

Jahresbericht 2010

Forschungsstelle Begabungsförderung

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



Jahresbericht 2010

Dank

1. Einleitung

2. Zentrale Themen / Arbeitsschwerpunkte

2.1. Projekte zum Schwerpunkt Begabung und Beziehung

2.1.1. Einführung

2.1.2. Pilotprojekt „Bindungs- und Explorationsbalance bei KiTa-Kindern“

2.1.2.1. Hintergrund und Durchführung

2.1.2.2. Ergebnisse

2.1.3. Projekt „Begabungsentwicklung von Vor- und Grundschulkindern im Kontext der Erzieher/innen- Kind- bzw. der Lehrer/innen- Schüler/innen- Beziehung“

2.1.4. Projekt „Talente erkennen - Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens für Erzieherinnen in Kindertagesstätten“

2.1.5. Projekt „Beziehungssicherheit von Vor- und Grundschulkindern in kognitiven Anforderungssituationen“

2.1.6. Zusammenfassung

2.2 Projekte zum Schwerpunkt individuelle Förderung

2.2.1 Einführung

2.2.2. Projekt „Individuelle Förderung in Kindertagesstätten“ – Eine empirische Studie zu den Sichtweisen und Einstellungen von Erzieherinnen

2.2.2.1. Hintergrund und Projektvorgehen

2.2.2.2 Ergebnisse

2.2.2.3. Verbreitung von (Teil-)Ergebnissen

2.2.3. Projekt „Begabungsumsetzung durch Selbstkompetenz – Entwicklung diagnostischer Verfahren zur individuellen Förderung im Vorschulalter“

2.2.3.1. Hintergrund

2.2.3.2. Hypermnese oder „Ohne lernen trotzdem mehr erinnern“

2.2.3.3. Verbindungen zwischen Selbstkompetenzen und Standardtests

2.2.4. Projekt „Begabungsumsetzung durch Selbstkompetenz – Entwicklung diagnostischer Verfahren zur individuellen Förderung in der Grundschule“

2.2.4.1. Hintergrund

2.2.4.2. Projektdurchführung

2.2.4.3. Ergebnisse

2.2.5. Projekt „Individuelle Förderung in Grundschulen“ – Eine empirische Studie zu den Sichtweisen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern

2.2.5.1. Hintergrund und Projektvorgehen

2.2.5.2. Ergebnisse

2.2.5.3. Verbreitung von (Teil-)Ergebnissen

2.2.6. Projekt „Begabungsentfaltung und Tanz: Körperorientierte Diagnostik von Selbstkompetenz“

2.2.7. Diskussion der Ergebnisse des Schwerpunkts aus Sicht beider Abteilungen

2.3. Projekte zum Schwerpunkt Selbstkompetenz

2.3.1. Einführung

2.3.2. Mitarbeit im nifbe-Transferprojekt „Selbst sicher lernen – Selbstkompetenz und Lernen“

2.3.2.1. Hintergrund

2.3.2.2. Ergebnisse/Definition von Selbstkompetenz

2.3.2.3. Evaluation der Arbeitstreffen

2.3.2.4. Ausblick

2.3.3. Projekt: Persönlichkeit & Selbstkompetenzen von angehenden SozialassistentInnen und ErzieherInnen und ihre Wirkung auf die Beziehungsfähigkeit

2.3.3.1. Hintergrund

2.3.3.2. Inhaltliche Grundidee und Bestandteile

2.3.3.3. Stand des Projektes und Ausblick

2.3.4. Diskussion der Ergebnisse des Schwerpunkts aus Sicht beider Abteilungen

2.4. Entwicklung eines E-learning – Fortbildungsprogramms für Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte

2.4.1. Hintergrund und Ziele

2.4.2. Durchführung

2.5. Mitarbeit in nifbe-Forschungs- und –Transferprojekten

2.5.1. Einführung

2.5.2. nifbe-Forschungsprojekt: Auswirkungen des Mentoren-Programms „Balu und Du“ auf die körperliche Stressregulation unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentor-Kompetenzen

2.5.3. Evaluation im nifbe-Transferprojekt „Naturwissenschaften und Technik ER-Leben“

2.5.3.1. Hintergrund

2.5.3.2. Durchführung

2.5.3.3. Ergebnisse

2.5.4. Wissenschaftliche Begleitung des nifbe-Transferprojekts „Talentenetzwerk Wedemark“

2.5.4.1. Hintergrund

2.5.4.2. Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

2.5.5. Zusammenfassung

3. Transferaktivitäten und Netzwerkarbeit

3.1. Plakat- und Postkartenreihe / Plakate zum Thema Begabung

3.2. Vorträge, Seminare und Workshops und andere Dissiminationsaktivitäten

3.3. Organisation von Veranstaltungen

3.4. Netzwerkaktivitäten

4. Veröffentlichungen

5. Ausblick

Dank

Die Arbeit unserer Forschungsstelle wäre in dieser Art nicht möglich ohne die große Unterstützung und kollegiale Zusammenarbeit mit unseren PartnerInnen aus der Praxis und aus anderen Einrichtungen. Wir möchten uns daher an dieser Stelle herzlich bei Allen bedanken, die gemeinsam mit uns und auf so vielfältige Weise arbeiten und im Dialog stehen.

1. EINLEITUNG

Wie lässt sich herausfinden, was Kindern wirklich Freude macht, was sie zutiefst erfüllt und wo ihre Begabungen liegen? Was ist ihr Begabungspotenzial und wie können wir es aktivieren? Wo können Begabungen ihren Ausdruck finden? Welche Rolle spielen dabei Gene, Umwelt, Erfahrungen und Kultur? Im Rahmen des Spannungsfeldes dieser und weiterer Fragen diskutieren und forschen wir in unserer Arbeit in der interdisziplinären Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe.

Wir gehen davon aus, dass Begabungen unterschiedlich und vielfältig sind. Aus diesem Grund arbeitet und forscht die interdisziplinäre Forschungsstelle Begabungsförderung mit einem inklusiven Begabungsbegriff. Grundlegend ist ein weites und dynamisches Begabungsverständnis. Dies beinhaltet unter Anderem die Annahme, dass sich Begabungen während des Lebens entwickeln, verändern und verschieben können. In der Forschungsstelle Begabungsförderung gehen wir davon aus, dass nicht nur Kindheiten sich unterscheiden, sondern dass auch jedes Kind unterschiedlich ist. Ausgehend von der Verschiedenheit der Kinder, ist unser Ziel in der Forschung geeignete Wege der Begabungsförderung zu finden - und zwar entsprechend den einzigartigen Persönlichkeiten, persönlichen Stärken und Schwächen, familiären Ressourcen, individuellen Begabungen und Fähigkeiten von Kindern.

Kinder wachsen von Geburt an in sozialen Zusammenhängen auf und ihre Entwicklung ist maßgeblich von familiären und kulturellen Bedingungen beeinflusst. Für eine positive Entwicklung von Fähigkeiten, Persönlichkeit und Begabungen spielen tragfähige emotionale Beziehungen eine bedeutende Rolle. Wir wissen heute, dass das Gehirn des Menschen durch seinen evolutionsbiologischen Hintergrund darauf vorbereitet wurde, sich im Rahmen sozialer Beziehungen zu entwickeln. Somit stellen Beziehungen gewissermaßen auch neurophysiologisch begründbar den Kontext für die Entfaltung von Fähigkeiten und Begabungen dar. Unsere Forschungsstelle trägt dem Rechnung, indem im Zentrum unseres Forschungsinteresses die Untersuchung der Bedeutung, der Form und der Qualität zwischenmenschlicher Kontakte und Beziehungen in verschiedenen Altersstufen steht.

Die pädagogische und psychologische Abteilung nehmen dabei gemeinsam die Herausforderung an, das Konzept der „pädagogisch-professionellen Beziehung“ neu zu beleben und zu definieren. Nach unserer Überzeugung sind Sensibilität, Respekt und Bezogenheit in allen pädagogisch wirksamen Beziehungen dafür verantwortlich, dass Begabungsentfaltung als Bestandteil einer integrierten Persönlichkeitsentwicklung stattfinden kann. Wir verstehen diese Aspekte als kulturübergreifende Meta-Elemente einer gelungenen Sozialisation. Unsere Forschungsbemühungen zu pädagogisch förderlichem Handeln haben stets das einzelne Kind im Kontext seiner familiären und kulturellen Entwicklungsbedingungen im Blick. Dabei spielt der Begriff des Selbst eine zentrale Rolle und verbindet den pädagogischen und den persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Ansatz.

Mit dem Begriff des Selbst bezeichnen wir ein eigenständiges Regulations- und Handlungssystem im Gehirn, mit dem ein Individuum seine Lebenserfahrungen nach persönlicher Bedeutung organisiert. Diese Lebenserfahrungen entstammen sowohl aus der eigenen Kindheit, als auch darüber hinaus aus vielfältigen Interaktionen mit individuellen Bezugspersonen und dem kulturellen Kontext, in dem das Kind aufwächst. Die gemachten Erfahrungen werden ausgewertet und in die eigene Persönlichkeit integriert. Diese Integrationsleistung kann heute aufgrund der Fortschritte der Kognitionspsychologie mit neuronalen Netzwerken erklärt werden, in denen die gleichzeitige Verarbeitung einer riesigen Anzahl von Randbedingungen ermöglicht wird, wie z. B. eigene und fremde Bedürfnisse, Ziele, Werte und Fähigkeiten.

Eine authentische Selbstentwicklung ist bestimmt durch Bedingungen, in denen sich ein Kind durch seine Bezugspersonen und innerhalb seines kulturellen Kontextes aufgenommen, akzeptiert und in seinen Neigungen und Fähigkeiten frei fühlt. Unter diesen „offenen“ Randbedingungen entwickelt sich ein kontext- und kultursensibles Selbst, das immer wieder Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten findet. Gut integrierte Erfahrungen tragen dazu bei, in schwierigen Situationen jeweils passende Kompetenzen einzusetzen. So kann sich ein Kind beispielsweise in einer angstbesetzten Situation selbst beruhigen oder in einer lustlosen Stimmung selbst wieder motivieren, eine Tätigkeit weiter zu verfolgen. Der offene, ungehinderte („freie“) Zugang zu all diesen Randbedingungen ist

also die Voraussetzung für eine optimale persönliche Entwicklung, die verantwortungsvolles, kontext- und kulturadäquates Handeln ermöglicht.

Wenn Kinder unter Bedingungen aufwachsen, in denen bestimmte Bedürfnisse, Talente, Fähigkeiten oder andere Selbstmerkmale (die eigenen oder die anderer Personen) ausgeblendet werden, können sie kein integrationsstarkes Selbst bilden und damit keine integrationsstarke, kontextsensible Persönlichkeit. Beispiele für Situationen, die diese Offenheit für Erfahrung beschränken, sind kontrollierende, moralisierende oder ergebnisfixierte Haltungen.

Das Gegenstück zu solchen einschränkenden Entwicklungsbedingungen sind Beziehungserfahrungen, die gleichzeitig offen und strukturiert sind: Offene Entwicklungs-kontexte sind oben schon beschrieben worden. Strukturiert sind Entwicklungskontexte, wenn das Kind mit altersgerechten Anregungen und Verhaltensregeln angeleitet wird. Ob Entwicklungsbedingungen offen oder einschränkend sind, ist kultur- und kontextabhängig.

Für den Bereich der Wissenschaft ist die Verzahnung von Pädagogik und Psychologie in dieser Form ein Novum. Gleichzeitig ist diese Verzahnung eine besondere Stärke der Forschungsstelle - sowohl in der Theoriebildung als auch in der Durchführung bzw. Begleitung von Praxisprojekten. Die Forschungsstelle Begabungsförderung besteht aus zwei Bereichen: der pädagogischen Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher und psychologischen Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Julius Kuhl. Somit können Fragen aus dem frühkindlichen Bereich auf breiter wissenschaftlicher Basis bearbeitet werden.

Während die Psychologie aus ihrer forschungsorientierten Tradition besonders das Individuum und das Selbst fokussiert (Entwicklung persönlicher Kompetenzen), lenkt die Pädagogik den Blick auf Erkenntnisse und Theorien, welche die institutionellen und pädagogischen Rahmenbedingungen zur Optimierung solcher Entwicklungsprozesse konkretisieren (Bildung). Beide Disziplinen bringen in ihrer Zusammenarbeit also Grundlagen der frühen Kindheit zueinander, die letztlich auch in der Namensgebung des nifbe als untrennbar auftauchen: Bildung und Entwicklung. Wir haben dazu das Osnabrücker psychologisch-pädagogische Prozessmodell (OPPZ) entwickelt (s. u. s. Abbildung), indem die aufeinander bezogene Arbeit veranschaulicht wird und Wege beschrieben werden, wie eine grundlagenorientierte psychologische Diagnostik Einzug in die pädagogische Praxis erhalten kann.

Dabei können Phänomene sowohl mit der psychologischen Sichtweise als auch mit dem pädagogischen Blick betrachtet werden.

Unsere aktuellen Forschungsschwerpunkte sind „Beziehung“, „Selbstkompetenz“ und „individuelle Förderung“, die eng miteinander verwoben sind. Dabei ist ein wichtiger Fokus darauf gerichtet, handhabbare Bestandteile von individueller Förderung zu spezifizieren, wissenschaftlich zu untersuchen und in pädagogisch umsetzbare Methoden und Handwerkzeuge zu überführen.

Mitunter kommt es gerade durch die enge Zusammenarbeit an den einzelnen Themen zu einem Aufbrechen von Fachtraditionen. Unsere Zusammenarbeit führt unter anderem dazu, dass die jeweiligen Begrenzungen des eigenen Forschungsvorgehens durch die Möglichkeiten des jeweils anderen Forschungsvorgehens überwunden bzw. ergänzt werden können.

Die Forschungsstelle arbeitet gegenwärtig mit folgenden Forschungsmethoden:

- bedingungsanalytische Verfahren
- Videografie
- quantitative Methoden, wie Online-Befragungen,
- qualitative Methoden, wie Expertenbefragungen, Inhaltsanalysen
- Grounded Theory.

2. ZENTRALE THEMEN / ARBEITSSCHWERPUNKTE



Begabung und Beziehung

2.1. Projekte zum Schwerpunkt Begabung und Beziehung

Leitung des Forschungsschwerpunktes: Prof. Claudia Solzbacher, Prof. Julius Kuhl

2.1.1. Einführung

Die emotionalen Beziehungen, die Kinder in Elternhaus, Kindertagesstätte und Schule zu ihren Bezugspersonen eingehen, tragen zu ihrer geistigen Entwicklung in vielfältiger Weise bei. Interpersonale Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen und zu anderen Kindern gelten inzwischen als entscheidender Rahmenkontext für individuelles Lernen und für die Entwicklung von Begabungen. Mit dem Schwerpunktthema „Begabung und Beziehung“ arbeiteten die Pädagoginnen und Psycholog/innen unserer Forschungsstelle in 2010 überwiegend gemeinsam an den folgenden vier Projekten:

- „Pilotprojekt: Die Bindungs-Explorations-Balance bei KiTa-Kindern“,
- "Begabungsentwicklung von Vor- und Grundschulkindern im Kontext der pädagogischen Beziehung"
- „Talente erkennen - Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens für Erzieherinnen in Kindertagesstätten“
- „Beziehungssicherheit von Vorschulkindern in Anforderungssituationen“

Als Transferprodukte aus Projekten dieses Schwerpunktes sind geplant:

- Bereitstellung von Videomaterial für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen
- Aufbereitung zentraler wissenschaftliche Befunde für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen
- Bereitstellung von Arbeitsmaterialien, die die Umsetzung von Orientierungsplänen unterstützen und erleichtern
- Fachvorträge, -publikationen und Workshops

2.1.2. Pilotprojekt „Die Bindungs- und Explorationsbalance bei KiTa-Kindern“

Projektleitung und -durchführung: Dr. Christina Schwer, Dr. Susanne Völker

Kooperationspartner: Uni-Kita „Kleine Strolche“ Osnabrück

Laufzeit: August 2009 – September 2010

2.1.2.1. Hintergrund und Durchführung

Im Rahmen dieses Pilotprojektes zum Thema „Begabung und Beziehung“ haben wir ca. 25 Stunden Videomaterial vom Alltagsleben einer altersgemischten Kindergruppe mit unter

Dreijährigen in der Uni KiTa „Kleine Strolche“ erhoben. Unser Ziel war es, die „Bindungs-Explorations-Balance“ der jüngeren Kinder zu beobachten und zu beschreiben. Durch die Entwicklung von Kategoriensystemen sollten diese Beobachtungen einer systematischen Verhaltensanalyse zugänglich gemacht werden. Die genaueren Ausgangsüberlegungen für unser Pilotprojekt und das methodische Vorgehen haben wir in unserem Jahresbericht 2009 beschrieben.

2.1.2.2. Ergebnisse

Im Berichtszeitraum haben wir das erhobene Videomaterial in Auszügen analysiert. Unser Ziel dabei war vor allem die Identifikation und Kategorisierung von Situationen,

- in denen Kinder Bindungsverhalten zeigen,
- in denen Übergänge vom Bindungs- zum Explorationsverhalten sichtbar werden und
- in denen die Erzieherinnen Bindungs- und Explorationsverhalten unterstützen.

Wir erarbeiteten entsprechende Kategoriensysteme, die zur systematischen Verhaltensbeobachtung und zur praktischen Demonstration zentraler entwicklungspsychologischer und pädagogischer Konzepte eingesetzt werden können. Erste Ergebnisse wurden auf der Tagung unserer Forschungsstelle im April 2010 einem Fachpublikum vorgestellt. Die Inhalte unseres Workshops zum Thema „Bindungs-Explorations-Balance bei KiTa-Kindern“ sind in zwei Kapiteln des Tagungsbandes im Herder Verlag veröffentlicht worden. Die Literaturangaben finden Sie am Ende dieses Abschnittes. In einem der beiden Kapitel analysieren wir eine kurze Szene aus dem Kita-Alltag, die die intuitive Kompetenz verdeutlicht, mit der es der Erzieherin gelingt, die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse mehrerer Kindern gleichzeitig auf eine integrative Weise zu erfüllen. Wir konkretisieren auf dieser Basis ein Konzept der „gruppenbezogenen Feinfühligkeit“. Es erscheint uns sehr wichtig, die frühen Interaktionsprozesse, durch die Kindern emotionale Sicherheit vermittelt wird und die ihnen helfen, Selbstkompetenzen zu entwickeln (Fähigkeiten zur Emotionsregulation und Handlungssteuerung) anhand von Videobeispielen offen zu legen, damit diese angemessen anerkannt und durch die Erzieher/innenaus- und Weiterbildung unterstützt und gefördert werden können.

Wir stellen Ihnen hier die schriftliche Analyse des o. g. Videobeispiels vor. Wir nehmen dabei eine Perspektive ein, die in einem weiten Sinne an die Bindungstheorie angelehnt ist. Wir analysieren das Beispiel, indem wir den konkreten Verhaltensbeschreibungen in

Klammern Kategorien, d.h. konzeptionelle Einordnungen, hinzufügen. Zunächst unser Kategoriensystem, das als ein Arbeitsinstrument zu verstehen ist, im Überblick:

Arbeits-Kategorien zur Analyse eines Videoausschnittes aus dem Kita-Alltag:

Exploration: *Alle Verhaltensweisen eines Kindes, die auf die Erkundung der dinglichen und personalen Umwelt und auf den Erwerb von Kompetenz im Umgang mit dieser ausgerichtet sind. (Wir haben aus pragmatischen Gründen eine sehr weite Definition gewählt.)*

Unterstützung von Exploration: *Alle Verhaltensweisen der Erzieherin, die Exploration im oben definierten Sinne unterstützen, auch Assistenz und handlungsbegleitende Äußerungen, die z.B. die Sprachentwicklung fördern.*

Bindung: *Alle Verhaltensweisen eines Kindes, die im Zusammenhang mit dem Bindungsmotiv stehen und darauf abzielen körperliche und/oder emotionale Nähe zur Erzieherin herzustellen und aufrechterhalten, und die kindlichen Bedürfnisse nach Regulation von negativen Gefühlen ausdrücken (wie Schmerz, Angst, Unsicherheit, Überforderung).*

Unterstützung von Bindung: *Alle Verhaltensweisen der Erzieherin, die Bindungsbedürfnisse im oben definierten Sinne erfüllen.*

Integration E(rzieherin): *Alle Verhaltensweisen der Erzieherin (E), die darauf abzielen, den verschiedenen Bedürfnissen der anwesenden Kinder integrativ gerecht zu werden.*

Integration K(ind): *Alle Verhaltensweisen, mit denen ein Kind (K) seinen Bedürfnis Ausdruck auf den anderer Kinder abstimmt oder damit integriert, werden als Integration seitens des Kindes verstanden.*

Analyse eines Videoausschnittes aus dem Kita-Alltag.

