



nifbe-Themenheft Nr. 4

Selbstkompetenz (-Förderung)

in KiTa und Grundschule

Thomas Künne / Meike Sauerhering

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Selbstkompetenz (-Förderung)

in KiTa und Grundschule

Abstract:

Ausgehend von der Annahme, dass jedes Kind begabt ist und der Unterstützung bei seiner Begabungsentfaltung bedarf, wird in diesem Themenheft dargestellt, wie in Kitas und Grundschulen Lernumgebungen anregend gestaltet werden können, sodass sie die Selbstkompetenzentwicklung der Kinder unterstützen. Ein weiteres Augenmerk wird der Gestaltung der professionellen pädagogischen Beziehung gewidmet, da davon ausgegangen wird, dass nur pädagogisches Handeln, das sowohl auf kognitive als auch emotionale Prozesse zielt der Förderung von Selbstkompetenz dienlich ist. Darüber hinaus wird dargestellt wie das Konstrukt Selbstkompetenz in die wissenschaftliche Landschaft der Psychologie und der Pädagogik eingebettet ist. Es werden eine Arbeitsdefinition und sieben wichtige Bestandteile der Selbstkompetenz eingeführt. Abschließend wird dargestellt welche (strukturellen) Rahmenbedingungen der Förderung von Selbstkompetenz entgegenstehen beziehungsweise welche unterstützend wirken.

Gliederung des Textes:

1. Einleitung
2. Jedes Kind ist begabt
3. Begabungsentfaltung
4. Selbstkompetenz - ein Containerbegriff
5. Selbstkompetenz und Lernkompetenz
6. Selbstkompetenz in der Psychologie
7. Unsere Definition von Selbstkompetenz
8. Sieben wichtige Bestandteile von Selbstkompetenz
9. Selbstkompetenz fördern
10. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Selbstkompetenz (-Förderung)
11. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Selbstkompetenz, manchmal auch Ich-Kompetenz oder auch Personale Kompetenz genannt, ist einer dieser Begriffe, hinter denen sich viele Ideen, Konstrukte und Annahmen verbergen. Oft glaubt man, dass bei der Verwendung dieses Begriffs über eine Sache gesprochen wird, unter der alle das Gleiche verstehen. Hört man jedoch genauer hin, so wird deutlich, dass das, was unter Selbstkompetenz verstanden wird, eine enorme Spannbreite umfasst.

Neben dieser eher verwirrenden Ausgangsbasis sind sich am Ende doch die meisten Fachkräfte darüber einig, dass Selbstkompetenz wichtig ist. Bei der Frage wofür eigentlich herrscht jedoch Uneinigkeit und Unsicherheit: Wie entwickelt sich Selbstkompetenz? Und was ist das genau? Was bewirkt Selbstkompetenz? Auf welchem Wege wirkt Selbstkompetenz? Fachlich gesehen: Was kann ich tun, um Selbstkompetenz zu fördern?

Wir wollen in diesem Themenheft diesen Fragen nachgehen und versuchen etwas Licht ins Dunkel zu bringen, indem wir als ersten Schritt den Begriff der Selbstkompetenz näher beleuchten und seine Bedeutung für Lernen und Persönlichkeitsentwicklung klären. Im Anschluss daran stellen wir wichtige Selbstkompetenzen und deren praktische Relevanz für den Alltag dar. Als letzten Schritt beschreiben wir ein Modell, wie Selbstkompetenz entsteht, wie sie gefördert wird und welche Voraussetzungen dazu auf pädagogischer Seite notwendig sind.¹

2. Jedes Kind ist begabt

Diese Annahme bildet die Grundlage unserer Forschung in der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), sowohl aus pädagogischer als auch aus psychologischer Sicht. Dabei sind die Begabungen von Kindern ebenso vielfältig und unterschiedlich wie die Kinder selbst. Aufgabe von PädagogInnen im professionellen Handeln ist es, diese zu erkennen und in der Gestaltung des pädagogischen Alltags zu berücksichtigen. Ja sogar durch entsprechende Organisation und Aufbereitung der Lernumgebung hervorzulocken (anzuregen) und zu fördern. Grundlegend hierfür ist eine gelungene Beziehung zwischen der Pädagogin/ dem Pädagogen und dem Kind, die auf einer Wertschätzung der Persönlichkeit basiert.

Die Begabungen von Kindern sind so vielfältig und unterschiedlich wie die Kinder selbst

3. Begabungsentfaltung

Ein weiterer Begriff, der sehr wichtig in unserer Forschung ist und verdeutlicht, dass es nicht selbstverständlich ist, dass jede(r) seine Begabungen auch nutzt bzw. nutzen kann. Für die Umsetzung von Begabungen in individuelle Leistung (auch hier meinen wir vielfältige Leistungen in vielen Bereichen) bedarf es verschiedenster Bedingungen. Dabei kommt den Umweltfaktoren ebenso eine entscheidende Bedeutung zu wie den Persönlichkeitsfaktoren. Aus unserer Sicht nimmt hierbei die Entwicklung und Förderung von Selbstkompetenz eine herausragende Stellung ein, da diese die Entfaltung von Begabungen be-

¹ Einige zentrale Passagen dieses Themenheftes sind von den Autoren bereits im ‚Online - Handbuch Kindergartenpädagogik‘ veröffentlicht: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2208.html>

günstigt, indem sie viele Handlungsmöglichkeiten, Kreativität und Emotionsregulation bereithält. Bevor wir die Bedeutung der Selbstkompetenz in der Elementarpädagogik und Primarpädagogik weiter nachverfolgen und den Stand unserer Forschung hierzu erläutern, wird die Einbettung des Begriffs und die Begriffsgeschichte zunächst kurz skizziert.

