

4.3.10 Bildungsprozesse vom Kindergarten in die Grundschule anschlussfähig gestalten

Gisela Kammermeyer

Erscheint in:

Kammermeyer, G. (im Druck). Bildungsprozesse vom Kindergarten in die Grundschule anschlussfähig gestalten. In A. Diller, R. Leu et al. (Hg.), Wem gehören die Kinder? DJI-Fachforum Bildung und Erziehung. München: DJI-Verlag.

1. Einführung

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es aufzuzeigen, wie Bildungsprozesse für Kinder von der Kindertagesstätte in die Grundschule so gestaltet werden können, dass sie anschlussfähig sind. Die Anschlussfähigkeit bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf den Leistungsbereich, sondern gleichzeitig auch auf den Persönlichkeitsbereich. Es geht in beiden Institutionen sowohl darum, kognitive Lernprozesse zu verbessern als auch gleichzeitig die Persönlichkeit zu stärken, was auch „multikriteriale Zielerreichung“ genannt wird. Auf der einen Seite ist die Stärkung der Persönlichkeit zwar traditionsgemäß das besondere Anliegen der Förderung in Kindertagesstätten, in den meisten neuen Bildungsplänen finden sich aber auch Ziele im Zusammenhang mit schulnahen Leistungsbereichen wie Mathematik und Schriftspracherwerb (literacy). Auf der anderen Seite ist die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen von je her ein zentrales Ziel des Anfangsunterrichts. Den Grundschullehrplänen liegt jedoch ein umfassendes Bildungsverständnis zugrunde, das auch die Persönlichkeitsentwicklung einbezieht, nämlich Ziele wie soziale Kompetenz, Selbstständigkeit, positives Selbstkonzept, Interesse und Lernfreude.

Aufgrund der Bedeutung, die derzeit traditionell schulische Leistungsbereiche wie Schriftspracherwerb und Mathematik erhalten, werden verstärkt auch Befürchtungen laut, der Kindergarten könnte verschult werden. Unabhängig davon, welche Vorstellungen von Schule hinter solchen Bedenken stehen, wird sowohl in der Kindergarten- als auch in der Grundschulpädagogik immer wieder darum gerungen, wie das Zusammenspiel von Leistungsförderung und Persönlichkeitsstärkung aussehen soll. Sollen *spezifische Leistungsbereiche* gezielt gefördert werden oder soll eine *allgemeine Leistungs- und Persönlichkeitsförderung* im Spiel favorisiert werden?

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob eine *explizite systematische Förderung durch ein Programm oder Training* oder aber eine *in den Alltag integrierte implizite Förderung* bevorzugt werden soll. Zur Beantwortung der letzten Frage liegen mittlerweile auch in Deutschland empirische Erkenntnisse zu einzelnen *Förder- bzw. Trainingsmaßnahmen* im Kindergarten und im Anfangsunterricht vor. Die Frage jedoch, wie einzelne Fördermaßnahmen konzeptionell verbunden bzw. in bestehende pädagogische Ansätze integriert werden können, wird kaum gestellt und ist erst recht nicht beantwortet. Wenig wissen wir auch darüber, welche Wirkungen in den Alltag integrierte Förder-

maßnahmen haben bzw. unter welchen Bedingungen diese effektiv sind.

Da für den vorliegenden Beitrag in erster Linie Ansätze ausgewählt wurden, zu denen *empirische Erkenntnisse* zur Förderung *im Kindergarten und in der Grundschule* vorliegen, lässt sich nicht verhindern, dass *Trainingsmaßnahmen* eine größere Bedeutung zukommt als ihnen in der Praxis zusteht. Die Darstellung beschränkt sich auf universelle Trainingsmaßnahmen, die sich präventiv an alle Kinder richten und von der Erzieherin oder Lehrerin in spezifischen geplanten Fördersituationen durchgeführt werden. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten, Prinzipien und Strategien dieser empirisch bewährten Programme ist empfehlenswert, da sie auch Anregungen gibt, *Interventionen im Alltag* effektiver zu gestalten. Darüber hinaus werden auch Fördermaßnahmen beschrieben, die in *Projekte oder in den Alltag* des Kindergartens und des Anfangsunterrichts integriert werden können. Auf die für die Gestaltung anschlussfähiger Lernwege notwendige Verknüpfung von Diagnose (einschließlich Beobachtung und Dokumentation) und Förderung wird in diesem Artikel nicht eingegangen.

2. Leistung fördern

Die Sichtweise, dass es die alleinige Aufgabe der Schule sei, den Kindern lesen, schreiben und rechnen beizubringen, war lange Zeit unbestritten. Diese zeigte sich z.B. darin, dass bis vor einigen Jahren im Kanton Zürich sogar im Volksschulgesetz festgelegt war, dass der Umgang mit den Kulturtechniken im Kindergarten verboten ist (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999). Mittlerweile wurde jedoch erkannt, dass es sich beim Lesen, Schreiben- und Rechnen lernen um Entwicklungsprozesse handelt, die lange vor der Einschulung beginnen und dass diese für den Schulerfolg im Lesen, Rechtschreiben und Mathematik eine sehr große Rolle spielen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit schriftsprachliche und mathematische Fähigkeiten bereits in Kindertagesstätten zu unterstützen und zu fördern und zwar so, dass im Anfangsunterricht darauf aufgebaut werden kann. Der Schulanfang wird somit nicht mehr als „Punkt Null“ angesehen, es gilt die unterschiedlichen Lernerfahrungen der Kinder wert zu schätzen und im Anfangsunterricht daran anzuschließen. Bei der frühen Förderung der Kulturtechniken ist jedoch zu berücksichtigen, dass Lernformen des Anfangsunterrichts (v.a. systematische Lehrgänge) nicht ohne Weiteres auf den Kindergarten übertragen werden können, denn der erfolgreiche systematische Erwerb von Schriftsprache und Mathematik hängt mit der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zusammen. Die Effizienz des Arbeitsgedächtnisses steigert sich jedoch bei den meisten Kindern erst zwischen dem fünften und sechsten Geburtstag (Hasselhorn & Grube 2008). Außerdem ist bei den Überlegungen zur Förderung anschlussfähiger Bildungsprozesse zu berücksichtigen, dass durch frühe Förderung im Kindergarten der Weg zur Schriftsprache und zur Mathematik auch erschwert werden kann. Dies ist dann der Fall, wenn motivationale Probleme auftreten, weil Übungen isoliert und nicht in persönlich bedeutsame Kontexte eingebunden sind oder wenn es (z.B. aufgrund zu geringer Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses) zu frühen Misserfolgen kommt.

2.1 Förderung im Schriftspracherwerb

Wichtigste Prädiktoren für den Erfolg im Lesen und Rechtschreiben sind die Sprachfähigkeit, die phonologische Bewusstheit und das Wissen über Schrift (Lonigan 2006).

Phonologische Bewusstheit

Phonologische Fähigkeiten, die sich bereits lange vor der Einschulung entwickeln und die mittlerweile in Kindertagesstätten und Grundschulen große Bedeutung erlangt haben, dienen jungen Kinder „als Starthilfe beim ‚Knacken‘ des schriftsprachlichen Kodes“ (Schneider 1997, 346). Nach Schneider, Roth, Küspert und Ennemoser (1998, 27) handelt es sich bei der phonologischen Bewusstheit um „das Wissen junger Kinder um die Lautstruktur der gesprochenen Sprache“, die sich u.a. in der Fähigkeit zu reimen, Silben zu klatschen und Anlaute zu erkennen, zeigt. Die phonologische Bewusstheit wurde nicht nur international, sondern auch in Deutschland gründlich untersucht. Es ist klar belegt, dass ihr eine führende Rolle bei der vorschulischen Vorhersage des Schulerfolgs im Schriftspracherwerb zukommt (Marx 2007). Wenn im Kindergarten Probleme im Bereich der phonologischen Bewusstheit festgestellt werden, dann besteht für diese Kinder eine sehr hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie in der Grundschule Probleme im Bereich des Lesens und Rechtschreibens entwickeln. Aus diesem Grund ist im Hinblick auf anschlussfähiges Lernen die Förderung der phonologischen Bewusstheit besonders wichtig.

