

Christian Fischer
Christiane Fischer-Ontrup
Friedhelm Käpnick
Franz-Josef Mönks
Nils Neuber
Claudia Solzbacher
(Hrsg.)

Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt.

Beiträge aus der Begabungsforschung



Begabungsförderung

Individuelle Förderung und Inklusive Bildung

herausgegeben von
Christian Fischer

Band 3

Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup,
Friedhelm Käpnick, Franz-Josef Mönks, Nils Neuber,
Claudia Solzbacher (Hrsg.)

Potenzialentwicklung. Begabungsförderung.
Bildung der Vielfalt.

Beiträge aus der Begabungsforschung



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 3

ISSN 2363-5746

Print-ISBN 978-3-8309-3716-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8716-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © Internationales Centrum für Begabungsforschung, WWU Münster |

Foto: Hermann Köhler

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen frühzeitig erkannt und individuell gefördert werden müssen, um Begabungen zur Entfaltung zu bringen. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen und Talenten. Hierbei ist nicht nur die interpersonale Vielfalt, sondern auch die intrapersonale Diversität etwa von benachteiligten begabten Kindern zu bedenken und im Sinne inklusiver Bildung zu erkennen und zu fördern.

Im Hinblick auf diese Aspekte war „Potenzialentwicklung, Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt.“ das Thema des 5. Münsterschen Bildungskongresses, der vom 9.–12. September 2015 an der Universität Münster stattfand. An den insgesamt vier Kongresstagen haben Expertinnen und Experten aus der Bildungs- und Begabungsforschung und Begabtenförderung neue Forschungserkenntnisse und Konzepte für eine umfassende Potenzialförderung vorgestellt.

Der Kongress wurde vom Internationalen Centrum für Begabungsforschung (icbf), dem Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW (lif) und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) unter Schirmherrschaft der Ministerpräsidentin des Landes Nordrhein-Westfalen, Hannelore Kraft durchgeführt, wodurch noch einmal betont wurde, dass die Themengebiete des Kongresses im Zentrum der aktuellen bildungstheoretischen und bildungspolitischen Debatte standen.

Angesprochen waren Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen, Erzieherinnen und Erzieher, Verantwortliche der Lehreraus- und -fortbildung, Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsverwaltung und Politik, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende sowie interessierte Eltern.

In diesem ersten Band sind Beiträge aus der Begabungsforschung zusammengefasst, die sich mit frühkindlicher, schulischer, außerschulischer und beruflicher Begabungsforschung befassen und im Rahmen des 5. Münsterschen Bildungskongresses 2015 vorgestellt wurden. Zusätzlich finden sich in diesem Band auch Symposiumsbeiträge, die im Rahmen des Kongresses vorgestellt wurden.

Unser besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die ihr Wissen und ihre fachliche Expertise in Form von interessanten Artikeln zur Verfügung gestellt und in kooperativer Weise mit den Herausgeberinnen und Herausgebern zum Gelingen dieses Kongressbandes beigetragen haben. Bei Nele Scharffenstein, Lena Hain und Katharina Warscheid bedanken wir uns für die Organisation und das Lektorat des Tagungsbandes.

Des Weiteren bedanken wir uns ganz herzlich für die engagierte Betreuung durch Alexandra Gebbe vom Waxmann Verlag.

Außerdem danken wir insbesondere der Volkswagen AG, der Robert Bosch Stiftung, der Joachim Herz Stiftung, grips gewinnt und der Karg-Stiftung sowie der Westdeutschen Lotterie GmbH und Co. OHG, dem Stifterverband für die Deut-

sche Wissenschaft, Bildung und Begabung, der Finanz Informatik, der Richard Pelz und Helga Pelz-Anfelder-Stiftung, dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster, der Stiftung Bildung zur Förderung Hochbegabter sowie der Allianz für Wissenschaft Münster und Münster Marketing für die Unterstützung und Zusammenarbeit im Rahmen des Kongresses.

Münster, im Herbst 2017

Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Friedhelm Käpnick,
Franz J. Mönks, Nils Neuber und Claudia Solzbacher

Inhalt

1 Beiträge aus der frühkindlichen Begabungsforschung

Brigitte Makl-Freund und Friedhelm Käpnick

Schau, das kann ich schon!

Ergebnisse einer internationalen Studie zu mathematisch
potenziell begabten vier- bis siebenjährigen Kindern 13

Susanne Völker und Christina Schwer

Von der Fremd- zur Selbstregulation

Förderung von Selbstkompetenz in Kindergruppen mit unter Dreijährigen 27

Katja Zehbe

(Schrift-)Sprachliche Förderung in der institutionellen
frühkindlichen Bildung

Zum Stand von Early Literacy in Deutschland 37

2 Beiträge aus der schulischen Begabungsforschung

Silvia Greiten

Variationen des Drehtürmodells in NRW

Ausgewählte Befunde aus einer Fragebogenstudie 49

Heike Hagelgans

Individuelle Förderung von Underachiever/innen

Ausgewählte Einblicke in ein empirisches Forschungsprojekt 59

Andreas Helmke und Tuyet Helmke

Unterrichtsdiagnostik als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung 69

Magdalena Hollen und Jana Lingemann

Potenzialentwicklung im inklusiven Unterricht

Lernen auf der Basis von Körper und Kreativität 85

Jutta Möhringer

Heterogenität im oberen Leistungsbereich – wie homogen sind

Fähigkeitsgruppierungen?

Ein diagnostischer Blick auf das Modellprojekt TUMKolleg 95

<i>Nils Neuber</i>	
Bildung braucht Bewegung	
Zum Zusammenhang von Lernen und Bewegung in der Schule	105
 <i>Stefanie Obergriesser, Katharina Schiller und Heidrun Stöger</i>	
Lern- und Leistungsemotionen und der Einsatz von Lernstrategien bei Hochbegabten	119
 <i>Michael Pfitzner und Karin Eckenbach</i>	
Bewegung und Lernen	
Förderung exekutiver Funktionen in der Schulpraxis	137
 <i>Jaana Rasmussen</i>	
Implementierung von Begabtenförderung in der Bildungspolitik am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg	
Recht auf Fähigkeiten und Neigungen entsprechende schulische Bildung – auch für Hochbegabte?	149
 <i>Jens Schneider</i>	
Erfolg nicht vorgesehen?	
Bildungsverläufe und Talentförderung bei türkeistämmigen Bildungsaufsteigern	155
 <i>Wolfgang Schneider</i>	
Begabungsförderung im schulischen Kontext	171
 <i>Johanna Stahl</i>	
Entwicklung und Evaluierung des multidimensionalen Begabungsentwicklungs-Tools (mBET)	187
 3 Beiträge aus der außerschulischen Begabungsforschung	
 <i>Daniel Patrick Balestrini und Heidrun Stöger</i>	
Alltagstheorien zu Hochleistungen in Ostasien	
Eine Bestandsaufnahme	197
 <i>Lars Becker</i>	
Hochbegabte Heimkinder	
Eine Studie zur Förderung besonderer Begabungen in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe	209
 <i>Arthur Cropley</i>	
Kreativität: Der Begriff, der aus der Kälte kam	
Übertragbare Kreativität	219

<i>Christian Fischer und Christiane Fischer-Ontrup</i> Lernstrategische Förderung mehrfach außergewöhnlicher Kinder	227
<i>Andreas Heye und Heiner Gembris</i> Mehrfachbelastung musikalisch besonders begabter Jugendlicher zwischen Musikstudium, Schule und Elternhaus	243
<i>Johanna Kuhlmann, Benjamin Matthes und Heidrun Stöger</i> Lernförderliche und lernhinderliche Umwelten Ausführungen auf Basis des Soziotopansatzes	259
<i>Christopher Lager und Bernhard Müßgens</i> Männlichkeit Musikbezogene Bewegungskonzepte während der Adoleszenz an Fallbeispielen aus Klasse 9 einer Gesamtschule	271
<i>Anke Redecker</i> Das Individuum im Fokus Heterogenität und Begabungsförderung im Spannungsfeld von Kategorisierung und sozialer Achtung	287
<i>Claudia Resch</i> Von einer Begabtenförderung für Wenige zu einer Begabungsförderung für Viele Paradigmenwechsel in Österreich	297
<i>Claudia Solzbacher</i> Professionelle pädagogische Haltung Ein viel strapazierter Begriff für eine Pädagogik der Vielfalt	313
<i>Margrit Stamm</i> Minoritäten als Begabungsreserven	323
4 Beiträge aus der Beruflichen Bildung	
<i>Arthur Drexler</i> Potenzialentwicklung als Qualitätskriterium für psychosoziale Ausbildungen	337
<i>Ulrike Kempter und Ramona Uhl</i> Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System in Österreich Praktische Intelligenz aufspüren – sichtbar machen – entfalten	349