Die Erzieherin befindet sich mit der zweijährigen Lisa allein im Raum. Lisa steht vor einem niedrigen Tisch, vor ihr liegt ein Blatt Papier. Sie möchte Buntstifte anspitzen, kann es aber noch nicht allein (Exploration). Die Erzieherin kniet neben ihr und beobachtet ihre selbstständigen Versuche, bereit, Lisa zu helfen, sobald sie den Wunsch danach signalisiert (Unterstützung von Exploration). Aus Lisas zugewandter Körperhaltung wird deutlich, dass sie sich der Aufmerksamkeit der Erzieherin sehr bewusst ist und die Nähe zu ihr genießt

(Bindung, Unterstützung von Bindung). Der zweijährige Tom kommt in den kleinen Raum. Im Türbereich sieht er einen am Boden liegenden Buchstaben-Magneten und hebt ihn auf (Exploration). Die Erzieherin und Lisa wenden gleichzeitig ihren Blick zu Tom (Integration EK). Sie ändern aber beide ihre nahe, aufeinander bezogene Körperhaltung nicht (Bindung, Unterstützung von Bindung). Die Erzieherin fragt Tom: „Tom, hast Du Magnete gefunden?“ (Unterstützung von Exploration, Integration E). Tom antwortet ihr: „Ja!“. Tom geht zielstrebig auf eine Tafel in der Nähe der Tür zu, an der weitere Magnete haften. Er bringt seinen Magneten an der Tafel an und versucht dann, einen neben ihm stehenden Kinderstuhl zu sich zu drehen, offenbar in der Absicht, darauf zu steigen, um an höher haftende Magnete zu gelangen (Exploration). Die Erzieherin und Lisa haben ihre gemeinsame Aufmerksamkeit wieder auf Lisas Anspitz-Versuche gerichtet (Unterstützung von Exploration). Obwohl die Erzieherin Tom dadurch nicht mehr in ihrem Blickfeld hat, achtet sie offenbar weiter auf die Geräusche, die aus seiner Richtung kommen: Die Erzieherin fragt Tom: „Brauchst Du noch mehr Magnete?“ (Unterstützung der Exploration; Integration E). In diesem Augenblick fällt Toms Stuhl mit einem lauten Rums um, er verliert dabei selber die Balance, fällt ebenfalls und stößt mit dem Hinterkopf an die Wand (Bindung). Die Erzieherin macht sich sofort auf den Weg zu Tom, kniet sich zu ihm auf den Boden und streckt ihm die Arme entgegen. (Unterstützung von Bindung). Sie sagt zu Tom: „Oh, oh, oh, hast Du dir den Kopf gestossen? Komm mal her!“ (Unterstützung von Bindung). Tom versucht sofort, sich wieder aufzurichten und bewegt sich, mit einer Hand seinen Kopf reibend, der Erzieherin entgegen, um sich hochnehmen zu lassen (Bindung). Er weint nicht. Die Erzieherin nimmt ihn hoch (Unterstützung von Bindung) und er schmiegt sich eng an sie an (Bindung). Sie reibt nun seinen Hinterkopf (Unterstützung von Bindung) und Tom scheint den nahen Körperkontakt still zu genießen (Bindung). Die Erzieherin beendet diese nahe Situation nicht, bevor Tom signalisiert, dass er dazu bereit ist, indem er sich leicht zurücklehnt (Unterstützung von Bindung).

Noch während die Erzieherin Tom hochnimmt, kommen der vierjährige Timo und der dreijährige Swen in den Raum. Timo nähert sich mit sorgenvollem Blick der Erzieherin (Bindung), die inzwischen Tom eng im Arm hält. Während sie Toms gestossenen Hinterkopf reibt, wendet sie ihre visuelle Aufmerksamkeit Timo zu (Integration E), indem sie ihn mit mitfühlendem Gesichtsausdruck fragend ansieht (Unterstützung von Bindung): Timo sagt zur Erzieherin: „Swen hat meine Wäscheklammer!“. Er nimmt vorsichtig eine Haarsträhne der Erzieherin in die Hand und berührt die Erzieherin sanft am Arm (Bindung). Intensität und Stimmklang seiner Äußerung erscheinen auf die Trostsituation mit Tom

abgestimmt (Integration K). Swen hat sich offenbar zeitgleich mit der Wäscheklammer in die Richtung eines Sofas bewegt. Lisa ist mit den Stiften und dem Anspitzer in der Hand vor ihrem Blatt Papier stehen geblieben und beobachtet immer wieder aufmerksam die Szene (Exploration, Integration K). Die Erzieherin fragt Timo: „Wozu brauchst Du die Wäscheklammer denn? ...“ (Unterstützung von Bindung/Exploration). Noch während die Erzieherin Timo fragt, wendet er sich wieder Swen zu, geht zu ihm hin und versucht ihm – wie zur Demonstration des Problems – die Wäscheklammer wegzunehmen. Die Erzieherin sagt zu Timo: „... reiss sie ihm nicht aus der Hand! ... wozu brauchst Du sie denn?“ (Integration E). Timo kommt zu ihr zurück und spielt wieder mit ihren Haaren (Bindung). Die Erzieherin hat immer noch den eng an sie geschmiegenen Tom im Arm. Die Erzieherin sagt zu Timo: „... für die Pyramide? ... Ach, Ihr wollt die Pyramide heile machen?“ (Unterstützung von Bindung, Integration E) Timo signalisiert Bestätigung und wendet sich wieder Swen zu. In diesem Moment löst sich Tom aus dem engen Körperkontakt mit der Erzieherin, die dem sofort nachgibt (Unterstützung von Exploration). Tom geht wieder auf die Tafel zu (Exploration). Die Erzieherin sagt zu Tom: "Du willst mehr Magnete haben! Du hast den Stuhl genommen, weil du weisst, wo mehr Magnete sind!" (Unterstützung von Exploration). Zu Timo sagt sie: „Warte einen Moment, Timo, ich gebe eben Tom mehr Magnete!“ (Integration E). Offenbar befinden sich an der Tafel nicht genug weitere Magnete, so dass die Erzieherin durch den Raum geht, um aus einem Schrank weitere zu holen. Tom läuft ihr sofort hinterher (Bindung, Exploration). Die Erzieherin erinnert unterwegs Timo mehrfach daran, einen Moment zu warten (Integration E). Nachdem sie die weiteren Magnete aus dem Schrank geholt hat, begibt sich die Erzieherin, immer noch gefolgt von dem sehr interessiert wirkenden Tom (Exploration), in die Nähe von Lisa, die nach wie vor die Szene (nur) beobachtet (Exploration). Die Erzieherin beugt sich herunter und breitet die verschiedenen Buchstaben-Magnete auf ihrer Hand aus, so dass Tom sie untersuchen kann. Die Erzieherin sagt zu Tom: „Guck mal, Tom, hier sind ganz viele Magnete!“ (Unterstützung von Exploration). Lisa signalisiert nun auch Interesse an den Magneten, indem sie hinzukommt und zusammen mit Tom die Magnete in der Hand der Erzieherin untersucht (Exploration, Integration K). Tom nimmt einige Magnete und läuft damit zur Tafel. Die Erzieherin bleibt in ihrer Haltung, da Lisa weiterhin dabei ist, sich Magnete auszusuchen (Unterstützung von Exploration, Integration E). Nach einer kleinen Weile bittet die Erzieherin Lisa, nicht nur für sich sondern auch für Tom Magnete zu nehmen und ihm diese zu bringen - offenbar mit dem Ziel, sich nun erneut um Timo, der auf ihre Zuwendung wartet (Integration K) und seinen Konflikt mit Swen zu kümmern (Integration E). Lisa nimmt sofort Magnete für sich und für Tom und läuft in seine

Richtung. Zeitgleich kommt Tom auf die Erzieherin zu gerannt, um sich weitere Magnete von ihr zu holen. Die Erzieherin sagt zu Tom: „Lisa gibt Dir welche ab!“ (Integration E, Unterstützung von Exploration) Die beiden Zweijährigen wenden sich sofort einander zu, Lisa gibt Tom Magnete und beide gehen gemeinsam zur Tafel (Integration K, Exploration). Die Erzieherin begibt sich zu Timo und Swen aufs Sofa und unterstützt die Lösung ihres Konfliktes, indem sie vorschlägt, nach einer weiteren Klammer zu suchen (Unterstützung von Bindung, Unterstützung von Exploration).

2.1.3. Projekt "Begabungsentwicklung von Vor- und Grundschulkindern im Kontext der Erzieher/innen-Kind- bzw. der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung"

Projektleitung und -durchführung :	Dr. Christina Schwer (Pädagogische Abteilung), Dr. Susanne Völker (Psychologische Abteilung)
Weitere Projektteammitglieder:	Dr. Susanne Müller-Using (Pädagogische Abteilung)
Kooperationspartner:	Uni-Kita „Kleine Strolche“ Osnabrück
Laufzeit:	seit September 2010

Wie sehr Begabungsentfaltung in den Kontext von Beziehungen eingebettet ist, konnten wir im Rahmen unseres Pilotprojektes anhand exemplarischer Videoszenen verdeutlichen. Im Anschluss an das Pilotprojekt wurden weiterführende videografische Analysen zur Beziehungsgestaltung und zum Einfluss, den diese auf die Begabungsausschöpfung von Kindern hat, geplant. Im Projekt sollen auch internationale wissenschaftliche Befunde und Erkenntnisse zur Erzieher/innen-Kind- und zur Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung und zu ihrem Einfluss auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern gesammelt und für den Praxistransfer aufbereitet werden. Im Projektzeitraum befand sich dieses Projekt in der Planungsphase.

2.1.4. Projekt „Talente erkennen - Entwicklung eines Beobachtungsverfahrens für Erzieherinnen in Kindertagesstätten“

Projektleitung: Prof. Julius Kuhl, Prof. Claudia Solzbacher
Projektteammitglieder: Dr. Susanne Müller-Using (Pädagogische Abteilung)
Michaela Kruse-Heine (Pädagogische Abteilung)
Dr. Susanne Völker (Psychologische Abteilung)
Dr. Christina Schwer (Pädagogische Abteilung)
Thomas Künne (Psychologische Abteilung)
Laufzeit: seit Januar 2010

Instrumente zum Erkennen von individuellen Begabungen sind vielfältig, am bekanntesten ist wohl die Intelligenzdiagnostik, die jedoch eine sehr verengte Perspektive auf das Thema Begabung wirft und vor allem auch im frühkindlichen Bereich nur sehr begrenzt eingesetzt werden kann. Zudem ist bei Kindern die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen entscheidend, damit sie ihre persönlichen Potenziale überhaupt entfalten können (z.B. Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, Umsetzung von Absichten sowie Ausdauer bei der Umsetzung). Ein für eine umfassende Begabungsdiagnostik wesentlicher Aspekt sind die Wahrnehmungskompetenzen von Erzieher/innen, da erst durch die Wahrnehmung aller besonderen Stärken und Eigenheiten der Kinder, diese von den Erzieher/innen sinnvoll und integrativ unterstützt und begleitet werden können. In diesem Kooperationsprojekt geht es daher darum, einen Leitfaden und ein Wahrnehmungsinstrument für Erzieherinnen zu entwickeln, welches ihnen hilft, die individuellen Begabungen von Kindern bewusster wahrzunehmen und einordnen zu können und welches langfristig hilft die Beziehung zwischen Erzieher/innen und Kindern zu stärken. Das Wahrnehmungsinstrument befand sich im Berichtszeitraum in der Konzipierungsphase.

2.1.5. Projekt „Beziehungssicherheit von Vor- und Grundschulkindern in kognitiven Anforderungssituationen“

Projektleitung: Prof Dr. Julius Kuhl
Dr. Susanne Völker
Mitarbeiter/innen: Anke Bevendam-Kreib
Baiba Ebke
Thomas Künne

Kooperationspartner: Margareten Kita, Osnabrück; Villa Kunterbunt, Osnabrück
Laufzeit: seit 2009

Im Berichtszeitraum 2009 haben wir begonnen, auf der Basis von Videodaten ein diagnostisches Instrument für den Kita- und frühen Grundschulbereich zu entwickeln, das es ermöglichen soll, die Beziehungsqualität in Lehrsituationen (kognitiven Anforderungssituationen) zwischen einem Erwachsenen und einem Kind einzuschätzen. Mit Hilfe dieses Verfahrens können Zusammenhangsannahmen zwischen Beziehungssicherheit und Begabungsumsetzung empirisch überprüft werden. Langfristig soll damit auch ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, das in der pädagogischen Praxis angewandt werden kann, um Beziehungsprobleme leichter identifizieren, verstehen und beheben zu können. In 2010 ist es gelungen, eine erste Arbeitsversion des Verfahrens bereitzustellen. Anhand einer Stichprobe von 25 Vorschulkindern konnten Zusammenhänge zwischen der Beziehungssicherheit in einer kognitiven Anforderungssituation und völlig unabhängigen Einschätzungen der Kinder durch ihre Erzieherinnen nachgewiesen werden. Die Erzieherinnen sollten graphisch darstellen, wie sie das Begabungspotential der Kinder sahen und welchen Anteil davon die Kinder aus ihrer Sicht im KiTa-Alltag umsetzten. Es zeigte sich, dass die Erzieherinnen einen umso höheren Anteil umgesetzter Begabung bei den Kindern sahen, je größer die Beziehungssicherheit der Kinder in kognitiven Anforderungssituationen auf der Basis von Videodaten eingeschätzt wurde.

2.1.6. Zusammenfassung

Selbstkompetenzen, also Fähigkeiten zur Emotionsregulation und zur Handlungssteuerung, die für die Umsetzung von Begabungen in Leistungen erforderlich sind, entwickeln sich, indem Kinder an einfühlsamen, gut regulierten Interaktionsprozessen teilnehmen. Außerdem gewähren solche Interaktionsprozesse gerade jüngeren Kindern die emotionale Sicherheit, die sie brauchen, um sich angstfrei ihrer Umwelt zuwenden zu können, und stellen somit eine Grundvoraussetzung für Exploration und Lernen dar. Die Projekte unter dem Schwerpunkt „Begabung und Beziehung“ befassten sich im Berichtszeitraum vor allem damit, die konkreten Interaktionen, mit denen Erzieherinnen die emotionale Sicherheit und die Selbstkompetenzentwicklung von KiTa-Kindern innerhalb von Gruppenprozessen unterstützen, mit Hilfe von Videobeispielen offen zu legen. Wir

entwickeln auf der Basis unserer Beobachtungen ein Konzept der „gruppenbezogenen Feinfühligkeit“, das wir mit Hilfe unserer Videobeispiele und Analysen weiter vermitteln möchten. Wir konnten auf der Basis von Videoanalysen und unabhängigen Beurteilungen durch Erzieherinnen zudem empirische Nachweise dafür finden, dass die Beziehungssicherheit von Kindern in kognitiven Anforderungssituationen mit der Begabungsaus-schöpfung der Kinder zusammenhängt.

Mit diesen Bemühungen konzentrierten wir uns direkt auf die Beziehungsqualität zwischen Erzieherin und Kind. Wir haben aber auch erkannt, wie wichtig es ist, dass Erzieherinnen vor dem Hintergrund einer guten Beziehung zum Kind seine authentischen Interessen wahrnehmen und fördern, da sich hinter diesen oftmals besondere Talente der Kinder verbergen. Im Berichtszeitraum haben wir daher auch ein praktisches Instrument zur Unterstützung des intuitiven Erkennens von Talenten konzipiert, das in 2011 erprobt und weiterentwickelt werden soll.



Individuelle Förderung

2.2. Projekte zum Schwerpunkt individuelle Förderung

2.2.1. Einführung

Mit dem Ziel, die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern stärker zu berücksichtigen, wurde als Reaktion auf internationale Studien der Auftrag einer begabungsgerechten individuellen Förderung im Schulgesetz verankert. Niedersachsens Schulen sollen z.B. eine Unterrichtsgestaltung anstreben, die möglichst alle Schüler vor dem Hintergrund ihrer ganz individuellen Ausgangslagen gleichermaßen fordert und fördert. Zur Umsetzung dieses Auftrages wurden die Schulen 2006 durch Grundsatzerlasse u.a. dazu verpflichtet, die individuelle Lernentwicklung eines jeden einzelnen Schülers zu dokumentieren. Lehrer/innen müssen nun für jedes Kind Förderpläne auf der Basis einer pädagogischen Diagnostik der jeweiligen Lernausgangslage erstellen, die mit dem Förderplan erzielten Lernerfolge einschätzen und diese im Dialog Schülern und Eltern auf eine würdige Weise rückmelden. Individuelle Förderung scheint ein geeigneter Weg der Begabungsförderung zu sein, da die hier entwickelten Methoden und Ansätze den sehr unterschiedlichen Interessen, Lerntempi und Strategien von Kindern entgegen kommen. Nimmt sie individuell ausgerichtete Methoden und Ansätze zu Hilfe, muss die Lehrerin sich nicht an ein theoretisches Mittelmaß wenden, in der Hoffnung, dass möglichst viele Kinder von dem, was sie vorträgt oder anbietet, etwas mitnehmen – das Lernangebot wird „passgenauer“. Entsprechend dem Leitbild der „eigenverantwortlichen Schule“, dem sich Niedersachsen verpflichtet hat, liegt die Entwicklung und Erprobung geeigneter Materialien zur individuellen Förderung in den Händen der einzelnen Schulen, die sich hierbei an den Ergebnissen von Pilotschulen orientieren können. Individuelle Förderung wird auch im Rahmen des Bildungsauftrages von Kindertagesstätten gefordert – auch hier werden eigenverantwortlich Methoden gewählt und erprobt. Die Frage, wie individuelle Förderung in Kindertagesstätten und Grundschulen verstanden wird, welche Methoden angewandt werden und welche Gelingens- und Misslingensbedingungen zu Grunde liegen, stellt einen Schwerpunkt unserer pädagogischen Forschungsarbeit dar, über deren Stand wir in diesem Kapitel berichten.

Ein eher vernachlässigter Bereich der individuellen Förderung ist der Selbstkompetenz. Sie entwickelt sich im Kontext emotionaler Beziehungen zu relevanten Bezugspersonen in einem Prozess, der sich als Übergang von einer Fremd- zur Selbstregulation beschreiben lässt. Der Entwicklungsstand von Selbstkompetenzen eines Kindes trägt entscheidend dazu bei, welche Methoden- und Kontextbedingungen für sein individuelles Lernen optimal sind. Ein Beispiel ist der Profit, den Kinder in Abhängigkeit von bereits erworbenen

Selbstkompetenzen aus den vielfältigen interaktiven Lernmöglichkeiten in Gruppen ziehen können. Je jünger Kinder sind und je entwicklungsverzögerter, umso stärker sind sie zur Umsetzung ihres Begabungspotentials von einer feinfühlig-pädagogischen Beziehungsregulation, Lernstrukturierung und Lernassistenz abhängig, von einer Unterstützung also, die nur in kleinen Gruppen gewährt werden kann oder sogar eine dyadische Lernsituation erfordert. Die pädagogische Diagnostik, die zur Aufstellung individueller Förderpläne notwendig ist, sollte somit die Diagnostik von Selbstkompetenzen unbedingt einbeziehen. Ein weiterer Schwerpunkt unserer Arbeitsgruppe liegt vor diesem Hintergrund auf der Entwicklung systematischer Verfahren zur Identifikation von Selbstregulationskompetenzen, die pädagogische Fachkräfte darin unterstützen können, Fördermöglichkeiten noch besser an die – vielleicht nicht immer sichtbaren – individuellen Lernbedingungen einzelner Kinder anzupassen. Neben der Weiterentwicklung solcher Verfahren erhob die psychologische Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung auch in 2010 empirische Daten zu den Zusammenhängen zwischen Selbstkompetenzen, ihren Entwicklungsbedingungen (z.B. elterliche sorgenvolle versus zuversichtliche Leistungsorientierung) und der Begabungsausschöpfung von Vor- und Grundschulkindern. Ausgewählte Befunde werden in diesem Kapitel vorgestellt.

2.2.2. Projekt „Individuelle Förderung in Kindertagesstätten“ – Eine empirische Studie zu den Sichtweisen und Einstellungen von Erzieherinnen

Projektleitung:	Prof. Dr. Claudia Solzbacher Meike Sauerhering, M.A.
Weitere Projektmitarbeiterinnen:	Dr. Birgit Behrens Dipl. Päd. Wiebke Warnecke
Laufzeit:	2008 – 2010

2.2.2.1. Hintergrund und Projektvorgehen

Ausgehend von der Überlegung, dass bislang keine systematische Analyse darüber existiert, welche Instrumentarien zur individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eingesetzt werden und unter welchen (Alltags-) Bedingungen damit welche Effekte erzielt werden, wurde in 2008 eine Studie zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten und Schulen begonnen. Im Laufe der Projektarbeit in 2010 wurden die Studien zur Kindertagesstätte und zur Grundschule voneinander getrennt.

Die Studie zur individuellen Förderung in Kindertagesstätten wurde in 2010 abgeschlossen. Die Datenbasis lieferten eine zuvor durchgeführte Online-Befragung (vgl. Jahresbericht 2009) sowie vertiefende, persönliche Interviews mit 36 Erzieherinnen und Erziehern.

