



16 Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung

Bildungsforschung Band 16

Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11055 Berlin

Bestellungen

Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn

oder per

Tel.: 01805-262 302

Fax: 01805-262 303

(0,14 Euro/Min.)

E-Mail: books@bmbf.bund.de

Internet: <http://www.bmbf.de>

Autoren

Wassilios E. Fthenakis , Kristin Gisbert ,
Wilfried Griebel , Hans-Rainer Kunze ,
Renate Niesel, Corina Wustmann

Redaktion

DZ Online-Redaktion, Dr. Ursula Münch, Stephanstraße 7-9, 59676 Köln
Tel. (0221) 2784705, Fax (0221) 2784708, post@digitale-zeiten.de

Layout und Satz

Digitale Zeiten GmbH, Nikolaus Rulle

Bonn, Berlin 2007

unveränderter Nachdruck

Gedruckt auf Recyclingpapier

Auf den Anfang kommt es an

Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung

Wassilios E. Fthenakis

Kristin Gisbert

Wilfried Griebel

Hans-Rainer Kunze

Renate Niesel

Corina Wustmann

Im Auftrag des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Vorwort

Von Bildung und Erziehung wird es abhängen, ob die heranwachsende Generation den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen ist, mit denen sie konfrontiert werden wird. Auch Bildung und Erziehung, nicht nur das Wissen selbst, sind dabei den Einflüssen einer sich immer rascher verändernden Gesellschaft unterworfen. Diese, üblicherweise als nachindustriell bezeichnete, Gesellschaft wird mittlerweile auch als Wissensgesellschaft charakterisiert, womit zum Ausdruck gebracht wird, dass Wissen zur wesentlichen Ressource wie zur Legitimation des Handelns im sozialen Raum wird.

In diesem Zusammenhang erhält die vorschulische Erziehung und Bildung neue Aufmerksamkeit, und deren Bedeutung erfährt damit wieder eine stärkere Gewichtung. Dabei stehen heute nicht mehr die notwendigen Reaktionen auf bereits eingetretene Veränderungen im Vordergrund. Von vorrangigem Interesse ist die Förderung von übergreifenden Kompetenzen und Fähigkeiten, welche auf die Bewältigung zukünftiger, teilweise noch gar nicht absehbarer, Entwicklungen ausgerichtet sind.

Bereits seit Beginn der neunziger Jahre findet auf internationaler Ebene eine Neubewertung der Bedeutung früher Lernprozesse statt. Motiviert durch ein Positionstatement der American Association for the Education of Young Children setzte 1987 eine Diskussion darüber ein, wie weit durch das vorhandene Förderangebot Kinder unter sechs Jahren in den Tageseinrichtungen tatsächlich entwicklungsangemessen gefördert werden. Diese Debatte führte schließlich international wie national zu einer grundsätzlichen Reflexion der Qualität von Bildungsplänen im vorschulischen Bereich und des Stellenwerts der Tageseinrichtungen im Bildungsverlauf.

Im Zuge der Debatten wurde auch einem neuen theoretischen Rahmen für ein verändertes Verständnis der Qualität von Bildungsplänen Raum gegeben, und es wurde verstärkt begonnen, die Dimensionen kulturelle Diversität, soziale Komplexität und den immer rasanteren gesellschaftlichen Wandel mit seinen Auswirkungen auf der individuellen, familialen und kontextuellen Ebene zu reflektieren.

Dies legte auch ein anderes Verständnis von Bildung nahe, das bislang von einer Vorstellung von Bildung als Selbstbildung geprägt war, bei der die kontextuellen Rahmenbedingungen vernachlässigt wurden und Bildung primär als ein im Kind stattfindender Prozess verstanden wurde, der sich dem direkten Einfluss von Päd-

gogen und Eltern entzieht. Heute wird stattdessen Bildung als soziale Ko-Konstruktion definiert, d. h. als sozialer Prozess, der innerhalb eines Kontextes stattfindet, der Kinder, Eltern, Fachkräfte und andere Erwachsene aktiv beteiligt sieht, und zwar schon beginnend mit der Geburt des Kindes. Bildung in diesem Sinne ist dann soziale Sinnkonstruktion und bedarf erst der Verinnerlichung durch das Kind.

Die Neudefinition von Bildung, die Neubewertung der Bedeutung früher Lernprozesse und das Bemühen um Optimierung der Effizienz von Bildungssystemen führten in den letzten zehn Jahren dazu, dass Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen zu einem Thema von höchster Priorität auf der politischen Agenda wurde. Zugleich versuchte man, die vorhandene fachliche Beliebigkeit dadurch zu überwinden, dass neue Steuerungsmechanismen in das System eingeführt wurden, darunter auch die Entwicklung von neuen Bildungsplänen.

Zentral liegt diesen Plänen der Anspruch zugrunde, entwicklungsangemessen lernmethodische Kompetenz zu stärken und die Entwicklung kindlicher Kompetenzen von Anfang an zu fördern. Diese Pläne werden mit einem hohen Maß an Verbindlichkeit eingeführt und ihre Umsetzung mit einer Evaluation verbunden. Abgesehen von nationalen Besonderheiten liegen allen Bildungsplänen ähnliche Grundsätze und Prinzipien zugrunde, die auf dem erwähnten neuen Verständnis von Bildung als sozialem Prozess aufbauen.

Im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München wurde bereits 1998, d. h. gleich nach Erscheinen der beiden Delphi-Berichte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und kurz nach Veröffentlichung ausländischer Bildungspläne, eine Entwicklung eingeleitet, welche die sich international abzeichnende Trendwende aufnahm. Dabei wurde auch über nötige Konsequenzen in den Tageseinrichtungen in Deutschland nachgedacht, d. h. die Frage nach dem Bildungsauftrag aufgeworfen und eine Modernisierung des Konzepts gefordert.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat schließlich, mit Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Frauen und befürwortet durch die Spitzenverbände, das Projekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang zur Grundschule“ ermöglicht, das sich mit der Frage nach einer Neudefinition des Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen zu befassen hatte.

Die Zielsetzung für dieses Projekt bestand darin, für die drei Schwerpunkte *Lernmethodische Kompetenz*, *Resilienz* und *Transitionen* den gegenwärtigen Forschungsstand so aufzubereiten, dass Grundlagen für curriculare Entwicklungen im frühpädagogischen Bereich bereitgestellt werden. Zu diesem Zeitpunkt konnte

man auf internationaler Ebene nicht nur eine Neubewertung des Stellenwertes frühkindlicher Bildung, sondern zugleich eine thematische Neuorientierung des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten beobachten, der tief greifenderer Natur war, als manche anzuerkennen bereit waren. Heute, etwa zehn Jahre danach, gilt es, das nachzuholen. Die einzelnen Bundesländer sind dem Beispiel Bayerns gefolgt und haben Bildungspläne bzw. -empfehlungen verabschiedet. Was jedoch vielfach fehlt, ist (a) eine fachliche Grundlage zur Fundierung dieser Pläne, sind (b) Handlungskonzepte für deren Umsetzung auf Einrichtungsebene und (c) das methodische Instrumentarium, z. B. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und vielfach auch geeignete, den Bildungsplänen angemessene, Selbst- und Fremd-Evaluationsverfahren.

Nimmt man dies zusammen, so steht man heute am Beginn einer Entwicklung, die zu einem gewandelten Verständnis von Bildung führen und Einfluss auf den gesamten Bildungsverlauf nehmen wird. Wenn hier nur drei thematische Schwerpunkte exemplarisch herangezogen werden, um diese Trendwende zu illustrieren, so darf dies lediglich als der Beginn einer Entwicklung angesehen werden, die der thematischen Erweiterung bedarf und die angesprochenen Defizite in den Mittelpunkt strategischen wie fachlichen Handelns stellen sollte.

Zu den Aufgaben, des Bildungssystems, die oberste Priorität haben (sollten), zählt heute nicht mehr die Vermittlung von Wissen an sich, sondern die Vermittlung von Kompetenzen zur Auswahl, Erschließung, Aneignung und Verarbeitung von Wissen und damit die Ermöglichung eines lebenslangen Lernens. Hier sind zwei Aspekte zu beachten: (1) Beim Erwerb von Wissen spielt die Art des Erwerbs für dessen Anwendbarkeit eine wesentliche Rolle. Dies bedeutet, vermehrt den situativen Lernkontexten Aufmerksamkeit zu schenken, will man alle Wissenspotentiale zur Entfaltung bringen und nicht bloß ‚träges‘ Wissen ansammeln. Gleichzeitig kann damit einem sich abzeichnenden Mangel an physischen, psychischen und sozialen Primärerfahrungen entgegengewirkt und damit die Basis authentischen Handelns gestärkt werden. (2) Die Ausbildung der Fähigkeit zu lernen ist selbst ein Lehr- und Lernthema, eine metakognitive Aufgabe. Für erfolgreiches Lernen ist ein Bewusstsein unerlässlich nicht nur davon, was man lernt, sondern auch dass man lernt und wie man lernt. Kinder benötigen zur Entwicklung solcher metakognitiver Fähigkeiten pädagogische Anleitung und Unterstützung. Die Forschung zur Entwicklung und Förderung metakognitiver Förderung wird im ersten Teil aufbereitet und auch im Hinblick auf ihre pädagogische Umsetzung für Kinder im Vorschulalter bearbeitet.

Aus pädagogischer Sicht lässt sich das Aufwachsen von Kindern als eine Abfolge von Entwicklungsaufgaben betrachten. Traditionellerweise haben vor allem die weniger erfolgreichen Entwicklungsschritte Aufmerksamkeit erfahren. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang fast immer auch auf die zunehmenden Belastungen, denen Kinder in unserer Zeit ausgesetzt sind. Es ist nun aber keineswegs so, dass sich, trotz vermutlich auch objektiv erhöhter Belastung der Kinder, in einem großen Maßstab eine generelle Gefährdung der kindlichen Entwicklung abzeichnen würde. Erstaunlich ist vielmehr die große Zahl von eher unauffälligen bis hin zu eindeutig positiven Entwicklungsverläufen innerhalb einer Alterskohorte, also von Kindern mit jeweils gleichen oder doch weitestgehend ähnlichen Rahmenbedingungen.

Die Untersuchung der Faktoren, die dazu beitragen, dass sich Kinder auch unter z. T. widrigen Umständen und anscheinend davon unbehelligt positiv entwickeln können, hat zur Ausbildung eines neuen Forschungsfeldes geführt, das unter dem Begriff der Resilienzforschung firmiert. Diese, immer noch junge, Resilienzforschung hat verschiedenste Vorläufer und verwandte Arbeitsgebiete wie die Risiko- und Schutzfaktoren-, die Präventions-, die Stress- und die Coping-Forschung. Es ist daher wichtig, das Konzept der Resilienz klar herauszuarbeiten, seine Wurzeln aufzuzeigen, Abgrenzungen vorzunehmen, aber auch seine Besonderheiten und die damit verknüpften Chancen herauszustellen. Der zweite Teil widmet sich dieser Aufgabe und schafft notwendige Klarheit und tragfähige Grundlagen für weitere Aktivitäten. Die Ausbildung und Stärkung von Resilienz kann somit zum *integralen* Bestandteil von Bildungs- und Erziehungsprozessen gemacht werden.

Es sollte allerdings auch klar sein, dass Resilienzforschung ein Forschungsgebiet ist, welches sich noch in voller Entwicklung befindet. Angesichts der Komplexität des Konstrukts Resilienz kann kaum überraschen, wenn auch eine ganze Reihe offener Fragen, gerade auch mit Blick auf differentielle Entwicklungsprozesse und Anpassungs- bzw. Wechselwirkungsmechanismen zwischen Risiko- und Schutzfaktoren bestehen. Ungeachtet dieser Problemlage und möglicher Angriffsflächen des Konstrukts kann man davon ausgehen, dass das „Resilienzphänomen“ ein empirisch bestätigtes Phänomen ist, welches, in Verbindung gebracht mit einem elaborierten Resilienzparadigma, Perspektiven eröffnet, die bislang zu wenig wahrgenommen wurden.

Gerade im Hinblick auf zukünftige Belastungen nicht nur einzelner, sondern aller Kinder und damit auf ein primärpräventives Anliegen gewinnt das Resilienzkonzept eine besondere Bedeutung. Von speziellem Interesse dürften daher auch die

Ausführungen zur Förderung von Resilienz und die dabei zu verfolgenden Ziele und Strategien sein, und die Hinweise dazu, an welchen Punkten Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis konkret ansetzen kann. Dies wird beispielhaft für die individuelle Förderebene und für die Beziehungsebene betrachtet und die Rolle der Eltern bei der Entwicklung und Stärkung von Resilienz diskutiert.

Die Befunde der Resilienzforschung zeigen, dass es wichtig ist, Kinder möglichst früh mit effektiven Bewältigungsformen von Belastungen vertraut zu machen. Gerade im Zusammenhang mit der zwar schon längst bestehenden, nun aber wieder neu diskutierten Bildungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer eventuell sogar grundlegenden Resilienzförderung durch diese Einrichtung über ihre speziellen, insbesondere niederschweligen, Zugangsmöglichkeiten zu den Jüngsten unter den Kindern. Noch ist dieses Anliegen allerdings weniger praktisch umgesetzt als programmatischer Natur, sieht man von einzelnen Modellvorhaben ab. Hinweise für eine flächendeckende Installation von resilienzfördernden Angeboten in Kindertageseinrichtungen werden gegeben.

Die Entwicklung von Kindern und ihrer Familien macht es notwendig, dass diese in unterschiedliche Institutionen zur Bildung und Erziehung außerhalb der Familie integriert werden; hier finden Übergänge statt, die von allen Betroffenen und Einrichtungen bewältigt werden müssen. Parallel dazu zeigt die demographische Entwicklung, dass Kinder zunehmend Übergänge in der Entwicklung ihrer Familienstruktur zu verarbeiten haben.

Auf der 7. Europäischen Konferenz über Qualität in der Frühpädagogik (EECERA) 1997 in München wurde vom Unterzeichner der Vorschlag unterbreitet, Übergänge (Transitionen) vor dem Hintergrund der Familienentwicklungsforschung neu zu konzeptualisieren, das frühpädagogische Interesse verstärkt auf sie zu richten und für das Problem der Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem eine andere Herangehensweise aufgezeigt. Zu diesem Zeitpunkt lagen theoretische Konzepte und empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen einschließlich der familienpsychologischen Forschung vor, die sich mit Übergängen befassten, und man begann, eine Theorie für transitive Phasen der individuellen, familialen und sozialen Entwicklung zu entwerfen.

Die Einsicht, dass Übergänge in hohem Maß auch diskontinuierlich verlaufen, hat für deren Bewältigung und damit für die Gestaltung der Beziehung zwischen Familie und Bildungseinrichtungen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Seit 1997 ist der Übergang in das formale Schulsystem verstärkt ein Forschungsschwer-

punkt in der internationalen fröhpädagogischen Forschung geworden. Hinausgehend über den bisherigen Erkenntnisstand hat sich gezeigt, dass man das Kontinuitätsparadigma, bei dem man Übergänge so „gleitend“ wie möglich gestalten will, nicht mehr aufrechterhalten kann, sondern es vielmehr um die aktive Bewältigung von Diskontinuitäten gehen muss.

Empirische Studien belegen, dass die mit Transitionen verbundenen Belastungen, genauso wie die Chancen, für die Betroffenen Entwicklungsanforderungen darstellen, auf die sie mit konzentrierten Lernprozessen reagieren müssen, deren erfolgreiche Bewältigung auch Einfluss auf den weiteren Entwicklungsverlauf des Kindes hat. Die Bewältigung des Übergangs von der Familie in den Kindergarten zählt nach Ansicht mancher Forscher nicht bloß dazu, sondern hat bereits prototypischen Charakter. Das legt die Frage nahe nach den Ressourcen, über die das Kind oder die Familie verfügen müssen, um übergangsbedingte Herausforderungen zu bewältigen. Erforderlich hierfür sind unterschiedliche Basiskompetenzen, z. B. eine kindliche Sozialkompetenz. Generell sollte die Chance genutzt werden, um den Kindern Reorganisationskompetenz zu vermitteln und ihnen zu helfen, zu aktiven Problembewältigern zu werden. Dazu wird ein erweitertes Konzept des Übergangs herangezogen, welches auch kontextuelle Faktoren berücksichtigt und die Nutzung vorhandener Diskontinuitäten vorsieht.

Im dritten Teil wird ein Ansatz vorgestellt, der Transitionskompetenz als Basiskompetenz begreift und Übergänge als Phasen beschleunigter Veränderung und als besonders lernintensive Zeit versteht. Kontinuität und Diskontinuität in der Organisation des Bildungssystems stehen dabei nicht in einem schlicht antagonistischen Verhältnis. Vielmehr gilt es, auf der kontextuellen Ebene Kontinuität herzustellen und pädagogisch sensibel auf die diskontinuierlich verlaufende Entwicklung des Kindes einzugehen und die Chancen aus beiden Ebenen im Bildungssystem stärker zu nutzen. Die besondere pädagogische Herausforderung besteht darin, Überforderung zu vermeiden, und dem Kind Bewältigungskompetenz zu vermitteln. Dabei handelt es sich um die Kompetenz nicht des Kindes allein, sondern seines sozialen Systems, das neben der Familie auch die Bildungseinrichtungen umfasst. Die Kooperation der Fachkräfte der Bildungsbereiche und der Eltern ist auf eine neue pädagogische Grundlage zu stellen, die beiden Prinzipien – Kontinuität und Diskontinuität – angemessen Rechnung trägt.

Darüberhinaus ist es hoch an der Zeit, dass vor dem Hintergrund des grundsätzlichen Problems bloß systemimmanenter Bildungsphilosophien in den gegliederten Bildungsbereichen eine für beide Bildungsbereiche gemeinsame Bildungs-

philosophie entwickelt wird, die es gestattet, auf der gleichen bildungstheoretischen Grundlage die Bildung und Erziehung der Kinder von der Geburt an und mindestens bis zum Ende der Grundschule zu organisieren, die Trennung nach Altersgruppen aufzugeben und sich stattdessen an der kindlichen Entwicklung und an kindlichen Lernprozessen zu orientieren. Als Konsequenz daraus wäre auch dazu überzugehen, die Ausbildung der Fachkräfte so zu reformieren, dass diese derartige institutionsübergreifende Bildungspläne umsetzen können, mithin ein Ausbildungsprofil für Pädagogen zu entwerfen, welches ihnen eine Tätigkeit in beiden Bildungsbereichen erlaubt.

Die neuere entwicklungspsychologische Forschung belegt, dass die fehlende Kompetenz des Kindes, Übergänge angemessen zu bewältigen, auf innerfamiliäre Prozesse zurückzuführen ist, welche bereits vor dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten vorfindbar sind. Wenn dies aber so ist, dann sollte dem Übergang von der Familie in den Kindergarten erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden, und man sollte beginnen, diese Kinder, deren Anzahl mit etwa 18 bis 20 % angegeben wird, früh zu identifizieren und die Zeit des Kindergartenbesuchs für deren systematische Förderung nutzen. Für die meisten Kinder stellt der Übergang jedoch eine Phase beschleunigten Lernens dar, die unter diesem Aspekt ebenfalls stärker reflektiert und systematischer genutzt werden sollte.

Die hier zusammengestellten Beiträge lassen sich einordnen in die Reihe jener Arbeiten, die die wissenschaftlichen Grundlagen für die Implementation des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes bereitstellen sollen, genauso wie für die Bildungspläne anderer Bundesländer. In der Zwischenzeit konnte der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan vorgelegt werden, der nunmehr in die Implementationsphase übergeht. Er ist primär auf die Vermittlung lernmethodischer Kompetenz, der Stärkung von Widerstandsfähigkeit und der Vermittlung von Transitionskompetenz ausgerichtet. Für die konkrete pädagogische Arbeit vor Ort bietet dieser Plan den verbindlichen Rahmen, für seine Umsetzung werden jedoch noch weitere Grundlagen und Begleitmaterialien benötigt.

Mein Dank gilt allen, die zum Gelingen dieses Projektes beigetragen haben, an erster Stelle den beiden Ministerien, die dieses Projekt finanziell und personell gefördert haben, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.

Am Projekt haben während seiner zweijährigen Dauer viele mitgewirkt, an erster Stelle vier Kommissionen in Bayern, Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Ein Fachbeirat begleitete dieses Projekt. Beteiligt waren weiterhin Fach-

kräfte aus Krippe, Kindergarten, Hort und Schule, Eltern, Fachberater und Fachberaterinnen sowie Institutsmitglieder. Hervorzuheben sind hier natürlich die am Projekt beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Frau Dr. Kristin Gisbert, Herr Dipl.-Psych. Wilfried Griebel, Herr Dipl.-Psych. Hans-Rainer Kunze, Herr Dipl.-Päd. Arndt Ladwig, Frau Dr. Ute Meiser, Frau Dr. Beate Minsel, Frau Dipl.-Psych. Renate Niesel, Herr Dipl.-Psych. Thomas Wörz und Frau Dipl.-Päd. Corina Wustmann.

Da unser Bildungsverständnis dem Prinzip der Ko-Konstruktion verpflichtet ist, versteht es sich von selbst, dass mit dieser Veröffentlichung lediglich ein Beitrag geleistet und damit ein Diskurs begleitet werden soll, der sicherlich, zusammen mit anderen, noch (weiter)geführt werden muss. Wenn uns alle das gemeinsame Bemühen leitet, der kommenden Generation eine zeitgemäße Bildung und Erziehung bereitzustellen und gemeinsam mit ihr zu konstruieren, haben wir die selbstverständliche Pflicht, diesen Diskurs so zu gestalten, dass er seinerseits die Prinzipien von Ko-Konstruktion nicht verletzt, sondern auch selbst in hohem Maße verwirklicht.

Professor Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis

München, Juni 2005

Die Studie „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang zur Grundschule“ wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München, erstellt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit, Soziales, Familien und Frauen gefördert.

Vorwort	2
A Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen	15
1 Einführung	16
2 Lernmethodische Kompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion.	20
2.1 Die Bedeutung der PISA-Studie	20
2.2 Reformvorschläge des Forum Bildung	21
2.3 Die Delphistudien und zukunftsfähiges Lernen	24
2.4 Schlüsselqualifikationen und lebenslanges Lernen	28
2.5 Die bundesdeutsche Fachdiskussion über Bildung im Elementarbereich	30
2.5.1 Konzepte von Bildung	31
2.5.2 „Das Weltwissen der Siebenjährigen“	35
2.5.3 Der Situationsansatz	36
2.6 Internationale Aspekte der Bildungsdiskussion	39
2.6.1 Die OECD-Studie „Starting Strong“	40
2.6.2 Pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung	41
2.6.3 Die internationale Curriculumsdiskussion	48
3 Lernvoraussetzungen von Kindern im Vorschulalter.	53
3.1 Privilegierte Wissensdomänen	54
3.1.1 Physikalische Konzepte	54
3.1.2 Biologie und die belebte Welt	56
3.1.3 Psychologie und das Denken des Anderen	57
3.1.4 Intuitive Mathematik und Zahlenkonzepte	59
3.1.5 Sprache	61
3.2 Nicht privilegierte Wissensdomänen, frühe Formen der Metakognition und Selbstregulation	63
3.3 Resümee im Hinblick auf den Erwerb lernmethodischer Kompetenz	74

4	Vermittlung lernmethodischer Kompetenz im Elementarbereich.	75
4.1	Metakognition als pädagogischer Ansatz.	76
4.2	Kindliche Konzepte des Lernens.	78
4.3	Die Beeinflussung der Lernkonzepte durch die Lernumwelt.	80
4.4	Prinzipien zur Förderung metakognitiver und selbstregulatorischer Kompetenzen.	83
4.4.1	Kompetenzen auf Seiten der Erzieherin.	84
4.4.2	Der Inhaltsaspekt.	85
4.4.3	Der Strukturaspekt	85
4.4.4	Die Aspekte des Lernprozesses	86
4.4.5	Evaluation des metakognitiven Ansatzes	86
4.5	Untersuchungen zur metakognitiven Methode: Bedeutungshaltiges Lernen	87
4.5.1	Curriculum und Implementierung.	87
4.5.2	Das erweiterte metakognitive Curriculum.	88
4.5.3	Evaluation des erweiterten metakognitiven Curriculums	92
4.6	Der metakognitive Ansatz in der Praxis	94
4.6.1	Die Arbeit mit Inhalten oder Themen	94
4.6.2	Das Ziel des Projekts	95
4.6.3	Die Struktur des Projekts.	97
4.6.4	Die Reflexionsphase	98
4.6.5	Die Erzieherin-Kind-Interaktion	99
5	Zusammenfassung und Ausblick	100
	Literatur Teil A	103

B	Resilienz	119
1	Einführung	120
2	Definition von Resilienz.	121
3	Entwicklung und Charakteristika des Resilienzkonzepts.	123
	Exkurs: Coping und Coping-Strategien.	126
4	Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept: Zentrale Konzepte der Resilienzforschung.	130
4.1	Das Risikofaktorenkonzept	130
4.2	Das Schutzfaktorenkonzept.	136
4.3	Gegenwärtige Forschungsperspektive: Wirkprozesse und Mechanismen	137
4.4	Ein Rahmenmodell von Resilienz	140
5	Zentrale Kennzeichen des Resilienzparadigmas	144
6	Empirische Forschungsbefunde	147
6.1	Personale Ressourcen des Kindes	154
6.2	Schutzfaktoren in der Familie.	160
6.3	Schutzfaktoren im sozialen Umfeld	162
6.4	Zusammenfassung der empirischen Befunde	165
7	Bedeutung der Resilienzforschung für die Bildungs- und Erziehungspraxis	169
7.1	Allgemeine Ziele und Strategien der Resilienzförderung	169
7.2	Ansatzpunkte zur Resilienzförderung in Bildungs- und Erziehungskontexten.	170
7.3	Stellenwert der Kindertageseinrichtungen bei der Förderung von Resilienz.	178
7.4	Ausblick	180
	Literatur Teil B	182

C	Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule	191
1	Übergänge in der Familienentwicklung und Übergänge im Bildungswesen	192
2	Forschung zum Übergang von vorschulischen Einrichtungen in die Schule	194
2.1	Studien aus Europa	194
2.2	Australien, Neuseeland, Singapur.	200
2.3	Studien und Projekte in den USA und in Kanada.	201
2.4	Zusammenfassung: Hauptergebnisse der internationalen Studien.	207
2.4.1	Bedeutung der Transition	207
2.4.2	Faktoren für die Bewältigung des Übergangs	208
2.4.3	Modelle zur Gestaltung des Übergangs	210
3	Übergang und Transition: Zur Begriffsbestimmung	211
4	Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen: Theoretische Zugänge.	213
4.1	Ökopsychologischer Ansatz: Eine Modellvorstellung für komplexe Entwicklungsbedingungen	214
4.2	Das Kontextuelle System-Modell der NICHD.	215
4.3	Der Stressansatz: Anforderungen – Überforderung – Herausforderung . .	217
4.4	Perspektive der Lebensspanne: Entwicklung auch im Erwachsenenalter	218
4.5	Kritische Lebensereignisse: Risiken und Chancen	219
4.6	Transition vom Kindergarten in die Schule als Entwicklungsaufgabe . . .	220
4.7	Transitionstheorie	221

5	Transition vom Kindergarten in die Grundschule	224
5.1	Transition als ko-konstruktiver Prozess: Ein Modell	224
5.1.1	Die Berücksichtigung aller Akteure	224
5.1.2	Transition als prozesshaftes Geschehen	226
5.2	Struktur der Entwicklungsaufgaben.	227
5.3	Passung zwischen Entwicklungsaufgaben und Voraussetzungen.	229
5.4	Bewältigung.	230
5.4.1	Risiko- und Schutzfaktoren	230
5.4.2	Bewältigungsstrategien von Kindern und Eltern	231
5.5	Kompetenzen und ihre Förderung	233
5.6	Übergangsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems	234
5.6.1	Bewältigung als Ko-Konstruktion	234
5.6.2	Schulfähigkeitsprofile	235
5.6.3	Schulfähigkeit als Gegenstand von Ko-Konstruktion	236
5.7	Spannungsfeld Kontinuität/Diskontinuität.	237
6	Zusammenfassung und Fazit	239
	Literatur Teil C	242

Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen

Hans-Rainer Kunze · Kristin Gisbert



1 Einführung¹

Mit dem Übergang der industriellen Gesellschaft in die so genannte Wissensgesellschaft ist Wissen zur zentralen Ressource für den Wertschöpfungsprozess geworden. Um mit den fortlaufenden Veränderungsprozessen Schritt zu halten, ist es erforderlich, sich immer wieder neues Wissen anzueignen. Kompetenzen zur Wissensaneignung werden somit zur zentralen Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können; lernmethodische Kompetenzen werden zu Schlüsselqualifikationen, die zum Erwerb dieses Wissens unabdingbar sind. Dabei ist allerdings Wissen mehr als nur Information, die bei Bedarf abgerufen werden kann; es umfasst auch die Fähigkeit, mit den Informationen Probleme konstruktiv und flexibel lösen zu können.

Diese Veränderungen betreffen bereits jetzt vermehrt Erwachsene, die im Erwerbsleben stehen. Doch wie die Prognosen der Delphistudien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 1998a, 1998b) zeigen, ist es insbesondere die nachwachsende Generation, die die Fähigkeit zur Wissensaneignung aufbringen muss.

Die Vermittlung dieser Kompetenz ist Aufgabe des Bildungssystems. Nach Einschätzung der Bildungsexperten der Delphistudien besteht hier ein dringender Reformbedarf. Dabei erstreckt sich dieser nicht nur auf das Schul- und Hochschulwesen; er muss genauso die Tageseinrichtungen für Kinder einschließen. Auch diese müssen in verstärktem Maße ihrem Bildungsauftrag nachkommen.

Die PISA-Studie hat eindrücklich belegt, dass Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland Bildungsdefizite haben. Die Altersgruppe der 15-Jährigen schneidet im internationalen Vergleich schon bei den Basisfähigkeiten schlecht ab. Aber auch die Kompetenz der deutschen Schüler, ihre Kenntnisse in einem selbstgesteuerten Lernprozess zu erwerben und flexibel einzusetzen, ist deutlich begrenzt. Das deutsche Bildungssystem fördert also bisher nicht in ausreichendem Maße den Erwerb lernmethodischer Kompetenz und die Lernfähigkeit.

Die fast zeitgleich mit der PISA-Studie im Dezember 2001 veröffentlichten Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ stellen ebenfalls einen Reformbedarf fest, an erster Stelle bei den Tageseinrichtungen für Kinder. So sollen in Zukunft bereits die Jüngsten verstärkt beim Erwerb lernmethodischer Kompetenzen unterstützt werden. Zusätzlich fordern die Experten eine Verknüpfung der Methoden, mit denen Kinder das Lernen lernen können, mit bestimmten Inhalten, da lernmetho-

dische Kompetenzen ohne sinnvolle inhaltliche Bezüge nicht erworben werden können. Für die Elementareroziehung folgt daraus, dass sie sich nicht nur mit Methoden des vorschulischen Lernens, sondern auch mit den Inhalten befassen muss, die für Kinder dieses Alters als geeignet und vermittelenswert erscheinen.

Einig sind sich internationale Curriculumsexperten darin, dass die Früherziehung die Aufgaben der Schule nicht vorwegnehmen soll (vgl. Oberhuemer, 2002). Sinnvoll ist ein an Sachgebieten orientierter Abgleich zwischen den im Kindergarten vermittelten und den erst später relevanten Themen, wie viele mittlerweile als verbindlich verabschiedete Bildungspläne anderer Nationen zeigen. Diese unterscheiden sich allerdings deutlich in ihrer Detailliertheit. Die Eingrenzung der zu vermittelnden Inhalte ist eine Aufgabe, die sich sowohl am prognostizierten Bedarf von Grundwissen orientiert, als auch an den Befunden über die kindliche Wissensentwicklung.

Eine wesentliche Voraussetzung zur Wissensvermittlung ist eine Wissensbasis, auf der neues Wissen aufgebaut werden kann. So wurden im *Wissensdelphi* Gebiete inhaltlichen Basiswissens vorgeschlagen, die als zukunftsrelevant eingeschätzt werden.

In der aktuellen Entwicklungspsychologie erhellen zwei Strömungen die kindliche Wissensentwicklung. Zum einen ist ein Forschungszweig entstanden, der *privilegierte Wissensdomänen* identifiziert hat, für die Kinder von Geburt an eine Lernbereitschaft mitbringen und in denen sie *intuitive Theorien* aufbauen, die ihr Denken und den weiteren Wissenserwerb strukturieren. Zum anderen wurden entwicklungspsychologische Theorien entwickelt, die das Lernen und den Wissenserwerb von Kindern als soziale Prozesse betrachten, welche durch kulturelle Einflüsse und Kulturtechniken geprägt werden. Lernen wird weniger als individueller und mehr als sozial-konstruktiver Prozess aufgefasst, bei dem Kind und Erwachsene gemeinsam Deutungen der Welt herstellen. Dies ist eine Position, die im so genannten *Sozialkonstruktivismus* vertreten wird.

In den folgenden Kapiteln werden diese Aspekte miteinander verknüpft. Zunächst wird die *bundesdeutsche Bildungsdiskussion* im Allgemeinen wie für den Elementarbereich im Besonderen dargestellt. Dazu gehören die für die vorliegende Thematik wesentlichen Befunde der PISA-Studie, die Reformvorschläge des ‚Forum Bildung‘ sowie die Ergebnisse der Delphistudien. Eine vertiefende Betrachtung erfährt der Begriff der *Schlüsselqualifikation*. Im Anschluss geht es um verschiedene Ansätze zur Neukonzeptualisierung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen. Die bundesdeutsche Fachdiskussion ist hier im Wesentlichen durch drei Richtungen

geprägt: (1) das Konzept der Bildung als Selbstbildung, (2) das Buch „Weltwissen der Siebenjährigen“ von Donata Elschenbroich und (3) den Situationsansatz, der das am stärksten verbreitete Erziehungskonzept im Vorschulbereich darstellt. Ein zusätzlicher Bereich ist (4) in der aktuellen Qualitätsdiskussion zu sehen, die aus internationaler Perspektive beleuchtet wird, ebenso wie die aktuelle Curriculumsdiskussion, wobei der Schwerpunkt dieser Darstellung auf der so genannten *entwicklungsangemessenen Praxis* liegt. Für die Entwicklung und praktische Umsetzung von Konzepten unterbreiten die skizzierten Debatten und Studien allerdings keine Vorschläge. Voraussetzung hierfür sind zunächst entwicklungspsychologische Grundlagen des kindlichen Lernens, die in ihren (sozial-)konstruktivistischen Ausprägungen in Kürze vorgestellt werden.

