nicht möglich ist. Ein weiteres Viertel der Antwortenden ist sich nicht sicher. Nur etwas mehr als ein Viertel der Antwortenden (177 Erzieherinnen und Erzieher) antwortet auf die Frage nach der Machbarkeit eindeutig mit „Ja“. Die Skepsis bei Grundschullehrkräften ist ähnlich hoch. Etwa 60% der Grundschullehrkräfte sind der Meinung, individuelle Förderung stelle unrealistische Ansprüche an Schule. Interessant sind die Einschätzungen der verbleibenden 40% der Lehrkräfte, die die Machbarkeit von individueller Förderung in ihrer Einrichtung als ein geringeres Problem ansehen. Die Planung und Organisation eines Unterrichts, der an den Zielen und Prozessen individueller Förderung ausgerichtet ist, bedeutet für sie kaum Mehrarbeit. Unsere Studie zeigt, dass Lehrkräfte, die ihren

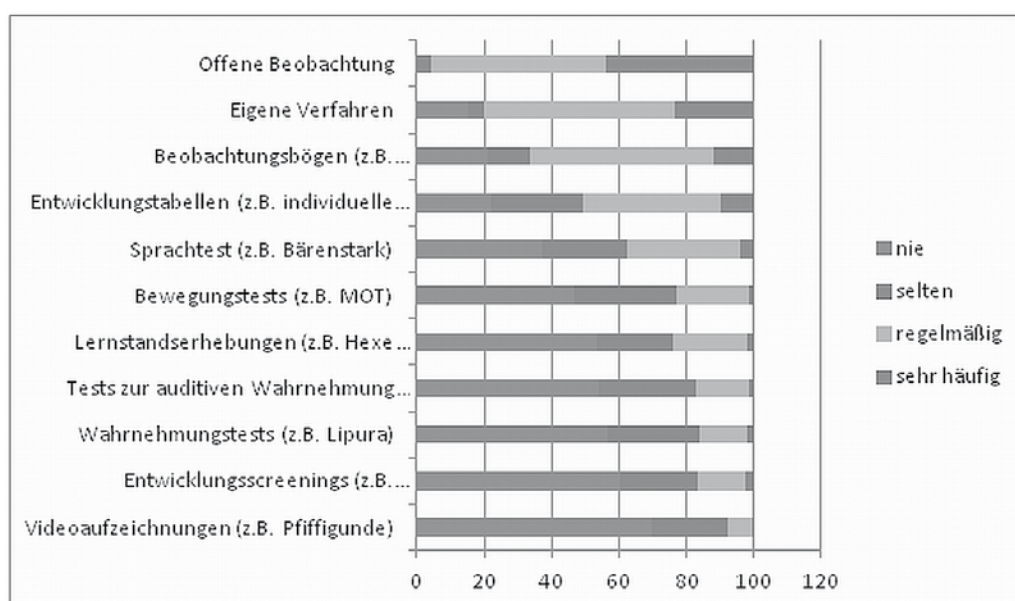
Unterricht auf Prinzipien der individuellen Förderung aufbauen, zwar genauer und differenzierter planen müssen, aber im Ergebnis ihre Vorbereitung oftmals schneller erledigen, da sie gezielt nach passenden Materialien und Inhalten für die Kinder suchen können. Ferner sind sie in der Unterrichtssituation selbst entlastet. Gelingt es, dass die Kinder bei einem entsprechend vorbereiteten Unterricht selbstorganisiert arbeiten, dann bleiben Zeiten und Energien frei für Feedback und Vertiefungen mit einzelnen Kindern. In unserer Studie konnten wir erkennen, dass die Belastungen der Lehrkräfte in der Unterrichtssituation selbst sich bei einem nach den Prinzipien der individuellen Förderung geplanten Unterricht insgesamt als geringer darstellen. Weil die Angebote für die Kinder passender ausgewählt sind, muss die Lehrkraft im Unterricht weniger erklären, weniger Unterstützung bei Schwierigkeiten leisten und weniger Leerräume von schnelleren Kindern überbrücken helfen. Insgesamt – so wird in unseren Untersuchungen deutlich – entsteht weniger Unruhe.

5. Methoden individueller Förderung

Es gilt, sich in Erinnerung zu rufen, dass in beiden Institutionen, Kita und Grundschule, individuelle Förderung im Rahmen von Gruppen stattfindet. Die Gestaltung einer geeigneten Lernumgebung in der Kita und die Gestaltung differenzierter Lernherausforderungen in der Grundschule sind daher Wege, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten vornehmlich in der Gruppe gerecht zu werden.