2.2.2.2. Ergebnisse

Die Studie zeigt, dass der Blick der Erzieherinnen konsequent auf das einzelne Kind mit seinen spezifischen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten gerichtet ist. Dabei überwiegt ein konstruktivistisches Bild vom Kind: Das Kind wird als Akteur seiner eigenen Entwicklung gesehen. Dabei ist die Gestaltung der Lernumgebung, die sich an den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen des einzelnen Kindes orientiert und das Kind zur Eigenaktivität anregt, der Kern individueller Förderung in der Kita. Auf diesem Wege kann individuelle Förderung den Eigenwert der Kita stärken, weil sie ihrem Auftrag der Erziehung, Bildung und Betreuung entspricht.

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass individuelle Förderung grundsätzlich in jeder Tageseinrichtung für Kinder stattfinden kann und in vielen auch stattfindet. Die Studie zeigt eindeutig, dass individuelle Förderung weder vom Träger noch vom pädagogischen Konzept oder der Organisationsform der Gruppen abhängt. Wir können aufgrund unserer Studie diesbezügliche Zusammenhänge ausschließen. Allein was die Einrichtungsgröße angeht, lässt sich eine kleine Nuancierung feststellen. Denn in der Tendenz arbeiten Erzieherinnen, die individueller Förderung positiv gegenüber eingestellt sind, eher in größeren Einrichtungen. Insgesamt ist festzuhalten, dass das Nebeneinander verschiedenster pädagogischer Ansätze, das die deutsche Landschaft von Tageseinrichtungen für Kinder prägt, der Verbreitung einer Grundhaltung individueller Förderung nicht im Wege steht.

Gleichwohl bedarf es in allen Einrichtungstypen Strukturen, die eine entsprechende Vor- und Nachbereitung gewährleisten können. Als hilfreich erweisen sich festgelegte Zeiten zum inhaltlichen Austausch, in denen gemeinschaftlich Aktivitäten geplant und reflektiert werden können und in denen zusätzlich Zeit für Einzelfallbesprechungen zur Verfügung steht. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, dass hier noch erheblicher Entwicklungsbedarf ist.

Die Studie zeigt, dass die Fachkräfte offene Beobachtung und eigene Verfahren favorisieren. Standardisierte Verfahren bewähren sich dagegen nur dann im Kita-Alltag, wenn sie mit der Erzieherinnentätigkeit und mit der Beziehung zum Kind im Einklang stehen. Zum einen entspricht die Standardisierung von Beobachtung nicht der professionellen pädagogischen Grundhaltung, da hierdurch Normierungen oder Defizite in den Vordergrund geraten. Zum anderen lassen sich viele standardisierte Beobachtungsverfahren schlecht in den Kita-Alltag einpassen. Die Bearbeitung von Beobachtungsbögen wird in der Konsequenz oftmals als zusätzliche Belastung betrachtet, die das pädagogische Handeln nicht beeinflusst, sondern Zeit für die direkte Arbeit am Kind raubt. Letztendlich dient sie lediglich als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit Eltern oder Lehrerinnen.

Die Professionalität vieler Erzieherinnen zeigt sich darin, dass es ihnen gelingt, ihre offenen Beobachtungen intersubjektiv abzusichern, weil sie gezielt Gespräche mit Kolleginnen zur Überprüfung ihrer Einschätzungen suchen. Zusätzlich gelingt es den Erzieherinnen teilweise, standardisierte Verfahren kreativ zu nutzen, um eine Bereicherung für das pädagogische Handeln daraus zu ziehen.

Die professionelle Beziehung zum Kind ermöglicht es der Erzieherin, das Kind in seiner Einmaligkeit zu achten und wert zu schätzen. Andersherum stellt diese Achtung und Wertschätzung eine wesentliche Voraussetzung für den Aufbau von gelungenen Beziehungen dar. Zugleich gilt es, die unterschiedlichen Bedürfnisse eines jeden Kindes nach Nähe oder Distanz beziehungsweise nach Sicherheit oder Freiheit in der Kita zu achten. Für die Erzieherin bedeutet es, das eigene pädagogische Verhalten diesem Bedürfnis fortwährend anzupassen. Einschränkungen erfährt die Realisierung der auf das einzelne Kind ausgerichteten Haltung auch durch gegebene Rahmenbedingungen wie dem Personalschlüssel von zwei Erzieherinnen für eine Gruppe von 25 Kindern in Regeleinrichtungen. Aufgrund dessen geschieht es entgegen der Grundüberzeugung im Alltag, Kindern mit sozial erwünschtem Verhalten weniger Aufmerksamkeit und in Folge dessen weniger oder keine individuelle Förderung zukommen zu lassen.

Erzieherinnen müssen auf die Anforderungen, die von außen an sie herangetragen werden, ebenso reagieren wie sie ihren eigenen Überzeugungen gerecht werden müssen. Dieser Balanceakt wird beispielsweise in der Schulvorbereitung sichtbar. Obwohl die Mehrheit der Erzieherinnen es als ihre wichtigste Aufgabe ansieht, das Kind durch Persönlichkeits-

stärkung auf die Herausforderungen in der Schule vorzubereiten, sehen Erzieherinnen sich gleichzeitig in der Rolle, konkrete schulspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie stillsitzen können und zuhören oder phonologische Bewusstheit, zu fördern. Ebenso werden die gesellschaftlichen Anforderungen, die beispielsweise von Eltern an die Kita herangetragen werden, als Herausforderung erfahren. So muss beispielsweise die Balance zwischen den Polen gefunden werden, ein möglichst breites Angebot an Frühfördermaßnahmen zu präsentieren und zugleich die jeweiligen Entwicklungsbedürfnisse der Kinder als handlungsleitende Maxime in das Zentrum der täglichen Arbeit zu stellen.

Die Ergebnisse wurden im Berichtszeitraum in Buchform verfasst und sind im Januar 2011 gemeinsam mit ausgewählten Praxisreflexionen im Herderverlag veröffentlicht worden.

2.2.2.3. Verbreitung von (Teil-)Ergebnissen

In folgende Vorträge, Workshops und Veröffentlichungen flossen in 2010 Ergebnisse der Studie ein:

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

Solzbacher, C. & B. Behrensen. Individuelle Förderung als Grundlage für Begabtenförderung. In: Koop, Ch. / Schenker, I. / Müller, G. / Welzien, S. u. Karg-Stiftung (Hg.). Begabung wagen – Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten , Weimar-Berlin 2010, S.45-56.

Solzbacher, C. & S. Welzien: Die Bedeutung von Netzwerken im Elementarbereich. In: Koop, Ch. / Schenker, I. / Müller, G. / Welzien, S. u. Karg-Stiftung (Hg.). Begabung wagen – Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten , Weimar-Berlin 2010, S.327-335

2.2.3. Projekt „Begabungsumsetzung durch Selbstkompetenz – Entwicklung diagnostischer Verfahren zur individuellen Förderung im Vorschulalter“

Projektleitung:	Prof. Julius Kuhl Dipl.-Psych. Thomas Künne
Projektteammitglieder:	Anna Engel (Cand.-Psych.), Friederike Deeken (Cand.-Psych.), Pia Brand (Cand.-Psych.), Nele Seggewiss (Cand.-Psych.)
Kooperationspartner:	Margareten Kita, Osnabrück; Villa Kunterbund, Osnabrück
Laufzeit:	seit 2008

2.2.3.1. Hintergrund

Auch in diesem Jahr konnten wir zusammen mit unseren kooperierenden Kindertagesstätten Eltern dafür gewinnen, ihre Vorschulkinder an unseren Testungen teilnehmen zu lassen, die der Entwicklung diagnostischer Verfahren zur Erfassung von Selbstkompetenzen dienen. Die Testungen fanden erneut in den Räumen der jeweiligen Kindertagesstätten statt. Wir haben einige neue Elemente entwickelt und diese mit etablierten Entwicklungstests und den bislang genutzten Bögen zur Einschätzung von Selbstkompetenzen und Verhaltensmaße durch ErzieherInnen kombiniert. Zum jetzigen Zeitpunkt ist die Datenauswertung noch nicht abgeschlossen, allerdings können wir bereits einige interessante Ergebnisse mitteilen.

Zunächst stellen wir kurz die Bestandteile der Testungen dar: Die Kinder nahmen an jeweils drei Sitzungen teil (Kurzübersicht der Inhalte s Tab. 1). Ein Augenmerk lag dabei auf der Überprüfung, ob etwaige Verbindungen zwischen den von uns entwickelten Verfahren zur Erfassung von Selbstkompetenzen und Begabungsentfaltung und standardisierten Entwicklungstests bestehen. In dieser Darstellung nehmen wir zunächst Bezug auf ein neues Verfahren, welches einen bekannten Gedächtniseffekt (fachlich: „Hypermnesie“; z. B. Payne, 1987; Kazén & Solís-Macías, 1999) auf den Vorschulbereich anwendet und gehen dann dazu über, erste Verbindungen zu Standardtests aufzuführen.

Bestandteile der Vorschultestung 2011		
Teil 1	Teil 2	Teil 3
Aufgabe zur Hypermnesie	Integration von gegensätzlichen Emotionen	BUEVA: Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter
Emotionsregulation und Perspektivenübernahme (vgl. Abschnitt zur Selbstreflexion im Bericht 2009)	Selbstkomplexität: Vielfalt des eigenen Selbstkonzepts	KHV-VK: Konzentrations- und Handlungsverfahren für Vorschulkinder
Kreativitätsaufgaben	Mann-Zeichen-Test	
	Schuldgeschichte	

Tabelle 1

2.2.3.2. Hypermnesie oder „Ohne lernen trotzdem mehr erinnern“

Der sogenannte Hypermnesie-Effekt blickt auf eine lange Geschichte zurück. Bereits früh in der Entwicklung der Psychologie als Wissenschaft wurden Gedächtniseffekte erforscht. Bekannt ist die so genannte Vergessenskurve: Je mehr Zeit verstreicht, desto weniger behält man. Umgekehrt ist es beim Hypermnesie-Effekt, was so viel heißt wie Erinnerungssteigerung (statt Vergessen). Hier konnte gezeigt werden, dass Personen nach *einmaligem* Durchlesen eines Gedichtes bei mehreren späteren Nachfragen plötzlich mehr Inhalte wussten als bei der ersten Nachfrage. Dies geschah, ohne dass sie die Möglichkeit hatten, zwischen den Nachfragen noch einmal das Gedicht durchzulesen. Wie kann so etwas zustande kommen? Jemand weiß plötzlich mehr, ohne das Gedicht noch einmal zu lesen? Dieser Effekt beschäftigte die experimentelle Psychologie seitdem und es wurden viele Ideen und Hypothesen darüber aufgestellt, wodurch dieser Gedächtniseffekt zu erklären ist (Payne, 1987). Wir haben den Hypermnesie-Effekt bei Vorschulkindern untersucht (Kita), um herauszufinden, ob die von uns entwickelten neuen Instrumente zur Diagnostik von

Selbstkompetenzen Fähigkeiten erfassen, die diese wichtige Teilkompetenz des Lernens (die Einspeicherung und Konsolidierung von Gelerntem) beeinflussen. Ohne an dieser Stelle allzu tief in die Details des Hypermnesie-Effektes gehen zu können, möchten wir kurz einen uns plausibel erscheinenden Erklärungsansatz erläutern:

In der Forschung wurden Unterschiede bei der Verarbeitung von Gedächtnisinhalten gefunden (z. B. Kazén & Solís-Macías, 1999). Gemeinsam haben Untersuchungen, die den Hypermnesie-Effekt gefunden haben, dass neben den rein kognitiven Lernvorgängen vermutlich auch vertiefende Prozesse wie „begleitende Vorstellungen“ oder „persönliche Bewertungen“ beteiligt waren. Das bedeutet, dass die „automatische“ Vertiefung des Einprägens von Gelerntem (Hypermnesie) von einer aktiven Beteiligung der Person abhängt. Aus unserer motivationspsychologischen Sicht (Kuhl, 2001, 2010) würden wir sagen, wichtige innerpsychische Systeme der rechten und linken Gehirnhälfte scheinen hier aktiv und im wechselseitigen Austausch zu stehen: Diese Systeme betreffen zum einen den zielgerichteten sachlichen Aspekt (fachlich ausgedrückt: Intentions-gedächtnis oder „Ich“) und zum anderen einen weiten emotional-gefärbten persönlichen Aspekt (fachlich: Extensiongedächtnis oder „Selbst“). Unsere Hypothese wäre somit, dass Hypermnesie dann auftreten sollte, wenn beide Gedächtnisformen an dem Lernvorgang mitwirken.

Im Grunde stellt der Hypermnesie-Effekt die allgemein gültigen Ideen zum Thema Lernen etwas auf den Kopf: Mehr wissen, ohne mehr lernen, wie kann das denn sein? Unsere Hypothese dazu ist, dass es zwei verschiedene Arten von Wissensverarbeitung gibt, die sich im günstigsten Fall ergänzen. *Art eins* geht ein Thema ganz rational und logisch an, lernt auswendig, berücksichtigt Theorien und wiederholt das Gelernte intentional (Intentionsgedächtnis). *Art zwei* funktioniert eher „unlogisch“ oder gar unbewusst und bezieht alle Wissensfäden mit ein - fast wie im Traum: Aus der Sicht des bewussten Ichs mit seinen verbalisierbaren Absichten und Plänen, lernt es sich in diesem Falle von selbst (fachlich: buchstäblich unter Beteiligung des „Selbst“ und des Extensionsgedächtnis, also einem unbewussten Riesenspeicher für alle persönlich relevanten Lebenserfahrungen). Manchmal kennen wir das alle, zum Beispiel bei einem Hobby, bei dem wir nur einmal eine neue Sache hören und sie dann später wie von selbst wiedergeben können und uns wundern, woher wir denn das nun schon wieder wissen.

Aus diesen Ideen heraus gestalteten wir eine Aufgabe, die versuchen sollte, den Hypermnesie-Effekt bei Vorschulkindern zu entdecken. Hierzu bastelten wir eine Art Memory-Spiel mit 16 Kärtchen (s. Abb. 1), die wir zusammen mit den Kindern nach einem für alle Kinder gleichen Schema fünf Minuten lang lernten.



Abb. 1: Memorykärtchen

Danach wurden die Kärtchen umgedreht und bis zum Schluss nicht mehr angeschaut (der genaue Ablauf findet sich in Abb. 2). An dem ganzen Testungstermin fragten wir die Kinder nun *viermal* danach, was sich unter den Karten so alles verberge: Bei jedem Testdurchgang zeigten wir mit einem Finger auf jeweils eine andere Karte und fragten: „Was ist hier?“. Die Antwort der Kinder wurde notiert. Das wurde solange wiederholt, bis alle Karten abgefragt waren. Zwischen den Testdurchgängen (s. Abb. 2: vier „Abfragen“) folgten kleine Zwischenaufgaben, aber die Kärtchen wurden nicht mehr aufgedeckt, sodass die Kinder das Gelernte nicht durch Stimulation von außen auffrischen konnten (s. auch Abb. 2).

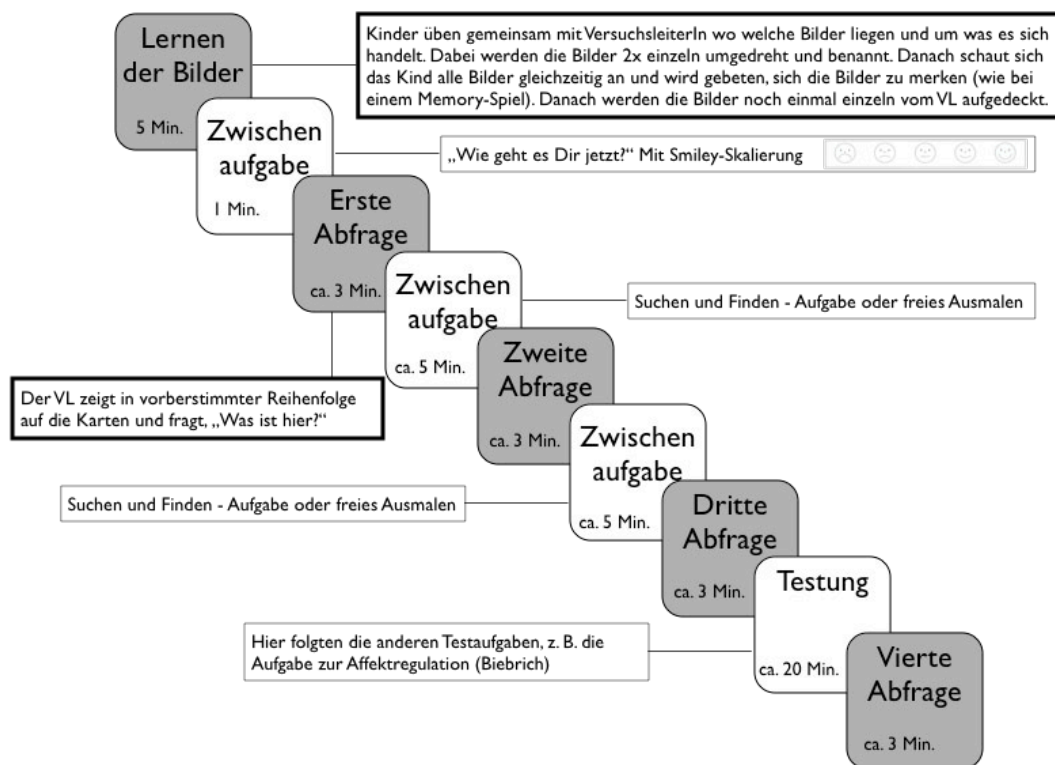


Abb. 2: Ablauf der Hypermnésie-Aufgabe

Die Zwischenaufgaben unterschieden sich im Hinblick auf die vermutlich dafür benötigten Gehirnsysteme: Eine Variante sollte gezielt, das logische, „genaue“ System ansprechen (Intentionsgedächtnis, linke Hemisphäre, „Ich“), indem hier versteckte Details gesucht werden sollten (Abb. 3). Diese waren einmal ein Drache und einmal ein Segelschiff (*versuchen Sie es gerne einmal selbst in Abbildung 3*). Bei der zweiten Variante sollten die Kinder die Bilder anmalen, einfach so wie sie es wollten. Hier sollte das „unlogische“ System (Extensionsgedächtnis, rechte Hemisphäre, „Selbst“) angesprochen werden, mit dem kreative und selbstbezogene Prozesse verarbeitet werden, die eher den Kern der Persönlichkeit der Kinder treffen und es ermöglichen, kognitive und emotionale Anteile zu verbinden.