Das derzeit wohl bekannteste und am weitesten verbreitete *Training* ist „Hören, lauschen, lernen“ von Küspert und Schneider (1999). Es wurde für das letzte Kindergartenhalbjahr konzipiert und besteht aus einer systematischen Abfolge von Lernspielen. Es liegt auch als Computerfassung mit dem Hamster Hanno vor (Küspert, Roth, Schneider & Laier 2001). Die kurz- und langfristigen Effekte konnten empirisch nachgewiesen werden (Schneider, Visé, Reimers & Blaesser 1994), in einer Sekundäranalyse wurden die positiven Wirkungen auch für die Gruppe der besonders schwachen Kinder, der „Sorgenkinder“ belegt (Schneider et al. 1998). Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass „Sorgenkinder“ in der Kindertagesstätte ein notwendiges Training erhalten und da diese intensive Förderung in der Schule fortgesetzt werden sollte, wurde für den Einsatz im Anfangsunterricht das ebenfalls empirisch überprüfte Training „Lesen und Schreiben lernen mit der Hexe Susi“ von Forster und Martschinke (2000) entwickelt, das fibelunabhängig sowohl im Anfangsunterricht als auch im speziellen Förderunterricht eingesetzt werden kann.

Es kann angenommen werden, dass die phonologische Bewusstheit auch außerhalb eines Trainings im *Kindergartenalltag* sinnvoll gefördert werden kann, hierzu können viele klassische Kinderspiele leicht abgewandelt werden (Kammermeyer 2000). Zum Erkennen von Reimen, Silben sowie zur Förderung des Laut-Buchstabe- Zusammenhangs ist eine Fülle von Lernspielen auf dem Markt, die auf den klassischen Spielformen Memory, Lotto, Domino, Quartett und Würfelspiele beruhen und die sowohl im Kindergarten als auch im Anfangsunterricht eingesetzt werden können. Explizit angelehnt an das Würzburger Trainingsprogramm, aber wenig standardisiert und nicht empirisch überprüft, jedoch in einen motivierenden Gesamtrahmen eingebunden ist das Übungsprogramm „Wuppis Abenteuer-Reise“ von Christiansen (2006). Es bietet nicht nur eine Fülle von Lernspielen zur phonologischen Bewusstheit, sondern stellt auch eine Verbindung zu literacy her.

Wissen über Schrift

Da neben der phonologischen Bewusstheit auch das *Wissen über Schrift* (z.B. Buchstabenkenntnis, Kenntnis der Lese- und Schreibrichtung) bedeutsam ist, ist es sinnvoll auch dieses bereits vorschulisch zu fördern. Aufgrund dieser Erkenntnis wurde das Würzburger Buchstaben-Laut-*Training*

„Hören, lauschen, lernen 2“ von Plume und Schneider (2004) entwickelt und es zeigte sich erwartungsgemäß, dass durch die Kombination der beiden Trainings die Förderwirkungen noch verstärkt wurden. Knopf und Lenel (2005, 55) erscheint es aufgrund ihrer experimentellen Studien im vorschulischen Bereich jedoch weniger bedeutsam, einzelne Komponenten, wie phonemanalytische Fähigkeiten oder einen spezifischen Laut-Buchstaben-Assoziations- Mechanismus separat zu trainieren, sondern vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten mit einer verschriftlichten Welt bereitzustellen.

Nicht nur im Kindergartenalltag, sondern auch im *Alltag* des Anfangsunterrichts lässt sich eine Fülle von echten Lerngelegenheiten finden, in denen der Umgang mit Schrift bedeutungsvoll ist. Kinder nutzen Schrift bereits vor der Schule, um etwas zu erreichen. Schreiben ist notwendig, um Wichtiges mitzuteilen und Lesen, um sich zu informieren und Neues zu erfahren. Die Schreibidee, das Ziel, das hinter dem Schreiben steckt, ist der Motor dafür, dass sich die Kinder der ungeheuren Anstrengung unterziehen, die mit dem Erlernen unseres komplexen Schriftsystems verbunden ist (Brinkmann 2008). Dies gilt für die Kinder in Kindertagesstätten und Anfangsunterricht in gleichem Maße.

Zur Förderung des Wissens über Schrift eignen sich im Vorschulalter in besonderer Weise *themenorientierte Rollenspiele*, in die auch Lese- und Schreibhandlungen einbezogen werden können (Kammermeyer 2007). In typischen Rollenspielsituationen wie z.B. Einkaufen, Polizei, Friseur, Doktor, wie sie täglich von Kindergartenkindern gespielt werden, können die Kinder die Funktion von Schrift in sinnvollen Kontexten erfahren. Sie schreiben Einkaufszettel, Strafzettel, Rechnungen und Rezepte und machen im Spiel wertvolle Erfahrungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“. Sie erproben im Spiel (Lese- und Schreib-) Handlungen, zu denen sie im realen Leben noch nicht fähig sind.

Die Beziehung zwischen Spiel und literacy wurde in den vergangenen zwanzig bis dreißig Jahren in den USA intensiv untersucht (Roskos & Christie 2000). Analysiert wurde u.a., wie Lernumgebungen (literacy-enriched play centers bzw. literacy centers) gestaltet sein müssen, damit sie schriftsprachbezogene Spielaktivitäten auslösen. Es zeigte sich in diesen Studien, dass die für die weitere Schriftsprachentwicklung förderlichen Lese- und Schreibhandlungen vor allem durch die Kombination von themenspezifischem Material und aktiver Teilnahme der Erzieherin angeregt werden (Morrow & Rand 1991). Der Einsatz themenorientierter Rollenspiele ist jedoch nicht auf den Kindergarten beschränkt. Sie eignen sich auch als gemeinsamer Erlebnisrahmen in einem Anfangsunterricht, in dem nach dem Spracherfahrungsansatz (Brinkmann & Brügelmann 2000) gearbeitet wird.

Für den Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht liegt mit der auf dem Spracherfahrungsansatz aufbauenden Konzeption *„Lernwege gestalten und begleiten – Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht“* (Helbig, Kirschhock, Martschinke & Kummer 2005) ein Ansatz vor, der für anschlussfähige Bildungsprozesse besonders geeignet ist. Er knüpft am vorschulisch erworbenen Wissen der Kinder an und bezieht sich nicht nur auf das Erlernen der Kulturtechniken, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung. Priorität haben pädagogische Zielsetzungen: „Ziel ist nicht nur der Schriftspracherwerb, aus pädagogischer Sicht sind Denkentwicklung und sinnvolles Tun, Interesse am Lerngegenstand, Lernfreude, Kreativität, selbstbestimmtes Handeln, soziale Ko-Konstruktionen, positives Selbstkonzept und Selbstwertgefühl und damit eine durch

intensive, eigenaktive und konstruktiv-problemlösende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand gekennzeichnete Lernhaltung zumindest ebenso bedeutsam“ (Helbig et al. 2005, 18). „Lernwege gestalten und begleiten“ eignet sich deshalb nicht nur für den Anfangsunterricht, die Auseinandersetzung mit diesem Ansatz kann auch die Förderung des frühen Schriftspracherwerbs (literacy) im Kindergarten bereichern.

2.2 Förderung in Mathematik

Die Zielsetzungen der Konzeption „Lernwege bereiten und begleiten“ können wegweisend auch für die Förderung anschlussfähiger Bildungsprozesse in Mathematik sein, denn auch im Hinblick auf Mathematik gibt es keinen „Punkt Null“ am Schulanfang. Das Vorwissen, das Kinder vor der Schule erwerben, trägt in hohem Maße zum Schulerfolg in der Schule bei. Dies konnte in einer Längsschnittstudie von Krajewski (2003, Krajewski & Schneider 2006) nachgewiesen werden. Es zeigten sich erstaunlich hohe Zusammenhänge zwischen dem mengen- und zahlenbezogenen Vorwissen, das ein halbes Jahr vor Schulanfang erhoben wurde, und den Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. Im Gegensatz hierzu hatten Unterschiede hinsichtlich bereichsspezifischer Fähigkeiten zur räumlichen Vorstellung, zur Konzentrationsfähigkeit sowie zum Sprachverständnis über den Vorwissenseffekt hinaus keinen Vorhersagewert für die schulischen Mathematikleistungen. Wenn Schulversagen in Mathematik verhindert werden soll, ist es deshalb sinnvoll Kindern bereits in der Vorschulzeit Anregungen zu geben, damit sie sich das zentrale Mengen- und Zahlenvorwissen vor der Schule aneignen.

