

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung

**Forschungsstelle
Begabungsförderung**

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

Dr. Robert Biebrich, Anke Bavendam-Kreib, Inga Doll M.A., Dipl. Psych. Thomas Künne, Meike Sauerhering M.A., Dr. Christina Schwer, Dipl. Psych. Alexandra Strehlau, Dr. Susanne Völker, Dipl. Päd. Wiebke Warnecke,

Frank Aufhammer, Heiko Frankenberg, Lena Prohaska, Maren Schlüter.

Jahresbericht 2008

Inhalt

Begabung und Leistung: Zur Bedeutung des Aufbaus und der Förderung von Selbstkompetenz.....	3
Zur Begründung der Notwendigkeit von Selbstkompetenzförderung	4
Lernkompetenzförderung und lebenslanges Lernen.....	4
Selbstgesteuertes Lernen als Qualitätsmerkmal neuer Lehr – Lernkulturen	6
„Übergang Kita- Grundschule“	7
Das Resilienz-Konstrukt.....	8
Erkenntnisse der Begabungsforschung: Zum Zusammenhang von Begabung und Leistung.....	9
Forschungsprojekte zur Selbstkompetenzförderung im engeren Sinne.....	10
Forschungsvorhaben – Vorschule	11
Forschungsvorhaben – Grundschule.....	21
Zum Verhältnis von individueller Förderung und Beziehungskultur	26
Individuelle Förderung in der (vor-)schulischen Bildung.....	29
Forschungsprojekte zu Selbstkompetenzförderung im weiteren Sinne.....	33
Individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen – Eine empirische Untersuchung zu Positionen von Erzieherinnen zur individuellen Förderung.....	33
Selbstkompetenz als Grundlage von Lernkompetenz: Entwicklung von Förderkonzepten, Aus- und Fortbildungsmodulen für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen	35
Literatur	42

Begabung und Leistung: Zur Bedeutung des Aufbaus und der Förderung von Selbstkompetenz

Jeder Mensch besitzt eine Vielfalt von Begabungen, doch längst nicht jede wird entdeckt und auch gefördert.

Welche Faktoren nehmen Einfluss darauf, welche Begabungen sich wie entwickeln? Welche Bedingungen unterstützen das Kind seine vorhandenen Begabungen auch zu nutzen? Wie können die bei allen Kindern unterschiedlich gelagerten Begabungen sinnvoll in Leistung umgewandelt werden? Wie ist es von Seiten der Pädagogik möglich, diesen Prozess positiv zu unterstützen? Welche Einschätzungen und Kenntnisse haben ErzieherInnen und LehrerInnen? Und welche Methoden zur Förderung kennen und nutzen sie? Diesen Fragen geht die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe nach.

Ein erster und grundlegender Faktor für die Umsetzung von Begabung in Leistung ist für die Forschungsgruppe die Selbstkompetenz.

Die Selbstkompetenz – so die psychologische Definition – umfasst insgesamt die Fähigkeiten eines Kindes, die eigenen Erfahrungen in einem kohärenten Wissenssystem abzuspeichern (dem „Selbst“), eigene Gefühle und die Gefühle anderer zu erkennen und zu reflektieren (Selbstreflexion) und vor diesem Erfahrungshintergrund Gefühle zu regulieren (sich beispielsweise für schwierige Aufgaben zu motivieren oder sich nach Misserfolgen und negativen Erlebnissen zu beruhigen, aber auch selbstkongruente Zielbildung und -umsetzung). Wissenschaftliche Untersuchungen konnten zeigen, dass die Selbstkompetenz von SchülerInnen Grundlage dafür ist, dass Kinder ihre Begabungen in Leistung umsetzen können (z. B. Kuhl 2004; Kuhl et al. 2007; Renger 2007; Künne 2008).

In der pädagogischen Literatur umfasst Selbstkompetenz (auch personale Kompetenz genannt) grundlegende Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen, die das (Lern-) Handeln des Einzelnen beeinflussen. Man kann dies auch als Selbstkonzept bezeichnen, welches sich auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl gründet, also auf Einstellungen zur eigenen Person, auf emotionale Unabhängigkeit und Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten. (vgl. dazu Czerwanski; Solzbacher; Vollstädt 2002). Auch in diesem Forschungskontext umfasst Selbstkompetenz Lernmotivation und Lernwille, Neugierde und Forscherdrang entfalten, Selbsteinschätzungsfähigkeit, Frustrationstoleranz sowie die Fähigkeit, sich eigene Lern- und Verhaltensziele setzen zu können.

Zur Begründung der Notwendigkeit von Selbstkompetenzförderung

Lernkompetenzförderung und lebenslanges Lernen

Selbstkompetenz wird in der (schul)pädagogischen Literatur häufig als ein Aspekt einer umfassenden Lernkompetenz angesehen. Lernkompetenz umfasst dabei Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Czerwanski; Solzbacher; Vollstädt 2002). Man findet aber auch Autoren für die Lernkompetenz ausschließlich Methodenkompetenz ist. In der Elementarpädagogik wird zunehmend von Kompetenzen gesprochen, im Sinne von Verhaltensdispositionen eines einzelnen Menschen, Handlungen erfolgreich und selbstorganisiert durchzuführen (vgl. Mandl In: Czerwanski; Solzbacher; Vollstädt 2002, S. 14). In der Regel wird hier die Lernkompetenz als Methodenkompetenz definiert und diese von der Selbstkompetenz als eigener Kompetenz separiert (Fthenakis). Für alle diese Autoren aber gilt, dass die unterschiedlichen Kompetenzen gleichrangig bzw. gleichwertig zu sein scheinen.

Dem gegenüber geht die Forschungsgruppe Begabungsförderung des nifbe davon aus, dass der Lernerfolg mit der Selbstkompetenz viel inniger verzahnt ist als mit den anderen Kompetenzen. Sie liegt also nicht auf der gleichen Ebene wie die anderen genannten Kompetenzen. Als Resultat der Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis in Kindergarten und Schule wird ein Schwerpunkt unserer zukünftigen Forschung die Selbstkompetenzförderung bilden. Im Folgenden wird dieser Schwerpunkt skizziert und begründet. Dabei muss man aus den oben genannten Gründen die Konzepte zur Lernkompetenzförderung insgesamt mitberücksichtigen.

Eine wesentliche Begründung erfährt die Forderung nach Lernkompetenzförderung in der Debatte um das ‚lebenslange Lernen‘.

„Mehr denn je müssen Schülerinnen und Schüler heute nicht nur Wissen erwerben, sondern lernen, ihr eigenes Weiterlernen selbst in die Hand zu nehmen. Die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen bildet eine Grundvoraussetzung, um aktuelle und zukünftige Anforderungen bei der Gestaltung unserer Gesellschaft erfolgreich zu bewältigen. Ziel aller Lernprozesse muss daher sein, Schüler/innen zu Experten für ihr eigenes Lernen zu machen, damit sie Aufgabenstellungen selbständig angehen und bearbeiten können. Zum selbständigen Lernen gehört mehr als in einem grundlegenden Methodentraining Lern- und Arbeitstechniken einzuüben. Es bedeutet auch diese Techniken fachspezifisch zu vertiefen und den Lerninhalt mit angemessenen Methoden zu verzahnen, das Lernen zu planen, mit anderen zusammen zu lernen und den eigenen Lernprozess zu hinterfragen. Dies wird gemeinhin mit dem Er-

werb von Lernkompetenz umschrieben.“ (Solzbacher 2006, S. 15) Diese oder ähnliche Argumente ziehen sich sowohl durch den schulpädagogischen als auch elementarpädagogischen Bereich.

Für den Bereich der Grundschulen ist diese Lernkompetenzvermittlung zum Teil operationalisiert festgehalten, z.B. in den Bildungsstandards und in den Kerncurricula. Bisher liegen bereits für die Schule Forschungen zur Lernkompetenzförderung und deren Instrumente vor (vgl. Czerwanski; Solzbacher; Vollstädt 2002 oder Maag Merki 2004, S. 537-550). Ein wichtiges Ergebnis ist, dass die Entwicklung von Lernkompetenz eine Kultur des reflexiven Lernens und damit verbunden methodisch aufbereitete Lernsettings benötigt, die ein zunehmend selbstreguliertes Lernen ermöglichen. Ebenfalls zeigte sich, dass die Motivation, genauer die Fähigkeit zur Selbstmotivation einen entscheidenden Faktor für eine gelungene Schullaufbahn darstellt. Der Aufbau von Selbstkompetenz ist dabei – wie oben betont - nicht gleichrangig sondern grundlegend für alle anderen Kompetenzen – ohne Selbstkompetenz und speziell ohne Selbstmotivation funktioniert Lernen nicht – in keiner Lernumgebung.

Zunehmend hält die Forderung nach Lernkompetenzförderung und damit auch nach Selbstkompetenzförderung auch Einzug in die Elementarpädagogik.

Durch die Einführung der ‚Bildungspläne‘ wird das Lernen und immer direkt oder indirekt die Lernkompetenzförderung auch in den Kindertagesstätten thematisiert. Je nach Bundesland und Beteiligung der verschiedenen Berater wird dem Lernen unterschiedliche inhaltliche und begriffliche Bedeutung zugewiesen. Der Begriff ‚Lernen‘ wird innerhalb der Elementarpädagogik kontrovers diskutiert. Besonders in der pädagogischen Praxis ist *Lernen*¹ zudem negativ besetzt, oftmals von der Sorge getragen, dass die Schule in die Kindergartenzeit vorverlegt wird. Lernen erscheint als originär schulischer Begriff². Dass zentrale Voraussetzungen für Lernmotivation, Lernfähigkeit und Lernerfolg bereits in der frühen Kindheit gelegt werden, ist hingegen unbestritten (Göhlich; Zirfas 2007, S.147ff).

In neueren Curricula im Elementarbereich steht nicht mehr so sehr die Vermittlung von Kenntnissen im Mittelpunkt, sondern die Stärkung der Kompetenz zu lernen, wie man lernt, wie man sein eigenes Wissen organisiert und zur Lösung von Problemsituationen einsetzt. Die Vermittlung einer so definierten Lernkompetenz bildet also einen Schwerpunkt in den

¹ Das ist eine deutsche Besonderheit – in anderen Ländern, wie zum Beispiel Frankreich, hat das Lernen auch für die Kinder unter sechs Jahren eine lange Tradition. Die ‚ecole maternelle‘ für die es auch Lehrpläne gibt, die sich auf die der Schule beziehen. Auch ist ‚ecole maternelle‘ der Schulbehörde unterstellt.

² In der Neurowissenschaft gibt es viele Forschungen zum Bereich Lernen, in jeder Altersstufe, doch unterscheidet sich das Untersuchte sehr von der pädagogischen Begriffsdefinition.

gegenwärtigen frühpädagogischen Curricula. Ein zweiter Schwerpunkt besteht in der frühzeitigen Stärkung individueller kindlicher Kompetenzen: Stärkung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls, der Selbstregulationsfähigkeit, eine sichere Bindung an seine Eltern und die Erzieherin, Förderung der Fähigkeit, interpersonelle Konflikte friedlich zu lösen, eine optimistische Sicht zu entwickeln, von Selbstvertrauen (self-confidence) und Selbstwirksamkeit (self-efficacy) sowie interkulturelle und linguale Kompetenz u.s.w. (vgl. Fthenakis: Bildungskonzepte für Kinder unter sechs Jahren aus internationaler Perspektive, www.fthenakis.de/cmain/Projekte/Bildungskonzept.html). Wie das eine mit dem anderen zusammenhängt, ist allerdings noch wenig beleuchtet, d.h. die Bedeutung der Selbstkompetenz für das Lernen bedarf der Aufarbeitung und der Implementation in die Praxis.

Es sind bereits durchaus Ansätze und Modelle der Lernkompetenzförderung im weiteren Sinne (diverse Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Modelle der Lernwerkstätten etc.) und der Selbstkompetenzförderung im engeren Sinne in den Kitas vorhanden. Diese Ansätze gilt es zu sichten und ggf. zu systematisieren und zu erweitern. Welche Wirksamkeit haben sie für Selbstkompetenzförderung? Welche Instrumente gibt es. Und: haben die Erzieherinnen ein Bewusstsein dafür wie der Aufbau von Selbstkompetenz stattfindet und dass dieser zu ihren zentralen Aufgaben gehört.

Selbstgesteuertes Lernen als Qualitätsmerkmal neuer Lehr - Lernkulturen

Die große Bedeutung von Selbstkompetenzförderung wird weiterhin besonders im Umfeld der Forderung nach Selbstgesteuertem Lernen und den damit verbundenen neuen Lehr-Lernkulturen deutlich, die ja bereits während der Kita-Phase angebahnt werden sollen (vgl. Fthenakis). Nach Weinert (1982, S. 102) handelt es sich beim selbstgesteuerten Lernen um eine Form des Lernens, bei welcher - „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“ Nach Knowles (1980) ist selbstgesteuertes Lernen ein Prozess, bei dem

- "... der Lerner – mit oder ohne Hilfe anderer – initiativ wird, um seine Lernbedürfnisse festzustellen, seine Lernziele zu formulieren, menschliche und dingliche Ressourcen für das Lernen zu identifizieren, angemessene Lernstrategien zu wählen und zu realisieren und um die Lernergebnisse zu evaluieren" (Knowles 1980, S. 18).

Beide Definitionen machen deutlich, was alles geschehen muss, damit gelernt wird: Es müssen Entscheidungen über Lernziele (woraufhin?), über Inhalte (was?), über Lernressourcen (Medien, Lernmittel), über zeitliche Aspekte (wann?) und über methodische Aspekte (mentale Verarbeitung des Lerninhalts (wie?)), über die Art und Weise der Feststellung der Lernziel-erreichung (Evaluation) und über weitere Aspekte des Lernens getroffen werden. Noch in einer anderen Hinsicht ist selbstgesteuertes Lernen ein ziemlich komplexes Phänomen. Es ist nämlich – so Weinert (1982) – sowohl Voraussetzung des Lernens, da Lernen im engeren

Sinne (Verstehen und Einprägen von neuem Wissen) immer ein Mindestmaß an Selbststeuerung erfordert, als auch Methode des Lernens, deren zentrales Merkmal es ist, den Lernenden Entscheidungsspielräume hinsichtlich wesentlicher Aspekte des Lernens (ob?, woraufhin?, was?, wann?, wie? usw.) einzuräumen, als auch Ziel des Lernens (im Sinne einer persönlichen Kompetenz), das mit Hilfe der Methode des selbstgesteuerten Lernens erreicht werden soll. Diese Punkte sind wichtig zu betonen, weil in der aktuellen Diskussion selbstgesteuertes Lernen gerne als ein wünschenswertes Ziel postuliert wird, aber unterschlagen wird, dass dieses Ziel sehr voraussetzungsvoll ist. Öffnet man traditionelle Formen der Lehr-Lernorganisation für mehr Selbststeuerung, so garantiert dies nicht automatisch, dass mehr Selbststeuerung stattfindet (Dubs 1993; Weinert 1996b). Es müssen bei den Lernenden u.U. erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, mit den neu entstandenen Spielräumen umzugehen. Eine dieser Voraussetzungen ist die Selbstkompetenz.