4. Selbstkompetenz - ein Containerbegriff

Obwohl im pädagogischen Diskurs die Kompetenzdebatte noch immer hoch im Kurs steht ohne dass der Begriff eindeutig geklärt wäre, möchten wir uns diesem zunächst annähern.

Von Kompetenz wird in den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen gesprochen - vom Staatsrecht über Kommunikationswissenschaft oder Psychologie bis hin zu Sozial- und Erziehungswissenschaft. In jeder Domäne bedarf es einer spezifischen Definition, doch selbst innerhalb der Disziplinen ist die Verwendung des Begriffs Kompetenz nicht einheitlich. Formale und/ oder normative Anwendungen sind ebenso geläufig wie sach- und inhaltsbezogene. Implizit wird jedoch immer ein Hinweis auf Qualität gegeben - auf die Qualität menschlichen Handelns. Damit bezieht sich Kompetenz zugleich auf konkrete Handlungsvollzüge und auf die ihnen vorausgehenden Prozesse sowie auf die zugrunde liegenden Möglichkeiten. Mit der Kompetenzorientierung wird der Blick auf die tatsächlich erreichte Leistung gerichtet. Es geht um die Vermittlung zwischen Wissen und Können innerhalb eines gewissen Kontextes.

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 stärker auf das Individuum bezogene Aspekte ergänzt werden (vgl. hierzu z.B. Rohlf et al, 2008). Die Frage danach, welche Kompetenzen als relevant erachtet werden, ist notwendigerweise kontextbezogen. 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 bietet das Konstrukt Kompetenz eine geeignete Möglichkeit, den professionellen Blick auf die „Vorgänge des Lernens in den Ernstfallsituationen gesellschaftlichen Lebens und Arbeitens“ (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 Gegenstand der (schul-)pädagogischen Forschung.

In der Motivationspsychologie fußt das Konstrukt Kompetenz auf der Annahme, dass das Individuum bestimmte grundlegende Fähigkeiten selbstorganisiert hervorbringt (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2007, S. Xff). Hier ist eine Anschlussstelle für die Pädagogik: Denn bringt das Individuum eine Leistung selbstorganisiert hervor, heißt das nichts anderes, als dass das Individuum oder besser der Mensch gelernt hat. Dabei wirken Prozesse, die willentlich in Gang gesetzt werden, also Motivation voraussetzen und auf einem Interesse beruhen. Es geht an dieser Stelle nicht um Reifeprozesse, die sich quasi von selbst vollziehen, also einem Automatismus folgen, wie beispielsweise das Laufen des Kindes das dem Krabbeln folgt. Wird Kompetenz auf Interaktionen bezogen, geht es um einen wirkungsvollen Austausch mit der Umwelt.

Kompetenzen sind an konkrete Handlungsmomente gebunden. Sie beziehen sich auf die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen

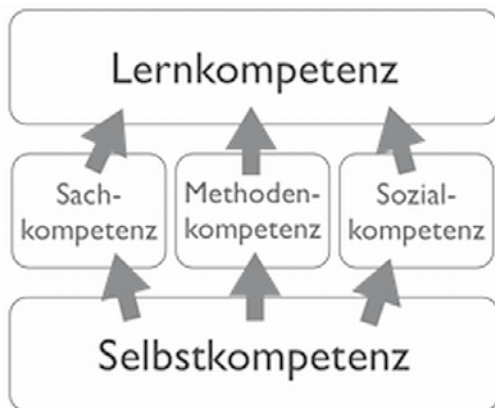


Abb.1 :

Selbstkompetenz als Basiskompetenz

5. Selbstkompetenz und Lernkompetenz

Die Selbstkompetenz wird in der Tradition der (Schul-) Pädagogik als eine von vier Kompetenzen verstanden, die gemeinsam die Lernkompetenz bilden (vgl. Czerwanski/ Solzbacher, 2004). In der modernen Gesellschaft ist das Ziel von Erziehung und Bildung nicht die Übermittlung fester Wissensbestände, sondern die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe und die Stärkung der Persönlichkeit. Zentraler Aspekt ist das lebenslange Lernen. Zur Vorbereitung hierauf gilt es, die Kinder möglichst frühzeitig an die selbständige Organisation ihrer Lernprozesse heran zu führen. Weinert bezeichnet Lernkompetenz als „fundamentales Bildungsziel“ (Weinert, 2000). Zumeist werden die vier Teilbereiche Sozialkompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz als gleichrangig nebeneinander betrachtet. Sie gelten als untrennbar miteinander verbunden. Es erscheint wenig sinnvoll beispielsweise Methodenkompetenz fördern zu wollen, ohne dabei auf sachliche Bezüge zurückzugreifen (vgl. Czerwanski/ Solzbacher 2002; Engres, 2007). Allerdings liegt Selbstkompetenz unserer Meinung nach nicht auf der gleichen Ebene wie die Sach-, Methoden oder Sozialkompetenz, sondern kann als Basiskompetenz betrachtet werden (vgl. Solzbacher/ Behrensen/ Sauerhering, 2011 In: Kuhl et al.: Bildung braucht Beziehung, S. 41).