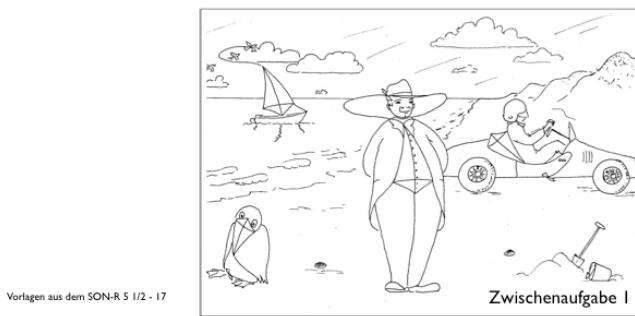
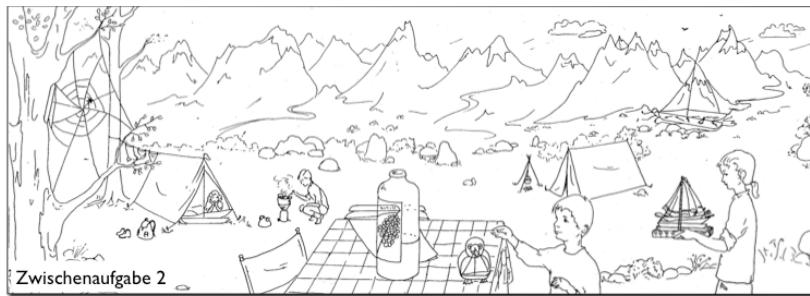


Abb. 3: Zwischenaufgaben

Nun möchten wir Ihnen ein erstes, aber sehr prägnantes Ergebnis darstellen, welches im Grunde genau unsere Annahmen bestätigt: Die Anregung der zweiten eher unlogischen und kreativen Art der Informationsverarbeitung führte dazu, dass die Kinder in der vierten Abfrage deutlich mehr richtige Antworten gaben, als zum ersten Zeitpunkt, obwohl sie zwischendurch keine Gelegenheit zu weiterem Lernen hatten (dieses Ergebnis ist statistisch bedeutsam, s. Abb. 4). Dagegen hatte die Anregung des „logischen“ Systems durch die Suchen und Finden-Aufgabe sogar einen gegenteiligen Effekt: Kinder, die die versteckten Gegenstände gesucht haben, hatten bei der vierten Abfrage sogar noch weniger richtige Antworten als zu Beginn. Das entspricht der normalen Vergessenkurve der klassischen Gedächtnispsychologie. Wir gehen nun davon aus, dass hier genau das stattgefunden hat, was wir vermuteten. Die Nutzung des kreativen, unbewussten Gedächtnissystems („Extensionsgedächtnis“: Baumann & Kuhl, 2002), das alle möglichen Wissensfäden und Kontextbedingungen berücksichtigt, führt dazu, dass einmal Gelerntes tiefer verarbeitet wird und dadurch verbessert abgespeichert wird. Das ist in gewisser Weise paradox, weil man ja durchaus erwarten könnte, dass das Einprägen erschwert wird, wenn während des Malens alle möglichen („ablenkenden“) Gedanken und Gefühle aufkommen. Warum wirkt sich die Anregung der Fantasie positiver auf das nachträgliche Einprägen (Konsolidierung des Gelernten) aus als das gezielte Suchen nach bestimmten Objekten? Es scheint so zu sein, dass die Anregung der Fantasie mehr Potenzial im Gehirn für die Nutzung aktiviert,

als wenn einzelne Details gesucht werden, die relativ wenig mit der eigenen Person zu tun haben (die zu suchenden Objekte bei der Suchaufgabe berühren im Vergleich zu den Einfällen beim Malen weniger die persönlichen Vorlieben und Entscheidungen des Kindes). Es scheint also, als ob die freie Beschäftigung mit der Malvorlage stärker mit persönlich wichtigen Bedürfnissen zusammenhängt und mehr das Selbst einer Person anspricht und dadurch zu dem Hypermnesie-Effekt führt. Anders gesagt, je mehr Ideen, Wissensfäden, Erfahrungen gleichzeitig genutzt werden (fachlich spricht man von „Parallelverarbeitung“), umso besser kann neues Wissen abgespeichert werden, ein Vorgang der allerdings wegen der immensen Größe des Gedächtnisses für persönliche Erfahrungen (d. h. des Selbst) Zeit benötigt (vgl. auch Kazén & Solís-Macías, 1999). Dies ist wie bereits beschrieben ein erstes Ergebnis aus dieser Untersuchung, das zeigt, dass es auch bei Kindern den Hypermnesie-Effekt gibt und nicht nur das Vergessen mit der Zeit, wenn ich das neue Wissen nicht ständig wiederhole. Dies hat eine Relevanz für das Themengebiet Lernen im Vorschulalter und darüber hinaus: Werden die ganzheitlichen Netzwerke des Selbst einer Person (Kuhl, 2001, 2010) angesprochen, so fällt auch das Lernen leichter. In den jetzt geplanten weiteren Untersuchungen werden wir der Frage nachgehen, ob durch positive Beziehungen, in denen sich ein Kind wahrgenommen fühlt, das „Von selbst Lernen“ (Lernen ohne bewusstes Wiederholen), gefördert wird. Wenn positive Beziehungen das Selbst öffnen (und dafür gibt es aus unserer psychologischen Forschung an Erwachsenen klare Hinweise), dann müssten positive Beziehungen diese anstrengungsarme Form des Lernens, die in der Pädagogik und Unterrichtspraxis bislang stark vernachlässigt wurde, maßgeblich unterstützen.

2.2.3.3 Verbindungen zwischen Selbstkompetenzen und Standardtests

Als nächsten Schritt wollen wir uns einige Zusammenhänge zwischen den von uns entwickelten Fremdeinschätzungsbögen für ErzieherInnen (genauer beschrieben im Jahresbericht 2009) und Standardtestverfahren anschauen (s. Tabelle 2). Dieser Abgleich ist wichtig, um zu schauen, inwieweit unsere Verfahren anschlussfähig an gängige Testverfahren sind. Zum anderen ermöglicht so ein Vergleich die Genauigkeit der ErzieherInnen-Urteile zu validieren (also zu schauen, wie genau und verlässlich diese sind). In unseren vorherigen nifbe-Berichten (2008/2009) hatten wir ja die Hypothese, dass die ErzieherInnen gut in der Lage sind, wichtige Entwicklungsbereiche und Selbstkompetenzen einzuschätzen. Diese Hypothese bestätigt sich auch im Vergleich mit den

Standardtests, denn auch hier zeigen sich viele Zusammenhänge (sog. Korrelationen) mit den ErzieherInnen-Urteilen. Tabelle 2 zeigt ausgewählte Korrelationen mit wichtigen Entwicklungsbereichen wie Aufmerksamkeit und Konzentration, allgemeiner Intelligenz und Sprache. Sie sehen in der oberen Zeile diese Bereiche erhoben mit Standardtests und in der ersten Spalte die Einschätzungen der ErzieherInnen aus unseren Fremdeinschätzungsbögen.

	Werte aus Standard-Tests			
ErzieherInnen schätzen ein:	KHV-VK: Anzahl der Fehler in einer Konzentrationsaufgabe	BUEVA: Allgemeine Intelligenz	BUEVA: Aufmerksamkeit	BUEVA: Sprache
Beeinflussbarkeit: Sich etwas sagen lassen		.55*	.55*	
Integrativ-weite Wahrnehmung unter Druck		.64*		
Ausgeprägte Begabungen	-.66*		.54*	.73**
Sprachlich Beg.	-.66*		.69**	.79**
Künstlerische Beg.		.61*	.54*	
Zukunftsvision: Prognose von Lebenszufriedenheit und beruflichem Erfolg			.80**	

N = 14; *p < .05; **p < = .01

Tabelle 2

Schauen wir uns nun die Zeilen im Einzelnen an:

Ein Wert für *Beeinflussbarkeit* (wir vermuten auch im positiven Sinne wie „sich etwas sagen lassen“) korreliert sowohl mit allgemeiner Intelligenz (.55*) als auch mit Aufmerksamkeit (.55*), was bedeuten könnte, dass intelligentere Kinder mit geringen Aufmerksamkeitsproblemen eher bereit sind, Ratschläge und Führung von außen anzunehmen und zu verwerten. Ebenfalls mit der allgemeinen Intelligenz korreliert ein Wert aus unseren Beurteilungs-Bögen, in denen Erzieherinnen dem Kind die Fähigkeit zuschreiben, eine eher weite und integrative Wahrnehmung selbst unter Druck und Anspannung (.64*) einzusetzen (vgl. hier auch das „unlogische“ System: Extensionsgedächtnis). Dies überrascht nicht unbedingt, da gerade bei Aufgaben zur allgemeinen Intelligenz eine weite Wahrnehmung inklusive Stressbewältigung günstig erscheint und ein Kind, welches auch bei auftretenden Schwierigkeiten und Druckmomenten Zugang zu seinen persönlichen Kompetenzen hat, eher in der Lage ist, seine Potenziale stärker auszuschöpfen. Etwas überraschend ist, dass die von den ErzieherInnen eingeschätzten Begabungen nicht mit der allgemeinen Intelligenz korrelieren, wohl aber mit Aufmerksamkeit (.54*), Konzentrationsfehlern (-.66*; *negativ bedeutet, dass jemand, der wenig Konzentrationsfehler macht, höher in seinen Begabungen eingeschätzt wird*) und Sprache (.73**). Hieran kann man erkennen, dass ErzieherInnen ihr Urteil anscheinend eher auf von außen gut einschätzbaren Verhaltensmaße stützen wie Konzentration und Sprache, als auf Rückschlüsse über die zugrundeliegende Intelligenz (die ja eher als eine nicht immer an Leistung ablesbare Größe angesehen wird). Die eingeschätzte sprachliche Begabung hängt deutlich mit den Ergebnissen eines Sprachtests zusammen (.79**), was wiederum für die Qualität der ErzieherInnen-Urteile spricht. Zudem scheint die sprachliche Begabung auch mit Konzentrationsfehler (-.66*) und Aufmerksamkeit (.69**) zusammenzuhängen, was an dieser Stelle auch die besondere Wichtigkeit von sprachlichen Fähigkeiten hervorhebt.

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist die Korrelation zwischen künstlerischer Begabung, die die ErzieherInnen bei den Kindern sehen, und allgemeiner Intelligenz (.61*) sowie Aufmerksamkeit (.54*). Vermutlich zeigt sich hieran so etwas wie Begabungsentfaltung:

Die vorhandenen Begabungsfaktoren (hier allgemeine Intelligenz) können in handfeste Leistungen (hier Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistung) überführt werden. Warum geschieht das ausgerechnet bei hohen künstlerischen Begabungen? Vielleicht findet hier ein vergleichbarer Effekt statt, wie bei der Hypermnesie: Weite Verarbeitungen (hier allgemeine Intelligenz) trifft auf fokussierte Aufmerksamkeit und Konzentration also eine intentionale und engere Form der Wahrnehmung, die beide für eine künstlerische Leistung notwendig sind. Also kreative, „intelligente“ Einfälle, gepaart mit der nötigen Disziplin, das Begonnene auch zu Ende zu führen. Wie tragfähig solche vorläufigen Interpretationen sind, soll in den zukünftigen Untersuchungen überprüft werden. Vorläufig müssen solche Interpretation auch deshalb bleiben, weil es sich bei den Ergebnissen um Korrelationen handelt, die statistisch nur aussagen, dass zwei Werte einen Zusammenhang aufweisen und immer nur mit besonnener Zurückhaltung gerichtet interpretiert werden dürfen. Ein letztes Ergebnis ist schließlich die Korrelation zwischen der Zukunftsvision, die die ErzieherInnen von einem Kind haben, und der Aufmerksamkeit (.80**). Das heißt die Vision fiel umso günstiger aus, je besser die Ergebnisse in dem Aufmerksamkeitstest waren. Wichtig ist, dass die ErzieherInnen nichts von den Test-Ergebnissen wussten, als sie die Einschätzungen vornahmen.

Die nächsten Schritte werden sein, die noch vorhandenen Daten weiter auszuwerten und in 2011 ausgewählte Instrumente aus den letzten Jahren systematisch in praxisnahen Bereichen einzusetzen.

2.2.4. Projekt „Begabungsumsetzung durch Selbstkompetenz – Entwicklung diagnostischer Verfahren zur individuellen Förderung in der Grundschule“

Projektleitung:	Prof Dr. Julius Kuhl
	Dr. Susanne Völker
	Dipl.-Psych. Alexandra Strehlau
Teammitglieder:	Cand.-Psych. Sonja Behrends
	Soz.-Päd. Cand.-Psych. Christel Hinkenhuis
	Cand.-Psych. Ann-Kathrin Hirschauer
	Cand.-Psych. Maren Schlüter
	Cand.-Psych. Petra Tovar
Kooperationspartner:	Elisabethschule, Osnabrück

Kantor-Wiebold Schule, Melle
Antoniusschule, Georgsmarienhütte

Laufzeit: seit 2008

2.2.4.1. Hintergrund

Die drei Hauptziele des Projektes „Begabungsumsetzung durch Selbstkompetenz in der Grundschule“ sind a) die Entwicklung diagnostischer Verfahren, die für die Begabungsentfaltung wichtige Selbststeuerungskompetenzen von Dritt- und Viertklässlern erfassen, b) die Identifikation von solchen Selbststeuerungskompetenzen, die mögliche Ansatzpunkte für eine individuelle Förderung darstellen und c) die Identifikation von elterlichen Haltungen oder Erziehungsstilen, die die Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen begünstigen oder hemmen.

Die folgenden diagnostischen Verfahren wurden in unserem Team entwickelt:

- Selbststeuerungsinventar für Dritt- und Viertklässler
- Leistungsmotiv-Umsetzungstest für Dritt- und Viertklässler
- Osnabrücker Bildaufgabe zur implizite Erfassung von Lernfreude und Belastung bei Dritt- und Viertklässlern
- Elternfragebogen zum Kind zur Erfassung von positivem Lernverhalten und emotionaler Stabilität
- Selbstbeurteilungsskalen zum leistungsbezogenen Elternverhalten (Sorgenvolle und zuversichtliche Leistungsorientierung, Selbstzugang im Kontakt mit dem Kind)

Die einzelnen diagnostischen Verfahren wurden inhaltlich in unserem Bericht des Jahres 2009 beschrieben.

2.2.4.2. Projektdurchführung

Im Berichtszeitraum 2010 wurden zwei neue Datenerhebungen an Grundschulen in Osnabrück und Umgebung durchgeführt, um die Normierungstichprobe für unsere diagnostischen Verfahren zu vergrößern und um ihre Aussagekraft weiter zu überprüfen. Eine Datenerhebung fand zu Beginn des Jahres an der Antoniusschule in Holzhausen statt, eine weitere im August an der Elisabethschule in Osnabrück. Momentan haben über 200 Grundschüler und ihre Eltern an unseren Befragungen teilgenommen. Um statistisch aussagekräftige Ergebnisse zu gewinnen, müssen wir sehr viele Kinder und Eltern befragen – unsere Datenerhebungen sind daher derzeit noch nicht abgeschlossen. Interessante Ergebnisse zeichnen sich jedoch schon jetzt zu dem Thema ab, wie Eltern ihre Kinder bei

der Begabungsentfaltung unterstützen können. Erste Zusammenhangsanalysen zu diesem Thema haben wir bereits in unserem Bericht des Jahres 2009 dargestellt. Im Jahre 2010 konnten wir diese Analysen auf größerer Datenbasis und mit Hilfe komplexerer statistischer Analysen weiter vertiefen. Über diese Ergebnisse möchten wir nun berichten.

2.2.4.3. Ergebnisse

Ein Ziel unserer Untersuchungen besteht darin, für Eltern interessante Informationen zu ermitteln, die ihnen dabei helfen können, die Begabungsentfaltung ihrer Kinder zu unterstützen. In diesem Zusammenhang ist es natürlich auch wichtig herauszufinden, welche Förderimpulse möglicherweise eher ungünstige Auswirkungen auf die Begabungsentfaltung von Kindern haben, weil sie z.B. übermäßigen Druck erzeugen und die Beziehung zum Kind belasten. Zwei Antwortmuster der Eltern ließen sich durch statistische Analysen unserer Fragebogendaten immer wieder identifizieren. Sie lassen auf „Erziehungshaltungen“ schließen, in deren Ausprägung sich Eltern voneinander unterscheiden. Wir haben die beiden Muster „sorgenvolle Leistungsorientierung“ und „zuversichtliche Leistungsorientierung“ genannt. Gemeint ist eine „sorgenvolle“ oder „zuversichtliche“ Haltung, die Eltern gegenüber ihrem Kind zum Ausdruck bringen, wenn Schwierigkeiten beim Lernen auftauchen oder wenn sich ein Leistungsproblem zeigt. Im Folgenden beschreiben wir die beiden Haltungen:

Sorgenvolle Leistungsorientierung

Eltern, deren „sorgenvolle Leistungsorientierung“ höher ausgeprägt ist, machen sich schneller als andere Eltern Sorgen, wenn ihr Kind Leistungsziele nicht erreicht und entwickeln Zweifel, ob das Kind seinen Weg im Leben finden wird. Sie regen sich daher auch leichter über schlechte Schulleistungen auf und drücken eher ihre Sorge dem Kind gegenüber aus. So tadeln sie es auch häufiger als andere Eltern und halten es stärker dazu an, sich in der Schule mehr Mühe zu geben.

Zuversichtliche Leistungsorientierung

Eltern, deren „zuversichtliche Leistungsorientierung“ höher ausgeprägt ist, vertrauen stärker als andere Eltern darauf, dass ihr Kind in der Lage ist, etwas Gutes zu leisten. Sie

ermutigen es mehr, an seine Fähigkeiten zu glauben und zeigen ihm häufiger, wie sehr sie es schätzen. Sie zeigen dem Kind auch deutlicher, dass sie seine Schwächen akzeptieren und bewahren bei Lernschwierigkeiten Ruhe und Geduld.

Die „zuversichtliche Leistungsorientierung“ ist bei den Eltern, die unseren Fragebogen beantwortet haben, im Durchschnitt deutlich höher ausgeprägt als die „sorgenvolle Leistungsorientierung“. Dennoch unterscheiden sich die Eltern im Ausmaß, in dem sie die beiden Muster als für sich selber zutreffend empfinden. Eltern, die sich stärker als „sorgenvoll leistungsorientiert“ beschreiben, empfinden sich dabei meist als weniger „zuversichtlich leistungsorientiert“ (trotzdem gibt es auch viele Eltern, die beide Haltungen entwickelt haben).

Unsere Befragungen der Kinder zielen darauf ab, Selbststeuerungskompetenzen zu erfassen, die für die Umsetzung von Begabung in Leistung von Bedeutung sind. Wie hängen nun die Daten zur sorgenvollen versus zuversichtlichen Leistungsorientierung der Eltern mit den Daten zu Selbststeuerungskompetenzen ihrer Kinder zusammen? Zunächst eine kurze Erläuterung zum Hintergrund unserer statistischen Berechnungen:

Natürlich reagieren alle Eltern sorgenvoller, wenn ihre Kinder größere Lernschwierigkeiten oder Leistungsprobleme haben und zuversichtlicher, wenn beides geringer ist. Uns geht es hier nicht um diese „allgemeine Zusammenhangstendenz“ sondern um die Auswirkung einer individuellen Haltung der Eltern, in besonderer Weise auf die eine oder andere Art zu reagieren. Um den Einfluss dieser individuellen Haltung auf die Kinder zu „isolieren“, haben wir - wann immer möglich - statistisch den Notendurchschnitt der Kinder, die Wahrnehmung ihres Lernverhaltens durch die Eltern (ebenfalls aus den Fragebogendaten ermittelt) und den Intelligenzquotienten der Kinder „kontrolliert“. Das bedeutet, dass bei den statistischen Berechnungen Zusammenhänge mit Unterschieden der Kinder in diesen drei Variablen herausgefiltert wurden. Dadurch ist weitestgehend gewährleistet, dass unsere Ergebnisse nicht durch die oben beschriebene „allgemeine Zusammenhangstendenz“ zustande gekommen sind, sondern auf die individuellen Ausprägungen der elterlichen Haltungen zurückgeführt werden dürfen. Das bedeutet: Wir untersuchen, ob die sorgenvolle bzw. zuversichtliche Leistungsorientierung auch bei gleicher Leistungsstärke des Kindes einen Einfluss auf die Entwicklung seiner Selbstkompetenzen hat (dass Eltern, deren Kinder schwache Leistungen haben, sich mehr Sorgen machen, wurde also statistisch herausgefiltert). Wir beschreiben im Folgenden die Ergebnisse unserer statistischen

Zusammenhangsanalysen mit den elterlichen Haltungen inhaltlich. Es zeigte sich, dass sich eine sorgenvolle oder aber zuversichtliche Haltungen der Eltern, mit dem Thema Schulleistung umzugehen, ganz unterschiedlich auf die Motivation und die Selbststeuerungskompetenzen ihrer Kinder auswirken und sogar auf ihre Schulleistungen:

Motivation und Selbststeuerung

Unterschiede in sorgenvoller und zuversichtlicher Leistungsorientierung bei den Eltern hängen deutlich mit Leistungsängsten ihrer Kinder zusammen. Machen sich die Eltern viele Sorgen um die Leistungen ihrer Kinder, gehen auch die Kinder ängstlicher an das Thema Leistung heran: Die Kinder befürchten mögliche Misserfolge und können mit eingetretenen Misserfolgen nicht gut umgehen. Signalisieren die Eltern dem Kind eher Zuversicht, hat das Kind weniger Ängste und ein größeres Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit: Es geht eher davon aus, selbst Lösungen für schwierige Aufgaben zu finden. Darüber hinaus hat das Kind mehr Motivation „von innen heraus“, es hat eher Spaß und Freude am Lernen. Die Lernfreude von Kindern, deren Eltern sich viele Sorgen machen, ist deutlich geringer.

Zu den Selbststeuerungskompetenzen gehört zum Beispiel die Fähigkeit, Ablenkungen auszublenden und sich auf eine Sache zu konzentrieren. Dies fällt Kindern leichter, deren Eltern zuversichtlich an die Schulleistungen des Kindes herangehen. Kinder sorgenvoller Eltern haben größere Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren. Außerdem fällt es ihnen schwerer, sich positiv zu motivieren: Sie stellen sich eher vor, was passiert, wenn sie eine Aufgabe nicht machen, um mit einer Sache anzufangen (zum Beispiel: Dann bekomme ich Ärger oder eine schlechte Note). Kinder zuversichtlicher Eltern können sich auch positiv motivieren, indem sie zum Beispiel überlegen, was an der Aufgabe Freude machen könnte. Daher leiden sie auch weniger unter Aufschiebeverhalten und sind insgesamt handlungsorientierter.

Schulleistung

Insbesondere der Einfluss von sorgenvoller versus zuversichtlicher Leistungsorientierung auf die Selbststeuerungskompetenzen der Kinder, z. B. auf die Konzentrationsfähigkeit, legen die Vermutung nahe, dass es infolge sorgenvoller Leistungsorientierung auch zu tatsächlichen Leistungseinbußen kommen kann, vor denen Kinder „zuversichtlicher“ Eltern geschützt sind. In einer Teilstichprobe von Kindern der Elisabethschule konnten wir diese

Annahme überprüfen, da wir den Notendurchschnitt der Kinder in zwei aufeinander folgenden Schulhalbjahren erhoben haben. Je ausgeprägter die sorgenvolle Leistungsorientierung ihrer Eltern war, umso stärker verschlechterte sich der Notendurchschnitt der Kinder vom ersten zum zweiten Schulhalbjahr bei gleicher Ausgangslage!