<i>Claas Wegner und Kathrin Remmert</i>	
Neue Wege in der Lehramtsausbildung	
Evaluation eines Wikis zur Förderung der Reflexionsfähigkeit	359

5 Symposien

<i>Friedhelm Käpnick, Jana Bugzel, Britta Sjuts und Vera Körkel</i>	
Münstersche Studien zu mathematisch begabten Kindern	373

<i>Jana Bugzel</i>	
Mathematische Potenziale im Übergang von der Kita in die Grundschule	375

<i>Britta Sjuts</i>	
Wenn aus Zahlen Variablen werden	
Untersuchungen zu mathematisch begabten Fünft- und Sechstklässlern	381

<i>Vera Körkel</i>	
Ein Tag voll Mathematik	
Informelles Mathematiklernen eines mathematisch begabten Siebtklässlers . . .	387

<i>Marcel Veber, Michael Pfitzner und Ralf Benölken</i>	
Potenzialorientierte Förderung	
Chancen für Inklusive Bildung	393

<i>Marcel Veber</i>	
Zum Potenzial einer Potenzialorientierung	395

<i>Michael Pfitzner</i>	
Potenzialorientierter Sportunterricht	401

<i>Ralf Benölken</i>	
Mathematikdidaktische Perspektiven zu inklusivem Unterricht	407

1

Beiträge aus der frühkindlichen Begabungsforschung

Schau, das kann ich schon!

Ergebnisse einer internationalen Studie zu mathematisch potenziell begabten vier- bis siebenjährigen Kindern

1 Einleitung: Der Anfang einer österreichisch-deutschen Kooperation

Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben ist im Jahre 2014 von Dr. N. Kraker, Vize-Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ), initiiert worden. Im Hauptfokus steht, die Entwicklungsfortschritte hinsichtlich bereichsspezifischer Begabungspotenziale bei Kindern vom fünften bis zum siebten Lebensjahr und somit von Transitionen vom Kindergarten in die Schule zu erfassen. Das auf drei Jahre terminierte Vorhaben ist entsprechend den beiden inhaltlichen Schwerpunkten „Mathematik“ und „Kunst/Kreativität“ in zwei Teilprojekte gegliedert. Das Projekt im mathematischen Bereich wird von B. Makl-Freund (PH NÖ) und F. Käpnick (WWU Münster) in Form einer internationalen Kooperation umgesetzt. Die enge länderübergreifende Zusammenarbeit bot sich an, da auf österreichischer Seite die personellen und materiellen Voraussetzungen für eine flächendeckende empirische Studie im Bundesland Niederösterreich und auf deutscher Seite das erforderliche wissenschaftliche Knowhow mit einer zumindest punktuellen empirischen Basis gegeben waren. Neben dieser grundlegenden Basis erkannten beide Kooperationspartner schnell weitere Chancen der Zusammenarbeit. Hierzu zählen insbesondere vergleichende Ergebnisanalysen zur Entwicklung von Kindern in verschiedenen Ländern, aber mit vergleichbaren Kulturen und gleicher Sprache, weiterhin das Entwickeln von Erfassungs- und Diagnoseinstrumenten für eine sehr wichtige kindliche Entwicklungsphase in einem internationalen Kontext, ferner Möglichkeiten für spezielle Untersuchungen (auch im Rahmen von Promotionen) sowie für einen Austausch und eine Zusammenarbeit bzgl. des Nutzens der Ergebnisse für die Erzieherinnen- bzw. Lehreraus- und -fortbildung in beiden Ländern.

Um den Entwicklungsprozess der mathematischen Potenziale von Kindern in der Übergangsphase vom Kindergarten in die Schule erfassen zu können, ist geplant, je eine Testung ein und ein halbes Jahr vor sowie ein halbes Jahr nach Schulbeginn durchzuführen. In diesem Beitrag werden die theoretischen Grundpositionen, die Ziele und Anlage der Studie sowie Zwischenergebnisse zur ersten Testung vorgestellt.

2 Theoretische Ausgangspositionen

Theoretische Basis der Studie sind vor allem vier sich wechselseitig bedingende Grundpositionen, die das Resultat der langjährigen Forschungsarbeit der Arbeitsgruppe

Käpnick sind, die aber zugleich einen inzwischen mehrheitlichen Grundkonsens in der deutschsprachigen Begabungsforschung widerspiegeln (z. B. Käpnick, 2014):

- Das Themenfeld hat einen hochkomplexen Charakter, dem nur aus einer interdisziplinären wissenschaftlichen Sicht und einer ganzheitlichen Perspektive auf die Entwicklung kindlicher Persönlichkeiten entsprochen werden kann.
- Mathematische Begabungen sind bereichsspezifisch.
- Sie entwickeln sich auf der Basis vor-, geburtlich und nachgeburtlich bestimmter Potenziale in einem wechselseitigen Zusammenwirken von inter- und intrapersonalen Katalysatoren in dynamischer Weise individuell verschieden.
- Es ist sinnvoll und notwendig, mathematische Begabungen möglichst frühzeitig zu erkennen und sie zielgerichtet zu fördern.

Hiervon ausgehend verstehen wir unter einer mathematischen Begabung ein sich dynamisch entwickelndes Potenzial, das aufgrund seiner hohen Komplexität und seiner individuellen Ausprägung quantitativ nicht genau angebbar bzw. vergleichbar ist, aber bzgl. bestimmter mathematikspezifischer Begabungsmerkmale und begabungsstützender bereichsspezifischer Persönlichkeitseigenschaften ein weit überdurchschnittliches Niveau aufweist. Im Vorschulalter sind wesentliche mathematikspezifische Merkmale sehr früh ausgeprägte Zahl- und Rechenkompetenzen, besondere Kompetenzen im Speichern mathematischer Sachverhalte im Arbeitsgedächtnis unter Nutzung erkannter Strukturen, verschiedene Strukturierungskompetenzen, eine ausgeprägte mathematische Sensibilität und mathematische Fantasie (Meyer, 2015). Zudem kennzeichnen eine schnelle Beobachtungs- und Auffassungsgabe, sehr gute Gedächtnisfähigkeiten für mathematische Sachverhalte und unterschiedliche begabungsstützende Persönlichkeitsqualitäten, wie eine große Wissbegier oder die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Verhaltens, die spezifische Entwicklung mathematischer Begabungen im fünften bis siebten Lebensjahr (Meyer, 2015). Für das Grundschulalter gelten als wesentliche mathematikspezifische Begabungsmerkmale besondere Kompetenzen im Speichern mathematischer Sachverhalte im Arbeitsgedächtnis unter Nutzung erkannter Strukturen, im Strukturieren mathematischer Sachverhalte und im Transfer der Strukturen, im flexiblen Wechseln der Repräsentationsebenen und im selbstständigen Umkehren von Gedankengängen sowie eine spezifische mathematische Sensibilität und Fantasie (Käpnick, 2014). Darüber hinaus ist zu beachten, dass sich im Grundschulalter bereits verschiedene Problemlösestile mathematisch begabter Kinder herausbilden und verfestigen (Fuchs, 2006).

Entsprechend der oben genannten ganzheitlichen Perspektive auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung und der demgemäßen Kennzeichnung einer mathematischen Begabung ergibt sich konsequenterweise, dass auch das Erfassen der mathematischen Potenziale eines Kindes ein umfassender Prozess sein muss. Dieser Prozess schließt zudem ein, die Diagnoseergebnisse zu mathematischen Potenzialen stets im jeweiligen Gesamtkontext einer kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, einschließlich relevanter inter- und intrapersonaler Einflüsse während der Transition, zu betrachten.