6. Selbstkompetenz in der Psychologie

In der eher experimentell orientierten Persönlichkeitspsychologie werden einzelne Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche von Personen beschrieben und erforscht. Selbstkompetenz würde in diesem Sinne als ein Bündel von Einzelkompetenzen aufgefasst, die für die Entwicklung der Persönlichkeit und für Lernen im weitesten Sinne wichtig sind. Zu diesen persönlichen Kompetenzen gehören zum Beispiel die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, sowie die Fähigkeit, mit Misserfolgen umzugehen. Bei diesen Kompetenzen geht es im Kern darum, mit eigenen Gefühlen umgehen zu können, man spricht auch von Affekt- bzw. Selbstregulation (Kuhl/ Künne/ Aufhammer, 2011; Strehlau/ Künne, 2011). Dies ist wichtig, da jegliches Handeln, Lernen und Verhalten im Grunde affektiv getönt ist, also mit Gefühlen zusammenhängt bzw. Gefühle auslöst. Aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie liegt der Selbstkompetenz also die Regulation von Emotionen zu Grunde, aus der sich dann die vielfältigen Einzelkompetenzen wie Selbstmotivierung oder Selbstberuhigung ausbilden. Diese Einzelkompetenzen sind grundlegend für die Lernkompetenz, da ein Kind besonders gut lernen und sich entwickeln kann, wenn es zum Beispiel in der Lage ist, sich auch dann zu motivieren, wenn Aufgaben schwierig oder frustrierend werden, und wenn es mit Fehlern oder Misserfolgen konstruktiv umgehen kann. Ein Modell, was diese Zusammenhänge anschaulich darstellt, wurde von Heller und seinen Kollegen im Münchener (Hoch-) Begabungsmodell beschrieben (Heller et.al, 2007, S. 143)

Selbstkompetenz als ein Bündel von Einzelkompetenzen

7. Unsere Definition von Selbstkompetenz

Da – wie wir gesehen haben – der Begriff Selbstkompetenz nicht einheitlich verwendet und definiert wird, legen wir folgende Begriffsdefinition vor:

Die Entwicklung von Selbstkompetenz ist als lebenslanger Prozess zu verstehen. Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in sich verändernden Zusammenhängen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können. Die Handlungsfähigkeit des Einzelnen hängt entscheidend von der Fähigkeit ab, Wissen und Emotionen miteinander zu verknüpfen. Für die Selbstkompetenzförderung sind (professionelle) pädagogische Beziehungen ebenso von zentraler Bedeutung wie die Gestaltung der Lernumgebung. Eine hohe Selbstreflexivität der Pädagogin/ des Pädagogen ist dabei unabdingbar.

Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in sich verändernden Zusammenhängen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können.

Zentral ist, dass wir die Entwicklung von Selbstkompetenz als prozesshaft begreifen. Zwar werden die Grundlagen der Selbstkompetenz in frühen Phasen des kindlichen Lebens erworben, doch können sie auch später noch ausgebaut werden. Dies erfolgt vor allem auf der Basis gelungener pädagogischer Beziehungen und Bedingungen, die die Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern ermöglichen aber auch herausfordern. Das geschieht immer dann, wenn die Lerninhalte persönliche Bedeutsamkeit für das Kind haben und seine Neugier wecken bzw. das Kind spürt, dass es an dieser Aufgabe wachsen kann und seinen Erfahrungsspielraum erweitern kann. Den PädagogInnen kommt hier die Aufgabe zu, die Lernumgebung so zu gestalten, dass das Kind eigenaktiv lernen kann. Außerdem spielt die Beziehung zum Kind eine entscheidende Rolle. Auf der Basis von Wissen (um (spezifische) Entwicklungs- und Lernbedingungen) lassen sich professionelle Beziehungen gestalten, die sich durch Authentizität und Wertschätzung auszeichnen. Für die Förderung der Selbstkompetenz des Kindes ist die Selbstkompetenz der PädagogInnen eine notwendige Voraussetzung.

8. Wichtige Bestandteile von Selbstkompetenz

Die psychologische Forschung hat in den letzten Jahren viele neue Erkenntnisse über Selbstkompetenz und ihre Zusammenhänge mit der Emotionsregulation gewonnen (vgl. Kuhl 2001). Eine wichtige Unterscheidung, die im Rahmen dieser Forschung gemacht wurde, ist die zwischen „Ich“ und „Selbst“: Das „Ich“ wird in dieser Tradition als bewusste Instanz verstanden, die klare Ziele verfolgt, logische Schlüsse zieht und die Aufmerksamkeit fokussiert, z.B. auf eine konkrete Aufgabe. Das „Selbst“ wird als enorm großes Archiv persönlicher Erfahrungen, Wünsche, Bedürfnisse, Vorlieben, Sorgen und vieles mehr verstanden. Mittlerweile kann die psychologische Forschung dieses „Selbst“ näher beschreiben und sogar in Teilen Erklärungen dafür anbieten, wie es im Einzelnen funktioniert (z.B. Kuhl 2011; Kuhl/ Künne/ Aufhammer 2011), diese Erklärungen würden aber den Rahmen dieses Themenheftes überschreiten und zu sehr ins theoretische Detail gehen. Allerdings lassen sich aus den in der Forschung beschriebenen Funktionsmechanismen (Kuhl 2001; vgl. auch Storch/ Kuhl 2011) sieben wichtige Bestandteile der Selbstkompetenz ableiten. Allen

Die wichtige Unterscheidung von „Ich“ und „Selbst“

Funktionsmerkmalen des Selbst ist die parallele Verarbeitung gemeinsam: Das Selbst kann, im Unterschied zur „Schritt-für-Schritt-Logik“ des „Ich“, sehr viele Informationen gleichzeitig (d.h. parallel) berücksichtigen und deshalb das Entscheiden und Handeln so bestimmen, dass es vielen verschiedenen Bedürfnissen, Werten und Fähigkeiten (eigenen und fremden) gerecht wird.