Wir sind dabei, Implikationen dieser Ergebnisse für die Elternbildung, auszuarbeiten.

2.2.5. Projekt „Individuelle Förderung in Grundschulen“ – Eine empirische Studie zu Sichtweisen und Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern

Projektleitung:	Prof. Dr. Claudia Solzbacher Dr. Birgit Behrens
Weitere Projektmitarbeiterinnen:	Meike Sauerhering, M.A. Dipl. Päd. Wiebke Warnecke
Laufzeit:	2008 – 2011

2.2.5.1. Hintergrund und Projektdurchführung

Ausgehend von der Tatsache, dass bislang keine systematische Analyse darüber existiert, welche Instrumentarien zur individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eingesetzt werden und unter welchen (Alltags-) Bedingungen damit welche Effekte erzielt werden, wurde in 2008 eine Studie zur individuellen Förderung in niedersächsischen Grundschulen begonnen. Die Studie zur individuellen Förderung in Grundschulen wird in 2011 abgeschlossen. Die in 2009 durchgeführte niedersachsenweite Online-Befragung (vgl. Jahresbericht 2009) wurde in 2010/11 ausgewertet. Bereinigt konnten schließlich 699 Fragebögen verwendet werden.

Die Befunde dieses ersten Erhebungsschritts dienten auch als Grundlage für die Konzipierung eines Interviewleitfadens für die zweite Erhebungsphase. Dieser Interviewleitfaden wurde für die Durchführung vertiefender und ausführlicher persönlicher Interviews mit Lehrern und Lehrerinnen in ganz Niedersachsen verwendet, die sich in möglichst vielen Bereichen voneinander unterscheiden (Berufserfahrung, Arbeitsstätte, Größe der Schule an der sie arbeiten, unterrichtete Fächer...). Im Berichtszeitraum wurden acht Interviews durchgeführt. Weitere Interviews bis hin zu einer theoretischen Sättigung bei der Beantwortung zentraler Fragen sind für 2011 geplant.

Die Ergebnisse werden 2011 bei dem Verlag Wolters und Kluwer in Buchform veröffentlicht unter dem Titel:

„Jedem Kind gerecht werden? Erfahrungen und Sichtweisen von Grundschullehrkräften.“

Des Weiteren wird ein Sammelband zum gleichen Thema veröffentlicht:

„Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung in der Grundschule.“

2.2.5.2. Ergebnisse

Mit der Online-Befragung konnten Lehrer und Lehrerinnen in ganz Niedersachsen erreicht werden, die sich in vielerlei Hinsicht voneinander unterscheiden und somit in gewisser Weise einen Querschnitt der Berufsgruppe insgesamt wieder geben.

Sichtbar wird, dass Lehrer und Lehrerinnen eine ganze Bandbreite von Instrumenten anwenden. So beschreiben jeweils mehr als die Hälfte der Befragten folgende Instrumente als häufig oder sehr häufig von ihnen praktiziert: fachbezogene individuelle Beratung, Binnendifferenzierung, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, individualisierte Lernaufgaben, systematische Beobachtungen, Einsatz von Förderplänen, Helfersystem, eigenproduktives Arbeiten, Partnerarbeit, Expertenreferate von SchülerInnen und Arbeiten an Stationen. Auch die Anwendung systematischer Förderbänder, Expertensysteme, Angebote der Hausaufgabenbetreuung, Schüler selbstbeurteilungen oder Schüler mitbeurteilungen werden von immerhin mehr als einem Drittel der Befragten häufig oder sehr häufig eingesetzt.

Interessant ist, dass ganz unterschiedliche Ziele von den Lehrerinnen und Lehrern persönlich mit individueller Förderung verbunden werden, z. B. die Unterstützung sowohl starker als auch schwacher SchülerInnen, die Bildung der Persönlichkeit, die Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation, die Unterstützung entsprechend der Lernausgangslage, eine Diagnose der Fähigkeiten der SchülerInnen, zum Teil aber auch die Vorbereitung auf die richtige Schulform sowie die Lieferung einer besseren Beratungsgrundlage für den weiteren Bildungsweg. Weit mehr als die Hälfte der befragten LehrerInnen sehen auch eine Verbesserung der Qualität der Beziehungen als Ziel. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse

der Online-Befragung darauf hin, dass LehrerInnen individuelle Förderung auch als Begabungsförderung verstehen.

Bemerkenswert ist ebenso, dass die Mehrheit der befragten Lehrer und Lehrerinnen individuelle Förderung durchaus als Mehrarbeit verstehen, zugleich aber auch die überwiegende Mehrheit durch individuelle Förderung eine Zufriedenheit in der täglichen Praxis erleben. Nach Einschätzung der Lehrer und Lehrerinnen verlangt individuelle Förderung ihnen mehr Kreativität ab als herkömmlicher Unterricht.

Die meisten Lehrer und Lehrerinnen sehen für die Umsetzung von individueller Förderung eine Notwendigkeit, innerhalb des Kollegiums zu kooperieren.

Gefragt nach entsprechenden Strukturen für eine solche Zusammenarbeit zeigt sich jedoch Verbesserungsbedarf.

Die Ergebnisse der Online-Befragung zeigen darüber hinaus, dass es insbesondere die individuellen Förderpläne sind, durch die die größere Rolle individueller Förderung im eigenen Unterricht sichtbar wird. Zugleich erfährt die Einführung individueller Förderpläne auch die größte Zustimmung, wenn danach gefragt wird, welche bildungspolitische Maßnahme individuelle Förderung in der Schule unterstützt.

2.2.5.3. Verbreitung von (Teil-)Ergebnissen

In folgende Vorträge, Workshops und Fachaufsätze flossen in 2010 Ergebnisse der Studie ein:

Fachaufsätze:

Kunze, I., Solzbacher, C.: Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung.
In: Bohl, Th., Helsper, W., Holtappels, H. G., Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch
Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse –
Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn 2010, S. 329-332

Vorträge, Workshops im Berichtszeitraum:

Behrens, B. & M. Sauerhering: Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung
aus pädagogischer Sicht. (Vortrag)

Behrens, B. & M. Sauerhering: Jedem Kind sind Begabungen gegeben und manche haben besondere – individuelle Förderung als Chance der Begabungsförderung. (Vortrag)

Behrens, B. & W. Warnecke: Diversity und individuelle Förderung: Verschiedenheit aus LehrerInnensicht und Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. (Vortrag)

Schwer, C.: Individuelle Förderung in der Kindertagesstätte und Grundschule: Erste Ergebnisse empirischer Untersuchungen. (Vortrag)

2.2.6. Projekt „Begabungsentfaltung und Tanz: Körperorientierte Diagnostik von Selbstkompetenz“

Projektleitung:	Prof Dr. Julius Kuhl Prof. Dr. Bernhard Müßgens (Musik/Musikwissenschaft) Vera Gehrs (Musik/Musikwissenschaften) Dipl.-Psych. Alexandra Strehlau Dr. Dipl.-Psych. Susanne Völker Dipl.-Psych. Thomas Künne
Teammitglieder:	Cand.-Psych. Sonja Behrends Soz.-Päd. Cand.-Psych. Christel Hinkenhuis Cand.-Psych. Ann-Kathrin Hirschauer Cand.-Psych. Maren Schlüter Cand.-Psych. Petra Tovar
Kooperationspartner:	Antoniussschule, Georgsmarienhütte
Laufzeit:	seit 2009

Dieses Kooperationsprojekt zwischen der Forschungsstelle Begabungsförderung und dem Fachgebiet Musik/Musikwissenschaft der Universität Osnabrück zielt darauf ab, die Erfassung begabungsrelevanter Selbstkompetenzen durch die Beobachtung und Analyse von Gestaltungsprozessen bei der Aneignung und kreativen Entwicklung von Tänzen zu ergänzen und auch rückwirkend die Auswirkungen solcher Prozessen auf Selbstkompetenz und Lernleistungen zu untersuchen. Das Tanzprojekt wird im Rahmen einer Kooperation mit der Antoniussschule in Georgsmarienhütte durchgeführt. Im Berichtszeitraum fanden erste Datenerhebungen statt. Dazu wurden die Kinder einer dritten Klasse bei der Aneignung von Tänzen gefilmt. Gleichzeitig erfassten wir ihre Selbstkompetenzen mit

Hilfe der in unserer Forschungsstelle entwickelten Verfahren (siehe Bericht 2009). Erste Zusammenhangsanalysen dienten der Entwicklung eines Kategoriensystems zur Bewegungsdiagnostik und dem Entwurf eines gezielteren Designs für die Bewegungsvideographie, welches wir in 2011 erproben. Das Projekt wird bei Schülern und Eltern der Antoniusschule sehr positiv angenommen.

Hypothesen über den Zusammenhang zwischen bestimmten Bewegungsmerkmalen des Tanzens und dem Entwicklungsstand des Selbst konnten bereits in einer Pilotstudie bestätigt werden. Eine gute Selbstentwicklung sollte - so hatten wir vermutet - sich in einer erhöhten Fähigkeit zeigen, alle drei Raumdimensionen beim Tanzen zu integrieren und dabei auch die Zeitdimension einbinden (erkennbar an der Synchronisierung mit der Musik und den anderen). Das Selbst ist ja das psychische System, das bei guten Entwicklungsbedingungen die höchste Stufe der integrativen Kompetenz ermöglicht. Es integriert eine Vielzahl persönlich relevanter Erfahrungen und die damit verbundenen kognitiven Erinnerungen mit allen relevanten Körperwahrnehmungen und Emotionen, sogar mit ganz gegensätzlichen Gefühlen (wohingegen das bewusste Ich mit seiner Entweder-Oder-Logik immer meint, sich zwischen positiven und negativen Bewertungen, zwischen schwarz oder weiß, zwischen einem kategorischen Ja oder Nein usw. entscheiden zu müssen. Die ersten Befunde zeigen bereits, dass sich die Integrationsstärke eines gut entwickelten Selbst auch auf die Integration der drei Raumdimensionen auswirkt und dass sie dabei auch noch die Zeitdimension zu berücksichtigen ermöglicht (was sich in einer guten Synchronisierung mit der Musik niederschlägt).

2.2.7. Diskussion der Ergebnisse des Schwerpunkts aus Sicht beider Abteilungen

Im Berichtszeitraum haben die Mitarbeiter/innen der Forschungsstelle an vier Projekten zu Fragen individueller Förderung gearbeitet, wobei sie sich mit verschiedenen wissenschaftlichen Methoden den Einschätzungen und Sichtweisen von Lehrerinnen und Erzieherinnen, den zugrundeliegenden Bedingungen in Schulen und Kindertagesstätten sowie den Voraussetzungen der Kinder selbst zugewandt haben.

Hinsichtlich des Funktionierens individueller Förderung in Kindertagesstätten stehen – wie oben dargelegt – zum Ende des Berichtszeitraums bereits eine Reihe von Ergebnissen fest. Beispielsweise wissen wir jetzt, dass individuelle Förderung grundsätzlich in jeder Tageseinrichtung für Kinder stattfinden kann und in vielen auch stattfindet. Im Zentrum steht

die professionelle Beziehung zum Kind, die es der Erzieherin ermöglicht, das Kind in seiner Einmaligkeit zu achten und wert zu schätzen. Die Gestaltung der Lernumgebung, die sich an den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen des einzelnen Kindes orientiert und das Kind zur Eigenaktivität anregt, ist der Kern individueller Förderung in der Kita. Offene Beobachtung – eine ausgeprägte Stärke von Erzieherinnen – ist gut vereinbar mit einer an individueller Förderung orientierten Grundhaltung. Die Professionalität vieler Erzieherinnen zeigt sich darin, dass es ihnen gelingt, ihre offenen Beobachtungen intersubjektiv abzusichern, weil sie gezielt Gespräche mit Kolleginnen zur Überprüfung ihrer Einschätzungen suchen. Zusätzlich gelingt es den Erzieherinnen teilweise, standardisierte Verfahren kreativ zu nutzen, um eine Bereicherung für das pädagogische Handeln daraus zu ziehen. Hierfür bedarf es struktureller Voraussetzungen. Es müssen in den Einrichtungen daher Strukturen vorhanden sein, die eine entsprechende Vor- und Nachbereitung gewährleisten können. Hier ist noch erheblicher Entwicklungsbedarf, ebenso wie bei dem Personalschlüssel von zwei Erzieherinnen für eine Gruppe von 25 Kindern in Regelinrichtungen.

Hinsichtlich der zeitversetzt begonnen Studie zur individueller Förderung an Grundschulen können für den Berichtszeitraum erste quantitative Ergebnisse benannt werden. Individuelle Förderung in Grundschulen ist im Gegensatz zur Kindertagesstätte als Methodenrepertoire zwar weiter verbreitet; die Umsetzung ist aber vielerorts durch strukturelle Schwierigkeiten wie großen Klassen und fehlenden Möglichkeiten des Doppelunterrichts eingeschränkt.

Die psychologische Forschung zur individuellen Förderung konzentriert sich in 2010 weiter darauf, Forschungsbefunde zum Zusammenhang von Begabungsumsetzung und Selbstkompetenz abzusichern und zu vertiefen. Hervorgehoben haben wir in dieser Darstellung zwei Ergebnisse aus dem Berichtszeitraum: Bei Vorschulkindern konnten wir Auswirkungen von Anregungsbedingungen auf Gedächtnisprozesse nachweisen. Einfache Malaufgaben, die Kinder zu Kreativität und zu freiem Gestalten anregen, führen dazu, dass zuvor Gelerntes ohne weitere Wiederholungen im Anschluss besser erinnert werden kann. Aufgaben, die eine fokussierte Konzentration erfordern, scheinen dagegen unbewusste Gedächtnisprozesse im Zusammenhang mit zuvor Gelernten zu blockieren. Dieses Erkenntnis kann einer individueller Förderung zugute kommen, wenn Kinder Lerninhalte nicht gut behalten können.

In unserem Grundschulprojekt konnten wir Ergebnisse zu den Auswirkungen elterlicher Erziehungshaltungen auf leistungsrelevante Selbstkompetenzen ihrer Kinder weiter absichern. Eine sorgenvolle Leistungsorientierung von Eltern erhöht die Leistungsangst ihrer Kinder, mindert ihre Lernfreude und erschwert es ihnen, Lernaufgaben konzentriert zu bearbeiten. An einer kleinen Schülerstichprobe konnten wir durch wiederholte Datenerhebungen zeigen, dass elterliche sorgenvolle Leistungsorientierung negative Auswirkungen auf den Zeugnisnotendurchschnitt der Kinder hat. Die Auswirkungen einer zuversichtlichen Leistungsorientierung von Eltern sind denen einer sorgenvollen nachweisbar entgegengesetzt. Wir sehen hier einen wichtigen Ansatzpunkt für individuelle Förderung durch Elterntrainings, an deren Entwicklung wir arbeiten.

Von unmittelbarer praktischer Relevanz war der psychologische Arbeitsschwerpunkt im Bereich der individuellen Förderung, nach wie vor auch durch die Weiterentwicklung von Verfahren zur Diagnostik von Selbstkompetenzen (Link Bericht 2009), deren Implementierung in Zusammenarbeit mit der pädagogischen Abteilung geplant ist.

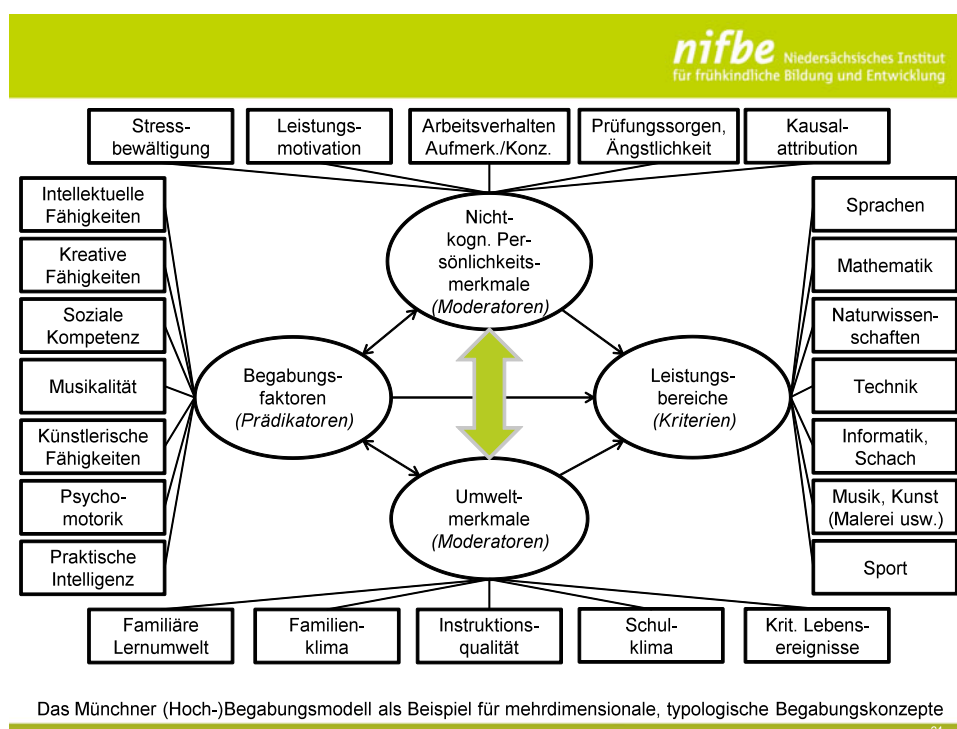


Selbstkompetenz

2.3. Projekte zum Schwerpunkt Selbstkompetenz

2.3.1. Einführung

Das Themenfeld der Selbstkompetenz ist ein sehr weites Feld: Was befähigt Kinder eigentlich zum Lernen? Welche innerpsychischen Zusammenhänge spielen dabei eine Rolle? Wie hängt das mit dem (Lern-)Umfeld zusammen? Betrachtet man zum Beispiel das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell (s. Abb.), so wird auch hier deutlich, dass Selbstkompetenz eine vermittelnde Funktion zwischen Begabung und Leistung hat.



Wir gehen dabei noch einen Schritt weiter (grün gekennzeichnet) und sehen eine wichtige Funktion von Selbstkompetenz in der Abstimmung von Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen. Damit ist gemeint, dass selbstkompetente Menschen auch unter widrigen Umweltbedingungen zurecht kommen und diese u. U. sogar aktiv mitgestalten und versuchen, zu verbessern und die eigene Zuversicht nicht verlieren. Insbesondere bei der Förderung von Selbstkompetenz ist die Abstimmung zwischen der eigenen Person/der pädagogischen Fachkraft und den gegebenen Situationen vor Ort besonders wichtig. Erst die aktive Auseinandersetzung und Abstimmung mit den vorhandenen Möglichkeiten und den eigenen Vorstellungen kann eine gestaltete Lernumgebung ergeben, die Selbstkompetenz fördernd ist. Dabei spielt Selbstkompetenz auf zwei Ebenen eine wichtige Rolle: Zum einen auf der Ebene des Kindes, zum anderen auf der Ebene der Fachkraft. Beide Ebenen stehen in ständiger Bezogenheit aufeinander und sind – auch in der wissenschaftlichen Psychologie

– nur sehr schwer voneinander zu trennen. Nehmen wir ein Beispiel: Eine Erzieherin erfuhr in ihrer Kindheit nur wenig Wärme und Angenommensein von ihren Eltern, man könnte auch sagen, sie war unsicher gebunden. Ihr fällt es schwer, sich in enge Beziehungen zu begeben und fühlt sich oft in Beziehungen unsicher. Diese Erzieherin trifft nun in ihrer professionellen Laufbahn auf Kinder mit ähnlichen Biografien und kann diese gut verstehen, da sie Ähnliches erleben, wie sie selbst damals. Natürlich trifft sie auch auf Kinder, die sicher gebunden sind, gute Erfahrungen mit ihren Eltern machen und tiefere Nähe und Austausch mit der Erzieherin suchen. Diese könnte nun aber Ängste haben und vor einem engen Kontakt – aus den schlechten Erfahrungen heraus fast schon automatisch – zurückweichen und das Kind nicht so nah an sich heran lassen. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie eng im Grunde Selbstkompetenzen von Fachkräften und Kindern in Beziehung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Hier lassen sich viele weitere Bereiche nennen, wie z. B. Motivierungsfähigkeiten oder Stressbewältigung. Die beiden im Folgenden genannten Projekte widmen sich dieser Thematik einmal aus der praktischer Sicht eines Transferprojektes, in dem der Begriff der Selbstkompetenz zusammen mit angehenden Erzieherinnen erarbeitet wurde und darauf aufbauend Ansätze zur Förderung entwickelt werden. Das zweite Projekt soll aus wissenschaftlicher Sicht untersuchen, welche Selbstkompetenzen für angehende SozialassistentInnen und ErzieherInnen eigentlich wichtig sind. Beide Projekte leisten damit einen wichtigen Beitrag für die Professionalisierungsdebatte, indem sie sowohl wissenschaftlich-theoretisches, als auch aus der Praxis generiertes Wissen bereitstellen.