Im nächsten Kapitel werden die Lernvoraussetzungen von Kindern geklärt. Dazu werden aktuelle Forschungsbefunde zur kognitiven Entwicklung im Kindesalter vorgestellt sowie zwei große Themengebiete der entwicklungspsychologischen Forschung: die privilegierten und nicht privilegierten Wissensdomänen (vgl. Bransford, Brown & Cocking, 1999). *Privilegierte Wissensdomänen* sind solche Bereiche, in denen Kinder bereits im Säuglingsalter über ein intuitives Wissen verfügen, d. h. ein Wissen, zu dem sie in ihrem Leben selbst erst wenige Erfahrungen sammeln konnten. Dieses frühe intuitive Wissen ist eine Voraussetzung für spätere intuitive Theorien, die die Kinder in diesen Wissensbereichen erwerben. Die Forschung hat fünf große Wissensgebiete identifiziert, die hier im Einzelnen vorgestellt werden. Es zeigt sich, dass Kinder im Vorschulalter bereits über eigene Theorien verfügen, die ihre Lernprozesse beeinflussen, und deshalb gezielte Fördermaßnahmen wünschenswert sind. Kinder sollten nicht nur Gelegenheit erhalten, ihre Wissensbasis zu erweitern und ihr Denken zu entwickeln, indem ihnen entsprechende Materialien zur Verfügung gestellt werden. Für das Lernen entscheidend ist, dass gezielte Interaktionsprozesse in den Gruppen es den Kindern ermöglichen, effektiv und sinnvoll zu lernen. Unter *nicht privilegierten Wissensdomänen* sind hingegen solche Bereiche zu verstehen, in denen Kinder, um Wissen zu erwerben, einer systematischen Unterweisung bedürfen bzw. mit denen sie spezifische Erfahrungen machen müssen, welche in Interaktionen mit anderen stattfinden. Zu den nicht privilegierten Wissensdomänen zählen alle Formen der *Metakognition*, die eine wesentliche Voraussetzung für Prozesse bewussten und selbstgesteuerten Lernens darstellen.

Im letzten Kapitel wird ein evaluierter Ansatz zur Förderung lernmethodischer Kompetenzen im Kindergarten vorgestellt. Dieser Ansatz wurde von der Frühpäda-

gogin Ingrid Pramling in Schweden entwickelt. Er zielt darauf, das Bewusstsein der Kinder für ihre Lernprozesse zu fördern, indem Lernen so organisiert wird, dass die Kinder bewusst erleben, *dass* sie lernen, *was* sie lernen und *wie* sie etwas gelernt haben. Dieses Vorgehen erhöht die Fähigkeit der Kinder, ihre Lernprozesse bewusst wahrzunehmen und eigenständig zu steuern. Darüber hinaus führt es zu einem vertieften Verständnis der Kinder für die fraglichen Sachverhalte. Pramling hat die Methodik dieses *metakognitiven Ansatzes* mit verschiedenen Inhaltsgebieten kombiniert. Sie konnte zeigen, dass Kinder, die auf diese Weise unterrichtet werden, insbesondere lernen, den Sinn und die Bedeutung des jeweiligen Lerngegenstandes zu erkennen. Damit ist eine wesentliche Grundlage für späteres schulisches Lernen und darüber hinaus für lebenslanges selbstgesteuertes Lernen geschaffen, wie es heute von den Menschen in einer Wissensgesellschaft verlangt wird.

2 Lernmethodische Kompetenzen in der aktuellen Bildungsdiskussion

2.1 Die Bedeutung der PISA-Studie

In jüngster Zeit haben vor allem die Ergebnisse der ersten Erhebungswelle der PISA-Studie die öffentliche Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik bestimmt. Das *Programme for International Student Assessment* der OECD deckte eklatante Mängel im Leistungsvermögen in der untersuchten Gruppe der 15-Jährigen bei den Basisfähigkeiten Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie im Bereich der fächerübergreifenden Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen auf. Und in kaum einem anderen Land ist das Leistungsvermögen der Jugendlichen so stark vom Elternhaus abhängig wie in Deutschland, denn auch bei hohen kognitiven Fähigkeiten haben Kinder aus einem anregungsarmen Elternhaus in der Schule nicht dieselben Bildungschancen wie Gleichaltrige aus einem förderlichen Milieu. Der deutschen Schule gelingt es offenbar nicht, fehlende häusliche Anregungen zu kompensieren (Deutsches PISA-Konsortium, 2001).

Obgleich die PISA-Studie aufgrund ihres Ansatzes keine Aussagen über die Einflüsse der Bildung in der Elementarstufe treffen konnte, wurde in der öffentlichen Diskussion sehr bald kritisiert, dass bereits der Kindergarten seinem Bildungsauftrag nicht adäquat gerecht werde. Als Referenzstudie für den Elementarbereich ist jedoch nicht PISA, sondern die internationale Vergleichsstudie *Starting Strong: Early Childhood Education and Care* heranzuziehen, die die OECD im Juni 2001 vorgelegt hat. Die Bundesrepublik Deutschland hat sich an der Nachfolgestudie beteiligt. Der Bericht der Sachverständigenkommission, verfasst von Prof. Dr. Peter Moss, wurde 2004 vorgelegt und beinhaltet konkrete Hinweise bezüglich der Stärken und Schwächen des Systems der Kindertageseinrichtungen. Darin werden u. a. das niedrige Ausbildungsniveau der Fachkräfte, die starke Deregulierung im System und die fehlende Forschung bemängelt.

Im Hinblick auf lernmethodische Kompetenzen ist PISA aber dennoch von Relevanz, denn die Studie zeigt, im Gegensatz zu älteren internationalen Schulleistungsstudien wie TIMSS, welcher Stellenwert heute Schlüsselqualifikationen wie dem selbstgesteuerten Lernen zukommt. Darüber hinaus macht sie deutlich, dass es in vielen Ländern weitaus besser als in Deutschland zu gelingen scheint, die

„harten“ Bildungsziele des Wissenserwerbs und abfragbarer kognitiver Fähigkeiten mit *soft skills* wie selbstgesteuertem Lernen zu verbinden.

PISA basiert auf einem Modell selbstregulierten Lernens, in dem Fertigkeiten und Fähigkeiten erfasst werden, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern. Es wird ein dynamisches Bildungsmodell vertreten, das ein kontinuierliches Weiter-, Um- und Neulernen als notwendig für die gesamte Lebensspanne erachtet. Für erfolgreiches lebenslanges Lernen ist deshalb die Fähigkeit, das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren, unerlässlich, und zwar sowohl in Gruppen als auch individuell (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001; Deutsches PISA-Konsortium, 2000). Dies erfordert kognitive, metakognitive, soziale und emotional-motivationale Ressourcen, deren Aufbau und Anreicherung bereits mit der Geburt des Kindes beginnen müssen (z. B. Bredekamp & Copple, 1997; Bredekamp & Rosegrant, 1992). Theoretische Konzepte und Konstrukte, die in diesem Kontext relevant werden, sind kognitiver, metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Art (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001; Deutsches PISA-Konsortium, 2000; s. a. Boekaerts, 1999). Breit angelegte Forschungsarbeiten wie PISA geben Hinweise darauf, wie selbstreguliertes Lernen gefördert wird.

2.2 Reformvorschläge des Forum Bildung

Im Dezember 2001 wurden die Empfehlungen des 1999 initiierten ‚Forum Bildung‘ veröffentlicht, die Anstöße für eine Bildungsreform liefern sollten. Das ‚Forum Bildung‘, das bei der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung angesiedelt war, beschäftigte sich mit den notwendigen Reformen im Bildungsbereich und verstand sich als Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die zu einer Entwicklung der westlichen Industrienationen in Wissensgesellschaften geführt haben. An der Arbeit des Forums waren neben Bildungs- und Wissenschaftsminister/innen auch Vertreter/innen der Sozialpartner, der Wissenschaft, der Kirchen sowie der Auszubildenden und Studierenden beteiligt. Ergebnisse paralleler Aktivitäten, beispielsweise des Bündnisses für Arbeit, wurden laufend einbezogen und nationale und internationale *Best-Practice*-Beispiele berücksichtigt. Der Schwerpunkt der Arbeit lag auf fünf bis Ende 2001 bearbeiteten Gebieten. Sie gaben zugleich einen Überblick über die thematisch relevanten Aspekte, an denen sich auch eine Neukonzeptualisierung der Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder orientieren sollte.

1. Der thematische Schwerpunkt *Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen* behandelt die Frage, welche Kenntnisse und Kompetenzen das Bildungssystem künftig vermitteln muss. Als oberstes Ziel von Bildung wird die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und die Beschäftigungsfähigkeit gesehen.
2. Mit dem Ziel der *Förderung von Chancengleichheit* stellt sich die Frage, wie sich die Unterschiedlichkeiten in der heutigen Gesellschaft und die besonderen Fähigkeiten der Einzelnen mit dem Prinzip der Gleichheit im Bildungswesen verbinden lassen.
3. Unter dem Stichwort *Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb* wird den Bildungseinrichtungen künftig mehr Autonomie zugestanden; zugleich soll aber der Staat die Verantwortung für hochwertige Bildung behalten. Hier sind neue Rahmenbedingungen und Instrumente zur Qualitätssicherung notwendig.
4. Die zentrale Frage zum Thema *Lernen – ein Leben lang* lautet, welche Fähigkeiten und Kenntnisse die Grundlage für lebenslanges Lernen bilden und wie diese Kompetenzen in den Bildungseinrichtungen vermittelt werden können.
5. Der letzte thematische Bereich – *Neue Lern- und Lehrkultur* – überprüft kritisch die klassischen Vermittlungsmethoden. Hier richtet sich das Interesse darauf, wie Lernen gestaltet werden muss, um ein lebenslanges Lernen, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und die Einbeziehung neuer Medien zu gewährleisten.

Die Dokumentation des ersten Kongresses des ‚Forum Bildung‘ 2000 in Berlin verschafft einen Einblick in die Reichhaltigkeit und wissenschaftliche Fundierung der inhaltlichen Bemühungen um eine Bildungsreform. Unter dem Stichwort „Lernen des Lernens“ wurde auch die Altersgruppe der 0- bis 10-Jährigen einbezogen. In einem Resümee dieser Arbeitsgruppe hebt Dünow (2000) hervor, dass sich das lebenslange Lernen zum „wohl wichtigsten bildungspolitischen Paradigma“ (S. 144) entwickelt habe. Dem eigenverantwortlichen und selbständig gesteuerten Lernen komme ein immer höherer Stellenwert zu, zumal Bildungs- und Erwerbsbiographien einer zunehmend stärkeren Individualisierung unterlägen.

Im Hinblick auf das Lernen des Lernens wurden in der Arbeitsgruppe sechs Aspekte herausgearbeitet:

- Trotz der Bedeutung informeller Lernumfelder wie der *Peer Groups* sind institutionalisierte Lernumfelder wie die Schule unverzichtbar. Nur in diesem Rahmen kann sich eine fundierte Reflexion des Lernerfolgs einstellen und nur hier wird effektives Lernen ermöglicht. Deshalb sollte auch bei gelockerten Unterrichtsformen der Erwerb lernmethodischer Kompetenzen explizit Berücksichtigung finden.

- Die Aspekte „Lernen des Lernens“ und „Lernen von Inhalten“ sind untrennbar miteinander verknüpft. Nur anhand konkreter Inhalte ist es möglich, individuelle Lernstrategien zu entwickeln. Somit sind eigene Unterrichtseinheiten zum Thema „Lernen des Lernens“ nicht sinnvoll (vgl. Weinert, 2000).
- Die zusätzliche Berücksichtigung lernmethodischer Aspekte bei allen Unterrichtsformen und Inhalten macht neue Formen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften erforderlich.
- Neue Unterrichtsformen erfordern Konzepte, bei denen Ziele klar definiert und Teilbereiche festgelegt werden, in denen konkrete Erfahrungen ermöglicht werden sollen, die anschließend evaluierbar sind.
- Wie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gelingen kann, wurde angesichts eines Bildungssystems, das bislang auf der Bewertung von kognitiven und abfragbaren Leistungen aufbaut, als zunächst nicht beantwortbar eingeschätzt.
- Der vorschulischen Bildung kommt für das Lernen des Lernens eine besondere Bedeutung zu; bislang würden Kindergärten aber nicht als Bildungs- sondern eher als Verwahreinrichtungen begriffen, mit negativen Konsequenzen für die Ausbildung und den sozialen Status der Erzieher* und Erzieherinnen. Es fehle darüber hinaus an einer entsprechenden wissenschaftlichen Infrastruktur.

Bringt man die ersten fünf Aspekte mit dem sechsten in Verbindung, ergibt sich folgendes Bild: Damit Einrichtungen der Tagesbetreuung ihre Aufgabe als Bildungseinrichtungen wahrnehmen können, müssen sie den heutigen Status eines eher informellen Lernumfeldes aufgeben und stattdessen Strukturen aufbauen, die effizientes Lernen ermöglichen. Hierfür sind klare Lernziele zu definieren und Erfahrungsbereiche zu bestimmen, die einer Evaluation unterzogen werden können. Die Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen ist an den Erwerb von Inhalten zu knüpfen, und es müssen Methoden zur Verfügung gestellt werden, mit denen Erzieherinnen dieser didaktischen Aufgabe gerecht werden können. Anknüpfend an diese Ergebnisse richtet sich die erste der insgesamt 12 abschließenden Empfehlungen des ‚Forum Bildung‘ darauf, die „Kindertageseinrichtungen zur Unterstützung früher Bildung deutlich besser zu nutzen“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S. 9).

* Im Folgenden wird der Begriff „Erzieherin“ als Synonym für Erzieher und Erzieherinnen verwendet, da in diesem Bereich überwiegend weibliche Fachkräfte tätig sind.

Eine Analyse des derzeitigen Bildungsangebots in Kindertageseinrichtungen hat ergeben, dass Deutschland im europäischen Vergleich von entsprechenden Fördermöglichkeiten zu wenig Gebrauch macht. Deshalb wird gefordert, den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu definieren und durch die Bestimmung von Bildungszielen und ihrer curricularen Umsetzung zu verwirklichen. Voraussetzung dafür ist, Transfer- und Beratungsstrukturen für die Praxis zu installieren sowie eine Reform und Aufwertung der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen vorzunehmen. Für eine Effizienzeinschätzung dieser Maßnahmen ist eine wissenschaftliche Begleitung von Praxismodellen notwendig, die einen Ausbau von Forschungskapazitäten in der Frühpädagogik notwendig macht. Als eine der vorrangigen Aufgaben von Tageseinrichtungen wird eine intensive Förderung der Interessen von Kindern genannt. Außerdem sollen Kinder vor allem in Naturwissenschaften, Technik, Fremdsprachen und musisch-kreativen Fächern bereits im Kindergarten gefördert werden.

2.3 Die Delphistudien und zukunftsfähiges Lernen

Dass in der aktuellen Bildungsdiskussion weitgehend Einigkeit über den herausgehobenen Stellenwert des lebenslangen Lernens und der dazu erforderlichen lernmethodischen Kompetenzen besteht, geht maßgeblich auf die Delphistudien zurück, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung in den Jahren 1996 bis 1998 hat durchführen lassen. Bei diesen Expertenbefragungen handelt es sich um eine zweistufige Untersuchung, die sich aus dem *Wissensdelphi* und dem *Bildungsdelphi* zusammensetzt. Im Wissensdelphi wurden die Potenziale und Dimensionen der Wissensgesellschaft erhoben, indem Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen in einem mehrstufigen und rückgekoppelten Prozess miteinander diskutierten und wiederholt ihre Einschätzungen in standardisierten Befragungen äußerten. Das Bildungsdelphi baute auf diesen Befunden auf und befragte Bildungsexperten mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund unter Zuhilfenahme eines modifizierten Delphi-Verfahrens zu den Folgerungen des Wissensdelphis für die Gestaltung des Bildungsbereichs (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1998a, 1998b). Das Wissensdelphi basiert auf der These der entstehenden *Wissensgesellschaft*. Seit den sechziger Jahren ist dieser Begriff in der soziologischen Diskussion vertreten, hat aber erst in jüngerer Zeit bei der Debatte über das Wissen und seine Funktion in der modernen Gesellschaft (vgl. Stehr, 1994) eine breite Resonanz gefunden. Unter der Wissensgesellschaft ist jene Gesellschaftsform zu verstehen, die die Industriege-

sellschaft ablöst (Bell, 1973/1975; Stehr, 1994). Stehr kennzeichnet Wissen als einen neuen Produktionsfaktor, der neben die klassischen Produktivkräfte Arbeit und Kapital zu stellen sei. Wissen wird also zur zentralen Ressource und Legitimation des Handelns im sozialen Raum.

Der Wissenseneinsatz leistet schon heute einen Beitrag zum gesellschaftlichen Wertschöpfungsprozess, der nach Miegel (2001), bezogen auf die ganze Volkswirtschaft, höher liegt als der Einsatz jeder anderen Ressource. Seiner Kalkulation folgend könnte schon heute in Ländern wie Deutschland ein Drittel der Arbeitnehmerschaft schlagartig freigesetzt werden, wenn alle derzeit vorliegenden Wissens- und Erkenntnisstände produktiv genutzt würden. Im Zusammenhang mit der Wissensgesellschaft erscheint Miegel deshalb der „Begriff der gesellschaftlichen Revolution nicht zu hoch gegriffen“ (S. 210). Die Besonderheit dieser neuen Ressource liegt darin begründet, dass Wissen eine vom Menschen geschaffene Ressource darstellt: „Der Mensch greift also – metaphorisch gesprochen – nicht in seine Umwelt ein, sondern in sich selbst. Er selbst ist der Rohstoff, der wertschöpfend verarbeitet wird“ (Miegel, 2001, S. 208).

Vor diesem Hintergrund ändern sich die gesellschaftlichen Motive der Wissens-erzeugung grundlegend. Das zweckfreie Suchen nach Wissen und Erkenntnis im Sinne von Grundlagenforschung wird zunehmend zurücktreten, während die Notwendigkeit, konkrete Fragestellungen und Probleme zu lösen, für die Wissensentwicklung progressiv an Bedeutung gewinnt: Wissen wird immer systematischer als universales Instrument zur Problemlösung genutzt werden. Die dafür erforderliche Form des Wissens ist ein hochkomplexes und spezialisiertes *Fachwissen*.

Diesem Fachwissen steht eine völlig neue Form des Wissens gegenüber, das im Delphi als *Allgemeinwissen* bezeichnet wird und sich vom hergebrachten Verständnis deutlich unterscheidet. Allgemeinwissen wird als Pendant zum Fachwissen verstanden und kennzeichnet jene Form von Wissen, das angesichts der gegenwärtigen Informationsflut notwendig ist, um die Komplexität des Wissens zu reduzieren und für den Einzelnen überschau- und handhabbar zu machen. Die Differenzierung zwischen Fach- und Allgemeinwissen wird im Delphi als die wichtigste Unterscheidung von Wissenstypen in der Wissensgesellschaft dargestellt, eine Unterscheidung, die erst durch die Entwicklungen zur Wissensgesellschaft überhaupt notwendig geworden ist. Allgemeinwissen schafft eine Basis für die soziale Verständigung und ist somit eine wesentliche Voraussetzung sozialen Handelns; ihm kommt eine Türöffnerfunktion für den Einstieg in Spezialwissensgebiete zu. Und es verhilft zu einer Orientierung, indem es dem Einzelnen ermöglicht, Bewer-

tungs- und Auswahlkriterien zu entwickeln und stellt zugleich die Grundlage für die Orientierung in der Wissensgesellschaft dar.

Vier Felder des Allgemeinwissens werden unterschieden: instrumentelle bzw. methodische Kompetenzen, personale Kompetenzen, soziale Kompetenzen, sowie inhaltliches Basiswissen.

- *Instrumentelle Kompetenzen* umfassen allgemeine Grundlagen und Kulturtechniken wie Fremdsprachenkenntnisse, die klassischen Kulturtechniken, Logik, Kreativtechniken und Technikverständnis. Hinzu kommt die Beherrschung von Informationstechniken.
- Im Bereich der *personalen Kompetenzen* geht es um persönliches Erfahrungswissen. Es beinhaltet Aspekte wie Selbstbewusstsein, Identität, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, kulturelles Erleben, Umgang mit Gefühlen, Erfahrung von sozialer Zugehörigkeit, aber auch existenzieller Bedrohung und Tod, Ethik und Religion. Ergänzt wird es durch persönliche Fähigkeiten im Umgang mit Wissen, wozu auch Neugier, Offenheit, Kritikfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Urteilsvermögen zählen.
- Soziale Kompetenzen sind in erster Linie kommunikative Kompetenzen, die sich in sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung und Umgang in Partnerschaft und sozialen Beziehungen widerspiegeln. Dazu kommt die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung, was Eigenschaften wie Toleranz, Rücksicht, Solidarität und prosoziales Verhalten einschließt.
- Der letzte Bereich, das *inhaltliche Basiswissen*, entspricht am ehesten dem traditionellen Verständnis von Wissen. Es umfasst auf der einen Seite Wissen über aktuelle Probleme aus allen gesellschaftlichen Bereichen; auf der anderen Seite geht es um inhaltliche Grundlagen, die sich im Alltagswissen in Themen wie Geld, Wirtschaft, Erziehung widerspiegeln und sich als Grundlagenwissen in Disziplinen wie Soziologie, Psychologie, Geschichte, Medizin, Politik und Recht ausdrücken.

Die Ergebnisse des Wissensdelphis bilden die Grundlage für das Bildungsdelphi. In dieser Studie schätzten Bildungsexperten aus Theorie und Praxis ein, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen im Bildungssystem des Jahres 2020 vermittelt und erworben werden sollten. In den allgemeinbildenden Einrichtungen stehen lerntechnische und lernmethodische Kompetenzen auf dem Spitzenplatz, gefolgt von psychosozialer Kompetenz und Fremdsprachenkompetenz. Ebenfalls

eine hohe Bedeutung wurde spezifischer Fachkompetenz, der Medienkompetenz und der interkulturellen Kompetenz zugemessen.

Den herausgehobenen Stellenwert der lernmethodischen Kompetenzen begründen die Experten vor allem mit der Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen, das angesichts der immer kürzeren Halbwertszeit des Wissens zunehmend an Bedeutung gewinnen wird. Hinzu treten die sich stetig wandelnden Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt und die damit einhergehende wachsende Bedeutung eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens, auf das die Schule nicht genügend vorbereite und sich vorrangig auf ein „Abfüllen“ (S. 53) mit Fachinhalten beschränke. Dementsprechend kommen auch Bildungsexperten wie Weinert (1998, 2000) oder Baumert (1998) zu dem Schluss, dass die Unbestimmtheit des zukünftig erforderlichen Wissens und entsprechender Kompetenzen es im Bildungsbereich erfordern wird, die traditionellen statischen „Bildungs-Vorrats-Modelle“ durch dynamische „Bildungs-Erneuerungs-Modelle“ zu ersetzen (Weinert, 1998). Weinert geht es um den Erwerb vielfacher und miteinander vernetzter Wissensbestände und Kompetenzen, die in die Persönlichkeit integriert und als persönliches Wissen flexibel anwendbar sind. Er sieht als unverzichtbare Bildungsziele vier Bereiche, die mit den Feldern des Allgemeinwissens aus dem Wissensdelphi vergleichbar sind.

- *Intelligentes Wissen* bezieht sich auf ein wohlorganisiertes, vielfältig vernetztes und flexibel anwendbares System aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auf der Basis eines inhaltsbezogenen Lernens wird Wissen sowohl erworben als auch anwendbar gemacht und stellt so eine Vorwissensbasis für Anwendungsbezüge und nachfolgende Lernprozesse bereit.
- Für den *Erwerb situativer Strategien zur Wissensnutzung* kommt es darauf an, im Verbund mit dem inhaltlichen Wissen auch situative Anwendungskontexte kennen zu lernen, damit das erworbene Wissen flexibel und kompetent nutzbar wird.
- Der *Erwerb metakognitiver Kompetenzen* umfasst das Lernen, wie man lernt, sowie den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, zum Beispiel Arbeits- und Lerntechniken, Strategien der Informationsbeschaffung oder Fertigkeiten im Umgang mit elektronischen Medien.
- Zuletzt geht es um den *Erwerb von Handlungs- und Wertorientierungen* auf der Grundlage von Persönlichkeitsbildung, Verhaltensformung und moralischer Erziehung.

Auch darüber, wie zeitgemäße Lernziele effizient erreicht werden können, machten die Experten im Bildungsdelphi Angaben. Dazu zählen ausschließlich Lernarrangements, die die herkömmlichen schulischen Lernformen wie Frontalunterricht, Fremdbestimmung, fehlender Bezug zur Lebenswelt und Einzelkämpfertum hinter sich lassen. Empfohlen werden Inhalte, welche am Leben der Lernenden und ihren Interessen anknüpfen, sowie Lernformen, die Praxiskontexte herstellen, selbstgesteuertes Lernen fördern (eigene Gestaltung, Teamarbeit, eine Lernkultur, in der Fehler und ein freies Explorieren gestattet sind). Ein besonderer Stellenwert wird fachübergreifenden Lernformen zugesprochen, die vernetztes und integratives Denken fördern. Insofern sollte Lernen projektbezogen, ganzheitlich und interdisziplinär organisiert werden.

Sowohl die Delphi-Studie als auch Experten wie der Präsident der Max-Planck-Gesellschaft Markl (1998) heben die besondere Bedeutung der vorschulischen Erziehung und Bildung hervor. Tageseinrichtungen für Kinder nehmen eine wichtige Funktion im Bildungswesen ein, das künftig die Aufgabe haben wird, mit entsprechend qualifiziertem Personal der Gefahr eines *knowledge gaps* zu begegnen. Die sozialintegrative Funktion des Kindergartens und die Ganzheitlichkeit von Bildung und Erziehung sind Grundkonzepte der Frühpädagogik, die vor dem Hintergrund der Delphistudie erneut an Bedeutung gewinnen.

2.4 Schlüsselqualifikationen und lebenslanges Lernen

Qualifikationen, wie sie in den Delphistudien als zukunftsrelevant eingeschätzt und konzeptionell entwickelt wurden, werden als *Schlüsselqualifikationen* bezeichnet. Der Begriff der Schlüsselqualifikation wurde 1974 von Mertens (1974/1991) geprägt. Er bezeichnet jene außerfachlichen und übergreifenden Kompetenzen, die eine Person in Zukunft unabhängig von ihrer fachlichen Qualifikation befähigen werden, flexibel verschiedene Positionen einnehmen zu können. Didi, Fay, Kloft und Vogt (1993) vom Bonner Institut für Bildungsforschung erstellten nach Sichtung der Literatur eine Liste von 654 verschiedenen Schlüsselqualifikationen. Sie gelangen zu dem Schluss, „dass eine annähernd einheitliche Definition des Begriffs zwar im Hinblick auf eine sinnvolle Diskussion über die Möglichkeiten des Konzeptes wünschenswert wäre, heute allerdings kaum mehr zu erwarten und zu leisten ist“ (S. 7), dies vor allem mit Blick auf das Anliegen, operationalisierbare und damit auch messbare Schlüsselqualifikationen aufzuspüren. Eine Hauptschwierigkeit liegt darin, überfachliche Qualifikationsmerkmale zu bestimmen, die auch

angesichts sich verändernder Bildungs- und Arbeitsbedingungen eine Vielzahl von Positionen eröffnen. Dabei geht es zunächst weniger um messbare Konstrukte, als vielmehr darum, tatsächlich bildungs- und arbeitsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben, die auch unabhängig vom technologischen und ökonomischen Wandel in der Arbeitswelt relevant sind. Die Spannung zwischen der fachlichen Ausbildung auf der einen Seite und übergreifenden, zukunftsfähigen Kompetenzen auf der anderen prägt traditionell auch die Bildungsdiskussion (vgl. Klafki, 1959; Robinsohn, 1971; nach Orth, 1999).

Didi et al. (1993) reduzierten ihre aus der Literatur extrahierte Liste von Schlüsselqualifikationen auf eine Rangreihe von 20 Merkmalen: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Denken in Zusammenhängen, Flexibilität, Kreativität, Selbstständigkeit, Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Lernbereitschaft, Durchsetzungsvermögen, Entscheidungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Lernfähigkeit, Verantwortungsgefühl und -bewusstsein, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Genauigkeit, abstraktes Denken, logisches Denken und selbständiges Lernen. Zu einer vergleichbaren Liste kommt Schelten (1998) auf dem Bildungskongress des Bayerischen Kultusministeriums „Wissen und Werte für die Welt von morgen“. Er sieht enge Bezüge zwischen dem Konzept der Schlüsselqualifikation, Ansätzen zum lebenslangen Lernen und der durch den Bildungsbereich erfolgenden Vorbereitung auf die Arbeitswelt; denn Schlüsselqualifikationen stellen Befähigungen „hoher Reichweite“ (S. 283) dar, die in die Lage versetzen, zukünftige neue Inhalte selbständig zu erschließen und damit lebenslang lernen zu können.

Eine Systematisierung von Schlüsselqualifikationen zeigt, dass sie sich in der Regel vier Bereichen zuordnen lassen (siehe auch Knauf, 2002):

- Soziale Fähigkeiten, zum Beispiel Toleranz und Kontaktfähigkeit,
- personale Fähigkeiten, zum Beispiel Selbstvertrauen und konstruktive Kritikfähigkeit,
- formale Fähigkeiten im kognitiven Bereich, zum Beispiel analytisches und synthetisches Denken, und
- materiale Kenntnisse und Fertigkeiten, zum Beispiel Arbeitsanweisungen in Form von Zeichnungen auf Handlungspläne umsetzen können.

Um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu fördern, ist für die zehn Experten des Fachforums „Schlüsselqualifikationen/Vorbereitung auf die Arbeitswelt/Lebenslanges Lernen“ auf dem erwähnten bayerischen Kongress genauso, wie für die am Bildungsdelphi und dem ‚Forum Bildung‘ mitwirkenden Experten, in erster Linie eine Veränderung des schulischen Unterrichts notwendig. Lernen soll zuneh-

mend in offenen und komplexen Situationen ermöglicht werden, und die Schüler sollen ihre Lernprozesse selbständig und gemeinsam mit dem Lehrer gestalten, so dass der Lehrer eher zu einem Mitarbeiter der Schüler wird, als dass er sie anleitet. Schelten (1998) kommt zu dem Resultat, dass eine Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Schule es erfordere, die Lehrpläne zu überarbeiten. Zugleich müsse ein solides strukturiertes Grundwissen von den Schülern erworben werden. Alle Unterrichtsfächer seien in Bezug auf ihren Beitrag zur Förderung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu durchleuchten und Leistungsüberprüfungen mit dem Konzept der Schlüsselqualifikation abzustimmen.

Angesichts dieser Forderungen erscheint der Elementarbereich gegenüber der Schule im Vorteil, da Freiräume für neue Arbeitsformen bereits existieren wie in keiner anderen Bildungsinstitution. Allerdings wäre der Erwerb von Grundwissen gemeinsam mit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu spezifizieren. Möglichkeiten hierfür sollen im vierten Kapitel aufgezeigt werden, in dem ein Ansatz für die Vermittlung metakognitiver und lernmethodischer Kompetenzen im Kindergarten vorgestellt wird.

2.5 Die bundesdeutsche Fachdiskussion über Bildung im Elementarbereich

Die Bedeutung der frühen Bildung war bereits vor Erscheinen der PISA-Studie Gegenstand der fachlichen Bildungsdiskussion. Die elementarpädagogische Debatte richtete sich zunehmend darauf, das Gewicht der im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerten Trias „Betreuung, Erziehung, Bildung“ von der Betreuung und Erziehung mehr auf die Bildung zu verschieben. Dazu zählt die von Schäfer (1995a) verfasste Arbeit über kindliche Selbstbildungsprozesse sowie das von Laewen (1999, 2000 Laewen & Andres, 2002a, 2002b) durchgeführte Bildungsprojekt mit dem Titel „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch der 10. Kinder und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998), die von Elschenbroich und Schweitzer (1999) produzierten Filme sowie die von Elschenbroich (2001) vorgelegte Arbeit über das Weltwissen der Siebenjährigen. Auch die Diskussion um den Situationsansatz wurde vor dem Hintergrund, dass die Tageseinrichtungen zunehmend als Bildungseinrichtungen begriffen werden, neu belebt.

Ein weiterer Strang der bundesdeutschen Bildungsdebatte ist die pädagogische Qualitätsdiskussion, die bisher vorwiegend unter Gesichtspunkten struktureller

Qualitätsmerkmale geführt wurde. Im Kontext des Lernens und des Lernen des Lernens geht es jedoch auch darum, Vermittlungsprozesse sowie die Interaktions- und Lernkultur für die Einrichtung näher zu bestimmen.

Im Folgenden werden die derzeit diskutierten pädagogischen Ansätze zur Förderung von Bildungsprozessen aufgegriffen, um danach auf den Situationsansatz unter Bildungsgesichtspunkten einzugehen. Die Qualitätsdiskussion wird aus internationaler Perspektive dargestellt, weil in Deutschland qualitativ hochwertige empirische Arbeiten außer der von Tietze (1998) bisher nicht vorliegen (vgl. Fthenakis & Eirich, 1998).

2.5.1 Konzepte von Bildung

Ein Teil der bundesdeutschen Diskussion um pädagogische Ansätze zur Förderung von Bildungsprozessen in der vorschulischen Kindheit weist eine Besonderheit auf, die sich im internationalen Diskurs nicht findet: Sie widmet sich vorrangig der Bestimmung des Bildungsbegriffs. Von Prozessen wie Lernen, Entwicklung oder Erziehung wird der Begriff Bildung deutlich abgegrenzt. Die internationale Diskussion kennt diese Differenzierung nicht. Hier wird von Lernprozessen bzw. Entwicklung oder Förderung im Rahmen von *Childhood Education and Care* gesprochen.

Innerhalb der deutschen Diskussion lassen sich verschiedene Linien ausmachen. In einer, die vor allem von Schäfer (1995a, 2001, 2002) und Laewen (2002a, 2002b; Laewen & Andres, 2002a, 2002b) vertreten wird, ist das zentrale Stichwort „Selbst-Bildung“. Dem gegenüber steht die sozialkonstruktivistische Position von Fthenakis (2001, 2002), nach der frühkindliche Bildungsprozesse auf den Kontext auszurichten sind, in dem sie stattfinden, nämlich die heutige Gesellschaft.