Folgende sieben wichtige Bestandteile von Selbstkompetenz sind hier nun anzuführen:

Gefühl von Vertrauen in sich und die Welt

(1) Ein wichtiges Merkmal von Selbstkompetenz umfasst ein Gefühl von Vertrauen in sich und die Welt, welches sich entwicklungspsychologisch aus einer sicheren Beziehung (oder auch Bindung) heraus entwickelt und einem Kind ermöglicht, offen und zuversichtlich in die Welt zu gehen und dabei immer eine Grundsicherheit zu spüren. Auf Basis dieser Grundsicherheit kann ein Kind neue Räume und Handlungen erschließen und die Umgebung explorieren (u.a. Ahnert 2011).

Selbstwahrnehmung

(2) In der weiteren Entwicklung lernt ein Kind eigene innere Zustände wahrzunehmen und bekommt Rückmeldungen darüber durch die Umwelt (z.B. spiegelt eine Mutter das traurige Gesicht des Kindes). Diese Selbstwahrnehmung versorgt das Kind auch mit Informationen darüber, wie es sich fühlt, was es noch braucht oder nicht mehr braucht (Kuhl 2001).

Selbsta Ausdruck

(3) Nahezu im gleichen Atemzug ist der emotionale Selbsta Ausdruck zu nennen (Petermann/ Wiedebusch 2008, Kap.2). Hier drückt das Kind mimisch, gestisch oder körperlich seinen emotionalen Zustand gegenüber einer Bezugsperson aus. Aus den Reaktionen (s. auch Punkt 2) bekommt es Rückmeldungen über seinen Zustand und lernt so, Gefühle und emotionale Zustände zu differenzieren und beginnend zu regulieren (vgl. unten Systemkonditionierung).

Selbstmotivierung und -beruhigung

Gelingt die Regulation von Gefühlen und emotionalen Zuständen immer autonomer, so kann im Verlauf der Entwicklung von (4) Selbstmotivierung oder (5) Selbstberuhigung gesprochen werden. Diese beiden Fähigkeiten beschreiben im Grunde die selbständige Regulation von Motivation (also z.B. sich selbst in die entsprechende gute innere Stimmung versetzen können, um motiviert zu bleiben bzw. eine schwierige Aufgabe zu beginnen) oder von Beruhigung (wie z.B. sich selbst innerlich und äußerlich beruhigen zu können oder das eigene Spannungsniveau so regulieren zu können, dass man handlungsfähig bleibt).

Ganzheitliche Aufnahme von Rückmeldungen

(6) Die Verarbeitung von Rückmeldungen aus der Umwelt ist nicht so einfach: Oft kommt das Feedback verbal und rein „verkopft“ im „Ich“ an, welches im Grunde mit Rückmeldungen gar nicht umgehen kann. Rückmeldungen werden am besten durch das Selbst verarbeitet, welches oben auch als Archiv beschrieben wurde. Im Selbst können Rückmeldungen (Kritik und auch Lob und Anerkennung) ganzheitlich gespeichert und verarbeitet werden. Das heißt Rückmeldungen verbleiben nicht einfach als verbale Aussage „toll gemacht“, sondern werden als Gesamtpaket mit Gefühlen, Körpersignalen und Situationseindrücken gespeichert. Erst dann kann eine Rückmeldung nachhaltig wirksam werden (Storch/ Kuhl 2011).

Integrative Kompetenz

(7) Als letzter Bereich von Selbstkompetenz sei die integrative Kompetenz des Selbst genannt. Diese Kompetenz ermöglicht es, Widersprüche auszuhalten

und am Ende integrieren zu können. Ein Kind lernt z.B., dass seine Mutter auch einmal schlecht gelaunt ist, dadurch aber nicht grundsätzlich schlecht ist, sondern sie - wie jeder Mensch - mal eine bessere, mal eine schlechtere Laune hat. Gelingt dem Kind im Laufe seiner Entwicklung diese Integration, bleibt die Mutter weiterhin eine positive Vertrauensperson, auch wenn sie einmal schlecht gelaunt ist. Dies gilt natürlich in gleicher Weise für Väter und alle anderen Bezugspersonen. In der Phase vor dieser Fähigkeit zur Integration erlebt ein Kind Erwachsene immer nur aus dem Moment heraus: Ist ein Erwachsener schlecht gelaunt, ist er durchweg schlecht (gelaunt). Im Gegenzug folgt aus guter Laune, dass der Erwachsene gut ist. Erst mit fortschreitender Entwicklung entsteht die integrative Kompetenz des Selbst und ermöglicht eine weitere und gelasseneren Sicht z.B. auf widersprüchliche Gefühle: Wie kann ich gut und schlecht gelaunt sein? Das geht, wenn ich weiß, dass es unterschiedliche Situationen, verschiedene Auslöser für Stimmungen, Tagesformen und vieles mehr gibt, was ich berücksichtigen kann. Diese Berücksichtigung von allen nur erdenklichen Rahmenbedingungen macht die integrative Kompetenz des Selbst aus. Mit ihr gelingt es auch, die anderen sechs Bereiche sinnvoll aufeinander abzustimmen, sodass es einem Kind gelingt, sich bestmöglich in seiner Umwelt zu bewegen und dabei sowohl die eigenen Möglichkeiten und Bedürfnisse wie auch die Möglichkeiten, Erwartungen und Bedürfnisse der Menschen in seinem sozialen und kulturellen Umfeld zu berücksichtigen.