„Übergang Kita- Grundschule“

Der Fokus der Curriculumentwicklung in der Elementarpädagogik liegt auf dem "sich entwickelnden Kind", wie Fthenakis betont. Die Richtlinien adaptieren eine konstruktivistische Perspektive, in der das Kind als aktiv Lernender gesehen wird. Die Aufgabe des Pädagogen beinhaltet, für Lerngelegenheiten zu sorgen und Lernbedürfnisse des Kindes zu unterstützen. Diese Perspektive beinhaltet aber auch, dass das Kind während der einzelnen an der Entwicklung beteiligten Institutionen systematisch beobachtet und gefördert werden muss. Dies gilt auch für die Entwicklung der Selbstkompetenz.

Trotz der erwähnten Ansätze in Kindertagesstätte und Schule mangelt es in Wissenschaft, Bildung und Praxis an einem gemeinsamen, Institutionen übergreifenden oder zumindest aufeinander aufbauendem Verständnis von Lernkompetenzförderung und schon gar von Selbstkompetenzförderung. Eine wichtige Anforderung an Kindertageseinrichtungen ist, die Kinder optimal auf die Schule vorzubereiten. Die Kindertageseinrichtung als Institution hat ihren eigenen Wert, dennoch müssen sich die Ziele von Kindertageseinrichtung und Grundschule aufeinander beziehen. Obwohl gesetzliche Verpflichtungen zur Zusammenarbeit in diesem Bereich existieren, besteht noch Handlungs- und auch Forschungsbedarf.

Wir wissen heute, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule ein komplexer Prozess ist, der mit Veränderungen auf der individuellen, der familialen und der kontextuellen Ebene einhergeht. Wir wissen auch, dass sich bzgl. der Selbstkonzeptentwicklung Kinder im Grundschulalter sehr unterschiedlich entwickeln. Einige Untersuchungen sprechen von einem Abwärtstrend des fachspezifischen Selbstkonzeptes und der fachspezifischen Lernfreude (Helmke 1993, 1998 SCHOLASTIK-Studie). Es wird aber auch von einer zunehmenden Stabilität des Selbstkonzepts berichtet (ebd.). Aus der LOGIK-Studie wissen wir, dass die

positiven Einstellungen im Laufe der ersten Klasse einer kritischen Einstellung zum Lernen und zu sich selbst weichen (Helmke 1998). Sind das unumgängliche Entwicklungen in der Institution Schule oder könnte man durch bestimmte Konzepte und Instrumente Lernfreude und Interesse erhalten? Muss das Selbstkonzept zwangsläufig absinken um „realistischer“ zu werden oder ist es nicht Aufgabe von Schule und Kindertageseinrichtungen z. B. den Übergang diesbezüglich zu gestalten.

Wird der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Risikofaktor begriffen, bekommt die Notwendigkeit der Zusammenarbeit beider Institutionen zusätzliche Bedeutung.

Was aber ist es, das es den Kindern ermöglicht den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erfolgreich zu meistern? Was kann, über die Verständigung der Fachkräfte hinaus, zum Gelingen diese Transition beitragen? Es ist davon auszugehen, dass ein ‚selbstkompetentes Kind‘ diese Herausforderung besser bewältigt. Um so mehr gilt es mit dem gezielten Aufbau von Selbstkompetenz bereits in Kindertageseinrichtungen zu beginnen.

Das Resilienz-Konstrukt

Damit kann thematisch und argumentativ an die aktuelle Debatte zur Resilienz (Wustmann 2004, S.18) und Resilienzförderung angeknüpft werden. „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.“ (Wustmann 2004, S.18), es geht im weitesten Sinne um die Kraft zum Bejahen und zum Meistern von Widerständen.

Die Bedeutung der Resilienz wird in vielen elementarpädagogischen und schulpädagogischen Diskursen betont, es ist jedoch durchaus sehr umstritten wie (und ob überhaupt) Resilienz durch Erziehung und Bildung zu beeinflussen ist. Resiliente Personen haben erlernt, dass sie es sind, die – trotz widrigster Umstände - über ihr eigenes Schicksal bestimmen (Kontrollüberzeugung). Sie haben ein realistisches Bild von ihren Fähigkeiten, was trotz Schicksalsschlägen und widriger Umstände nicht verloren geht. In der Längsschnittstudie von Asendorpf und van Aken (1999) wurden resiliente Kinder von ihren Erzieherinnen beschrieben als anpassungsfähig, belastbar, neugierig und voller Selbstvertrauen.

Der niedersächsische Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen definiert Resilienzförderung als Aufgabe der Einrichtungen. Die Förderung der Selbstkompetenz als Aufgabe für die ErzieherInnen rückt somit ebenfalls in den Mittelpunkt ohne dass dieser untrennbare Zusammenhang deutlich genug betont wird. Wie können sie dieser Aufgabe gerecht werden? Die Forschung zur Selbstkompetenz leistet somit einen neuen und grundlegenden Beitrag zur aktuellen wissenschaftlichen Debatte.

Erkenntnisse der Begabungsforschung: Zum Zusammenhang von Begabung und Leistung

Einschlägige Begabungsmodelle (Heller 2001; Fischer 2002) gehen davon aus, dass der Zusammenhang zwischen intellektueller Begabung (Intelligenz) und Leistung durch mannigfaltige Faktoren beeinflusst wird. So zum Beispiel Motivierungsfähigkeiten, Ausdauer, Konzentration, etc. Besonders wichtig erscheinen in aktuellen Untersuchungen mit SchülerInnen (Kuhl et al. 2007; Renger 2007; Künne 2008) Fähigkeiten, die eng mit dem integrierten Selbst einer Person zusammenhängen, hierunter versteht man die vollständige und vernetzte Wahrnehmung der eigenen Person, die Zuversicht, Zutrauen und Selbstwert vermittelt (Kuhl 2001). Durch diese integrierte Wahrnehmung kann eine Person situationsangemessen und sozialsensibel handeln und dennoch ihre eigene Authentizität bewahren.

Gerade diese Fähigkeiten – abseits von den bekannten Leistungsfähigkeiten wie zum Beispiel Konzentration und Ausdauer – stehen in enger Relation zu Schulnoten und positiver Lehrereinschätzung bei den untersuchten SchülerInnen (Kuhl et al. 2007; Renger 2007; Künne 2008):

Im Sekundarbereich gelang bereits eine Entwicklung umfassender diagnostischer Verfahren zur Messung von für die Lernkompetenz relevanter Persönlichkeitsdimensionen (z. B. Kuhl, 2004; Kuhl et al. 2007; Renger 2007; Künne 2008). Hier konnte auch die tatsächliche Bedeutsamkeit der Persönlichkeitsdimensionen für die Lernkompetenz nachgewiesen werden (Aschermann et al. 2007; Kuhl, 2004), beispielsweise sind Aspekte der Selbststeuerung der Schüler wichtige Prädiktoren für Noten (Kuhl et al. 2007) und Wohlbefinden (Künne 2008).

Und gerade auch die Motivationslage der Schüler wirkte sich nachweislich auf die Schulleistung aus (Kuhl et al., 2007; Renger 2007; Künne 2008). Ein wichtiges Beispiel ist das sogenannte „sich zu eigen machen“ des Lernstoffes, also die positive Einbindung von neuen Lerninhalten in die personale Lerngeschichte. Dieses „sich zu eigen machen“ äußert sich dann in einem weitblickenden Interesse an dem Thema, auch wenn Phasen von Langeweile oder Frustration im Lernverlauf auftreten, und fördert die Fähigkeit zur Selbstmotivierung. Die Selbstmotivierung unterstützt die/den Lernende(n) gerade in herausfordernden und anstrengenden Momenten auf dem Weg zum Ziel.

Also zeigt es sich, dass gerade die Selbstkompetenz und die Selbstmotivation von besonderer Brisanz für die Lernkompetenz und den Lernerfolg ist. Wenn aber die Selbstkompetenz ein guter Prädiktor für den Lernerfolg zu sein scheint, gilt es, sie gezielt und bewusst zu fördern, um die grundlegende Lernkompetenz der Kinder positiv zu beeinflussen.

Forschungsprojekte zur Selbstkompetenzförderung im engeren Sinne

Der Begabungsbegriff, den unsere Forschungsstelle verwendet, setzt genau an dieser Stelle an: Hier geht es vornehmlich nicht um die reine intellektuelle Begabung, sondern darum, welche verborgenen oder verdeckten Begabungen im Sinne von den oben beschriebenen Kompetenzen förderbar erscheinen. Somit trifft „Ausschöpfung von Begabungen“ eher den Kern unserer Arbeit. Das einzelne Kind soll in die Lage versetzt werden, die ihm eigenen Begabungen umzusetzen und zur Entfaltung zu bringen, egal auf welcher intellektuellen Ebene es sich befinden mag.

Dieser Aufgabe gehen die verschiedenen Vorhaben unserer Forschungsstelle auf verschiedenen Alterstufen und mit unterschiedlichen Methoden nach.

Den im Folgenden näher dargestellten Projekten ist das Ziel gemeinsam, die für die Ausschöpfung latenter Begabungen notwendigen persönlichen Kompetenzen in den relevanten Bereichen der Persönlichkeit (z. B. kognitive Stile, Lernstrategien, Motivation, Emotion, Selbstregulation) so differenziert wie möglich zu messen und so individuell wie möglich zu fördern. Dazu sollen u.a. bestehende Tests der jeweiligen Altersstufe angepasst werden oder – dort, wo dies nicht möglich ist – neue Tests entwickelt werden. Diese Tests sollen es ermöglichen, den Förderbedarf sowohl in verschiedenen Zielgruppen (Altersgruppen, Schulformen etc.) als auch für bestimmte Klassen bzw. für einzelne Kinder so genau zu ermitteln, dass Interventionsmethoden entwickelt werden können, die auf den spezifischen Bedarf genau abgestimmt sind. Zu solchen Interventionsmethoden gehören nicht nur Beratungs- und Trainingsangebote, sondern auch Konzepte für die Ausbildung von Erzieher(inne)n und Lehrer(inne)n. Sowohl bei der Entwicklung solcher Interventionskonzepte als auch in unserer Erforschung der Entwicklungs- und Unterrichtsbedingungen, die eine optimale Ausschöpfung latenter Begabungen fördern, steht die Rolle der Beziehungsqualität im Mittelpunkt unserer Forschungsanstrengungen: Welche Merkmale der Beziehung zwischen dem Kind und wichtigen Bezugspersonen (Eltern, Erzieher, Lehrer) fördern bzw. behindern die Entwicklung der persönlichen Kompetenzen, die für die Begabungsausschöpfung von Bedeutung sind und wie lassen sich diese Beziehungsmerkmale in Erziehung und Unterricht positiv beeinflussen? Eine Besonderheit der Forschungsstelle „Begabungsförderung“ ist dabei, dass wir durch die enge Kooperation einer psychologischen (Prof. J. Kuhl) und einer erziehungswissenschaftlichen (Prof. C. Solzbacher) Arbeitsgruppe nicht nur die psychologischen Bedingungen diagnostizieren und beeinflussen, sondern auch die in Kindertageseinrichtungen bzw. Schule vorhandenen Bedingungen und Möglichkeiten untersuchen. Damit soll das verbreitete Risiko minimiert werden, dass psychologische Methoden an der pädagogischen

Realität „vorbei konzipiert“ werden, was nicht selten zu einer mangelnden Akzeptanz neuer Methoden durch die Praktiker vor Ort führt.

Forschungsvorhaben – Vorschule

Im Mittelpunkt dieses Vorhabens steht die Diagnostik der integrativen persönlichen Kompetenzen (Selbstkompetenzen, s. Einleitung) von Kindergartenkindern, die im Erwachsenenalter bereits weitreichend erforscht sind (z. B. Kuhl 2001; Henseler; Kuhl 2003) und erfolgreich in Training und Beratung gefördert werden können (Martens; Kuhl 2004; Renger 2007; Deim in Vorb.).

Wie lassen sich bisherige Erkenntnisse der Forschung zur Selbstkompetenz auf die frühkindliche Entwicklung übertragen und zunächst zur Evaluation bestehender und etablierter Trainings und Fortbildungen nutzen (Handwerkszeug für Kinder, Faustlos, EFFEKT, papilio®, Triple P, Training im Kindergarten von der Forschungsgruppe um Franz Petermann)?

Im Zusammenhang mit der Entwicklung entsprechender diagnostischer Verfahren für integrative Kompetenzen im Kindergarten (z. B. Selbststeuerung, Motivationsfähigkeit und emotionale Selbstregulation) soll geklärt werden, welche dieser Kompetenzen individuelle Kinder bereits besitzen und inwiefern diese relevant für die Entfaltung vorhandener Begabungen sind. Die Besonderheit dieser Herangehensweise liegt in der Diagnostik möglicher Ansatzpunkte einer individuellen Förderung.

Beschreibung der aktuellen Erhebung

Im ersten „nifbe-Jahr“ 2008 wurde eine Pilotuntersuchung mit zwei Kindergärten / Kindertagesstätten aus Osnabrück durchgeführt und eine erste Zusammenarbeit etabliert. Die PraktikerInnen vor Ort erwiesen sich als sehr offen und interessiert an unserer Arbeit. Ihnen sei an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt!

Ziel der Pilotuntersuchung war die Überprüfung erster Erhebungsverfahren auf Plausibilität, Praktikabilität und Zusammenhänge mit Einschätzungen von ErzieherInnen (Verfahren: SDQ, Koglin et al. 2007). Die Thematik betraf die Bereiche:

Emotionale Lage und Gefühlsausdruck (wissen, wie ich mich fühle)	Authentizität in Entscheidungssituationen (fühlen, was ich gern mag)
Mitgefühl und Empathie (soziale Sensibilität)	Bildung und Ausführung von Intentionen („bremsen und Gas geben“)

Hierzu wurden die Kinder in Einzelsettings mit verschiedenen Aufgaben und Situationen konfrontiert. Die Kinder sollten zum Beispiel aus mehreren Mustern diejenigen aussuchen, die ihnen gefallen; oder kleine Malaufgaben durchführen, bei denen sie durch eine Handpuppe gestört wurden. Hierdurch werden zwei der wichtigsten Kernaspekte von Selbstkompetenz angeregt: Eigene Entscheidungen treffen – unabhängig von der Puppe oder dem anwesenden Forscher (Kuhl 2001, Kap. 15) - und Intentionen um ihrer selbst willen aufrechterhalten (Kuhl 2001, Kap. 5) - unabhängig davon, ob eine Aufgabe Spaß macht oder nicht. Zum Abgleich mit Daten aus anderen Untersuchungen (Sekundarstufe) wurde die emotionale Lage der Kinder zu Beginn und am Ende der Untersuchung direkt erfragt und zusätzlich indirekt anhand von Reaktionen auf Bildvorlagen eingeschätzt. Die bildgestützte Einschätzung erfolgte, indem die Kinder einer Figur oder einem Tintenklecks Emotionen zuschreiben sollten (Kuhl 2007; Quirin 2005).