Nicht jede Förderung ist jedoch für nachfolgendes Lernen in gleicher Weise anschlussfähig. Als besonders wichtig wird von Krajewski und Schneider (2006) das Verständnis für die Verknüpfung der Zahlen und der Zahlwortreihe mit den korrespondierenden Mengen herausgestellt. Es geht darum, den Kindern mit Hilfe von geeigneten Darstellungsmitteln bewusst zumachen, dass Dinge unter dem Aspekt der Anzahl betrachtet werden und nicht nur nach Farbe und Funktion unterschieden werden können. Dies bedeutet auch, dass Kinder die Zahlen nicht in Verbindung mit irrelevanten Informationen kennen lernen sollen, wie z.B. mit märchenhaften Geschichten (Krajewski 2008). Als besonders wichtig wird hingegen die Sprache herausgestellt, die Begriffe und Formulierungen, die die Erzieherinnen bei der Vermittlung der Inhalte einsetzt.

Im *Trainingsprogramm* „Mengen, zählen, Zahlen“ (MZZ) von Krajewski, Nieding und Schneider (2007) wurden diese Forderungen umgesetzt. Es verwendet als zentrales Darstellungsmittel die abstrakte Zahlentreppe, bei der auf den Seiten der einzelnen Stufen die Zahlen in verschiedenen Formaten abgebildet sind. Mit Leitfragen zu jedem Spiel soll gesichert werden, dass das mathematisch Wesentliche verbalisiert und damit den Kindern bewusst gemacht wird. Die erste Überprüfung dieses mathematischen Trainings mit einer experimentellen Studie zeigte nach Krajewski et al. (2006) sowohl kurz- als auch langfristige Effekte auf die frühen mathematischen Kompetenzen der Kinder. Es war einem allgemeinen Denktraining und dem Förderprogramm „Zahlenland“ (Friedrich & de Galgoczy 2004) überlegen.

Ebenfalls sehr systematisch, lehrgangsmäßig angelegt sind die weit verbreiteten *Förderprogramme* „Komm mit ins Zahlenland“ (Friedrich & de Galgoczy 2004) und „Zahlenland“ (Preiß 2004). Wenn man die Anforderungen an eine auf nachfolgendes Lernen angelegte Frühförderung von Krajewski und Schneider (2007) zugrunde legt, sind diese beiden Programme jedoch problematisch.

Sie gehen nicht nur von einem negativen Bild von Mathematik aus, sondern verwenden auch Einkleidungen, die den Erwerb der genannten abstrakten Zahlkonzepte stören können. Den Zahlen werden menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen (Anthropomorphismen) zugeschrieben, die statt einer (unnötigen) Motivation auch zu Verwirrungen und Missverständnissen führen können. Es besteht außerdem die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit der Kinder abgelenkt und der Blick auf das numerisch Wesentliche, das für anschlussfähige Bildungsprozesse entscheidend ist, verstellt wird. Das Programm „Komm mit ins Zahlenland“ wurde empirisch untersucht und es gab unmittelbar nach dem Training einen Effekt für basale Grundfertigkeiten (Friedrich & Munz 2004). Für anschlussfähige Bildungsprozesse, für die auch die Ausbildung höherer Kompetenzen notwendig ist, erscheint dies nicht ausreichend.

Der Ansatz von Peter-Koop, Grüssing und Schmitmann gen. Pothmann (2008) ist auf die Förderung von Risikokindern bezogen, er ist aber nicht systematisch und lehrgangsmäßig angelegt, sondern individualisiert. Die Autorinnen verglichen die Förderung von Risikokindern mit Hilfe individuell erstellter Förderpläne sowohl in Einzelförderung durch Experten als auch durch die Förderung im *Alltag* durch geschulte Erzieherinnen und kommen zu dem Ergebnis, dass es keine Unterschiede gibt. Die Autorinnen schließen daraus, dass eine mathematische Förderung auch „in der Fläche“ verhältnismäßig leicht möglich ist. Interessante Anregungen über die Vielfalt mathematischer Situationen im Alltag von Vorschulkindern bietet das mathematische Bilderbuch von Peter-Koop und Grüssing (2007).

Zur Förderung mathematischer Kompetenzen im *Alltag* liegen darüber hinaus verschiedene Ansätze vor, die zwar nicht empirisch überprüft sind, für anschlussfähige Bildungsprozesse jedoch besonders geeignet erscheinen. Der Ansatz „*mathe 2000*“ (einen Überblick gibt z.B. die Zusammenfassung zu „20 Jahre mathe 2000“ von Müller & Wittmann 2008, Wittmann 2006) ist von Anfang an über die Grenzen der Institutionen hinweg vom Kindergarten bis zum Abitur angelegt und versteht Mathematik als „Wissenschaft von Mustern“. Er ist auch im Kindergarten bereits auf die Kompetenzen ausgerichtet, die in den Bildungsstandards für den Mathematikunterricht der Grundschule ausgewiesen sind. Er gewährleistet damit die Anschlussfähigkeit an einen Anfangsunterricht, dessen Kern das Unterrichtswerk „Das Zahlenbuch“ darstellt. Grundlegend für das gesamte Programm „*mathe 2000*“ sind fünf zentrale Prinzipien: Konzentration auf tragende mathematische Grundideen und Sparsamkeit in Anschauungs- und Darstellungsmitteln, aktiv-entdeckendes und soziales Lernen, produktives und automatisierendes Üben, Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen im gemeinsamen Unterricht (natürliche Differenzierung) und systematische Qualitätssicherung. Im Zentrum stehen zielgerichtete mathematische Lernspiele, die einen natürlichen Rahmen für die Umsetzung der genannten Prinzipien bieten. Die Autoren gehen davon aus, dass Kinder interessiert daran sind und Freude daran haben, Beziehungen zwischen Zahlen oder geometrischen Formen zu erforschen und Lösungen für Aufgaben zu finden. Aufgesetzte „spaßige“ Einkleidungen („*edutainment*“) werden von den Autoren strikt abgelehnt.

Alltagshandlungen, die mathematisches Potential besitzen, stehen auch im Mittelpunkt des aus den Niederlanden stammenden aktivitätsorientierten Ansatzes von van Oers (2002). Er beruht auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und bezieht sich auf Leistungs- und Persönlichkeitsziele in gleichem Maße. Mathematik beginnt bereits, wenn Kinder, einem Verständnis von Mathe-

matik als „Wissenschaft von den Mustern“ entsprechend, ihre Aufmerksamkeit auf Rhythmen, Regelmäßigkeiten, Muster und Ordnungen richten. Mathematik wird hier in Interaktion im Kontext bedeutungsvoller Aktivitäten gelernt. Hierzu ist es jedoch notwendig, dass Erwachsene (oder kompetentere Kinder) die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte mathematikbezogene Aspekte richten. Insofern betont auch van Oers (2002, 325) die Rolle der Erwachsenen. Sie tragen in entscheidendem Maße dazu bei, einen mathematischen Kontext für die Aktivitäten der Kinder zu schaffen. Wenn Erwachsene eine „mathematische Brille“ aufsetzen, gelingt es ihnen, Spielhandlungen im Alltag zu entdecken, denen sie einen mathematischen Status verleihen können. Er rät, die Aufmerksamkeit des Kindes auf Beziehungen und Muster zu lenken, immer wieder zur Reflexion anzuregen und die Kinder zur Verwendung von Werkzeugen (z.B. Zeichnungen) zu ermutigen.

3. Persönlichkeit stärken

Die Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse darf sich jedoch nicht nur auf den Erwerb der Kulturtechniken reduzieren, es besteht auch die Notwendigkeit die Persönlichkeit zu stärken. Übergangsphasen sind eine besonders sensible Phase für die Persönlichkeitsentwicklung und deshalb für Interventionsangebote besonders geeignet. Der Kindergarten und der Anfangsunterricht bieten einen geeigneten Rahmen für präventive Programme und fördern Kinder in einer Entwicklungsphase, in der viele soziale und emotionale Kompetenzen erworben werden. Die Stärkung der Persönlichkeit ist deshalb ein zentrales Ziel der meisten Ansätze der Kindergartenpädagogik und der Grundschullehrpläne. Auch theoretische Ansätze zur Erklärung des Übergangs beziehen Merkmale der Persönlichkeit als wichtige Einflussfaktoren ein. Der Transitionsansatz (Griebel & Niesel 2004) beispielsweise stellt die Bedeutung des Identitätswandels vom Kindergarten- zum Schulkind heraus und der Ansatz „Übergang als kritisches Lebensereignis“ (Filipp 1995) verweist auf Personenmerkmale wie Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung.