2.3.2. Transferprojekt „Selbst sicher lernen – Selbstkompetenz und Lernen

Projektleitung:	Erwachsenenbildungsstätte Haus Ohrbeck
Steuergruppenmitglieder:	Franziska Birke-Bugiel Magdalena Menke Inga Doll, M.A. Dipl. Psych. Thomas Künne Meike Sauerhering, M.A. Dipl. Psych. Alexandra Strehlau
Laufzeit:	September 2009 bis September 2011

2.3.2.1. Hintergrund

Im Transferprojekt „selbst sicher lernen“ beschäftigen sich VertreterInnen von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Berufsfachschulen und Weiterbildungsinstitutionen mit der Frage, welche Kompetenzen Kinder zur Begabungsentfaltung brauchen und wie sie bei der Entwicklung dieser Kompetenzen unterstützt werden können. Die Basis dieser Zusammenarbeit ist die gemeinsame Überzeugung, dass die Selbstkompetenz der Lernenden und Lehrenden maßgeblich zum Lernerfolg beiträgt. Das Projekt „selbst sicher lernen“, das in der kath. Heimvolkshochschule Haus Ohrbeck in Georgsmarienhütte angesiedelt ist, arbeitet an einem institutionsübergreifenden Verständnis von Selbstkompetenzförderung als Grundlage von Lernkompetenz. Im Laufe des Prozesses sollen Instrumente und Methoden der Selbstkompetenzförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, sowie von Aus- und Fortbildungsmodulen für ErzieherInnen und LehrerInnen entwickelt werden.

2.3.2.2 Ergebnisse/Definition von Selbstkompetenz

Nachdem im Vorjahr bereits Kernelemente in Bezug auf Selbstkompetenz und ihre Förderung gemeinsam erarbeitet wurden (Motivation und Hürden nehmen/ Bedingungen des Lernens und Systeme/ Individuum, Ich und Andere/ Biografie und Beziehungen) konnte eine gemeinsame Arbeitsdefinition von Selbstkompetenz getroffen werden:

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

Ausgehend von der gemeinsam entwickelten Definition sammelte, überprüfte und entwickelte die Projektgruppe Methoden und Methodenreihen der Selbstkompetenzförderung. Zudem wurde (gegen Ende des Jahres) ein Leitfaden entwickelt, anhand dessen

sowohl einzelne Methoden als auch die Haltung der Fachkraft auf Selbstkompetenz hin überprüft werden kann.

Am 9. September 2010 fand die nifbe- Fachtagung „Selbstkompetenz als Grundlage von Lernen“ statt. Erste Ergebnisse des Transferprojektes wurden unter dem Aspekt „Selbstkompetenz: Phrase oder Handwerkszeug?“ nachvollziehbar gemacht und durch Workshops und eine Diskussionsrunde vertieft.

Im Verlaufe des Projektes stellte sich heraus, dass drei Aspekte für die Projektgruppe ausschlaggebend sind, wenn es darum geht, Selbstkompetenz zu fördern:

(1) Die Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind ist vertrauensvoll und wertschätzend. Das Selbst wird aktiviert, wenn ein Kind sich verstanden und geschätzt fühlt. Durch die empathische Reaktion des Erwachsenen auf die Selbstäußerungen des Kindes können Gefühle reguliert und diese Regulation mit dem Selbstsystem des Kindes verknüpft werden. Auf diese Weise können sich die Selbstregulationsfähigkeiten des Kindes weiterentwickeln.

(2) Der Erwachsene verfügt über eine förderliche Haltung dem Kind gegenüber. Um eine andere Person in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ist es wichtig, dass auch die erwachsene Person selbst einen gestärkten Zugang zum Selbstsystem hat. Echtes „Mitschwingen“, d. h. empathisches und passendes Reagieren auf die Selbstäußerungen des Kindes, ist wesentlich für die Förderung von Selbstkompetenz, weil das empathische Mitschwingen und Widerspiegeln der Gefühle und Wünsche des Kindes dessen Selbst öffnet (aktiviert), was wiederum eine Voraussetzung dafür ist, dass alle positiven Erfahrungen (z. B. Ermutigung, Beruhigung, Aufmerksamkeitslenkung, Neugier u.v.m.) ins Selbst integriert werden und damit in Zukunft buchstäblich von „selbst“, d. h. auch ohne äußere Unterstützung genutzt werden können. Ohne echtes Mitschwingen können selbstkompetenzfördernde Methoden nur eine geringe Wirkung entfalten. Die „Schwingungsfähigkeit“ des Erwachsenen hängt mit seiner Haltung zusammen.

(3) Selbstkompetenzfördernde Methoden sind so gestaltet, dass sie das Selbst aktivieren. Wirksam sind Methoden, die auf die Merkmale des Selbstsystems abgestimmt sind. Dazu gehören Methoden, die Kreativität erfordern, Methoden, die mit der Wahrnehmung von

Körpersignalen und Gefühlen verbunden sind oder Methoden, die Wahlmöglichkeiten bieten.

Auf Basis dieser Erkenntnisse wurden für die zu entwickelnden Fortbildungsmodule für ErzieherInnen und LehrerInnen diese beiden Schwerpunkte gewählt:

- Haltung als Werkzeug der Lernkompetenzförderung
- Konzepte und Methoden der Lernkompetenzförderung

Zudem wurde ein Seminar entwickelt, welches für Studierende der Universität Osnabrück unter dem Fokus „Selbstkompetenz als Grundlage frühkindlichen Lernens“ angeboten wird. In Absprache mit der Projektgruppe ordnete und systematisierte die Steuergruppe inhaltlich alle drei genannten Module, die im Frühjahr 2011 durchgeführt werden.

Des Weiteren erarbeitet die Projektgruppe Fragen und Antworten, die im Praxisalltag mit Selbstkompetenz und ihrer Förderung zu tun haben und erstellt einen Argumentationsleitfaden, dessen Fertigstellung 2011 zu erwarten ist.

2.3.2.3. Evaluation der Arbeitstreffen

Im Verlauf der Projekttreffen wurden den TeilnehmerInnen jeweils am Ende der Treffen ein kurzer Evaluationsfragebogen vorgelegt, der den Prozessverlauf in einigen Punkten abbilden sollte und die Teilnehmerstimmung bzgl. des jeweiligen Treffens erfragt. Die abgefragten Bereiche waren Quantität des Austausches über Berufsgruppen hinweg und dessen Qualität, Fortschritt zum gemeinsamen Verständnis von Selbstkompetenz und die Möglichkeiten, die eigene Expertise einbringen zu können (Abb. 1). Daneben wurde die subjektive Wichtigkeit von Selbstkompetenz in verschiedenen Lebensbereichen erfragt, um einen Eindruck über die vorherrschende Stimmung zu erhalten und mögliche Prozessverläufe nachzeichnen zu können (Abb. 2). Im Durchschnitt liegen 16 Fragebögen pro Sitzung vor. Im Durchschnitt liegen die errechneten Werte im positiven Bereich, d. h. die TeilnehmerInnen sind grundsätzlich mit der Arbeitsatmosphäre im Projekt und dessen Fortschreiten zufrieden. Zu erkennen sind allerdings auch Schwankungen, die Veränderungen z. B. in der Quantität des Austausches über Berufsgruppen hinweg zeigen. Dieses Beispiel zeigt, dass Termine, in denen z. B. mehr Input von außen in die Gruppe getragen wurde oder gezielt der Austausch innerhalb einer Berufsgruppe angeregt wurde, ihren Niederschlag in den Ergebnissen finden. Dies half der Steuergruppe, den Prozess

besser regulieren zu können und auf Schwankungen der Zufriedenheit reagieren zu können.

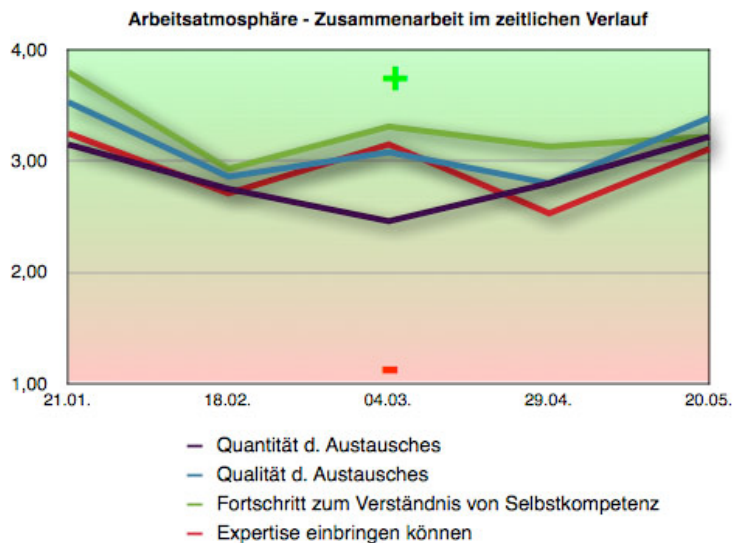


Abb. 1

Die Wichtigkeit von Selbstkompetenz zeigt im Durchschnitt Werte, die auf eine hohe bis mittlere subjektive Wichtigkeit von Selbstkompetenz hindeuten. Allerdings zeigen die Werte in diesem Bereich deutlichere Schwankungen und eine erkennbare Abnahme der Wichtigkeit im Prozess. In den letzten Sitzungen hingegen zeigt sich ein Aufwärtstrend, d. h. das Thema wird von den TeilnehmerInnen wieder als wichtiger empfunden als in der Mitte des Projektes. Eine ausführliche Darstellung der quantitativen Gesamtevaluation wird derzeit für den Abschlussbericht des Transferprojektes erstellt. Aus dieser Darstellung werden dann der gesamte Verlauf, Unterschiede zwischen den Berufsgruppen und ein Teilnehmerfazit deutlich.

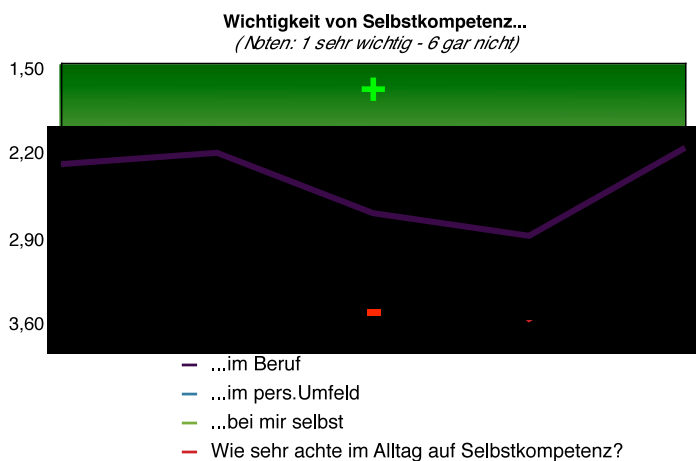


Abb. 2

2.3.2.4. Ausblick

Zu Beginn des Jahres 2011 sollen in einem Systematisierungstreffen die entstandenen Fortbildungsmodule präzisiert werden, bevor sie im Frühjahr 2011 durchgeführt und evaluiert werden. Im Anschluss daran wird der gesamte Verlauf des Transferprojektes reflektiert und die im Prozess gewonnenen Ergebnisse und Materialien werden veröffentlicht.

2.3.3. Projekt: Persönlichkeit & Selbstkompetenzen von angehenden SozialassistentInnen und ErzieherInnen und ihre Wirkung auf die Beziehungsfähigkeit

Projektleitung:	Dipl.-Psych. Thomas Künne
Projektteammitglieder:	Anna Engel (Cand.-Psych.), Friederike Deeken (Cand.-Psych.), Pia Brand (Cand.-Psych.), Nele Seggewiss (Cand.-Psych.)
Kooperationspartner:	Ev. Fachschulen Osnabrück, BBS Nordhorn, Fachschule Franziskus Lingen, Marien-Haus Schule Meppen
Laufzeit:	2010 - 2012

Die Persönlichkeit und die Selbstkompetenzen einer ErzieherIn spielen eine besondere Rolle bei der professionellen Beziehungsgestaltung zum Kind, die wiederum essentiell ist für eine gute Entwicklung des Kindes. Einfach ausgedrückt, nur was ich auch selbst habe (i. S. von Selbstkompetenz), kann ich auch weitergeben. Selbstkompetenzen weisen dabei eine enge Verbindung zum beruflichen Erfolg und zur geglückten fachlichen Beziehungsgestaltung zu Kindern auf. Kann die oder der Auszubildende seine Emotionen so regulieren, dass er / sie in der Lage ist, die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse positiv für die Beziehung zum Kind zu nutzen? Dazu braucht es dann auch eine gewisse Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst zu reflektieren.

2.3.3.1. Hintergrund

Die Anforderungen an Jugendliche und junge Erwachsene werden größer: Die späteren Arbeitgeber erwarten höhere Qualifikationen und Fähigkeiten. In diesem Zusammenhang werden immer wieder die so genannten Soft-Skills, die „weichen Fähigkeiten“, wie die

Fähigkeit, sich aus eigener Kraft motivieren zu können, mit anderen in Gruppen zusammen arbeiten zu können, mit Stress und Druck umgehen zu können und die eigenen Emotionen regulieren zu können, etc., genannt (vgl. Kuhl et al., 2010). In vielen Berufsfeldern konnte mittlerweile die berufliche Relevanz von Soft-skills auch in Bezug auf pädagogischen Trainingserfolg wissenschaftlich nachgewiesen werden (z. B. Diefendorff, 2004; Kehr, 2003; Kehr, Bles & von Rosenstiel, 1999). Bei pädagogischen Fachkräften gibt es allerdings so gut wie keine wissenschaftliche Informationen darüber, inwieweit diese persönlichen Fähigkeiten, im pädagogischen Feld auch Selbstkompetenzen genannt, die berufliche Qualifikation mit beeinflussen. Obwohl viele AusbilderInnen diesen Zusammenhang benennen, gerade auch in Bezug auf Reflexionsfähigkeiten, und einige dieser Kompetenzen als wichtiger Bestandteil des Berufsbildes gesehen werden (Jaszus et al., 2004).

In ersten Publikationen und laufenden Transferprojekten des nifbe (vgl. Sauerhering & Behrens, 2010 und Transferprojekt „selbst sicher lernen“) wird individuelle Förderung und die Entwicklung von Selbstkompetenzen bei Kindern in engem Zusammenhang mit der Haltung einer pädagogischen Fachkraft gesehen. Das heißt, dass bereits an dieser Stelle die Persönlichkeit der ErzieherInnen eine besondere Rolle spielt; nimmt sie doch großen Einfluss darauf, welche pädagogische Haltung eine Fachkraft einnimmt, bzw. wie flexibel sie mit ihrem Verständnis von Haltung umgehen und die Bedürfnislage von Kindern berücksichtigen kann. Diese Flexibilität mit den eigenen Werthaltungen, Gefühlen und Handlungsstilen beschreibt die PSI-Theorie (Kuhl, 2001) als wechselseitiges Zusammenspiel psychischer Systeme. Diese psychischen Systeme und ihre adäquate Abstimmung sind wichtige Voraussetzungen für Empathie, Feinfühligkeit, Intersubjektivität (Biebrich & Kuhl, 2009), für das „Sich-Einlassen“ auf die kindliche Bedürftigkeit und ein positiv förderliches Klima, welche als wichtige Bestandteile einer günstigen ErzieherIn-Kind-Beziehung gelten (vgl. auch Remsperger, 2008).

Der Zusammenhang zwischen der Person der ErzieherIn und einer gelungen Beziehungsgestaltung zum Kind wird bisher weitgehend in der wissenschaftlichen und praxisrelevanten Diskussion vernachlässigt, gewinnt aber zusehends an Bedeutung. Einige Autoren stellen Bezüge zur Bindung her und vergleichen die Eltern-Kind-Bindung mit der zwischen Fachkraft und Kind (vgl. Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006 in einer Übersichtsarbeit). Allerdings bezieht sich diese Form der Arbeiten hauptsächlich auf das Kind bzw. die Interaktion zwischen Kind und ErzieherIn (s. auch Burchinal, Howes, Pianta et al., 2008). Der direkte Fokus auf die Person der ErzieherIn findet sich nur selten in der

pädagogisch-psychologischen Literatur wieder. In Ausnahmefällen wird die Person der ErzieherIn z. B. bei der Wirksamkeit von Präventionsprogrammen berücksichtigt (Brandes, 2006) oder gar als wichtigstes Werkzeug der pädagogischen Arbeit gesehen (Hebenstreit, 1998). Unter dem Begriff „Lehrer –gesundheit“ finden sich auch Forschungsansätze und Aufsätze, in denen Zusammenhänge zwischen Gesundheit und persönlichen Faktoren benannt werden (vgl. Storch, Küttel & Stüssi, 2005).

Im Bereich des Mentoring gewinnt die Berücksichtigung von persönlichen Kompetenzen auf die Beziehungsqualität zwischen Mentor und Mentee mehr und mehr Aufmerksamkeit (vgl. nifbe-Forschungsprojekt: *Auswirkungen des Mentoren-Programms „Balu und Du“ auf die körperliche Stressregulation unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentor-Kompetenzen* oder Rhodes, 2008) Weitere Ansätze die Persönlichkeit bzw. persönliche Voraussetzungen zu berücksichtigen, finden sich ansonsten eher im Bereich der psychotherapeutischen Beziehungsgestaltung (vgl. Hermer & Röhrle, 2008) und häufig in wirtschaftlich-orientierten Praxisfeldern (z. B. Kuhl et al., 2010). Den FachschullehrerInnen ist auf der praktischen Seite ebenfalls deutlich bewusst, dass es persönliche Kompetenzen gibt, die eine gute Erzieherin, einen guten Erzieher ausmachen bzw. förderlich für die Entwicklung als professionelle pädagogische Fachkraft sind. Jedoch bleiben politische Argumentationshilfen in Form von wissenschaftlichen Ergebnissen derzeit noch aus, die auch Einfluss auf die Gestaltung von Fortbildungen und des Ausbildungscurricullums nehmen können. Die aktuellen Diskussionen und positiven Strebungen, angeregt durch das nifbe, können den mit diesem Projekt angestrebten Erkenntnissen einen weiteren Transfer in die Fläche verschaffen.

2.3.3.2. Inhaltliche Grundidee und Bestandteile

Dieses Vorhaben soll dazu dienen, eine erste wissenschaftliche Untersuchung von Selbstkompetenzen bei angehenden ErzieherInnen durchzuführen. Diese mit Einschätzungen seitens der Schule, als Expertenurteil, abzugleichen und zu einer ersten Einschätzung zu gelangen, welche Selbstkompetenzen besonders wichtig sind auf dem Weg, eine gute / ein guter ErzieherIn zu werden. Daneben wird ein besonderes Augenmerk auf die fachliche Beziehungsfähigkeit gelegt und diese ebenfalls mit den Selbstkompetenzen abgeglichen mit der Frage: Welche Selbstkompetenzen sind günstig für eine gute Beziehungsfähigkeit? Zur Abrundung der Fragestellung bearbeiten die Auszubildenden eine

PC-Aufgabe, die es möglich machen soll, Beziehungsreaktionen in verschiedenen Erziehungssituationen zu erfassen. Am Ende soll ein umfassendes Bild darüber entstehen, welche Selbstkompetenzen für angehende ErzieherInnen hilfreich sind und welche demnach besonders förderungswürdig sind.

Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes soll die Bedeutung von Selbstkompetenzen für angehende ErzieherInnen und ihrer Beziehungsfähigkeit wissenschaftlich nachgewiesen werden. Dabei spielt die Reflexionsfähigkeit, gerade von Beziehungserfahrungen, eine wichtige Rolle, denn erst Selbstkompetenzen ermöglichen es einem Menschen über sich selbst und seine Beziehungsfähigkeit zu reflektieren, da sie die notwendigen kognitiven und emotionalen Prozesse entsprechend aufeinander abstimmen.

Bestandteile des Projektes

Teil 1 - Erhebung der vorhandenen Selbstkompetenzen und Beziehungsfähigkeiten mit Fragebögen (Auszubildende)

Teil 2 - Befragung der Schule zu Entwicklungspotenzial und Beziehungsfähigkeit

Teil 3 - Einschätzung von Videobeispielen (Auszubildende)

Zur Erweiterung der Informationen bearbeitet ein Teil der getesteten Auszubildenden eine PC-Aufgabe, in der sie auf verschiedene Erziehungssituationen mit dem Drücken auf unterschiedliche Tasten reagieren sollen. Unterschiede in der Schnelligkeit der Reaktionen können dann wiederum mit den Selbstkompetenzen in Beziehung gebracht werden. Es handelt sich dabei um ein wissenschaftliches Paradigma aus der Grundlagenforschung und des Führungskräfte-Coaching (EMOSCAN®; Kuhl et al. 2010, S. 151-159), welches das erste Mal für ein praxisnahes und pädagogisches Projekt angepasst wird.