Erste Ergebnisse

Die hier berichteten Ergebnisse basieren auf Daten von 21 fünfjährigen Kindergartenkindern, die während einer ersten Methodenerprobungsphase im September 2008 erhoben wurden.

Die meisten der hier dargestellten Ergebnisse beruhen auf Korrelationsanalysen, die prüfen, ob es grundsätzlich einen Zusammenhang zwischen zwei erfassten Bereichen gibt. Sie las-

sen aber noch keine Aussagen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu. Sternchen in den Ergebnisdarstellungen heißen, dass hier ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang besteht. Die Werte von Korrelationen umfassen einen Bereich von -1 bis +1. Negative Werte bedeuten gegenläufige Beziehungen. Größere positive bzw. negative Werte weisen auf stärkere Zusammenhänge hin.

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse von Analysen, bei denen es uns darum ging zu schauen, ob eine indirekte Form (I) der Emotionsbefragung bereits in Vorschulalter möglich und plausibel ist, wie es bei Erwachsenen der Fall ist (Quirin 2005). Wir haben die Kinder gebeten, durch Zuordnung von fröhlichen oder traurigen Smileys einzuschätzen, inwieweit es einer geometrischen Figur gut oder schlecht geht. Das Prinzip dieser indirekten Emotionsmessung beruht auf dem Projektionsphänomen: Wer traurig ist, sieht alles eher durch die „negative Brille“, d. h. sogar geometrische Figuren werden öfter traurigen Smileys zugeordnet als es in fröhlicher Stimmung geschieht. Wer in fröhlicher Stimmung ist, sieht alles eher durch die „rosarote Brille“ und ordnet den geometrischen Figuren eher lächelnde Smileys zu, als er es in negativer Stimmung tun würde. Die beiden so erhaltenen indirekten Kennwerte für die Stimmung (I-Positiv und I-Negativ) wurden in Beziehung zur direkten Beurteilung der Stimmung durch die Kinder gesetzt, um zu schauen, in welcher Beziehung die beiden Arten der Befragung stehen.

Tabelle 1: Direkte und indirekte Emotionsabfrage

N = 21	Direkte Selbstbeurteilung		
	Wütend T1	Fröhlich T1	Traurig T2
Indirekte Emotions- messung ↓			
I-Positiv T1		-.47*	
I-Negat T2	.54*		.55**

* p < .05; ** p < .01

Es zeigte sich, dass der indirekt erfasste Kennwert für die negative Stimmung mit zwei Werten (wütend und traurig) der direkten Selbstbeurteilung zusammenhängt, was vielleicht schon hier darauf hindeutet, dass ein solches Verfahren auch im Vorschulalter grundsätzlich anwendbar ist. Dies bedarf natürlich noch der weiteren Überprüfung und Anpassung. Das indirekte Maß für die positive Stimmung korreliert negativ (-.47) mit dem direkten Kennwert für die selbstbeurteilte Freude, d. h. ein niedriger Wert in der indirekt erfassten Freude steht mit einem hohen in der direkt erfassten Freude in Beziehung. Was das bedeuten kann, bedarf noch weiterer Klärung. Aufgrund der bisherigen Forschung können wir allerdings vermuten, dass dann, wenn Kinder oder Erwachsene ihre Gefühle nur deshalb als positiv beschreiben, weil sie keine unguete Stimmung zugeben oder weil sie einen guten Eindruck machen wollen („Verdrängung“ der ungueten Stimmung), eine tatsächlich vorhandene negative oder wenig positive Stimmung durchaus indirekt zum Vorschein kommen kann, z. B. (so wie hier) dadurch, dass geometrische Figuren als wenig positiv eingestuft werden (Quirin et al. 2008). Dies spricht dafür, dass man u. U. gerade auch bei Kindern in bestimmten Situationen ein valideres (gültigeres) Maß für die Stimmung erhält, wenn man sie indirekt erfragt.

Tabelle 2 zeigt Ergebnisse zu einem der zwei bereits genannten Kernbereiche der Selbstkompetenz: Authentisch eigene Präferenzen wählen (vgl. auch Perras-Emmer 2008; Kuhl 2001; Kap. 15). Hierzu wählten die Kinder aus 16 Mustervorlagen 8 aus, die ihnen am besten gefielen. Danach suchte eine Handpuppe 8 aus, wobei sie 4 vom Kind behielt und 4 andere hinzunahm. Dann baten wir die Kinder, sich noch einmal 8 Muster auszusuchen, die ihnen gut gefallen. Dazu boten wir wieder die 16 Vorlagen an, aber in einer anderen Reihenfolge. Für die Auswertung schauten wir, wie viele Muster beim zweiten Mal mit den gewählten Mustern vom ersten Mal übereinstimmten (Stabilität der Präferenzurteile) und wie viele Muster die Kinder von der Puppe übernahmen („Introjektion“).

Tabelle 2: Korrelationen zwischen der Stabilität der Präferenzurteile und der Nähe der gewählten Muster zum Versuchsleiter (links = nah; rechts = fern) bzw. der Übernahme der Präferenzen einer Puppe („Introjektion“)

N = 21	Stabilität- Präfer.
Links (nah beim VI)	-.56*
Rechts (fern vom VI)	.58**

Introjektion (Puppe)	-.70**
----------------------	--------

* p < .05; ** p < .01

Zum einen zeigte sich, dass Kinder, die eine niedrige Stabilität ihrer Präferenzen aufwiesen (d. h. beim zweiten Mal andere Muster wählten als beim ersten Mal), dazu neigten, die Wahl der Puppe zu übernehmen (Korrelation = -.70). Das spricht dafür, dass die Stabilität der Präferenzurteile tatsächlich ein Maß für Selbstbestimmung (statt Fremdbestimmung) ist. Diese Interpretation wird durch die Seitenpräferenzen bestätigt (linke Seite in Richtung des Versuchsleiters; rechte Seite weg vom Versuchsleiter): Kinder mit niedriger Stabilität ihrer Präferenzurteile wählten häufiger Muster auf der linken Seite der zur Auswahl angebotenen Muster (hin zum Versuchsleiter). Dagegen wählten Kinder mit hoher Stabilität ihrer Präferenzen häufig die Muster auf der rechten Seite (fern vom VI). Interpretiert im Sinne einer authentischen eigenständigen Auswahl (Selbstkompetenz), mag die Seite darüber Aufschluss geben, inwieweit sich die Kinder nicht nur seitlich zum Versuchsleiter orientieren, sondern auch großes Augenmerk auf die Reaktionen und Wünsche des Versuchsleiters legen. Diese Interpretation würde bedeuten, dass die Kinder, die hauptsächlich Muster der rechten Seite gewählt hatten, sich von dem Einfluss des Versuchsleiters abgrenzen wollten, um eine möglichst eigene Auswahl treffen zu können. Die inzwischen in Angriff genommene Videoauswertung des Verhaltens der Kinder soll in diesem Punkt mehr Klarheit bringen, indem wir die körperliche Zu- bzw. Abgewandtheit des Kindes zum Versuchsleiter mitberücksichtigen.

Tabelle 3: Selbstbeurteilte Zunahme der Müdigkeit und ErzieherInnenurteile

	Beurteilungen durch die Erzieherinnen		
	Verhaltensprobleme	Probleme mit Gleichaltrigen	Gesamtproblemwert
N = 21			
Zunahme der Müdigkeit	.63**	.51*	.53* (N = 17)

* p < .05; * p < .01

Im nächsten Schritt untersuchten wir, inwieweit Veränderung der direkt erfragten emotionalen Lage des Kindes im Verlauf der Untersuchung (z. B. der Anstieg der von den Kindern

angegebenen Müdigkeit) mit Urteilen der Erzieherinnen (z. B über Verhaltensprobleme des Kindes) zusammenhängen, die wir mit Hilfe verschiedener Fragebögen erfasst hatten. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 3 und 4, sowie in Abbildung 1 dargestellt. So steht zum Beispiel der Anstieg der Müdigkeit mit einigen Einschätzungen der ErzieherInnen in Zusammenhang (Tab. 3): Kinder, die einen Anstieg der Müdigkeit angeben, weisen laut ErzieherInnen mehr Verhaltensprobleme, mehr Probleme mit Gleichaltrigen, sowie einen höheren Gesamtproblemwert auf.

Ein weiteres Ergebnis gibt Abbildung 1 wieder. Hier wurden auf Basis der ErzieherInneneinschätzungen zwei Gruppen gebildet, eine Gruppe von Kindern mit mehr und eine Gruppe mit weniger problematischen Verhaltensweisen. In der Abbildung wird der Verlauf der von den Kindern selbst eingeschätzten „wütenden“ Stimmung zwischen den beiden Gruppen verglichen. Die Unterschiede wurden mit Hilfe eines statistischen Verfahrens überprüft (Varianzanalyse mit Messwiederholung). Hier zeigte sich, dass die beiden „Problem-Gruppen“ sich im Verlauf der Emotion Wut bedeutsam unterscheiden: Kinder mit mehr Problemen verzeichnen einen Anstieg von „wütend“, während Kinder mit weniger Problemen einen Rückgang von Wut berichten. Die Emotionsveränderungen bei der Wut scheint u. U. ein wichtiger Ansatzpunkt zur Beurteilung von Kindern zu sein; gerade auch in Bezug auf sozialangepasste Emotionssteuerung.

Abbildung 1: Emotionsverlauf WÜTEND und ErzieherInneneinschätzung

Tabelle 4: Korrelationen zwischen dem Anstieg der positiven oder negativen Stimmung und der freiwilligen (spontanen) Wiederaufnahme von Aufgaben, die nicht zu Ende geführt waren

N = 21 Selbstbeurteilung durch die Kinder ↓	Wiederaufnahme unterbrochener Aufgaben (pos+neg)	Wiederaufnahme positiver Aufgaben	Wiederaufnahme negativer Aufgaben
Anstieg: fröhlich			.44*
Anstieg: traurig	.75**	.46*	

* p < .05; ** p < .01

Der zweite wichtige Bereich der Untersuchung im Hinblick auf die Selbstkompetenz der Kinder betraf die Fähigkeit, sich an Vorhaben und Ziele zu binden („Absichtsbildung“ oder

„Commitment“) und sich in diesem Sinne einmal begonnene Aufgabe wirklich zu eigen zu machen. Ob ein Kind eine Absicht gebildet hatte und daran fest hielt, sollte zunächst durch die Häufigkeit gemessen werden, mit der es Aufgaben, bei deren Ausführung es in einer frühen Phase der Untersuchung von einer Handpuppe unterbrochen worden war, später spontan wieder aufnahm („Intentionsaufgabe“). Hier zeigten sich Zusammenhänge mit Veränderungen in der selbstbeurteilten Stimmung. Tabelle 4 fasst die Befunde zusammen: Ein Anstieg der direkt (selbst) beurteilten Freude im Verlauf der Gesamtuntersuchung hing mit der späteren Wiederaufnahme von abgebrochenen Aufgaben zusammen und zwar speziell mit solchen, die die Kinder, beim erstem Mal in einem Rating als relativ negativ einschätzten („diese Aufgabe macht nicht so viel Spaß“). Ein Anstieg der Traurigkeit ging hingegen sowohl mit einer generell erhöhten Wiederaufnahmebereitschaft unterbrochener Aufgaben einher als auch mit einer speziellen Bereitschaft, Aufgaben wieder aufzunehmen, die vorher positiv bewertet worden waren. Die generell erhöhte Bereitschaft, bei einem Anstieg von Traurigkeit zuvor unterbrochener Aufgaben bei einer zweiten Möglichkeit zu wählen, ist aus Sicht unserer theoretischen Grundlagen (Kuhl 2001) sehr interessant, da sie vergleichbar mit einem bekannten Zusammenhang zwischen eher gedrückteren Stimmungen und Aufrechterhaltung von Vorhaben und Zielen ist (vgl. Kuhl 2001, Kap. 5: Erste Modulationsannahme): Nach dieser Annahme bildet man gerade dann feste Vorsätze oder Intentionen, wenn man in nicht allzu positiver Stimmung ist (in positiver Stimmung handelt man eher sofort statt Vorsätze zu bilden). Zusätzlich könnten die in Tab. 4 dargestellten Befunde auch auf Emotionsregulationsversuche der Kinder hinweisen: Während Kinder, deren Stimmung sich verbesserte, nur die als eher unangenehm eingeschätzten Aufgaben als unerledigte Absichten (und damit als „selbst-verpflichtend“) wahrgenommen haben könnten, könnten Kinder, deren Stimmung sich verschlechterte, versucht haben, durch die gezielte Wiederaufnahme angenehmer Aufgaben ihre Stimmung wieder zu verbessern. Im Hinblick auf diese Interpretationsmöglichkeiten können die anstehenden Videoanalysen möglicherweise weiteren Aufschluss geben.

Ein ergänzendes interessantes Ergebnis, das wir hier abschließend darstellen wollen, zeigt Tabelle 5. Hier wurden Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen Beurteilungen durch die ErzieherInnen und der Wiederaufnahme der „Intentionsaufgabe“ berechnet.

Tabelle 5: Korrelationen zwischen der Wiederaufnahme der Intentionaufgabe und Einschätzung von Verhaltensmerkmalen durch die ErzieherInnen

N = 21	Macht Pläne, setzt sie um	Prosoziales Verhalten
Wiederaufnahme positiver Aufgaben (nach Unterbrechung)	-.48*	-.54*
Wiederaufnahme negativer Aufgaben (nach Unterbrechung)	.56*	

* p < .05; ** p < .01

Kinder, die in unserer Untersuchungssituation negative (d. h. vom Kind als unangenehm beurteilte) Aufgaben nach der Unterbrechung wieder aufnahmen, wurden von den ErzieherInnen als umsetzungsstärker eingeschätzt (Korrelation von .56 mit: „Macht Pläne und setzt sie um“). Dagegen wurden Kinder, die einseitig eher die angenehmen Aufgaben weitermachten, von den ErzieherInnen als weniger umsetzungsstark eingestuft. Dies verdeutlicht, dass ErzieherInnen die Kinder als tatkräftiger einschätzten, die in unserer Untersuchung in der Lage waren, auch einmal Aufgaben anzugehen, die nicht sofort Spaß machten. Dieser Befund bestätigt die Validität sowohl der Erzieherinnenurteile als auch unseres Kennwerts für Intentionbildung und –umsetzung (Wiederaufnahme unangenehmer Aufgaben nach Unterbrechung). Die Wiederaufnahme unangenehmer Aufgaben scheint also tatsächlich ein guter Kennwert für die Fähigkeit des Kindes zu sein, Absichten umzusetzen und sich auch unangenehme Aufgaben „zu eigen zu machen“ bzw. sich an diese zu binden. Bei positiven Aufgaben, die sowieso Spaß machen, ist keine Absichtsbildung und Umsetzungscompetenz nötig. Überraschenderweise schlägt sich die Fähigkeit zur Absichtsbildung und –umsetzung auch in der Einschätzung zum prosozialem Verhalten nieder: Hier halten die ErzieherInnen die Kinder, die dazu neigen, auf angenehme Aufgaben bei der Absichtsbildung auszuweichen (was auf eine geringe Zielbindung an schwierigere Aufgaben schließen lässt), für weniger prosozial. Hier liegt eine enorme Chance, die wichtige Rolle der zwischenmenschlichen Beziehungsqualität für die Bildung von persönlichen Kompetenzen zur Begabungsausschöpfung weiter zu untersuchen. Prosoziales Verhalten scheint nach diesem Befund immerhin mit der Fähigkeit einherzugehen, die bei Kleinkindern typische Bevorzugung lustvoller und angenehmer Tätigkeiten zu überwinden. Der Beziehungsqualität (hier: ErzieherInnen-Kinder)

wird in der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe u. a. deshalb eine besondere Bedeutung zugemessen, weil die Entwicklung der für das Erreichen von Leistungszielen (Absichtsumsetzung) notwendigen Kompetenzen über positive Beziehungserfahrungen vermittelt werden (Kuhl; Völker 1998). Geht man von der entwicklungspsychologisch gut bestätigten Annahme aus, dass positives Sozialverhalten eines Kindes entsprechend positive Beziehungserfahrungen widerspiegelt, so lassen sich die Befunde schon als erster Hinweis darauf interpretieren, dass positive Beziehungserfahrungen den Übergang zu einer leistungsmotivierten Aufgabenpräferenz günstig beeinflussen.