3 Ziele, Anlage und bisherige Durchführung der empirischen Studie

Die Hauptziele der empirischen Untersuchungen bestehen im

- Erfassen der Potenziale und ihrer Entwicklung vom vierten bzw. fünften bis zum siebten Lebensjahr bei Kindern in Niederösterreich und punktuell in Deutschland bzgl. einer mathematischen Begabung,
- Bestimmen verschiedener individueller Begabungsausprägungen,
- Entwickeln eines Konzepts für eine differenzierte prozessbezogene Diagnostik dieser Kinder für den Zeitraum von einem Jahr vor bis ca. einem halben Jahr nach der Einschulung,
- Entwickeln eines Konzeptes für eine effiziente Begabungs- und Begabtenförderung im Vorschulbereich und in der Schuleingangsphase auf der Basis der Analyseergebnisse.

Als wichtigste empirische Erfassungsmethode dienen Indikatoraufgaben, die zum einen anknüpfend an einen bereits von Fuchs, Käpnick und Talhoff entwickelten Indikatoraufgabentest für vier- bis sechsjährige Kinder (Meyer, 2015, S. 155–168) und zum anderen an einen von Käpnick und Fuchs konzipierten Indikatoraufgabentest für Erst- und Zweitklässler (Fuchs & Käpnick, 2004, S. 174–188) zusammengestellt wurden. Die Aufgaben wurden bzw. werden jeweils in Form von Spiel-Lernsituationen zu den in der Einleitung genannten drei verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt und die Ergebnisse auf der Basis von Punktbewertungen quantitativ erfasst und analysiert. Ergänzend werden qualitative Analysen zu individuellen Lösungsstrategien von Kindern anhand von Fotos zu deren Lösungen vorgenommen. Punktuelle Testungen mit gleichaltrigen Kindern in Deutschland sollen einen Vergleich der mathematischen Potenziale von niederösterreichischen Kindern mit deutschen Kindern ermöglichen. Im Folgenden wird exemplarisch eine Indikatoraufgabe zum Erfassen der Fähigkeiten im Einprägen von Zahlen im Arbeitsgedächtnis unter Nutzung erkannter Strukturen vorgestellt:

Sprachliche Instruktion:

Nun siehst du gleich viele Zahlen. Merke dir die Zahlen genau. Danach siehst du das gleiche Bild mit Zahlen noch einmal, allerdings haben sich ein paar Zahlen verändert. Streiche die veränderten Zahlen durch.

1	3	5
11	9	7
13	15	17

→

1	2	5
11	8	7
13	14	17

Abbildung 1: Beispiel einer Indikatoraufgabe in der ersten Erfassungsphase.

Das richtige Lösen der Aufgabe erfordert von den Probanden, sich neun Zahlen in den jeweiligen kleinen Feldern des 3x3-Rechtecks richtig einzuprägen, dann drei Zahlveränderungen zu erkennen und diese wiederum zu korrigieren. Diese sehr anspruchsvolle Leistung kann Kindern nur vollständig richtig gelingen¹, wenn sie beim Einprägen der Zahlen zugleich Zahlbeziehungen (wie das „schlängelförmige“ Anordnen der Folge der ungeraden natürlichen Zahlen von oben links beginnend) erfassen – was ein konkreter Nachweis eines mathematikspezifischen Begabungsmerkmals sein könnte.

Die statistische Erfassung und Auswertung der Daten wird durch ein Paneldesign getragen. Die Werte der gleichen bzw. vergleichbaren Variablen werden zu mehreren Zeitpunkten auf der Grundlage einer identischen Stichprobe – also bei denselben Kindern – erhoben. Dadurch können Informationen über Entwicklungsmerkmale innerhalb einer zeitlichen Abfolge sichtbar werden. In der ersten Erfassungsphase wurde ein Indikatortest mit insgesamt fünf Aufgaben (die meist in mehreren Teilaufgaben untergliedert waren) auf 138 Vorschulkinder in Niederösterreich und auf 16 gleichaltrige in Deutschland eingesetzt. Die Punktbewertung wurde anschließend in Expertenteams in z. T. mehreren Diskussionsrunden vorgenommen, um zum einen eine Auswertungsobjektivität zu sichern und zum anderen etwaige Verbesserungen hinsichtlich einer zukünftigen Nutzung des Diagnoseinstruments anzudenken. Die statistische Auswertung erfolgte mithilfe des für derartige Studien häufig genutzten SPSS-Programms². Sie schließt Häufigkeitsverteilungen bzgl. verschiedener Daten (erreichte Punktzahlen für einzelne Aufgaben, Kriterien bezogene Analysen) sowie Vergleichs-, Korrelations- und Clusteranalysen ein. Ein mehrmethodisches Vorgehen (Protokollblätter, Fotos, Lösungsblätter, Interview mit den Probanden sowie mit Erzieherinnen bzw. Lehrkräften) sowie Beobachtungen und Befragungen im Rahmen vertiefender Einzelfallstudien sollen zudem die mehrfach angesprochene ganzheitliche Perspektive auf kognitive, motivationale oder soziale Aspekte der Potentialentwicklung ermöglichen – gemäß einer forschungsfragengeleiteten Auswertung. Grundsätzlich wird also im Sinne einer Felduntersuchung vorgegangen. Die Tabelle 1 gibt einen groben Gesamtüberblick über die geplanten drei Testerhebungen im Bundesland „Niederösterreich“ (NÖ).

Die Vergleichserhebung der Daten in Deutschland erfolgte im Rahmen von Einzelfallstudien, die entweder von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder von Studierenden in Form von Bachelorarbeiten durchgeführt wurden. Die Einzelfallstudien ermöglichten es explizit, intra- und interpersonale Katalysatoren

-
- 1 Diesbezüglich ist zu beachten, dass ein Mensch nur sieben bis neun Einzelinformationen im Arbeitsgedächtnis speichern kann. Die Kapazitätsbeschränkung bezieht sich aber nur auf die Anzahl, nicht auf die Komplexität der Informationen (Edelmann, 2000, S. 168).
 - 2 Die quantitativen Auswertungen werden von Ch. Spreitzer (PH Niederösterreich), einem versierten Statistiker, durchgeführt, dem an dieser Stelle ausdrücklich für seine Expertise gedankt sei.

Tabelle 1: Gesamtüberblick über die Testerhebungen im Bundesland „Niederösterreich“

Erhebung	Institution	Zeitraum der Datenerhebung	Anzahl der Kinder	Alter der Kinder	Art der Datenerhebung
1	Kindergarten	Oktober/November 2014	138	4 bis 6 Jahre	quantitativ/ qualitativ
2	Kindergarten	April/Mai 2015	138	5 bis 6 Jahre	quantitativ/ qualitativ
3	Volksschule	Februar/März 2016	138	6 bis 7 Jahre	quantitativ/ qualitativ

für die Begabungsentwicklung und ihre individuelle Ausprägung zu analysieren³. Hierzu wurden Leitfadeninterviews mit Elternteilen und den Erzieherinnen von Kindern durchgeführt sowie – falls vorhanden – Intelligenztestergebnisse u. Ä. m. herangezogen.

Das zweite Hauptziel, das Bestimmen verschiedener individueller Begabungsausprägungen, soll mittels Clusteranalysen auf der Basis der quantitativen Daten realisiert werden. Ergänzend hierzu können Einzelfallstudien genutzt werden, um an konkreten Einzelfällen individuell unterschiedliche Begabungsausprägungen und ihre besonderen Entwicklungen unter den Einflüssen intra- und interpersonaler Katalysatoren aufzuzeigen. Hierfür liefern die Untersuchungen von Meyer (2015) erste Orientierungen bzw. hypothetische Vorgaben.

Die Analysen zu den empirischen Studien dienen zugleich als Hauptgrundlage für das anschließende Umsetzen des dritten und vierten Hauptziels unseres Kooperationsvorhabens. Auf der Basis der Analyseergebnisse sollen unter einer gleichzeitigen Berücksichtigung der Rahmenbedingungen (gesetzliche Vorgaben der Förderung in Kindergärten und in der Schuleingangsphase, personelle und materielle Ausstattung in Kindergärten sowie in Volks- bzw. Grundschulen) in synthetisch-konstruktiver Weise Konzepte für eine differenzierte prozessbezogene Diagnostik und eine dementsprechende individuelle Förderung von Kindern mit einem mathematischen Begabungspotenzial für den Übergang vom Kindergarten in die Schule entwickelt werden⁴. Diese Konzepte können wiederum als Veranstaltungsinhalte in der Erzieher- bzw. Lehrerausbildung und -fortbildung genutzt werden.