2.3.3.3. Stand des Projektes und Ausblick

In 2010 fanden in Osnabrück die ersten Testungen statt. Anfang 2011 folgten dann Testungen in Lingen und Nordhorn. Mittlerweile wurden insgesamt 164 Auszubildende befragt. In enger Zusammenarbeit mit dem nifbe-Netzwerk Süd-West konnten die beteiligten Schulen kontaktiert werden. Im Verlauf des Projektes werden dann auch zusammen mit dem Netzwerk Süd-West Informationsveranstaltungen für die kooperierenden Schulen

angeboten, in denen Ergebnisse dargestellt und auf ihre Praxisrelevanz hin diskutiert werden und mögliche Implikationen für die Ausbildung entwickelt werden.

2.3.4. Diskussion der Ergebnisse des Schwerpunkts aus Sicht beider Abteilungen

Als momentanes Fazit lässt sich festhalten, dass in das Themenfeld Selbstkompetenz insbesondere Themen wie die fachliche Haltung, Persönlichkeit und eigene Biografie eine besondere Rolle zu spielen scheinen. Diese Sicht auf Selbstkompetenzförderung entwickelte sich in einem Prozess mit PraktikerInnen, dessen Ergebnisse wiederum Einzug in die wissenschaftliche (Grundlagen-)forschung erhielten, indem die Rolle der Selbstkompetenzen der Fachkräfte im Zusammenspiel mit fachlichen und Beziehungskompetenzen nun systematisch untersucht wird und auf ihre Relevanz bei der Professionalisierung von Fachkräften geprüft wird. Zum jetzigen Zeitpunkt halten wir fest, dass Selbstkompetenzförderung nicht ohne Unterstützung, Entlastung und Förderung der Fachkräfte zu haben ist.

2.4. Entwicklung eines E-learning-Fortbildungsprogramms für Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte

Titel: Projekt BEB – Die Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten - Ein E-Learningprogramm zur Einführung in die Begabungsförderung für ErzieherInnen und LehrerInnen

Projektleitung: Prof. Claudia Solzbacher, Simone Welzien, Petra Esser
Projektteammitglieder: Michaela Kruse-Heine M.A.
Laufzeit: 2009-2011

2.4.1. Hintergrund und Ziele

Orientiert an einem breiten und dynamischen Begabungsbegriff wird ein umfangreiches E-Learning-Programm für ErzieherInnen und LehrerInnen zum Thema Begabungsförderung entwickelt. Das E-Learning-Programm ist als Selbstlernkurs konzipiert. Es stellt einen Über-

blick über wichtige Grundlagen , Instrumente und Ansätze und Umsetzungs-möglichkeiten der Begabungsförderung dar. Mit dem Programm wenden sich die Autorinnen an beide Berufsgruppen gleichermaßen. Es soll so unter anderem ein Beitrag dazu geleistet werden, die Übergänge von der Kindertagesstätte zur Grundschule für alle Beteiligten zu erleichtern und Kooperationsmöglichkeiten zu unterstützen. ErzieherInnen und LehrerInnen erhalten mit diesem Tool die Gelegenheit sich über die Arbeit der jeweils anderen Berufsgruppe zu informieren und die eigene Arbeit vor dem Hintergrund einer breiten Begabungsförderung zu reflektieren. Ziel des Übergangs ist es tragfähige Konzepte für frühes Lernen in Kindergarten und Grundschule gemeinsam erarbeiten zu können, ohne die unterschiedlichen Bildungsaufträge aufzugeben. Das E-Learning Programm soll dazu beitragen, dass ein grundlegendes Verständnis der PädagogInnen und Institutionen für die Erarbeitung gemeinsamer Konzepte geschaffen wird. Außerdem soll das Programm TeilnehmerInnen ermöglichen, sich anschaulich grundlegendes Wissen zum Thema Begabungsförderung zu erarbeiten. Darüber hinaus soll es Denkipulse und Anregungen für die praktische Arbeit zur Begabungsförderung mit Kindern und Eltern geben. Inhaltlich soll es um die Auseinandersetzung mit Fragen gehen wie: Was ist Begabung? Wie lassen Begabungen sich erkennen? In welcher Beziehung stehen Begabungen zu Intelligenz, Leistung und Lernen? Wie lässt sich in der pädagogischen Arbeit Begabungsentfaltung von Kindern konkret umsetzen ? Welche Rollen spielen hier Eltern, PädagogInnen oder Institutionen? Wie lassen sich wichtige Ansprechpartner finden? In Form von kurzen Vorträgen, Filmbeiträgen, Bildern und Reflexionsfragen können sich Teilnehmerinnen mit den Inhalten und Fragen befassen. Hier geht es weniger um gute Rezepte zur Begabungsförderung, sondern vielmehr um fachliche Impulse, die anregen sollen, sich in der professionellen Arbeit mit Kindern und Eltern und als Institution weiterzuentwickeln.

Das Programm soll kostenfrei vertrieben werden. Nach Erarbeitung der Inhalte und dem Bestehen eines Wissenstests können die Teilnehmerinnen ein Zertifikat erhalten. Es ist auch daran gedacht den Selbstlernkurs als Blended Learning-Kurs auszubauen.

2.4.2. Durchführung

Im Verbund mit den beiden Autorinnen Simone Welzien und Petra Esser arbeitet die Forschungsstelle Begabungsförderung an der Ausgestaltung des E-Learning-Programms.

Eine erste Pilotfassung soll im Sommer 2011 interessierten Erzieherinnen und Grundschullehrkräften zur Verfügung gestellt werden.

2.5. Mitarbeit in nifbe-Forschungs- und Transferprojekten

2.5.1. Einführung

Innovative Erkenntnisse und Entwicklungen aus den Forschungsstellen und den Netzwerken werden über modellhafte Transferprojekte in den Regionen in die Praxis umgesetzt und auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft oder gar dort mit der Praxis gemeinsam entwickelt. Schwerpunktthema ist die qualitative Verbesserung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen durch die Entwicklung von didaktisch-methodischen Konzepten und Weiterbildungen bzw. Weiterbildungsmodulen für das pädagogische Fachpersonal, u.a. zu Themen wie inklusive Begabungsförderung, Selbstkompetenz und Lernen, Stressregulation etc.. Weitere wichtige Themenbereiche unserer interdisziplinären Forschungsstelle sind die Individuelle Förderung von Kindern in der Kita und in der Grundschule sowie die Frage der Gestaltung des Übergangs zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

Als ein Extrakt aus etwa drei Jahren nifbe-Erfahrung in Bezug auf die Forschungs- und Transferarbeit hat sich in unserer Abteilung eine praxiszugewandte Forschungshaltung entwickelt, die das Wissen aus der Praxis als ExpertInnenwissen dieses Bereichs wertschätzt und aufgreift. Fragen, die sich in der Praxis ergeben oder auch aus dem Dialog mit der Praxis entstehen, können zu Forschungsfragen werden und – unserer Erfahrung nach – durch den wissenschaftlichen Diskurs zusätzlich reflektiert und transformiert werden. Die sich daraus ergebenden Ergebnisse können so gezielter an die Praxis zurück gegeben werden. Dabei stehen die beiden Richtungen des Transfers von der Praxis in die Forschung und Wissenschaft sowie von der Forschung und Wissenschaft in die Praxis offen in Wechselwirkung zueinander. So handelt es sich um eine Forschungshaltung, die auch den im Folgenden beschriebenen Transferprojekten zugrunde liegt, die nicht einseitigen (Wissens-) Transfer zum Ziel hat, sondern die Wechselwirkung zwischen professionellem Alltagstheoriewissen und wissenschaftlichen Erkenntnissen als Grundprinzip versteht. Zu diesem Wissenstransfers gehört auch die Einbeziehung der Erfahrungen von AkteurInnen aus der Praxis bereits während der Planung von wissenschaftlicher Begleitung und auch im methodologischen und methodischen Vorgehen. Auch bei der Auswertung und Formulierung von Forschungsergebnissen sollten diese Erfahrungen mit berücksichtigt werden. Im Ergebnis kann Theorie differenzierter und praxistauglicher werden, sowie Praxis wissenschaftlicher bzw. reflektierter (ganz im Sinne des nifbe-Grundsatzes: ‚Forschung und Praxis als Gegenstromprinzip‘). Diese bisher in Wissenschaft und Praxis

eher unübliche Vorgehensweise (zumindest in der expliziten Form), ist eine Art des Praxisbezugs innerhalb von Forschung, die sich im Transfer nicht mehr nur als reine Begleitforschung versteht, sondern als eine aus der Kooperation resultierende ‚grounded science‘.

2.5.2. nifbe-Forschungsprojekt: Auswirkungen des Mentoren-Programms „Balu und Du“ auf die körperliche Stressregulation unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentor-Kompetenzen

Projektleitung:	Prof Dr. Julius Kuhl Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg Dr. Susanne Völker
Mitarbeiterinnen:	Dipl.-Psych. Frank Aufhammer Dipl.-Psych. Heiko Frankenberg
Hilfskräfte:	Ricarda Becker

Zusammen mit Frau Prof. Dr. Müller-Kohlenberg (Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Universität Osnabrück), der Leiterin des Mentoren-Programms „Balu und Du“ (www.balu-und-du.de), und ihrem Team wurde in 2009 das Konzept einer Evaluationsstudie zu „Balu und Du“ entwickelt und darauf aufbauend ein nifbe-Forschungsantrag gestellt, der bewilligt wurde. Das Kooperationsprojekt startete im Oktober 2010. In den ersten 3 Monaten der Projektlaufzeit wurde die praktische Umsetzung des Untersuchungsdesigns für eine Probeerhebung im Januar 2011 vorbereitet. Wir wiederholen an dieser Stelle einleitend eine Kurzbeschreibung der beiden thematischen Schwerpunkte des Projektes aus dem Jahresbericht 2009:

Das Mentorenprogramm „Balu und Du“ bietet Grundschulkindern, die von ihren Lehrern dafür vorgeschlagen werden, die Möglichkeit, außerhalb des familiären und schulischen Rahmens unterstützende und anregende Beziehungserfahrungen mit jungen Erwachsenen, meist Studenten, zu sammeln, die eine einjährige Patenschaft mit ihnen eingehen. Das Ziel unseres Forschungsprojektes ist es, positive Auswirkungen eines erhöhten sozialen Sicherheitsgefühls der Kinder durch die Mentoren-Beziehung auf den zentralen körperlichen Indikator der Stressregulation, auf den Cortisolspiegel, direkt nachzuweisen. Da Zusammenhänge zwischen anhaltenden oder häufigen körperlichen Stressreaktionen und der

Hirnentwicklung (integrative Selbstkompetenzen), sowie der psychischen und körperlichen Gesundheit gut belegt sind, würde ein solcher Nachweis eine besonders aussagekräftigen Bestätigung für die Wirksamkeit und den richtungsweisenden Impuls des Mentorenprogramms „Balu und Du“ erbringen.

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

2.5.3 Evaluation im nifbe-Transferprojekt „Naturwissenschaften und Technik ER-Leben“

Projektleitung:	Evangelische Fachschulen Osnabrück
Leitung der Evaluation:	Prof. Dr. Claudia Solzbacher, Dr. Birgit Behrens
Weitere Mitarbeiterinnen der Evaluation:	Meike Sauerhering, M. A. Michaela Kruse-Heine, M. A.
Laufzeit:	November 2008 – Oktober 2010

2.5.3.1. Hintergrund

Das nifbe-geförderte Projekt „Naturwissenschaften und Technik ER-Leben“, für das die pädagogische Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung die Evaluation übernommen hatte, folgte der Grundidee, dass es in der alltäglichen kindlichen Lebenswelt reichlich Situationen gibt, in denen Phänomene von Natur und Technik lebensnah erforscht werden können. Folglich bedarf es pädagogischer Fachkräfte, die bereit und in der Lage sind, sich mit den Kindern zusammen auf den Weg zu machen, die Welt zu erkunden und auch die Unsicherheit zu ertragen, nicht auf alle Kinderfragen im Vorfeld

eine Antwort zu wissen. Mit dem Projekt sollte ein Beitrag geleistet werden, den naturwissenschaftlich-technischen Bildungsbegriff der an dem Projekt beteiligten elementarpädagogischen Fachkräfte neu zu prägen – auf der Basis eines für die elementarpädagogische Altersgruppe angemessenen Bildungsverständnisses.

Unter dem Oberbegriff „Kompetenzzentrum für die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften für das frühkindliche naturwissenschaftlich-technische Lernen“ fanden Maßnahmen zur Schulung von Erzieherinnen statt. Für die Projektdurchführung wurde mit 18 Kindertagesstätten in Stadt und Landkreis Osnabrück sowie mit einem Hort in der Stadt Osnabrück modellhaft kooperiert. Die Mitarbeiterinnen dieser Einrichtungen bildeten die Mehrheit der Fortbildungsteilnehmerinnen. Die Fortbildungsangebote wurden aber ebenso wie die Fachtagungen zugleich öffentlich beworben, so dass auch eine Vielzahl anderer Erzieherinnen aus der Region um Osnabrück von den durchgeführten Projektmaßnahmen profitierte.

Die wissenschaftliche Begleitung und die Evaluation wurden arbeitsteilig von Prof. Dr. Eva Gläser, Fachgebiet Sachunterricht, Universität Osnabrück und der Forschungsstelle Begabungsförderung, Abteilung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher, am niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) durchgeführt. Während die wissenschaftliche Begleitung durch das Fachgebiet Sachunterricht die Entwicklung und Umsetzung der Fortbildungsmodule begleitete und unterstützte, konzentrierte sich die Evaluation durch die Forschungsstelle Begabungsförderung auf die Überprüfung der angestrebten Haltungsentwicklung bei den an den Fortbildungen teilnehmenden Erzieherinnen. In einem regelmäßigen Austausch wurden Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung und der Evaluation abgeglichen.

2.5.3.2. Durchführung

Für die Evaluationsforschung wurden mehrere Erhebungen durchgeführt. In Absprache mit der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung entwickelten die Evaluatorinnen einen Feedbackbogen, der zum Abschluss einer jeden Fortbildung von den Teilnehmerinnen ausgefüllt wurde. Im Zentrum stand dabei die persönliche Zufriedenheit mit der Gestaltung der Fortbildung und mit dem Erkenntnisgewinn für die eigene elementarpädagogische Arbeit.

Als zweites Instrument wurden ausführliche Leitfadeninterviews mit acht Erzieherinnen zu ihrer Haltung gegenüber Naturwissenschaften und Technik geführt. Im Zentrum der Interviews standen das Interesse der Teilnehmerinnen an naturwissenschaftlichen und technischen Themen sowie ihre diesbezüglichen biografischen Erfahrungen, die persönlichen und institutionellen Beweggründe einer Teilnahme an der Fortbildungsreihe, die persönliche Einschätzung der besuchten Fortbildungen sowie Erfahrungen mit der Umsetzung der Erkenntnisse in die eigene Arbeit.

Als drittes Instrument wurden im Projektverlauf drei größere Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen sich jeweils zwischen 8 und 20 Erzieherinnen beteiligten. Diese Gruppendiskussionen fanden im Rahmen der gemeinsamen Gespräche der Modellkitas statt. Aufbauend auf der ersten bereits 2009 durchgeführten Gruppendiskussion stand in der zweiten Gruppendiskussion die Einrichtung selbst im Mittelpunkt, unter der Fragestellung, wie sich die Arbeit mit naturwissenschaftlichen und technischen Themen seit Besuch der Fortbildungsreihe in den Einrichtungen verändert habe und welche Grenzen sich bei der Umsetzung zeigten. Bei der dritten Gruppendiskussion stand der konkrete Umgang mit den Kindern im Zentrum, wobei es hier auch darum ging, dezidiert die Expertinnensicht auf den konkreten elementarpädagogischen Zugang zu naturwissenschaftlichen und technischen Fragen zu erfassen.

Im Berichtszeitraum ist für die Leitung des Projekts gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung ein ausführlicher Abschlussbericht erstellt worden.

2.5.3.3. Ergebnisse

Für das im Oktober 2010 beendete Projekt wurde gemeinsam mit dem Team der wissenschaftlichen Begleitung ein Abschlussbericht verfasst. Es folgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse aus Sicht der Evaluation.

Durch den Ansatz des Projekts, der den Erzieherinnen ermöglicht, ihren eigenen Umgang mit naturwissenschaftlichen und technischen Materialien (erneut) zu erproben, sind in vielen Fällen Hemmschwellen abgebaut und in anderen die Vielfalt von Zugängen erweitert worden. Damit kann gesagt werden, dass das Projekt eines seiner zentralen Ziele erreicht hat, nämlich die Förderung einer grundsätzlich naturwissenschaftlich- und technisch-interessierten Haltung von Erzieherinnen.

Als ein wesentliches Moment für den Erfolg des Projektes kann die in den Fortbildungen vermittelte Alltagsnähe beim Aufspüren und Bearbeiten naturwissenschaftlicher und technischer Phänomene angesehen werden. Die elementarpädagogische Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften und Technik findet quasi im Alltag statt, dort, wo die Kinder sich ohnehin aufhalten. In den Fortbildungen ist es gelungen, die unterschiedlichen Themen entsprechend aufzubereiten. Ein alltagsnaher Zugang führt zu einer größeren Sicherheit bei den Erzieherinnen. Im Ergebnis können die Erzieherinnen ihre elementarpädagogischen Kompetenzen auch im Umgang mit naturwissenschaftlichen und technischen Themen besser nutzen. Dem Projekt scheint es gelungen, zu sein die Erzieherinnen aufmerksam zu machen für die vielfältigen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen und technischen Themen im elementarpädagogischen Umfeld.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Unterstützung der Eigenaktivität der Kinder ein geeigneter Weg der Bearbeitung naturwissenschaftlicher und technischer Themen ist und dass dies erfolgreich in den Fortbildungen vermittelt worden ist. Einerseits erfuhren die Erzieherinnen selbst in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fortbildungsmodulen, wie spielerisch der Umgang mit diesen Themen sein kann. Andererseits vertieften Module, die auf das elementarpädagogische Lernen ausgerichtet waren, die Kenntnisse der Erzieherinnen im Hinblick auf die Lernbedingungen dieser Altersgruppe. Die Kombination beider Fortbildungselemente war erfolgreich, weil die Erzieherinnen nicht nur einen spielerischen Zugang zu Naturwissenschaften und Technik erleben, sondern weil sie zugleich auch Raum bekamen, über den pädagogischen Nutzen eines solchen Zugangs zu reflektieren.

Neben der Gestaltung der Einrichtungen ist es von zentraler Bedeutung, wer in der Einrichtung für naturwissenschaftliche und technische Themen zuständig ist, wer hier verstärkt ein Augenmerk hat, vielleicht auch besondere Angebote macht und vor allem dafür ansprechbar ist. Dabei lassen sich drei Typen von Einrichtungen unterscheiden:

Typ „ Offene Arbeit im Ausbau“: Einrichtungen aktiv auf der Suche nach offenerem Umgang mit kindlichen Interessen, wobei naturwissenschaftliche und technische Themen nur einen exemplarischen Bereich ausmachen.

Typ „Naturwissenschaften im Alltag“: Einrichtungen haben breites Verständnis von naturwissenschaftlichen und technischen Themen als Alltagswelt der Kinder.

Typ „Fachfrauenprinzip“: Delegation des Themenkomplexes an ein oder zwei engagierten Kolleginnen, die Fortbildungen besuchen.