Weiteres Vorgehen

Die bestehenden Daten, insbesondere die Videoaufzeichnungen, werden weiter aufbereitet und vertiefend ausgewertet. Im Januar und Februar 2009 haben wir die Möglichkeit, die Kinder ein zweites Mal zu untersuchen: Zu diesem Zeitpunkt werden wir einige Anpassungen und Korrekturen an den Verfahren vorgenommen haben, so dass sich die Untersuchungsverfahren weiterentwickeln und verlässlicher werden. Besonders gespannt sind wir auf die Videoauswertungen und die daraus zu gewinnenden Daten, z.B. über Bindungsstile der Kinder (z. B. McKinsey; Crittenden; Hartl; Claussen 2000) im Zusammenhang mit prosozialem Verhalten (Mitgefühl) und Selbstkompetenzen.

Förderung der Selbst-Reflexion im Vorschulalter

Der weitere wichtige Teil unseres Forschungsvorhabens ist die Untersuchung der Bedingungen zur Förderung der Selbst-Reflexion im Vorschulalter sowie die Entwicklung von Meßinstrumenten zur Erfassung der Selbst-Reflexion. Selbst-Reflexion ist eine der wichtigsten Selbstkompetenzen: Sie spielt die Schlüsselrolle bei der Entwicklung der Selbstregulation von eigenen mentalen Zuständen (Affekten, Gefühlen, Intentionen u. a.) und hat insofern einen hohen Wert für die Selbstentwicklung des Kindes. Die Selbst-Reflexion läßt sich am besten durch den Vergleich mit der Ich-Reflexion beschreiben. Bei der Differenzierung zwischen der Ich- und der Selbst-Reflexion beziehen wir uns auf die in der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie: Kuhl, 2001) ausgearbeiteten Funktionsprofile des Ich und des Selbst. Dementsprechend ist die Ich-Reflexion auf das explizite Wissen über die bevorstehende Handlung (Ziel, Strategien, konkrete Mittel u. a. m.) fokussiert – es geht also um das zielbezogene Handlungswissen. Die Ich-Reflexion ist in die Handlungsregulation eng eingebunden: Sie spielt eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung und Durchführung von Handlungen. Bei der Selbst-Reflexion sollte es sich nach unserer Ansicht um ein anderes Wissen handeln – das kontextuelle (weitgehend implizite) Wissen über eigene subjektive

Zustände (Gefühle, Gedanken, Impulse, Wünsche u. ä.). Dieser Metavorgang hängt eng mit der Aktivierung des Selbst zusammen – man bewegt sich in den Netzwerken des Selbst, tritt in Kontakt mit dem primären Wissen über eigene Zustände (Selbstwahrnehmung), erforscht diese Zustände in ihrer Dynamik und entdeckt allmählich deren Regulationsmechanismen.

Zwar fußt die Selbst-Reflexion auf der Selbstwahrnehmung, geht jedoch durch die Erforschung subjektiver Zustände und die Entdeckung der Regulationsmechanismen weit darüber hinaus.

Nach unserer Auffassung (Biebrich & Kuhl, im Druck) setzt die Selbst-Reflexion eine Metaebene voraus, auf der das Kind spielerisch mit seinen Gefühlen, Intentionen u. a. umgehen kann (vgl. Fonagy et al., 2004). Auf diesem Wege kann das Kind diese Inhalte erforschen und die Regulationsmechanismen entdecken. Das Vorhandensein der Metaebene macht einen Affektwechsel (Kuhl, 2001) möglich: Das Kind kommt aus den negativen Affekten wie z. B. Angst, Ärger, Aggressivität heraus und erlebt positive Gefühle wie z. B. Neugier. 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.

Unter bestimmten Bedingungen kann die Selbst-Reflexion bereits im Vorschulalter entstehen.

Auf der Grundlage der einschlägigen Literatur (Fonagy et al., 2004; Stern, 2005; u. a.) haben wir eine konzeptuelle Analyse durchgeführt, um die Bedingungen zur Entstehung der Selbst-Reflexion zu klären (Biebrich & Kuhl, im Druck). Fassen wir die wichtigsten Ergebnisse dieser Analyse kurz zusammen. 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 – hauptsächlich in einem gemeinsamen Spiel. In diesem 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 mentale Zustände (Affekte, Gefühle, Intentionen) zu spiegeln, um eine aktive Auseinandersetzung des Kindes 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 erforscht (Metaebene). So eine Erforschung ist die wichtige Voraussetzung für das Erlernen von Regulationsmechanismen für die mentalen Zustände. Um dem Kind bei der Erforschung seiner Innenwelt tatsächlich helfen zu können, muss der erwachsene Begleiter bestimmte Grundeinstellungen aufweisen. Dazu zählen Empathie (Fähigkeit, mentale Zustände des

Kindes genau und empfindsam zu verstehen), eine nicht an Bedingungen geknüpfte und warmherzige Zuwendung (Beachtung) sowie die Echtheit, die eine aufrichtige Begegnung ermöglicht. Diese von Carl Rogers (1980/1991) entwickelten Grundeinstellungen des Begleiters werden zur Zeit auch in der Arbeit mit Kindern angewendet (s. z. B. Weinberger, 2007). Eine qualifizierte Begleitung des Kindes kann laut unserer Analyse zur Entstehung der Meta-Ebene der Selbst-Reflexion bereits im Vorschulalter beitragen. Wenn das Kind im Laufe der Zeit die Funktion des Begleiters übernimmt, wird die Selbst-Reflexion zu einem internalen Prozess. Andererseits, wenn die Entwicklung der Selbst-Reflexion beeinträchtigt wird, kommt es zu verschiedenen psychischen Störungen in Kinderalter oder später (Fonagy et al., 2004). Als Beispiel für eine fehlende Selbst-Reflexion kann man die Störungen der Impulskontrolle erwähnen, die oft vorkommen.

Da zur Förderung der Selbst-Reflexion eine qualifizierte Begleitung durch Erwachsene enorm wichtig ist, wollen wir konkrete Formen und Möglichkeiten solch einer Begleitung im Kindergartenalltag genauer untersuchen. Ergebnisse dieser Untersuchung können in Seminaren mit den Erziehern und Eltern erläutert werden. Eine weitere Aufgabe, die eng mit der ersten verbunden ist, ist die Entwicklung von Meßinstrumenten zur Erfassung der Selbst-Reflexion. Wir haben mit dieser zweiten Aufgabe bereits begonnen und einige Verfahren vorbereitet, die demnächst getestet werden.

Forschungsvorhaben – Grundschule

Im Zentrum des Forschungsvorhabens steht die Diagnostik integrativer persönlicher Kompetenzen von Kindern im Alter von sieben bis zehn Jahren. Diese Kompetenzen sind für ältere Schüler und Schülerinnen sowie für Erwachsene bereits erforscht worden (z. B. Kuhl 2001; Henseler; Kuhl 2003) und können erfolgreich in Training und Beratung gefördert werden (Martens; Kuhl 2004; Renger 2007; Deim in Vorb.).

Die Ziele des Projektes sind:

- die Entwicklung diagnostischer Verfahren für integrative Kompetenzen speziell für diese Altersgruppe
- die Eruierung spezieller persönlicher Kompetenzen, die dazu beitragen, dass vorhandene Begabungen entfaltet werden können – und damit auch die Herausstellung möglicher Ansatzpunkte einer individuellen Förderung
- die Untersuchung elterlicher Erziehungsstile, welche die Entwicklung der für die Begabungsentfaltung wichtigen persönlichen Kompetenzen begünstigen

- die Evaluation des Forder-Förder-Projekts von Dr. Christian Fischer hinsichtlich der Entwicklung dieser persönlichen Kompetenzen

Beschreibung des Vorhabens

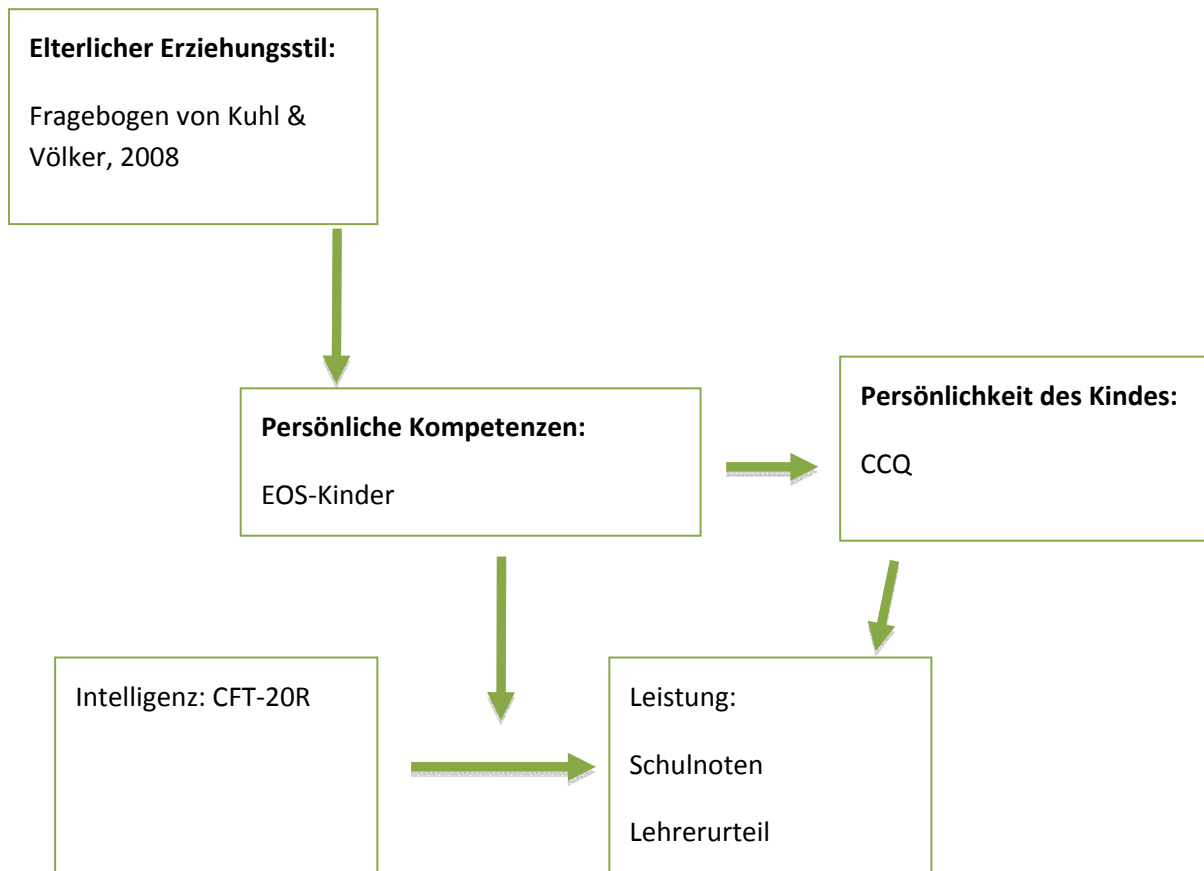
In einem Pilotprojekt wurden bereits Grundlagen für die Entwicklung einer ökonomischen Diagnostik persönlicher Kompetenzen im Grundschulalter geschaffen. Diese Arbeit wird im laufenden Projekt weitergeführt.

Für diese Zwecke kooperiert die Nifbe-Forschungsgruppe mit der Elisabethschule Osnabrück, die das Forder-Förder-Projekt von Dr. Christian Fischer fest implementiert hat. Es wurden insgesamt 59 Kinder mit der Diagnostik persönlicher Kompetenzen (EOS-Kinder) und dem Intelligenztest CFT-20R getestet, von denen 24 im laufenden (Experimentalgruppe) und 12 im nächsten Schuljahr am Forder-Förder-Projekt teilnehmen sollten (Wartegruppe). 23 Kinder gehörten zu einer zufällig gezogenen Kontrollgruppe, die an keiner speziellen Förderung teilnehmen sollte. Eine erste Messung persönlicher Kompetenzen fand bereits von August bis Oktober statt. Ein zweiter Messzeitpunkt ist für den Sommer 2009 geplant, wenn die Kinder der Experimentalgruppe das Forder-Förder-Projekt beendet haben.

Zusätzlich wurden die Eltern aller teilnehmenden Kinder zu ihrem Erziehungsstil befragt. Dazu wurde ein spezieller Fragebogen entwickelt. Darüber hinaus füllten die Eltern den California-Child-Q-Sort (Block; Block 1980) zur Einschätzung der Eigenschaften ihres Kindes aus.

Eine Einschätzung der Kinder durch die Klassenlehrer wurde an Hand von vier Items zur Begabung, Lernfreude und Belastung vorgenommen.

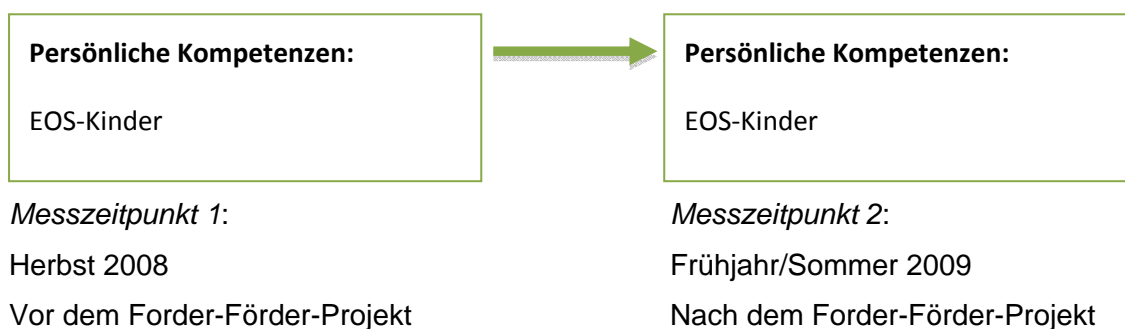
Grobe Untersuchungsideenskizze: Persönliche Kompetenzen



Bezüglich persönlicher Kompetenzen sollen die folgenden Fragen untersucht werden:

- Welche persönlichen Kompetenzen und welche Aspekte der Persönlichkeit des Kindes beeinflussen wie den Zusammenhang zwischen Intelligenz und Leistung?
- Welches Erziehungsverhalten fördert welche persönlichen Kompetenzen?
- Wie hängen die persönlichen Kompetenzen mit der Persönlichkeit des Kindes zusammen?