Das Haus der Selbstkompetenz

Die Vorstellung eines Hauses der Selbstkompetenzen erleichtert etwas den Überblick über das komplexe Gebiet der Selbstkompetenzen. Von unten beginnend kann man sich nun vorstellen wie die unterschiedlichen Selbstkompetenzen aufeinander aufbauen. Neben dieser strukturierenden Übersicht bietet das Haus der Selbstkompetenzen auch einen ganz praktischen Aspekt, man kann es als Beobachtungshilfe einsetzen und schauen, welche Bereiche ein Kind bereits schon füllen kann und wo wir es unterstützen können.

So könnte ein Kind zum Beispiel gut über sich Bescheid wissen (Selbstwahrnehmung), in sicheren Beziehungen aufwachsen (sichere Basis), sein Stofftier nutzen um sich selbst zu beruhigen (Selbstberuhigung) und freiwillig beim Aufräumen helfen (Selbstmotivierung). Es nimmt vielleicht auch genau wahr, wie andere Kinder auf es reagieren und lernt darauf (Feedbackverwertung) und es kann verstehen, dass Erwachsene mal gute Laune haben und mal nicht (integrative Kompetenz). Aber es fällt auf, dass es eigentlich nie seine Gefühle zeigt, oft weiß man nicht genau, wie es ihm geht. Der Emotionale Selbstausdruck als wichtiger Bestandteil von Selbstkompetenz ist noch nicht so ausgeprägt.

Nun könnte man an dieser Stelle das Kind ermutigen, etwas von sich zu erzählen. Sicherlich fallen Ihnen da sofort ein paar gute Möglichkeiten ein oder aber Sie würden im Alltag bereits schon an dieser Stelle tätig werden, da Sie intuitiv gespürt haben, dass sich das Kind fast nie über sich äußert. In dieser oder ähnlicher Weise kann das Haus der Selbstkompetenzen als Beobachtungshilfe oder Gesprächsanlass mit KollegInnen oder Eltern genutzt werden. Probieren Sie ruhig aus!

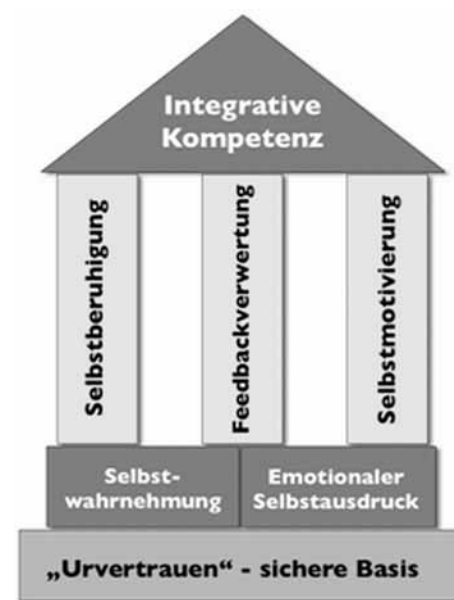


Abb. 2:

Das Haus der Selbstkompetenz.

9. Selbstkompetenz fördern

Die Grundlagen für den Erwerb der Selbstkompetenz liegen zwar in den frühen Phasen des kindlichen Lebens, doch kann Selbstkompetenz auch im weiteren Leben ausgebaut werden (vgl. Martens/Kuhl, 2004). Wie unsere Arbeitsdefinition oben deutlich macht kommt bei der Förderung von Selbstkompetenz den professionellen pädagogischen Beziehungen z.B. von ErzieherInnen und LehrerInnen eine entscheidende Bedeutung zu. Im pädagogischen Alltagshandeln können Situationen geschaffen werden, in denen Kinder sich als selbstkompetent erleben. Dieses geschieht zum Beispiel, wenn Kinder bei der Bewältigung von Schwierigkeiten sensibel begleitet werden, seltener wenn ihnen Lösungen vorgegeben werden oder alle Probleme für sie aus dem Weg geräumt werden.

Beziehungen und Lernumgebungen als entscheidende Förder-Faktoren

Selbstkompetenzförderung wird somit von zwei Komponenten maßgeblich beeinflusst: zum einen von der Beziehungsgestaltung zwischen PädagogIn und Kind, zum anderen durch die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung. Diese beiden Bereiche sind in der Praxis nicht voneinander zu trennen. Die Professionalität des Handelns zeichnet sich dadurch aus, dass es der Pädagogin immer wieder gelingt die Passung zwischen diesen Komponenten herzustellen. Hier ist auch die Selbstkompetenz der handelnden Pädagogin von zentraler Bedeutung.

Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit

Selbstkompetenzentwicklung wird auch davon bestimmt, ob Lernen als selbstwirksam erfahren wird. Selbstwirksames Lernen ist nur dann möglich, wenn Erfolgserfahrungen im Rahmen der Bewältigung ansprechender und im angemessenen Sinne herausfordernder Aufgaben (nur dies sind anregende Lernumgebungen!) gemacht werden können, bei denen Beharrlichkeit erforderlich ist. Der immer wieder beschworene Ansatz der Selbsttätigkeit ist also grundlegend, weil nur so Selbstwirksamkeit erzeugt wird. In solchen Lernsettings wird das Kind aufgefordert Zielbilder zu entwerfen und Verantwortung dafür zu übernehmen. Die Gestaltung der Lernumgebung kann einen positiven Einfluss auf die Selbstkompetenzentwicklung nehmen, wenn Konzepte zum Tragen kommen, die die Kinder zur Eigenaktivität anregen, die feinfühlig begleitet wird und die Kinder am Ende nicht allein lässt. Der sinnvolle Einsatz geeigneter Methoden im Kita-Alltag und der täglichen Unterrichtsgestaltung können den Kindern Räume eröffnen, Erfolgserlebnisse zu haben und mit Misserfolgen umzugehen (z.B. bei der Projektarbeit und der Wochenplanarbeit). Gelingt es, bei den Interessen und den Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen, also eine persönliche Bedeutung der Lerninhalte für die Kinder zu eröffnen, hat das entscheidenden Einfluss auf die Motivation der Kinder und am Ende sogar auf das Durchhaltevermögen, welches sich gerade nach Eigenaktivitäten mit positivem Ausgang und feinfühligem Begleitung entwickelt. Bereits im Vorschulalter lassen sich erste Selbstkompetenzen wie das Durchhaltevermögen sogar wissenschaftlich messen, z. B. durch kleine Malaufgaben, die während der Bearbeitung von einer Handpuppe unterbrochen werden. Kinder, die von den ErzieherInnen als selbstkompetenter eingeschätzt werden, wiederholen später vermehrt die Aufgaben, die die Puppe unterbrochen hat (vgl. Jahresbericht 2008 der Forschungsstelle Begabungsförderung). Das bedeutet, selbstkompetentere Kinder entwerfen ein Zielbild (wie oben genannt) und übernehmen die Verantwortung für eine Aufgabe, was dann den Wunsch erzeugt, die unterbrochenen Aufgaben freiwillig zu wiederholen, um sie dieses Mal zu beenden.

Selbstkompetenz wird maßgeblich im Dialog erlernt. Respekt und Wertschätzung sind die Haltung derjenigen, die an einer beziehungssensiblen Förderung interessiert sind. Achtung, Wärme, Rücksichtnahme sowie vollständiges emphatisches Verstehen, Echtheit und Aufrichtigkeit schaffen Vertrauen und Respekt als wichtige Grundlagen für gelungene pädagogische Beziehungen (s. z.B. Tausch und Tausch, die zahlreiche Studien zum Lehrerverhalten seit den 1950/60er Jahren durchgeführt haben).

Es ist besonders die Erfahrung wertgeschätzt zu werden, die das Selbstvertrauen in das eigene Begabungspotenzial beeinflusst und damit zusammenhängend auch die Umsetzung von Begabung in individuelle Leistung prägt. Positiv unterstützt wird dies z.B. durch Konzepte oder Settings, in denen Kinder positive Rückmeldungen über ihre (Lern-) Entwicklung erhalten. Ressourcenorientierung ist hier ein entscheidendes Merkmal. Für die Schule ist hier die Nutzung bestimmter Reformen der Leistungsbewertung, etwa in Form von Lernentwicklungsberichten, Portfolios, Lerntagebüchern oder Schülerselbst- und Schülermitbewertungen etc. zu nennen. Im Zusammenhang mit derartigen Instrumenten kann und sollte mit den Kindern in einen Dialog über deren jeweilige Lernfortschritte geredet werden mit dem Ziel für die (Lern-) Entwicklung Notwendiges respektvoll zu kommunizieren. Das Kind spürt „Ich bin gemeint“. Auf der Ebene der Selbstkompetenzentwicklung lernen die Kinder und Jugendlichen so, dass ihre Leistungen von den PädagogInnen geschätzt werden und dass es diesen wichtig ist, ebenso erfüllbare wie anspruchsvolle Anforderungen zu setzen - und dass sie sich für dessen Erreichen auch interessieren. Beispielsweise in Lernentwicklungsberichten kann deutlich gemacht werden, dass Frustrationstoleranz sich lohnt und geschätzt wird. Auch Feedbackverfahren wie Zwischenberichte oder Gespräche zwischendurch können als sehr wertschätzend und motivierend erlebt werden und zum „Durchhalten“ motivieren. Eine gute Feedback-Kultur ist ein wichtiger Teil einer Kultur der Anerkennung und wie oben dargestellt, ein wichtiger Teil im Haus der sieben Selbstkompetenzen.

Es gilt, an den Schulen eine Lernkultur zu entfalten und eine Lernumgebung zu schaffen, die es SchülerInnen ermöglicht, Selbstkompetenz zu erwerben und in komplexen Lernarrangements zu erproben. Dieses geschieht auf der Basis einer wertschätzenden professionellen Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerIn. In Tageseinrichtungen für Kinder gehören der Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung unmittelbar in den Kernbereich der dort zu leistenden Erziehungs- und Bildungsarbeit. Allerdings muss in der Kita die Bedeutung dieser Beziehungsarbeit auch deutlicher im Hinblick auf Lernen und Bildung reflektiert werden, da sie aufgrund der Anforderungen und der zunehmenden Belastungen schnell aus dem Blickfeld geraten kann.

Das Ziel ist die Entwicklung oder Festigung einer Kultur der Anerkennung, die bestimmt ist von Grundsätzen gegenseitiger Anerkennung, der Ablehnung von Diskriminierung und Zielen der Integration und Partizipation. Auf (evaluierte) Förderansätze kann derzeit nicht zurückgegriffen werden, sodass Kitas und Schulen strukturierte beziehungssensible Förderung selbst konzipieren und erproben müssen.