Schäfer favorisiert einen dekontextualisierten Bildungsbegriff, der unabhängig vom sozialen und historischen Kontext ist (2001, S. 6). Er entwirft ein entwicklungspsychologisches Bild vom Kind, das im Wesentlichen durch konstruktivistische Argumentationslinien piagetscher Tradition geprägt ist. Seine zentrale These in Bezug auf das Bild vom Kind lautet: „Frühkindliche Bildung ist in erster Linie Selbst-Bildung“ (S. 7). Das dieser These zugrunde liegende Kernargument stammt aus der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie und besagt, dass alles Wissen vom Kind nach Maßgabe seiner kognitiven Fähigkeiten konstruiert werde. Obgleich Schäfer in weiteren Thesen durchaus auch sozialen Prozessen einen Stellenwert zubilligt, lautet seine zentrale pädagogische Konsequenz: „Erwachsene müssen die Eigenständigkeit der Kinder im Umgang mit ihrer Welt ertragen, sie soweit mit-

tragen, dass Kinder ihre eigenständigen Möglichkeiten einsetzen und produktiv weiter entwickeln können“ (2001, S. 11).

Laewen und Andres (2002a, 2000b) haben mit dem Anspruch, ein Bildungskonzept zu entwerfen oder zumindest „Bausteine“ dafür zu definieren, ihre Herausgeberwerke „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ und „Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ vorgelegt. Die Beiträge beider Bände dokumentieren die Ergebnisse des Modellprojekts „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“, das von 1997 bis 2000 in den Bundesländern Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen und mit Multiplikatorengruppen wie Fachberater/innen und Trägervertreter/innen durchgeführt wurde. Das Modellprojekt zielte auf der einen Seite auf eine Konkretisierung des Bildungsbegriffs für das Vorschulalter, auf der anderen Seite auf praktische Maßnahmen zur Bildungsförderung. Letztere schlossen sowohl Fortbildungen für Erzieherinnen als auch die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien für die Praxis der Tagesbetreuung mit ein.

Im Modellprojekt wurde ein Vorschlag für die Interpretation des Bildungsbegriffs für den Vorschulbereich erarbeitet, der Bildung als Eigenaktivität des Kindes interpretiert und als „Aneignung von Welt“ im Sinne Humboldts. Laewen (2002) setzt sich dabei von einem Bildungsverständnis ab, das er als bedarfsorientiert kritisiert. Damit meint er jenes in der aktuellen bundesdeutschen Bildungsdiskussion und von Fthenakis (2001, 2002) vertretene elementarpädagogische Bildungsverständnis, das an Kompetenzen wie lebenslangem Lernen, Schlüsselqualifikationen und lernmethodischer Kompetenz orientiert ist (vgl. unten). Hierin sieht Laewen aber vorwiegend die Interessen des Arbeitsmarktes vertreten und nicht die des Kindes.

Um einen eigenen Bildungsbegriff zu definieren, befasst sich Laewen zunächst mit der Frage, ob Kinder erziehbar sind. Er beantwortet sie mit einem Zitat von Liegle (1999, S. 204, zit. nach Laewen, 2002, S. 40): „Erziehung muß sich, ob es ihr gefällt oder nicht, darauf einstellen, dass die Entwicklung des Kindes die Gestalt einer dauernden Autopoiesis hat“. Den Begriff der Autopoiesis interpretiert Laewen in diesem Zusammenhang als Selbstaneignung der Welt durch das Kind, „das sich in diesem Prozess zugleich selbst hervorbringt“ (S. 40). Dieses Verständnis von Erziehung bezieht er nun auf den Bildungsbegriff und kommt zu dem Resultat, „dass Bildung nicht ohne die Kinder selbst zu haben ist (...) wir brauchen sie (...) als Subjekte, die sich selbst schaffen, in einem kooperativen Projekt, in dem sie die

eigentlichen Produzenten von Bildung wären“ (S. 41). Die sich diesem Bildungsverständnis unmittelbar anschließende Frage, welche Aufgabe dann der Pädagogik zufällt, wenn das Kind sich selbst bildet, beantwortet Laewen mit den Worten: „Wenn Bildung Sache des Kindes wäre, bliebe Erziehung die der Pädagogen“ (S. 41).

Dieses Verständnis macht deutlich, dass das vorgelegte Konzept nicht beansprucht, ein Bildungskonzept im engeren Sinne zu sein, denn die pädagogischen Interventions- und Gestaltungsmöglichkeiten erscheinen *a priori* als sehr begrenzt. Bildungsprozesse des Kindes können demnach lediglich vermittelt über die Erziehungsbemühungen der Erwachsenen beeinflusst werden, indem sie die Umwelt des Kindes (zum Beispiel die Architektur des Kindergartens) und die Interaktion mit ihm gestalten. Dabei soll es jedoch nicht um gezielte Aktivitäten zum Zwecke der Bildung, des Lernens und des Kompetenzerwerbs gehen, sondern allenfalls um Anregungen. Konkrete Fördermaßnahmen sind nicht vorgesehen. In der Konsequenz sieht Laewen eine „(Neu-)Bestimmung von Erziehung als Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung von konstruierender Aneignung“ (S. 61f.) durch das Kind.

Aufbauend auf der Trennung zwischen Erziehung und Bildung kommt Laewen zu einer lediglich über die Erziehung vermittelten Neubestimmung des Bildungsauftrags: „Der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen würde in seiner allgemeinen Formulierung also lauten, die Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung zu beantworten und herauszufordern und durch Betreuung zu sichern“ (S. 77). Mit diesem Konzept ist also keine Neubestimmung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen verknüpft, da Bildung als Selbstbildung des Kindes aufgefasst wird und der Pädagogik allein Erziehungsaufgaben zugewiesen werden. Entsprechend fehlt es auch an einer Bestimmung jener Kompetenzen, die Kinder in den Vorschuljahren entwickeln sollten. Schlüsselqualifikationen sind in diesem Konzept nicht enthalten. Im zweiten Band (Laewen & Andres, 2002b) werden einige Aspekte ausgeführt, die im ersten Band weniger konkret erscheinen, beispielsweise die für ein Bildungskonzept zentrale Frage der Bildungsziele. Da Bildung als Selbstbildung begriffen wird, werden keine Bildungs-, sondern Erziehungsziele definiert. Das Konzept der Erziehungsziele bleibt dabei rein subjektiv. In dem Band sind Arbeitsblätter (Laewen & Andres, 2002c) enthalten, die sich ebenfalls an den subjektiven Einschätzungen der Erzieherinnen orientieren. Bei genauerer Betrachtung (vgl. S. 127) zeigt sich allerdings, dass sozusagen „unter der Hand“ doch wieder ein Kompetenzansatz in das Konzept eingeführt wird. Hier werden

allerdings nicht solche Kompetenzen zu Bildungs- oder Erziehungszielen, über die bereits ein – in welchem Maße auch immer – verbindlicher gesellschaftlicher oder wissenschaftlicher Konsens besteht, sondern die Entscheidung obliegt der Erzieherin bzw. der einzelnen Einrichtung. Genauso werden Bildungsziele im engeren Sinne (also in diesem Fall keine „Erziehungsziele“) formuliert, obgleich sie in den theoretischen Erörterungen verneint und durch das Konzept der Selbst-Bildung des Kindes sowie Erziehungsziele ersetzt werden. Auch ein Konzept, wie diese impliziten Bildungsziele erreicht werden können, liegt nicht vor.

Die Bände von Laewen und Andres (2002a, 2002b) zeigen letztlich, auch wenn gerade dies nicht intendiert ist, dass für eine Neubestimmung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen eine Eingrenzung von Bildungsinhalten und -zielen unerlässlich ist. Ebenfalls notwendig ist die Entwicklung von Methoden oder pädagogischen Arrangements, die eine Erreichung der Bildungsziele sicherstellen.

Ein anderer Ansatz wird von Fthenakis vertreten, nämlich ein sozialkonstruktivistischer (vgl. Palincsar, 1998). Im Sozialkonstruktivismus wird das Kind von Geburt an als in soziale Beziehungen eingebettet betrachtet, und Lernen sowie Wissenskonstruktion werden als interaktionaler und ko-konstruktiver Prozess aufgefasst. Fthenakis stellt die Interaktionsprozesse zwischen Kind und Erwachsenen, und zwar von Geburt an, in den Mittelpunkt. Dabei geht es nicht allein um ein „Mittragen“, sondern um die bewusste Gestaltung der Interaktionsprozesse, denn Entwicklung ist nicht etwas, das im Kind *eo ipso* voranschreitet, sondern ein Prozess, der von der sozialen Lebenswelt des Kindes untrennbar ist. Bildung muss somit notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt zu gestalten sind. Auf selbstbildende Potenziale zu bauen, kann mithin dieser Auffassung nach in Bildungskonzepten für die heute aufwachsenden Kinder bei weitem nicht genügen. Fthenakis (2001; s. a. 2002) postuliert, dass frühkindliche Bildungsprozesse auf den Kontext auszurichten sind, in dem sie stattfinden, also die heutige Gesellschaft mit ihren spezifischen Möglichkeiten und Anforderungen, welche sich mit den Stichworten „Postmoderne“ und „Wissensgesellschaft“ charakterisieren lässt. Aber auch die heutige Lebenswelt der Kinder ist zu berücksichtigen – zum Beispiel transitionsreiche Lebensphasen durch Scheidung und Neuverheiratung der Eltern; Aufwachsen in der Diversität multikultureller Umfelder – sowie die spezielle Gesellschaftsform, auf die sie pädagogisch vorzubereiten sind. So sollten beispielsweise Lernkompetenzen vermittelt werden, die den Kindern helfen, den zukünftigen beschleunigten Wandlungsprozessen der Wissensgesellschaft und der globalisierten Welt gewachsen zu sein.

2.5.2 „Das Weltwissen der Siebenjährigen“

Mit ihrem Buch „Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können“ brachte Donata Elschenbroich auch die öffentliche Diskussion zur elementarpädagogischen Bildung in Bewegung (zum Beispiel *Die Zeit*, 11/2001). Sie geht der Frage nach: „Was sollte ein Kind in seinen ersten sieben Jahren erfahren haben, können, wissen? Womit sollte es zumindest in Berührung gekommen sein?“ (S. 15, S. 19).

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, führte die Autorin in mehr als drei Jahren mit über 150 Personen Gespräche zu dieser Thematik. Dabei kamen Bildungsexperten und Entwicklungspsychologen ebenso zu Wort, wie Eltern und Großeltern aus allen Sozialschichten und darüber hinaus Experten aus verschiedenen Berufssparten. Die Aussagen wurden zu einer Liste von 70 Punkten zusammengefasst, die eine Art Bildungskanon für 7-Jährige widerspiegeln und von Elschenbroich als „Bildungsgelegenheiten – Anregungen – Erfahrungen – Ahnungen – Fragen“ (S. 28) bezeichnet werden. Diese Liste enthält Bildungs- und Wissensinhalte im engeren Sinne, sowie Primärerfahrungen („in einen Bach gefallen sein“, „in einem Streit vermittelt haben“) und erlebte Gefühle („die Spannung und Vorfreude empfunden haben, die von einem unbeschriebenen, unbemalten Blatt ausgehen kann“).

Die Notwendigkeit einer solchen Liste leitet Elschenbroich aus der aktuellen Bildungsdiskussion einerseits und der gegenwärtigen Lage der Kindergärten andererseits ab. So habe sich die Erwartung an die Vorschuljahre als einer elementaren Bildungszeit deutlich erhöht. Im Besonderen ginge es um Schlüsselqualifikationen und die Fähigkeit zu lernen. Wie diese Fähigkeiten aufgebaut und gefördert werden können, bleibe allerdings unklar. Der Kindergarten, in dem die Kinder, wie Elschenbroich betont, immerhin 4000 Stunden ihres Lebens verbringen, habe hier keine Konzepte anzubieten. Der in Deutschland verbreitete Situationsansatz schränke die Bildungsmöglichkeiten mit seinem Grundsatz ein, dass nur das aufgegriffen wird, was die Kinder selbst einbringen. Denn damit seien sie von vornherein auf „den Zufall ihrer Geburt, ihrer Schicht“ (S. 25) festgelegt. Darüber hinaus sei die Fachschulausbildung der Erzieherinnen – „fern von Kunst und Wissenschaft“ (S. 16) – nicht gerade geeignet, Bildung zu vermitteln. Elschenbroich attestiert der aktuellen Kindergartenpädagogik Mängel auf verschiedenen Ebenen und kritisiert nicht zuletzt ihren untergeordneten Stellenwert in der Gesellschaft.

Elschenbroich versteht den von ihr vorgeschlagenen Bildungskanon weder als vollständig noch als bei den Kindern abzuprüfende Liste, sondern als offene Anregung und als Selbstverpflichtung der Erwachsenen. Es wäre allerdings verkehrt,

aus einer solchen *Ad-hoc*-Liste ein Curriculum zu erstellen, so Franz E. Weinert (in einem, in ihrem Buch wiedergegebenen, Interview, S. 58ff.). Grundlegend für ein Curriculum ist für ihn jene entwicklungspsychologische Forschung, die aufgezeigt hat, in welchen Wissensdomänen Kinder bereits früh für das Lernen ausgestattet sind. Diese Befunde hat Elschenbroich allerdings nicht in ihre Liste aufgenommen. Weil sie die zugrunde liegenden Kriterien nicht benennt, nach denen die Inhalte ihrer Liste ausgewählt wurden, und nicht erläutert, weshalb sie für die Pädagogik sinn- und bedeutungsvoll sein können, kann dieser Kanon keine Grundlage für ein Bildungskonzept sein. Diese Kriterien und Grundsätze wären es aber, die zu einer Neukonzeptualisierung von Bildung im Elementarbereich führen könnten.

Obwohl Elschenbroich die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wiederholt hervorhebt, fehlen in der Liste Anregungen dafür, wie Kinder das Lernen lernen können, sieht man von einigen wenigen, auf die Erfahrungen der Kinder bezogenen Aspekten ab. Die bloße Erfahrung reicht allerdings bei weitem nicht aus, damit Kinder aus ihr einen Lerngewinn ziehen. Wie später gezeigt wird, verbuchen Kinder im Vorschulalter solche Erfahrungen nicht ohne weiteres als Lernprozesse. Damit sie die Bedeutung eines Experiments oder des Übens für das Lernen verstehen können, sind spezifische pädagogische Interventionen notwendig. Trotz dieser Beschränkungen ist das Buch von Elschenbroich für die Bildungsdiskussion im Elementarbereich sehr belebend, weil es aktuelle Mängel und für die Bildung von Kindern durchaus Erstrebenswertes allgemeinverständlich deutlich gemacht hat. Es zeigt allerdings keine Wege zur Behebung der Mängel auf und kann daher aus fachwissenschaftlicher Perspektive gesehen nicht als Grundlage für ein Bildungskonzept betrachtet werden.

2.5.3 Der Situationsansatz

Der Situationsansatz ist in Deutschland gegenwärtig das am häufigsten praktizierte Erziehungskonzept im Kindergarten. Der Begriff der *Situation* fand vor mehr als 30 Jahren Eingang in die Elementarpädagogik und wurde maßgeblich durch die Arbeiten von Jürgen Zimmer vom Deutschen Jugend-Institut in München verbreitet. Kennzeichnend für den Ansatz ist, dass die Kindergartenarbeit von aktuellen Vorfällen, die die Kinder berühren und beschäftigen, ausgehen soll. Das vorrangige Anliegen des Ansatzes besteht darin, die Lebenssituation und das Umfeld des Kindes wahrzunehmen und intensiv in die Kindergartenarbeit einzu beziehen. Der Situationsansatz prägt sowohl in theoretisch-wissenschaftlicher als

auch in praktischer Hinsicht bis heute die elementarpädagogische Landschaft in Deutschland.

Historisch geht der Ansatz auf die Arbeitsgruppe von Saul Robinsohn vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung zurück, die zur Zeit der Reform des Bildungswesens in den sechziger und siebziger Jahren in Westdeutschland curriculare Konzepte entwickelte. Das sehr weit gefasste Ziel der Reformgedanken Robinsohns bestand darin, den Lernenden dazu zu befähigen, Autonomie und soziale Gebundenheit zugleich zu praktizieren, sich in der materiellen und sozialen Umwelt orientieren zu können und Lösungen für neue Problemstellungen zu finden.

Die Fundierung des Situationsansatzes im Kontext der Curriculumstheorie während der Bildungsreform führte dazu, dass er als Bildungsansatz angetreten ist und diesen Status bis heute behauptet. Wie für Schulen und Hochschulen sollten demzufolge auch für den frühpädagogischen Bereich Bildungskonzepte entwickelt werden, die den Kindern und ihrer Lebenswelt gerecht werden. Im Vordergrund der Bemühungen stand dabei zu jener Zeit das umfassende Ziel, Chancengleichheit und Chancenausgleich durch wie auch in der Bildung zu erzielen.

Der Situationsansatz – stark geprägt durch den Zeitgeist seiner Entstehung – wurde seitdem mehrfach variiert und bis heute in Theorie und Praxis sehr verschieden interpretiert, so dass sich seine Vertreter immer wieder zu Richtig- und Klarstellungen aufgefordert sehen (z. B. Krenz, 1995; Zimmer, 2000a) – dies insbesondere, seit es Mitte der neunziger Jahre zu einer zunehmend kritischeren Auseinandersetzung innerhalb der Fachöffentlichkeit kam (z. B. Huppertz, 1995; Krappmann, 1995; Schäfer, 1995b; Tietze & Roßbach, 1996). Auch Stimmen aus der Praxis schätzen seine Effizienz und Tauglichkeit sehr unterschiedlich ein (z. B. Raue, 1995; Küppers, 1995). Positiv wird vielfach hervorgehoben, dass der Ansatz speziell auf die Situationen der Kinder eingeht, sie zum Ausgangspunkt der Pädagogik erhebt, und insofern als kindorientiert bezeichnet werden kann. Kritisiert wird die fehlende Genauigkeit in der Formulierung des Ansatzes, so dass er schwer vermittel- und umsetzbar erscheint. Hinzu kommt, dass der Situationsansatz immer wieder umgeschrieben und aktualisiert wird, so dass er zwar einerseits die nötige Flexibilität aufweist, um auf aktuelle Veränderungen reagieren zu können, andererseits sich aber in der Praxis ein Mangel an langfristiger Orientierung ergibt. Dieser letzte Aspekt ist umso gravierender, als auch aus neueren Texten nicht hervorgeht, inwieweit der Ansatz in der Wandlung seine Spezifika und Charakteristika bewahrt hat (z. B. Zimmer, 2000a).

Krenz (1992) hebt den Bildungs- vom Erziehungsauftrag des Situationsansatzes ab. Den Erziehungsauftrag sieht er vor allem in den komplexen modernen Lebenswelten begründet, die Kinder per se zu überfordern scheinen. Eine kindorientierte Pädagogik soll deshalb den Kindern keine weiteren Angebote unterbreiten, sondern als eine „Aufarbeitungspädagogik“ (S. 36) fungieren und den Kindern helfen, ihre Erfahrungen zu verarbeiten. Der Bildungsauftrag des Kindergartens bestehe hingegen „in einer ganzheitlichen Unterstützung der Handlungs-, Bildungs-, Leistungs- und Lernfähigkeit von Kindern unter besonderer Berücksichtigung kultureller Werte und religiöser Erfahrungen. Dieser Bildungsauftrag ist nur einzulösen bei bewußter Ablehnung eines schulvorgezogenen Arbeitens und bei oberster Wertschätzung des Spiels.“ (S. 37) Der Kindergarten wird so gesehen zwar als Vorbereitung auf schulisches Lernen wahrgenommen, aber eher im Hinblick auf die Motivation für das Lernen. Kognitive Förderung als vorrangiges Ziel wird abgelehnt. Kognitive und metakognitive Förderung ist somit kein Anliegen des Situationsansatzes, sondern ergibt sich allenfalls als Nebenprodukt bei der Arbeit nach diesem Ansatz.

Auch Zimmer (2000b) verweist darauf, dass der Situationsansatz „ausdrücklich einen Bildungsanspruch“ (S. 42) erhebe, der sich nicht allein auf soziales Lernen reduzieren ließe. Das Bildungspotenzial sieht der Autor vor allem darin begründet, dass das Lernen an Schlüsselsituationen sich einerseits zur Aneignung „wissenschaftlichen“ Wissens (S. 41), andererseits aber auch zum Erwerb von Erfahrungswissen eigne. Die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen wird auch von Kritikern positiv hervorgehoben und zum Beispiel von Fthenakis (2000) als innovativster Aspekt des Situationsansatzes eingeschätzt.

Unter dem Aspekt der Bildung betrachtet, greift aber auch die Kritik von Krappmann (1995). Er bezeichnet es als „problematisch, den Ansatz nach der Situation zu benennen und nicht nach dem, worauf der doch wohl zielt, nämlich auf eine an grundlegenden Fähigkeiten orientierte Förderung der Kinder“ (S. 116). Diese Aussage steht stellvertretend auch für andere Kritiker, die vor allem bemängeln, dass der Begriff der Situation und das den Situationen attestierte Bildungspotenzial (Zimmer 2000a, b) vage bleiben. Wie vor diesem Hintergrund das Bildungspotenzial einer Situation ausgeschöpft werden kann, bleibt somit ebenfalls unbestimmt.

Tietze und Roßbach (1996) beklagen, dass in dem Projekt „Kindersituationen“ (vgl. Heller, 1998; Wolf, 1998) jegliche Konkretisierung fehle, so dass es in den Händen der einzelnen Erzieherin liege, die Ziele für die pädagogische Arbeit zu bestimm-

men und auf die Situation zu beziehen. Insofern entscheidet in der Praxis nicht das Konzept des Situationsansatzes als solches darüber, was Kinder lernen sollen, sondern die individuelle Erzieherin. Was Kinder dann tatsächlich lernen, bleibt somit offen. So gilt auch für die Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Kindersituationen“ (Wolf, Becker, Conrad & Jäger, 1998), dass sie die Frage nach den geförderten Kompetenzen nicht beantworten kann, weil nicht überprüft wurde, ob in der Praxis tatsächlich nach dem Situationsansatz gearbeitet wurde bzw. welche Facetten dieses umfassenden Konzepts von den Erzieherinnen aufgegriffen und realisiert wurden (s. a. Zimmer, 2000a).

Dass es an diesem, für eine Evaluation unverzichtbaren, Aspekt mangelt, kann auf die generelle operationale Unschärfe der im Situationsansatz verwendeten Begrifflichkeit und Konstrukte zurückgeführt werden. Es fehlt ein dezidiertes Lernkonzept; die Zielsetzungen der pädagogischen Praxis bleiben unbestimmt bzw. richten sich letztlich auf sehr weit gefasste Ziele. Auf dieser Grundlage sind aber die Voraussetzungen für eine Curriculumstheorie nicht gegeben.

In seiner ausführlichen kritischen Auseinandersetzung mit dem Situationsansatz zieht Fthenakis (2000) den Schluss, dass der Ansatz sich in Konkurrenz zu einer Vielzahl anderer Curricula, sowohl in Deutschland als auch international, neu zu bewähren habe. Im Zentrum der Bewährung sollten eine klare theoretische Fundierung und die curriculare Weiterentwicklung stehen. Für die Neukonzeptualisierung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland biete der Situationsansatz zumindest bislang keine hinreichende Grundlage.

2.6 Internationale Aspekte der Bildungsdiskussion

Die frühkindliche Erziehung und Betreuung² (*Early Childhood Education and Care*) hat im letzten Jahrzehnt weltweit zunehmend politische Aufmerksamkeit erfahren. Vorrangige Themen der Diskussion sind der chancengleiche Zugang zu einer hochqualifizierten frühkindlichen Erziehung und Bildung für alle Kinder, die Gleichstellung der Geschlechter auf dem Arbeitsmarkt und die Bedürfnisse der Familien, die heute einer sozialen und erzieherischen Unterstützung bedürfen. Curricula und Programme der Früherziehung können unter diesen Gesichtspunkten zu einem chancengleichen Start der Kinder ins Leben und zur sozialen Integration auf gesellschaftlicher Ebene beitragen. Auch in wissenschaftlichen Untersuchungen genießt dieses Thema zunehmend Beachtung. Das Interesse richtet sich zum einen darauf, Qualitätsstandards und -ziele zu definieren, zum anderen geht

es um die Entwicklung von Systemen, um die Standards zu sichern (Fthenakis & Textor, 1998; Fthenakis & Oberhuemer, 2004; Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan, 2000; Moss & Pence, 1994; Tietze, 1998).

2.6.1 Die OECD-Studie „Starting Strong“

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen rief das OECD-Bildungskomitee 1998 die Untersuchung der frühkindlichen Erziehungs- und Bildungspolitik ins Leben. Der Ergebnisbericht „*Starting Strong: Early Childhood Education and Care*“ wurde im Juni 2001 in Stockholm der Öffentlichkeit vorgelegt und von Experten diskutiert. Zwölf Länder beteiligten sich an dem Vorhaben³, wobei die Bundesrepublik Deutschland bei dieser ersten Erhebung nicht vertreten war. Die Untersuchung wurde zwischen Herbst 1998 und Sommer 2000 durchgeführt und folgte einem Ansatz, der die Frage in den Vordergrund stellte, wie Politik, Gemeinden, Einrichtungen und Familien dazu beitragen können, Lernen und Entwicklung von Kindern unterhalb des Pflichtschulalters zu fördern.

Drei Themenbereiche wurden in Stockholm als aktuelle politische Aufgaben in den Vordergrund gestellt, die sich an den wichtigsten Befunden des Berichts orientieren (Stockholm Conference Report, 2001). Zum Ersten war man sich einig, dass in allen Ländern ausreichend Mittel für die Institutionen zur Verfügung gestellt werden müssen, die sich junger Kinder und ihrer Familien annehmen. Als zweites dringliches Problem wurden Qualität von Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder unter drei Jahren thematisiert. Die bestehenden Erziehungs- und Betreuungsstrukturen für diese Altersgruppe wurden als unzureichend und qualitativ minderwertig beurteilt. Im dritten Bereich wurde die Ausbildung der Fachkräfte adressiert. In allen drei Bereichen hat der 2004 für Deutschland vorgelegte Bericht erheblichen Reformbedarf angezeigt.

Die Schaffung qualitativ hochwertiger Lerngelegenheiten für alle Kinder ist eines der Kriterien, an denen gegenwärtige Trends und Vorschläge für die Zukunft in diesem Bericht gemessen werden. Der Bericht gibt Anhaltspunkte für die Gestaltung der Rahmenbedingungen in politischer, gesellschaftlicher, aber auch einrichtungsinterner Hinsicht, macht allerdings keine Vorschläge im Hinblick auf ein Curriculum.

Die meisten Länder haben Curricula entwickelt, die darauf abzielen, für alle betroffenen Altersgruppen in den Jahren vor der Einschulung eine qualitativ hochwertige Bildung zu gewährleisten. Lernprozesse werden dabei sehr breit definiert und umfassen in der Regel einen ganzheitlichen Ansatz, der die Entwicklung und

das Wohlbefinden der Kinder in allen Bereichen fördert. Eine Reduzierung auf Basiskompetenzen ist in der Regel nicht vorgesehen; diese Bereiche sind aber auch nicht ausgeschlossen. Der Trend geht entsprechend zu *offenen und flexiblen Curricula*, die in Kooperation von pädagogischem Personal, Eltern und Kindern erarbeitet werden und verschiedene methodische und pädagogische Ansätze zulassen. Auf diese Weise wird eine Anpassung an lokale Umstände und Bedürfnisse gewährleistet.

Eine Konsequenz für die Politik wird darin gesehen, das lebenslange Lernen von Geburt an zu fördern, und zwar in einer starken und auf Gleichheit beruhenden Partnerschaft mit den Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter. Der Vorschulbereich wird dem Bildungssystem zugerechnet; der Bereich der Früherziehung soll explizit als ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsprozesses von Kindern angesehen werden. Innerhalb des Systems werden weiche und behutsame Übergänge angestrebt.

2.6.2 Pädagogische Qualität in der Kindertagesbetreuung

Bislang bezog sich die Qualitätsdiskussion vorwiegend auf die Aspekte Erziehung und Betreuung. Bildungsqualität ist ein relativ neues Feld, für das kaum empirische Untersuchungen vorliegen. Gleichwohl enthält auch die Forschung zur Erziehungs- und Betreuungsqualität wertvolle Hinweise darauf, was die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder fördert. Inhaltlich definierte Lernprozesse fanden dabei allerdings keine Berücksichtigung. So konzentrierte sich die erste groß angelegte empirische Untersuchung in Deutschland von Tietze (1998) auf in der Frühpädagogik anerkannte Entwicklungsziele, ohne Bildungsprozesse im engeren Sinne einzubeziehen. Untersucht wurden die Bewältigung von Alltagssituationen, die soziale Kompetenz und die Sprachentwicklung.

Auf internationaler Ebene war die Qualitätsdiskussion in den achtziger Jahren überwiegend durch den Versuch geprägt, allgemeingültige Schlüsselemente oder Standards einer qualitativ hochwertigen Betreuung zu finden (Doherty, 1991; Doherty-Derkowski, 1995; Goelman & Pence, 1987; Kagan & Cohen, 1996). Einrichtungen, die solchen Standards entsprachen, skalierten entsprechend hoch auf gängigen Messinstrumenten zum Beispiel der *Early Childhood Environment Rating Scale* (Harms & Clifford, 1980) und der *Day Care Home Environment Rating Scale* (Harms & Clifford, 1982). Diese Vorgehensweise wurde jedoch in den neunziger Jahren zunehmend kritisiert und relativiert. Der Blick wurde stärker auf kontext- und kulturspezifische Aspekte der Qualität sowie auf Aspekte der individuellen kindlichen Entwicklung gelenkt; die Diversität der Einrichtungen und Individuen sollten mehr Berücksichtigung finden

(Bernhard et al. 1996; Kagitcibasi, 1996; Katz, 1996; Lubeck, 1996; Moss & Pence, 1994; Nsamenang, 1992; Stott & Bowman, 1996).

Fthenakis (Fthenakis & Eirich, 1998) kristallisierte aus der bisherigen Diskussion drei Perspektiven auf Erziehungsqualität heraus:

- Als ein *relativistisches Konstrukt* wird Qualität als Ausbalancierung der unterschiedlichen Bedürfnisse, Überzeugungen und Wertorientierung von Erziehenden, Kindern und der sozialen Gemeinschaft verstanden. In diesem Sinne ist Qualität ausschließlich auf der Basis sozialer und demokratisch organisierter Klärungsprozesse zu verstehen, die Qualitätsmerkmale immer wieder neu bestimmen.
- Als ein *dynamisches Konstrukt* bezieht sich Qualität auf verschiedene Veränderungsprozesse. Neben gesellschaftlichen Wandlungen werden beispielsweise auch Generationenunterschiede berücksichtigt. Die kontinuierlichen sozialen Wandlungen machen es notwendig, die Anliegen unterschiedlicher Interessensgruppen wiederholt in Übereinstimmung zu bringen.
- Qualität als *mehrdimensionales, strukturell-prozessuales Konstrukt* dient sowohl der Bestimmung von strukturellen wie auch interaktionalen Dimensionen des Erziehungsprozesses. Letztlich wird Qualität in diesem Sinne als Selbstevaluation und Selbstreflexion des pädagogischen Personals bestimmt.

Die vorliegende Forschung ist vielfach noch der Qualitätsauffassung der achtziger Jahre verpflichtet. Sie zeigt jedoch eindrucksvoll, dass das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern in frühpädagogischen Betreuungseinrichtungen durch Qualitätsdimensionen maßgeblich beeinflusst werden. In der internationalen Literatur stehen drei Qualitätsmerkmale im Vordergrund:

- *Strukturelle Qualitätselemente* sind beispielsweise die Art der Betreuungseinrichtung, Gruppengröße und Betreuerschlüssel sowie das Ausbildungsniveau der Erzieherin.
- *Kontextuelle Qualitätselemente* umfassen den Verwaltungsstil der Leitung, Organisationsform und -klima, die Arbeitsbedingungen und Gehälter, die Art und den Umfang der finanziellen Zuwendungen sowie die Vorgaben von Seiten des Staates.
- Unter der *Prozessqualität* sind die alltäglichen Erfahrungen des Kindes in der Betreuungseinrichtung zu verstehen.

Untersucht wurden bisher die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind, die Art und der Variationsreichtum an Erfahrungen, die dem Kind ermöglicht werden, die Stabilität im Betreuungsverhältnis sowie der Einbezug der Eltern. In der deutsch-

sprachigen Literatur kommt zudem seit der Einführung durch Tietze (1998) die *Orientierungsqualität* hinzu, die sich auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen bezieht (vgl. auch Hartmann et al. 2000).

Die Dimensionen der Qualität in der Kindertagesbetreuung wirken sich nachweislich auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder aus, zumal die ersten sechs Lebensjahre für die weitere Entwicklung der emotionalen, sozialen, körperlichen, sprachlichen und kognitiven Prozesse entscheidend sind (Doherty, 1997). Überdies haben die sozialen Wandlungsprozesse zu Veränderungen in den Familienstrukturen geführt, so dass es Phänomene wie Alleinerzieherschaft und die Berufstätigkeit beider Elternteile notwendig machen, Kinder in Tageseinrichtungen unterzubringen. Lernerfahrungen, die Kinder in traditionellen Familienstrukturen zu Hause machen konnten, müssen nun durch die Einrichtungen ermöglicht werden. Ein entwicklungsförderlicher Familienhintergrund kann jedoch eine niedrige Erziehungsqualität in der Tageseinrichtung nicht kompensieren (z. B. Howes, 1990; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997).

In Deutschland wurde die elementarpädagogische Diskussion um Qualität zunächst insbesondere unter dem *Strukturaspekt* geführt. Strukturvariablen wie Gruppengröße oder Betreuerschlüssel wirken sich tatsächlich maßgeblich auf die kognitive und sonstige Entwicklung der Kinder aus, belegt eine Reihe von Studien (z. B. Howes, Smith & Galinsky, 1995; Helburn, 1995). Für die kognitive Entwicklung und die Förderung von Bildungsprozessen ist jedoch die *Prozessqualität* von besonderer Relevanz, denn nicht nur spezifische Interaktionsformen fördern die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern. Bei bildungsbezogenen Lernprozessen sind diese vor allem auch auf Ko-Konstruktion angewiesen, d.h. die Erzieherinnen-Kinder-Interaktion sowie die Prozessmerkmale Erzieherin-Kind-Interaktion, Art und Anreicherungsreichtum der kindlichen Erfahrungen, Ausmaß an Stabilität in der Betreuung durch die Erzieherin sowie Beteiligung der Eltern sind zu berücksichtigen, will man die Qualität der Tageseinrichtungen im Hinblick auf ihr Bildungspotenzial verbessern.

a) Die Erzieherin-Kind-Interaktion

Das Schlüsselmerkmal einer qualitativ hochwertigen Erziehung und Betreuung bildet die Erzieherin-Kind-Interaktion (Howes & Galinsky, 1995). Dies lässt sich an verschiedenen Interaktionsparametern belegen:

Interaktionshäufigkeit: Kinder, deren Kontakt zur Erzieherin eingeschränkt ist, erkunden ihre Umwelt weniger aktiv und verbringen mehr Zeit mit ziellosem Umherwandern. Sie befinden sich sowohl im Spiel als auch in der sprachlichen Entwicklung auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau als Kinder, die in einer guten Interaktion mit der Erzieherin stehen (Lamb, Hwang, Broberg & Bookstein, 1988; Ruopp, Travers, Glantz & Coelen, 1979; Whitebook, Howes & Phillips, 1990).