Projektskizze: Evaluation des Forder-Förder-Projekts



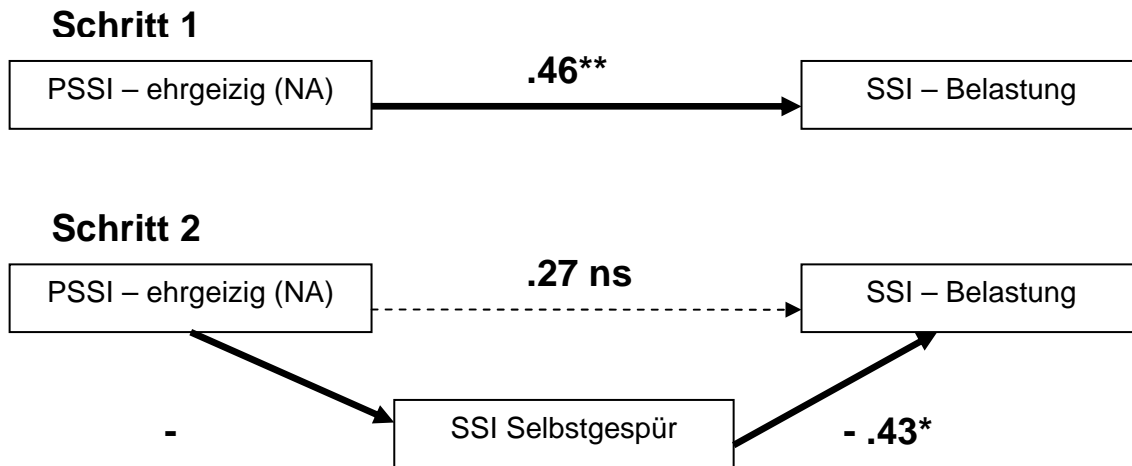
Nachdem aus der Untersuchung der persönlichen Kompetenzen diejenigen identifiziert worden sind, die für die Begabungsentfaltung am wichtigsten sind, wird das Förder-Forder-Projekt im Hinblick auf die Stärkung dieser Kompetenzen untersucht.

Frühere Ergebnisse

Aus dem aktuellen Forschungsprojekt sind bisher noch keine Ergebnisse vorhanden. Die Daten werden zur Zeit ausgewertet bzw. noch erhoben.

Aus dem Pilotprojekt gibt es jedoch erste Ergebnisse, die auf Zusammenhänge mit bestimmten persönlichen Kompetenzen hinweisen:

- „Underachiever“, d. h. Schüler mit hoher Intelligenz und lediglich durchschnittlichen Schulleistungen, zeigten eine signifikant geringere Selbstmotivierungskompetenz als konsistent gute Schüler mit hoher Intelligenz. Dieser Befund zeigt zunächst einmal, dass die Selbstmotivierungskompetenz auch bei Grundschulern gemessen werden kann (d. h. dass die Adaptation an dieses Alter gelungen ist). Darüber hinaus ist der Befund auch deshalb wichtig, weil er zeigt, dass Schüler, die ihre hohe Intelligenz ausprägung in gute Leistung umsetzten, in der Lage waren, ohne Hilfe von außen handlungsbahnenden positiven Affekt aus sich selbst heraus zu generieren und sich so für ihre Aufgaben zu motivieren. In neueren Untersuchungen (Kuhl et al. 2007; Renger 2007) konnte gezeigt werden, dass Selbstmotivierung als eine der wichtigsten Selbststeuerungskompetenzen einen Einfluss auf den Notendurchschnitt der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch hatte.
- Ein weiterer wichtiger Befund betrifft die Frage nach den Ursachen für Schulstress, speziell der subjektiven Belastung, die die Kinder erleben. Die Belastung wurde durch einen – ebenfalls dem Grundschulalter angepassten – Fragebogen gemessen, der vor allem nach der Menge zu bewältigender Schwierigkeiten und dem Ausmaß an Leistungsdruck fragt (z. B. „Ich fühle mich schulisch unter Druck“). Von den vielen untersuchten motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen war eine Variante der Leistungsmotivation besonders relevant für die subjektive Belastung: Kinder, deren Leistungsmotivation insbesondere aus dem Bestreben gespeist wird, besser zu sein als andere (sozialer Vergleich: konkurrenzbetonte Leistungsmotivation), fühlten sich besonders stark belastet (vgl. Dickhäuser; Rheinberg 2003). Die nähere Analyse zeigte sogar eine wahrscheinliche Ursache für diesen Zusammenhang: Die konkur-



*: statistisch bedeutsam, ns: statistisch nicht bedeutsam

renzororientierte Leistungsmotivation führte zu einer Beeinträchtigung des Selbstgepürs (Beispiel: „Wenn ich unter Druck stehe, spüre ich gar nicht, was ich will“) und ein reduziertes Selbstgepür erhöhte die subjektive Belastung. Diese Befunde bieten wichtige Hinweise auf mögliche Schwerpunkte für vorbeugende Trainings- und Beratungsmaßnahmen: Es ist wichtig, die Leistungsmotivation der Schüler von Anfang an mehr auf die eigenen Fortschritte (individuelle Bezugsnorm) zu richten und dort, wo eine gewisse Wetteifer unverzichtbar ist oder sogar positiv genutzt werden kann, vor allem die Selbstwahrnehmung („Selbstgepür“) zu fördern. Die Selbstwahrnehmung bildet nämlich die Grundlage für die Selbstmotivierung: Wer seine Gefühle nicht spürt, kann sie auch nicht zur Unterstützung der eigenen Leistungsmotivation einsetzen.

Die folgende Abbildung zeigt diese Zusammenhänge im Überblick: Der Fragebogenkennwert für ehrgeizige („konzurrenzorientierte“) Leistungsziele (PSSI) zeigt einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang (.46) mit dem Fragebogenkennwert für die subjektive Belastung (SSI). Dieser Zusammenhang schrumpft (auf einen Wert von .27), wenn man Kinder vergleicht, die hinsichtlich des Selbstgepürs annähernd gleiche Werte haben (d.h. wenn man Unterschiede im Selbstgepür statistisch kontrolliert). Daraus kann man schließen, dass das beeinträchtigte Selbstgepür die eigentliche Ursache für die starke Belastung ist (Schulsstress), die durch die konkurrenzorientierte Leistungsmotivation verursacht wird.

Weiteres Vorgehen

Zur Zeit werden die Daten des Messzeitpunkts 1 ausgewertet. Im Frühjahr/Sommer folgt die zweite Messung zur Evaluation des Förder-Forder-Projekts.

Zum Verhältnis von individueller Förderung und Beziehungskultur

Parallel zu den eben vorgestellten Forschungsarbeiten zur Selbstkompetenz untersucht die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe, inwieweit die bisherigen Erkenntnisse in eine individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen überführt werden können. Individuelle Förderung ist Teil eines dynamisch verstandenen Begabungsbegriffs. In Abgrenzung zur Begabtenförderung, die auf die Förderung Hochbegabter bzw. besonders Begabter zielt, fokussiert die Begabungsförderung die Förderung aller Kinder. Begabung ist dabei als ein individuelles Fähigkeitspotential zu verstehen (Heller; Ziegler 2007) und als Interaktionsprodukt (Stamm 2007) in Zusammenspiel mit den sozialen Rahmenbedingungen, die die Möglichkeiten eines Kindes dieses Potential auszuschöpfen beeinflussen. Begabung ist nicht gleichbedeutend mit Leistung zu setzen – um Begabung in Leistung umsetzen zu können, bedarf es – wie wir oben betont haben - vieler Faktoren bei denen u.a. auch Selbstmotivation und anderen Facetten der Selbstkompetenz und die Beziehungen zu ErzieherInnen, LehrerInnen, Peers und Eltern eine wichtige Rolle spielen.

Im Gegensatz zu einem statischen Begabungsbegriff, der davon ausgeht, dass die jeweiligen Begabungen dem Menschen quasi in die Wiege gelegt wurden, die Begabungen mehr oder weniger unveränderlich sind und sich in Leistung umwandeln können, sofern das Individuum die Möglichkeit bekommt seine Leistungen zu zeigen (Rekus 2006), forciert der dynamische Begabungsbegriff das Verständnis, dass Begabungen sich im Laufe des Lebens entwickeln, ausbilden und auch verschieben können (Oswald 2005). Entscheidend ist dabei, dass Begabungen durch intrapersonelle Einflüsse und Umweltfaktoren beeinflusst werden können. Wird dies in Zusammenhang mit individueller Förderung gesetzt, wird deutlich, dass alle Kinder von individueller Förderung profitieren.

Die deutsche Bildungspolitik hat sich die individuelle Förderung als eine Antwort auf das nationale Abschneiden bei PISA und anderen internationalen Vergleichsstudien auf die Fahnen geschrieben (vgl. Speck-Hamdan 2004). Individueller Förderung als „Entdeckung“ von Politik und Wissenschaft wird im Kontext von Heterogenität, Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit ein enormes Potential zugeschrieben. Dies hat sie mit der in der Auseinandersetzung mit PISA & Co. in den letzten Jahren ebenfalls verstärkt geforderten frühkindlichen Bildung gemeinsam. Individuelle Förderung und frühkindliche Bildung werden dabei zu Geschwistern in einem neu definierten Anspruch auf Förderung der ausgerufenen „Bildungsrepublik“. Beiden Bereichen wird zugetraut in der Umsetzung die attestierte Bildungs- und Fördermisere bewältigen zu können. Beide Bereiche gelten als momentane Lieblingskinder der politischen

und öffentlichen Debatte. Und beide Bereiche weisen markante Forschungslücken, Definitionsschwierigkeiten und Probleme in der Umsetzung aufgrund der vorherrschenden Rahmenbedingungen auf.

Der Stellenwert einer individuellen Förderung ist für Politik und Wissenschaft unbestritten. Es darf vermutet werden, dass in der praktischen Umsetzung, gerade in den Kindertageseinrichtungen, bereits mehr an individueller Förderung stattfindet, als wahrgenommen wird. Die Kluft zwischen öffentlicher Wahrnehmung und praktizierter Förderung dürfte groß sein.

Der allgemeine Anspruch alle Kinder frühzeitig und vor allem individuell zu fördern wird allgemein mit großer Übereinstimmung formuliert. Dabei wird auch der gesamtgesellschaftliche Nutzen einer individuellen Förderung des Einzelnen herausgestrichen – individuelle Förderung ist nichts, was nur beim Einzelnen bleibt, wovon ausschließlich das Individuum profitiert. Sie hat positive Auswirkungen auf das gesamtgesellschaftliche Gefüge.

„.....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...“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2002).

Die Wissenschaft bietet verschiedene Arbeitsdefinitionen an.

Fischer, Mönks und Westphal (2008) verstehen individuelle Förderung als *„... die Anpassung des Forder-Förder-Angebotes der vorschulischen und schulischen Umwelt an die kognitiven, sozial-emotionalen und psychomotorischen Forder-Förder-Bedürfnisse des Kinder und Jugendlichen mit dem Ziel einer optimalen Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung...“*.

Hier wird auch der Zusammenhang zwischen Entfaltung und Persönlichkeit mit aufgenommen – dieser Definition folgend wird unübersehbar, dass es dafür eines gelungenen Wechselspiels, einer produktiven Interaktion, zwischen Förderer und zu Förderndem bedarf - ein direkter Hinweis auf den Zusammenhang von Beziehungskultur, Förderverständnis und Leistungsumsetzung.

Nach Eckert bedeutet individuelles Fördern *„... die Chance zu geben... motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln... und... durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen...“* (Eckert 2004, S. 97).

Kunze und Solzbacher verstehen unter individueller Förderung „... *alle Handlungen...*, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen... unter Berücksichtigung... spezifischer Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -zielen und -möglichkeiten zu unterstützen...“ (Kunze 2008, S. 19). Damit ist individuelle Förderung nicht in erster Linie eine Methode, sondern zunächst eine pädagogische Haltung, die mit geeigneten Förderinstrumenten und Konzepten umgesetzt wird. Sie setzt eine professionelle Haltung voraus, die, neben bestimmten Rahmenbedingungen, die Realität individueller Förderung in der Schule und in vorschulischen Bildungseinrichtungen, maßgeblich beeinflusst (Solzbacher 2008, S. 27ff).

Die unklaren Definitionen und Interpretationsspielräume legen nahe, dass in Schule und Kindertageseinrichtungen, differierende Förderbegriffe, Förderansprüche und Förderinstrumente verwendet werden.

Dabei ist wesentlich, dass nur das an individueller Förderung umgesetzt wird, was als Konstrukt in den Köpfen der Akteure vorhanden ist.

Gerade angesichts der wachsenden Herausforderung durch gesellschaftliche Heterogenität und die damit verbundenen Auswirkungen auf Bildungssysteme, Förderstrukturen und letztlich die Individualbiographie wird es notwendig sich auch mit den Konstrukten der professionellen Akteure zu beschäftigen. Dies ist auch vor dem Hintergrund der geforderten Ausweitung und Akademisierung der ErzieherInnen-Ausbildung eine nicht zu unterschätzende Notwendigkeit. Reflektierte, am Bedarf des Kindes orientierte Förderung, mit Blick auf die Ressourcen, bedarf reflektierter Professionalität, die gestützt ist auf eine inhaltlich breit aufgestellte Ausbildungsphase. Aber auch einer reflektierten pädagogischen Persönlichkeit, die sich eigener Konstrukte und Stereotypisierungen bewusst ist. Gerade in einem Land in dem Bildungserfolg und Begabungsentfaltung so sehr abhängig von der sozialen Herkunft sind wie in Deutschland.

Erschwerend kommt hinzu, dass bislang keine systematische Analyse existieren, welche Instrumentarien zur individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen eingesetzt werden und unter welchen (Alltags-) Bedingungen damit welche Effekte erzielt werden.

Bis auf wenige Ausnahmen liegen bislang kaum wissenschaftliche Untersuchungen zur Konzeption, Realisierung und Evaluation von Förderkonzepten vor und zu selten wird gefragt, was beispielsweise die ExpertInnen vor Ort unter individueller Förderung verstehen, wie sie in der täglichen Praxis bereits geschieht und wie umsetzbar die politischen Forderungen der Praxis unter den aktuellen Rahmenbedingungen erscheinen.

Erst wenn hierzu stichhaltige Ergebnisse vorliegen wird es möglich sein die avisierten Konzepte und Strukturen für eine begabungsfördernde vorschulische und schulische Bildung zu entwickeln.