4 Bisherige Hauptergebnisse der ersten Teilstudie

Die erste Teilstudie konnte wie geplant durchgeführt werden. Hierfür war jedoch speziell bei der Erhebung im Bundesland NÖ ein enormer personaler und zeitlicher Aufwand notwendig. Aus dem Bundesland waren insgesamt 17 Kindergärten

3 Diesem Schwerpunkt ist ein Promotionsvorhaben von J. Bugzel (Universität Münster) gewidmet.

4 Auch diese Zielstellung ist mit einem Promotionsvorhaben verknüpft, dem sich E. Mürwald-Scheifinger (PH Niederösterreich) derzeit zuwendet.



Abbildung 2: Übersicht über die teilnehmenden Bezirke des Bundeslandes „NÖ“.

eingebunden (vgl. Abb. 2), die als Stichproben zugleich den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund im landesweiten Schnitt adäquat widerspiegeln und sowohl aus städtischen als auch aus ländlichen Bereichen stammen. Die 138 Kinder aus dieser Probandengruppe stellen für alle drei Erhebungsphasen den „Hauptstamm“ der Probanden unserer Studie dar.

Bei der Testdurchführung in Niederösterreich konnten verallgemeinernd folgende Auffälligkeiten beobachtet werden:

- eine freundliche Grundstimmung, aber zugleich eine emotionale Reserviertheit der meisten Kinder (insbesondere aufgrund der für die Probanden ungewohnten Test- und Einzelsettingsituation),
- ein hoher Anspruch bzgl. der Konzentrations- und Ausdauerfähigkeit der Kinder,
- ein für viele Kinder ungewohnt hohes Anforderungsniveau hinsichtlich einiger Aufgaben, z. T. auch hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen,
- ein spontanes Interesse vieler Erzieherinnen, die Testung für ein zielgerichtetes Beobachten der Leistungen und der Verhaltensweisen ihrer Kinder sowie für ein Selbstreflektieren über die bisherigen eigenen Förderaufgaben (auch hinsichtlich sprachlicher Formulierungen) zu nutzen,
- die Notwendigkeit eines unterstützenden Einsatzes von interkulturellen Mitarbeitern für Kinder mit Sprachbarrieren.

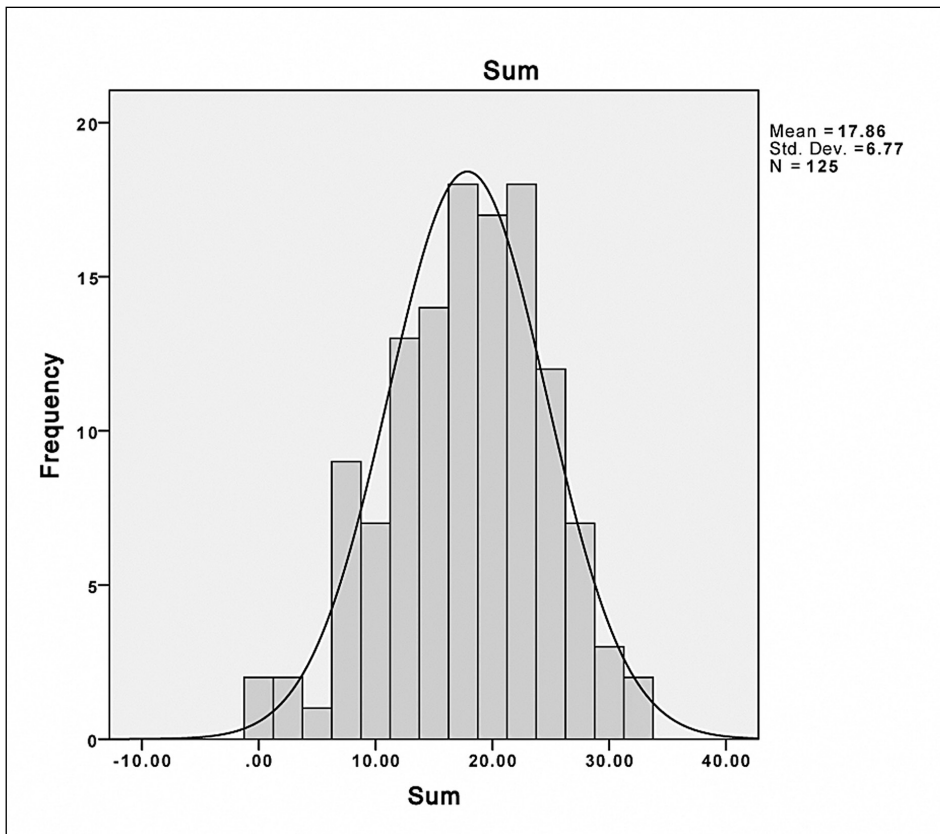


Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung der Gesamtpunktzahlen im Indikatortaufgabentest in NÖ.

Darüber hinaus verdeutlichte der Einsatz der Indikatortaufgaben erwartungsgemäß, dass die jeweiligen Leistungen der Kinder in nicht unerheblichem Maße von unterschiedlichen äußeren und inneren Einflüssen abhängig sind. Hierbei spielten Aspekte wie Tagesverfassung, Aufgabenformate bzw. Aufgabenverständnis, verwendete Materialien, vor allem aber auch emotionale Faktoren eine wichtige Rolle. Die Beobachtungsergebnisse bestätigen somit, dass die geplante testorientierte Diagnostik des mathematischen Begabungspotentials von Vorschulkindern einerseits prinzipiell möglich ist und dass diese von den Kindern und den Erzieherinnen auch tendenziell positiv angenommen wurde. Andererseits zeigte sich ebenso (wie erwartet), dass das Bearbeiten der Aufgaben für die Kinder eine ungewohnte, zumeist hohe Herausforderung darstellte und dass verschiedene Einflussfaktoren die Testergebnisse mitbestimmten. Insofern bekräftigte die Testung, dass diese unbedingt durch Befragungen der Kinder, ihrer Eltern und Erzieherinnen sowie etwa durch weitere Beobachtungen der Kinder in Spiel-Lernsituationen ergänzt werden sollten, wenn dem Anspruch einer fundierten und objektiven Diagnostik des jeweiligen Begabungspotentials entsprochen werden soll.

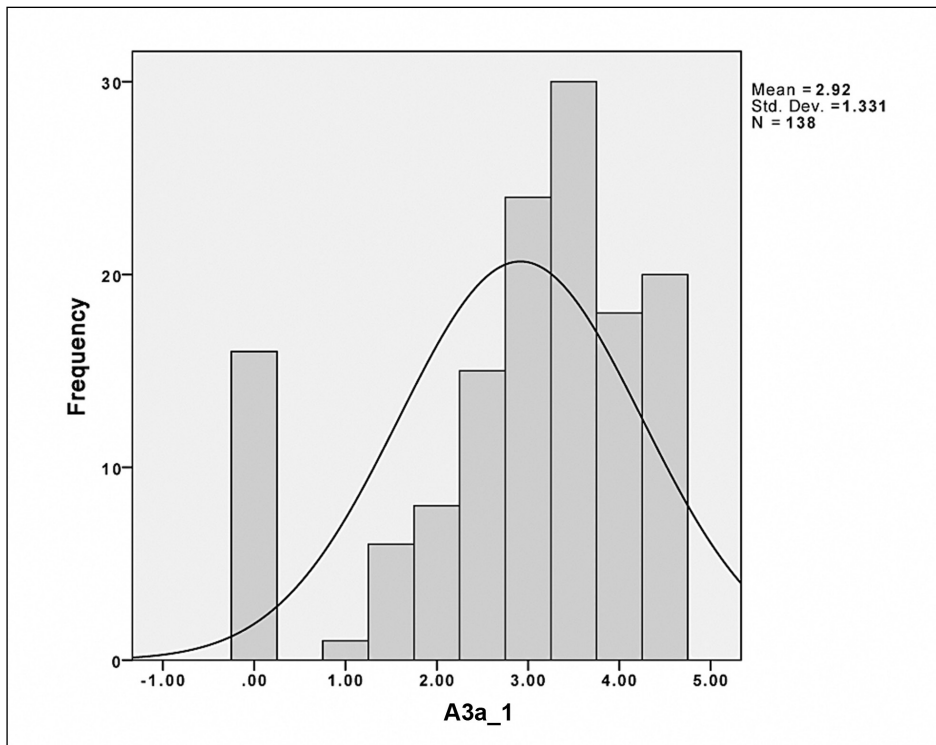


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung der Punktzahlen zur Indikatoraufgabe 3a in NÖ.