Mit der Frage, was Kinder stärkt bzw. welche Fähigkeiten bedeutsam sind, um belastende Lebenssituationen zu bewältigen, beschäftigt sich die Resilienzforschung. Sie findet derzeit vor allem in der Pädagogik der frühen Kindheit Beachtung (Wustmann 2007) und stellt Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit sowie sozial-emotionale Kompetenzen als bedeutsam heraus. Bei den Überlegungen zu anschlussfähigen Bildungsprozessen erscheint es deshalb sinnvoll, auch diese für einen erfolgreichen Übergang wichtigen Bereiche einzubeziehen.

3.1 Förderung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit

Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit sind zentrale Komponenten des Identitätsmodells von Haußer (1995), sie eignen sich zur Präzisierung des abstrakten Ziels „Stärkung der Persönlichkeit“. Unter Selbstkonzept wird die kognitive Komponente (wie sehe ich mich?), unter Selbstwertgefühl die affektive Komponente (wie fühle ich mich?) und unter Selbstwirksamkeit die handlungsbezogene Komponente (wie viel Einfluss habe ich?) der Identität verstanden.

Die meisten Kinder verfügen am Schulanfang über ein positives, meist überhöhtes Selbstkonzept, ein hohes Selbstwertgefühl und eine hohe Selbstwirksamkeit. Bei ca. 20% der Kinder sind die genannten Identitätskomponenten jedoch nur gering ausgeprägt (Martschinke, Kammermeyer, Frank & Mahrhofer 2002). Ein überhöhtes Selbstkonzept hat motivationale Vorteile für das Lernen. Wer seine Leistung selbst hoch einschätzt, ist eher bereit, sich auch auf schwierige und anstrengende Aufgaben einzulassen und hat dadurch die Chance, wichtige Lernerfahrungen zu machen.

Vermutlich ist dies ein entscheidender Grund dafür, dass die meisten Kinder den Schulanfang gut bewältigen.

Bereits in der ersten Klasse lässt sich jedoch in den meisten Studien ein deutlicher Abwärtstrend konstatieren, der von Helmke (1998) als Entwicklung „vom Optimismus zum Realismus“ bezeichnet wird. In der KILIA-Studie (Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht und in der Grundschule) von Kammermeyer und Martschinke (2003, 2006, Martschinke & Kammermeyer 2003) zeigte sich jedoch, dass es Lehrkräften auch gelingt, durch unterrichtliche Maßnahmen den Abwärtstrend in der Entwicklung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit aufzuhalten.

Eine Gruppe von Kindern, bei denen die Selbstkonzeptentwicklung besonders ungünstig verläuft, sind die *schüchternen Kinder* (Stöckli 2008). Nach Einschätzungen der Lehrkräfte sind 18% der Kinder „überdurchschnittlich schüchtern“. Sie können als erstrangige Adressatengruppe einer gezielten Persönlichkeitsentwicklung angesehen werden, da ihnen soziale Situationen und mündliche Anforderungen in Kindergarten und Grundschule besondere Schwierigkeiten bereiten. Schüchterne sind keine typischen Schulversager mit auffälligen negativen Eigenschaften oder unangenehmen, störenden Verhaltensweisen. Das Problem der Schüchternen liegt vielmehr darin, dass sie nicht auffallen und sich nur zögernd am Unterricht beteiligen, obwohl sie häufig über das verlangte Wissen verfügen. Durch ihr gehemmtes Verhalten wird jedoch leicht der Eindruck einer reduzierten Leistungsfähigkeit erweckt. In einem Forschungsüberblick kommt Stöckli (2007) zu dem Ergebnis, dass zwar in verschiedenen Studien negative Korrelationen zwischen schüchternem Verhalten und Schulleistungen, Noten oder Kompetenzeinschätzungen gefunden wurden, dass sich aber in der Regel aufgrund der Befunde höchstens ein paar wenige Prozente der Leistungsergebnisse erklären lassen. Auch die Begleitung von 33 Kindern aus fünf Grundstufenklassen in der Schweiz mit Hilfe jährlicher Videointerviews zeigte keine bedeutsamen Korrelationen zwischen Schüchternheit (aus der Sicht der Grundstufenlehrerinnen) und schulischen Fertigkeiten wie Zählen oder die Kenntnis von Buchstaben. Besonders augenfällig stellten sich in dieser Untersuchung jedoch die negativen Beziehungen zwischen Schüchternheit und dem wahrgenommenen Interesse der Kinder am Spielen und Lernen heraus (Stöckli 2008).

Bei der Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse erscheint es wichtig, die günstigen motivationalen Lernvoraussetzungen am Schulanfang zu erhalten und die Persönlichkeit der Kinder mit ungünstigen motivationalen Lernvoraussetzungen (z.B. schüchterne Kinder) zu stärken. Eine spezielle Selbstkonzeptförderung am Schulanfang lohnt sich nicht nur als Ziel um seiner selbst willen, sondern auch, weil sie positive Auswirkungen auf die Leistung hat. In der ersten Klasse wirkt sich das Selbstkonzept auf die Leistung und nicht die Leistung auf das Selbstkonzept aus (Bestätigung der so genannten Self-Enhancement-Theorie), dies ist ein zentrales Ergebnis der bereits genannten KILIA-Studie von Kammermeyer und Martschinke (2006). Eine optimistische Selbst einschätzung kann als eine Art „Zusatzmotor“ (Helmke 1992) wirken und zukünftige Leistungen indirekt steigern helfen.

Als „Stellschraube“, mit der auf das Zusammenspiel von Leistung und Selbstkonzept Einfluss genommen werden kann, wurde in dieser Studie (Kammermeyer & Martschinke 2003) die Anzahl der Freiheitsspielräume identifiziert. Wenn im Anfangsunterricht nicht alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche tun, wenn sie stattdessen Freiheitsspielräume haben und unterschiedliche eigene

Lernwege gehen können, dann werden soziale Vergleichsmöglichkeiten reduziert und die negative Selbstkonzeptentwicklung kann aufgehalten werden. In Klassen, in denen die Korrelation zwischen Leistung und Selbstkonzept hoch ist (d.h. die Kinder haben ein realistisches Selbstkonzept: Die leistungsstarken Kinder wissen, dass sie gut sind, aber die leistungsschwachen Kinder wissen auch, dass sie schwach sind) gewähren die Lehrkräfte den Kindern weniger Freiheitsspielräume. In Klassen hingegen, in denen dieser Zusammenhang niedrig ist (d.h. die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten hat wenig mit den tatsächlichen Leistungen zu tun: Die leistungsschwachen Kinder überschätzen sich) hatten die Kinder viele Freiheitsspielräume, wodurch die Vergleichsmöglichkeiten reduziert wurden. In solchen Klassen bleiben die motivationalen Vorteile für das Lernen, die Bereitschaft sich anzustrengen und sich auch auf schwierige Aufgaben einzulassen, länger erhalten.

Die Förderung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit ist vielfach Teil von Programmen zur Förderung sozialer Kompetenzen (siehe unten). Fingerle (2006) räumt vor allem dem amerikanischen PATH-Programm (Promotion Alternative Thinking Strategies), das in Zürich im Grundschulbereich empirisch überprüft wird, in der Frühpraxis für Drei- bis Zehnjährige große Chancen ein. In diesem werden Kinder beispielsweise gestärkt, indem jedes Kind die Gelegenheit erhält, im Mittelpunkt zu stehen, „Kind des Tages“ zu werden und Privilegien und besondere Beachtung zu erhalten.

Zur Förderung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit sind auch pädagogische Maßnahmen im Alltag geeignet. Martschinke (2008) verweist auf die Bedeutung eines positiven Klimas sowie auf die Bedeutung alltäglicher Interaktionen und Rückmeldungen, die durch eine wertschätzende Haltung der Erzieherin/Lehrerin sowie durch aktives Zuhören geprägt ist. Zur Förderung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit eignen sich darüber hinaus Geschichten, Bücher und Rollenspiele. Viele Anregungen bzw. „Spiele, die stark machen“ und die im Kindergarten und in der Grundschule umgesetzt werden können finden sich bei Portmann (2001).