Individuelle Förderung in der (vor-)schulischen Bildung

Das von Fischer et al beschriebene Förder-Forder-Verständnis findet in der Elementarpädagogik, der Grundschulpädagogik und an weiterführenden Schulen mit unterschiedlicher Ausprägung, Zielsetzung und Konzeption statt. In den verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsphasen wird ein sich verändernder Förder- und Bildungsbedarf des Kindes oder Jugendlichen angenommen und Maßnahmen werden zumeist, wenn auch nicht unbedingt standardisiert, darauf abgestimmt. Es ist jedoch nicht sicher, ob dieser Förder- bzw. Bildungsbedarf sich tatsächlich an den Bedarfen und Erkenntnissen orientiert, die bspw. die Wissenschaft für die einzelnen Lebensabschnitte attestieren wurde. Oder ob es sich dabei womöglich um ein auf subjektiver Diagnostik basierendes und mehr oder weniger willkürlich zusammengestelltes Unterstützungsangebot handelt.

Darüber hinaus besteht die Gefahr, falls Konzepte vorhanden sind, dass alle Kinder nach ähnlichem Raster oder Förderschwerpunkten und mit ähnlichen Instrumentarien in den Blick genommen und gefördert werden. Die Individualität des Einzelnen und dessen spezifische Bedürfnisse werden dabei leicht aus den Augen verloren.

Die Krux wird deutlich – nicht alle Instrumente und Methoden sind für alle Kinder sinnvoll und selbst wenn eine breite Angebotsvielfalt in einer Einrichtung prinzipiell gegeben ist, ist dies noch kein Garant dafür, dass den (Förder-)Bedürfnissen des Einzelnen entsprochen werden kann.

Bildung, Förderung und die Chance sich den eigenen Möglichkeiten gemäß zu entwickeln sind ein Grundrecht. Idealerweise soll dieses Potential in allen im Kanon definierten Bildungsbereichen möglich sein. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertageseinrichtungen soll für jedes einzelne Kind in all diesen Bereichen eine individuelle Förderung sicherstellen. „Fthenakis spricht von einer Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit (Fthenakis 2003, S.18) und nicht selten wird die Verbindung von frühkindlicher Bildung und individueller Förderung hergestellt, auch wenn der Begriff an sich selber nicht fällt.

Ein Abgleich der Bildungsbereiche aus den Orientierungsplänen weist deutliche Parallelen mit den Begabungsbereichen in Modellen der Begabungsförderung auf. Beispielhaft seien hier die Begabungsfaktoren aus Hellers Münchner Modell zur Hochbegabung oder die Intel-

lizenzen aus Gardners multipler Intelligenztheorie genannt. Hier wird durch die neuen Standards keine künstliche Symbiose zwischen frühkindlicher Bildung und individueller Förderung bzw. Begabungsförderung aller Kinder herbeigeführt. Vielmehr zeigt der vertiefende Blick, dass hier Bereiche, auch wissenschaftstheoretisch, zusammengeführt werden, die in der Praxis, möglicherweise auch unausgesprochen, bereits deutliche Berührungspunkte und ähnliche Förderfelder aufweisen. Die Verbindung beider Felder wird allein dadurch unumgänglich, als der Stellenwert von Bildung und Förderung, mit dem Anspruch des lifelong learning, für die Individualbiographie und das gesellschaftliche Gefüge unumstritten ist. Das Recht auf Bildung mit Chance auf optimale Entwicklung und Entfaltung persönlicher Begabungen, unabhängig von Herkunft und sozialem Status, ist ohne individuelle Förderung, die sich an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des einzelnen orientiert, nicht möglich. Dies beginnt im Kindergarten als erste Bildungseinrichtung und muss sich, um ideale Bedingungen bieten können, als pädagogische Haltung und Teil der Struktur durch die gesamte Bildungsbiographie und damit durch alle an Bildungsphasen beteiligten Institutionen ziehen. Die Grundvoraussetzungen mögen in den ersten Jahren gelegt werden, aber es braucht weiterführende Strukturen um das zarte Pflänzchen Bildung auch aufblühen zu lassen.

Lilian Frieds „wissbegieriges Kind“ (Fried 2008), das individuell gefördert werden will und soll, ist kein „Frühchen“ der Bildungsreform oder der Begabungsförderung. Wir finden es bei Maria Montessori, in der Reggio-Pädagogik mit den 100 Sprachen eines Kindes, im Situationsansatz und in vielen anderen Elementarpädagogiken, die seit Fröbel die frühkindliche Bildung und Erziehung prägen und weiterentwickeln. Die Zeiten der Verwahranstalt mit einem Erziehungs- und Betreuungsauftrag sind pädagogisch längst überwunden und die Elementarpädagogik würde sich eine Minimierung allein auf diese Ziele zu Recht schon lange nicht mehr gefallen lassen. Gleiches gilt für die Grundschulpädagogik, die sich mit der Reformpädagogik in ihrem Bildungs- und Erziehungsverständnis ebenfalls konsequent aus ihrem historisch gewachsenen Korsett befreit hat.

Schäfer leitet für den Elementarbereich in seiner Überprüfung des Bildungsbegriffs der Pädagogik in der frühen Kindheit eine Entwicklung ab, die die Erfahrung und Berücksichtigung individueller Differenz in den Vordergrund schiebt (Schäfer 2006) und mit sich wandelnden Vorstellungen von der Selbsttätigkeit des Kindes verbunden ist:

„...Sie führen von einem Kind, das tätig nachahmt, was Erwachsene – kindgemäß – anbieten, zu einem Kind, das zunehmend eigenständiger die Welt erforscht, zu einem Kind also, das Fragen stellt und sich Hypothesen ausdenkt, die sich aus seinen vergangenen Erfahrungen herleiten; zu einem Kind, das Antworten sucht und dafür die sozialen und kulturellen Instrumentarien zu nutzen lernt, die ihm seine Umwelt zur Verfügung stellt...“ (Schäfer 2006, S. 43)

Das „sozial kompetente“ Kind wurde vom „wissenden Kind“ abgelöst (Fried 2008, S. 17) und die neuzeitlichen Bildungspläne gehen vom „Forschergeist in Windeln“ (Gopnik; Kuhl; Meltzoff 2001, S.17) aus. Man mag sich ausmalen, was möglich gewesen wäre, wenn der Schulversager Albert Einstein von Beginn an individuell gefördert worden wäre. Dies folgt nicht der in den Medien mitunter publizierten Vorstellung, dass in unseren Kinderkrippen und Kindergärten tausende kleine Einsteins warten, die jetzt zur Blüte zu bringen wären, sondern verweist erneut auf den Zusammenhang von Potential, Entfaltungsmöglichkeit und Förderkultur und zwar für alle Kinder. Die Antwort auf die Frage, weswegen es trotz mangelnder individueller Förderung in Kindertageseinrichtungen und (Grund-)Schule gelingt besondere Begabungen zu entwickeln und in Leistung umzusetzen, finden wir in der weiteren Erforschung der allgemeinen Gelingensbedingungen (auf Seite 24, unten wurde darauf hingewiesen, dass die individuelle Förderung, die aktuell stattfindet, wahrscheinlich größer ist, als man allgemein erwartet. Dieser Satz erscheint zunächst im Widerspruch dazu, könnte Leser irritieren...). Eine wichtige Gelingensbedingung ist – wie betont – der (häufig vernachlässigte) Blick auf die (vorhandene oder nicht vorhandene) Selbstkompetenz der Kinder.

Für eine ganzheitliche, kindgerechte Förderung, die den Bedürfnissen des Individuums gerecht wird, bedarf es eben einer guten Diagnostik. Dies meint zunächst nicht die professionelle Diagnostik im Rahmen psychologischer Testverfahren, sondern zielt auf die alltägliche Praxis der Akteure in Kindergarten oder Schule. Sie ist abhängig von reflektierter Beobachtung, Wahrnehmung und einer steten Dokumentation und Evaluation der Diagnose- und Förderkultur einer Einrichtung.

Gerade die individuelle Förderung besonders begabter Kinder und hochbegabter Kinder im Elementarbereich, in den frühen Jahren, braucht einen guten diagnostischen Blick. Ein „Erstverdacht“, oftmals weil Kinder als „anders“ oder sogar als „schwierig“ wahrgenommen werden, beruht zunächst auf Beobachtung und Wahrnehmung von Eltern und Personal in den Kindertageseinrichtungen. Sie sind oftmals die erste Instanz, die auf vermutet (Hoch-) Begabung aufmerksam wird und die nächsten Schritte einleitet.

Dabei ist es besonders wichtig den diagnostischen Blick nicht, wie oftmals der Fall, auf die Defizite zu richten, sondern mit einem ressourcenorientierten Blick auf die Begabungen und Fähigkeiten des Kindes. Hier hat vielfach bereits der geforderte Paradigmenwechsel stattgefunden, den es aber weiter voranzutreiben und mit sinnvollen Förderinstrumenten und Strukturen zu untermauern gilt.

Sowohl die Kindertageseinrichtungen, als auch die Grundschulen wenden bereits diverse Methoden zur Förderung an. Allerdings wird auch für die Grundschule seitens der Wissenschaft eingefordert, die Rahmenbedingungen so zu verändern, dass auf die Erkenntnisse

und Modelle der Begabungsforschung auch „...eine didaktische Antwort möglich wird. Lehrer/-innen könnten also „begabungsgerecht“ unterrichten, wenn sie die notwendigen Kompetenzen und Ressourcen zur Verfügung hätten...“(Carle 2007, S.10)

Letztlich liegt es jedoch in den Händen der PädagogInnen Unterricht didaktisch und qualitativ so zu gestalten, dass Kinder eine angemessene, an ihrem individuellen Bedarf orientierte, Unterstützung und Förderung erhalten. Ansatzpunkte bieten sich dafür „...nicht nur auf der Ebene der domainspezifischen Fähigkeitsaspekte, sondern ebenfalls bei den Persönlichkeitsmerkmalen, auf die im Unterricht eingegangen werden muss...(Carle 2007, S.20f)“.

Wenn jedoch gerade den Persönlichkeitsmerkmalen bei einer sinnvollen Förderung eine wichtige Rolle zugeschrieben wird, bedarf es auch einer reflektierten „Förderer“-Persönlichkeit, die ihrem Förderauftrag auch auf der zwischenmenschlichen Ebene gerecht werden kann. Förderung geht nicht ohne einen zwischenmenschlichen Dialog, ohne, dass sich „zu Fördernder“ und „Förderer“ auf einer wie auch immer gearteten persönlichen Ebene begegnen, gerade, wenn man allgemein um die großen Herausforderung weiß, die mit pädagogischer Diagnostik und systematischer Beobachtung , bspw. in der Grundschule, einhergehen (Zumhasch 2005).

Die Bedeutung der Ko-Konstruktion für die frühkindliche Entwicklung und frühe Bildungsprozesse ist inzwischen auf dem wissenschaftlichen Parcours unbestritten. Die Beziehung der Erzieherin/ des Erziehers zum Kind wird stark durch die eigene Haltung und Einstellung zum Kind geprägt – es gilt sich die Komplexität dieser Beziehung permanent im pädagogischen Handeln bewusst zu machen und kontinuierlich zu überprüfen, ob diese Interaktionen authentisch sind und trotz emotionaler Wahrnehmbarkeit dennoch auch auf professioneller Distanz basieren, die eine objektive Beobachtung und Wahrnehmung des Kindes zulässt. ErzieherInnen können durch gute Beziehungen Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse beim Kind fördern (Ostermayer 2006), diese Erkenntnis wird gestützt durch die Bindungstheorie, die Bindungen als „innige“ Beziehungen versteht (Ahnert 2004), die das Sozialverhalten und damit auch Selbstwahrnehmung, Interaktionsmöglichkeiten und nicht zuletzt auch Lernkompetenz beeinflussen. Erinnerung sei in diesem Kontext auch an den in Kindertagesstätte und Grundschule zunehmend wichtiger werdenden Begriff der Metakognition – wenn Settings geschaffen werden, die es im Dialog dem Kind ermöglichen über sein eigenes Wissen zu reflektieren, liegt auf der Hand, dass dies immer mit einem dialogischen Impuls zwischen Kind und Erzieherin, SchülerIn und LehrerIn verbunden sein muss. Dieser Dialog ist ein Teil von Beziehungskultur. Ein Impuls ohne interpersonelle Andockmöglichkeiten verpufft im luftleeren Lernraum. Lehr-Lernkulturen, die das Ziel Lernkompetenzentwicklung häufig auf reine Methodenkompetenz minimieren, vergessen leicht, dass dies zusätzlich auch Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz umfasst. Auch wenn man die zugegebenerma-

ßen vorhandenen und nachgewiesenen Schwierigkeiten im LehrerIn/SchülerIn-Verhältnis berücksichtigt (Bönsch 2001), wird niemand bestreiten, dass gerade in einer gelungenen Beziehung beider „Pole“, die nicht mehr als entgegengesetzt, sondern bisweilen eher partnerschaftlich verstanden und gestaltet wird, ein unglaubliches Potential liegt, auch mit Blick auf die Selbstmotivation des Kindes oder Jugendlichen. Die Echtheit dieser Beziehung kann auch als Indikator für das Leistungs- und Entwicklungsvermögen eines Kindes gelesen werden, wenn Persönlichkeits- und Fähigkeitsmerkmale wahrgenommen und didaktisch angesprochen und gefördert werden. Selbstkompetenz, als erste Instanz aller Kompetenzen, die in Lernsettings eine Rolle spielen, ist eine Beziehungsprodukt und die Grundvoraussetzung für optimale Lernentwicklung. Diese Fähigkeit der im Dialog erlernten Ich-Stabilität, ist Ausgangspunkt sämtlicher Lernprozesse. Dabei geben sich Lernkompetenz, als Stärke des Einzelnen, und individuelle Förderung, als ganzheitliche Maßnahme Potential entfalten zu können, die Hand, und es schließt sich ein Kreislauf, der sich in seiner Entwicklung wie ein perpetuum mobile ständig wiederholt und ergänzt und damit permanent durch Interaktions-, Sozialisations- und Lernerfahrung reflektiert und manifestiert wird. Es handelt sich um einen wiederkehrenden Prozess, der sich in der Bildungsbiographie wiederholt und auf vorhandenes Wissen und Erfahrungen aufbaut und diese ausweitet: Selbstkompetenz als Ursprung und Grundvoraussetzung bedarf, quasi als externe Unterstützung, individueller Förderung um Lernkompetenz entwickeln zu können.

Forschungsprojekte zu Selbstkompetenzförderung im weiteren Sinne

Individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen – Eine empirische Untersuchung zu Positionen von Erzieherinnen zur individuellen Förderung

Individuelle Förderung ist u.a. im niedersächsischen Schulgesetz (§ 54) verankert und wird implizit auch im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder gefordert. Aufgrund des fehlenden gemeinsamen Verständnisses von individueller Förderung und einer verbindlichen Definition ist es jedoch schwer das eigentliche Potential individueller Förderung herauszuarbeiten, auch mit Blick auf die Übergänge in der Bildungsbiographie. Alle sprechen darüber, aber niemand legt sich fest, was damit gemeint ist und vor allem wie diese Art ganzheitlicher Förderung umgesetzt werden kann.