2.5.4. Wissenschaftliche Begleitung des nifbe-Transferprojekts „Talente-Netzwerk Wedemark“

Projektleitung:	VHS Hannover-Land in Kooperation mit der Gemeinde Wedemark Prof. Dr. Claudia Solzbacher
Leitung der wiss. Begleitung:	Dr. Susanne Müller-Using
Weitere Mitarbeiterin der wiss. Begleitung:	Michaela Kruse-Heine
Laufzeit:	Januar 2010 - Dezember 2011

2.5.4.1. Hintergrund

Das Talente-Netzwerk Wedemark ist ein regionales Netzwerk, welches von der vhs Hannover Land in Kooperation mit der Gemeinde Wedemark getragen wird. Das Ziel des regionalen Projektes, das am 1.1.2010 gestartet ist, besteht in der frühzeitigen Entdeckung und Förderung verborgener Talente von Kindern aus den Bereichen Kunst, Technik und Naturwissenschaften, (Kunst-) Handwerk, soziale und kommunikative Kompetenz und Sport. Es sollen insbesondere Kinder aus bildungsfernen Schichten mit einbezogen werden. Grundlegend für die Arbeit im Talente-Netzwerk ist ein breiter Begabungsbegriff in Anlehnung an Gardners Konzept der multiplen Intelligenzen (vgl. Gardner 2005; 2008) durch den Begabungen aller Kinder angesprochen werden können. Ein umfangreiches öffentliches Kommunikationskonzept soll Eltern, Kindereinrichtungen und sonstige Personen auf das Projekt aufmerksam machen. Gemeinsam bilden Sie ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Projekt und den „Talenten“ aus Kindergarten und Grundschule, indem sie Kinder zur Förderung vorschlagen können. Die weite Spanne der Bedürfnisse begabter Kinder bedarf einer sensibilisierten und geschulten Wahrnehmungsfähigkeit durch Erzieher/innen und anderen Personen. Im Rahmen des Projektes wird angestrebt für jede Kindertagesstätte, zunächst in der Gemeinde Wedemark und anschließend im gesamten Einzugsbereich der vhs Hannover Land, jeweils eine Fachkraft in Diagnostik und Beratung auszubilden. Im

Fokus des Projekts stehen deshalb sowohl Individual- als auch Gruppenangebote. Zu den Aktivitäten des Talente-Netzwerkes zählen u. a. Workshops für Mitarbeiter/innen der Tagesstätten und der kooperierenden Grundschule, einrichtungs-übergreifende Veranstaltungen wie AGs und Lernwerkstattangebote für Kindertagestätten zu mathematisch-naturwissenschaftlichen und anderen Themen. Mithilfe der Mitarbeiter des Talente-Netzwerkes, werden die Kinder auf ihrem Weg Begabungen zu entfalten durch eine individuelle Eltern-Kind-Beratung unterstützt.

2.5.4.2. Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung

Der Auftrag der wissenschaftlichen Projektbegleitung im Projekt „Talente -Netzwerk Wedemark“ ist eine Verschränkung von fachlicher Unterstützung und Begleitung auf der einen Seite und die wissenschaftliche Beobachtung und Dokumentation auf der anderen Seite. Aus der wissenschaftlichen Beobachtung und Dokumentation der Projektablaufe sollen Impulse für die Entwicklung und Koordinierung des Projekts abgeleitet werden können. Die wissenschaftliche Begleitung unterstützt die Arbeit des Projektteams, indem sie relevantes Wissen und Positionen intern transparent werden lässt und verfügbar macht. Sie führt interviewbasierte Erhebungen durch, die den Stand der Umsetzung der Projektziele dokumentieren helfen und eine Einschätzung zu den bisher erzielten Ergebnissen ermöglichen. Die wissenschaftliche Projektbegleitung ist als eine Art prozessbegleitende Evaluierung des Projektes (nicht der einzelnen Beteiligten) zu betrachten. Sie untersucht, inwieweit die im Rahmen des Projekts entwickelten und durchgeführten Aktivitäten zu Verbesserungen im Netzwerk geführt haben. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf dem Bereich der Förderung individueller Talente. Die Evaluierung prüft, welche Einflüsse die Zielerreichung im Projekt eher begünstigt oder eher behindert haben.

Die erste Erhebungsphase (Interview) bezog sich auf den Projektstart im Talente-Netzwerk Wedemark und die ersten Projektmonate (Januar bis Mai 2010), inhaltlich wurden hier die Zielsetzungen und initiierten Maßnahmen zu Projektbeginn fokussiert.

Dafür wurden im Januar/Februar 2010, in Abstimmung mit dem Projektteam, das Forschungsdesign für die Untersuchung in Form von Interviewleitfäden für Einzel- und Gruppeninterviews entwickelt, die auf die einzelnen Projektbeteiligten entsprechend ihrer Rolle im Projekt zugeschnitten wurden. Das Gruppeninterview wurde mit der Projektleitung durchgeführt, die Einzelinterviews mit ausgewählten Mitgliedern aus dem Netzwerk. Ziel war es, die folgende Punkte in der ersten Interviewphase abzufragen und

damit den aktuellen Stand im Projekt zu dokumentieren und um herauszufinden, ob die Beteiligten eine gemeinsame Zielsetzung verfolgen.

- allgemeine Projektziele und ergriffene Maßnahmen zum Aufbau des Netzwerkes
- Aufgaben und Einbindung im Netzwerk, sowie die Umsetzung der Projektziele vor Ort (z.B. in den Kitas, durch Fortbildungsangebote etc.).

Konkret ging es dabei immer um die Maßnahmen, die bisher zum Aufbau des Talente-Netzwerkes ergriffen wurden. Darunter fallen: Maßnahmen zur Einbindung von Kindertageseinrichtungen, Maßnahmen zur Einbindung von Grundschulen, Maßnahmen für die Bereitstellung von Fortbildungsangeboten, sowie Maßnahmen zur Einbindung von MentorInnen und TalenteHelferInnen. Die Interviews der 1. Interviewphase wurden im März/April 2010 durchgeführt. Die Auswertung der Interviews fand im Juni 2010 statt. Die Teilergebnisse wurden in Form eines 1. Zwischenberichts im Juni 2010 an das Projektteam weitergegeben.

Die zweite Erhebungsphase wurde von der wissenschaftlichen Begleitung in zwei Phasen aufgeteilt. In der ersten Phase (November 2010) bezog sie sich auf den Projektzeitraum Juni bis November 2010. Hier wurden die Mitglieder des Projektteams (Projektleitung sowie zwei VertreterInnen der Gemeinde Wedemark) interviewt. Schwerpunkte dieser Erhebung waren die folgenden:

- Stand der Kooperationen im Netzwerk
- Die Netzwerkentwicklung
- Zentrale Aktivitäten im Netzwerk

Für die zweite Phase, im Januar und Februar 2011 sind zusätzlich die Beobachtung und eine Kurzabfrage zur vertiefenden Fortbildungsveranstaltungen in den Teams der vier Projekt-Kindertagesstätten geplant, sowie Elterninterviews, um auch diese Perspektive mit in die Berichterstattung an das Projektleitungsteam mit einfließen zu lassen. Die Ergebnisse aus der ersten und der zweiten Erhebungsphase der wissenschaftlichen Begleitung werden bis Ende April 2011, in Form eines 2. Zwischenberichts, dem Projektteam vorgelegt.

Die Zwischenberichte der wissenschaftlichen Begleitung bilden die Grundlage für die fachliche Beratung durch die Forschungsstelle Begabungsförderung sowie die Arbeit des Projektteams, in dem die Weichen für das Vorgehen im Talente-Netzwerk Wedemark gestellt werden.

2.5.5. Zusammenfassung

Die Gemeinsame Entwicklung theoretischer Vorannahmen im Dialog von Forschung und Praxis, mit der gleichzeitigen Rückkoppelung an die Praxis, wird in den hier beschriebenen Transferprojekten aktiv erprobt und methodisch weiter fundiert und vollzogen. Diese bisher in Wissenschaft und Praxis unübliche Vorgehensweise bedarf eines kontinuierlichen Austauschs zwischen Praxis und Wissenschaft, um in jeder Phase die wissenschaftliche Fundierung ebenso zu gewährleisten wie das Aufgehen von Praxiswissen in die Theoriebildung. Es verlangt eine ‚Begegnung auf Augenhöhe‘ und eines kontinuierlichen und vertieften Austauschs zwischen Praxis und Wissenschaft, um in jeder Phase die wissenschaftliche Fundierung ebenso zu gewährleisten wie das Aufgehen von Praxiswissen in die Theoriebildung. Transferprojekte stellen daher eine Bereicherung für uns Forschungsstellen dar, weil wir in diesem fachlichen Dialog und Austausch lernen, wissenschaftliche Theorie bis zu einem gewissen Maß bedarfsgerecht auszurichten und Forschung praxistauglich zu gestalten.

3. TRANSFERAKTIVITÄTEN UND NETZWERKARBEIT

3.1. Plakat- und Postkartenreihe/ Plakate zum Thema

Begabung

Mit zehn von Michaela Kruse-Heine gestalteten Plakaten hat die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe die Vielfalt und Dynamik von Talenten und Begabungen illustriert. Sie beziehen sich dabei auf Howard Gardner und sein Konzept der multiplen Intelligenzen.

Anstrengungen, den Begriff Begabung zu definieren und zu vermessen, existieren bereits seit fast hundert Jahren. Mittlerweile ist dabei der Intelligenz Quotient als Maßstab für Intelligenz oder Begabung umstritten, weil nicht jede Form von Begabung gleichermaßen durch Testung vermessen, verglichen und eindeutig verortet werden kann. Daher beginnt sich seit einigen Jahren eine breitere Definition des Begabungsbegriffs durchzusetzen, die Begabung auffasst als individuelle Fähigkeit, Wissen zu organisieren und zu benutzen. Dabei ist diese Fähigkeit nicht nur abhängig von den individuellen Eigenschaften der Person, sondern auch von der sozialen und physischen Umwelt des Kindes. Eine der aktuell einflussreichsten Konzeptionen stammt von dem Harvard-Psychologen Howard Gardner (1983). Mit seiner Multiplen Intelligenztheorie schildert er menschliche Begabungen als Ausdruck von mindestens sieben unterschiedlichen „Intelligenzen“, wobei er bewußt nicht zwischen Begabungen und Intelligenzen unterscheidet, um die Gleichwertigkeit zu dokumentieren. Nur zwei der Intelligenzen finden sich in der landläufig verbreiteten Auffassung, von Intelligenz und in der Ausrichtung der meisten Intelligenztests: die sprachliche und die logisch-mathematische Intelligenz. Die übrigen fünf Intelligenzen beziehungsweise Begabungen, sind Fähigkeiten, die von klassischen Intelligenztests nicht gleichermaßen erfasst werden: die räumliche, musikalische, kinästhetische, interpersonale und intrapersonale Intelligenz.

Dieser erweiterte Begabungsbegriff wurde in den vorliegenden Plakaten aufgenommen und in Bildsprache umgesetzt. Die Intention ist, dem Betrachter, der Betrachterin einen zeitgemäßen und differenzierten Blick auf Begabungen zu eröffnen. Die Plakate greifen die Idee Gardners auf, die vielen unterschiedlichen Begabungen von Menschen ohne hierarchische Wertigkeit wahrzunehmen. Begabungen sind nicht besser oder schlechter, sie werden alle gebraucht und haben ihre Berechtigung.

Die Plakate eignen sich zum Beispiel für Unterrichtseinheiten in Fach(hoch)schulen zum Thema der Begabung oder auch für kleinere Fortbildungen und (Eltern-) Themenabende in KiTas.

3.2. Vorträge, Seminare und Workshops und andere Dissiminationsaktivitäten

Vorträge & Workshops

<i>Referentin</i>	<i>Datum</i>	<i>Titel</i>	<i>Konferenz, bzw. Institut</i>
Müller-Using, S.	15.3.10	Impulsreferat "Zwischen Leistungsanforderung und Begabung - individuelle Förderung von Kindern in der Ganztagschule"	Forum "Angebote und Ideen zur Kooperation mit Grundschulen" Emsbüren
Behrens, B.; Sauerhering, M.	24.04.10	Vortrag "Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung" und Sauerhering -; Workshop zu Beziehungskulturen und Schulqualität - Müller-Using	Tagung "Begabung und Beziehung: Förderung von Selbstkompetenz in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen" Osnabrück
Schwer, C. Völker, S.	24.04.10	Workshop „Erzieherinnen-Kind-Beziehung“	Tagung "Begabung und Beziehung: Förderung von Selbstkompetenz in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen" Osnabrück
Müller- Using, S.	24.04.10	Workshop „Beziehungskulturen und Schulqualität“	Tagung "Begabung und Beziehung: Förderung von Selbstkompetenz in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen" Osnabrück

<i>Strehlau, A. Künne, T.</i>	<i>24.04.10</i>	<i>Workshop "Wollen und Wollen-Können"</i>	<i>Tagung "Begabung und Beziehung: Förderung von Selbstkompetenz in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen" Osnabrück</i>
<i>Behrens, B.; Sauerhering, M.</i>	<i>19.5.10</i>	<i>Vortrag "Jedem Kind sind Begabungen gegeben - Manche haben besondere: Individuelle Förderung als Chance der Begabungsförderung"</i>	<i>Auftaktveranstaltung des Kooperationsverbundes Hochbegabung in Münster,</i>
<i>Behrens, B.; Sauerhering, M.</i>	<i>25.8.10</i>	<i>Eröffnungsvortrag "Individuelle Förderung, Begabungsförderung, Selbstkompetenz"</i>	<i>Nifbe-Ausstellungseröffnung, Nordhorn, nifbe-Regionalstelle Südwest</i>
<i>Warnecke, W.</i>	<i>05.-09.09.10</i>	<i>Poster-Presentation "To bring every child forward - a survey on individual learning in German preschool (Kindergarten)"</i>	<i>EECERA-Tagung 2010, Birmingham, UK</i>
<i>Behrens, B.; Schwer, C.</i>	<i>06.10.2010</i>	<i>Vortrag "Beziehung und Begabungsförderung"</i>	<i>Forum "Bindung und Beziehung", nifbe-Regionalstelle Südwest, Bassum</i>
<i>Behrens, B.; Warnecke, W.</i>	<i>22.-23.10.10</i>	<i>Symposiumsbeitrag "Diversity und individuelle Förderung: Verschiedenheit aus LehrerInnensicht und Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung"</i>	<i>Fachtagung "Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung", Hamburg,</i>
<i>Schwer, C.</i>	<i>SS 2010</i>	<i>Vortrag "Individuelle Förderung in der Kindertagesstätte und</i>	<i>Ringvorlesung SS 2010 ICBF</i>

		<i>Grundschule: Erste Ergebnisse empirischer Untersuchungen"</i>	<i>Münster</i>
<i>Behrens, B.</i>	<i>28.10.10</i>	<i>Moderation einer Arbeitsgemeinschaft</i>	<i>Fachtagung "Inklusive Lebenswelten für Kinder bis zu drei Jahren", Emden</i>

Dissimulation

Plakatausstellung zum Thema Begabung: zehn Plakate - in Anlehnung an H. Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen
Postkartenreihe zum Thema Chancengerechtigkeit - Satz von sechs Postkarten
Flyer Forschungsstelle Begabungsförderung

3.3. Organisation von Veranstaltungen

Veranstaltungsart	Datum	Titel	Ort
Ringvorlesung mit Forschungswerkstatt für Studierende	WS 2009/10	„Begabungsförderung im Elementar- und Primarbereich"	Universität Osnabrück

3.4. Netzwerkaktivitäten

Besuchte Tagungen, Vorträge, Seminare und Workshops

Datum	Titel der Veranstaltung
22.02. / 23.02.10	Bildung u. ind. Förderung in Kindertageseinrichtungen u. Schulen Hildesheim
25./26.02.10	Osnabrücker Methodenschule - Videoworkshop
10.3.10	Fachtag Medienkompetenz, Kath. Familienbildungsstätte Osnabrück,
22./23.03.10	27. Münstersche Gespräche - 2010 Hitze Haus Münster
11.06.10	Internationale Fachtagung "Bildung konsequent inklusiv - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung", Berlin
22.06.10	Workshop zu "Videograf", Universität Osnabrück,
29.6./1.7.10	Info-Veranstaltung zum 7. Forschungs-Rahmenprogramm in Brüssel
02.09.10	Fachtagung des Kultusministeriums zur Sprachförderung
09.09.10	Tagung "Selbst sicher lernen" in Haus Ohrbeck

11.09.10	DZBF Tagung Hannover
25.10.2010	Fachtagung "Mehr Männer in Kitas - aber wie?", ,Berlin

Teilnahme und Gestaltung von nifbe-Veranstaltungen

Datum	Titel/Ort
22.01.10	Expertenrunde Professionalisierung, Workshop "Die ErzieherIn im Jahr 2020" - Basis für ein Gesamtkonzept in Niedersachsen -
12.02.10	Landesweite Expertenrunde Sprache - im Gewerkschaftshaus Osnabrück
03/ 2010	2-tägige Inhouse - Schulung zu SPSS
11./12.03.10	Expertenworkshop "Reformprozesse in der frühkindlichen Bildung: Erfahrungen und Folgerungen aus der Implementierung der Bildungspläne" -
08.06.10	nifbe Parlamentarischer Abend, Hannover
10.06.10	Nifbe Netzwerktreffen und Vorstellung der Forschungsstelle Bewegung

26.08.-27.08.10	nifbe-Transfertagung
10.9.10	Transferwerkstatt Netzbüro Mitte, Hannover,
21.09.10	2. Fachtag des nifbe-Transferprojekts "Naturwissenschaft und Technik Er-Leben"
28.10.10	nifbe-Fachtagung "Inklusive Lebenswelten für Kinder bis zu drei Jahren", Emden
14.11.10	nifbe Workshop Professionalisierung.
	Vorstellung Forschungsstelle Bewegung

4. VERÖFFENTLICHUNGEN

Alsleben, Ph., & Kuhl, J. (2010). Touching a person's essence: Using implicit motives as personal resources in counseling. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling: Motivating People for Change* (2nd ed.) (pp. 109-131). Sussex: Wiley.

Baumann, N., Kazén, M., & Kuhl, J. (2010). Implicit motives: A look from Personality Systems Interaction theory. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein, J. C. (Eds.). *Implicit motives* (pp. 375-403). New York, NY: Oxford University Press.

Baumann, N., Gebker, S., & Kuhl, J. (2010). Hochbegabung und Selbstregulation: Ein Schlüssel für die Umsetzung von Begabung in Leistung. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Eds.) *Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik - Tests & Trends: Hochbegabung* (pp. 141-167). Göttingen: Hogrefe.

Kunze, I, Solzbacher, C.: Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In: Bohl, Th., Helsper, W., Holtappels, H.G., Schelle, C (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, Bad Heilbrunn 2010, S.329-332

Solzbacher, C. & B. Behrens. Individuelle Förderung als Grundlage für Begabtenförderung. In: Koop, Ch. / Schenker, I. / Müller, G. / Welzien, S. u. Karg-Stiftung (Hg.). *Begabung wagen – Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*, Weimar-Berlin 2010, S.45-56

Solzbacher, C. & S. Welzien: Die Bedeutung von Netzwerken im Elementarbereich. In: Koop, Ch. / Schenker, I. / Müller, G. / Welzien, S. u. Karg-Stiftung (Hg.). *Begabung wagen – Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*, Weimar-Berlin 2010, S.327-335

Solzbacher, Claudia. Qualitätsentwicklung durch Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. In: Raimund Pfundtner (Hrsg.): *Grundwissen Schulleitung. Handbuch*

für Schulmanagement, Köln 2007, Verlag LinkLuchterhand, S. 265-278, 2. Und erweiterte
Auflage 2010

5. AUSBLICK

Vor dem Hintergrund der intensiven Forschungs- und Zusammenarbeit des vergangenen Jahres kristallisieren sich für die nächste Zeit verschiedene wichtige Schwerpunkte für die weitere Arbeit der Forschungsstelle heraus. Auf der Basis unserer bisherigen Arbeit werden wir vertiefend zu individueller Förderung, Selbstkompetenzentwicklung und Beziehung als zentrale Dimensionen der Begabungsförderung forschen.

Durch die gute bisherige interdisziplinäre Zusammenarbeit gelingt es immer besser, Forschungsprozesse und Herangehensweisen an gemeinsame Themen und Projekte diskursiv anzugehen und gewachsene (Forschungs-)Traditionen und innerdisziplinäre Arbeitsweisen transparent zu machen, zur Disposition zu stellen, zu ergänzen und damit ein neues, gemeinsames Verständnis und Arbeitsprofil zu entwickeln. Wir erleben diese Prozesse als außerordentlich bereichernd und gerade der Versuch, verschiedene Konzepte aufeinander zu beziehen zeigt sich als guter Weg an alten Bastionen zu rütteln und etwas Neues zu erarbeiten.

Im Zuge dieses Erfahrungsprozesses soll zukünftig noch stärker interdisziplinär gedacht und gearbeitet werden. Gerade für das Feld der frühkindlichen Bildung und Entwicklung scheint uns eine interdisziplinäre Forschungsarbeit besonders sinnvoll. Die Forschungslage der vergangenen Jahre zeigt, wie wertvoll ein wechselseitiger Blick auf Forschungsprozesse sein kann und welche neuen Perspektiven er schafft.

Als nächsten Schritt streben wir einen intensiveren Dialog mit den anderen nifbe-Forschungsstellen an – erste konkrete Schritte in diese Richtung sind getan. So sind für das Jahr 2011 erste gemeinsame Forschungsstellen-Kolloquien geplant, in denen Querschnittsthemen gemeinsam diskutiert und mehrperspektivisch analysiert werden.

Basierend auf unseren Forschungsergebnissen und den Notwendigkeiten, die sich aus der pädagogischen Praxis abzeichnen, werden wir besonders unseren Schwerpunkt „Beziehungen und Bindungen“ deutlich ausbauen – u.a. mit Blick auf den Übergangsbereich und auf LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen.

Unser persönliches Fazit über unsere ersten nifbe-Jahre zeigt deutlich: Dialog lohnt! Wir freuen uns auf neue Herausforderungen in diesem Bereich und alle, die diesen Prozess

interdisziplinär, transinstitutionell, offen und gemeinsam mit uns gestalten und vorantreiben möchten.