Ausgangspunkt ist das Interesse am Kind, seiner Entwicklung und seinen Begabungen. Nur wenn ein authentisches Interesse an dem Kind besteht, gelingt es, das Kind in seiner Individualität anzuerkennen. Das Interesse an dem Kind steht in engem Zusammenhang mit der Beziehungsqualität.

Respekt und Wertschätzung als Haltung

Ressourcenorientierung

Positive Feedback-Kultur

Ausgangspunkt ist immer das Interesse am Kind

10. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Selbstkompetenz(-Förderung)

Kultur der Anerkennung auch für PädagogInnen

Die Selbstkompetenzförderung des Kindes geht mit der Selbstkompetenz der PädagogInnen einher, da professionelle pädagogische Beziehungen nur auf dieser Basis geknüpft, zuverlässig aufrecht erhalten und kreativ gestaltet werden können. Sie bedarf einer pädagogischen Haltung, die auf fundierten Kenntnissen kindlicher Entwicklungs- und Bildungsbedingungen basiert und der kontinuierlichen Reflexion unterliegt. Diese Reflexion umfasst sowohl die Dimension der Beziehungsgestaltung als auch das Wissen um das einzelne Kind mit seinen spezifischen Entwicklungs- und Lernbedingungen. Unterstützt wird die Professionalität der Fachkraft und ihrer Möglichkeit zur Reflexion durch entsprechende Formen der kollegialen Zusammenarbeit. Dafür benötigen LehrerInnen und ErzieherInnen einen entsprechenden institutionellen Rahmen, der ihnen Zeit für die Beziehungsgestaltung, die Auswahl und Anwendung der passenden Methoden und Instrumente sowie hierfür notwendige Fortbildung wie auch für die kollegiale Zusammenarbeit bietet. Auch die ErzieherInnen und LehrerInnen benötigen eine Kultur der Anerkennung.

Verschiedenheit anerkennen

In den von uns durchgeführten Studien zu individueller Förderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen¹ wurde deutlich, dass das pädagogische Handeln durchaus auf der Wahrnehmung und Anerkennung der Persönlichkeit des einzelnen Kindes basiert. So betonen die von uns befragten ErzieherInnen durchgängig die zentrale Bedeutung einer gelungenen Beziehung zum einzelnen Kind als wesentliche Voraussetzung für dessen Lernen in der Kita. Eine solche Einstellung ist auch unter den von uns befragten GrundschullehrerInnen verbreitet. Einerseits dem Kind verlässlich Beziehung und Halt zu geben, andererseits dieses zeitlich befristet zu tun, ist dabei eine Herausforderung. Der Umgang mit daraus resultierenden Ambivalenzen steht in Wechselwirkung mit dem professionellen Selbstverständnis der PädagogInnen.

Pädagogische Notwendigkeit versus institutionelle Zwänge

Beeinflusst wird das pädagogische Handeln durch das Wissen darum, dass Kinder sich in der Einrichtung ganz unterschiedlich verhalten und unterschiedliche Formen der Ansprache, der Unterstützung und der Nähe bedürfen. In der Elementarpädagogik wird der Beziehungsaufbau unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Kinder thematisiert. So gibt es beispielsweise ausführliche Eingewöhnungsprogramme, die den Kindern den Übergang von der Familie in die erste Bildungsinstitution erleichtern sollen. In der Schule nimmt die LehrerIn-Kind-Beziehung für das pädagogische Handeln der einzelnen LehrerIn eine wichtige Rolle ein, aber die Beziehungen müssen unter formalisierten Strukturen aufgebaut werden. Die Rolle der LehrerIn ist aus formaler Sicht darauf fokussiert, Wissen zu vermitteln und Leistungen zu beurteilen. Die hieraus resultierenden Zwänge stehen einer aus pädagogischer Sicht als notwendig erachteten Beziehungsarbeit oft im Wege. Die einzelne GrundschullehrerIn muss die Erfüllung des Bildungsauftrags mit ihrem Selbstverständnis als Pädagogin vereinbaren.

¹ Veröffentlichung der Studie zur individuellen Förderung in der Kita: Behrens, B.; Sauerhering, M.; Solzbacher, C.; Warnecke, W. (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Freiburg; Veröffentlichung der Studie zur individuellen Förderung in der Grundschule: Solzbacher, C./ Behrens, B./ Sauerhering, M./ Schwer, C.: Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften. Köln 2011.

Hinderlich für eine Beziehungskultur als Grundlage für eine verbesserte individuelle Förderung werden in unseren Studien von AkteurInnen in beiden Einrichtungen, Kita und Grundschule, deshalb in der Tat auch immer wieder die institutionellen Rahmenbedingungen genannt. Diese können zum Hemmschuh für individuelle Förderung werden, da sie den Aufbau von echten (professionellen) Beziehungen beeinflusst. Unsere Studien stützen die These, dass die PädagogIn-Kind-Beziehung stark von „institutionellen Verstörungen“ (Bönsch 2001, S. 898) beeinflusst ist, d.h. die Kindertagesstätten beziehungsweise die Schulen als Institution prägen nachhaltig die Beziehungskultur innerhalb der Einrichtung. Wir wissen aus Untersuchungen: Überforderung und Belastung schwächen Beziehungsverhalten ab (vgl. Bönsch 2001). Beziehungen werden teilweise nur noch sehr formalisiert durchgeführt und erlebt – mit Konsequenzen für PädagogIn und Kind.