Im Mittelpunkt der 2008 begonnenen Untersuchung stehen Einstellungen/ Positionen der relevanten Akteure (Erzieherinnen) des derzeitigen Paradigmenwechsels (individuelle Förderung): Wie gelingt es Kindertageseinrichtungen, eine (Lern)Kultur zu entfalten und eine (Lern)Umgebung zu schaffen, die individuelle Förderung ermöglicht? Was verstehen sie überhaupt unter individueller Förderung? In welche Zielvorstellungen 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?

Es handelt sich um eine quantitativ/qualitativ empirische Studie (Online-Fragebogen; Leitfadeninterviews etc.). Die Kombination unterschiedlicher methodischer Zugangsweisen soll zu einem möglichst differenzierten Bild führen.

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.

Um diese Lücke zu schließen, führen die Forschungsgruppe Begabungsförderung zur Zeit eine flächendeckende Untersuchung über Positionen und Erfahrungen zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen durch (der Fragebogen ist auf der Homepage des nifbe runterzuladen).

Der Onlinefragebogen für die Kindertageseinrichtungen umfasst u.a. Abschnitte zu den besonderen Voraussetzungen der Kindertagesstätten vor Ort, den persönlichen Sichtweisen, Einschätzungen und Erfahrungen zu individueller Förderung, Beobachtungs- und Diagnosepraxis und nicht zuletzt Fragen wie „Was verstehen Sie persönlich unter individueller Förderung?“, „Welche Unterstützung brauchen Sie (von verschiedenen Instanzen) um individuell fördern zu können?“ und „Welche Fortbildungen wünschen Sie sich, um individuell fördern zu können?“.

Fest steht, dass nur das als individuelle Förderung in Kindertagesstätten und Schulen umgesetzt werden kann, was als Konstrukt oder Vorstellung bei den relevanten PraktikerInnen vor Ort vorhanden ist. Die Erforschung des Systems und der darin tätigen ExpertInnen ist eine notwendige Grundlage für die Akzeptanz der zu entwickelnden objektiven, aber auch subjektiven Diagnoseverfahren und der systematischen, darauf abgestimmten Förderansätze. Darüber hinaus beeinflussen die Einstellungen zur individuellen Förderung bzw. die Definitionen

von individuellen Begabungen die Sicht auf das einzelne Kind und damit auch die subjektive Diagnostik und Fördermaßnahmen. Individuelle Förderung mag zunächst eine bewusste Entscheidung und Haltung sein – sie bedarf aber steter Reflexion und Weiterbildung. Ein gesellschaftliches Plädoyer für individuelle Förderung muss letztlich auch dazu führen, den Verantwortlichen vor Ort Ressourcen und Fortbildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen.

Die Aufgabe eine selbstverständliche Kultur der individuellen Förderung zu etablieren ist, auch mit Blick auf gelungene Übergänge, eine Gesamtaufgabe vorschulischer und schulischer Bildungssysteme. Die frühe individuelle Förderung eines jeden Kindes hat erheblichen Einfluss auf die persönliche Bildungs- und Begabungsentfaltung. Sie prägt die gesamte persönliche Bildungsbiographie und ist der erste Schritt einer individuellen Begleitung und Unterstützung, die von Grundschule und weiterführenden Schulen fortgesetzt werden muss. Aus diesem Grund wird eine vergleichbare Erhebung in Kürze auch an niedersächsischen Grundschulen durchgeführt werden. Ergebnisse einer ähnlich gelagerten Studie zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe liegen inzwischen vor¹ (Kunze; Solzbacher 2008). Ziel ist es die drei Untersuchungen zusammenzuführen um Erkenntnisse daraus zu gewinnen für die (mangelnde) Kooperation und Vernetzung der Institutionen und eine mögliche Systematisierung von Bildungsgängen nicht nur im Bereich der Selbstkompetenzförderung, sondern weiterer notwendiger Maßnahmen.

Selbstkompetenz als Grundlage von Lernkompetenz: Entwicklung von Förderkonzepten, Aus- und Fortbildungsmodulen für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Ziel des Projektes Selbstkompetenz und Lernen ist die institutionsübergreifende Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses von Selbstkompetenzförderung als Grundlage von Lernkompetenz, die Entwicklung von Instrumenten und Methoden der Selbstkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie von Aus- und Fortbildungsmodulen für ErzieherInnen und LehrerInnen. Gearbeitet wird nach dem bottom-up-Prinzip, d.h. die Erfahrungen und Vorgehensweisen der PraktikerInnen werden erhoben, systematisiert und mit vorliegenden wissenschaftlichen Konzepten ins Gespräch gebracht, welche dann wiederum modifiziert werden müssen. So kann auf Seiten der Wissenschaft eine praxisrelevante und -fundierte Theorie entwickelt werden, während bei den PraktikerInnen wissenschaftlich reflektiertes Handeln ermöglicht wird.

In der Projektgruppe sind daher folgende Ebenen vertreten:

VertreterInnen von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Ausbildung, Weiterbildung und Beteiligte der Arbeitsfelder pädagogischer und psychologischer Forschung und Lehre.

Ausgangslage

Seit der Bekanntgabe der PISA Ergebnisse sind in Niedersachsen vielfache Bemühungen zu verzeichnen, die Bildung von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Damit frühkindliche Lernprozesse in der weiteren Bildungsbiographie erfolgreich fortgesetzt werden können, bedarf es der Entwicklung eines gemeinsamen, das heißt institutionsübergreifenden Bildungsverständnisses und der Moderation von Übergangsphasen, begonnen bei den ersten wichtigen Übergängen Elternhaus – Kita sowie Kita – Grundschule. In Niedersachsen kann hier beispielsweise auf das Modellprojekt "Brückenjahr" verwiesen werden, das zur Moderation des Überganges Kita – Grundschule arbeitet.

In den letzten Jahren sind eine Fülle von Kooperationsverbänden verschiedener Institutionen gestartet; darüber hinaus entstehen auch vereinzelte Netzwerke zur Zusammenarbeit von Praxis und Forschung sowie Aus- und Weiterbildung in der Elementarpädagogik (Kindertageseinrichtung Grundschule). In dieser sich entwickelnden Vernetzung unterschiedlicher Akteure der (früh-) kindlichen Bildung zeigen sich mehr und mehr die Potentiale der Kooperation von sehr unterschiedlichen Arbeitsperspektiven und der darin liegenden möglichen Synergien der beteiligten Arbeitsbereiche. Die in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen tätigen LehrerInnen und ErzieherInnen haben in ihrer Aus- und Weiterbildung, praktischen Erfahrung und Reflexion ihrer Arbeit ein oft implizites Verständnis von Grundlagen der Lernkompetenzförderung entwickelt. In diesen Projekten (vor allem in einem dieser Projekte zum Brückenjahr) hat sich z.B. gezeigt, dass ein gemeinsames Verständnis von Lernkompetenz und im besonderen Selbstkompetenz gänzlich fehlt und hier setzt unser Projekt an.

Um die möglichen Synergieeffekte einer Zusammenarbeit dieser sehr unterschiedlichen Arbeitsbereiche noch intensiver zu nutzen, und auch die bereits vorhandenen Ansätze zu systematisieren bzw. wissenschaftlich begleitend zu erforschen, entstand die Idee, unter einem pädagogisch und psychologisch hoch aktuellen Themenschwerpunkt ein Netzwerk unterschiedlicher Ebenen zu bilden mit dem Ziel der pädagogischen Operationalisierung. Dabei ist es ein zentrales Anliegen, alle beteiligten Ebenen mit einzubeziehen: Die pädagogische Praxis aus Kindertageseinrichtung und Grundschule, die Aus- und Weiterbildung des jeweiligen pädagogischen Fachpersonals, sowie die pädagogische und psychologische Forschung und Lehre aus der Elementar- und Grundschulpädagogik.

In den ersten gemeinsamen Treffen von Beteiligten aus den unterschiedlichen Feldern hat sich als dringende gemeinsame Fragestellung das Thema „Förderung von Selbstkompetenz als Grundlage von Lernkompetenz in Kindertageseinrichtungen und Grundschule“ herauskristallisiert. Grundlegend für dieses gemeinsame Vorhaben steht ein erweiterter Begriff vom „Lernen“, der nicht nur auf kognitives Erfassen von Sachinhalten abzielt, sondern eine komplexe Persönlichkeitsentwicklung meint. Dieses führt zu einem umfassenden Konzept vom Lernen und Planen des Lernprozesses sowie der Selbstregulation des Wissenserwerbs. Lernkompetenz umfasst somit mehr als Kommunikations- und Reflexionstechniken, will nicht rein additiv verstanden werden, sondern umfasst die miteinander verbundenen Bereiche der Sach- und Methodenkompetenz und der sozialen Kompetenz, denen die Selbstkompetenz grundlegend vorausliegt (vgl. Czerwanski; Solzbacher 2002, S. 29ff).

Theoretischer Hintergrund

Diskussionsansätze für unsere Forschungsfrage im Kita Bereich finden sich zum Beispiel in der polaren Auseinandersetzung zwischen Fthenakis und Schäfer. Es kann beispielsweise in der aktuellen Debatte um die Qualität von Kindertagesstätten und die Einführung von Standards und Orientierungsplänen, je nach Bundesland und Beteiligung der verschiedenen wissenschaftlichen BeraterInnen eine (Über-) Betonung reflexiver Gedächtnisleistungen ausgemacht werden. Exemplarisch ist das Konstrukt der Metakognition von Fthenakis zu nennen, der federführend an der Gestaltung des Bayerischen Bildungsplans beteiligt war (vgl. hierzu Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen Hg. 2007: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder und Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin u.a.). Oder auch das ‚Lernen lernen‘ von Gisbert, das den Fokus auf die lernmethodische Kompetenz richtet (Gisbert 2004). Sach-Methoden, Sozial- und Lernkompetenz werden in diesen Konzepten noch als gleichwertig betrachtet bzw. diskutiert.

In unserem Projekt wird davon ausgegangen, dass Lernen ohne Beteiligung des Selbst nicht gelingt. Diese Erkenntnis rückt die Selbstkompetenz auf eine deutlich grundlegendere 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. Das Thema Selbstkompetenz kann so einen neuen und grundlegenden Beitrag zur aktuellen wissenschaftlichen Debatte und Erkenntnisgewinne liefern, die durch den besonderen Transfercharakter des Projektes in der Praxis wirksam werden. 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 der Praxisumsetzung.

Umsetzung des Projektes

Die Erarbeitung eines gemeinsamen Praxis- und Forschungs-Verständnisses von Selbstkompetenz soll im Projekt nachdem bottom-up-Prinzip geschehen: Natürlich hat die Forschung einen großen Vorsprung in der expliziten Definition des Projektgegenstandes. Es existieren jedoch in der Praxis explizite und implizite Vorstellungen von Selbstkompetenz, die für das Gesamtprojekt nutzbar sind und die bisherige Forschung um wichtige Perspektiven erweitern kann. Ebenso gibt es bereits Ansätze und Methoden der Förderung von Selbstkompetenz, die allerdings noch der Systematisierung und konzeptionellen Vereinheitlichung bedürfen. Damit werden sie für die Praxis handhabbarer und für die verschiedenen Beteiligten im Bildungsprozess transparent und verfügbar. Deshalb sollen Praktiker zunächst gemeinsam nach Erfahrungen und Vorgehensweisen im Zusammenhang mit Selbstkompetenz suchen, bevor das gesammelte Material mit Hilfe der Wissenschaft systematisiert und in einen Zusammenhang eingeordnet wird. Eine solche Vorgehensweise hat den Vorteil, dass die zu klärenden, bzw. zu entwickelnde theoretische Konzeption bereits eng an die Praxis und an pragmatische Vorgehensweisen gebunden entsteht. Das erlaubt dann eine schnelle Entwicklung von praxistauglichen Förderkonzepten, die zu Aus- und Fortbildungsmodulen zusammengeführt werden.

Aufgabe der Projektbeteiligten aus der Wissenschaft ist die Bereitstellung von Forschungsergebnissen und Theoriewissen, die Unterstützung bei der Entwicklung und Systematisierung von Förderkonzepten und der Erarbeitung der Aus- und Fortbildungsmodule, die Beteiligung an der Reflexion von Projekt und Ergebnissen und die Publikation der Ergebnisse. Aufgabe der PraktikerInnen aus den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist die Bereitstellung von implizitem und explizitem Praxiswissen, wie Konzepten, Vorgehensweisen und Erfahrungen, die Beteiligung an der Entwicklung und Systematisierung von Förderkonzepten und die Beteiligung an der Reflexion von Projekt und Ergebnissen. Aufgabe der Aus- und FortbildnerInnen ist die Bereitstellung von konzeptionellem und Praxiswissen, die Beteiligung an der Entwicklung von Förderkonzepten, die Erarbeitung von Aus- und Fortbildungsmodulen und die Beteiligung an der Reflexion von Projekt und Ergebnissen. Die Implementierung und Evaluation der Aus- und Fortbildungsmodulen in die Praxis wird ein weiterer Schritt des Projektes sein.

Da die Definitionen dessen, was unter Selbstkompetenz verstanden werden kann, sich in Praxis- und Forschungsansätzen noch sehr unterscheiden, soll in diesem Projekt zunächst ein gemeinsames Verständnis von Selbstkompetenz und von Selbstkompetenzförderung entwickelt werden. Allerdings ist der Reflexionsstand zur Selbstkompetenz in der Grundschule sowohl in konzeptueller, theoretischer und praktischer Perspektive anders als in Kindertageseinrichtungen und in der Wissenschaft anders als in der Aus- und Weiterbildung. Die Vorgehensweise unseres Projektes ist deshalb, wie schon erläutert, als bottom-up-Struktur

konzipiert, um zu verhindern, dass der konzeptionelle und definitorische Vorsprung der Wissenschaft die sehr fruchtbaren Arbeitsweisen aus Grundschulen und Kindertageseinrichtungen zu wenig zum Zuge kommen lässt. Es gilt also, das vorhandene Wissen zu kommunizieren, zu koordinieren, zu definieren und gemeinsam zu nutzen und weiter zu entwickeln. Dazu sollen die VertreterInnen der beteiligten Ebenen eine gemeinsame Arbeitsgruppe bilden, in der dann unter der Moderation der Antrag stellenden Einrichtung eine gemeinsame Definition von Selbstkompetenz und Selbstkompetenzförderung erarbeitet wird. Dieser Definitionsprozess wird sowohl die praktischen und theoretischen Erfahrungen und impliziten Konzepte der verschiedenen Beteiligten als auch die Ergebnisse der Wissenschaft in einem gemeinsamen Prozess berücksichtigen.