Für die Kita muss man, wie oben betont, festhalten, dass individuelle Förderung stärker vor allem eine Grundorientierung beschreibt. So ist ein zentrales Ergebnis unserer Studie, dass individuelle Förderung in der Kita unabhängig vom pädagogischen Konzept oder der Organisationsform der Gruppe stattfindet. Sie ist zu verstehen als eine Grundorientierung des pädagogischen Handelns am einzelnen Kind, die neben der Gestaltung der Lernumgebung wesentlich auf Beziehungsgestaltung fußt. Ausgangspunkt für jegliche individuelle Förderung ist die Beobachtung. Für die elementarpädagogische Arbeit findet sich neben der offenen Beobachtung ein breiter Methodenkanon der systematischen Beobachtung:

Die Gestaltung einer geeigneten Lernumgebung in der Kita und die Gestaltung differenzierter Lernherausforderungen in der Grundschule sind Wege, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht zu werden.



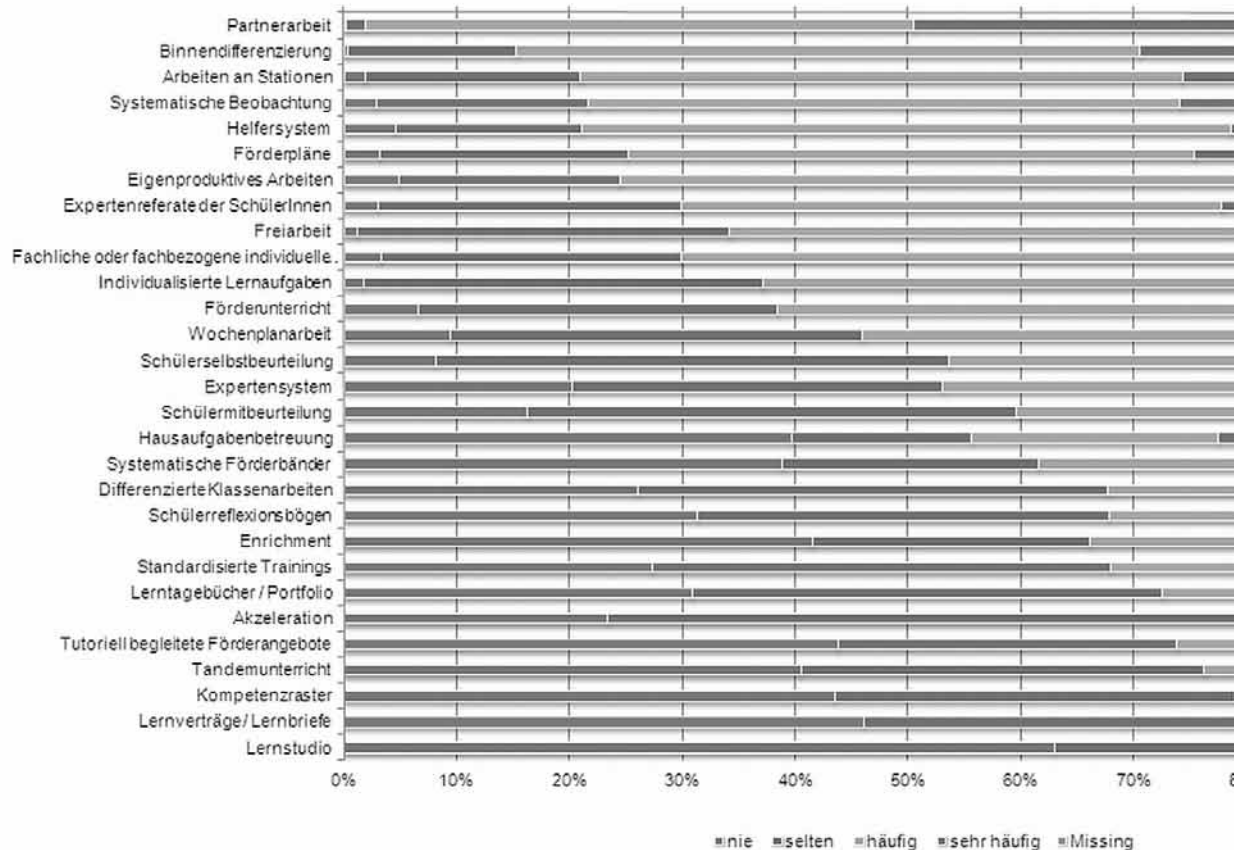
Große Bandbreite unterschiedlicher und zum Teil auch zunächst konzeptionell unverbundener Methoden der Förderung