3.2 Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Hohe Korrelationen zwischen dem sozialen Zurechtkommen der Kinder und dem Schulerfolg (Petillon 1993) sowie ein hoher Zusammenhang zwischen sozialen Problemen und Leistungsproblemen in der Schule (Beelmann 2008) zeigen auf, dass es wichtig ist, bei Überlegungen zur Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse auch sozial-emotionale Kompetenzen einzubeziehen.

„Soziale Kompetenz“ ist ein Sammelbegriff für sozial-kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Fertigkeiten, die eine angemessene Balance oder einen Kompromiss zwischen der Anpassung an soziale Normen und Regeln und der Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse ermöglichen (Beelmann 2008, 161). Unter den Risikofaktoren für eine negative soziale Entwicklung haben soziale Informationsverarbeitungsprozesse eine besondere Bedeutung. Beelmann und Lösel (2005) bezeichnen sie als eine Art früher Schnittstelle zwischen kognitiven Verarbeitungsmechanismen einerseits und den sozialen Einflüssen und der Entwicklung von Handlungskompetenzen andererseits. Im Folgenden werden einige universelle präventive Trainingsprogramme vorgestellt, die sich an alle Kinder einer Gruppe/Klasse richten.

Soziale Informationsverarbeitungsfähigkeiten werden im sozialen Problemlösetraining für Vor-

schulkinder „Ich kann Probleme lösen“ (IKPL) von Lösel, Beelmann, Stemmler und Jaursch (2004), das auf dem amerikanischen PATHProgramm fußt, gefördert. Zentraler Bestandteil des Trainings ist der Problemlöse-Dialog als Methode des Problemlösens (1. Problemdefinition: Was ist passiert? – 2. Identifikation von Gefühlen/Gründen für das Verhalten anderer: Wie fühlst du dich? Wie fühlt sich XY? Warum, glaubst du, hat XY das getan? – 3. Generierung alternativer Lösungsvorschläge: Was kannst du tun? Fällt dir noch eine Möglichkeit ein? – 4. Abschätzung der Konsequenzen: Was passiert dann? – 5. Bewertung der Handlung: Ist das eine gute Idee?). Dieser Dialog kann ohne Weiteres auch erfolgreich im Alltag eingesetzt werden. Wesentlich ist, dass den Kindern nicht vorgegeben wird, was sie tun sollen, sondern dass sie Denkstrategien lernen, mit denen sie zukünftig eigenständig Probleme lösen können. Zusätzlich zum Kinderkurs gibt es auch einen Elternkurs. In der Evaluation zeigten sich deutliche Effekte bei entwicklungsverzögerten Kindern, bei Kindern im Regelkindergarten waren die Effekte deutlich geringer (Beelmann 2008, Beelmann & Lösel 2005).

Ein weiteres empirisch bewährtes *Programm* zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz wurde jeweils getrennt für Vorschulkinder und für Schulanfänger von der Forschergruppe um Petermann entwickelt. Im „Verhaltenstraining im Kindergarten“ (Koglin & Petermann 2007), lernen die Kinder Gefühle bei sich und anderen zu entdecken und Konflikte im Alltag besser zu bewältigen. Es werden typische Konflikte aus dem Kindergartenalltag bearbeitet, positives Verhalten wird in Rollenspielen erprobt und Kompetenzen in sozialen Situationen erweitert. Zu diesem Training gehören als Identifikationsfigur der Delfin „Finn“ und speziell entwickelte Spielmaterialien (z.B. das Spiel „Gefühlsspirale“ und ein „Gefühlspuzzle“). Direkt anschlussfähig ist das „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ von Petermann, Natzke, Gerken und Walter (2006), das speziell für Kinder in der Schuleingangsphase entwickelt wurde und eine nachhaltige Vertiefung der Bereiche soziale Wahrnehmung, Gefühle erkennen und benennen, Einfühlungsvermögen, Hilfeverhalten und Kooperation sowie Problemlösekompetenzen. Es wird auch der Frage nachgegangen, wie die Inhalte in den Alltag übertragen und wie die Eltern einbezogen werden können. Die Evaluation der beiden Trainings ergab eine kurz- bis mittelfristige Wirksamkeit der Kurse für die Vorschule und die erste Klasse (Petermann, Natzke, von Marées & Koglin 2007).

Auch beim *Programm* „Faustlos“ gibt es eine Kindergarten- und eine Grundschulversion (Schick & Cierpka, 2003, 2006). In diesem geht es vor allem um die Empathieförderung, die Impulskontrolle und um den Umgang mit Ärger und Wut. Eingesetzt werden vorwiegend Fotokarten, die als Ausgangspunkt für Diskussionen und Rollenspiele dienen. Die Evaluation im Kindergarten (Schick & Cierpka 2006) ergab signifikante Effekte im Hinblick auf sozial-kognitive Kompetenzen (z.B. Emotionsbenennung, Benennung negativer Kompetenzen aggressiven Verhaltens) in standardisierten Interviews mit den Kindern, jedoch nur mit einer Ausnahme bei Erzieherinnen- und Elternangaben. Aus diesem Grund sollte nach Beelmann (2008) die präventive Wirkung des Programms speziell im Hinblick auf aggressives und gewalttätiges Verhalten nicht überschätzt werden.

Am Schulanfang sind die Kinder besonders aufnahmebereit für neue Regeln und Anstöße. Dies wird für die Förderung prosozialen Verhaltens und konstruktiven Konfliktverhaltens im *Training* „Ich bleibe cool“ genutzt, das explizit das Ziel verfolgt, Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu unterstützen (Roth & Reichle 2008, S. 48). Es ist ein niedrigschwelliges Angebot, weil es einen geringen Kosten- und Zeitaufwand erfordert und nicht an bestimmte Bedin-

gungen geknüpft ist. Als empirisch hinreichend bewertet werden sechs Sitzungen. Didaktischer Rahmen des Trainings ist eine U-Boot-Reise, bei der die Kinder zu sechs thematisch besetzten Inseln reisen. Zum Einsatz kommt dabei eine Kombination aus verhaltens- und emotionsorientierten und kognitiven Verfahren, es werden u.a. Selbstwahrnehmungs- und Selbstkontrollübungen sowie strukturierte Rollenspiele eingesetzt.

Zu den am besten evaluierten *Präventionsprogrammen* weltweit (Beelmann 2008, Brezinka 2003) gehört die „Dinosaurier-Schule“ („The Incredible Years Training“) von Webster-Stratton (1999), zu der es bisher jedoch noch keine deutschsprachige Version gibt. Es zeigt, auf welche vielfältige Weise die soziale und emotionale Kompetenz von drei- bis achtjährigen Kindern gefördert werden kann. Um Empathie und Perspektivenübernahme, Kommunikationsfertigkeiten, Ärger-Management, interpersonales Problemlösen und Verhaltensregeln aufzubauen, werden Videovignetten verwendet. Für die Emotionsregulation wird die „Schildkrötentechnik“ eingesetzt. Dabei lernen die Kinder sich bei intensiven negativen Gefühlen in einen imaginären Schildkrötenpanzer zurückziehen, um zu überlegen, wie sie angemessen reagieren könnten.

Ein umfassendes *Programm* zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, das sich nicht nur an alle Kinder, sondern auch an Erzieherinnen und Eltern wendet, ist PAPILIO von Mayer, Heim, Barquero, Scheithauer und Koglin (2004). Das Kinderprogramm unterscheidet sich von den bisher vorgestellten dadurch, dass die einzelnen Maßnahmen zwar aufeinander aufbauen, aber nicht einmalig durchgeführt, sondern vielmehr wiederkehrend, ganzheitlich in den *Kindergartenalltag* integriert werden. Ziel ist es Risikobedingungen zu reduzieren, Schutz- und Resilienzfaktoren wie positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und positives Sozialverhalten zu fördern. Neben den Maßnahmen auf Kindebene (Spielzeug-macht-Ferien-Tag, Paula und die Kistenkobolde und Meins-deins-unser-Spiel) werden auch Maßnahmen auf der Erzieherinnenebene (z.B. Umgang mit Lob, Verbalisieren von Handlungsabfolgen, Umgang mit Regeln und unerwünschtem Verhalten reflektieren) und Maßnahmen auf der Elternebene (Elternclub, Bilder- und Vorlesebuch mit Hörspiel-CD) angeboten. Die Augsburger Evaluationsstudie ergab, dass die PAPILIO-Maßnahmen dazu beitragen können, Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern erheblich zu reduzieren und ihr prosoziales Verhalten zu erhöhen (Scheithauer & Barquero 2005).