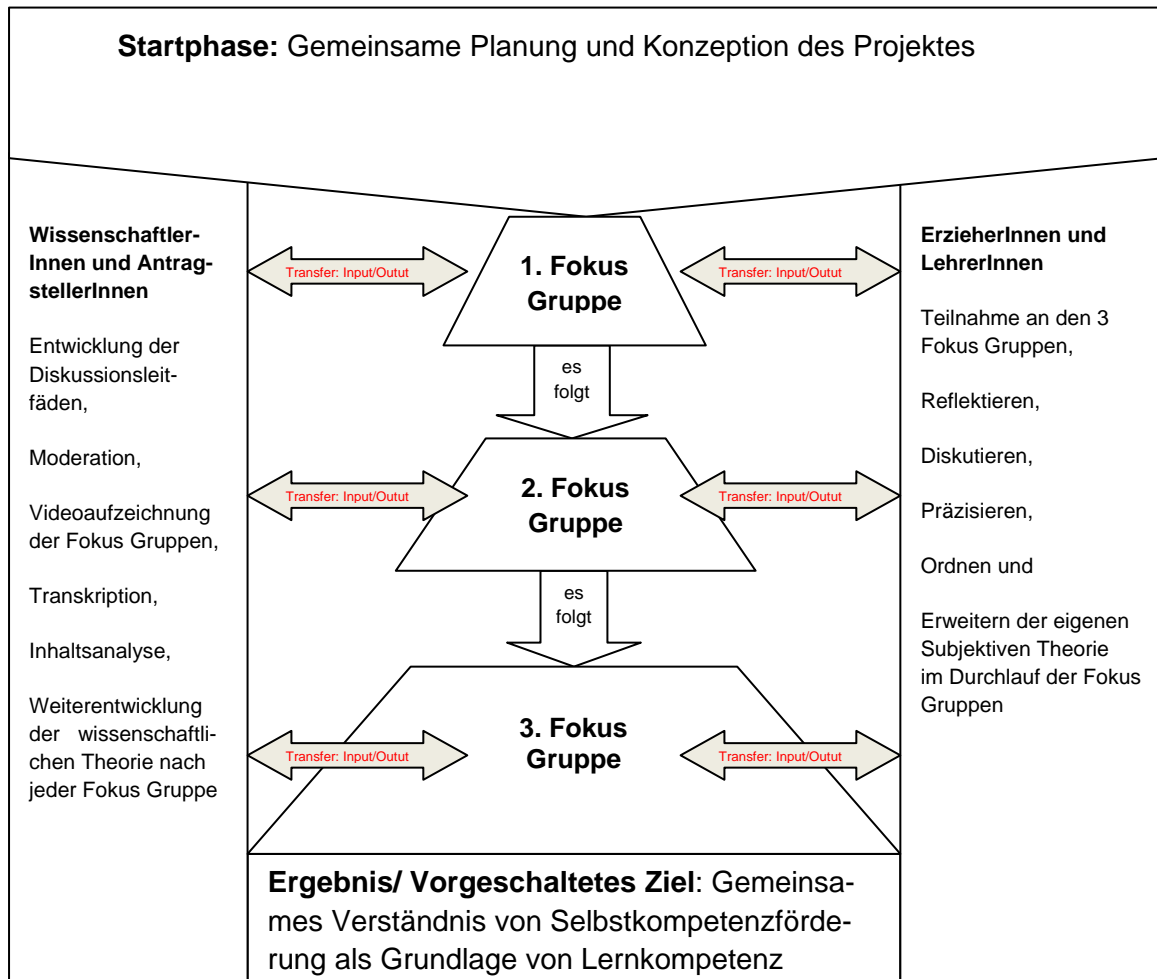
Entwicklung und Systematisierung gemeinsamer Methoden und Konzepte der Selbstkompetenzförderung

Basierend auf dem entwickelten Verständnis von Selbstkompetenz sollen anschließend Methoden und Konzepte der Selbstkompetenzförderung gesammelt, weiter entwickelt und systematisiert werden. Dabei sollen bewährte und innovative Erfahrungen der Best Practice, Forschungsansätze (wie zum Beispiel das Modell der Systemkonditionierung (nach Kuhl 2001) bzw. die Grundlagenforschung zur Lernkompetenzförderung in der Schule (Solzbacher 2002, 2006) als Entwicklungsgrundlage für die o.g. Persönlichkeitsdimensionen) und gemeinsame Neuentwicklungen zu einem Gesamtkonzept der gezielten Selbstkompetenzförderung zusammengefügt werden. Einen zentralen Schwerpunkt nimmt in diesem Projektschritt gerade die Verzahnung der an der Selbstkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beteiligten Stellen und Personen ein.

Entwicklung von Aus- und Fortbildungsmodulen zur Selbstkompetenzförderung

Aus der definitorischen und Konzepte entwickelnden Arbeit sollen im nächsten Projektschritt Bildungsinhalte und praktisch anwendbare Aus- und Fortbildungsmodule generiert werden, die für den konkreten Einsatz in Ausbildung und Fort- und Weiterbildung konzipiert sind. Dieser Projektschritt soll zu einem großen Teil von einer Arbeitsgruppe mit Beteiligten aus Ausbildung, Weiterbildung und Wissenschaft durchgeführt werden.

Reflektiert werden in dieser Projektphase das entwickelte Verständnis von Selbstkompetenz als Basis von Lernkompetenz, Die Förderkonzepte von Selbstkompetenz und die Aus- und Fortbildungsmodulare. Beteiligt sind an dieser Projektphase neben der Steuergruppe auch alle anderen TeilnehmerInnen des Projekts.



Ergebnisse/ Ziele des Projektes:

- Entwicklung von Instrumenten und Methoden der Selbstkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen
- Aus- und Fortbildungsmodulare für ErzieherInnen und LehrerInnen

Fazit

Als ein Resultat dieses Diskurses ist in der Forschungsstelle Begabungsförderung eine Forschungshaltung entstanden, die die Fragen aus der Praxis ebenso aufnimmt, wie sie das vorhandene Wissen aus diesem Bereich wertschätzt und in den wissenschaftlichen Diskurs transformiert. Ebenso ist angestrebt die erzielten Ergebnisse direkt an die Praxis zurückzu-

geben. Es handelt sich nicht um einseitigen Transfer, sondern um die Wechselwirkung von ‚praktischem/ vorwissenschaftlichen Theoriewissen‘ und Forschungswissen, um die Theorie differenzierter und praxistauglicher zu machen, sowie die Praxis reflektierter (ganz im Sinne der ‚nifbe – Idee: Gegenstromprinzip‘) Diese bisher in Wissenschaft und Praxis unübliche Vorgehensweise ist eine neue Praxisforschung nicht als Begleitforschung, sondern als eine Art ‚grounded science‘.

Die gemeinsame Entwicklung theoretischer Vorannahmen von Forschung und Praxis mit der gleichzeitigen Rückkoppelung an die Praxis stellen eine neue Form der Entwicklungsfor- schung dar. Diese besondere Anlage des Projekts kennzeichnet das zugrunde gelegte Ver- ständnis von Transfer.

Die Bedeutung des Transfergedankens zwischen Praxis und Forschung ist bisher nicht hin- reichend definiert. Für das vorliegende Projekt kann es sich nicht um einen einseitigen Transfer handeln sondern um die Wechselwirkung von ‚praktischem/ vorwissenschaftlichem Theoriewissen‘ und Forschungswissen, um die Theorie differenzierter und praxistauglicher zu machen, sowie die Praxis reflektierter. Diese bisher in Wissenschaft und Praxis unübliche Vorgehensweise bedarf eines kontinuierlichen Austauschs zwischen Praxis und Wissen- schaft, um in jeder Phase des Projekts die wissenschaftliche Fundierung ebenso zu gewähr- leisten wie das Aufgehen von Praxiswissen in die Theoriebildung. Von besonderer Bedeu- tung ist dabei die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Pädagogik und Psychologie.

Perspektiven des Projekts

Der Arbeitsansatz des Projekts birgt eine Fülle von Möglichkeiten zur Weiterarbeit:

- Die aus dem Projekt generierten Forschungsfragen können in anschließenden For- schungsprojekten untersucht werden.
- Ein anschließendes Transferprojekt könnte sich mit den Auswirkungen der erarbeiteten Ergebnisse auf die Förderung von Lernkompetenz insgesamt beschäftigen und auch dafür Aus-und Fortbildungsmodule erarbeiten.
- Das entwickelte Netzwerk der beteiligten Ebenen bedarf der Steuerung, Weiterentwicklung und Förderung.

Literatur

Ahnert, L. (Hrsg.): *Frühe Bindung – Entstehung und Entwicklung*. München 2004.

Arbeitsstab Forum Bildung/ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn 2002.

Asendorpf, J.B.; van Aken, M.A.G. (1999). *Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood: Replicability, predictive power, and the trait-type issue*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1999.

Biebrich, R.; Kuhl, J.: *Reflexionsfähigkeit und Selbstentwicklung*. (im Druck).

Block, J. H.; Block, J.: *The role of ego-control and ego-resilience in the organisation of behavior*. In: Collins, W. A. (Ed.): *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 13). Hillsdale 1980.

Bönsch, M.: *Das Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis*. In: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik- Handbuch für Studium und Praxis*. München 2001.

Carle, U.: *50 Jahre „Begabung und Begaben“ – zentrale Fragen der Chancengleichheitsdebatte in der Grundschulpädagogik*. In: Hahn, H.; Möller, R.; Carle, U.: *Begabungsförderung in der Grundschule*. Hohengehren 2007.

Collins, W. A. (Ed.): *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 13). Hillsdale 1980.

Czerwanski A.; Solzbacher, C.; Vollstädt, W. (Hrsg.): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*. Gütersloh 2002.

Deim, M.: *Gezielte Förderung der Leistungskompetenz*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Osnabrück. in Vorb.

Dickhäuser, O.; Rheinberg, F.: *Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven*. In: Stiensmeier-Pelster, J.; Rheinberg, F. (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen 2003.

Dubs, R.: *Bildungspolitik, Schule und Unterricht*. 1993.

Eckert, E.: *Individuelles Fördern*. In: Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.

Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R. W.; Sandfuchs, U.: *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn 2005.

Erpenbeck, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kompetenzmessung*. Heidelberg 2007.

Fischer, C.: *Hochbegabung als schulische Herausforderung. Definition, Identifikation und Förderung von besonderen Begabungen*. In: Solzbacher, C.; Heinbokel, A. (Hrsg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung. Münster 2002.

Fischer, C.; Mönks, F. J.; Westphal, U. (Hrsg.): *Individuelle Förderung. Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln*. Münster 2008.

Fried, L.: *Das wissbegierige Kind*. Weinheim 2008.

Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim 2006.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau 2003.

Gisbert, K.: *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern*. Weinheim 2004.

Göhlich, M.; Zirfas, J.: *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart 2007.

Hahn, H.; Möller, R.; Carle, U.: *Begabungsförderung in der Grundschule*. Hohengehren 2007.

Heitzinger, C.; Schütz, J. (Hrsg.): *Begabungen fördern, Persönlichkeiten stärken*. Linz 2005.

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

Heller, K.; Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Münster 2007.

Helmke, A.: *Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitskonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe*. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim 1998.

Hinz, R.; Schumacher, B. (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken*. Wiesbaden 2006.

Keller, H. (Ed.): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bern 1998.

Knowles, M.S.: *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Cambridge 1980.

Koglin, U.; Barquero, B.; Mayer, H.; Scheithauer, H.; Petermann, F.: *Deutsche Version des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu). Psychometrische Qualität der Lehrer-/Erzieherversion für Kindergartenkinder*. 2007.

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

Kuhl, J.; Henseler, W.: *Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS)*. In: Erpenbeck, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kompetenzmessung*. Heidelberg 2003.

Kuhl, J.; Baumann, N.; Kazén, M.: *What goals make good grades – and why?* 2007

Kuhl, J.; Völker, S.: *Entwicklung und Persönlichkeit [Development and personality]*. In: Keller, H. (Ed.): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bern 1998.

Künne, T.: *Umsetzungsformen des Leistungsmotivs und Schulleistung. Eine empirische Untersuchung zur gruppenspezifischen Begabungsförderung*. Saarbrücken 2008.

Kunze, I.: *Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung*. In: Kunze, I.; Solzbacher, C.: *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Hohengehren 2008.

Kunze, I.; Claudia Solzbacher (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler 2008.

Maag Merki, K.: *Lernkompetenzen als Bildungsstandards-eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jahrg., Heft 4/2004.

Martens, J. U.; Kuhl, J.: *Die Kunst der Selbstmotivierung*. Stuttgart 2004.

McKinsey Crittenden, P. & Hartl Claussen, A. (Hrsg.): *The Organization of Attachment Relationships. Maturation, Culture and Context*. Cambridge 2000.

Meyer, H.: *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2004.

Motivation, intelligence, and teachers' assessment of giftedness. *Academic Exchange Quarterly*, Volume 11.

Ostermayer, E.: *Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern*. Freiburg im Breisgau 2006.

Oswald, F.: *In der Anerkennung des Menschenrechts auf Begabung entsteht die „Reformpädagogik des 21. Jahrhunderts*. In: Heitzinger, C.; Schütz, J. (Hrsg.): *Begabungen fördern, Persönlichkeiten stärken*. Linz 2005.

Perras-Emmer, B.: *Lernziel Authentizität – anstelle von Selbstoffenbarungsangst, Selbstdarstellung und Selbstverbergung*. In Textor, M.R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik – Online Handbuch* - . Abgerufen am 05.01.2008 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/184.htm>.

Quirin, M.; Kazén, M.; Rohmann, S.; Kuhl, J.: *Implicit Affectivity Predicts Circadian and Reactive Cortisol: Using the Implicit Positive and Negative Affect Test*. *Journal of Personality* 2008.

Rekus, J.: *Begabung und Bidsamkeit als Voraussetzungen pädagogischen Handelns*. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 02/2006.

Renger, S.: *Selbstmotivierung und Selbstberuhigung. Evaluation eines Programms zur Selbststeuerung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Osnabrück 2007.

Rogers, C.R. (1980/1991). *Klientzentrierte Psychotherapie*. In: C.R. Rogers & P.F. Schmid, Person-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis. Mainz 1980/1991.

Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München 2001.

Schäfer, G. E.: *Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim 2006.

Solzbacher, C.: *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Empirische Befunde als Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung*. In: Hinz, R.; Schumacher, B. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden 2006.

Solzbacher, C.; Heinbokel, A. (Hrsg.): *Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung*. Münster 2002.

Speck-Hamdan, A.: *Individuelle Förderung – Alte und neue Herausforderungen*. Schulverwaltung spezial, 02/2004.

Stamm, M.: *Begabtenförderung und soziale Herkunft. Gedanken zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion*. Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung 03/2007.

Stern, D.N.: *Der Gegenwartsmoment*. Frankfurt am Main 2005.

Stiensmeier-Pelster, J.; Rheinberg, F. (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen 2003.

Textor, M.R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik – Online Handbuch* -. Abgerufen am 05.01.2008 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/184.htm>.

Weinberger, S.: *Kindern spielend helfen. Eine personzentrierte Lern- Praxisanleitung*. Wein-

heim 2007.

Weinert, F.: *Fernsekolleg Lehrerprobleme – Schülerprobleme / Schlechte Schulleistungen: Erwartungswidrige Schulleistungen*. Fernstudium Erziehungswissenschaft. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen 1982.

Wustmann, C.: *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern*. Berlin 2004.

Zumhasch, C.: *Diagnostische Verfahren. Systematische Beobachtung – Testverfahren*. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hacker, H.; Kahlert, J.; Keck, R. W.; Sandfuchs, U.: *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn 2005.