Obwohl Kitas dazu aufgefordert sind, systematisch Beobachtungsinstrumente einzusetzen, ist die offene Beobachtung am weitesten verbreitet. Dies hat verschiedene Gründe. Erstens lassen sich aufwendigere standardisierte Verfahren in der Kita manchmal nur schwer mit der Erzieherinnentätigkeit und mit der Nähe zum Kind in Einklang bringen. Zweitens entspricht die in vielen verbreiteten Verfahren vorherrschende Defizitorientierung nicht dem Beobachtungsanspruch von Erzieherinnen – schließlich gilt es, aus dem Beobachteten an den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes orientierte Fördermaßnahmen abzuleiten. Drittens sind eher ressourcenorientierte standardisierte Beobachtungsverfahren oftmals zeitlich aufwendiger, weshalb sie schlecht in den Kita-Alltag passen. Deutlich wurde in unserer Untersuchung, dass die verbreitete offene Beobachtung vielerorts in eine Reflexion des Beobachteten im Team - als zentraler Bestandteil der elementarpädagogischen Arbeit - eingebunden ist. Durch dieses Vorgehen erfährt die offene Beobachtung eine Qualität, die sie mit systematischen Verfahren vergleichbar macht.

Für die individuelle Förderung in der Grundschule steht ein großer Kanon unterschiedlicher und zum Teil auch zunächst konzeptionell unverbundener Methoden der Förderung zur Verfügung, der unterschiedlich stark und eher unsystematisch genutzt wird. Demgegenüber tritt die der Förderung vorgehaltene pädagogische Diagnostik tendenziell in den Hintergrund:

Wenden Sie folgende Instrumente der individuellen Förderung an?

(n=688. Mehrfachnennungen möglich)



Bei diesem Überblick über die verwendeten Instrumente ist zu berücksichtigen, dass unter den jeweiligen Bezeichnungen sich teilweise ganz unterschiedliche Anwendungsformen verbergen. Deutlich wird aber, dass die Methoden unterschiedlich stark verbreitet sind. Gerade Methoden, die für eine differen-

zierte, am einzelnen Kind orientierte Arbeit hilfreich sind, werden nur von vergleichsweise wenigen Lehrern und Lehrerinnen eingesetzt.

Individuelle Förderung im Sinne einer Ausdifferenzierung von Heterogenität wird bisher nur von einem kleinen Teil der Lehrkräfte verfolgt. Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die Binnendifferenzierung zwar als eingesetzte Methode angegeben wird, tatsächlich aber die Partnerarbeit die am häufigsten praktizierte Methode ist. Besondere Begabungen von SchülerInnen bzw. von lernschnellen SchülerInnen werden dabei oft zur Unterstützung langsamerer oder lernschwächerer SchülerInnen herangezogen. Die Leistungsstarken werden z.B. gerne als „Hilfslehrer“ eingesetzt, um leistungsschwächere Kinder zu unterstützen.

Sowohl hinsichtlich des Einsatzes diagnostischer Verfahren als auch von Instrumenten der individuellen Förderung zeigt sich, dass die Chancen und Möglichkeiten einer individuellen Begabungsförderung im Sinne einer differenzierten und ressourcenorientierten Diagnostik und einer Formulierung individueller Lernwege und Leistungsziele noch nicht ausgeschöpft sind. Einige der Probleme werden sich bei der geplanten flächendeckenden Umsetzung der Inklusion noch verstärken.