Überforderung und Belastung schwächen Beziehungsverhalten

Man muss also davon ausgehen, dass die Beziehungskulturen in Kita und Schule extrem davon geprägt werden, wie die PädagogInnen die Institution und die Möglichkeiten, darin professionell arbeiten zu können, wahrnehmen. Es muss auch aus diesem Grund dafür gesorgt werden, dass PädagogInnen bei den zahlreichen neuen und zum Teil sehr widersprüchlichen Ansprüchen, die an sie herangetragen werden, von Seiten der Bildungspolitik und der Wissenschaft die größtmögliche Unterstützung und Anerkennung erhalten. Dann können sich die Fachkräfte als Selbstkompetent erleben und auch die Kinder in dem Aufbau ihrer Selbstkompetenz unterstützen.

11. Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2011), *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Heidelberg.
- Becker-Stoll, F.; Textor, M.R. (Hg.) (2007), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Behrens, B./ Sauerhering, M./ Solzbacher, C./ Warnecke, W. (2011): *Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita*. Freiburg.
- Bönsch, M. (2001): *Das Lehrer/in – Schüler/ in – Verhältnis*. In: Roth, L. (Hg.): *Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis*. 2. überarb. und erw. Aufl. München.
- 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.
- Czerwansk, A./ Solzbacher, C./ Vollstaedt, V. (2004), *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*, Bd. 2 *Praxisbeispiele und Materialien*, Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung
- Czerwanski, A./ Solzbacher, C./ Vollstädt, W. (Hg.) (2002): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*. Bd. 1: *Recherche und Empfehlungen*. Gütersloh
- Engres, W. (Hg.) (2007), *Lernen lernen – Wie stricken ohne Wolle? 13 Experten streiten über Konzepte und Modelle zur Lernmethodik*. Weinheim; Basel.

- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (2007), Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- Heller, K./ Ziegler, A., (2007), Begabt sein in Deutschland. Berlin u.a..
- Klieme, E.; Hartig, J. (2007), Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 / 2007.
- Kuhl, J.; Müller-Using, S.; Solzbacher, C.; Warnecke, W. (Hg.) (2011), Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg.
- Kuhl, J. (2001), Motivation und Persönlichkeit. Hogrefe; Göttingen.
- Kuhl, J. (2011), Wie funktioniert das Selbst? In: Psychologie-Unterricht, Bd. 44, 2011.
- Kuhl, J.; Küne, T.; Aufhammer, F. (2011), Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In Kuhl, J.; Müller-Using, S.; Solzbacher, C.; Warnecke, W. (Hg.): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg.
- Kuhl, J.; Völker, S. (1998), Entwicklung und Persönlichkeit. In Keller, H. (Hg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bern.
- Martens, J.U.; Kuhl, J. (2004), Die Kunst der Selbstmotivierung. Stuttgart.
- Pramling Samuelsson, I. (2009), Lernen und Lernprozesse in der Frühpädagogik. In: Becker –Stoll, F.; Nagel, B. (Hg.): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0-10 Jahren. Berlin; Düsseldorf.
- Rohlf, C; Harring, M.; Palentin, C. (Hg.) (2008), Kompetenz – Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.
- Roth, L. (Hg.) (1991): Pädagogik. München: Ehrenwirth.
- Schneewind, J.; Föhring, A.; Chiles, E. (2011), Gefühle, Stress und psychische Gesundheit – Persönlichkeitsbildung von Erzieherinnen. In Schneewind, J (Hg.): Persönlichkeit stärken – gesund bleiben. Kraft tanken im Erzieherinnen-Alltag. Köln.
- Solzbacher, C./ Behrens, B./ Sauerhering, M./ Schwer, C. (2011), Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften. Köln.
- Solzbacher, C./ Behrens, B./ Sauerhering, M. (2011): Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive. In: Kuhl, J./ Müller-Using, S./ Warnecke, W.: Bildung braucht Beziehung. Freiburg.
- Solzbacher, C. (2001): Zwischen Verhalten, Arbeitstugenden und Kompetenzen: Kopfnote und die Bewertung von Schlüsselqualifikationen. In: Solzbacher, C. (Hg.): Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion, Bad Heilbrunn. S. 77-104.
- Storch, M./ Kuhl, J. (2011), Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. Bern.
- Strehlau, A./ Küne, T. (2011), Wollen und Wollen-Können. In Kuhl, J/, Müller-Using, S./ Solzbacher, C./ Warnecke, W. (Hg.): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken - Begabungen entfalten. Freiburg.
- Weinert, F.E.: Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortragsveranstaltungen mit Prof. Dr. Franz E. Weinert, Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, gehalten am 29. März 2000 im pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach

AutorInnen



Thomas Künne

Dipl. Psych., in Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichentherapeuten (Verhaltenstherapie), wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe. Aktuelle Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik von Selbstkompetenzen im Vorschulalter, Selbstkompetenzen bei Bezugspersonen und ihre Wirkung auf die fachliche Beziehungsgestaltung, Bedeutung der Beziehung im Rahmen der Begabungsentfaltung.



Meike Sauerhering

MA, Erziehungswissenschaft/ Sportwissenschaft; Erstausbildung als staatl. anerkannte Erzieherin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe, u. a. mit dem Schwerpunkt Selbstkompetenzförderung und individuelle Förderung.

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 Primärpädagogik 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