Sensitivität und Responsivität: Eine sensitive Erzieherin verhält sich dem Kind gegenüber einfühlsam und unterstützend, und sie beachtet die Stimmung sowie die jeweilige Situation, in der sich das Kind befindet. Sie befasst sich aktiv mit dem Kind und steht mit ihm in einem fortdauernden gegenseitigen Austausch. Responsivität der Erzieherin zeigt sich, wenn sie das Kind ermutigt, seine Ideen und Gefühle auszudrücken, wenn sie sensibel auf die verbalen und nonverbalen Hinweise des Kindes reagiert, es bei seinen Aktivitäten ermutigt und ihm Fragen stellt, die es zu eigenen Aktivitäten und zum Nachdenken anregen. Allgemeine Aufmunterungen und Ermutigungen des Kindes, etwas zu wagen, es aktiv in soziale Spiele einzubeziehen, sind ebenfalls Merkmale von Responsivität. Kindergartenkinder, die unter der Aufsicht von sensitiven und responsiven Erzieherinnen stehen, erkunden stärker ihre Umwelt aktiv (Anderson, Nagle, Roberts & Smith, 1981; Rubenstein & Howes, 1979; Ruopp et al. 1979; Whitebook et al. 1990). Sie zeigen mehr positive Verhaltensweisen in der Gruppe der Gleichaltrigen, mehr Sozialkompetenz sowie eine fortgeschrittenere sprachliche und kognitive Entwicklung. Diese Ergebnisse treffen nicht nur für institutionelle, sondern auch für familiäre Betreuungsformen zu (Anderson et al. 1981; Carew, 1980; Clarke-Stewart, 1987; Galinsky et al. 1994; Helburn, 1995; Holloway & Reichhart-Erikson, 1988; Melhuish, Mooney, Martin & Lloyd, 1990; Rubenstein & Howes, 1979; Rubenstein & Howes, 1983; Ruopp et al. 1979; Tzelepis, Giblin & Agronow, 1983; Whitebook et al. 1990).

Interesse und Engagement der Erzieherinnen: Kinder, deren Erzieherinnen sich aktiv für die kindlichen Aktivitäten interessieren und ihnen dabei hinreichend Unterstützung zukommen lassen, zeigen ein ausgeprägtes und angstfreies Explorationsverhalten, mehr selbstinitiiertes Spielen, positive Interaktionen mit Gleichaltrigen, mehr Sozialkompetenz sowie eine fortgeschrittenere sprachliche und kognitive Entwicklung. Darüber hinaus sind diese Kinder eher aufgaben- als ich-orientiert, d. h. sie konzentrieren sich bei ihren Aktivitäten weniger auf persönlichen Erfolg oder Misserfolg als auf die Sache selbst, sind weniger schnell frustriert,

in ihren Lernprozessen motivierter und somit erfolgreicher (Anderson et al. 1981; Clarke-Stewart, 1986; Golden, Rosenbluth, Grossi, Policare, Freeman & Brownlee, 1978; Howes, 1990; Ruopp et al. 1979; Whitebook et al. 1990).

Ermutigung zum sprachlichen Austausch durch die Erzieherinnen: Zwischen der Häufigkeit von Austausch und verbaler Stimulation einerseits sowie der sprachlichen und sozialen Entwicklung andererseits besteht ein nachgewiesener Zusammenhang. Die Forschung legt nahe, dass der Schlüssel zur Förderung der sprachlichen Entwicklung in einer gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokussierung von Erwachsenen und Kind auf eine Aktivität oder ein Objekt liegt, wobei ein fließender und wechselseitiger Austausch von Informationen und Ideen stattfindet (Carew, 1980; Clarke-Stewart, 1987; Golden et al. 1978; McCartney, 1984; Melhuish et al. 1990; Phillips, McCartney & Scarr, 1987; Rubenstein & Howes, 1983; Ruopp et al. 1979). Dies deckt sich mit Untersuchungsergebnissen aus der kognitiven Entwicklungspsychologie, wonach verbale Interaktion und ein sensibles, maßgeblich von Seiten der erwachsenen Bezugsperson ausgehendes Sich-aufeinander-Einstellen die kognitive und sprachliche Entwicklung stimulieren (vgl. Bloom, 1998).

Reziproke statt direkter und restriktiver Interaktion: Direktives Verhalten der Erzieherinnen zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind in erster Linie Anweisungen erhält und dabei wenig Rücksicht auf seine individuellen Bedürfnisse und Wünsche genommen wird. Ein Interaktionsstil, in dem Diskussionen darüber möglich sind, was das Kind in einer spezifischen Situation tun möchte, schlägt sich in deutlich mehr verbalem Austausch zwischen Erzieherin und Kind nieder. Solche Interaktionen stimulieren nachweislich die Sozialkompetenz wie auch die Sprachentwicklung des Kindes, während direkte und restriktive Umgangsformen zu Benachteiligungen führen (Berk, 1986; Bryant, Peisner-Feinberg & Clifford, 1993; Carew, 1980; Clarke-Stewart, 1987; Golden et al. 1978; McCartney, 1984; Melhuish et al. 1990; Phillips et al. 1987; Rubenstein & Howes, 1983; Ruopp et al. 1979; Whitebook et al. 1990).

Wertschätzung und Berücksichtigung kultureller Differenzen: Kinder aus unterschiedlichen Kulturen sehen und interpretieren die Vorgänge der Welt auf unterschiedliche Weise, kennen unterschiedliche soziale Organisationsformen, verwenden unterschiedliche Sprachmuster, verfügen über unterschiedliche Lernstile und zeigen unterschiedliche Konzepte angemessenen Verhaltens. Ein effektiver und qualitativ hochwertiger Umgang der Erzieherin erfordert das Verständnis und

die Wertschätzung kultureller Unterschiede sowie die Fähigkeit, die erzieherische Praxis an die unterschiedlichen Kinder anzupassen (Phillips, 1995).

b) Angemessenheit und Anregungsgehalt der Erfahrungsangebote

Wenn es für die Kinder einen vorhersehbaren und Routinen folgenden Ablauf des Tagesgeschehens gibt, der zugleich genügend Flexibilität für die individuellen Aktivitäten der Kinder zulässt, wirkt sich dies besonders positiv auf ihre sprachliche und kognitive Entwicklung aus (Carew, 1980; Clarke-Stewart & Gruber, 1984; McCartney, 1984; Ruopp et al. 1979; Smith & Connolly, 1986). Die von den Erzieherinnen ausgewählten Aktivitäten sollten dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen sein und sie dazu anregen, ihre Umwelt aktiv zu erkunden. Zudem sollten die kulturellen und anderweitigen Erfahrungen der Kinder sowie ihre Interessen ausdrücklich Berücksichtigung finden (Bredenkamp & Rosegrant, 1992). Werden diese Faktoren beachtet, so zeigen die Kinder mehr Kreativität, positivere Interaktionen mit Gleichaltrigen und eine fortgeschrittenere Sprachentwicklung. Wird darauf keine Rücksicht genommen, führt dies zu emotionalen Belastungsreaktionen und unkoordiniertem Verhalten (Burts, Hart, Charlesworth, Fleege, Mosley & Thomasson, 1992; Hirsh-Pasek, Hyson & Rescoria, 1990; Whitebook et al. 1990). Qualitativ hochwertige Programme in diesem Sinne zeichnen sich dadurch aus, dass den Kindern verschiedene Spielumfelder zur Verfügung gestellt werden, in die die Erzieherinnen aktiv eingreifen, um das Spiel der Kinder zu erweitern, den Kindern geholfen wird, es auszuarbeiten und insgesamt der Spielraum der Kinder wenig eingeengt wird (Dunn, 1993; Friesen, 1992; Phillips, Howes & Whitebook, 1991; Whitebook et al. 1990). Dazu tragen auf Seiten der Erzieherinnen bei: Eine hochwertige Ausbildung, ein angemessener Betreuerschlüssel bzw. kleinere Kindergruppen und insgesamt Zufriedenheit mit ihrer Arbeit.

c) Stabilität in der Betreuung durch die Erzieherin

Nur auf der Basis einer sicheren Bindung kann ein Kind die Menschen und Dinge in seiner Umwelt angstfrei und neugierig erkunden, sich störungsfrei entwickeln und aktiv lernen (Howes & Galinsky, 1995). Die Entwicklung einer sicheren Bindung zur Erzieherin beruht darauf, dass sie kontinuierlich anwesend ist und unmittelbar und sensitiv und responsiv auf die Bedürfnisse des Kindes eingeht (Helburn, 1995; Galinsky, Howes, Kontos & Shinn, 1994; Whitebook et al. 1990; Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992). Ein derartiges Betreuungsverhältnis führt auch dazu, dass die Erzieherin das einzelne Kind zunehmend besser kennt

und somit individueller auf es eingehen kann. Die Kinder zeigen dann weniger Stressverhalten bei der morgendlichen Abgabe, und es lassen sich häufigere und intensivere Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind beobachten (Cummings, 1980; Howes & Rubenstein, 1985; Phillips et al. 1987). Zudem sind die Kinder aktiver in Interaktionen mit den Gleichaltrigen eingebunden (Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, 1988). Kinder, welche bis zum Alter von vier Jahren eine kontinuierliche Betreuung erfahren haben, zeigen weniger aggressive Verhaltensweisen als Gleichaltrige, die zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat einen Wechsel erlebt haben (Howes & Hamilton, 1993). Zu den Faktoren, die sich auf die Interaktionsqualität zwischen Erzieherin und Kind auswirken, zählt auch ein häufiger Wechsel in der Mitarbeiterschaft (Helburn, 1995; Kontos & Fiene, 1987; Phillips et al. 1987). Die Folgen sind geringere Bindungssicherheit, weniger elaboriertes Spielverhalten und Zurückbleiben in der sprachlichen Entwicklung (Whitebook et al. 1990). Ein häufiger Personalwechsel ist seinerseits bedingt durch Faktoren wie Einkommen, Arbeitsbedingungen, Mitbestimmungsmöglichkeiten in administrativen Angelegenheiten und Programmentwicklung und hängt außerdem mit der Unterstützung durch die Einrichtungsleitung zusammen (Kontos & Stremmel, 1988; Maslach & Pines, 1977; Stremmel, 1991; Whitebook et al. 1990; Whitebook, Howes, Darrah & Friedman, 1982). Auch ein häufiger Wechsel der Betreuungseinrichtung durch die Kinder bewirkt im Umgang mit Gleichaltrigen weniger Sozialkompetenz (Howes & Stewart, 1987) und geringere Leistungen in der ersten Klasse (Howes, 1988).

d) Beteiligung der Eltern

Ein von Respekt und Vertrauen geprägtes Verhältnis und eine gute Zusammenarbeit der Erzieherinnen mit den Eltern wirken sich positiv auf die Entwicklung der Kinder aus. Die Kinder zeigen eine erhöhte Sozialkompetenz, die sich in positiven Interaktionen zwischen Kind und dem Betreuungspersonal wie auch zwischen den Kindern niederschlägt (Smith & Hubbard, 1988). Ernsthafte und intensive Elternarbeit in Einrichtungen geht in der Regel einher mit einer hohen Gesamtqualität in allen Variablen (Struktur, Kontext, Prozess). Entscheidend für das Gelingen der Elternarbeit ist es, ob sich die Eltern willkommen, wertgeschätzt und als gleichberechtigt akzeptiert fühlen (Friesen, 1992; Howes, 1988), worüber letztlich das pädagogische Personal und die Leitung der Einrichtung entscheiden.

2.6.3 Die internationale Curriculumsdiskussion

Die internationale Curriculumsdiskussion der achtziger Jahre ist vor allem durch das Konzept der entwicklungsangemessenen Praxis (Bredekamp, 1987) geprägt worden. Der Ansatz wurde jedoch zunehmend erweitert im Sinne einer kulturell sowie dem Geschlecht und möglichen Behinderungen angepassten Praxis, mit dem Kind in seiner individuellen physischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung als Fokus (Bredekamp & Copple, 1997). Mit der Ausarbeitung dieses Konzepts und im Verbund mit der Qualitätsdiskussion erfuhren der *pädagogische Prozess* und die *Interaktion* zwischen Erzieherin und Kind bzw. zwischen den Kindern immer stärkere Beachtung. Die Bedeutung der Interaktion wurde insbesondere für die soziale und emotionale Entwicklung herausgestellt (z. B. Gestwicki, 1999), mittlerweile aber auch für die kognitive Entwicklung, und zwar insbesondere in Curricula, die sich auf sozialkonstruktivistische Theorieansätze stützen (z. B. Berk & Winsler, 1995; Elgas, Lynch, Hieronymus & Moomaw, 1998; Elgas, Rioux, Struewing & Corkwell, 1998).

a) Die entwicklungsangemessene Praxis

Im Jahre 1987 veröffentlichte die US-amerikanische *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC)⁴ eine Broschüre mit dem Titel „Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight“ (Bredekamp, 1987), die Standards für die Frühpädagogik festlegte und versuchte, diese auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen aufzubauen, um auf diese Weise jedes einzelne 0- bis 8-jährige Kind individuell optimal zu fördern und ihm so gerecht zu werden. Diese Broschüre wurde zu einem der weltweit einflussreichsten Dokumente der Elementarerziehung. Entwicklungsangemessene Praxis ist dabei kein Curriculum im engeren Sinne, sondern vielmehr ein Rahmen für die erzieherische Arbeit mit Kindern im Vorschulalter (vgl. Bredekamp & Rosegrant, 1992).

Im Gefolge dieser Publikation entwickelten auch andere Organisationen vergleichbare Vorschläge oder Richtlinien – so beispielsweise die *Association for Childhood Education International* (ACEI) oder die *National Association of Elementary School Principals* (NAESP). Die wesentlichen Aussagen des Konzepts der Entwicklungsangemessenheit wurden ebenfalls für Standards und Richtlinien in Kanada, Neuseeland und Australien übernommen (Bredekamp & Copple, 1997; Charlesworth, 1998; Kostelnik, 1993).

Im Jahre 1992 veröffentlichte die NAEYC erneut, diesmal gemeinsam mit der *National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education* (NAECS/SDE), ein Werk mit dem Titel „Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children“ (Vol. 1; Bredekamp & Rosegrant, 1992), das von einer Vielzahl nationaler Organisationen aus dem Erziehungssektor unterstützt wurde. 1995 erschien der zweite Band dieser Anleitungen (Bredekamp & Rosegrant, 1995). Inzwischen erhalten in den USA nur solche Einrichtungen ein Zertifikat, die diesen, von der NAEYC festgelegten, Standards in ihrer Praxis entsprechen.

Schon die erste Veröffentlichung aus dem Jahre 1987 führte in der Forschung dazu, die Auswirkungen von entwicklungsangemessener bzw. unangemessener Praxis in der Elementareroziehung zu untersuchen. Das Konzept löste eine lebhafte Debatte aus, bei der sowohl seine Grundlagen als auch seine Reichweite in Frage gestellt bzw. eine Neufassung gefordert wurde (z. B. Bloch, 1992; Elkind, 1989; Jipson, 1991; Kessler, 1991; Spodek, 1999; Spodek & P. C. Brown, 1993). Besonders kritisiert wurde die Tatsache, dass sich das Konzept einzig auf Entwicklungstheorien als Merkmal zur Bestimmung der Entwicklungsangemessenheit stützt. So hebt etwa Spodek (1999) hervor, dass Entwicklungstheorien bestenfalls Informationen über entwicklungsangemessene Methoden liefern können, nicht aber über zu vermittelnde Inhalte. Hinzukommen sollten eine kulturelle Dimension, welche die gesellschaftlichen Werte widerspiegelt, also darstellt, wie Kinder normativ sein und sich entwickeln sollten, und eine Wissensdimension, die sich darauf bezieht, was Kinder wissen sollten, um sowohl ihr gegenwärtiges als auch ihr zukünftiges Leben erfolgreich zu gestalten. Zudem wurde kritisiert, dass die Diversität der Kinder, die kulturelle Vielfalt und die verschiedenen Formen des Lernens und Wissens zu kurz kommen (Jipson, 1991). Kessler (1991) bemängelt, dass die philosophischen und politischen Aspekte, die curriculare Entscheidungen leiten, nicht transparent gemacht werden.

Die Kontroverse um das Konzept der entwicklungsangemessenen Praxis führte dazu, dass Bredekamp und Cople 1997 eine revidierte Form der Standards vorlegten, die sowohl neueres entwicklungspsychologisches Wissen als auch neue politische Trends und die Forderung nach Mainstreaming integrierte und auf einer erweiterten Definition der Entwicklungsangemessenheit aufbaute, die nun auch das Alter der Kinder, ihren kulturellen und ethnischen Hintergrund sowie ihre individuelle Bedürfnisse und Besonderheiten berücksichtigte.

Ein Auslöser für die Entwicklung des Konzepts der Entwicklungsangemessenheit war die Besorgnis in der Praxis über die zunehmende öffentliche und staatliche Forderung nach formalisierter Instruktion in der Elementarpädagogik. Ein wesentliches Argument gegen verschulte Methoden in der Früherziehung richtete sich auf die Überforderung der Kinder und darauf, dass sie ihre altersspezifischen Potenziale nicht entwickeln können. So warnte beispielsweise Elkind (1986, 1989, 2001), der als Präsident der NAEYC die Konzeption des entwicklungsangemessenen Ansatzes stark unterstützt hat, davor, dass eine entwicklungsunangemessene Praxis zu längerfristigen motivationalen, intellektuellen und sozialen Beeinträchtigungen führen kann (vgl. auch Charlesworth, 1989; Schweinhard & Weikart, 1988).

Würde man die Methoden der Früherziehung auf einem Kontinuum anordnen, so stünden verschulte Methoden formaler Instruktion auf dem entwicklungsunangemessenen Pol, während Methoden, die das Kind veranlassen, in Interaktion mit anderen und seiner physikalischen Umwelt selbst sein Wissen zu konstruieren, auf dem entwicklungsangemessenen Pol verortet werden könnten. Die entwicklungsangemessene Praxis betont eine kindzentrierte Perspektive, bei der das Kind und seine Bedürfnisse die primäre Quelle für Curricula bilden. Insofern spielen die Beobachtung der einzelnen Kinder und eine Einschätzung ihrer Bedürfnisse durch die Erzieherin hierbei eine besondere Rolle (vgl. Elkind, 1989). Diese Einzelbeobachtungen werden gepaart mit Kenntnissen normativer Entwicklung, kulturell und individuell geprägten Charakteristika der Kinder, um ein maßgeschneidertes Curriculum zu entwerfen. Demgemäß wird auch nicht ein einziges Erziehungs- oder Instruktionkonzept vertreten, sondern akzeptiert werden sowohl freies Spiel und selbstorganisierte Projektarbeit als auch lehrerzentrierte Instruktion, individuelle Autonomie sowie Gruppenstandards. Zentral ist allerdings bei jedem Vorgehen, dass auf einer entwicklungspsychologischen Grundlage die kindlichen Bedürfnisse zum Ausgangspunkt gemacht werden.

Die Forschung zur entwicklungsangemessenen Praxis zeigt, dass die Kinder insgesamt von diesem pädagogischen Ansatz profitieren, wenn die Ergebnisse auch nicht immer eindeutig sind. Das wesentliche Manko der Forschung besteht darin, dass es keine Untersuchungen gibt, die Curricula nach dem entwicklungsangemessenen Ansatz konstruiert und diese mit entwicklungsunangemessenen Curricula systematisch verglichen haben. Die Bedeutung der Entwicklungsangemessenheit wird dadurch aber nicht in Frage gestellt. Insbesondere die soziale Integration von

Kindern aus ethnischen Minoritäten scheint in entwicklungsangemessenen Curricula besser zu gelingen (für einen Überblick s. Hart, Burts & Charlesworth, 1997).

b) Der pädagogische Prozess

Bruner (1996) leitete auf der Grundlage der neueren sozialkonstruktivistischen Forschung zur kognitiven Entwicklungs- und Instruktionspsychologie insgesamt neun Grundsätze ab, nach denen Erziehung und Unterricht für alle Altersgruppen erfolgen sollten, darunter auch den *Grundsatz der Interaktion*. Interaktion nimmt im pädagogischen Geschehen einen zentralen Stellenwert ein, weil die Vermittlung jedes Wissens und jeder Fähigkeit einen sozialen Austausch direkter wie indirekter Art (z. B. durch Bücher) erfordert. Die Hervorhebung des Interaktionsgeschehens für die Lernprozesse der Kinder wurde maßgeblich durch den Einzug sozialkonstruktivistischer Theorien in die Pädagogik ausgelöst (z. B. Berk & Winsler, 1995). Hinzu kamen Erkenntnisse aus der Forschung zur Interaktion zwischen Mutter und Kind, die zeigen, wie verschiedene Interaktionsstile die kognitive Entwicklung des Kindes beeinflussen (z. B. Nelson, 1996, 165 ff.; Meins & Fernyhough, 1999), sowie Studien, die im Rahmen der Qualitätssicherung durchgeführt wurden. Auch Bredekamp und Copple (1997, S. 128) betrachten das Interaktionsverhalten einer Erzieherin als entscheidend für die Förderung von Lernprozessen, wenn die Erzieherin das Kind in seinen eigeninitiierten Aktivitäten unterstützt, es mit Problemen konfrontiert, Fragen stellt, Vorschläge unterbreitet, Aufgaben schwieriger und komplexer gestaltet oder Informationen und Materialien anbietet und so das Denken des Kindes anregt und dieses zum nächsten Entwicklungsniveau voranschreiten kann.

Die Vorschläge für eine entwicklungsangemessene Praxis sind recht allgemein gehalten. Für die einzelne Erzieherin ist es schwierig, auf dieser Grundlage ihr Alltagshandeln entwicklungsangemessen zu gestalten. Aus diesem Grund legte Carol Gestwicki (1995) erstmals ein Handbuch mit konkreten Vorschlägen zur Umsetzung des entwicklungsangemessenen Ansatzes vor, wobei der Interaktionsaspekt einen besonderen Stellenwert erhält.

Eine wesentliche Komponente der Selbstregulation besteht in der Lenkung und Eindämmung der Verhaltensimpulse, die Kinder spontan zeigen. Um ihr Verhalten – auch das kognitive – gezielt zu lenken, müssen Kinder lernen, ihre spontane allseitige Aufmerksamkeitszuwendung zu kontrollieren und zu konzentrieren. Die dafür notwendige Selbstkontrolle wird durch verschiedene Interaktionsformen vermittelt (vgl. Gestwicki, 1999, p. 175ff.), die charakterisiert werden können als

(a) *positiv* (Vermittlung geeigneten Verhaltens anstelle von Verweisen darauf, was falsch gemacht wurde), (b) *lehr-orientiert* (Angebot von Techniken, die dem Kind helfen, einen Sinn für angemessenes Verhalten zu entwickeln) und (c) *kooperativ* (von Erwachsenen und Kindern gemeinsam durchgeführte Korrektur einer Situation).

Die Interaktion mit den Kindern sollte durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein: Implementierung und Durchsetzung von Regeln durch Überzeugung anstatt durch Macht, Belohnung richtigen Verhaltens statt des Einsatzes von Drohungen, Aufzeigen von Alternativen statt bloßem Stoppen von nicht akzeptiertem Verhalten und Verständnis für die begrenzten Möglichkeiten von Kindern, Selbstkontrolle zu üben.

Zehn positive Verhaltensstrategien tragen zu einer entwicklungsangemessenen Förderung selbstkontrollierten Verhaltens bei, nämlich

- Einnahme einer Vorbildfunktion
- Beschreibung des gewünschten Verhaltens
- Beachtung und Bekräftigung
- Aufzeigen alternativer Verhaltensmöglichkeiten
- Setzen von Grenzen
- Eröffnen von Wahlmöglichkeiten
- Möglichkeiten zum Erleben der Konsequenzen des eigenen Verhaltens
- Diskussion möglicher Problemlösungen
- Mitteilung über das eigene Erleben des Verhaltens des Kindes
- Einräumen von Rückzugsmöglichkeiten.

Was allerdings fehlt, sind Hinweise für die gezielte Förderung kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten, was maßgeblich auf die theoretische Verankerung des entwicklungsangemessenen Ansatzes im Paradigma Piagets zurückgeht, der die Eigenaktivität des Kindes betonte und demgegenüber die Bedeutung von Interaktionsprozessen vernachlässigte.

3 Lernvoraussetzungen von Kindern im Vorschulalter

Lernmethodische Kompetenzen lassen sich nicht isoliert und um ihrer selbst willen erwerben oder vermitteln, sondern nur im Verbund mit Inhalten. Eine genaue Kenntnis der inhaltsgebundenen Lernvoraussetzungen von Kindern im Vorschulalter ist deshalb unerlässlich. In der Entwicklungspsychologie des Kindesalters werden heute *privilegierte Wissensdomänen* von *nicht privilegierten Wissensdomänen* unterschieden. In den privilegierten Wissensdomänen scheint eine Prädisposition zum Lernen zu bestehen, ohne dass es besonderer Anstrengung oder gerichteter Unterweisung zum Erwerb des Wissens bedürfte, während in den nicht privilegierten Wissensdomänen Wissen intentional, motiviert, systematisch und mit unterschiedlicher Anstrengung erworben werden muss. Die Grenze zu den privilegierten Wissensdomänen ist nicht eindeutig zu ziehen.

Lange Zeit hat man (auch in der Entwicklungs- und Instruktionspsychologie) angenommen, dass Kinder zu intentionalem Lernen nicht in der Lage seien, da es ihnen an den notwendigen strategischen, selbstregulativen und metakognitiven Fähigkeiten fehle. Die Forschung der letzten Jahre hat hingegen gezeigt, dass bereits Kleinkinder erste Voraussetzungen für intentionale Lernprozesse entwickeln. In der Forschung auf dem Gebiet der privilegierten Wissensdomänen, bekannt geworden zum Teil auch unter dem Stichwort des „kompetenten Säuglings“ (Dornes, 1993), wird die These vertreten, dass sich die kognitiven Funktionen von Säuglingen nicht wesentlich von denen Erwachsener unterscheiden. Damit werden entwicklungspsychologische Stufentheorien wie bei Piaget, nach denen sich das logische Denken in Stufen und bereichsübergreifend, also unabhängig von den Inhalten vollzieht, verworfen.

Dem stehen nun die Theorien bereichsspezifischen Wissens gegenüber, die eher lineare oder quantitative Veränderungsprozesse beschreiben. Sie gehen von Wissensdomänen aus, in denen bereits Säuglinge Wissen und die Fähigkeit zu komplexen kognitiven Operationen aufweisen. Entwicklung bedeutet in diesem neuen Paradigma also eher ein Anwachsen bereichsspezifischen Wissens. Erst durch zunehmendes Wissen werden Kinder in einzelnen Bereichen zu Experten, deren Weltverständnis dem von Erwachsenen ähnelt.

Obwohl dieser Ansatz in der Literatur häufig auch als *Neo-Nativismus* bezeichnet wird, also angeborenes Wissen in Betracht zieht, hat er die entwicklungspsychologische Forschung neu belebt und zu einer Vielzahl detaillierter Befunde zur Entwicklung des Denkens und den Lernfähigkeiten von Kindern in verschiedenen Wissensdomänen geführt (Sodian, 1998). Daraus lassen sich auch Ansätze für die Förderung des kindlichen Denkens ableiten, da deutlich geworden ist, auf welche Weise Kinder kognitive Operationen in Abhängigkeit von ihrer Wissensbasis und ihren Erfahrungen durchführen.

Verbunden mit der Frage nach qualitativen vs. quantitativen Veränderungen ist die Frage nach den Ursprüngen des kognitiven Systems. Entwicklungstheorien in der Tradition Piagets gehen davon aus, dass der kognitive Apparat nicht als solcher von Anfang an ausgebildet ist. In dieser Vorstellung gelangen die Kinder gewissermaßen vom Greifen zum Begreifen. Diese Annahme wird auch als *These des peripheren Ursprungs* bezeichnet (vgl. Spelke, Breinlinger, Macomber & Jacobson, 1992). Im Gegensatz dazu zeigen neuere entwicklungspsychologische Befunde, dass die Entwicklung kognitiver Funktionen aus ihren eigenen Ursprüngen hervorgeht und komplexe kognitive Fähigkeiten bereits im frühen Säuglingsalter gefunden werden können. Diese Annahme bezeichnen Spelke et al. (1992) als *These des zentralen Ursprungs*.

Innerhalb der privilegierten Wissensdomänen verfügen Kinder über *bereichsspezifische Theorien* zu Physik, Biologie und Psychologie. In diesen verstehen Kinder wichtige Begriffe und können kausale Erklärungen innerhalb eines Bereichs vornehmen. Die bereichsspezifischen Theorien von Kindern werden auch als *intuitive* oder *naive Theorien* bezeichnet (Astington & Gopnik, 1991; Mähler, 1999; Wellman, 1990). Sie bilden eine Unterklasse der privilegierten Wissensdomänen, welche außerdem frühe Zahlenkonzepte und Sprache beinhalten.

3.1 Privilegierte Wissensdomänen

3.1.1 Physikalische Konzepte

Eine Vielzahl von Untersuchungen hat sich dem Bereich der intuitiven Physik gewidmet und hier besonders intensiv dem *Wissen über Materie* und dem *Verständnis physikalischer Kausalität*.

Schon Kinder im Alter von drei Monaten wissen, dass Objekte auch dann weiterhin existieren, wenn man sie nicht mehr sieht (*Objektpermanenz*). Kinder haben somit bereits in den ersten Lebensmonaten verstanden, dass Objekte unabhängig von

ihrer eigenen Existenz und den eigenen Handlungen vorhanden sind. 2½ Monate alte Kinder wissen bereits und erwarten, dass sich Objekte in raum-zeitlicher Kontinuität bewegen. Ein Objekt kann zum Beispiel durch ein anderes Objekt nur dann in Bewegung versetzen, wenn beide Objekte sich berührt haben oder wenn das anstoßende Objekt groß genug ist, Kraft auszuüben (Spelke, 1991).

Über ein erstes Konzept von Materie verfügen bereits dreijährige Kinder, wenn sie den Unterschied zwischen vorgestellten und realen Objekten beschreiben können (Estes et al. 1989). Dennoch unterscheiden sich die Konzepte von Kindern von denen Erwachsener noch deutlich. So haben Vorschulkinder beispielsweise noch kein Konzept der Dichte entwickelt und setzen sie mit Gewicht gleich (Carey, 1991; Lück, 2000, 2001). Gewicht gehört bei Vorschulkindern nicht zu den Eigenschaften aller Materie, was nach Carey jedoch nicht als fehlerhaft zu interpretieren ist, sondern aus der Zugehörigkeit zu einer intuitiven Theorie herrührt: Gewicht bedeutet demnach eine persönlich spürbare Schwere, die erlebt wird, wenn man etwas in die Hand nimmt. Eine intuitive Physik, die denen Erwachsener vergleichbar ist, entwickeln Kinder erst mit dem 12. Lebensjahr (Carey, 1991).

Auch ein Verständnis für *Kausalität* zeigt sich bereits bei Vorschulkindern; sie sind somit nicht, wie Piaget annahm, präkausal (Piaget & Inhelder, 1966/1972). Bereits dreijährige Kinder erwarten, dass ein mechanisches Ereignis durch einen vermittelnden Mechanismus eintritt. Eine Untersuchung dazu wurde von Bullock, Gelman und Baillargeon (1982) durchgeführt. Sie zeigt, dass die Kinder auch ohne den Effekt zu sehen, über mechanische Verursachung nachdenken können und die meisten erfragten Vorhersagen korrekt waren.

Für die Vorhersage oder Erklärung physikalischer Ereignisse ist die Vertrautheit der Kinder mit den betreffenden Phänomenen von entscheidender Bedeutung. Bullock et al. (1982) erklären die Lernfortschritte der Kinder im Bereich der physikalischen Kausalität damit, dass sie zunehmend physikalisches Wissen erwerben, das es ihnen immer mehr ermöglicht, kausale Regeln richtig anzuwenden. Erfahrungen mit dem Gegenstandsgebiet der Physik sind dafür unerlässlich.

Geht man von der Überlegung aus, dass Kinder nicht nur Wissen, sondern intuitive Theorien entwickeln, also zusammenhängende Gedankengebäude, die ihnen Vorhersagen und Erklärungen der Phänomene eines Wissensgebiets ermöglichen, so lässt sich der Gewinn durch Erfahrung und Wissenszuwachs auch als Theorie-wandel (*conceptual change*) auffassen (Carey, 1985, 1991). Das führt beispielsweise dazu, dass sich die Bedeutung von Begriffen wie „Luft“ und „Nichts“ grundlegend verändert. Sobald Kinder diese Begriffe differenzieren können, verstehen sie expe-

rimentelle Anordnungen hierzu. Würde es sich um einen bloßen Wissenszuwachs handeln, würde es nicht zu einem solchen qualitativen Wandel im Verständnis der Wissensdomäne kommen. Erfahrungs- und Wissenszuwachs in den Kerngebieten intuitiver Theorien ist somit auch mit einem Theoriewandel verbunden, der die Denkprozesse als ganze ändert.

3.1.2 Biologie und die belebte Welt

Auf dem Gebiet intuitiver Biologie besteht eine wesentliche Differenzierung in der Unterscheidung zwischen belebten und unbelebten Objekten. Säuglinge nehmen diese Unterscheidung bereits in den ersten Lebenswochen vor, wenn sie sich besonders für Gesichter und Augen interessieren, mit Menschen und Tieren zu kommunizieren versuchen und auf den Gesichtsausdruck ihres Gegenübers antworten – dies aber nicht mit unbelebten Objekten tun (Gelman & Opfer, in press; Wellman & Gelman, 1992). Mit sieben Monaten haben Kinder ein wesentliches Unterscheidungskriterium zwischen belebten und unbelebten Objekten entwickelt, wenn sie autonome Bewegung eindeutig den belebten Objekten zuordnen können. Und mit neun Monaten zeigen Kinder Unbehagen, wenn ein unbelebtes Objekt sich scheinbar autonom zu bewegen beginnt (Gelman & Opfer, in press). Autonome Bewegung als Kriterium zur Identifikation belebter Objekte wird während der Vorschuljahre ausdifferenziert. Drei bis vier Jahre alte Kinder können belebte von unbelebten Objekten auch dann sehr deutlich unterscheiden, wenn es sich um untypische Exemplare handelt (Massey & Gelman, 1988).