6. Kollegiale Reflexion als Rahmenbedingung

Die nachhaltige und umfassende Implementierung individueller Förderung in der einzelnen Kita oder der Einzelschule erfordert unbedingt Abstimmungen im Team beziehungsweise im Kollegium. Hinsichtlich der Abstimmung in Kitas lässt sich sagen, dass einerseits die gemeinsame Reflexion über beobachtetes kindliches Verhalten zum Kerngeschäft elementarpädagogischen Handelns gehört, dass andererseits hierfür aber noch nicht durchgängig verlässliche Strukturen vorhanden sind. Nach Ergebnissen der Online-Befragung stehen nur in etwa der Hälfte der Einrichtungen überhaupt Zeitfenster zur Reflexion und Einzelfallbesprechung zur Verfügung. In den persönlichen Befragungen wurde zudem deutlich, dass es nicht unüblich ist, Besprechungen dieser Art in die private Freizeit am Nachmittag zu verlegen. Hier zeigt sich Handlungsbedarf von Seiten der Träger. Wie groß der Gewinn durch eine eindeutige, auf Reflexion des Beobachteten angelegte Besprechungszeit ist, zeigt folgende Aussage: „Wir merken immer wieder, wie viel wir über Kinder wissen, wenn wir [...] am pädagogischen Tisch [zusammentragen]. Da kommen so viele Infos zusammen, um dann auch locker ein Elterngespräch machen zu können. [...] wir machen immer wieder die Erfahrung bei Elterngesprächen oder nach Elterngesprächen, dass die Eltern sagen: ‚Was haben wir für ein tolles Kind.‘ Also im Grunde genommen ist es viel wichtiger, deutlich zu machen, wo die Stärken sind und dies auch den Eltern deutlich zu machen, weil sie dann auch ihr Kind stärken, indem sie die Stärken sehen und indem sie dann viel besser ihr Kind so annehmen, wie es ist.“ (Aus einem Interview mit einer Erzieherin)

Deutlich wird in diesem Zitat dreierlei. Erstens ist der strukturell festgelegte Termin hilfreich, um möglichst vielfältige Informationen über ein Kind zusammen zu tragen. Zweitens ist damit die Vorbereitung von Elterngesprächen vereinfacht. Drittens gelingt auf diese Weise eine eindeutige Fokussierung auf die Stärken des Kindes, was positive Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung hat.

Implementierung individueller Förderung in Kita oder Grundschule erfordert unbedingt die Abstimmungen und Reflexion im Team bzw. Kollegium

Die Umsetzung der kollegialen Zusammenarbeit in der Grundschule wird seit einigen Jahren durch eine Reihe bildungspolitischer Maßnahmen flankiert, so etwa durch die Aufforderung zur Schulprogrammentwicklung. Damit diese bildungspolitischen Vorgaben in der Praxis der Einzelschule wirken, bedarf es aber einer stärkeren Einbeziehung der Lehrkräfte als gleichberechtigte Akteure. Es reicht nicht, Lehrerinnen und Lehrer lediglich als Ausführende innovativer Ideen zu betrachten. Vielmehr ist ihre verantwortliche Gestaltung gefordert, wie sie im Rahmen der Eigenständigkeit von Schule angelegt ist. Jedoch unterliegt diese Freiheit der professionellen Gestaltung nicht wenigen bildungspolitischen Widersprüchen, die von den Lehrkräften als Dilemmata wahrgenommen werden. Beispielsweise erleben Lehrkräfte (Kontroll-)Maßnahmen, die Kinder nicht an der Individualnorm messen, sondern an der Sozialnorm, als Beschneidung der Eigenständigkeit und zugleich als Widerspruch zur Aufforderung der individuellen Förderung. So zeigen unsere Ergebnisse etwa, dass Maßnahmen wie die Schulinspektion oder die Durchführung von Vergleichsarbeiten nicht als unterstützend, sondern lediglich als Kontrollinstrumente wirken. Daher werden sie auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für individuelle Förderung mehrheitlich negativ beurteilt. Lehrkräfte erleben offensichtlich administrative Vorgaben dieser Art nicht als Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Funktion dieser Instrumente innerhalb eines Qualitäts-Kreislaufs ist offensichtlich nicht transparent genug, sodass die Chancen, die sie im Prinzip für die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule haben könnten, nicht ausgeschöpft werden. Das Nadelöhr für die Überführung der Ergebnisse externer Evaluationen in eine Verbesserung der individuellen Förderung ist die Schulentwicklung. In der einzelnen Schule müssen die Ergebnisse diskutiert werden, darauf aufbauende Maßnahmenkataloge ausgearbeitet und eine Gremienkultur zur systematischen Förderung von Kindern etabliert werden. Eine solch umfassende Schulentwicklung scheint aber in vielen Schulen noch entwicklungsbedürftig. Für diesen Ausbau braucht es Schulleitungen, die entsprechend ausgewählt und fortgebildet sind, die aber auch umfänglicher als bisher vom Unterrichten freigestellt, mit Verwaltungspersonal ausgestattet und entsprechend vergütet werden, denn ihnen kommt innerhalb der Qualitätsentwicklung in der Einzelschule eine zentrale Managementfunktion zu. Die für diesen Prozess bisher zur Verfügung gestellten zeitlichen und finanziellen Ressourcen und Freiheiten sind gerade im Grundschulbereich offensichtlich nicht hinreichend. Damit Schulleitungen die Qualitätsentwicklung hin zu mehr individueller Förderung vorantreiben können, brauchen sie ferner Kollegen und Kolleginnen, die Verantwortung übernehmen – und die hierfür ebenfalls Kapazitäten frei haben. Es scheinen maßgeblich diese Ressourcen zu sein, die die Lehrkräfte ihrem persönlichen Ethos einer am Kind orientierten Pädagogik näher bringen können. Damit könnten bildungspolitische Forderungen und individuelle Orientierungen von Lehrkräften zum Wohl der Kinder und zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften in Einklang gebracht werden.