Eine universell-präventive Förderung emotional-sozialer Kompetenzen *in natürlichen Settings* empfehlen Hillenbrand und Hennemann (2005). Aufgrund der Erkenntnisse sozial-kognitiver Informationsverarbeitungstheorien halten sie die Förderung folgender Kompetenzen mit folgenden Übungsformen für sinnvoll:

- Förderung einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung, v.a. von Emotionsausdruck und Emotionsverständnis mit Hilfe des „Gefühlswürfels“ (Pfeffer 2002) sowie des Emotionsvokabulars mit Hilfe des „Gefühle-ABC“ (Akin, Cowan, Palomares & Schuster 2002),
- Förderung einer angemessenen Emotionsregulation wiederum mit Hilfe der bereits genannten Schildkrötentechnik
- Förderung der Empathie mit Hilfe der Gefühlspantomime (Pfeffer 2002).

Da sie die integrierte Förderung im *Alltag* für bedeutsam halten, entwickelten die genannten Autoren hierzu ein spezifisches Programm, „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell (2008). Es basiert ebenfalls auf sozialkognitiven Informationsverarbeitungstheorien und

wurde wissenschaftlich evaluiert. Weitere praktische Möglichkeiten, wie der Umgang mit Gefühlen durch Rollenspiele (z.B. mit der Mutmacherpuppe oder mit dem Antennentiger-Spiel) oder durch Entspannungsübungen (z.B. mit den Kapitän-Nemo-Geschichten gegen Angst und Stress) verbessert werden kann, stammen von Petermann und Wiedebusch (2004). Vielfältige praktische, entwicklungspsychologisch differenziert begründete Anregungen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, u.a. im Rahmen eines bilderbuchgeleiteten Projekts, finden sich außerdem bei Frank (2008).

Beelmann (2008) bestätigt in seiner Gesamtbilanz die grundsätzliche Eignung bestimmter Trainings zur Prävention sozialer Verhaltensprobleme und zur Förderung der Sozialentwicklung. Vor allem die Altersgruppe der Kindergartenkinder schneidet in den Metaanalysen relativ gut ab. Er gibt allerdings zu bedenken, dass die Effekte in Experimentalstudien mit besonders geschulten externen Trainern größer waren als die Effekte von Trainings, die in realen Kontexten von Erzieherinnen und Lehrkräften durchgeführt wurden. Für die Wirksamkeit ist es wichtig, dass die Lehrpersonen das Training wichtig finden und dass es in die Konzeption des Kindergartens bzw. zum Profil der Schule passt. Bedeutsam ist außerdem, dass eine abgestimmte Präventionsstrategie an mehreren dynamischen Entwicklungsfaktoren ansetzt und auf diese Weise eine breitere und kumulative Entwicklungsförderung realisiert wird.

4. Zusammenspiel von Leistungsförderung und Persönlichkeitsstärkung

Für das Zusammenspiel von Leistungsförderung und Persönlichkeitsstärkung liegen empirische Erkenntnisse aus ganz verschiedenen Bereichen vor. Es lohnt sich, den Blick auf die Mikroebene der Beziehungen und Interaktionen, auf die Bedeutung des Interesses und auf die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse zu richten.

4.1 Bedeutung von Beziehungen und Interaktionen

Als Prädiktor für den Schulerfolg haben sich Beziehungen (zu Peers und zu Erwachsenen) erwiesen. Freundschaftsbeziehungen helfen den Kindern den Schulanfang zu bewältigen und sind wichtig sowohl für eine positive Einstellung zur Schule als auch für eine erfolgreiche Anpassung an Schulerfordernisse (von Salisch 2007). Konsistent sichere Beziehungen nicht nur zu Eltern, sondern auch zu anderen Erwachsenen wie Erzieherinnen und Lehrkräften bilden zudem das Kapital, das nicht nur soziale Kompetenzen, sondern auch schulische Lernprozesse befördert (Fingerle 2006, Pianta & Stuhlman 2004). Wie wichtig Beziehungserfahrungen sowohl für die Leistungs- als auch für die Persönlichkeitsentwicklung sind, belegt auch eine Studie von Ahnert und Harwardt (2008). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl die sicherheitsgebenden mütterlichen als auch die explorationsunterstützenden und assistierenden Beziehungsaspekte zu den Erzieherinnen bedeutsam für Lernfreude und Lernmotivation der Kinder sind und dass eine hohe Lernmotivation wiederum mit der Leistung am Ende des ersten Schuljahres verbunden ist. In der zweiten Welle des Schweizer Kinder- und Jugendsurveys COCON, in der explizit nach den Beziehungen in der Übergangsphase gefragt wurde, geben etwa 90% der Kinder an, dass sie schnell eine gute Beziehung zur Lehrperson gehabt haben und dass sie mit den Klassenkameraden gut auskommen (Kriesi, Scherrer & Buchmann 2008). Wie Bildungsprozesse in der Beziehung von Erzieherin und Kind bzw. in deren Interaktion und Kommunikation realisiert werden können, wird von Becker-Stoll und Textor (2007) dargestellt.

Für die besondere Gruppe der schüchternen Kinder ist eine gute, vertrauensvolle Beziehung zu Lehrkräften in besonderem Maße wichtig. Ein erster Schritt zur Verbesserung dieser Beziehung besteht nach Stöckli (2008) darin, dass die Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit gezielt auf die Kinder richten, über die sie am wenigsten wissen. Die Erzieherin/Lehrkraft sollte jedoch nicht versuchen, die schüchternen Kinder durch häufiges Fragen zum Sprechen zu bringen. Untersuchungen beweisen, dass diese eher das Gegenteil bewirken. Da Schüchterne sich zurückziehen, wenn sie

im Mittelpunkt stehen sollen, sind Einzelgespräche besser geeignet als Gespräche in Gruppensituationen

Die Bedeutung der Interaktion von Lehrperson und Kind sowohl für die soziale Entwicklung als auch für die kognitive Entwicklung belegt die EPPE Studie (Effective Provision of Preschool Education) und die sich daran anschließende REPEY-Studie (Research in Effective Pedagogy in the Early Years) von Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart und Elliot (2004). In diesen beiden Studien wurden zwölf Einrichtungen identifiziert, in denen die Kinder substantiell mehr Fortschritte in der sozialen und kognitiven Entwicklung machten als aufgrund der Vortestwerte und aufgrund des familiären Hintergrunds zu erwarten gewesen wären. Diese „Best-Practice-Einrichtungen“ wurden in umfangreichen Fallstudien anschließend genauer analysiert. Als ein wesentliches Merkmal für die Qualität wird die Balance von angeleiteten Gruppenangeboten und selbst gewählten potentiell bildenden Freispielaktivitäten herausgestellt. Darüber hinaus wurde eine spezifische Interaktionsform zwischen Erzieherin und Kind als zentrales Merkmal vorschulischer Qualität identifiziert, die von den Autoren „sustained shared thinking“ (gemeinsames nachhaltiges Denken) genannt wird. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass zwei oder mehr Individuen auf intellektuelle Weise „zusammenarbeiten“ um ein Problem zu lösen, einen Begriff zu klären, Aktivitäten zu besprechen, sich Geschichten auszudenken etc. Alle Beteiligten müssen sich am Gedankenaustausch beteiligen und diesen vorantreiben (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell 2002, 8).

Wustmann (2008) greift dieses Ergebnis auf, verbindet es mit der Resilienzforschung und plädiert für „stärkende Lerndialoge“. Sie beinhalten für alle Kinder ein enormes Potential, denn im Dialog kann das Kind nicht nur Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Ermutigung erfahren, sondern darüber hinaus kann es auch in seinen Interessen, Fragen und Fähigkeiten wahrgenommen und herausgefordert werden. Dies ist möglich, wenn die Erzieherin wie die Kinder eine erkundend-fragende Haltung einnimmt, die Entwicklung der Kinder durch offene Fragen herausfordert und sich immer wieder rückversichert, ob sie tatsächlich verstanden hat, worum es dem Kind geht. Sie gibt dem Kind die seinen Fähigkeiten angepasste Hilfestellung (Scaffolding) und ermöglicht ihm dadurch seine Aufgabe selbstständig zu lösen. Ihr Gesprächsverhalten ist ferner durch Interesse und aktives Zuhören geprägt.