Ein erstes Hauptergebnis der statistischen Ergebnisauswertung besteht darin, dass die Häufigkeitsverteilung der erreichten Gesamtpunktzahlen einer Normalverteilung entspricht (siehe Abb. 3), was darauf hinweist, dass die Indikatoraufgaben und das Bewertungsschema in Bezug auf Schwierigkeitsgrad und Streuung „passend“ bestimmt sind. Ein Kolmogorov-Smirnov-Test der Nullhypothese, dass es sich um die Stichprobe einer normalverteilten Variable handelt, liefert demgemäß eine asymptotische Signifikanz $p = 0.2$. Diesbezüglich gibt es auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den österreichischen und den deutschen Probanden. Die Kinder beider Länder unterschieden sich lediglich dadurch, dass die von der Anzahl her bedeutend kleinere Population aus Deutschland geringfügig höhere Gesamtpunktzahlen erreichte. Dies war aber aufgrund der spezifischen Auswahl dieser Kinder ohnehin vorab vermutet worden.

Als ein zweites wesentliches Ergebnis kann herausgestellt werden, dass sich hinsichtlich der Lösungen zu den meisten Indikatoraufgaben signifikante Unterschiede zwischen mathematisch weniger und mathematisch begabten Kindern vermuten lassen⁵. Das können exemplarisch die Häufigkeitsverteilungen der erreichten Punkt-

5 Hierzu muss aber angemerkt werden, dass sich dies nicht statistisch belegen lässt, da wir die Probanden aufgrund unserer Diagnostik nicht in mathematisch weniger begabte und begabte Kinder unterscheiden können.

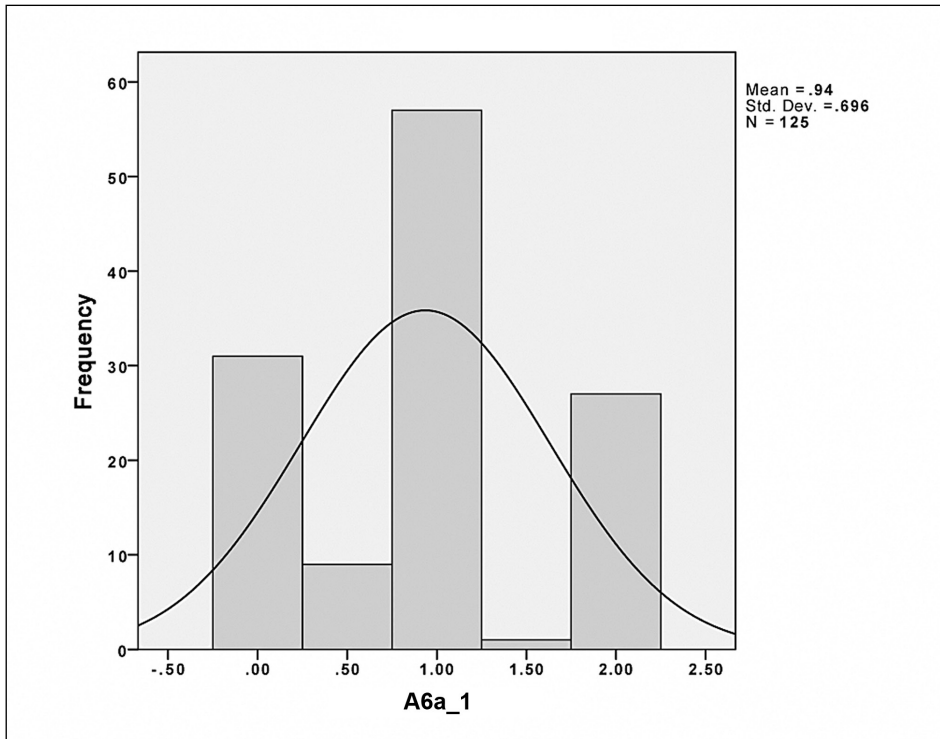


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung der Punktzahlen zur Indikatoraufgabe 5a in NÖ.

zahlen zu den Indikatoraufgaben 3a (Testkriterien: visuelle Gedächtnisfähigkeit, Fähigkeit im Erkennen und Angeben von Zahlmustern) und 5a (Testkriterien: Fähigkeiten im Strukturieren, mathematische Kreativität) der österreichischen Probanden⁶ verdeutlichen (vgl. Abb. 4 und 5).

Somit lässt sich verallgemeinernd konstatieren, dass mithilfe des Indikatoraufgabentests (in einer ersten groben Annäherung) eine besondere mathematische Begabung im Vorschulalter erkannt und zugleich ein individuell geprägtes Begabungsprofil (gemäß den mathematikspezifischen Begabungskriterien) bestimmt werden kann.

Ein drittes Hauptergebnis der ersten Erhebung besteht darin, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Leistungen der Mädchen und Jungen im gesamten Indikatoraufgabentest und zudem bzgl. der arithmetisch und der geometrisch „eingekleideten“ Aufgaben feststellbar sind (siehe Abb. 6). Ein Mann-Whitney-Test der Nullhypothese, dass es keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt, liefert eine asymptotische Signifikanz $p = 0,79$ für die „Geometrieaufgaben“ bzw. $p = 0,85$ für die „Arithmetikaufgaben“. Dieses eindeutige Ergebnis trifft in gleicher Weise auf die deutschen Kinder zu. Während das erste Teilergebnis von uns erwartet war, widerlegt das zweite Teilergebnis unsere Vermutung, wonach Jungen die arithmetisch

⁶ Anzumerken ist, dass dies ebenso prinzipiell auf die Gruppe der deutschen Probanden zutrifft.

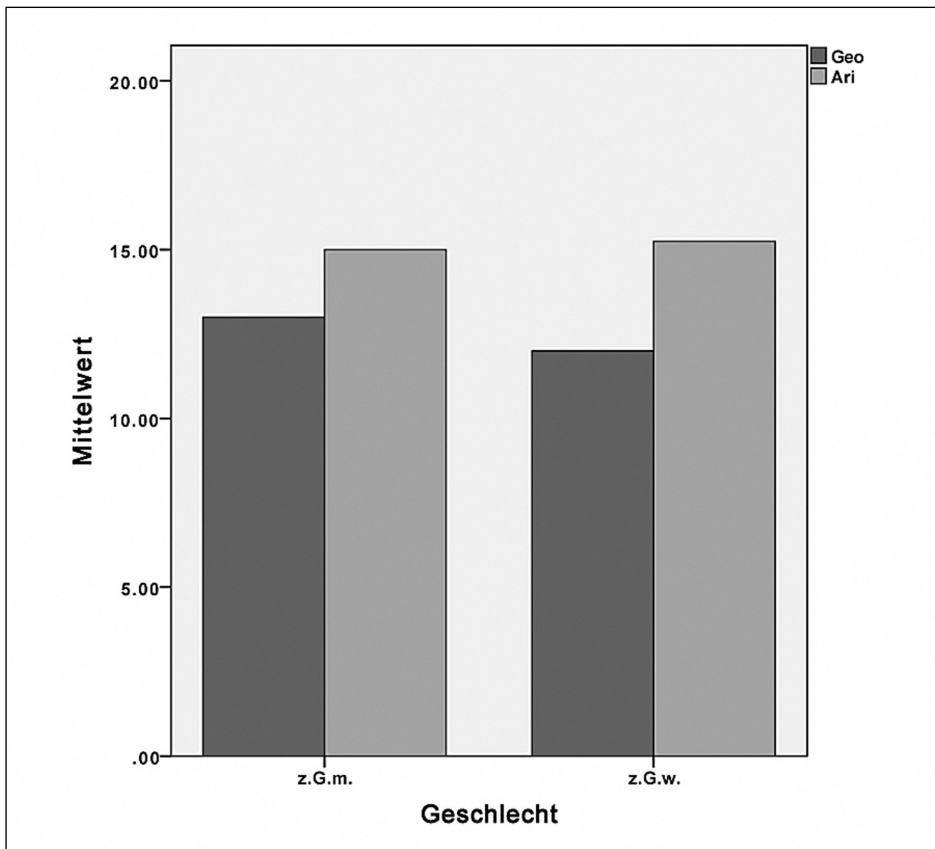


Abbildung 6: Vergleich der erreichten Mittelwerte von Mädchen und Jungen aus NÖ bzgl. arithmetischer und geometrischer Aufgaben.

eingekleideten Aufgaben besser als Mädchen und diese wiederum die geometrisch orientierten Aufgaben besser als Jungen lösen würden.