7. Der Blick auf Selbstkompetenzförderung und Beziehungsgestaltung

In welcher Wechselwirkung individuelle Förderung mit Selbstkompetenzförderung steht, verdeutlicht die Grafik auf der nächsten Seite: Selbstkompetenzförderung und individuelle Förderung bedingen sich hier gegenseitig. Ausgehend von einer auf Selbstkompetenz bauenden Haltung gestaltet die Pädagogin so-

Durch eine so verstandene individuelle Förderung kann das Kind in Kita oder Schule seine Selbstkompetenz ausbauen, was wiederum dazu führt, dass es die Angebote individueller Förderung besser nutzen kann. Damit dieses Modell zum Tragen kommen kann, gilt es, sowohl die Beziehungen als auch die Lernumgebung entsprechend zu gestalten.

Beziehungen finden in Lerngruppen unter Zeitdruck statt

Für die pädagogische Beziehung in Schule und Kita gilt, dass PädagogInnen in der Regel mit einer Gruppe arbeiten, innerhalb derer die Bedürfnisse aller Kinder nach Kontakt und Lernen berücksichtigt werden müssen. Damit geht einher, dass die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder immer wieder dem Gruppenkontext eingepasst werden müssen. Daher muss ständig neu entschieden werden, wie viel Aufmerksamkeit dem einzelnen Kindern entgegen gebracht werden kann. Unsere Grundschulergebnisse lassen erkennen, dass die Entscheidungen der einzelnen Lehrkräfte äußerst unterschiedlich ausfallen, und unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellungen dahinter stehen. Von diesen Vorstellungen hängt wiederum ab, welche Organisation der Lernumgebung und welche Didaktik insgesamt Vorrang erhält.

Eine verbreitete Sichtweise in der Grundschule ist beispielsweise, „den Schwächsten“ die meiste Aufmerksamkeit entgegen zu bringen: „Ich kann mich dann wirklich nur um die ganz Schwachen kümmern und nicht noch um die, die dazwischen sind.“ (aus einem Interview mit einer Lehrerin).

In der Kita sind es eher die besonders auffälligen oder besonders unauffälligen Kinder, die als bedürftig für Erzieherinnenaufmerksamkeit auffallen:

„Wenn die neuen Kinder so kommen, dann gibt es [...] Spezialisten, [...] die sind dann extrem auffällig und da sagt man sehr schnell: ‚Huch, da müssen wir mal gucken.‘“ (aus einem Interview mit einer Erzieherin)

In beiden Fällen kann Aufmerksamkeit als knappes Gut erlebt werden, das im Sinne einer Bedarfsgerechtigkeit aufgeteilt wird: Wer aus der PädagogInnenperspektive Aufmerksamkeit am Nötigsten hat, bekommt sie.

Ein anderes Gerechtigkeitsmodell ist das der „Leistungsgerechtigkeit“. Möglicherweise lässt sich die Idee der Leistungsgerechtigkeit wiederfinden in der Einschätzung „Individuelle Förderung muss vom Kind gewollt sein“, der 67,2% der an der Online-Befragung teilnehmenden Grundschullehrkräfte zustimmen. Es lässt sich vorsichtig vermuten, dass die Leistungsgerechtigkeit mit zunehmendem Alter der Kinder stärker in den Vordergrund tritt. So haben bei einer ähnlich angelegten Online-Befragung von Lehrkräften der Sekundarstufen 90% geantwortet, dass individuelle Förderung vom Schüler bzw. von der Schülerin gewollt sein muss (Solzbacher 2008, S. 34).