Bedeutsam für die Differenzierung ist auch der Faktor zielgerichtetes Verhalten. Unförmigen Gegenständen, die auf ein Ziel zusteuern, wird von Versuchspersonen im Alter von 4, 5, 7 und 10 Jahren sowie von Erwachsenen Lebendigkeit zugeschrieben, während diejenigen, die sich einfach nur bewegten, ohne dass ein Ziel zu erkennen ist, als unbelebt angesehen werden (Opfer, 2000, zit. nach Gelman & Opfer, in Druck). Vierjährige sind bei der Unterscheidung noch etwas unsicher, während Versuchspersonen ab dem 5. Lebensjahr dem „belebten“ Gegenstand eindeutig biologische Eigenschaften wie Nahrungsaufnahme und psychologische Zustände wie „etwas wollen“ zuschrieben. Während der Grundschuljahre wird das biologische Wissen ausgebaut und weiter differenziert (z. B. hinsichtlich Pflanzen und Tieren; nach Richards & Siegler, 1984, 1986). Dennoch sind sich Kinder vor dem 10. Lebensjahr hinsichtlich der Lebendigkeit und der Pflanzen-Eigenschaften noch unsicher (Carey, 1985; Hatano, Siegler, Richards, Inagaki, Stavy & Wax, 1993).

Um von einer intuitiven Theorie bei einem Kind im Bereich Biologie sprechen zu können, muss es zum einen ein Objekt mit den Kategorien der jeweiligen Theorie beschreiben können – beispielsweise lässt sich ein Mensch physikalisch auffassen, biologisch oder psychologisch. Außerdem muss es auch kausale Erklärungen aus dem Bereich der Biologie anwenden können, also biologische Phänomene in biologischen Begriffen erklären und nicht etwa in psychologischen (z. B. Wellman, Hickling & Schult, 1997).

Eine weitere Kategorie, mit der sich spezifisch biologische Erklärungsmuster bei Kindern nachweisen lassen, ist die der Ansteckung von Krankheiten. Diese sind deshalb besonders geeignet, weil sie nur bei Lebewesen vorkommen und nur bestimmte Krankheiten ansteckend sind und (in unserem westlichen Weltbild) bestimmte Krankheiten nur bei Ansteckung auftreten – insofern ist Ansteckung ein spezifisch biologisches Konzept (vgl. Wellman & Gelman, 1992). Anfangs verstehen Kinder viele Krankheiten noch als ansteckend, und sie erklären Krankheiten manchmal auch als Strafe für ein Vergehen (Kister & Patterson, 1980). Aber schon Vorschulkinder können sehr genau zwischen ansteckenden und nicht ansteckenden Krankheiten unterscheiden (Siegal, 1988), wobei sich die Kinder in ihren Erklärungen allein in biologischen Erklärungsmustern bewegen, ohne auf andere Domänen auszuweichen. Nach Hatano und Inagaki (1994) ist aber die biologische Theorie von Sechsjährigen noch rudimentär und erfährt bis zum 10. Lebensjahr wichtige Erweiterungen und qualitative Veränderungen. Für pädagogische Interventionen ist auf der Grundlage dieser Befunde entscheidend, dass sie nicht allein auf das Wissen der Kinder abzielen, sondern auf die Konzepte und impliziten Theorien, die die Kinder aufgebaut haben.

3.1.3 Psychologie und das Denken des Anderen

In einer intuitiven psychologischen Theorie werden die Handlungen von Menschen aus ihren mentalen Zuständen (Wünschen, Bedürfnissen, Überzeugungen, Zweifeln oder Motiven) heraus rekonstruiert. Solche Zustände bei sich und anderen zu erkennen und zur Erklärung des Erlebens und Verhaltens anzuwenden, kennzeichnet eine Theorie des Denkens (*Theory of Mind*). Ein Konzept von mentalen Zuständen oder mental verursachten Handlungen erfordert ein Verständnis von Intentionalität, das über den alltagssprachlichen Sinn von „Absicht“ hinausgeht. Überzeugungen oder Absichten sind diesem Verständnis zufolge intentionale Zustände im Gegensatz zu ungerichteten Gefühlen wie Ängsten. Das Erkennen intentionaler Zustände bei anderen ist eine spezifisch menschliche Fähigkeit. Bei

der Entwicklung dieses Verständnisses findet im Alter von neun Monaten eine „Revolution“ statt (Tomasello 1999), denn ein Kind im Alter von sechs Monaten interagiert sowohl mit Objekten als auch mit anderen Personen dyadisch, d. h. entweder auf das Objekt oder auf eine Person bezogen. Beim Spiel ignoriert es in der Regel die Personen in seinem Umfeld, und umgekehrt seine Spielsachen, wenn es mit einer Person interagiert. Im Alter von neun bis zwölf Monaten beginnen Kinder zunehmend über die dyadische Interaktion hinauszugehen und koordinieren ihre Interaktionen zwischen Objekten und Personen. Es entsteht eine Aufmerksamkeits-triade aus Kind, Objekt und Erwachsenem (in der englischsprachigen Literatur als *Joint Attention* bezeichnet). Hier tritt erstmals in der Entwicklung eine innere Orientierung des Kindes an den Reaktionen eines anderen gegenüber einem dritten Objekt auf. Tomasello (1995) erklärte diese Fähigkeit damit, dass das neun Monate alte Kind zu verstehen beginnt, dass andere Personen wie es selbst Wesen sind, die intentional bestimmte Ziele verfolgen und zu diesem Zweck ihre Aufmerksamkeit Dingen zuwenden. Nelson (1996) sieht in der *Joint Attention* den Beginn der symbolischen Interaktion und damit auch den Beginn der Sprache; für Tomasello (1999) kennzeichnet sie den eigentlichen Beginn des kulturellen Lernens.

Im Alter von ca. 18 Monaten setzt die Wortschatzexplosion (*Vocabulary Spurt*) ein und die Kinder entwickeln die ersten Fähigkeiten zum Symbolspiel. Im Rahmen dieser Prozesse taucht zudem eine Art „Sprache des Denkens“ auf: Die Kinder beginnen, eigene psychische Zustände zu benennen und können wahrnehmen, was sie selbst und andere sehen, wünschen oder fühlen (Bartsch & Wellman, 1995; Dunn, 1988). Zwei und drei Jahre alte Kinder zeigen bereits ein Verständnis für persönliche Wahrnehmungen, Wünsche und Emotionen, indem sie das Verhalten von anderen vorhersagen und kommentieren. Sie sprechen darüber, was sie selbst denken und wissen und zeigen erstes Verständnis für die Beziehungen zwischen „etwas sehen“ und „etwas wissen“ (Wellman, 1990).

Der nächste wichtige Schritt in der Entwicklung der *Theory of Mind* ist das Verständnis für falsche Überzeugungen im Alter von vier Jahren. Mit fünf Jahren hat sich dieses Verständnis als repräsentationale Theorie etabliert, so dass die Kinder wissen, wenn Menschen handeln, so auf der Basis ihrer Überzeugungen und Vorstellungen von der Welt und nicht aufgrund der tatsächlichen Gegebenheiten. Kinder dieses Alters denken und handeln nach einer Überzeugung 1. Ordnung: Peter glaubt, dass x. Die wichtigste Entwicklung, die nach dem 5. Lebensjahr stattfindet, ist die Fähigkeit, mit Repräsentanzen 2. Ordnung umzugehen: Peter glaubt, dass Mary glaubt, dass x (Perner & Wimmer, 1985). Mit sechs bis sieben

Jahren können Kinder sowohl die eigenen als auch die Überzeugungen anderer simultan repräsentieren, also nicht nur wie Vierjährige die falsche Überzeugung einer Person verstehen, sondern diese zugleich aus der Perspektive des anderen sehen. Das heißt, sie verstehen, dass eine Person, die einer falschen Überzeugung anhängt, diese für die Realität bzw. Wahrheit hält. Entsprechend verstehen sie auch, dass sie selbst denken, sie würden die Wahrheit kennen, wenn sie einer falschen Überzeugung sind und die Wahrheit nicht kennen. Nach Perner und Wimmer (1985) ist die Bedeutung des Denkens in der 2. Ordnung vor allem deshalb wichtig, weil soziale Interaktionen in der Regel wesentlich davon bestimmt sind, was man darüber denkt, was andere denken.

Bis zum Schulalter zeigen Kinder noch keine „wirklich“ konstruktivistische *Theory of Mind* in dem Sinne, dass sie auch die Denkprozesse des anderen nachvollziehen und rekonstruieren könnten. Bis zur Pubertät konzentrieren sich die Kinder auf die *Ergebnisse* des Denkens und vernachlässigen den Weg, der zu den Ergebnissen geführt hat. Deshalb verwechseln sie beispielsweise Aufmerksamkeit mit Verständnis oder Verständnis mit Gedächtnis; die zugrunde liegenden Prozesse sind ihnen noch weitgehend unbekannt (Schwanenflugel & Fabricius, 1994; Schwanenflugel, Fabricius & Alexander, 1994; Schwanenflugel, Fabricius & Noyes, 1996).

3.1.4 Intuitive Mathematik und Zahlenkonzepte

Zu den privilegierten Wissensdomänen gehören auch die Zahlenkonzepte. Kinder sind bereits in den ersten Lebensmonaten mit einer impliziten Bereitschaft für das Zählen ausgestattet (Beachtung der Anzahl von bis zu zirka vier Gegenständen oder der Häufigkeit von Bewegungen). Ob es sich hierbei tatsächlich um Zählen handelt, ist umstritten (Cooper, Campbell & Blevins, 1983; Wynn, 1990). Starkey, Spelke und R. Gelman (1990) wiesen aber nach, dass Säuglinge beim Zählen von den Oberflächeneigenschaften der Objekte abstrahieren und sich auf die Anzahl konzentrieren können. Das Experiment macht deutlich, dass Kinder bereits in diesem frühen Alter Informationen auch auf dem abstrakten Niveau der Zahl verarbeiten. Mit der *Methode der visuellen Erwartung* konnte ebenfalls gezeigt werden, dass bereits Kinder im Alter von fünf Monaten bis drei zählen können (Canfield & Smith, 1996). Die Methode macht sich ebenso wie die Habituationmethode die Tatsache zunutze, dass Kinder interessante Ereignisse aufmerksam beobachten.

Ein weiterer entscheidender Indikator für ein numerisches Konzept besteht in der Fähigkeit numerisch zu *denken*, also bereits leichte arithmetische Operationen ausführen zu können. Wynn (1992, 1995) belegte, dass auch Kinder in der vor-

sprachlichen Phase arithmetische Operationen wie Addieren und Subtrahieren durchführen können. Dabei interpretiert Wynn (1990) ihre Studien nicht im Sinne numerischer Prinzipien, wie Rochel Gelman es tut. Sie nimmt an, dass Kinder bis zum Alter von drei Jahren zählen, indem sie angeborene Wahrnehmungsprinzipien wie spontane Mengenschätzungen anwenden und erst später den Zusammenhang zwischen dem Zählen und der Anzahl der gezählten Objekte wirklich verstehen. Die Strategien, die Kinder bis zum Alter von drei Jahren anwenden, scheinen nicht kulturspezifisch zu sein, im Gegensatz zu den später entwickelten Prinzipien, die auch durch formalen Unterricht stark beeinflusst werden (Ben-Zeev & Star, 2001; Geary, 1995).

Bereits im Vorschulalter haben Kinder eine intuitive Mathematik entwickelt, die auf fünf Prinzipien des Zählens beruht. Die Prinzipien sind wirksam, schon lange bevor das Kind sie benennen kann (R. Gelman, 1979, 1990; R. Gelman & Meck, 1986, Wynn, 1990), nämlich als *Eins-zu-eins-Zuordnung* von Objekt und Zahlwort, als *Prinzip der stabilen Ordnung* (Abzählung von Objekten in der Reihenfolge der Zahlwörter und eineindeutige Zuordnung von Quantität und Zahlwort), als *Kardinalzahlprinzip* (das letzte Zahlwort in einer gezählten Reihe benennt die Anzahl der Objekte), als *Abstraktionsprinzip* (Zusammenfassbarkeit verschiedener Arten von Objekten und Zählbarkeit voneinander unterscheidbarer Einheiten), und schließlich als *Prinzip der irrelevanten Ordnung* (Unabhängigkeit der Anzahl von Objekten in einer Menge vom Anfangspunkt und von der Reihenfolge ihrer Zählung). Diese Prinzipien werden von R. Gelman als *zugrunde liegende Strukturen* verstanden. Danach können Kinder nur dann mit dem Zählen kreativ und erfinderisch umgehen, wenn ihnen die Tiefenstruktur dieser Prinzipien bewusst ist. Die Hypothese ist also vergleichbar der im Bereich Sprache verwendeten: Wer hier die Regeln verstanden hat, kann eine unendliche Anzahl von korrekten Sätzen bilden, auch wenn er sie nie zuvor gehört hat. Die Frage nach zugrunde liegenden Zählstrukturen ist darüber hinaus auch von praktischem Interesse, denn aus der Antwort ergeben sich die Grundlagen eines Mathematikcurriculums für die frühen Jahre.

Das Zählen ist entwicklungspsychologisch und pädagogisch von großer Bedeutung, da es eine grundlegende mathematische Kompetenz darstellt. Mathematische Konzepte unterscheiden sich von anderen darin, dass sie abstrakter sind. Stern (1998) weist darauf hin, dass Konzepte aus anderen Gebieten auf konkreten und wahrnehmbaren Ereignissen oder Objekten beruhen, die sich anhand eines Beispiels veranschaulichen lassen. Genau diese Möglichkeit besteht in der Mathe-

matik nicht, denn selbst bei der natürlichen Zahl als grundlegender mathematischer Einheit ist es nicht möglich, mit einem Beispiel zu erklären, was gemeint ist. Trotz dieser Schwierigkeit, sowohl den Begriff der Zahl im Allgemeinen als auch eine einzelne Zahl im Besonderen zu erklären, können die meisten Kinder im Alter von vier Jahren eine Menge von acht bis zehn Gegenständen korrekt bestimmen.

Kinder wenden die Zählprinzipien unbewusst mit ungefähr vier Jahren richtig an, diese Fähigkeit muss aber gelernt werden (R. Gelman & Cohen, 1988). Das Abschätzen von Mengen bis zu vier Objekten scheinen Kinder jedoch von Geburt an zu beherrschen. Nach Chi und Klahr (1975) benötigen Kleinkinder nicht mehr Zeit, eine Menge bis zu vier Objekten zu „zählen“, als Erwachsene. Diese Fähigkeit, die die Grundlage für jedes spätere mathematische Verständnis bildet, scheint also universell verfügbar zu sein. Alle Operationen hingegen, die über vier hinausgehen, müssen erst erworben werden, wobei die fünf genannten mathematischen Prinzipien an überschaubaren Mengen erlernt werden, um sie dann auf größere Mengen zu übertragen (R. Gelman, 1990; Wynn, 1990, 1992). Die Generalisierung des Kardinalzahlenprinzips auf größere Mengen dauert dabei mindestens ein Jahr, was auch bedeutet, dass die Fähigkeit, größere Mengen zu zählen, nicht automatisch erworben wird. Welche Bedingungen dafür als förderlich gelten, ist eine noch offene Frage. Dass Kinder aber die Möglichkeit erhalten sollten, schon früh mit Mengen zu hantieren, geht aus der Forschung deutlich hervor.

3.1.5 Sprache

Die letzte privilegierte Wissensdomäne, für deren Erwerb Kinder bereits früh ausgestattet sind, ist die *Sprache*. Schon bevor sie sprachliche Äußerungen produzieren können, verfügen sie über spezifische Kompetenzen in der Wahrnehmung von Sprache. So bevorzugen Säuglinge bereits einige Stunden nach der Geburt die Stimme ihrer Mutter gegenüber einer fremden Stimme (De Casper & Fifer, 1980), und wenige Tage danach können sie ihre Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden (Mehler et al. 1988). Säuglinge von weniger als einem Lebensmonat zeigen eine besondere Vorliebe für eine *an das Kind* gerichtete Sprache (*Infant directed Speech*), die von Erwachsenen spontan produziert wird, wenn sie mit Säuglingen sprechen (Papousek & Papousek, 1989), verglichen mit normaler Erwachsenensprache (Cooper & Aslin, 1990).

Kinder beginnen schon früh an der Sprache mehr als die bloße Lautgestalt wahrzunehmen und sprachlich relevante Merkmale zu erlernen, die sie von nicht

relevanten unterscheiden können (Mehler & Christophe, 1995). Dabei stützen sie sich auf *prosodische Informationen*, also die für eine Sprache charakteristischen Betonungen, Intonationen und Rhythmen, wie sie in der *Infant directed Speech* überbetont werden (Karmiloff-Smith, 1992; Jusczyk et al., 1992). Bevor Kinder sich selbst artikuliert äußern, versuchen sie intensiv, die Bedeutung der sprachlichen Äußerungen in ihrem Umfeld zu verstehen. Wesentliche Informationen darüber liefert der Kontext, in dem die Worte fallen. Sie lernen deren Bedeutung, indem sie lernen, was sie im jeweiligen Kontext bedeuten *müssen*, und nicht umgekehrt den Kontext durch die Sprache. Wobei schon die Art früher Äußerungen des Kindes auf die Bedeutung des Kontextes verweist, in dem das Kind seine Interaktionen erlebt. Die Kontextabhängigkeit gilt als ein erster Grundstein für das Verständnis der Beziehungen zwischen Laut und Bedeutung und damit als wesentlich für den Spracherwerb (Lagerstee, Pomerleau, Malcuit & Feider, 1987).

In der Psychologie gibt es eine lange Diskussion um die angeborenen und sozial erworbenen Aspekte der Sprache. Der Linguist Noam Chomsky (1965) vertrat die These, dass Kinder über angeborene linguistische Mechanismen verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Grammatik einer Sprache zu erwerben. Ohne einen solchen angeborenen Spracherwerbsapparat (*Language Acquisition Device*; LAD) wäre kaum zu erklären, wie es Kindern gelingen könne, bereits als Dreijährige Tausende von neuen Sätzen zu produzieren, die sie wörtlich so nie gehört haben. Dieses Phänomen sei aber umso erstaunlicher, als die gehörte Alltagssprache vielfach fehlerhaft und von mangelhafter grammatikalischer Struktur sei (Chomsky, 1959).

Jerome Bruner (1975a, 1975b, 1983) argumentierte, dass der Spracherwerbsapparat nur dann funktionieren könne, wenn er mit einem sozialen Unterstützungssystem (*Language Acquisition Support System*; LASS) interagiere. Erst die Interaktion zwischen LAD und LASS ermögliche es dem Kind, in die kulturelle Sprachgemeinschaft einzutreten. Das Unterstützungssystem befinde sich zunächst unter der Regie des Erwachsenen, der den Austausch zwischen Kind und Erwachsenem kontrolliert. Diesen Austausch beschrieb Bruner (Ninio & Bruner, 1978; Ratner & Bruner, 1978) als „Format“ und meinte damit konventionalisierte soziale Routinen wie mit dem Kleinkind gemeinsam ein Bilderbuch anschauen oder Spiele zwischen Mutter und Kind.

Diesen Formaten kommt eine wichtige Funktion beim Spracherwerb zu, die vor allem aus drei Aspekten besteht. Der erste Aspekt bezieht sich auf eine Art Gerüst (*Scaffold*), mit dem die Mutter den Spracherwerb durch Angebot einer einfachen Dialogstruktur stützt. Mit zunehmendem Alter des Kindes werden dabei von der

Mutter unartikulierte Antworten immer weniger akzeptiert. Hier kommt der zweite Aspekt ins Spiel. Wenn das Kind ein Wort bereits einmal richtig gesprochen hat, lässt die Mutter keine unartikulierten Äußerungen mehr zu, sie sperrt sie (*Communicative Ratchet*) und besteht auf der richtigen Aussprache. Der dritte Aspekt betont schließlich die Ausweitung der Spracheinführung auf verschiedenste Situationen, in denen die Mutter das Kind in einen aktiven Dialog einbezieht. Lois Bloom weist in seinen Schriften allerdings wiederholt darauf hin, dass der aktive Anteil des Kindes in den sozial orientierten Spracherwerbtheorien zuweilen unterschätzt werde. Gerade in der spontanen Alltagskommunikation zwischen Mutter und Kind initiiert häufig das Kind die Interaktion und die Mutter folge ihm mit ihren Äußerungen (Bloom, 1998).

Insgesamt gesehen zeigen die Studien zur Sprachentwicklung, dass die biologischen Grundlagen zum Spracherwerb durch die Umwelt in Gang gesetzt und dann stark geformt werden, indem sie ermöglichen, dass das Kind die Sprache lernt. Es wird sie jedoch nur lernen, wenn es in einer förderlichen Sprachgemeinschaft lebt. Der Austausch zwischen Kind und Bezugspersonen ist der entscheidende Motor in der Sprachentwicklung. Es ist der aktive Austausch, der die Entwicklung fördert – im Gegensatz zum bloß passiven Wahrnehmen von Sprache wie beim Zuhören oder Fernsehen. So erzielten Kindergartenkindern nur dann eine Verbesserung ihres Wortschatzes durch Vorlesen, wenn mit ihnen über das Gelesene gesprochen wird (Wasik & Bond, 2001).

3.2 Nicht privilegierte Wissensdomänen, frühe Formen der Metakognition und Selbstregulation

Der Begriff Metakognition wurde Mitte der siebziger Jahre in der kognitiven Psychologie eingeführt (John Flavell, 1976; Ann Brown, 1978). Metakognition bezieht sich dabei auf das (eigene) Wissen über die kognitiven Vorgänge einer Person und über lernrelevante Eigenschaften von Informationen. Eingeschlossen in das Konzept der Metakognition sind die Aspekte *Wissen* und *Regulation* bzw. *Kontrolle*: Es sind die eigenen kognitiven Prozesse, die zum Gegenstand der Reflexion und bewussten Steuerung gemacht werden. Der Faktor Bewusstheit spielt also eine wesentliche Rolle bei der Metakognition und unterscheidet sie von den Funktionen Denken, Gedächtnis oder Problemlösen, die auch ohne dieses reflexive Moment ausgeführt werden können. Für Brown (1987) stellt die Fähigkeit, sich die eigenen

kognitiven Routinen bewusst zu machen, eine der höchsten Formen der reifen menschlichen Intelligenz dar.

Die Unterteilung in die Komponenten Wissen und Regulation bzw. Kontrolle, findet sich in einer Vielzahl von Definitionen (vgl. Hasselhorn, 1998). Ein integratives Klassifikationsschema der Metakognition legte im deutschsprachigen Raum Hasselhorn (1992) vor. Er differenziert die Wissenskomponente in *systemisches* und *epistemisches Wissen*. Bei der systemischen Komponente geht es um die Gesetzmäßigkeiten und Einflussfaktoren sowie die Stärken und Schwächen der eigenen kognitiven Funktionen. Die epistemische Komponente umfasst das Bewusstsein über eigenes Wissen und Wissenslücken, über Erwerbs- und Verwendungsmöglichkeiten und nicht zuletzt die Kenntnis der eigenen kognitiven Verfassung und Lernbereitschaft. Die Regulations- bzw. Kontrollkomponente bezeichnet Hasselhorn als *exekutive Metakognition*. Zu ihr gehören Planungs-, Überwachungs- und Steuerungsstrategien.

Brown, (1987) zufolge entwickelt sich das Wissen über die eigenen Kognitionen erst mit zunehmendem Alter, während Regulationsfähigkeiten schon früh zu beobachten sind, jedoch oft situationsabhängig variieren. Deshalb kann ein jüngeres Kind einem älteren in dieser Hinsicht auch überlegen sein. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zur Selbstregulation von aktuellen Emotionen sowie vom Selbstkonzept des Kindes, zum Beispiel Selbstvertrauen oder der Selbstwirksamkeit, abhängig, weshalb bei der Förderung metakognitiver Kompetenzen motivationale und emotionale Faktoren gemeinsam zu berücksichtigen sind.

Für die Pädagogik ist die Frage zentral, ob die Vermittlung metakognitiver Fertigkeiten dazu beitragen kann, Lernprozesse effektiver zu gestalten und zu erleichtern und ob Kinder unterstützt werden können, ihre kognitiven Fähigkeiten zu verbessern, ihr Verhalten zu planen, selbst Fehler zu entdecken und selbständig zu korrigieren, sich selbst zu steuern und letztlich auch Leistungen zutreffend einzuschätzen sowie zu erkennen, wie sich das gegebenenfalls erreichen lässt.

In der Literatur zur Förderung metakognitiver Komponenten gibt es eine Vielzahl von Beispielen, die den schulischen Bereich betreffen, z. B. die Studien Schoenfelds (1987) zum Mathematikunterricht oder die Arbeiten von Palincsar und Brown (1984, 1986; Rosenshine & Meister, 1994) zum Lesen und Textverstehen. In der entwicklungspsychologischen Literatur finden sich neben Arbeiten zu frühen Formen der Metakognition, auch solche, die Vorläufer von Metakognitionen und Selbstregulation beschreiben, zum Beispiel das laute Sprechen des Kindes zu sich selbst (*Private Speech* im Sinne Wygotskis), Komponenten des Spielverhaltens sowie

die Förderung von Gedächtnis- und Metagedächtnis durch die gemeinsame Konstruktion von Geschichten, in denen Erlebtes verarbeitet wird. Für die Frühpädagogik ist die Förderung solcher Fähigkeiten von Bedeutung, welche ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand des Kindes seine Entwicklung fördern. Der Entwicklung der Metakognition gehen frühe Formen voraus. Diese sind deshalb von besonderem Interesse, weil sie Ansatzpunkte für Fördermaßnahmen bieten.

a) Metagedächtnis und Selbstkorrektur

Brown und DeLoache (1978) versuchten mit einem Spiel, selbstregulatorische Prozesse zu beobachten, wie vorausschauend zu planen, Handlungsausgänge vorherzusagen, sich selbst beim Handeln zu beobachten und zu überwachen, das Resultat eigener Handlungen einzuschätzen und Fehler zu korrigieren. Diese Fähigkeiten sind Basiskompetenzen, die in einer Vielzahl alltäglicher Situationen während der gesamten Lebensspanne zu effizientem Handeln und Problemlösen beitragen. Es handelt sich um metakognitive Fähigkeiten, mit denen das eigene Denken und Handeln geleitet, überwacht und korrigiert werden kann.

Brown und DeLoache (vgl. auch DeLoache & Brown 1987, 1997) beschäftigten sich mit Kleinkindern im Alter von 18 bis 30 Monaten in natürlichen Settings, also nicht in experimentellen Laborsituationen. Diese verfügen bereits über erstaunliche metakognitive Fähigkeiten, die sie spontan einsetzen. So sollten sich die Kinder an Orte erinnern, an denen ein kleines Stofftier versteckt worden war, welches sie einige Tage vor der Untersuchung geschenkt bekamen. Die Kinder fanden nach einer Einweisungsphase die Figur fehlerlos zu 88 % nach 30 Minuten, zu 69 % nach einer Stunde und zu 77 % am nächsten Morgen.

In zwei Folgestudien wurde die metakognitive Fähigkeit der Selbstkorrektur untersucht, indem erhoben wurde, wie sicher sich die Kinder ihres eigenen Gedächtnisses waren. Dazu wurde die Figur zunächst in Anwesenheit und dann in Abwesenheit der Kinder neuerlich versteckt. Bei der darauf folgenden Suche verhielt sich Gruppe der 25 bis 30 Monate alten Kinder überwiegend sehr umsichtig. Ähnlich wie ältere Kinder oder Erwachsene suchten sie die Figur an einem nahe gelegenen oder ähnlichen Ort, wenn sie sie nicht am erwarteten Ort fanden. Die 18 bis 24 Monate alten Kinder unternahmen hingegen weitaus weniger Versuche, die Figur zu finden, wenn sie sich nicht an dem von ihnen erwarteten Ort befand. Nur etwa die Hälfte zog überhaupt einen anderen Ort in Betracht. Vielfach wirkten die Kinder ratlos und suchten die Nähe der Mutter. Nur in etwa einem Viertel der Fälle suchten die jüngeren Kinder genauso wie die älteren an benachbarten oder ähn-

lichen Orten. Die Tendenz der älteren Kinder, ihre Nachforschung auf benachbarte oder logisch verwandte Orte einzugrenzen, verweist auf eine gewisse Sicherheit bezüglich des eigenen Gedächtnisses. Sie nahmen offenbar an, sich entweder nicht ganz richtig erinnert zu haben oder zogen ein störendes Ereignis in Betracht.

Insgesamt scheinen sich allerdings sowohl die jüngeren als auch die älteren Kinder ihres Gedächtnisses recht sicher zu sein. Sie unterscheiden sich aber in ihrer Fähigkeit, auf neue und unvermutete Situationen zu reagieren. Die älteren Kinder sind in dieser Beziehung flexibler, gestalten ihre Vorgehensweisen logischer oder suchen nach plausiblen Erklärungen und zeigen damit eine wichtige selbstregulatorische Fähigkeit, nämlich die der Selbstkorrektur.

b) Spontaner Strategieeinsatz

Kognitive Strategien sind Vorgehensweisen, um kognitive Ziele zu verwirklichen, beispielsweise der berühmte Knoten im Taschentuch, um sich an etwas zu erinnern. Erwachsene wenden solche Gedächtnisstrategien spontan und selbstverständlich an.

Beim Problemlösen besteht eine wichtige Strategie darin, sich das Problem zunächst als Ganzes vor Augen zu führen, dann die Teilprobleme zu bestimmen und diese in einer Art Top-down-Strategie nacheinander zu lösen. DeLoache, Sugarman und Brown (1985) untersuchten spontane Problemlösestrategien von Kindern im Alter von 18 bis 42 Monaten. Sie beobachteten, wie die Kinder ohne Aufforderung mit einem Satz ineinander schachtelbarer Becher hantierten, die vor ihnen nebeneinander auf den Tisch gestellt wurden. Alle Kinder begannen daraufhin die Becher ineinander zu setzen.

Bei den Kindern waren vier Problemlösungsstrategien zu beobachten, die sich in den jeweiligen Altersgruppen deutlich unterscheiden: Die jüngsten Kinder versuchen eine Problemlösung manchmal durch *Forcierung* (gewaltsames Ineinanderstecken der Becher). Auch eher für die jüngsten Kinder typisch ist eine Strategie, die die Autoren als *lokale Korrektur* bezeichnen, wenn die Kinder nicht zusammenpassende Becher nicht vertauschen, sondern einen ablegen und stattdessen einen neuen ausprobieren, also nicht den ganzen Satz von Bechern berücksichtigen, sondern nur einen Ausschnitt. Eine dritte Strategie besteht im *Auseinandernehmen des kompletten Satzes*, selbst wenn nur ein einziger Becher nicht passt, und von vorn zu beginnen. Erst die rund Dreijährigen zeigen Strategien, die den ganzen Satz von Bechern berücksichtigen.

Die einzelnen Strategien lassen sich als Entwicklungsfolge auffassen, ausgehend von der Forcierung, bei der die Beziehungen zwischen den Elementen nicht verändert werden, fortschreitend zu kleinen Veränderungen in einem Teil des Problems über eine völlige Umstrukturierung der ganze Problemsituation bis hin zur Bearbeitung des Problems als Ganzem. Ähnliche Entwicklungsfolgen zeigten sich auch bei älteren Altersgruppen, beispielsweise dem Aufbau einer geschlossenen Fahrstrecke aus geraden und gebogenen Schienen. Vierjährige bauen hier zuerst Schlangenlinien, die im Nichts enden. Erst den Sechs- bis Siebenjährigen gelingt es zum Beispiel ein Oval zu bauen (Karmiloff-Smith, 1979).

c) *Private Speech* als selbstregulatorische Fähigkeit

Als frühe Form der Selbstregulation gilt auch das Zu-sich-selbst-Sprechen des Kindes. Wygotski hat in seinem Buch „Denken und Sprechen“ (1979) deutlich gemacht, dass *Private Speech* die Funktion hat, die eigenen kognitiven Aktivitäten zu lenken und aufrecht zu erhalten. In der Entwicklung stellt sie einen Schritt zwischen der Verhaltensregulation durch Erwachsene und der Selbstregulation durch das internale Sprechen (*Inner Speech*) oder Denken dar. Diese Position steht in deutlichem Gegensatz zur Sichtweise *Piagets* (1923/1962), der die egozentrische Sprache des präoperationalen Kindes auf einen Mangel an Reife und mangelnde Perspektivenübernahme zurückführte.

Wygotski kritisierte, aufbauend auf verschiedenen Beobachtungen, diese Position scharf und zeigte, dass Kinder häufiger zu sich selbst sprechen, wenn sie an schwierigen Aufgaben arbeiten. Auch wird die *Private Speech* nicht, wie Piaget angenommen hatte, zunehmend durch eine soziale Sprache ersetzt, sondern im Gegenteil mit zunehmendem Alter für andere unverständlicher (s. a. Feigenbaum, 1992; Manning & White, 1990). Und schließlich kann *Private Speech* verstärkt bei Kindern beobachtet werden, die viele Gelegenheiten zu sozialer Interaktion haben. *Private Speech* ist somit auch kein Ersatz für soziale Sprache. Daraus schloss Wygotski, das Zu-sich-selbst-Sprechen spiele eine wichtige Rolle in der Entwicklung des Kindes und habe seine Ursachen in der sozialen Sprache, von der es sich zunehmend differenziere, wobei seine Funktion nicht in der Kommunikation mit anderen bestehe, sondern in einer Kommunikation mit sich selbst, und zwar zum Zwecke der *Selbstregulation*. Im Übergang von der sozialen Sprache zur *Private Speech* sah Wygotski einen entscheidenden Entwicklungsschritt des Kindes im Vorschulalter, da es die Sprache als Werkzeug des Denkens und als Mittel benutzt, seine Aufmerksamkeit und sein Denken selbständig zu regulieren. Hier wird das

Grundgesetz der Entwicklung besonders deutlich: Das Kind verinnerlicht das kulturelle Werkzeug der Sprache als Werkzeug des Denkens.