Das vierte Hauptergebnis bezieht sich auf die Frage, ob mithilfe einer Clusteranalyse verschiedene mathematische Begabungsausprägungen bestimmbar sind. Die Abbildung 7 zeigt, dass eine solche Klassifizierung in der Probandengruppe der 138 österreichischen Vorschulkinder nicht erkennbar ist.

Aus der Abbildung 8 ist jedoch erkennbar, dass sich die leistungsstärksten Vorschulkinder in ihren „Lösungsprofilen“ sehr deutlich unterscheiden. In den weiteren Untersuchungen bleibt zu klären, ob sich somit auf der Basis der Testergebnisse unter den mathematisch begabtesten Kindern verschiedene Ausprägungen bestimmen lassen.

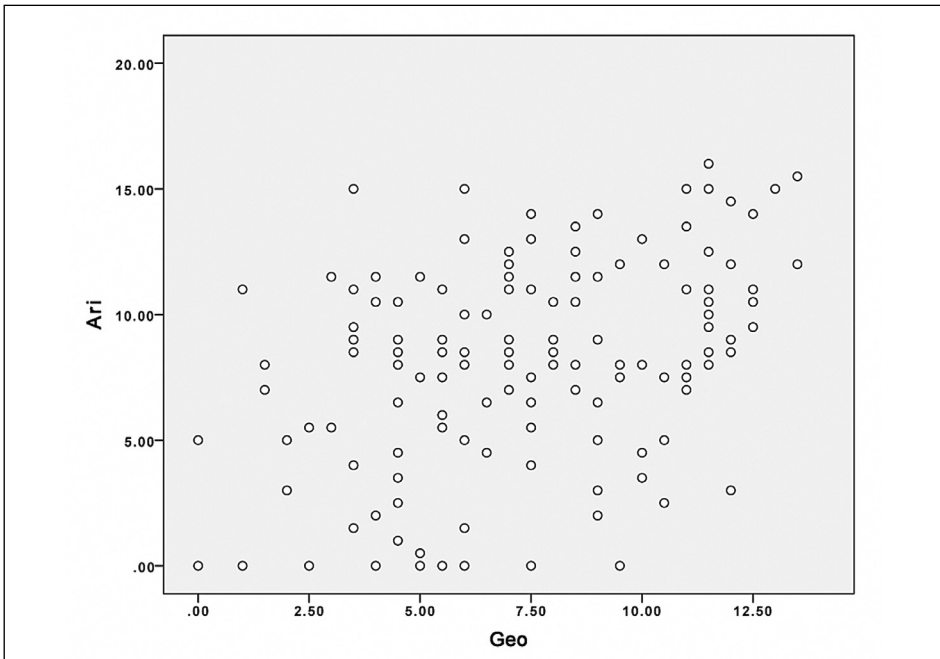


Abbildung 7: Grafik zur Clusteranalyse der Vorschulkinder aus NÖ bzgl. der erreichten Punkte in arithmetisch und geometrisch eingekleideten Aufgaben.

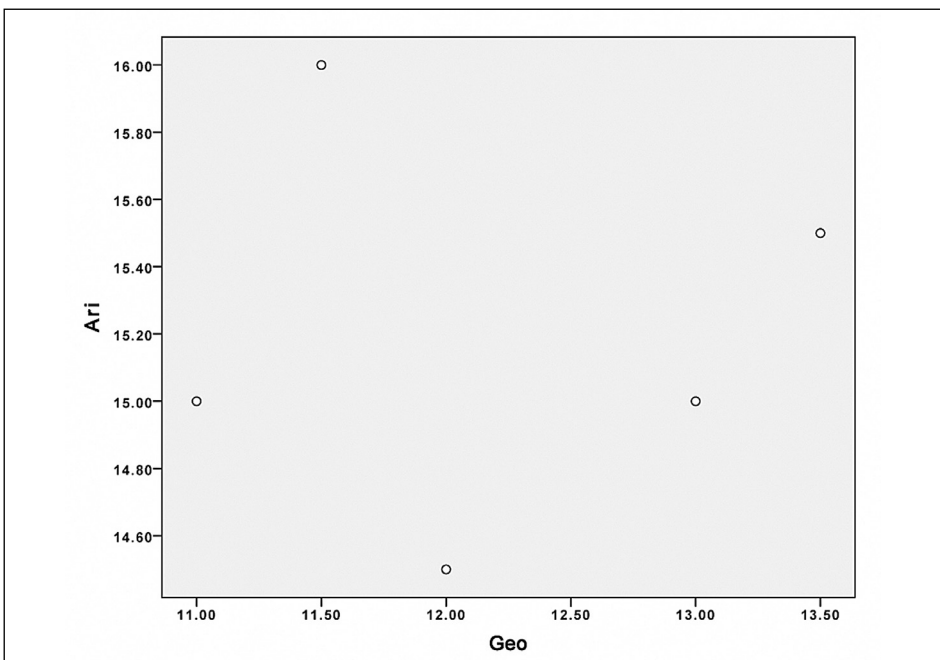


Abbildung 8: Grafik zur Clusteranalyse der fünf Vorschulkinder aus NÖ mit den höchsten Punktzahlen bzgl. der arithmetisch und geometrisch eingekleideten Aufgaben.

5 Methodenkritische Reflexion

Rückblickend lässt sich verallgemeinernd konstatieren, dass der eingesetzte Indikatortaufgabentest

- prinzipiell geeignet ist, um eine mathematische Begabung und Begabungsprofile bei vier- bis sechsjährigen Kindern erkennen zu können,
- weniger begabte Kinder aber mit dem Lösen einiger Aufgaben überfordert sind,
- (nur) ein wichtiger Bestandteil einer prozessbezogenen Diagnostik sein kann.

Damit Kinder bei einer Testung auch ihre Potenziale entfalten können, ist es notwendig, dass die Testdurchführenden den Kindern eine freundliche, möglichst stressfreie Lernatmosphäre bieten und eine emotionale Bindung zu den Kindern entwickeln. Außerdem ist vor dem Einsatz jeder Aufgabe sehr genau zu prüfen, ob ein korrektes Aufgabenverständnis für jedes Kind gewährleistet ist. Sind die angesprochenen Voraussetzungen nicht gegeben, dann ist – wie es in wenigen Einzelfällen unserer Testung erkennbar war – einzukalkulieren, dass Kinder ihr tatsächliches Leistungspotenzial in der Testsituation nicht „abrufen“ können.

Hinsichtlich der Punktbewertung mussten wir die Erfahrung machen, dass eine eindeutige und objektive Bepunktung auf der Basis der Kinderlösung und des Bewertungsschlüssels nicht immer möglich ist – trotz aller Expertise – zum einen, weil die Kinder mit ihren enorm vielfältigen und z. T. „unorthodoxen“ Ideen die Bandbreite (scheinbar) möglicher Lösungen aus der Erwachsenenperspektive immer wieder „sprengen“. Zum anderen sind mitunter Befragungen der Kinder unverzichtbar, um die hinter ihren Lösungsdarstellungen verborgenen Ideen zu erkennen und diese dann in Verbindung mit den aufgeschriebenen oder gemalten Lösungen objektiv bewerten zu können. Darüber hinaus ist zu beachten, dass – wie bereits angesprochen, die „Tagesform“ bzw. Motivation und Anstrengungsbereitschaft der Kinder ihre Leistungen beeinflussen. Deshalb sollten die Testergebnisse stets aus einer ganzheitlichen Perspektive, die auch sonstige Beobachtungsergebnisse, Einschätzungen von Erzieherinnen und Eltern u. A. m. einschließt, gewertet werden.

6 Zwischenfazit und Ausblick

Als ein erstes wichtiges und sehr positives Zwischenfazit kann herausgestellt werden, dass alle am Kooperationsvorhaben beteiligten Personen das Projekt von Anfang an als eine gemeinsame Chance und Herausforderung erkannten und annahmen. So konnte schnell eine vertrauensvolle Zusammenarbeit entwickelt werden, die durch ein stetiges „Voneinanderlernen“ und ein gemeinsames Suchen nach Lösungen geprägt war. Dieser Prozess führte „folgerichtig“ dazu, dass alle Beteiligten die Zusammenarbeit als „sehr Gewinn bringend“ einschätzten.