Eine dritte, für unsere Untersuchungen relevantere Gerechtigkeitsvorstellung ist die der Verteilungsgerechtigkeit. Wie der Anspruch einer Verteilungsgerechtigkeit im Hinblick auf die Lehrerinnenaufmerksamkeit mit Hilfe individueller Förderung in Form einer bewussten Beziehungsgestaltung aussehen kann, zeigt folgendes Zitat, das sich im Zusammenhang mit der Darstellung der an der Schule praktizierten Feedbackkultur zur Vergabe von Zeugnis-Noten in der dritten und vierten Klasse einer jahrgangsübergreifend arbeitenden Schule findet:

„Die Zeugnisse sind individuell geschrieben als Berichts-Zeugnisse. Die Ziffern-Zeugnisse würden wir gerne nicht schreiben müssen, aber da haben wir leider keinen Einfluss. Was wir aber machen, ist, dass wir mit den Kindern immer im Gespräch sind. [...] Das Schöne bei dem altersgemischten Unterricht ist, dass wir mehr Zeit haben, uns um die Kinder zu kümmern, da die Schüler selbst-



Von der jeweiligen Gerechtigkeitsvorstellung hängt stark ab, welche Organisation der Lernumgebung und welche Didaktik in der Grundschule insgesamt Vorrang erhält.

ständig mit Wochenplänen arbeiten und eben ganz genau wissen, was sie in welcher Stunde zu tun haben. So kann ich mir immer nacheinander Kinder herausnehmen und mit denen ins Gespräch gehen.[...] So mache ich das auch bei der Rückgabe der Arbeiten. Ich gebe nie eine Arbeit allgemein zurück, sondern ich hole mir immer jedes Kind einzeln heraus, bespreche mit ihm die Arbeit und gucke dann, welche Note es gegeben hat. Also frage ich dann auch: ‚Mensch, wieso hast du das so gerechnet? Kannst du mir das erklären?‘ Einfach, um mir noch einmal anzuschauen, wie das Kind dann auf die Aufgabe reagiert und wie es in der besonderen Situation der Arbeit reagiert hat.“ (Aus einem Interview mit einer Lehrerin)

Gerade das Leistungsfeedback bedarf der Reflexion über Beziehungsgestaltung, denn ein unsensibles Feedback kann die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung stark belasten (Solzbacher / Kuhl 2011). Interessant ist, dass die Lernfortschritte aller Kinder aus der Sicht dieser Lehrerin grundsätzlich gleichermaßen wichtig erscheinen. In den durch entsprechende Unterrichtsstrukturen geschaffenen Freiräumen geht es daher um zweierlei: Zum einen wird die Notengebung kontextualisiert und somit für das einzelne Kind nachvollziehbar gemacht. Zum anderen nutzt die Lehrerin das Einzelgespräch, um Gedankengänge des Kindes nachzuvollziehen. Damit eröffnen sich für die Lehrerin Möglichkeiten, Kompetenzen und Wissensbestände der Kinder wahrzunehmen, die für die weitere individuelle Förderung genutzt werden können.

Die Frage der Verteilungsgerechtigkeit stellt sich in der Kita in anderer Form. Fragen der Verteilungsgerechtigkeit treten hier eher da auf, wo es darum geht, festzulegen, über welche Kinder in pädagogischen Sitzungen gesprochen wird. Im Gegensatz zur unter Zeitdruck gefällten Entscheidung der Aufmerksamkeitsverteilung im Alltag, kann bei der geplanten Besprechung der einzelnen Kinder durchaus der Blick auf jedes Kind gerichtet werden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„[...] für die Lern- und Bildungsgeschichten beobachten wir auch und sind jetzt so dabei angelangt, dass wir für jedes Kind einmal pro Jahr eine Lern- und Bildungsgeschichte schreiben. (...) Das ist jetzt das dritte Jahr, [in dem] wir uns damit befassen. Im ersten Jahr [sind wir] so eingestiegen, dass wir erst einmal nur für die Schulkinder [die Bildungs- und Lerngeschichten geschrieben haben]. Also das muss [...] ein bisschen geübt werden, wie kommt man auch mit Zeiteinteilung hin.“ (Aus einem Interview mit einer Erzieherin)

Deutlich wird hier, dass der Verteilungsgerechtigkeitsanspruch erst dann erfüllt werden kann, wenn das Instrument – in diesem Fall Bildungs- und Lerngeschichten – flüssig beherrscht wird. Hier gilt es auch, realistisch auf die eigenen Ressourcen und die der KollegInnen zu schauen sowie neuen Instrumenten erst einmal die Chance zu geben, über eine angemessene Dauer zu wirken.