Die zunehmende Verinnerlichung der *Private Speech* erfolgt in den Vor- und Grundschuljahren. Ab dem 5. Lebensjahr geht diese immer mehr zurück, und die Kinder zeigen eher verinnerlichte Formen des Zu-sich-selbst-Sprechens – etwa leise Lippenbewegungen oder Flüstern (Berk, 1986; Berk & Garvin, 1984; Berk & Landau, 1993; Bivens & Berk, 1990; Kohlberg, Yaeger, Hjertholm, 1968). Der Übergang von externalisierten zu internalisierten Formen des Sprechens ist auch sichtbar, wenn Kinder eine neue Aufgabe zunehmend besser beherrschen (Berk & Spuhl, 1995).

Manning, White und Daugherty (1994) untersuchten auf der Basis von Wygotskis Theorie bei Kindergartenkindern die Entwicklung selbstregulatorischer Fähigkeiten und ermittelten vier Niveaus in der *Private Speech*. Auf Niveau 1 zeigt sich aufgabenirrelevantes Sprechen (spontane Äußerung von Gefühlen, Formulierung aufgabenunabhängige Fragen oder Kommentare). Das Niveau 2 ist mit aufgabenrelevanter Sprache assoziiert, welche allerdings nicht der Aufgabendurchführung dient (z. B. Schimpfen über die Aufgabe). Auf Niveau 3 äußern die Kinder aufgabenrelevante *Private Speech*, die zum einen dazu dient, die Aufmerksamkeit zu fokussieren, zum anderen ist sie unterstützender Natur und beschreibt die Inhalte, Vorgehensweisen oder die Struktur der Aufgabenbewältigung. Auf Niveau 4 zeigt sich eine höherwertige unterstützende Sprache, die Korrekturen, Coping und Ermutigungen enthält. Auf Niveau 3 liegt also der Fokus auf der kognitiven Bewältigung, auf Niveau 4 zeigen sich metakognitive Regulationsprozesse.

In mehreren Studien untersuchten Manning et al. (1994) die Beziehungen zwischen *Private Speech* und Autonomie, kognitiver Leistungsfähigkeit und Kreativität bei Kindergartenkindern mit altersgerechten Aufgabenstellungen wie Tangram oder Klassifikationsaufgaben. Tatsächlich zeigten sich enge Beziehungen zwischen den reiferen Niveaus 3 und 4 und fortgeschrittenen Kompetenzen in den Bereichen Autonomie und Leistungsfähigkeit. Autonome Kinder, die mit wenig Unterstützung durch Erwachsene ihre Aufgaben bewältigen können, äußern sich mehr auf Niveau 4, verglichen mit nichtautonomen Kindern. Ebenso zeigen kognitiv weiter entwickelte Kinder mehr Äußerungen auf den Niveaus 3 und 4 als kognitiv weniger entwickelte Kinder. Auch kreative Kinder bewegen sich mehr auf Niveau 4 als weniger kreative. In allen Fällen zeigte sich, dass autonomere, kognitiv fortgeschrittenere und kreativere Kinder weniger aufgabenirrelevante Äußerungen machten und mehr metakognitive Sprache einsetzten.

Die Vermutung Wygotskis, dass die *Private Speech* mit fortschreitender Entwicklung im Vorschulalter zunächst zunimmt, aber in der mittleren Kindheit mit dem Übertritt in die Schule untergeht und durch internalisierte Sprache ersetzt wird (s. a. Diaz & Lowe, 1987) konnte nur zum Teil bestätigt werden. Zwar ist in den Vorschuljahren anfänglich eine Zunahme zu beobachten; die Internalisierungsphase scheint sich aber weit bis über die mittlere Kindheit hinaus zu ziehen (für einen Überblick Berk, 1992) – und letztlich regulieren auch Erwachsene in einer Vielzahl von Situationen ihr Verhalten durch lautes Sprechen zu sich selbst (John-Steiner, 1992).

Interventionsprogramme, in denen versucht wurde, die Selbstregulation von Kindern unmittelbar durch ein Training der *Private Speech* zu fördern, waren wenig erfolgreich. Für Interventionen ist die *Private Speech* nur *mittelbar* nutzbar, wenn Bedingungen geschaffen werden, die sie fördern (Berk & Potts, 1991; Berk & Landau, 1993; Berk, 1994).

d) *Scaffolding* als Förderung der Selbstregulation

Scaffolding ist eine lehr- und lernbare Instruktionmethode, mit der Lernprozesse der Kinder optimiert werden können. Vier Aspekte zeichnen die Methode als effektiv aus:

- Die Entwicklung einer *gemeinsamen Perspektive* zwischen Kind und Erwachsenem, indem sich der Erwachsene auf das kindliche Denken in einem fortlaufenden Anpassungsprozess einstellt und es gleichzeitig herausfordert. Dabei übersetzt er gewissermaßen sein eigenes Verständnis in den Horizont des Kindes, so dass eine gemeinsame Basis entsteht, auf der Kind und Erwachsener bei der Aufgabenbewältigung kommunizieren können. Ein effektiver „*Scaffolder*“ reagiert somit sensibel auf die Charakteristika des Kindes und passt die Anforderungen immer wieder neu an die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes an (Rogoff & Gardner, 1984).
- Die Verwendung eines *autoritativen Interaktionsstils* (vgl. Baumrind, 1966, 1991; Baumrind & Black, 1967). Dieser ist gekennzeichnet durch klare Erwartungen von Seiten des Erwachsenen in Kombination mit emotionaler Wärme und Verantwortung. Ihm liegt eine demokratische Auffassung zugrunde, die die Unabhängigkeit des Kindes fördert, aber zugleich auch klare Grenzen setzt, die zwischen Erwachsenem und Kind immer wieder ausgehandelt werden. Autoritative Eltern haben im Gegensatz zu autoritären oder permissiven Eltern eher kognitiv und sozial kompetente und emotional gut angepasste Kinder. Darüber

hinaus sind sie am effektivsten in der Unterweisung ihrer Kinder im Sinne des *Scaffoldings* (Pratt, Kerig, Cowan & Cowan, 1988). Die emotionale Qualität des Interaktionsstils, die den *Scaffolding*-Prozess auszeichnet, entspricht zugleich jenem Interaktionsstil, der eine emotional sichere Bindung des Kindes fördert (vgl. Sroufe, 1985). Die Bindung des Kindes wirkt sich wiederum positiv auf Problemlösefähigkeiten und andere Bereiche der kognitiven Entwicklung im zweiten Lebensjahr aus (Matas, Arend & Sroufe, 1978; Olson, Bates & Bayles, 1984).

- Die *Arbeit mit dem Kind in der Zone der nächsten Entwicklung*. Sie macht *Scaffolding* zu einer effektiven Unterweisungsmethode, indem versucht wird, das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung zu halten. Das erfordert zwei Vorgehensweisen, zum einen eine Gestaltung der Aufgabe samt ihres Umfeldes so, dass sie dem Kind einen hohen Aufforderungscharakter und Anreichtum bietet; zum anderen eine innere Haltung des fördernden Partners, die Garvey (1986) als Arbeit mit dem „zukünftigen Kind“ beschrieben hat, bei der das Kind immer wieder aufgefordert und motiviert wird, sich mit den Dingen zu befassen, die es zu fördernden Fähigkeiten anregen. Eine eher direkte Gestaltung der Lernumgebung und der Lernbedingungen besteht in einem Arrangement der Aufgaben für das Kind so, dass sie überschaubar bleiben und das Kind erkennen kann, was es als nächstes tun muss, bzw. bei zu leichten Aufgaben das Niveau angehoben wird. Der Erwachsene muss sich jedoch fortlaufend an die sich wandelnden Fähigkeiten des Kindes anpassen und mit dem Fortschreiten der Fähigkeiten immer mehr zurückziehen.
- Die *Förderung der Selbstregulation* als das eigentliche Ziel des *Scaffoldings*. Dies erfordert, dass der Erwachsene die Verantwortung für das Handeln zunehmend dem Kind übergibt und sich ganz zurückzieht, wenn es eigenständig handeln kann. Dazu muss der Erwachsene dem Kind über längere Zeiträume erlauben, die Aufgaben und Fragestellungen, die sich im Laufe des Lernprozesses ergeben, selbständig zu behandeln und erst dann eingreifen, wenn das Kind über längere Zeit nicht weiterkommt oder dazu neigt, sich zurückzuziehen. Das Eingreifen sollte keine Lösungen vorwegnehmen und das Kind auch nicht dirigieren, sondern dazu motivieren, eigenständig Lösungen zu finden. Nur auf diese Weise erfolgen tiefgreifende und effektive Lernprozesse.

Irving Sigel hat in seiner *Theorie der Distanzierung* drei Niveaus unterschieden, die Kindern helfen können, sich gedanklich vom unmittelbar Gegebenen zu lösen und damit tiefgreifende Verstehensprozesse fördern (Sigel, 1990; Sigel, Stinson

& Kim, 1993). Sie machen zugleich deutlich, wie der Erwachsene dem Kind durch qualitativ hochwertige Fragen helfen kann, sein Denken zunehmend eigenständig zu regulieren:

- Bei einer Distanzierung auf einem niedrigen Niveau bezieht sich der Erwachsene auf Dinge aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes. Bloße Fragen regen das Kind allerdings kaum zum Denken an, sondern rufen eher Gedächtnisinhalte ab.
- Bei einer Distanzierung auf einem mittleren Niveau fokussiert der Erwachsene auf die Beziehungen zwischen zwei Dingen, indem er zum Beispiel Vergleiche anstellt oder Unterschiede herausstellt. Hier wird ein Nachdenken über das Sichtbare verlangt.
- Bei einer Distanzierung auf hohem Niveau ermuntert der Erwachsene das Kind dazu, über die Dinge seiner unmittelbaren Umgebung hinauszugehen, z. B. Hypothesen zu bilden oder eine Idee auszuarbeiten. Es geht also um Abstraktionen, Generalisierungen und eine gewisse Offenheit für die möglichen Antworten.

Die Technik des *Scaffoldings* führt nachweislich zu verbesserten Lernprozessen der Kinder. Kinder wurden so unterrichtet, dass sie ihre Aufgaben alleine lösen können. Je mehr die Mütter sich später zurückzogen, umso besser konnten die Kinder anschließend die Aufgabe alleine bearbeiten (Diaz, Neal & Vachio, 1991). In einer weiteren Studie erzielten diejenigen Kinder die höchsten Intelligenztestwerte, deren Mütter regelmäßig Distanzierungsstrategien und *Scaffolding* einsetzten. Kommandierende und dirigierende mütterliche Äußerungen korrelieren hingegen negativ mit den Testleistungen der Kinder. Je mehr Mütter ihren Kindern Gelegenheit gaben, über ihre Aufgaben zu sprechen, umso bessere Ergebnisse erzielten sie. Darüber hinaus erwies sich die Möglichkeit der Kinder, selbst mit den Aufgabenmaterialien hantieren zu können, als bedeutsam für die spätere Leistung. Mütter hingegen, die den Kindern immer wieder das Aufgabenmaterial aus der Hand nehmen, blockieren die Lernprozesse ihrer Kinder. (Roberts & Barnes, 1992).

Scaffolding stellt eine Möglichkeit dar, die Selbstregulation der Kinder durch *Private Speech* zu fördern, wobei diese nicht immer so wirksam ist, dass sie sich unmittelbar in Leistungssteigerungen ausdrückt. So zeigt eine Längsschnittstudie von Bivens und Berk (1990), dass Erstklässler, die häufig *Private Speech* benutzen, erst im zweiten Schuljahr bessere Leistungen erzielten und Zweitklässler wiederum im dritten Schuljahr.

e) Spielen als Vorläufer der Metakognition

Bruner (1985) versteht unter Metakognition die Reflexion und Überwachung solcher Handlungen, die mit dem Erhalten, Speichern, Abrufen oder dem Gebrauch von Information in Zusammenhang stehen. Auch für ihn ist das wesentliche Bestimmungsmerkmal die bewusste Reflexion. Im freien Spiel sieht er eine frühe Form der Metakognition. Das Kind verhalte sich dabei zwar nicht im engeren Sinne reflexiv, gleichwohl zeige es in seinem Verhalten eine gewisse Distanz auf. Bruner schreibt, das Spiel sei näher an der Simulation als an der Realität (1985, S. 603), wobei das Charakteristikum dieser Distanz vor allem darin bestehe, dass die Mittel-Zweck-Relation gelockert ist. Im spielerischen Handeln führt das Kind nicht gezielt bestimmte Handlungen aus, um etwas Bestimmtes zu erreichen, sondern es exploriert und kombiniert verschiedene Mittel, und es untersucht, wie es auf unterschiedliche Weise zu demselben Resultat gelangen kann.

Durch gezielte Beobachtungen wurde sichtbar, dass Kinder, die im Spiel bereits mit den Materialien hantiert hatten, die sie später bei Problemlöseaufgaben einsetzen sollten, bessere Resultate erzielten als Kinder, die mit den Materialien nicht vertraut waren (Sylva, Bruner & Genova, 1976). Dies erlaubt Aufschlüsse über die metakognitive Funktion des Spiels. Kinder, die mit Materialien durch Spielen vertraut sind, entwickeln mehr Hypothesen über die Problemsituation und verwerfen unbrauchbare Hypothesen schneller. Auch motivational wirkt sich die Vertrautheit günstig aus. Die Kinder sind in Problemlösesituationen weniger schnell frustriert, haben mehr Distanz zur Problemstellung und „verbeißen“ sich nicht so in die Aufgabe, dass sie unflexibel im Denken werden. Sie sind letztlich mehr aufgaben- als selbstwertorientiert (Dweck, 1991), d. h. sie interessieren sich in erster Linie für die Lösung eines Problems und fassen ein Mislingen als Motivation für einen neuen Bewältigungsversuch auf, anders die Kinder, die nicht vertraut sind, für ihre Lösungen soziale Anerkennung, Lob und Selbstbestätigung suchen (Sylva et al. 1976). Auf die Fähigkeit zum Problemlösen wirkt sich eine selbstwertorientierte Haltung generell negativ aus (Dweck, 1991). Legt man dieses explorierende Verhalten des Kindes zugrunde, so stellt sich die Frage, ob sich spätere Formen von Metakognition nicht auch als eine internalisierte Form des Spiels interpretieren lassen. Bruner (1985) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch Erwachsene gewissermaßen einen metakognitiven Ansatz vor Augen haben, wenn sie jemandem zur Problemlösung empfehlen, er solle mit dem Problem „ein wenig herumspielen“.

In einer intensiven und breit angelegten Beobachtungsstudie untersuchten Bruner (1981) und Sylva, Roy und Painter (1981) die Qualität des Spielverhaltens unter metakognitiven Aspekten. Einbezogen wurden drei- bis fünfjährige Kinder in britischen Spielgruppen und Nursery Schools sowie Kindergärten (für die Art der Einrichtungen vgl. Oberhuemer & Ulich, 1997, S. 280).

Die Autoren wollten unter anderem die Qualität des Spielverhaltens verbessern und auf dieser Grundlage Ansätze für eine Förderung der metakognitiven Kompetenzen entwickeln. Folgende Komponenten galten als Indikatoren für die Qualität des Spielens:

- Die Anzahl kontingenter Schritte innerhalb einer Spielsequenz,
- ihre Ausarbeitung (tief vs. oberflächlich),
- die Bezugnahme auf Gegenstände oder Requisiten und
- die Dauer der Spielsequenzen, die ihrerseits mit der Reichhaltigkeit des Spielens in engem Zusammenhang steht.

In einer Zusammenfassung der facettenreichen Beobachtungen stellt Bruner (1985) folgende vier Komponenten heraus:

- *Die Gegenwart eines anderen Kindes als Spielkamerad, und zwar genau eines Kindes.* Allein spielende Kinder spielen in der Regel weniger lange und wechseln häufiger zu anderen Tätigkeiten über. In der Zweierkonstellation werden Regeln und Vorgehensweisen des Spielens dezidiert ausgehandelt. Zwei zusammen spielende Kinder verbringen viel Zeit damit, sich über die Vorgehensweisen auszutauschen.
- *Spielmaterial, das sich durch eine klar abgegrenzte, aber flexibel zu handhabende Mittel-Ziel-Struktur auszeichnet.* Diese geht mit ausgedehnten und reichhaltigen Spielsequenzen einher, beschränkt die Aufnahme weiterer Materialien in das Spiel und bietet die Möglichkeit einer Rückmeldung an das Kind, die es interpretieren kann, ohne dass ihm ein Erwachsener zu Seite stehen muss. Solche Materialien fördern kombinationsreiches Spiel und strukturierte Exploration.
- *Anwesenheit eines Erwachsenen, der sich allerdings nicht in das Spiel als solches einmischt.* Er federt schwierige Spielsequenzen ab, hält die Kinder davon ab, das Spiel aufzugeben, und bietet gelegentlich Zuspruch. Die Kinder sind dann in den einzelnen Spielrunden ausdauernder und einfallsreicher, weil der Erwachsene als Stabilisator der Situation wirkt.

- *Vorhandensein eines Spiel- bzw. Lernmodells.* Kinder, die täglich gemeinsam eine vorgegebene anspruchsvolle Aufgabe bearbeiten, bringen auch für ausgefeiltere und reichhaltigere Spiele die nötige Ausdauer auf. Der Effekt besteht hier also im regelmäßigen Erlebnis einer strukturierten Situation.

3.3 Resümee im Hinblick auf den Erwerb lernmethodischer Kompetenz

Auf der Grundlage der vorgestellten Forschungsbefunde lassen sich lernmethodische Kompetenzen für die Zeit der frühen Kindheit definieren als Kompetenzen, die den Erwerb von Wissen fördern, indem beim Lernen soziale und individuelle Formen von Metakognition und Selbststeuerung eingesetzt werden.

Der Erwerb von *Wissen* bedeutet in diesem Zusammenhang nicht enzyklopädisch organisierte und isolierte Wissenseinheiten, sondern altersgemäß intelligent geordnetes Wissen, wie es sich in den intuitiven Theorien der Kinder ausdrückt. Es geht um Tiefenwissen und darum, Prinzipien wie Kausalität in bestimmten Wissensdomänen zu verstehen und anwenden zu können. Darüber hinaus geht es um Basiswissen in zentralen Wissensdomänen sowie um die Kompetenz, sich Wissensgebiete zu erschließen und Informationen in persönliches, handhabbares Wissen zu übertragen.

Lernprozesse werden hier nicht mehr als bloße Wissensaneignung verstanden, sondern als aktive Formen der Wissenskonstruktion und Ko-Konstruktion; insofern gehen soziale und individuelle Formen des Lernens Hand in Hand. Metakognition und Selbststeuerung sind zum Teil synonym zu verstehen, sofern Metakognition immer auch die Regulationskomponente beinhaltet. Darüber hinaus schließt der hier verwendete Begriff der Selbstregulation deutlicher als der Begriff der Metakognition die soziale Komponente beim Lernen und Lernen des Lernens ein: Es sind die sozialen Regularien, aus denen Kinder die Kompetenz zur Selbstregulation erwerben.

4 Vermittlung lernmethodischer Kompetenz im Elementarbereich

Die Entwicklung lernmethodischer Kompetenz im Elementarbereich ist als Forschungsthema in der internationalen Literatur bisher kaum repräsentiert. Nur wenige Autorinnen und Autoren haben sich mit der gezielten Förderung kognitiver und metakognitiver Lernprozesse im Kindergarten befasst (z. B. Helm, Beneke & Steinheimer, 1998). Aber es fehlen empirischen Arbeiten, welche die Effizienz der vorgeschlagenen Maßnahmen für die Förderung der kognitiven Entwicklung der Kinder bewerten und ihre Wirkung auf das kindliche Verständnis der eigenen Lernprozesse zu beurteilen erlauben.

Eine Ausnahme bilden die Arbeiten der schwedischen Frühpädagogin Ingrid Pramling, die einen metakognitiv orientierten Ansatz für den Kindergarten⁵ entwickelt und in einer Vielzahl von Evaluationsstudien empirisch überprüft hat. Pramling selbst bezeichnet ihre Methoden nicht explizit als metakognitiv – obgleich sie die einschlägige ältere Literatur zu dieser Thematik berücksichtigt – sondern als *phänomenographisch*. Kennzeichnend für den phänomenographischen Ansatz ist, die Konzepte und intuitiven Theorien der Kinder zu den Phänomenen ihrer Umwelt zum Ausgangspunkt angeleiteter Lernprozesse zu machen und sie während des Lernprozesses wiederholt zu reflektieren. Gegenstand der Reflexion sind dabei nicht nur die Inhalte, die gelernt werden sollen, sondern immer auch das Lernen selbst. Die Kinder reflektieren gemeinsam und mit Hilfe der Erzieherin, dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen. Damit ist eine entscheidende Lücke in der bisherigen Pädagogik gefüllt, wird doch in diesem praktischen Ansatz explizit berücksichtigt, was die Lernenden über das Lernen denken (Olson & Bruner, 1996).

Marton und Booth (1996) beschreiben Phänomenographie als einen empirischen Ansatz, mit dem sich erfassen lässt, auf welche Weise Menschen verschiedene Aspekte der Welt um sich herum erleben und verstehen. Das entscheidende Axiom des Ansatzes besteht darin, dass bei jeder Erklärung menschlichen Handelns die subjektive Weltsicht des Einzelnen zu berücksichtigen ist, denn weniger die objektiven Gegebenheiten einer Situation als vielmehr ihre subjektive Wahrnehmung durch den Einzelnen beeinflussen die Reaktionen und Handlungsweisen. In Bezug auf Lernsituationen bedeutet dies, Lerngegenstände und -prozesse durch die Augen des Lernenden zu betrachten. Die impliziten Theorien des Einzelnen über

sein Lernen und wie er über sein Lernen reflektiert, werden als entscheidende Voraussetzung für jeden tiefgehenden Lernprozess aufgefasst. Insofern ist der phänomenographische Ansatz genuin metakognitiv orientiert.

4.1 Metakognition als pädagogischer Ansatz

Die mit der kognitiven Wende verbundenen Paradigmenwechsel führten in den letzten Jahrzehnten zu tiefen und umfassenden Einsichten in das Lerngeschehen. Die Instruktionspsychologie stellte zudem eine Fülle an Informationen zur Verfügung, die aufzeigen, mit welchen Interventionsmethoden Lernprozesse in der Kindheit, insbesondere in der Schule, effektiver gestaltet werden können. Gleichwohl klaffte nach wie vor eine Lücke zwischen diesen theoriegeleiteten Befunden und der pädagogischen Praxis. Unklar blieb nämlich, für welches Kind welche Interventionspraxis zu welchem Zeitpunkt die richtige ist – ein Problem, für das die vorliegende Forschungslage nicht ohne weiteres Antworten liefert. Überdies fehlen Theorien, die Ziele, Beweggründe, Überzeugungen und Absichten von Kindern, Lehrerinnen und Lehrern oder Erzieherinnen in den Blickpunkt rücken.

Olson und Bruner (1996) schlagen eine Metaperspektive auf vorliegende theoretische Ansätze vor, die einen neuen theoretischen Rahmen aufspannt, in dem die *praktischen* pädagogischen Probleme von vornherein integriert sind. So gesehen werden sowohl der Kontext des pädagogischen Geschehens als auch die individuellen Besonderheiten der Beteiligten nicht als Abweichungen vom Allgemeinen wahrgenommen, sondern als zentrale Einflussquellen auf das Lerngeschehen. Bringt man den Lernprozess mit dem Vorwissen und dem Vorverständnis sowie mit den Zielen und Absichten des Lernenden in Verbindung, erhalten Lehren und Lernen eine gemeinsame Form: Überzeugungen, Ziele und Intentionen können sozial geteilt werden bzw. man kann nach Wegen suchen, um zu einer Übereinstimmung zu gelangen, und ist an der Entwicklung einer gemeinsamen Kultur beteiligt.

Für die Pädagogik leitet sich aus der Perspektive des *Lernens als Kultur* die Frage ab, wie sich die Vorstellungen von Erziehenden und Kindern treffen können. Für die Erziehenden ist zentral zu klären, „Wie erreiche ich das Kind?“, und für die Kinder, „Was will der Erwachsene?“. Erkenntnistheoretisch verbirgt sich dahinter das Problem des Fremdpsychischen. Unter dem Begriff der *Theory of Mind* hat sich die Entwicklungspsychologie dieses Problems in den letzten beiden Jahrzehnten intensiv zugewandt.

An diese Forschungsperspektive knüpfen Olson und Bruner (1996) mit ihrem Vorschlag an, eine neue pädagogische Perspektive auf das Lerngeschehen zu richten. Eines ihrer Hauptargumente ist, dass jeder intuitiven Pädagogik bestimmte intuitiv-psychologische Annahmen zugrunde liegen, die in einer Vielzahl von Erziehungskontexten sichtbar werden und Erzieherinnen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer ihre Praxis an ihren Vorstellungen vom Geist des Kindes ausrichten.

Intuitiv-psychologische und intuitiv-pädagogische Annahmen sind in der Erziehung sowohl von theoretischem als auch praktischem Interesse. Sie ermöglichen einerseits die Handlungsweise von Erziehenden und Lernenden zu verstehen und gegebenenfalls zu ändern, und andererseits Erziehungstheorien zu überprüfen. So wird ein Pädagoge, der davon überzeugt ist, dass Kinder ihr Wissen selbst konstruieren, in Frage stellen, dass Wissen vermittelbar sei. Genauso wird ein Pädagoge, der die entscheidende Lernvoraussetzung im Vorwissen sieht, Fähigkeiten und Intelligenz nicht als die entscheidenden Faktoren im Lerngeschehen ansehen. Im Zuge angestrebter Neuerungen wäre also die implizite Psychologie wie auch die implizite Pädagogik der Erziehenden oder Lehrenden einerseits und der Lernenden andererseits aufzudecken und gegebenenfalls zu ändern.

Einen solchen Weg hat das Curriculum für den Vorschulbereich in Schweden eingeschlagen, so dass die Kinder nach Durchlauf dieses Curriculums ihre intuitiven Theorien des Lernens von der Idee des Handelns („ich habe etwas gelernt, wenn ich etwas tun kann“) in eine Vorstellung des Wissens („ich habe etwas gelernt, wenn ich etwas weiß“) gewandelt haben. Im Sinne eines solchen *conceptual change* kann es also nicht ausreichen zu erklären, was Kinder tun, sondern darüber hinaus muss eruiert werden, *was die Kinder denken, das sie tun*, und aus welchen Gründen sie ihre Annahmen treffen. Diese „Meta-Sichtweise“ folgt der *Theory-of-Mind*-Forschung, die die Bedeutsamkeit eines solchen Perspektivenwechsels im kindlichen Denken aufgezeigt hat.

In den Vorschuljahren und den ersten Schuljahren verändern sich die intuitiven Theorien der Kinder von einem naiven Realismus zu einem echten Erfassen geistiger Vorgänge. Die Kinder verstehen zunehmend, dass ihr Handeln sich nicht direkt an der Realität der Welt ausrichtet, sondern an ihren *Vorstellungen* von der Welt; sie entwickeln eine repräsentationale Theorie des Denkens. Sie wissen nun, dass sie ihre Überzeugungen ändern können, und sie können zunehmend Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen, indem sie diese selbst steuern, überwachen und zum Gegenstand ihres Nachdenkens erheben. Mit diesem Wandel gehen erweiterte Möglichkeiten der Erziehenden einher.

4.2 Kindliche Konzepte des Lernens

Für die Effizienz von Lernprozessen ist entscheidend, was die Kinder über ihr Tun denken und welchen Konzepten oder intuitiven Theorien sie beim Lernen anhängen – dies zeigen die Forschungsarbeiten von Ingrid Pramling. Sie unterscheidet in Bezug auf Lernprozesse zwischen einer Perspektive erster Ordnung, welche sich damit beschäftigt, wie Kinder lernen, und einer Perspektive zweiter Ordnung, die danach fragt, wie Kinder denken, dass sie lernen, und auf die Konzepte der Kinder über das Lernen und damit ihre metakognitiven Annahmen zielt.

Pramling (1986) befragte Kinder in offenen Interviews nach ihren, in verschiedene Lernkontexte eingebundenen, Lernkonzepten und anschließend danach, ob sie wissen, wie es in der jeweiligen Aktivität noch besser werden könnte. Diese Fragen bildeten zunächst nur den Ausgangspunkt für einen ausgedehnten Dialog mit dem Kind. Die Kernidee bestand darin, das Kind dazu zu bewegen, über seine verschiedenen Lernerfahrungen und Vorstellungen vom Lernen zu sprechen, so dass mit vertiefenden Zusatzfragen die Lernkonzepte der Kinder ausgelotet werden konnten. Aus den Interviewtranskripten wurden dann die Konzepte der Kinder mit inhaltsanalytischen Methoden über das Lernen extrahiert, die den Fokus der Auswertung bildeten.

Der „Was-Aspekt“ gliedert sich im Laufe der Entwicklung auf, zunächst in das frühe Konzept des *Lernens als Tun*, dann das Konzept des *Lernens als Wissen* und zuletzt in das reifste Konzept *Lernen als Verstehen*. Lernen als Tun ist eine Kategorie, in der die Kinder motorische Fertigkeiten, Tätigkeiten oder Handlungen als Beispiele dafür nannten, was sie gelernt hatten. Auf dem nächsten Niveau, Lernen als Wissen, konzeptualisieren die Kinder Lernen als Erwerb von Wissen über Phänomene in ihrer Umwelt. Auf dem Niveau des Lernens als Verstehen nennen die Kinder, dass sie nun die Bedeutung von etwas verstanden haben. Ein Drittel der Dreijährigen und die Mehrzahl der Kinder im Alter von vier Jahren verstehen Lernen als Tun. Die Idee des Lernens als Wissen ist in den Vorschuljahren (bis 7 Jahre) noch sehr selten, während sie erst ein Jahr nach Eintritt in die Schule (ab 8 Jahre) deutlich ansteigt; hier taucht auch erstmals das Konzept des Lernens als Verstehen auf.

Da Kinder im Vorschulalter mehrheitlich dem Konzept des Lernens als Tun anhängen und kaum reifere Konzepte entwickelt hatten, wurde eine Differenzierung vorgenommen, indem die Antworten der Kinder auf die Frage, *wie* sie etwas gelernt haben, ausgewertet wurden. Es zeigten sich drei qualitativ unterschiedliche

Niveaus. Auf dem ersten Niveau trafen die Kinder keine Unterscheidung zwischen Tun und Lernen; es ist für sie mehr oder weniger dasselbe. Auf dem zweiten Niveau verbinden sie Lernen mit Älterwerden. Auf dem dritten Niveau verstehen Kinder Lernen als eine Konsequenz aus verschiedenen Erfahrungen, für die wiederum drei Differenzierungen vorliegen: Lernen durch Tun, Wahrnehmung und Nachdenken. Beim Lernen durch Tun beschreiben die Kinder, dass sie bestimmte Fähigkeiten erworben haben, indem sie an bestimmten Handlungen teilgenommen oder sich in bestimmten Situationen befunden haben. Beim Lernen durch Wahrnehmung erzählen die Kinder von jemandem, der ihnen etwas gesagt oder gezeigt hat (einschließlich Fernsehen). Beim Lernen durch Nachdenken äußern schließlich die Kinder die Idee, dass sie etwas gelernt haben, indem sie darüber nachgedacht haben. Das reifste Konzept des *Wie*-Aspekts, Lernen durch Erfahrung, entwickelt sich im 4. Lebensjahr, so dass es ab dem 5. Lebensjahr in allen Antworten der Kinder aufscheint. In diesem Konzept finden sich weitere Differenzierungen. Die Kinder hängen der Vorstellung an, dass sie lernen etwas zu tun, indem sie es üben oder indem sie mehr oder weniger zufällig an etwas teilnehmen, bei dem sie etwas lernen. Dabei scheint das Lernen durch Zufall ein Vorläufer des reiferen Konzepts der Übung zu sein.

Das *Konzept des zufälligen Lernens* zeigt sich, wenn die Kinder erzählen, in irgendein Ereignis oder eine Aktivität involviert gewesen zu sein. Die eigene Rolle beim Erwerb der Fähigkeit wird dabei als passiv dargestellt, was nicht bedeutet, dass das Kind tatsächlich passiv war, aber in ihrer Darstellung nennen sie nichts, was auf eigene Aktivität hinweist; sie sehen ihren eigenen Beitrag noch nicht.

In diesem Punkt unterscheiden sich die Konzepte des zufälligen oder plötzlichen Lernens und des *Lernens durch Übung*. Hier spielt das Kind eine aktive Rolle. Um dieser Kategorie zugeordnet werden zu können, musste das Kind in seiner Aussage erklären oder erzählen können, *wie* es etwas gelernt hat. Es musste verstanden haben, dass es sich dafür entschieden hatte, etwas zu lernen, und wie es dann seinen Lernprozesse aktiv beeinflusste. Kinder, die dieses Verständnis des Lernens erworben haben, können sich selbst entscheiden, etwas zu lernen, und sie wissen, wie sie es lernen können. Dies können Kinder auf der Stufe des Konzepts des zufälligen Lernens noch nicht.

Pramling wertet als wichtigsten Befund ihrer Untersuchung die Unterscheidung zwischen dem zufälligen Lernen und dem Lernen durch Übung. Das zufällige Lernen sieht sie als Vorläufer des Übungskonzepts an. Das Konzept des Lernens durch Zufall wird im Verlaufe der Entwicklung durch das Konzept der Übung

nahezu abgelöst. Im Alter von sechs bis sieben Jahren haben fast alle Kinder verstanden, dass Lernen ein kontinuierlicher Prozess ist, zu dem sie aktiv beitragen. Eine detaillierte Betrachtung der Ergebnisse zeigt jedoch auch, dass die Konzepte der Kinder stark durch den Kontext geprägt sind. Auch dann, wenn die Kinder im konkreten Fall begriffen haben, wie sie selbst zu ihren Lernprozessen beitragen können, bleibt ihnen dies in Bezug auf andere Lerninhalte durchaus unklar. Gerade dieser Befund weist darauf hin, dass die Methoden des Lernens in jedem Kontext mit den Kindern thematisiert werden sollten.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass Kinder im Vorschulalter ihre Lernprozesse kaum als solche wahrnehmen. Sollen also Lernprozesse im Kindergarten gefördert werden, ist es notwendig, den Kindern die Lernsituationen und ihre Bedeutung bewusst zu machen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Bewusstheit für Lernprozesse stark durch den Kontext mitbestimmt wird.