Zweitens bekräftigen die Ergebnisse der ersten Teilstudie, dass es prinzipiell möglich, aber auch sinnvoll und unverzichtbar ist, die mathematischen Begabungspo-

tenziale von Kindern im Übergang vom Kindergarten auf die Schule differenziert zu erfassen und diese individuell zu fördern. Um einen diesbezüglich notwendigen Qualitätsschub erreichen zu können, sind wiederum Verbesserungen in der praktischen Kindergartenförderung wie auch in der Erzieherinnenaus- und -fortbildung unerlässlich. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse bekräftigen unsere Überzeugungen dahingehend, dass wir im Endergebnis hierfür sowohl allgemeine konzeptionelle Orientierungen als auch konkrete Lösungen für Österreich und Deutschland entwickeln können. Erste Überlegungen für eine umfassende Buchpublikation zu diesen Aspekten, die sowohl in der Erzieherinnenaus- und -fortbildung als auch in der praktischen Kindergartenförderung sowie beim Übergang in die Schule genutzt werden kann, wurden bereits diskutiert.

Wenn die Ergebnisse der zweiten und dritten Testung sowie Einzelfallstudien zur Transition mathematisch begabter Kinder vorliegen, wird eine sehr komplexe Aufgabe darin bestehen, ein „in sich stimmiges“ Konzept des Erfassens der mathematischen Potenziale von Kindern in dieser für die kindliche Entwicklung enorm wichtigen Übergangsphase vom Kindergarten auf die Schule zu bestimmen. Analog sind Förderkonzepte zu entwickeln, die sowohl den individuellen Bedürfnissen bzw. Potenzialen der Kinder als auch den jeweiligen Gegebenheiten in den Kindergärten und Schulen Rechnung tragen. Die Diagnose- und Förderkonzepte würden dann eine fundierte Basis für konkrete Maßnahmen zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Volks- bzw. Grundschullehrerinnen liefern können.

Literatur

- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Fuchs, M. (2006). *Vorgehensweisen mathematisch potentiell begabter Dritt- und Viertklässler beim Problemlösen*. Berlin: LIT.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2004). *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 1. und 2. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Käpnick, F. (2014). Mathematische Talente entdecken und fördern. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung* (S. 537–548). Bern: Hans Huber.
- Meyer, K. (2015). *Mathematisch begabte Kinder im Vorschulalter. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung zur Entwicklung mathematischer Begabungen bei vier- bis sechsjährigen Kindern*. Münster: WTM.

Von der Fremd- zur Selbstregulation

Förderung von Selbstkompetenz in Kindergruppen mit unter Dreijährigen

1 Einleitung

Was ist „Selbstkompetenz“ und welche Entwicklungsverläufe vollziehen sich bei Kindern im Alter unter drei Jahren, die zur Ausprägung von Selbstkompetenz führen? Wie kann die Entwicklung von Selbstkompetenz bei Kindern in diesem Alter von wichtigen Bezugspersonen, das heißt auch von Erzieher/innen in der Kindertagesstätte oder von Tagespflegepersonen gefördert werden? Im folgenden Beitrag sollen Antworten auf diese Fragen gegeben werden, indem der Erwerb von Selbstkompetenzen als Entwicklungsprozess von der „Fremd- zur Selbstregulation“ beschrieben wird. Anhand einer Analyse von Beobachtungen aus einer Videoszene, die in der Osnabrücker Uni-Kita „Kleine Strolche“ aufgezeichnet werden konnte, soll verdeutlicht werden, wie die Förderung von Selbstkompetenz bei Kindern im Alter unter drei Jahren in Kindergruppen gelingen kann. Dabei wird auch erkennbar, welche besonderen Fähigkeiten von Seiten der Bezugsperson (z. B. Erzieher/in) nötig sind, damit Selbstkompetenzförderung bei so jungen Kindern erfolgreich sein kann und damit Kinder in die Lage versetzt werden, ihr Lernumfeld (z. B. Kita) optimal zu nutzen.

2 Begabungsförderung und Selbstkompetenz

Das Konzept „Selbstkompetenz“ steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem der Begabungsförderung. Unter Selbstkompetenz kann im weitesten Sinne die Fähigkeit verstanden werden, sich selber zu steuern. Ist diese Fähigkeit nicht gut entwickelt, behindert dieses eine erfolgreiche Umsetzung persönlicher Potenziale – Begabungen können nur schwer entfaltet werden. Im Unterschied zur „Begabtenförderung“ umfasst die „Begabungsförderung nach unserem Verständnis die Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrem IQ und der Elaboriertheit ihrer bereichsspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten. Es ist ja davon auszugehen, dass alle Kinder und Jugendlichen Begabungen haben – jeder einzelne und die Gesellschaft als Ganzes profitieren davon, wenn diese umgesetzt werden können.

Als theoretische Grundlage für die Begabungsförderung ziehen wir das Münchner Begabungsmodell heran (Heller & Perleth, 2007). Dieses Modell konzeptualisiert neben Begabungsfaktoren und Leistungsbereichen sogenannte „nicht kognitive“ Persönlichkeitsmerkmale und Umweltmerkmale als entscheidend für die Begabungsumsetzung. Selbstkompetenz kann in diesem Rahmen als eine Metakonzeption „nicht kognitiver“ Persönlichkeitsmerkmale gesehen werden.

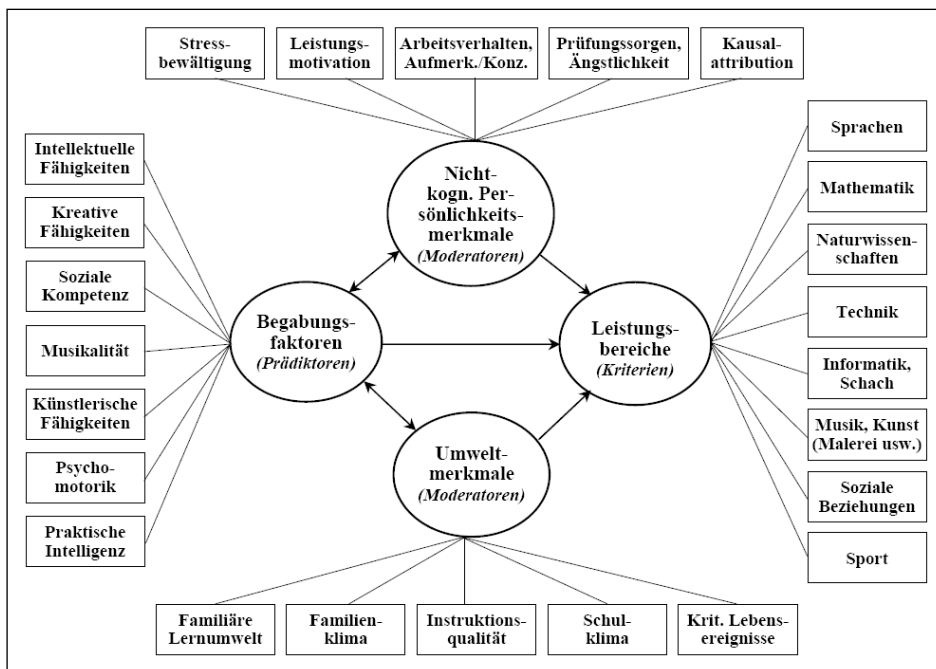


Abbildung 1: Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell als Beispiel für mehrdimensionale, typologische Begabungskonzepte (Heller & Pertleth, 2007, S. 10)