Selbstkompetenzförderung bedarf der Eigenverantwortlichkeit von Kind und Erwachsenem

Grundlage für eine regelmäßige und intensive Zuwendung zum einzelnen Kind ist die Entlassung der Kinder in selbstständiges Arbeiten. Erst dann entstehen die Freiräume, die für intensive Hinwendung zu einzelnen Kindern genutzt werden können. Nicht nur die Kinder müssen eigenverantwortliches Lernen erlernen, sondern PädagogInnen stehen in diesem Lernprozess:

„Das sind so kleine Sachen. [...] Dann sagt das Kind: ‚Wie spät ist es denn?‘ [...] eigentlich ist es dann richtig zu sagen: ‚Ja, guck, wo ist unsere Uhr. Da, guck drauf.‘ [...] Im letzten [Schuljahr] habe ich ganz viel selber gemacht und

Die Frage der Verteilungsgerechtigkeit stellt sich in der KiTa in anderer Form

Durch selbstständiges Arbeiten der Kinder entstehen Freiräume für die intensive Hinwendung zu Einzelnen

habe die Kinder da so sitzen gehabt. Und habe mich wirklich abgehetzt, [...]. Und jetzt habe ich gelernt, dass man auch Kinder gut ‚einspannen‘ kann. Sie sind stolz und ich schicke sie ständig auf die Reise. [Beispielsweise, wenn sie] keinen Fußball haben: Früher wäre ich hingegangen und hätte einen besorgt. Aber jetzt sage ich: ‚Nein, du gehst jetzt zu Herrn XY, das ist unser Hausmeister.‘ Dann: ‚Was fragst du den?‘ Und das sagt dann das Kind und ich sage: ‚Ja, genau und schön höflich.‘ Also eigentlich will ich sagen, das passiert ständig so zwischen drin. Dieses, eigenständige Lernen oder die Anleitung zum selbstständigen Lernen.“ (Aus einem Interview mit einer Lehrerin)

Deutlich wird, dass es viele kleine Gelegenheiten zu ergreifen gilt, will man die für das Lernen notwendige Eigenverantwortlichkeit der Kinder stärken. Dabei können Lehrer und Lehrerinnen auf die Selbstkompetenzförderung bauen, die bereits in der Kita angelegt wurde. In vielen Kitas lernen Kinder beispielsweise, entlang ihrer Interessen sich für Angebote zu entscheiden, diese zu Ende zu führen, selbstständig die für ein Angebot notwendigen Materialien zusammenzustellen oder gemeinsam mit Freunden und Freundinnen zum Frühstück zu gehen und bestimmte Zeitfenster einzuhalten. Nicht allen Kindern gelingt dies gleichermaßen gut. Gleichwohl haben Kinder hier vielfach Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut, auf die Schule zurückgreifen kann.

8. Das Denken in Bildungsbiografien

So bedeutet individuelle Förderung letztlich auch das Denken in Bildungsbiografien. Daher ist für individuelle Förderung im Übergang, im Sinne einer gelungenen Stabübergabe, eine Begegnung der pädagogischen Akteure „auf Augenhöhe“ notwendig. Hierfür braucht es neben dem Wissen um das andere Arbeitsfeld eine Moderation und Unterstützung durch strukturelle Maßnahmen.

Wird die Gestaltung des Übergangs zwischen den Institutionen als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Akteure verstanden und werden die Formen sowie die Intensität der Kooperation als Gradmesser für die individuelle Unterstützung des Kindes bei der Bewältigung dieser Aufgabe gesehen, lassen sich aus unserer Studie folgende Ergebnisse zusammenfassen: Der Übergang zwischen Kita und Grundschule wird durch viele Kooperationsformen gestaltet. Gesetzliche Bestimmungen bieten hier eine Basis. Viele Pädagoginnen und Pädagogen sind bereits unterwegs, die tradierten Bildungsvorstellungen und die Diskrepanzen zwischen den Institutionen zu überwinden. Es ist aber von dem persönlichen Engagement der Lehrkräfte und Erzieherinnen abhängig, wie tiefgreifend die Zusammenarbeit sich gestaltet. Strukturelle Vorgaben sind immer noch die Ausnahme.