4.2 Interesse

Als zentrales Bindeglied zwischen Leistungsförderung und Persönlichkeitsstärkung kann das Interesse angesehen werden, da dieses in der pädagogischen Interessenstheorie von Krapp (2006) explizit als Person-Gegenstandsbezug konzeptualisiert wird und daraus pädagogische Konsequenzen abgeleitet werden können. Interessen sind einerseits ein zentraler Teil der Identität eines

Menschen, deren Förderung deshalb konstitutiv für Persönlichkeitsentwicklung ist. Andererseits sind Interessen immer auf einen Gegenstand bezogen und ein solcher Gegenstand können auch Themenbereiche wie Schriftsprache und Mathematik sein. Die drei Bestimmungsmerkmale von Interesse (Krapp 2006, Hartinger 2008), nämlich erstens hohe subjektive Wertschätzung eines Gegenstands und damit verbunden die freiwillige Beschäftigung damit, zweitens positive Emotionen bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand und drittens Erkenntnisorientierung und damit verbunden der Wunsch über den Interessensgegenstand mehr zu erfahren, weisen darauf hin, dass bei der Interessensförderung Selbstbestimmung besonders wichtig ist.

Wenn die frühe Förderung der Kulturtechniken anschlussfähig sein soll, dann geht es in erster Linie darum, das Interesse der Kinder an Lesen, Schreiben und Rechnen zu fördern und nicht darum, den Kindern möglichst schnell möglichst viele Buchstaben und Zahlen beizubringen. Dies könnte sogar zu ungünstigen motivationalen Nebenwirkungen führen. Eine klare Orientierung am Interesse der Kinder und damit notwendigerweise verbunden die Betonung der freiwilligen Beschäftigung kann eine Verschulung des Kindergartens verhindern. Interessen entwickeln sich schließlich dann am besten, wenn die Beschäftigung mit Lesen, Schreiben und Rechnen als persönlich bedeutsam angesehen wird. Aus diesem Grund sind bei der Förderung von frühem Schriftspracherwerb und Mathematik vor allem solche Situationen zu bevorzugen, die in den Kindergartenalltag integriert sind und einen Lebens- bzw. Alltagsbezug haben.

Eine entscheidende Rolle für die Interessensentwicklung und damit auch für die Förderung des Interesses an Buchstaben und Lauten sowie an Mengen und Zahlen spielt die Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse (Deci & Ryan 2000, Krapp & Ryan (2002). Sie ist darüber hinaus eine unabdingbare Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden, insbesondere in frühen Entwicklungsphasen. Bei den psychologischen Grundbedürfnissen handelt sich um

- das *Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung*, das sich im Bestreben des Menschen äußert, sich handlungsfähig zu erleben,
- das *Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein*, das den Wunsch bezeichnet, mit anderen Menschen innerlich verbunden zu sein bzw. einer Gruppe von Personen anzugehören, die einen akzeptiert und
- das *Bedürfnis nach Selbstbestimmung* oder Autonomie, das sich auf die Tendenz bezieht, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns ohne Kontrolle von außen erleben zu wollen (Krapp 2005).

Die Bedeutung der psychologischen Grundbedürfnisse in der ersten Klasse wurde in der bereits genannten KILIA-Studie untersucht. In dieser gingen Kammermeyer und Martschinke (eingereicht) der Frage nach, welche Faktoren auf die Entwicklung von Leistung, Selbstkonzept und Lernfreude (jeweils bereichsspezifisch im Schriftspracherwerb und in Mathematik) im Anfangsunterricht Einfluss nehmen. Die Prädiktoren wurden aufgrund der theoretischen Annahme ausgewählt, dass es einen anhaltenden positiven Effekt auf Lernen gibt, wenn grundlegende psychologische Bedürfnisse erfüllt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich eine Klasse mit hohem Fortschritt von einer Klasse mit geringem Fortschritt in den genannten sechs Variablen hinsichtlich der Freiheits-spielräume, der Kooperationsmöglichkeiten und des konstruktivistischen Unterrichts unterscheidet. Dieses Muster wurde auch für eine hoch belastete Klasse gefunden. Die Lehrerin der Klasse mit

den Kindern, die multikriterial den größten Lernerfolg hatten, berücksichtigte die genannten psychologischen Grundbedürfnisse besonders gut.

5. Ausblick

Die meisten Erzieherinnen und Lehrkräfte beziehen sich in der Praxis nicht nur auf einen einzigen Ansatz und führen diesen anforderungsgemäß durch. Sie entwickeln stattdessen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, aufgrund ihrer subjektiven Theorien sowie aufgrund der spezifischen Bedingungen der konkreten Gruppe oder Klasse ihr eigenes Konzept. Dies kann einerseits als Nachteil und Problem angesehen werden, da die nachweisbaren Wirkungen dadurch nicht mehr gesichert sind. Andererseits kann dies aber auch als spezifische Kompetenz von Erzieherinnen und Lehrkräften verstanden werden, Förder- bzw. Unterrichtssituationen auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und auf die spezifische Situation auszurichten. Dies wird in der empirischen Unterrichtsqualitätsforschung als adaptive Lehrkompetenz bezeichnet. Es liegen jedoch noch keine empirischen Erkenntnisse zur Bedeutung der Adaptivität in Kindergarten und Grundschule vor. Viel versprechender und nachhaltiger, aber auch wesentlich anspruchsvoller als die exakte Umsetzung von Programmen erscheint es, hier ist Beelmann (2007, 2008) zuzustimmen, Erzieherinnen und Lehrkräften grundlegende Strategien für einzelne Domänen zu vermitteln, die sie flexibel in verschiedenen Situationen einsetzen können.

6. Literatur

Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 2, 145-159.

Akin, T., Cowan, D., Palomares, S. & Schuster, S. (2002). Gefühle spielen immer mit. Mit Emotionen klar kommen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Beelmann, A. (2008). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergartenalter: Programme, Methoden, Evaluation. *Empirische Pädagogik*, 22, 2, 160-177

Beelmann, A. & Lösel, F. (2005). Entwicklung und Förderung der sozialen Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern. In T. Guldemann & B. Hauser (Hg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 209-230). Münster: Waxmann.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (1999). Informationen zur Zürcher Volksschulreform. Reformjournal 1.
<http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/publikationen/studien.SubContainerList.SubContainer3.ContentContainerList.0005>. (Abruf:27.5.2003).

Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.

Brinkmann, E. (2008). Interesse als Motor für das Lesen- und Schreibenlernen: Schreiben, um Wichtiges mitzuteilen – Lesen, um sich zu informieren und Neues zu erfahren. Symposium „Persönlichkeit stärken – Leistung fördern in Kindergarten und Grundschule“ auf der Didacta in Stuttgart am 22.02.2008.

Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000). Ideen-Kiste 1 Schriftspracherwerb. Hamburg: Verlag Pädagogische Medien.

Christiansen, C. (2006). Wuppis Abenteuer-Reise. Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy. Oberursel: Finken.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.

Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-51)(3. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Fingerle, M. (2006). Frühpädagogische Präventionskonzepte. In L. Fried & S. Roux (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit (S. 139-145). Weinheim: Beltz.

Forster, M. & Martschinke, S. (2001). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Das Nürnberger Trainingsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.

Frank, A. (2008). Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung fördern. Kindergarten heute spezial. Freiburg: Herder.

Friedrich, G. & de Galgóczy, V. (2004). Komm mit ins Zahlenland: Eine spielerische Entdeckungsreise in der Welt der Mathematik. Freiburg: Christophorus.

Friedrich, G. & Munz, H. (2004). Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten durch das didaktische Konzept „Komm mit ins Zahlenland“. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, 134-146.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.

Harter, A. (2008). Förderung von Lernmotivation und Interesse. In K.- H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhokochkine (Hg.), Handbuch Förderung (S. 294-303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hasselhorn, M. & Grube, D. (2008). Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsbesonderheiten des Lernens im Vorschul- und frühen Schulalter. Empirische Pädagogik, 22, 2, 113-126.

Haußer, K. (1995). Identitätspsychologie. Berlin: Springer.