4.3 Die Beeinflussung der Lernkonzepte durch die Lernumwelt

Broström (1998) verglich im Hinblick auf die Entwicklung von Lernkonzepten Kindergärten in Dänemark und den USA. Das Kindergartensystem in Dänemark kann als kind- und spielorientiert beschrieben werden. Im Vordergrund stehen die freie Entfaltung der Kinder in Spiel und Kreativität. Broström beschreibt den dänischen Kindergarten (mit 15 Kindern) als eine stabile und anregungsreiche Umgebung, in der die Kinder ihre Aktivitäten selbst wählen und organisieren können und Konflikte autonom lösen. Die Erzieherinnen betrachten die Kinder als selbständige Individuen. Mehr als die Hälfte der Aktivitäten gingen hier auf die Initiative der Kinder zurück und gut ein Drittel auf Initiative der Erzieherin.

Der Vergleichskindergarten in den USA (mit 17 Kindern) verfolgt demgegenüber einen lernorientierten Ansatz, der darauf abzielt, dem Kind bereits früh die Basiskompetenzen in den Bereichen Reading, Writing, Arithmetic nahe zu bringen. Die erzieherische Praxis wird als individualisiert im Gegensatz zu kooperativ, akademisch orientiert und sprachbetont beschrieben. Die Kinder sind über den ganzen Tag hinweg in strukturierte Lernaktivitäten eingebunden, bei denen diszipliniertes Verhalten erwartet wird. Weniger als ein Zehntel der Aktivitäten gingen auf die Initiative der Kinder zurück und mehr als Dreiviertel auf Initiative der Erzieherin.

Die Auswertungen hinsichtlich der Lernkonzepte der Kinder ergaben, dass die Mehrzahl der dänischen Kinder dem Konzept des Lernens als Tun anhängt,

während ein Drittel der US-amerikanischen Kinder bereits das Konzept des Lernens als Wissen und sogar zu einem Viertel das Konzept des Lernens als Verstehen erworben hat. Obgleich die Befunde zunächst nach einer metakognitiven Förderung durch den US-amerikanischen Kindergarten aussehen, wird durch weitere Analysen deutlich, dass es den Kindern an selbstregulativen Fähigkeiten mangelt, insbesondere was die gemeinsame Arbeit mit anderen anbelangt, während es in der dänischen Gruppe zunächst eine von den Kindern selbst organisierte Planungsphase gab, in die alle Kinder einbezogen und ihre Äußerungen aufgegriffen wurden. Die dänischen Kinder wirkten wie ein integriertes Ganzes, die amerikanischen Kinder dagegen wie unverbundene Einzelteile.

Insgesamt bestätigt sich damit ein Einfluss der Lernumwelt auf die Lernkonzepte der Kinder. So scheint der schulähnliche amerikanische Kindergarten die Lernkonzepte der Kinder durchaus anzuregen; sie gehen über das Konzept des Lernens als Tun hinaus und bilden bereits die elaborierteren Konzepte des Lernens als Wissen und als Verstehen aus. In freien Situationen, die planerische und selbstregulative Fähigkeiten erfordern, können die Kinder jedoch ihre Handlungen nicht sinnvoll und kooperativ gestalten. Diesen letzten Aspekt scheint der eher spielorientierte Kindergarten in Dänemark deutlich zu fördern, wobei die Kinder allerdings weniger reife Vorstellungen von ihren mentalen Lernprozessen entwickeln.

Pramling (1990) hat in verschiedenen Untersuchungen das fehlende Bewusstsein für Lernprozesse im Kindergarten nachgewiesen. Die übliche Kindergartenarbeit in Schweden ist ähnlich organisiert wie in Deutschland, vielfach in Form von thematischen Projekten, die sich in der Regel aus verschiedenen Aktivitäten zusammensetzen. Oft verstehen die Kinder allerdings nicht, dass diese Aktivitäten zum selben Projekt gehören. Voraussetzung dafür ist, dass die Erzieherin die Lernstruktur für die Kinder erkennbar macht. Tut sie dies nicht, bleiben die Teile für die Kinder unverbunden und ergeben wenig Sinn. Ein weiteres Problem besteht darin, dass Kinder ihre Lernprozesse im Kindergarten nur schwer mit der Welt außerhalb in Verbindung bringen und somit nicht an ihre Vorwissensbasis anknüpfen können. So hat das Gelernte für sie keinen verallgemeinerbaren Sinn und bleibt in seiner Funktion als Lerngegenstand auf den Kindergarten begrenzt. Zu einem solchen fehlenden Transfer des Gelernten – man spricht auch von „trägem Wissen“ – kommt es immer dann, wenn die Kinder keine Bezüge zwischen der Situation des Lernens (Kindergarten) und anderen Situationen, in denen das Wissen abgerufen oder angewandt werden soll, herstellen können (Greeno, Smith & Moore, 1993; Renkl, 2001).

Pramling führt die in Bezug auf Lernprozesse wenig effiziente Vorgehensweise der Erzieherinnen auf deren eigenen Lernkonzepte zurück. Sie gehen offensichtlich davon aus, dass die Kinder durch den Umgang mit dem Material auch in kognitiver Hinsicht etwas lernen. Diese Überzeugung hat in der Kindergartenpädagogik eine lange Tradition (vgl. Fröbel).

Beobachtungen in Kindergärten zeigen aber auch, dass Erzieherinnen häufig versuchen, Kindern verbal Sachverhalte zu erklären und durch Fragen überprüfen, ob die Kinder diese verstanden haben. Zwar geben die Kinder vielfach die richtige Antwort, doch ist dies keine Garantie dafür, dass sie den Sachverhalt auch verstanden haben. Sie interpretieren die Situation oft noch im Sinne der Frage „Was will der Erwachsene?“ und geben die Antwort, von der sie annehmen, dass sie den Erwachsenen zufrieden stellen wird. Zugleich erwerben sie durch diesen „Unterrichtsstil“ das Konzept, dass Wissen verbal vermittelt wird.

Zusammengefasst heißt das, dass die meisten Kindergartenkinder das Konzept entwickelt haben, zu lernen würde bedeuten, etwas zu tun. Wenn man sie genauer nach dem Erwerb von Wissen befragt, äußern sie das Konzept, Wissen werde verbal vermittelt. Diese Befunde machen weiterhin deutlich, dass die Konzepte oder intuitiven Theorien von Erzieherinnen und Kindern nicht übereinstimmen. Sofern die Erzieherinnen dazu neigen, Kindern Wissen verbal zu vermitteln, praktizieren sie ein Konzept des Lernens durch direkte Wissensvermittlung; in dem zugleich ein Konzept des Lernens durch den Umgang mit Materialien zu beobachten ist.

4.4 Prinzipien zur Förderung metakognitiver und selbstregulatorischer Kompetenzen

Der frühpädagogische Ansatz von Pramling wird im Folgenden als metakognitiver Ansatz bezeichnet. Er zielt im Wesentlichen darauf ab, bei den Kindern ein Bewusstsein für ihre Lernprozesse zu schaffen, ihre intuitiven Theorien über das Lernen zu verändern und Kompetenzen der Selbststeuerung zu vermitteln. Dabei gilt es zu beachten, wie Kinder die Phänomene der Welt, in der sie leben, wahrnehmen, verarbeiten und verstehen; diese Vorgehensweise setzt somit gezielt am Vorwissen und Vorverständnis der Kinder an. Den metakognitiven Ansatz Pramlings kann man zugleich als sozialkonstruktivistisch bezeichnen, da er sich um authentische bzw. lebensnahe Aufgaben bemüht und sozialen Lernprozessen eine zentrale Rolle zuweist.

Nach Pramling (1996) sollen fünf Prinzipien das erzieherische Handeln im Kindergarten leiten, um Lernprozesse effektiv zu gestalten.

a) Betonung der Lerninhalte wie auch des Lernens selbst:

Die Lerninhalte sind in der Elementarpädagogik in der Regel relativ variabel und nicht in geschlossenen Curricula wie in der Schule festgelegt. Dennoch sollten in jeder Lerneinheit inhalts- und lernbezogene Aspekte gemeinsam Berücksichtigung finden, so dass die Kinder lernen können, was sie lernen und wie sie es lernen. Ausgangspunkt wie auch Ziel des pädagogischen Handelns im Elementarbereich sind für Pramling sowohl die Theorien des Kindes über die behandelten Inhalte als auch über das Lernen.

b) Ausrichtung des Lernens auf für die Kinder selbstverständliche Aspekte der Welt:

Diese Maxime beruht auf dem metakognitiven Prinzip, dass die Kinder nur dann etwas über die sie umgebende Welt lernen, wenn sie sich der einzelnen Phänomene bewusst werden, denn verschiedene Phänomene des Alltagslebens werden von ihnen überhaupt nicht beachtet, solange die Erzieherin nicht gezielt die Aufmerksamkeit der Kinder auf sie richtet, etwa die Verwendung des Zählens oder die Bedeutung des Lesens und Schreibens. Das Ziel des metakognitiven Ansatzes besteht darin, den Kindern im Kindergarten alle Lernprozesse bewusst zu machen und ihre intuitiven Konzepte des Lernens zu verändern.

c) Einsatz der Reflexion als Methode:

Damit Kinder über das Lernen reflektieren, müssen sie in Aktivitäten eingebunden werden, die ihnen die Möglichkeit verschaffen, über das zu sprechen und nachzudenken, was sie tun und was sie dabei lernen. Solche Aktivitäten können durch didaktische Materialien, Spielen, Aufgaben oder verschiedenen Situationen angeregt werden.

d) Bewusste Verwendung von Unterschieden in den Gedanken der Kinder:

Eine Aufgabe der Erzieherinnen besteht darin, die Art und Weise, in der Kinder denken, zum Thema zu machen. Dann können Kinder effektiv voneinander lernen. So gesehen sind gerade auch die Unterschiede zwischen den Kindern von Bedeutung. Um diese den Kindern bewusst zu machen, können verschiedene Wege eingeschlagen werden (z. B. kleine Rollenspiele, Zeichnen und Malen, Spielen, Diskussionen, Erkunden der Möglichkeiten, etwas auf unterschiedliche Weise zu sagen und oder durch andere Darstellungsformen auszudrücken).

e) Lernen als Bestandteil der gesamten Erfahrungswelt des Kindes:

Alle bisherigen Erfahrungen können sich förderlich oder hemmend auf die Lern- und Verstehensprozesse des Kindes auswirken. Wenn Lernen als Bestandteil der Erfahrungswelt des Kindes aufgefasst und dem Kind bewusst gemacht wird, so werden seine Lernprozesse gefördert, so dass Lernen nicht als zusätzlicher, sondern als integraler Bestandteil des Lebens der Kinder erfahrbar wird.

4.4.1 Kompetenzen auf Seiten der Erzieherin

Aus diesen fünf Prinzipien lassen sich sowohl Hinweise für die innere Haltung der Erzieherin als auch Handlungsanweisungen für die Praxis ableiten. Damit eine Erzieherin nach dem metakognitiven Ansatz arbeiten kann, benötigt sie zum einen spezifische Kenntnisse durch Schulung und Weiterbildung, um sich in das Denken der Kinder verschiedener Altersstufen hineinversetzen zu können und sich nicht von ihrem Erwachsenenstandpunkt bzw. ihren intuitiven Theorien über das kindliche Denken bestimmen zu lassen. Zum anderen sind methodisches Wissen und methodische Fähigkeiten erforderlich, insbesondere Kompetenz in der Verwendung diagnostischer Interviewtechniken, mit denen man das Vorwissensniveau und die Denkwelt der Kinder kennen lernen und erfassen kann (Schaffung einer geeigneten Gesprächsatmosphäre; Einrichtung einer metakognitiven Lernkultur,

in der Kinder Spaß daran haben, sich selbst auszudrücken und die Ideen anderer Kinder aufzugreifen).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt in den Methodenkenntnissen der Erzieherin besteht in der Art und Weise, mit der sie ein Thema und seine praktische Umsetzung in der Tageseinrichtung plant. Im Verlauf eines Projekts sollte simultan auf drei Aspekte geachtet werden:

- den Inhalt,
- die Struktur des Inhalts und
- den Lernprozess, der ebenfalls mit den Kindern thematisiert wird.

Alle drei Aspekte fließen in metakognitiver Hinsicht in die Arbeit ein, indem mit den Kindern über inhaltliche Dinge gesprochen wird oder sie auf andere Weise einbezogen und zusätzlich bei allen Aspekten Reflexionsprozesse angeregt werden.

4.4.2 Der Inhaltsaspekt

Ein Vorgehen, das den Inhalt, die Struktur des Inhalts und den Lernprozess berücksichtigt, illustriert Pramling am Beispiel des Themas „Regen und Wasser“. Hier können die Kinder mit Hilfe der Erzieherin entdecken, dass „gutes“ und „schlechtes Wetter“ relative Begriffe sind. Bei einer solchen Vorgehensweise reflektieren die Kinder nicht nur den Inhalt „Wetter“, sondern ihnen wird gleichzeitig bewusst, wie unterschiedlich die Einzelnen darüber denken. Dieses Changieren zwischen der Reflexion des Inhalts und dem metakognitiven Niveau, auf dem das Denken der verschiedenen Kinder reflektiert und bewusst gemacht wird, ist ein Kernstück des metakognitiven Ansatzes.

4.4.3 Der Strukturaspekt

Wie der Strukturaspekt deutlich gemacht werden kann, veranschaulicht Pramling anhand des Themas „Regentropfen und Schneeflocken“ im Rahmen ihres Wetter-Projekts. Die Kinder sprechen über beides und betrachten ein Wandbild, das sie über den Regenzklus hergestellt haben. An ihm wird ihnen die Struktur des Themas verdeutlicht. Der Regenzklus repräsentiert ein Ganzes, aus dem sie die Einzelphänomene sinnvoll ableiten können. An die Kinder wird dann die Frage gerichtet, wie nun Schnee und Regen zustande kommen. Diese Aufgabe wird in der Kleingruppe bearbeitet, und die Lösungen werden nach Abschluss der Gruppenarbeit verglichen. Hier hebt die Erzieherin die Diskussion wiederum auf das metakognitive Niveau, indem die Kinder angeregt werden, über die verschiedenen Strukturen, die sie jeweils aufgezeichnet haben, nachzudenken.

4.4.4 Die Aspekte des Lernprozesses

Der Lernaspekt lässt sich thematisieren, indem die Kinder darüber nachdenken, warum sie bestimmte Experimente gemacht haben und wie man sie anders hätte gestalten können. Eine weitere Möglichkeit der Anregung bestand darin, dass die Erzieherin die Kinder zu Vorhersagen aufforderte und, nachdem die Kinder ihre Schätzungen abgegeben hatten, als „Hausaufgabe“ verschiedene Möglichkeiten herauszufinden, um Prognosen aufzustellen. Wenn die Kinder am folgenden Tag ihre Erklärungen abgegeben hatten, wurden sie gefragt, wie sie das herausgefunden hätten, wobei die Kinder unterschiedliche Quellen nannten (z. B. sagte ein Kind, es habe es selbst herausgefunden). Die Erzieherin machte den Kindern die vielfältigen Möglichkeiten deutlich, etwas über ein Thema in Erfahrung zu bringen und regte sie an, darüber nachzudenken, welche Möglichkeiten es noch gäbe. Auf diese Weise gelangen die Kinder auf ein metakognitives Niveau. Diese Schritte lassen sich in der Durchführung einzelner Projekte zwar nicht deutlich voneinander trennen. Die Erzieherin sollte aber darauf achten, dass alle Aspekte realisiert werden, also Inhalt, Struktur und Lernprozess einerseits klar definiert sind und andererseits auf einem metakognitiven Niveau thematisiert werden, die Aufmerksamkeit der Kinder also auch auf deren eigene Lernprozesse gelenkt wird.

4.4.5 Evaluation des metakognitiven Ansatzes

Pramling evaluierte den metakognitiven Ansatz, indem sie dessen Effekte in vier Gruppen mit insgesamt 76 fünf- und sechsjährigen Kindergartenkindern über die Dauer eines Jahres mit Hilfe eines Kontrollgruppendesigns untersuchte.

Eine Frage dabei war, ob die Kinder ihre Konzepte des Lernens durch den metakognitiven Ansatz verändert hatten. Zu Beginn des Projekts dachten die Kinder aus beiden Gruppen zu 85 %, dass Lernen im Tun bestehe. Am Ende des Projekts war nur noch 40 % der Kinder aus der Experimentalgruppe dieser Ansicht, im Gegensatz zu 75 % aus der Kontrollgruppe. Über das Konzept des Lernens als Wissen verfügten zu Projektbeginn in beiden Gruppen weniger als 10 % der Kinder. In der Experimentalgruppe hatten zum Projektende 55 % der Kinder das Konzept erworben, in der Kontrollgruppe demgegenüber nur 15 %.

4.5 Untersuchungen zur metakognitiven Methode: Bedeutungshaltiges Lernen

4.5.1 Curriculum und Implementierung

In einer zweiten, drei Jahre dauernden, Studie mit insgesamt 77 Kindern in der Experimental- und 38 Kindern in der Kontrollgruppe, entwickelte und implementierte Pramling gemeinsam mit Erzieherinnen ein umfassendes Curriculum (Pramling, 1996). Auch in dieser Studie wurde die metakognitive Methode angewendet; darüber hinaus sollte den Kindern ein besseres Verständnis für die Lernprozesse in den Basisfähigkeiten Lesen und Schreiben, Zahlen und Rechnen, Naturwissenschaften und Gesellschaft vermittelt werden. Dabei ging es nicht darum, den Kindern Lesen und Schreiben schon vor der Einschulung beizubringen; vielmehr sollten sie die Funktion und Bedeutung dieser Inhaltsgebiete verstehen, um für das schulische Lernen vorbereitet zu werden.

Für die Studie wurden Erzieherinnen mit langjähriger Erfahrung in der Kindergartenarbeit ausgewählt. Das Curriculum wurde im ersten Jahr des Forschungsprojekts entwickelt und in den anschließenden zwei Jahren eingesetzt. Die Erzieherinnen nahmen monatlich an Fortbildungen teil. Hier wurde die Fachliteratur zu den im Curriculum behandelten Inhalten und Methoden gelesen und diskutiert. Darüber fanden alle drei Wochen Besuche der Untersuchungsleiterin in den Kindergruppen statt und anschließend Supervisionen. Die Beobachtungen in den Gruppen bildeten die Grundlage für die gemeinsame Entwicklung des Curriculums.⁶ Während der Experimentalphase wurden die Erzieherinnen regelmäßig in den Gruppen beobachtet, um sicherzustellen, dass sie das Curriculum auch tatsächlich anwandten. Neben den sechs Experimentalgruppen gab es sechs Kontrollgruppen, die hinsichtlich des Erfahrungsstandes der Erzieherinnen und des sozioökonomischen Familienhintergrundes der Kinder mit den Experimentalgruppen vergleichbar waren. Diese Erzieherinnen wandten traditionelle Methoden der Kindergartenerziehung an. Die Interviews zur Messung der Experimentaleffekte bezogen sich auf die Lernkonzepte der Kinder und die im Curriculum verankerten Inhalte. Darüber hinaus wurde ein Lernexperiment durchgeführt, in dem das Verständnis für eine vorgelesene Geschichte erhoben wurde.

4.5.2 Das erweiterte metakognitive Curriculum

a) Intuitive Theorien des Lernens

Einen Ausgangspunkt des Projekts bildeten die intuitiven Theorien der Kinder über Inhalte und Lernprozesse. Die Kinder wurden mit der Aussage eines ihrer Gruppenmitglieder konfrontiert. Es stellte sich heraus: Ihre Antworten dazu waren nicht miteinander vereinbar. Die Erzieherin fragte daraufhin die Kinder, wie sie eine Antwort auf ihre Frage finden können, woraufhin die Kinder verschiedene Vorschläge machten. Später wurden die Eltern von der Erzieherin darüber unterrichtet, was die Kinder bis zum nächsten Tage ermitteln sollten. Die Kinder berichteten dann, was sie herausgefunden hatten, und jedes Kind wusste nun die richtige Antwort. Nachdem die Ausgangsfrage beantwortet war, fragte die Erzieherin die Kinder, wie sie die Lösung gefunden hatten, und die Kinder berichteten über ihre unterschiedlichen Vorgehensweisen.

In dieser Sequenz hatte die Erzieherin den Kindern ihre Lernprozesse bewusst gemacht, indem sie die Frage eines Kindes aufgegriffen und an die Kindergruppe weitergegeben hat. Ausgangspunkt waren zunächst intuitive Erklärungsansätze der einzelnen Kinder, daraus konstruierte die Erzieherin dann mit ihnen gemeinsam eine Lernsituation, in der alle über die Frage nachdachten und Methoden fanden, sie zu beantworten. Zum Ende dieses kleinen Forschungsprojekts wussten die Kinder, auf welcher unterschiedlichen Weise man die Ausgangsfrage beantworten konnte; dabei lernten sie verschiedene Lernmethoden kennen.

b) Lesen und Schreiben

Dahlgren und Olsson (1985, zit. nach Pramling, 1996) fanden heraus, dass Kinder Probleme beim Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit in der Schule entwickelten, wenn sie keine Vorstellung davon hatten, was es bedeutet, über diese Fähigkeiten verfügen zu können, während Kinder, die dies wussten (z. B. um Bücher und Briefe zu verstehen), keine Schwierigkeiten zeigten und das Lesen und Schreiben relativ schnell erlernten.

Pramling stützte sich zur Entwicklung des Teils des Curriculums, der sich dem Lesen und Schreiben widmete, auf diese Studie und verfolgte drei Zielsetzungen. Die Kinder sollten mit diesen Fähigkeiten vertraut gemacht werden und ein Bewusstsein für ihre Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben entwickeln und außerdem erfahren, wie geschriebene und gesprochene Sprache zusammenhängen. Mit diesen Zielen befand sich das Curriculum in Übereinstimmung mit der modernen Forschung zur *Emerging Literacy*, die im Sinne sozialkonstruktivistischer

Annahmen Lesen und Schreiben als kulturelle Werkzeuge betrachtet, mit denen Kinder in alphabetisierten Gesellschaften von Geburt an in Berührung kommen, so dass sie bereits vor jeglicher formalen Instruktion vieles über die Schriftsprache wissen. Ein Verständnis für die Schriftsprache entwickelt sich somit quasi naturwüchsig durch die Teilhabe an sozialen Praktiken.

Zur praktischen Umsetzung der Ziele wurden die Kinder etwa beim Suchen und Erfinden von Symbolen unterstützt, d. h. sie stellten selbst ihre Bedeutung her, verglichen sie miteinander und fanden heraus, welche am einfachsten gestaltet und für andere am leichtesten verständlich waren. Auch der Aspekt, dass Symbole dazu dienen, mit anderen zu kommunizieren, wurde dabei thematisiert. Die Bedeutung von Symbolen, für etwas anderes als sich selbst zu stehen und der Bedeutungsvermittlung zu dienen, wird von Erwachsenen als selbstverständlich hingenommen, ist aber für Kinder im Vorschulalter noch nicht ohne weiteres nachvollziehbar. Kinder müssen den repräsentationalen Charakter erst verstehen, was dadurch gefördert wird, dass die Kinder Symbole selbst entwickeln.

Ein weiterer Teil des Curriculums zum Lesen und Schreiben bestand im „Spiel-schreiben“ (Hagtvet-Eriksen, 1990, zit. nach Pramling, 1996), das eine natürliche Phase der Entwicklung des Schreibens darstellt. Die erste Stufe besteht im Kritzeln und Zeichnen (Dyson, 1993; Reutzel, 1997), gefolgt von wiederholtem Schreiben und regelhaftem Anordnen selbst erfundener Zeichen. Innerhalb dieser ersten Stufe verleihen die Kinder ihren „geschriebenen“ Zeichnungen auch schon Bedeutung und machen Angaben darüber. Auch verstehen sie erstmals den Unterschied zwischen Schreiben und Zeichnen. Danach folgt die als *prephonemisch* bezeichnete Stufe, in der die Kinder erste Buchstaben benutzen, diese aber noch keine einzelnen Phoneme repräsentieren, sondern von einzelnen Silben bis zu ganzen Gedanken alles bedeuten können. In dieser Phase kommt es auch vor, dass die Kinder etwas „schreiben“ und anschließend einen Erwachsenen fragen, was sie geschrieben haben.

In der nächsten, als *frühphonemisch* bezeichneten, Stufe stehen einzelne Großbuchstaben für ganze Wörter. In einem fortgeschritteneren Stadium dieser Stufe benutzen die Kinder bereits den Anfangs- oder den Anfangs- und Endbuchstaben, um ein Wort zu „schreiben“. Sie haben nun verstanden, dass Buchstaben Laute repräsentieren. Diese Stufe geht über in die des *Buchstaben-Benennens*. Die Kinder benutzen hier bereits mehr als ein oder zwei Buchstaben, um Wörter zu schreiben. Es folgt eine Übergangsstufe zum tatsächlichen Schreiben, auf der die Kinder

bereits ganze Wörter schreiben, aber orthographische Besonderheiten oder nicht hörbare Buchstaben weglassen.

Indem Kinder anfangs spielen, dass sie schreiben, eröffnen sie sich die Möglichkeit, ihre Gedanken auszudrücken, und machen gleichzeitig die ersten Entwicklungsschritte in Richtung Schreiben. Dabei können die Kinder frei mit dem Schreiben experimentieren. Der spielerische Umgang mit Symbolen scheint sie darüber hinaus wie von selbst aufzufordern, ihr Vorgehen zu reflektieren und es anderen zu erklären.

c) Zahlen, Zählen und Rechnen

Ähnlich wie bei der Entwicklung des Lesens und Schreibens haben Kinder mit den schulischen Anforderungen im mathematischen Bereich dann keine Schwierigkeiten, wenn sie die Bedeutung der Zahlen, des Zählens und des Rechnens bereits verstanden haben. Die Bedeutung des Rechnens erschließt sich den Kindern, wenn sie lernen, in Zahlen zu denken und sich Zahlen vorzustellen, so zum Beispiel indem sie die Finger zu Hilfe nehmen und auf diese Weise lernen, Rechenprobleme zu lösen, die sich in ihrem Alltag stellen. Auch in diesem Teil des Curriculums ging es also nicht darum, die Kinder willkürlich mit Zahlen operieren oder sie Aufgaben lösen zu lassen, sondern sie dazu zu bringen, über Rechenprobleme nachzudenken und dies im Austausch mit anderen (vgl. auch Neuman, 1987).

Auch im mathematischen Teil des Curriculums bildeten die kindlichen Konzepte und intuitiven Theorien den Ausgangspunkt. Die Fähigkeit der Kinder, mit numerischen Problemen umzugehen, hängt allerdings maßgeblich davon ab, mit welchen Materialien sie es zu tun haben. So ist die Aufteilung eines Kuchens für Kinder im Vorschulalter eine sehr anschauliche und verständliche Aufgabe, während sie vielfach noch Schwierigkeiten haben, ungerade Zahlen aufzuteilen. Bezüglich des Aufteilens bestehen noch unterschiedliche Konzepte (ein Teil für jeden, für jeden ein gleich großer Teil bzw. eine Aufteilung ohne Rest). Die Erzieherin lenkte die Aufmerksamkeit der Kinder auf die verschiedenen Vorgehensweisen und die Kinder wurden gefragt, wie sie die einzelnen Aufteilungen beurteilen. Die verschiedenen Möglichkeiten wurden dann diskutiert. Es wurde keine beste Lösung präsentiert, sondern akzeptiert, dass es realistisch ist, z. B. einen Kuchen in ungleiche Stücke aufzuteilen, weil manche Menschen mehr Kuchen essen als andere, oder auch ein Stück übrig bleiben kann.

Anhand der Metamorphose des Schmetterlings konnten sich nur wenige Kinder nicht an alle Entwicklungsstadien erinnern oder nicht verstehen, was eine Sequenz

ist, wenn diese zuvor im Rahmen des mathematischen Curriculumsteils mit den Kindern behandelt worden war. Sie können sie so darstellen, dass auch jemand, der die Metamorphose nicht kennt, sie verstehen kann, d. h. sie können das Prinzip der Ordnung anwenden und sie verstehen dieses aufgrund des im Curriculum enthaltenen metakognitiven Aspekts.

d) Naturwissenschaften

Als Themen für ein naturwissenschaftliches Curriculum im Kindergarten schlägt Pramling u. a. den ökologischen Zyklus, Wachstumsprozesse, die Unterscheidung zwischen belebten und unbelebten Objekten, die Jahreszeiten sowie jahreszeitliche Veränderungen in der Natur sowie die Zeit vor.

e) Soziale Aspekte und Gesellschaft

Der letzte Teil des Curriculums widmete sich der von Menschen gemachten Welt unter historischen, kulturellen und geographischen Gesichtspunkten. Als Inhalte für ein soziales Curriculum nennt Pramling Beispiele aus der Erfahrungswelt der Kinder wie Geschäfte, Berufe, soziale Interaktion und Kooperation oder künstlerische Darstellungsformen (vgl. Pramling, 1991) oder gesellschaftliche Veränderungen, beispielsweise hinsichtlich des Wohnens. Dabei sollen die Kinder darüber sprechen, was sie denken, wie sich das Leben der Menschen verändert hat und wie sie selbst ihr Denken über früher und heute verändert haben.

Diese Beispiele geben einen Eindruck vom metakognitiven Curriculum. Es ist ein offenes Curriculum, weil es weder die angewandten Methoden noch die Inhalte im Einzelnen festlegt. Sein wesentliches Merkmal besteht darin, dass die Kinder sowohl die Inhalte, ihre Gedanken über die Inhalte, als auch ihre Lernprozesse reflektieren.

4.5.3 Evaluation des erweiterten metakognitiven Curriculums

Veränderungen der Lernkonzepte:

Die Evaluation des Projekts bestätigte Veränderungen in den Lernkonzepten der Kinder. Erhoben wurden nicht nur die Konzepte Tun und Wissen, sondern darüber hinaus das Bewusstsein der Kinder dafür, im Lesen, Schreiben und Rechnen etwas gelernt zu haben. Mehr als die Hälfte der Kinder, die mit der metakognitiven Methode betreut worden waren, hatten nach einem Jahr ein Bewusstsein ihrer Lernfortschritte entwickelt; in der Vergleichsgruppe waren es nur ein Fünftel. Auch der Anteil der Kinder mit dem reiferen Lernkonzept des Wissens stieg in der Experimentalgruppe nach einem Jahr von einem Zehntel auf ein Viertel. In der Kontrollgruppe lag es nach einem Jahr auf dem Ausgangsniveau der Experimentalgruppe, und sieben von zehn der Kinder befanden sich noch im Lernkonzept des Tuns. Nach zwei Jahren der Teilnahme sank in der Experimentalgruppe die Vorstellung vom Lernen als Tun sogar auf Null. Die Kinder hatten also die kognitive Dimension des Lernens vollständig verinnerlicht.

Darüber hinaus zeigten die Kinder aus der metakognitiven Gruppe einen Gewinn auch in ihrer Fähigkeit, Neues zu lernen. Hier konnte ein Viertel der Kinder auf die Frage „Was kannst Du von dieser Geschichte lernen?“, die ihnen zuvor vorgelesen worden war, auf der Verständnisebene antworten. Sie konnten mit ihrer Antwort über den konkreten Text hinausgehen und eine Aussage ableiten, die im Text selbst nicht vorkommt, und eine Interpretation konstruieren. In der Vergleichsgruppe traf dies lediglich für jedes zwanzigste der Kinder zu.

a) Veränderungen im Bereich „Lesen und Schreiben“:

In Bezug auf das Lesen und Schreiben wurden die Kinder gefragt, warum man lesen und schreiben lernen sollte. Die inhaltsanalytische Auswertung ergab drei Kategorien. In der ersten Kategorie sprechen die Kinder über die Tätigkeit des Lesens und Schreibens, in der zweiten Kategorie beispielsweise über zukünftige Erwartungen bezogen auf die Schule und in der dritten und reifsten Kategorie darüber, dass man mit dem Lesen und Schreiben eine Botschaft vermitteln kann. Nach einem Jahr antworteten in Bezug auf das Lesen die Hälfte der Kinder aus der Experimentalgruppe und nach zwei Jahren fast zwei Drittel im Sinne der dritten Kategorie. Aus der Vergleichsgruppe hatten diesen Zusammenhang nur etwa ein Fünftel der Kinder verstanden. In Bezug auf das Schreiben fällt die Differenz zwischen Experimental- und Kontrollgruppe noch deutlicher aus. 69 % bzw. 79 % verstanden nach einem bzw. zwei Jahren den tieferen Sinn des Schreibens, aus der

Kontrollgruppe nur 18 %. Für die Mehrzahl der Kinder aus der Kontrollgruppe wird es somit zu Beginn der Schulzeit schwierig sein zu verstehen, warum sie das Lesen und Schreiben erlernen sollen. Als die Kinder aufgefordert wurden, einen Brief an jemanden zu schreiben, konnten 19 % der Kinder aus der Experimentalgruppe nach einem Jahr und 47 % nach zwei Jahren ganze Sätze schreiben; während dies nur 8 % aus der Kontrollgruppe taten.

b) Veränderungen im Bereich „Zahlen, Zählen und Rechnen“:

Zur Überprüfung des mathematischen Verständnisses sollten die Kinder zum einen mathematische Probleme lösen; zum anderen wurden sie nach ihren Vorstellungen vom Zählen und Rechnen gefragt. In der Experimentalgruppe verstanden zwei Fünftel der Kinder nach einem Jahr und fast drei Fünftel nach zwei Jahren, dass Zählen nützlich ist, weil sich verschiedene Alltagsprobleme, mit denen es die Kinder zu tun haben, durch Zählen lösen lassen. In der Kontrollgruppe war sich nur knapp ein Fünftel der Bedeutung des Zählens im Alltag bewusst. Auch bei einfachen, in alltägliche Probleme eingebetteten, Rechenaufgaben schnitten die Kinder aus den Experimentalgruppen besser ab. Die Unterschiede waren allerdings kleiner als bei den anderen Aufgaben der Evaluation. Eine deutliche Überlegenheit zeigten die Kinder der Experimentalgruppen allerdings, wenn die Aufgabe als Ratespiel präsentiert wurde.

c) Veränderungen im Bereich „Soziale Aspekte und die Gesellschaft“:

Im Bereich Gesellschaft wurden den Kindern Bildpaare vorgelegt, welche die Themen „früher“ und „heute“ repräsentierten (beispielsweise eine moderne Einbauküche und eine Küche mit Kohleofen aus der Anfangszeit des letzten Jahrhunderts). Aus der Experimentalgruppe konnten etwa vier Fünftel der Kinder die Thematik der Bilder spontan benennen, während es aus der Kontrollgruppe nur etwa ein Viertel war. Den Kindern, welche die Thematik nicht erfasst hatten, wurde sie erläutert. Es folgten tiefergehende Fragen, die auf die Ursachen der Veränderungen abzielten. Das reifste Konzept, das die Kinder äußerten, drückte sich im Verständnis dafür aus, dass die Gesellschaft sich entwickelt hat und neue Techniken erfunden wurden. Aus den Experimentalgruppen nannten knapp drei Fünftel der Kinder dieses Konzept, aus der Kontrollgruppe nur knapp ein Fünftel.

d) Veränderungen im Bereich „Naturwissenschaften“:

Im Bereich Naturwissenschaften sollten die Kinder Bilder so ordnen, dass sie einen ökologischen Zyklus darstellen. Aus den Experimentalgruppen konnten nach einem Jahr drei Fünftel der Kinder alle Bilder in den Zyklus einordnen, während dies aus der Kontrollgruppe keinem Kind gelang.

e) Zusammenfassung:

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder durch das metakognitive Curriculum ein Bewusstsein für ihre Lernprozesse und für jene Basisfähigkeiten entwickeln, die sie anschließend in der Grundschule erwerben sollen. Pramling interpretiert ihre Befunde so, dass die Kinder nach einem Jahr ein deutlich entwickelteres Bewusstsein zeigen und auch in den Basisfähigkeiten als solchen leicht überlegen sind. Diese leichte Überlegenheit scheint eine Grundlage für weitere Lernprozesse in den Basisfähigkeiten darzustellen, die nach einem weiteren Jahr im metakognitiven Curriculum ausgebaut werden. Damit ermöglicht es der metakognitive Ansatz den Kindern, sowohl ihre kognitiven als auch ihre metakognitiven Fähigkeiten zu entwickeln. Die Philosophie, die diesem Ansatz zugrunde liegt, zielt nicht darauf, den Kindern die Basisfähigkeiten zu vermitteln, die sie in den ersten Klassenstufen noch erwerben sollen. Es geht aber darum, die Kinder die Bedeutung dieser Fähigkeiten entdecken zu lassen.