Auffallend ist, dass die Intensität der Kooperationen zwischen Kita und Grundschule extreme Unterschiede aufweist. Dies betrifft vor allem die Frage, wie tiefgreifend das Wissen um und das Verständnis für die Arbeit der je anderen Institution ist. So gelingt es erst auf der Basis gegenseitiger Wertschätzung, den Übergang für die Kinder so zu gestalten, dass Kontinuitäten und Diskontinuitäten sich die Waage halten und der Übergang von den Kindern in der Regel gut gemeistert werden kann. Das niedersächsische Projekt „Brückenjahr“ und die Sprachförderung für die angehenden Schulkinder weisen hier auf erfolgversprechende Kooperationsmöglichkeiten hin. In ihnen kann man zum Beispiel geeignete und gemeinsame Diagnoseinstrumente und Förderkonzepte

Für einen gelungenen Übergang zwischen KiTa und Grundschule ist eine Begegnung der pädagogischen Akteure „auf Augenhöhe“ notwendig

abstimmen, was die Qualitätsentwicklung beider Institutionen unterstützt. In einem weiteren Feld, das für individuelle Förderung eine große Rolle spielt, ist Kooperation unbedingt notwendig: in der Frage über die „richtige“ Schulvorbereitung. Sie ist ein widersprüchliches und problembehaftetes Thema bei der Übergangsgestaltung. Wie unsere Forschung zeigt, ist hier eine Verständigung darüber entscheidend, was es zu fördern gilt. Nachdem dieser Dialog bildungspolitisch initiiert worden ist, muss er für eine flächendeckende Implementierung weiter unterstützt werden. Umso mehr wird das Auslaufen des Projekts Brückenjahr bedauert, für das Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden.

9. *Besondere Leseempfehlung*

- Behrensen, Birgit / Sauerhering, Meike / Solzbacher, Claudia / Warnecke, Wiebke (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder

10. *Literaturverzeichnis*

- Behrensen, Birgit; Sauerhering, Meike; Solzbacher, Claudia; Warnecke, Wiebke (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bönsch, Manfred (2004): Differenzierung in Schule und Unterricht. 2. Aufl., München: Oldenbourg Schulbuchverlag
- Braun, Dorothee / Schmischke, Judith (2006): Mit Störungen umgehen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Heller, Kurt A.; Perleth, Christoph (2007): Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In: Heller, Kurt A.; Ziegler, Albert (Hg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin: LIT Verlag, S. 139-170.
- Klafki, Wolfgang (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Beltz.
- Rawls, John (2008): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 16. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Solzbacher, Claudia / Kunze, Ingrid (Hg.) (2008): Individuelle Förderung in der Schule. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Solzbacher, Claudia / Kuhl, Julius (2011): Vorwort. In: Kuhl, Julius, Müller-Using, Susanne / Solzbacher, Claudia / Warnecke, Wiebke (Hg.): Bildung braucht Beziehung! Freiburg: Herder Verlag, S. 7-12.
- Solzbacher, Claudia / Behrensen, Birgit (2010): Individuelle Förderung als Begabtenförderung. In: Koop, Christine; Schenker, Ina; Müller, Götz; Welzien, Simone; Karg-Stiftung (Hg.): Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten. Weimar: Verl. das Netz, S. 45-55.
- Solzbacher, Claudia / Behrensen, Birgit / Sauerhering, Meike / Schwer, Christina (2012): Jedem Kind gerecht werden. Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Praxishilfen Unterricht. Köln: Carl Link Verlag.
- Solzbacher, Claudia / Behrensen, Birgit / Sauerhering, Meike / Schwer, Christina (2012): Jedem Kind gerecht werden. Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Praxishilfen Unterricht. Köln: Carl Link Verlag.

Autorinnen



Dr. Birgit Behrensen

Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), u. a. mit dem Schwerpunkt individuelle Förderung, zuvor langjährige qualitative Forschungstätigkeiten und Veröffentlichungen, u.a. im Bereich Bildung, Migration und Flucht.



Prof. Dr. Claudia Solzbacher

Lehrstuhl für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück und Leiterin der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Aktuelle Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte: Begabungsförderung, Netzwerkbildung, Schulentwicklung.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
Forschungsstelle Begabungsförderung

Leitung: Prof. Dr. Claudia Solzbacher; Prof. Dr. Julius Kuhl

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Begabungsförderung:

Die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe wird von Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) geleitet. Die interdisziplinär arbeitende Forschungsstelle befasst sich mit Fragen der Begabungsförderung sowohl in der Elementar- als auch in der Primarpädagogik und nähert sich diesen Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschungsperspektive. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Begabung und Beziehung, Selbstkompetenz und Selbstkompetenzentwicklung sowie individuelle Förderung. Die Forschungsmethoden umfassen zurzeit bedingungsanalytische Verfahren, Videografie, quantitative Verfahren (Fragebögen und Online-Befragungen für SPSS-Auswertungen), qualitative Verfahren (Erhebungen mit Experteninterviews, Gruppendiskussionen und anderen Formen persönlicher Interviews Auswertungsverfahren entlang der Inhaltsanalyse und der Grounded Theorie).

Weitere Infos unter www.nifbe.de