Helbig, P., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Kummer, U. (2005). Lernwege bereiten und begleiten – Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (1998) Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hg.), Entwicklung im Kindesalter (S. 115-132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2005). Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 74, 129-144.

Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Heckler-Schell, A. (2008). „Lubo aus dem All!“. München: Reinhardt.

Kammermeyer, G. (2000). Das Abenteuer mit den Buchstaben. Erste Schritte auf dem Weg zur Schriftsprache. Kindergarten heute, 1, 30-35.

Kammermeyer, G. (2007). Sprachliches Lernen. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hg.), Das KIDZ-Handbuch (S. 204-263). Köln: Wolters Kluwer.

Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2003). Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht - Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. Empirische Pädagogik, 17 (4), 486-503.

Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht. Ergebnisse aus der KILIA-Studie. Empirische Pädagogik, 20 (3), 245-259.

Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (angenommen). Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht. Unterrichtswissenschaft.

Knopf, M. & Lenel, A. (2005). Schriftspracherwerb und dessen mögliche FrühföÅrderung. In T. Guldemann & B. Hauser (Hg.), Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Waxmann.

Koglin, U. & Petermann, F. (2006). Verhaltenstherapeutisches Förderprogramm im Kindergarten. Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen, 2, 87-95.

Krajewski, K. (2003). Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule. Hamburg: Kovacs.

Krajewski, K. (2008). Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen. In F. Petermann & W. Schneider (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie V Entwicklungspsychologie, Band 7 Angewandte Entwicklungspsychologie (S. 275-303). Göttingen: Hogrefe.

Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, 246-262.

Krajewski, K. & Schneider, W. (2007). Prävention von Rechenstörungen. In W. von Suchodoletz (Hg.), Prävention von Entwicklungsstörungen (S. 97-114). Göttingen: Hogrefe.

Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W. (2007). Mengen, zählen, Zahlen. – Die Welt der Mathematik entdecken. Berlin: Cornelsen

Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Grundbedürfnisse. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 626-641.

Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hg.), Handbuch Pädagogische Psychologie (S. 280-290). Weinheim: PVU.

Krapp, A. & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hg.) Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft. 54-82.

Kriesi, I., Scherrer, R. & Buchmann, M. (2008). Die Bewältigung des Schuleintritts in der Schweiz. In I. Kriesi, R. Scherrer, M. Buchmann, F. Schultheis, P. Perrig-Chiello, & S. Egger (Hg.), Kindheit und Jugend in der Schweiz (S. 82-88). Weinheim: Beltz.

Küspert, P. & Schneider, W. (1999). Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Küspert, P., Roth, E., Schneider, W. & Laier, R. (2001). Multimediaversion des Würzburger Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit und Sprachprogramm zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung. Diehlheim: Laier & Becker.

Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2004). Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen-Nürnberg Entwicklungs- und Präventionsstudie. Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie.
<http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=18436.html> (15.9.2008)

Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. Early Education and Development, 17, 1, 91–114.

Martschinke, S. (2008). Förderung von Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept. In K.- H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhokochkine (Hg.), Handbuch Förderung (S. 303-312). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 257-275.

Martschinke, S., Kammermeyer, G., Frank, A. & Mahrhofer, C. (2002). Heterogenität im Anfangsunterricht – Welche Lernvoraussetzungen bringen Schulanfänger mit und wie gehen Lehrer damit um? Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Nr. 101. Universität Erlangen-Nürnberg.

Marx, H. (2007). Theorien und Determinanten des Erwerbs der Schriftsprache. In H. Schöler & A. Welling (Hg.), Sonderpädagogik der Sprache (S. 92-147). Göttingen: Hogrefe.

Mayer, H., Heim, P., Barquero, B., Scheithauer, H. & Koglin, U. (2004). Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Grundlagen und Programmbeschreibung. Augsburg: betaInstituts Verlag.

Morrow, L. & Rand, M. (1991). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In J. Christie (Ed.), Play and early literacy development (pp. 141- 165). Albany: State University of New York Press.

Müller, G. N. & Wittmann, E. C. (2008). „20 Jahre mathe 2000: Mathematiklernen aus einem Guss – vom Kindergarten zum Abitur“. <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/pubonline.html> (15.9.2008).

Peter-Koop, A. & Grüssing, M. (2007). Mit Kindern Mathematik erleben. Seelze: Kallmeyer.

Peter-Koop, Grüssing & Schmitmann gen. Pothmann (2008). Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten: Befunde zur vorschulischen Identifizierung und Förderung von potenziellen Risikokindern in Bezug auf das schulische Mathematiklernen. Empirische Pädagogik, 22, 2, 209-224.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2004). Emotionale Kompetenz – Wie man den Umgang mit Gefühlen verbessern kann? klein & groß, 6, 32-35.

Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H. (2006). Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., Natzke, H., von Marées, N. & Koglin, U. (2007). Luxemburger Modell zur Prävention aggressiven Verhaltens in der Spiel- und Primarschule „Projet Prima! r“. Abschlussbericht. http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/primar/primar_abschlussbericht.pdf (16.8.2008).

Petillon, H. (1993). Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim: Beltz.

Pfeffer, S. (2002). Emotionales Lernen. Ein Praxisbuch für den Kindergarten. Weinheim: Beltz.

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen- Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 192-211). München: Reinhardt.

Plume, E. & Schneider, W. (2004). Hören, lauschen, lernen 2 – Spiele mit Buchstaben und Lauten für Vorschulkinder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Portmann, R. (2001). Spiele, die stark machen. München: Don Bosco.

Preiß, G. (2004). Guten Morgen, liebe Zahlen! Die Gestaltung einer mathematischen Bildung im Kindergarten.

http://www.ifp-bayern.de/cms/BEP_Mathematische_Bildung.pdf (15.9.2008) ???

Roskos, K. A. & Christie, J. F. (2000). Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives. London: Lawrence Erlbaum.

Roth, I. & Reichle, B. (2008). Prosoziales Verhalten lernen: „Ich bleibe cool!“ - ein Trainingsprogramm für die Grundschule. Weinheim: Beltz.

Scheithauer, H. & Barquero, B. (2005). Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Bericht (Kurzfassung) zur Evaluation des Projekts. <http://www.papilio.de/download/papilio-ergebnisse.pdf> (16.8.2008).

Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Gewaltprävention in der Grundschule. Kindheit und Entwicklung, 12, 100-110.

Schick, A. & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 55, 459-474.

Schneider, W. (1997). Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. III: Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 327-363). Göttingen: Hogrefe.

Schneider, W., Roth, E., Küspert, P. & Ennemoser, M. (1998). Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 30, 26-39.

Schneider, W., Visé, M., Reimers, P. & Blaesser, B. (1994). Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 8, 177 -188.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years DfES Research Report 356. http://www.gtce.org.uk/research/romtopics/rom_curriculum/early_years_jan03/study (15.9.2008)

Stöckli, G. (2007). Schüchternheit als Schulproblem? Spuren eines alltäglichen Phänomens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stöckli, G. (2008). Persönlichkeitsentwicklung in Kindergarten und Grundschule. Was fehlt schüchternen Kindern wirklich? Vortrag auf dem Symposium „Persönlichkeit stärken - Leistung fördern in Kindergarten und Grundschule“ auf der Didacta in Stuttgart am 21.2.2008. www.vds-bildungsmedien.de/veranstaltungen/symposien-zurdidacta/...2008.../dokumentation-symposion-2008-persoendlichkei-1.pdf (17.10.2008)

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker, & H.-G. Roßbach (Hg.), Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Van Oers, B. (2002). Die Förderung mathematischen Denkens bei Vorschulkindern. In W. E. Fthenakis, & P. Oberhuemer (Hg.), Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt (S. 313-329). Opladen: Leske + Budrich.

Von Salisch, M. (2007). Freundschaften und ihre Folgen für die Entwicklung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 7. (S. 336-346). Göttingen: Hogrefe.

Webster-Stratton, C. (1999). How to promote children's social and emotional competence. London: Paul Chapman.

Wittmann, E. C. (2006). Mathematische Bildung. In L. Fried & S. Roux (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit (S. 205-211). Weinheim: Beltz.

Wustmann, C. (2007). Beiträge zur Bildungsqualität: Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

Wustmann, C. (2008). Stärkende Lerndialoge zwischen Erwachsenen und Kind. Und Kinder, 81, 89-96.