Umweltmerkmale, die die Begabungsumsetzung beeinflussen, prägen aus entwicklungs- und neuropsychologischer Sicht gleichzeitig auch die Entwicklung „nicht kognitiver“ Persönlichkeitsmerkmale. In der entwicklungspsychologischen Forschung, vor allem in der Bindungsforschung, wurde schon früh die Annahme formuliert, dass Kinder Selbstkompetenzen erwerben, indem sie an gut regulierten Interaktionsprozessen mit erwachsenen Bezugspersonen teilnehmen (z. B. Grossmann et al., 1997; Hofer, 1995; Sameroff & Emde, 1989; Schore, 1994). Man nimmt an, dass hier die alltäglichen, sich häufig wiederholenden Regulationserfahrungen grundlegend sind, die es dem Kind ermöglichen, bereits erworbene Selbstkompetenzen in einem „eingespielten Team“ zu erproben und zu festigen. Kinder verinnerlichen in diesem Rahmen nach und nach weitere von außen erfahrene Regulationsprozesse und benötigen im Zuge dieser Entwicklung immer weniger Fremdsteuerung, weil sie die verinnerlichten Regulationsformen nun zunehmend auf sich selbst anwenden können. Einfach ausgedrückt beinhaltet dieser Vorgang, dass ein Kind, das beispielsweise verlässlich die Erfahrung macht, dass es beruhigt wird, wenn es Angst hat, lernt, sich selbst zu beruhigen; ein Kind, das ermutigt wird, lernt, sich selber zu ermutigen; ein Kind, dessen Handlungsinitiativen und Ziele beachtet und unterstützt werden, lernt, zu sich selber zu stehen. In der Entwicklungspsychologie spricht man daher davon, dass sich Selbstkompetenzen in einem Prozess von der „externalen zur internalen Regulation“ bzw. von der „Fremd- zur Selbstregulation“ entwickeln (z. B. Sameroff & Emde, 1989). Die neurobiologische Forschung unterstützt diese Sicht heute durch

Befunde, die nahelegen, dass Interaktionserfahrungen Gene aktivieren, die für die Ausbildung der Hirnregionen zuständig sind, die Selbststeuerung ermöglichen (Frontallappen). Diese reifen während der gesamten Kindheit sehr langsam bis ins Jugendalter hinein (siehe Bernier, Whipple & Carlson, 2010).

Selbstkompetenzen bzw. „das Selbst kontrollierende kognitive Funktionen“ werden von Psychologen und Neurowissenschaftlern auch unter der Bezeichnung „Executive Functions“ untersucht (siehe Bernier, Whipple & Carlson, 2010). Die entwicklungsbahnende Bedeutung dieser Funktionen wurde durch eine großangelegte Studie belegt, in der die Ausprägungen von exekutiven Funktionen in einer Kohorte von 1.000 Kindern im Alter von 3, 5, 7, 9 und 11 Jahren im Fremd- und Selbsturteil erfasst und in Bezug auf ihre Auswirkungen im Erwachsenenalter (von 32 Jahren) analysiert wurden (Moffitt et al., 2011). Die Studie zeigt, dass die Ausprägung von Selbststeuerungsfähigkeiten in der Kindheit bei Jungen und Mädchen die spätere körperliche Gesundheit, die Abhängigkeit von Suchtmitteln, die persönliche finanzielle Situation und das Auftreten von Kriminalität vorhersagt, wobei geringere Selbststeuerungskompetenzen mit ungünstigeren Entwicklungsverläufen korrespondieren. Die Autoren postulieren aufgrund dieser Ergebnisse einen hohen gesellschaftlichen Gewinn selbstkompetenzförderlicher Interventionen.

Eine einheitliche Konzeption und zugleich differenzierte Betrachtungsweise von Selbstkompetenzen ermöglicht die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen von Julius Kuhl (PSI-Theorie, z. B. Kuhl, 2001). Die PSI-Theorie unterscheidet auf neuropsychologischer Grundlage vier psychische Makrosysteme, die für die Wahrnehmungs- und Verhaltensorganisation des Menschen zuständig sind (Intentionsgedächtnis, Extensionsgedächtnis, Objekterkennungssystem, intuitive Verhaltenssteuerung). Unter Selbstkompetenz versteht sie das situationsadäquate Zusammenspiel dieser vier Makrosysteme, das in erster Linie vom Einfluss des Extensionsgedächtnisses abhängt. Dieses ist in der Lage, Informationen auf unglaublich weit und komplex vernetzte Weise gleichzeitig („parallel-holistischen“) zu verarbeiten. Die auf die Aufrechterhaltung und Ausdehnung der personalen Integrität bezogene Aktivität des Extensionsgedächtnisses bezeichnet die PSI-Theorie als „Selbst“. Der Zugang zum eigenen Selbst ist für die Kongruenz und Authentizität von Kommunikation verantwortlich und stellt aus Sicht der PSI-Theorie eine unabdingbare Voraussetzung für die Förderung von Selbstkompetenz bei Kindern dar. Selbstzugang ermöglicht „Kontakt auf der Selbstebene“ mit einem Kind, der notwendig ist, um dieses für die Selbstkompetenz entscheidende Makrosystem der Psyche in seiner Entwicklung zu stärken. Ein entscheidendes Moment dabei ist, dass erst durch die authentische Kommunikation der Bezugsperson und durch ihren Fokus auf authentische Signale des Kindes – also durch die Aktivierung des kindlichen Selbst – Regulationserfahrungen in dieses System integriert werden können. Die PSI-Theorie betont, dass Regulationserfahrungen ohne diese Integration in das Selbst des Kindes keinen nachhaltigen Wert haben. Nur wenn sie in das Selbst des Kindes integriert werden, kann das Kind später „von selbst“ darauf zurückgreifen – verläuft somit der Prozess von der Fremd- zur Selbstregulation erfolgreich. Laut PSI-Theorie ermöglicht vor dem

Hintergrund von Kontakt auf der Selbstebene vor allem ein feinfühligere Umgang mit kindlichen Emotionen und Affekten die Aufrechterhaltung eines flexiblen Gleichgewichtes im Zusammenspiel der sich entwickelnden psychischen Makrosysteme des Kindes (Kuhl, 2011). Bei Kindern unter drei Jahren spiegelt sich die Authentizität der Kommunikation mit Bezugspersonen und damit die Beteiligung des kindlichen Selbstsystems in den Ausdrucksformen sicherer Bindungsbeziehungen (vgl. Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Schwer & Völker, 2011), auf die wir weiter unten zurückkommen.

3 Förderung von Selbstkompetenz bei unter Dreijährigen

Um den Prozess von der Fremd- zur Selbstregulation bei Kindern zu fördern, übernehmen Erwachsene in der Regel intuitiv diejenigen Verhaltenssteuerungsfunktionen, zu denen Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch nicht fähig sind (Papoušek & Papoušek, 1987). Der Entwicklungsstand von Selbstkompetenzen hängt bei Kindern natürlich vom Alter ab, aber auch von individuellen neurobiologischen Voraussetzungen sowie von den Entwicklungsbedingungen, denen das Kind bislang ausgesetzt war. Je jünger Kinder sind, desto geringer sind ihre Selbststeuerungskompetenzen und desto stärker sind sie daher von der feinfühligeren Regulation ihrer Bedürfnisse und Handlungsinitiativen durch Bindungspersonen (Eltern, Tagespflegepersonen, Erzieher/innen) abhängig. Erfahren sie regelmäßig Feinfühligkeit (Ainsworth, 1974/2003) in ihren Interaktionen mit Erwachsenen, und erfahren somit auch eine angemessene, prompte und zuverlässige Unterstützung bei ihrer alltäglichen Aufgabe, sich selbst zu steuern, das heißt die eigenen Emotionen zu regulieren und eigene Bedürfnisse zu befriedigen, wird es ihnen regelmäßig und gewohnheitsmäßig ermöglicht, sich im Zusammenspiel mit Bezugspersonen als „selbstkompetent“ zu erleben. Die Erfahrung der eigenen Selbstkompetenz im Zusammenhang mit der erfolgreichen Erreichung von Handlungszielen festigt wahrscheinlich in besonderer Weise das Gleichgewicht der sich entwickelnden Makrosysteme des Kindes, von dem im vorherigen Abschnitt zur PSI-Theorie die Rede war.

Das Konzept der „Bindungs-Explorations-Balance“ von Ainsworth (Ainsworth et al., 1978) beschreibt das für die Emotionsregulation von unter Dreijährigen alterstypische Zusammenspiel von Selbst- und Fremdderegulationsprozessen und liefert u. E. einen unentbehrlichen Zugang zur Psychologie kleiner Kinder. Das Konzept besagt, dass sie einen direkten Kontakt zu primären oder sekundären Bindungspersonen brauchen, um angstfrei ihre Umgebung erforschen und spielerisch Handlungskompetenzen entwickeln zu können. Die räumliche Nähe-Distanzregulation mit einer Bindungsperson muss gewissermaßen unter der Kontrolle des Kindes stehen, damit es sich sicher fühlen kann. Die Bindungsperson sollte dabei nicht nur körperlich sondern auch psychisch für das Kind und seine Rückversicherungssignale verfügbar sein und diese unterstützen. Bindungspersonen fungieren auf diese Weise als „sichere Basis“, von der aus das Kind seine Welt spielerisch „erobert“ kann.