4.6 Der metakognitive Ansatz in der Praxis

Bei der Verwendung des metakognitiven Ansatzes für die Konzeption eines Projekts und seine Umsetzung in der Praxis sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen, die abschließend angesprochen werden sollen.

4.6.1 Die Arbeit mit Inhalten oder Themen

Die Arbeit an bestimmten Inhalten oder Themen hat in der Kindergartenpädagogik eine lange Tradition. Mit dem *Monatsgegenstand* entwickelte bereits 1870 Henriette Schrader-Breyman, eine Nichte Fröbels, ein themenzentriertes Konzept. Die Kinder sollten damit vor allem lernen, sich über einen längeren Zeitraum auf ein Thema zu konzentrieren, und es sollte ihre intellektuellen Fähigkeiten so anregen, dass sie gut auf die Schule vorbereitet werden (vgl. Kretcher, 1977). Im angloamerikanischen Sprachraum wurden themenzentrierte Methoden als *Projektansätze* bekannt, die im Wesentlichen auf Dewey (1916/1993) zurückgehen. Projektarbeit

wird hier als *ein* Bestandteil der Kindergartenarbeit aufgefasst, nicht als Curriculum im umfassenden Sinne, und meint die längerfristige Untersuchung eines Gegenstandes, die von einer Gruppe oder manchmal auch von Einzelpersonen durchgeführt wird (Katz & Chard, 2000).

Eine der zentralen praktischen Fragen, die sich bei der Arbeit mit Themen stellt, ist die nach der *Auswahl des Themas*. Charakteristisch für den Situationsansatz ist, dass die Themen von den Kindern eingebracht werden. Im metakognitiven Ansatz wird es als wenig bedeutsam angesehen, durch wen oder durch welches Ereignis ein Thema auftaucht. Viel entscheidender ist es, dass die konkrete Entwicklung des Themas in einem *gegenseitigen Austausch* zwischen Erzieherin und Kind stattfindet und dabei die Gedanken und Interessen der Kinder weiter entwickelt werden.

Nach Doverberg und Pramling (1996) verwirklicht sich das *Prinzip der Gegenseitigkeit*, wenn die Kinder Spaß an der Arbeit haben und konzentriert bei der Sache bleiben. Seitens der Erzieherin erfordert dies, sensibel auf die Kinder zu reagieren und ihre Äußerungen wahrzunehmen. Wenn die Aufmerksamkeit der Kinder abschweift, ist es die Aufgabe der Erzieherin, neue Impulse zu setzen oder möglicherweise auch zu einer anderen Tätigkeit überzuleiten.

Die Erfüllung des Prinzips der Gegenseitigkeit erfordert von der Erzieherin darüber hinaus, dass sie die Themen aus der Perspektive der Kinder betrachtet und beispielsweise Themen, die allen Kindern schon vertraut sind, nicht weiter behandelt. Den Ausgangspunkt für jedes Thema bilden immer die Kinder, ihre Gedanken und Ideen, nicht die Interessen der Erzieherin. Damit sie ein Thema adäquat anleiten und strukturieren kann, ist es notwendig, dass sie sich das notwendige Wissen über das Themengebiet vorbereitend aneignet und auch klärt, welche Personen, Methoden und Medien in dem Projekt zum Einsatz kommen sollen. Doverberg und Pramling (1996) bezeichnen es als eine abzulehnende „romantische Vorstellung“ (vgl. S. 120), dass die Erzieherin sich die Themen erst zusammen mit den Kindern zu eigen macht. Sie sollte grundsätzlich mehr zu dem Themengebiet wissen als die Kinder, wenn die Projektarbeit beginnt.

4.6.2 Das Ziel des Projekts

Das Ziel der thematischen Arbeit sowie Zweck und Richtung des Projekts sind ebenfalls Aspekte, die im Voraus betrachtet werden sollten. In den metakognitiven Projekten richten sich die Ziele immer auf die Verstehensprozesse der Kinder und den Erwerb kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten, und damit nicht auf das Thema oder die damit verbundenen Aktivitäten. Weitergefasste Absichten, zum

Beispiel die Förderung der Selbstständigkeit der Kinder, sind keine Ziele im Sinne des metakognitiven Ansatzes. Darüber hinaus ist das Ziel im Sinne der Verstehensprozesse auch inhaltlich einzugrenzen. Doverberg und Pramling (1996) sehen in der Zielfindung und Eingrenzung den für die Erzieherin schwierigsten Aspekt in der metakognitiven Kindergartenarbeit.

Für die weiter fortgeschrittene Projektplanung sind mehr als nur allgemeine entwicklungspsychologische Kenntnisse bei der Erzieherin Grundvoraussetzung. Notwendig ist ein detailliertes Wissen über Entwicklungsprozesse in den einzelnen Inhaltsgebieten, damit die Erzieherin im Einzelfall entscheiden kann, was die Kinder verstehen können und welche Konzepte auf ihrem Entwicklungsniveau vorherrschen.

Die auf wissenschaftlicher Empirie basierenden Kenntnisse dürfen, darauf ist ausdrücklich hinzuweisen, nicht durch individuelle Beobachtungen ersetzt werden. Nur auf der Basis eines entwicklungs sensitiven Instrumentariums und eines differenzierten theoretischen Hintergrunds ist es möglich, die kognitiven Prozesse und Potenziale der Kinder zu erfassen. Diese Feststellung hat deshalb besonderes Gewicht, weil es eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung für in Kindergärten tätige Erzieherinnen in Deutschland nicht gibt und nur rund 3 % der hier Tätigen ein Hochschul- oder Fachhochschulstudium absolviert haben (vgl. Oberhuemer & Ulich, 1997, S. 93). Die schwedische Ausbildung zur Vorschulpädagogin beruht dagegen auf einem sechssemestrigen Studium an einer Universität, das sich allein zwei Semester intensiv der Entwicklungspsychologie widmet. Dazu kommen individuelle Schwerpunktthemen und ein Seminar in Forschungsmethoden, so dass die angehenden Vorschulpädagoginnen in die Lage versetzt werden, sich die entwicklungspsychologische Fachliteratur im Selbststudium zu erschließen (vgl. Oberhuemer & Ulich, 1997).

Der metakognitive Ansatz baut darauf auf, dass die für die einzelne Gruppe und die individuellen Kinder passenden Ziele immer spezifisch gewählt werden und ein genau formulierter thematischer Fokus vorliegt. Die einzelne Erzieherin muss sich Klarheit darüber verschaffen, mit welcher Themenformulierung die einzelnen Ziele erreicht werden können und wie der aktuelle Wissensstand der Kinder in Bezug auf das Thema aussieht.

Hierbei spielt der Dialog zwischen Kind, Gruppe und Erzieherin eine wichtige Rolle. Dessen Ziel ist es, die Fähigkeiten, das (Vor-)Wissen und die aktuellen Lern- und Denkkonzepte der Kinder diagnostisch zu erschließen. Hilfreich hierfür sind auch Zeichnungen oder Bastelarbeiten der Kinder, die sie anschließend kommen-

tieren und erklären, oder auch Rollenspiele oder freie Spielsequenzen, in denen die Kinder ihre Vorstellungen zu bestimmten Themen zum Ausdruck bringen. Aufbauend auf diesen Kenntnissen können Problemstellungen aufgeworfen werden, so dass die Kinder die Gelegenheit erhalten, sich ihre Gedanken bewusst zu machen und mit anderen über ihre Gedanken auszutauschen.

4.6.3 Die Struktur des Projekts

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Struktur eines metakognitiven Projekts ist die Entscheidung darüber, welche Verstehensprozesse bei den Kindern gefördert werden sollen. Auf dieser Grundlage kann dann die dem Thema innewohnende Struktur erarbeitet und sichtbar gemacht werden. Dem liegt das Prinzip zugrunde, dass jeder Versuch, das Verständnis für ein Phänomen zu verändern, von dessen Struktur ausgehen sollte, um so zu einem tieferen Verständnis zu gelangen.

Eine Möglichkeit, die Struktur sichtbar zu machen, besteht darin, verschiedene Perspektiven auf ein Phänomen zu isolieren, die dann wiederum das System als Ganzes veranschaulichen. So lassen sich zum Beispiel komplexe soziale Gebilde aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten darstellen. Die Kinder bekommen auf diese Weise einen Einblick in das Gesamtsystem, aus dem sie wiederum Einzelphänomene und ihre Bedeutung ableiten können. Ein weiteres Beispiel wäre, die Perspektive auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu richten oder die Bedeutung und Funktion von Aktivitäten, z. B. verschiedener Berufe, für die Gesellschaft zu untersuchen. Welcher Aspekt im Vordergrund steht, liegt in der Entscheidung der Erzieherin. Wichtig ist, die einzelnen Struktur Aspekte in den übergreifenden Rahmen einzuordnen, so dass ihre Bedeutung auch aus Sicht des Ganzen deutlich wird.

Erst wenn auf diese Weise die Struktur und Schwerpunktsetzungen klar geworden sind, werden methodische Entscheidungen darüber getroffen, wie die Kinder an den einzelnen Themen arbeiten sollen. Wichtig ist dabei, die Situationen mit Beispielen so zu gestalten, dass es den Kindern möglich wird, an ihrer Wissensbasis und ihrem Erfahrungshorizont anzuknüpfen. Doverberg und Pramling (1996) schlagen vor, mit den Kindern Analogien zu bilden, d. h. konkrete Situationen zu schaffen, die das allgemeine Prinzip, das die Kinder erlernen sollen, verdeutlichen. Die Forschung zum Lernen durch Analogienbildung in den Vorschuljahren zeigt, dass Kinder aus Beispielen am besten lernen, wenn sie die Begründungen kennen, warum ein Beispiel ein allgemeines Prinzip veranschaulicht. Die Ergebnisse der Untersuchungen von Ann Brown und Mary Jo Kane (1988) zeigen, dass

die Kombination, bestehend aus der Erklärung einer Regel und einem Beispiel, bei Kindern zu besseren Analogiebildungen bei neuen Problemstellungen führt, als das Beispiel oder die Regel allein. Die besten Ergebnisse erzielen Kinder dann, wenn man sie selbst erklären lässt, warum ein Beispiel eine Regel illustriert. Dies können sie tun, indem sie andere Kinder unterrichten. Auf diese Weise bildet sich ein allgemeines mentales Modell, das die Kinder auf neue, ähnlich strukturierte Problemsituationen anwenden können.

Die Frage danach, welche Prinzipien man den Kindern vermitteln möchte, ist ein wesentlicher Bestandteil der Strukturierung eines Themas, da Lernen im Allgemeinen auch auf die Anwendung des Gelernten außerhalb der Situation zielt, in der gelernt wurde. Wie Brown und Kane (1988) hervorheben, können Kinder nur dann den Transfer des Gelernten zeigen, wenn sie etwas gelernt haben, das auch transferierbar ist. Es ist also nicht der Transfer als solcher, der erlernt werden kann, sondern die Anwendung von inhaltlich zu veranschaulichenden Prinzipien auf neue und ähnliche Problemsituationen.

4.6.4 Die Reflexionsphase

Die Studien veranschaulichen überdies die Bedeutung der Reflexion, die eine für das Lernen bedeutsame Form der Metakognition darstellt. Diejenigen Kinder, die die Beispiele erklären und auf einer höheren Ebene die Gemeinsamkeiten der Beispiele finden konnten, verstanden auch, was sie gelernt hatten, und waren somit eher zum Transfer in der Lage. Wenn die pädagogischen Bedingungen so gestaltet werden, dass sie die Kinder auffordern, über die Gemeinsamkeiten der zu lösenden Probleme zu sprechen oder sie anderen Kinder zu erklären, zeigen sich deutliche Verbesserungen in ihrer Fähigkeit zu lernen. Reflexion ist nach dem metakognitiven Ansatz ein integraler Bestandteil während der gesamten Laufzeit eines Projektes. Reflexionsphasen sollten aber auch spezifisch nach Abschluss einzelner Projektteile oder am Ende des ganzen Projekts vorgesehen werden. Sie dienen dazu, den Prozess, den die Kinder durchlaufen haben, noch einmal zu rekapitulieren und sich bewusst zu machen.

Eine Möglichkeit der abschließenden Reflexion besteht in einer Dokumentation des Projekts, die anderen Kindern oder Eltern präsentiert wird. Die Kinder können sich damit den ganzen Prozess des Projekts noch einmal vor Augen führen und ihre Lernfortschritte und die Lerninhalte rekapitulieren. Die Erstellung einer Dokumentation führt außerdem dazu, dass die Kinder auf ihre Leistungen stolz sind und sich der Gruppenzusammenhalt festigt. Sofern jedes Kind seinen Beitrag

zu diesem Werk leistet, wird die Identität der Kinder gestärkt und ihr Gefühl für Arbeitsteilung gefördert. Bruner (1996) sieht aus diesen Gründen in der Erstellung eines solchen gemeinsamen Werkes – er spricht von einem *Oeuvre* – eine kultur-schaffende Leistung, denn es wird ein Werk geschaffen, das wie ein Kunstwerk oder eine wissenschaftliche Leistung einen eigenständigen Stellenwert und eine autonome Existenz erhält.

4.6.5 Die Erzieherin-Kind-Interaktion

Im metakognitiven Ansatz befindet sich die Erzieherin in einem fortdauernden Dialog mit den Kindern. Dabei handelt es sich allerdings weniger um einen alltags-sprachlichen Dialog, als um eine Art Interview, das die Erzieherin mit den Kindern führt. Sie leitet die Gespräche bewusst in eine Richtung, die ihr Aufschluss über das kindliche Denken gibt. Das Ziel besteht darin, so viel wie möglich über die Art des Denkens der Kinder zu erfahren sowie ihr Wissen und die Inhalte ihres Denkens differenziert zu erfassen. Die Methode ist eine Erweiterung des klinischen Interviews. Sie ist vergleichbar mit den explorativen Interviewtechniken, die in der Forschung eingesetzt werden, um fragliche Sachverhalte tiefergehend ausloten zu können. Die Art der Information, die Erwachsene über das kindliche Denken erhalten, hängt maßgeblich von den Methoden ab, die dabei verwendet werden.

Nur wer das kindliche Denken und die vorherrschenden Denkkonzepte versteht sowie die Themen kennt, mit denen sich die Kinder gerade beschäftigen, kann wirklich mit Kindern kooperativ arbeiten und wird überdies einer Forderung auch der traditionellen Pädagogik gerecht, nämlich vom Kind ausgehend zu agieren. Dieses Wissen kann direkt für eine Hand in Hand gehende Planung und Bewertung der Arbeit im Kindergarten herangezogen werden, so dass die Erzieherin immer wieder ein Feedback bekommt, um ihr Vorgehen überprüfen zu können, weil die Kinder die pädagogischen Angebote vielfach anders verarbeiten, als es sich die Erwachsenen vorstellen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der metakognitive Ansatz und das Curriculum Pramlings zeigen eindrucksvoll, wie sowohl die lernmethodischen Kompetenzen als auch das Verständnis von Kindern im Vorschulbereich für die Entwicklung schulischer Basisfähigkeiten entwicklungsangemessen gefördert werden können. Der metakognitive Ansatz fördert das Bewusstsein der Kinder für ihre Lernprozesse und gibt ihnen damit die Möglichkeit, das Lernen selbst als bedeutsame und sinnvolle Kompetenz zu begreifen. Die Kinder entwickeln nicht nur ihr Konzept des Lernens weiter – nämlich vom Konzept des „Lernens als Tun“ zum Konzept des „Lernens als Wissen“, womit sie Lernen als kognitive Tätigkeit begreifen. Darüber hinaus erwerben sie die für alle effektiven und tiefgreifenden Lernprozesse entscheidende Haltung, sich dem Lerngegenstand als solchem und ihren eigenen Verstehensprozessen zuzuwenden, sich dabei selbst zu steuern und zu kontrollieren.

Die in Kindergärten wie auch in Schulen verbreitete Form, den Lernerfolg durch gezielte Fragen zu evaluieren, führt demgegenüber lediglich zu Oberflächenwissen und dem Bestreben, die Fragen der Erzieherin „richtig“ beantworten zu können. In verschulten oder wissensvermittelnden Lernarrangements interpretieren die Kinder die Lernsituation als eine Leistungssituation, in der sie ihr Wissen unter Beweis stellen sollen. In metakognitiven Lernarrangements werden sie dagegen aufgefordert, sich dem Gegenstand als solchem zu widmen und Methoden der Wissensaneignung zu entwickeln. Ann Brown (1997) spricht in diesem Zusammenhang von „*serious matters*“, die die Kinder um der Sache selbst willen motivieren.

Jedes Bildungskonzept oder Curriculum hat üblicherweise mindestens drei Zielsetzungen (z. B. Bredekamp & Rosegrant, 1992): Es ist ein Rahmen,

- der beschreibt, welche Inhalte Kinder lernen,
- der den Prozess kennzeichnet, durch den Kinder das definierte curriculare Ziel erreichen sollen und
- der vorgibt, was Lehrpersonen tun, damit die Kinder dieses Ziel erreichen.

In der aktuellen internationalen fröhpädagogischen Diskussion werden Bildungskonzepte in der Regel als offene Curricula formuliert, d. h. sie sind weniger festgelegt als schulische Curricula und lassen den Erzieherinnen im Einsatz von Medien und Methoden mehr Entscheidungs- und Handlungsspielraum (vgl. Oberhuemer, 2002). Gleichwohl müssen auch im Elementarbereich Inhalte eingegrenzt, ziel-

führende Prozesse beschrieben und die Aufgaben der Erzieherinnen konkretisiert werden, um von einem Bildungskonzept sprechen zu können. Alle drei Aspekte finden sich im Ansatz von Ingrid Pramling, so dass nicht nur von einem metakognitiven Ansatz, sondern gleichzeitig von einem metakognitiven Curriculum – zumindest aber von einem Vorschlag für ein solches – gesprochen werden kann.

Das Curriculum legt Inhaltsbereiche fest und beschreibt, mit welchen Methoden das Bewusstsein der Kinder für die Inhalte entwickelt werden kann. Dieser dritte Aspekt war von Ingrid Pramling mit den Erzieherinnen in der zweiten Studie gemeinsam entwickelt worden; er stand also nicht *a priori* fest. Die Erzieherinnen wurden mit dem metakognitiven Ansatz vertraut gemacht, ihnen wurde die zugrunde liegende „Philosophie“ vermittelt. Die konkrete Umsetzung wurde aber ihnen überlassen, so dass sie flexibel auf die spezifische Situation und die einzelnen Kinder reagieren konnten. Ein solches Vorgehen ist für den Kindergarten unumgänglich, wenn die Elementarerziehung ihren spezifischen Charakter als nicht schulische Einrichtung bewahren und die Kinder zugleich auf das schulische Lernen vorbereiten soll.

Im Hinblick auf eine konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder ist vor diesem Hintergrund festzuhalten, dass (1) Inhalte spezifiziert werden sollten, die zum einen auf spätere schulische Lerngebiete ausgerichtet sind und zum anderen auf entwicklungspsychologischen Grundlagen zur Entwicklung domänenspezifischen Wissens basieren. Darüber hinaus sollten (2) Inhalte und Methoden verknüpft werden. Hier weist nun der metakognitive Ansatz den Weg, indem Reflexion und Sinnkonstruktion mit Inhaltsgebieten altersspezifisch verbunden werden. In den Vorschuljahren geht es weniger darum, bereits die Basisfähigkeiten als solche zu vermitteln und damit Aufgaben der Grundschule vorwegzunehmen. Vielmehr sollen die Kinder ein Verständnis für die Funktion und Bedeutung der Basisfähigkeiten aufbauen. Darüber hinaus werden aber auch Konzepte der Kinder in Gebieten intuitiver Theorien gefördert. Die Themengebiete, die Pramling hierfür ausgewählt hat, sind weitgehend kongruent mit den privilegierten Wissensdomänen und entsprechen im weitesten Sinne dem Kanon schulischer Bildungsinhalte.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass die Arbeit Pramlings vorwiegend als Forschungsarbeit zu verstehen ist und kein verbreitetes Curriculum für die Praxis darstellt. Will man einen verbindlichen Bildungsplan entwerfen, ist es notwendig, auf der einen Seite einen Katalog von Inhalten bzw. Inhaltsgebieten zu bestimmen und auf der anderen Seite die Verknüpfung von Methoden und Inhalten weiter zu spezifizieren. Für den ersten Aspekt bieten die entwicklungspsychologischen Arbeiten

zu den intuitiven Wissensgebieten der Kinder einen Ausgangspunkt, allerdings auch nur einen Ausgangspunkt. Denn eine Umsetzung in curriculare Konzepte kann niemals allein auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Arbeiten vorgenommen werden, sondern muss immer mit entsprechenden Inhalten und Methoden verknüpft sein. Für den zweiten Aspekt ist das Curriculum Pramblings richtungsweisend, denn hier geht es darum, das Verständnis der Kinder für die fraglichen Sachverhalte und ihr Bewusstsein sowohl für den Gegenstand als auch für ihre Lernprozesse zu erhöhen.

- 1 Dieser Beitrag ist eine von Hans-Rainer Kunze, Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) München, bearbeitete und gekürzte Fassung eines Textes, der von Dr. Kristin Gisbert, ehemalige Mitarbeiterin des IFP, erstellt wurde.
- 2 In den Begriff der Erziehung (engl. education) ist das Konzept der Bildung integriert; im angloamerikanischen Sprachgebrauch wird, anders als in Deutschland, zwischen Erziehung und Bildung nicht differenziert. Entsprechend werden im Folgenden beide Begriffe gemeinsam verwendet.
- 3 Belgien, Dänemark, Finnland, Großbritannien, Italien, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden und die Tschechische Republik; außerdem die USA und Australien.
- 4 Die NAEYC ist die weltweit größte und einflussreichste Organisation für den Bereich der Elementarerziehung mit mehr als 100.000 Mitgliedern.
- 5 Im Folgenden wird dem deutschen Sprachgebrauch entsprechend für alle vorschulischen Einrichtungen in Schweden der Begriff Kindergarten verwendet. Tatsächlich gibt es in Schweden aber neben Kindergärten auch Kindertagesstätten für Kinder von ein bis sechs Jahren und Vorschulgruppen, die hauptsächlich, aber nicht nur, von Sechsjährigen besucht werden. Das Personal hat eine dreijährige Ausbildung auf Hochschulniveau für die Arbeit in öffentlichen Vorschuleinrichtungen absolviert (Oberhuemer & Ulich, 1997).
- 6 Diese Vorgehensweise erscheint auch für die Entwicklung entsprechender Curricula in Deutschland sehr übernehmenswert; den Erzieherinnen wird auf diese Weise ein Curriculum nicht gleichsam verordnet, sondern gemeinsam mit ihnen auf der Grundlage ihrer alltäglichen Arbeit entwickelt.

Literatur Teil A

- Arbeitsstab ‚Forum Bildung‘** (Hrsg.) (2001). Ergebnisse des ‚Forum Bildung‘ 1. Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Forum Bildung.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J.** (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Astington, J. W. & Gopnik, A.** (1991). Theoretical explanations of children´s understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M.** (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Baumert, J.** (1998). Fachbezogenes-fachübergreifendes Lernen. Erweiterte Lern- und Denkstrategien. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen* (S. 213-231). Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München.
- Baumrind, D.** (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D.** (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia on adolescence* (S. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. & Black, A. E.** (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Bell, D.** (1975). *Die nachindustrielle Gesellschaft* (S. Summerer & G. Kurz, Übers.). Frankfurt a. M.: Campus. (Original erschienen 1973: *The coming of the post-industrial society: A venture in social forecasting*).
- Ben-Zeev, T. & Star, J.** (2001). Intuitive mathematics: Theoretical and educational implications. In B. Torf & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (S. 29-55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berk, L. E.** (1986). Relationship of elementary school children´s private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22, 671-680.
- Berk, L. E.** (1992). Children´s private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), *Private speech. From social interaction to self-regulation* (S. 17-53). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berk, L. E.** (1994, November). Why children talk to themselves. *Scientific American*, S. 78-83.
- Berk, L. E. & Garvin, R. A.** (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental Psychology*, 20, 271-286.
- Berk, L. E. & Landau, S.** (1993). Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts. *Child Development*, 64, 556-571.

- Berk, L. E. & Potts, M. K.** (1991). Development and functional significance of private speech among attention-deficit hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 357-377.
- Berk, L. E. & Spuhl, S. T.** (1995). Maternal interaction, private speech and task performance in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 145-169.
- Berk, L. E. & Winsler, A.** (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bernhard, J. K., Corson, P., Gonzalez-Mena, J., Stairs, N. & Langford, R.** (June 1996). *Culturally situated explorations of child development. A home visit project in an early childhood education preparation program*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Researchers in Early Childhood Education, St. Catharines, Ontario.
- Bivens J. A. & Berk, L. E.** (1990). A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill Palmer Quarterly*, 36, 443-463.
- Bloch, M. N.** (1992). Critical perspectives on the historical relationship between child development and early childhood education research. In S. Kessler & B. B. Swadner (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue* (S. 3-20). New York: Teachers College Press.
- Bloom, L.** (1998). Language acquisition in its developmental context. In R. S. Siegler & D. Kuhn (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 2: Cognition, perception and language* (S. 309-370). New York: Wiley.
- Boekaerts, M.** (1999). Self-regulated learning: Where are we today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R.** (1999). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bredenkamp, S.** (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp S. & Copple, C.** (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (revised ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T.** (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T.** (Eds.). (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Broström, S.** (1998). Kindergarten in Denmark and the USA. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42, 109-122.
- Brown, A. L.** (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1) (S. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brown, A. L.** (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (S. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L.** (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Brown, A. L. & DeLoache, J. S.** (1978). Skills, plans, and self-regulation. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (S. 3-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. & Kane, M. J.** (1988). Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example. *Cognitive Psychology*, 20, 493-523.
- Bruner, J.** (1975a). From communication to language. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J.** (1975b). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bruner, J.** (1981). *Under five in Britain*. Ypsilanti, MI: High Scope.
- Bruner, J.** (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J.** (1985). On teaching thinking: An afterthought. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills (Vol. 2): Research and open questions* (S. 597-608). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J.** (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. E. & Haste, H.** (1987). Introduction. In J. E. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making sense. The child's construction of the world* (p. 1-25). London: Methuen.
- Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S. & Clifford, R. M.** (1993). *Evaluation of public pre-school programs in North Carolina*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Bullock, M., Gelman, R. & Baillargeon, R.** (1982). The development of causal reasoning. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (S. 209-254). New York: Academic Press.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (1998a). *Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlußbericht zum „Bildungsdelphi“*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (1998b). *Delphi-Befragung 1996/1998. Integrierter Abschlußbericht. Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und Delphi II „Bildungsdelphi“*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.). (1998). Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland – Zehnter Kinder- und Jugendbericht – mit der Stellungnahme der Bundesregierung. Bonn: Unterrichtung durch die Bundesregierung, Drucksache 11368.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J. & Thomasson, R. H.** (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297-318.
- Canfield, R. & Smith, E. G.** (1996). Number based expectations and sequential enumeration by 5-month-old infants. *Developmental Psychology*, 32, 269-279.

- Carew, J. V.** (1980). Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45 (6-7, Serial No. 187).
- Carey, S.** (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carey, S.** (1991). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? In S. Carey & R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind. Essays on biology and cognition* (S. 57-291). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Charlesworth, R.** (1989). Behind before they start? *Young Children*, 44 (3), 5-13.
- Charlesworth, R.** (1998). Developmentally appropriate practice is for everyone. *Childhood Education*, 74, 274-282.
- Chi, M. T. H.** (1978). Knowledge structure and memory development. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking. What develops?* (S. 73-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chi, M. T. H. & Klar, D.** (1975). Span and rate of apprehension in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 434-439.
- Chomsky, N.** (1959). Review of B. B. Skinner: Verbal behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clarke-Stewart, K. A.** (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does the research tell us?* (S. 21-41). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Clarke-Stewart, K. A. & Gruber, C. P.** (1984). Day care forms and features. In R. C. Ainslie (Ed.), *The child and the day care setting* (S. 35-62). New York: Praeger.
- Cooper, R. G. Jr., Campbell, R. L. & Blevins, B.** (1983). Numerical representation from infancy to middle childhood: What develops? In D. L. Rogers & J. A. Sloboda (Eds.), *The acquisition of symbolic skills* (S. 523-533). New York: Plenum.
- Cooper, R. P. & Aslin, R. N.** (1990). Preference for infant directed speech in the first month after birth. *Child Development*, 61, 1584-1595.
- Cummings, E. H.** (1980). Caregiver stability and day care. *Developmental Psychology*, 16, 31-37.
- De Casper, A. J. & Fifer, W. P.** (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mother's voices. *Science*, 208, 1174-1176.
- DeLoache, J. S. & Brown, A. L.** (1987). The early emergence of planning skills in children. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making sense: The child's construction of the world* (S. 108-130). London: Methuen.
- DeLoache, J. S. & Brown, A. L.** (1997). Looking for Big Bird: Studies of memory in very young children. M. Cole, Y. Engestroem & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. (S. 79-89). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DeLoache, J. S., Sugarman, S. & Brown, A. L.** (1985). The development of error correction strategies in young children's manipulative play. *Child Development*, 56, 928-939.
- Deutsches PISA-Konsortium** (2000). Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Deutsches PISA-Konsortium** (Hrsg.) (2001), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J.** (1993). Demokratie und Erziehung (E. Hylla, Übers.). Weinheim: Beltz. (Original erschienen 1916: Democracy and education).
- Diaz, R. M. & Lowe, J. R.** (1987) The private speech of young children at risk: A test of three deficit hypotheses. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 181-194.
- Diaz, R. M., Neal, C. J & Vachio, A.** (1991). Maternal teaching in the zone of proximal development: A comparison of low- and high-risk dyads. *Merrill Palmer Quarterly*, 37, 83-107.
- Didi, H. J., Fay, E., Kloft, C. & Vogt, H.** (1993). Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Unveröffentlichtes Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Institut für Bildungsforschung.
- Die Zeit** (11/2001). Susanne Mayer: Eia und Popeia ist nicht genug. Verfügbar über http://www.zeit.de/2001/11/Kultur/200111_sm-kindheit.html [Zugriff: 01. 07. 2002].
- Doherty, G.** (1991). *Factors related to quality in child care: A review of the literature*. Ontario: Ontario Ministry of Community and Social Services, Child Care Branch.
- Doherty, G.** (1997). *Zero to six: The basis for school readiness*. Ottawa: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- Doherty-Derkowski, G.** (1995). *Quality matters: Excellence in early childhood programs*. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley.
- Dornes, M.** (1993). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt: Fischer.
- Doverberg, E. & Pramling, I.** (1996). *Learning and development in early childhood education*. Stockholm, Sweden: Liber.
- Dunn, J.** (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J.** (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 167-192.
- Dünow, T.** (2000). Bericht aus der Arbeitsgruppe „Lernen des Lernens“. In *Arbeitsstab Forum Bildung* (Hrsg.), *Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli in Berlin* (S. 144-147). Bonn: Forum Bildung.
- Dweck, C. S.** (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990* (S. 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dyson, A. H.** (1993). Social worlds of children learning to write in an urban primary school. New York: Teachers College Press.
- Elgas, P. M., Lynch, E., Hieronymus, B. & Moomaw, S.** (1998). Inquiry learning and child development. In L. J. Johnson, M. J. LaMontagne, P. M. Elgas & A. M. Bauer (Eds.), *Early childhood education. Blending theory, blending practice* (S. 135-148). Baltimore: Brookes.
- Elgas, P. M., Rioux, K., Struewing, N. & Corkwell, C.** (1998). Inquiry learning and curriculum planning. In L. J. Johnson, M. J. LaMontagne, P. M. Elgas & A. M. Bauer (Eds.), *Early childhood education. Blending theory, blending practice* (S. 149-172). Baltimore: Brookes.

- Elkind, D.** (1986). Formal education and early childhood education: An essential difference. *Phi Delta Kappan*, 67, 631-636.
- Elkind, D.** (1989). Developmentally appropriate practice: Philosophical and practical limitations. *Phi Delta Kappan*, 71, 113-117.
- Elkind, D.** (2001). *Much too early*. Verfügbar über <http://www.educationnext.org/20012/8elkind.html> [Zugriff: 01. 08. 2002].
- Elschenbroich, D.** (2001). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.
- Elschenbroich, D. & Schweitzer, O.** (1999). *Das Rad erfinden. Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*. Frankfurt: DJI-Filmproduktion.
- Estes, D., Wellman, H. M. & Woolley, J. D.** (1989). Children's understanding of mental phenomena. *Advances in Child Development and Behavior*, 22, 41-87.
- Feigenbaum, P.** (1992). Development of the syntactic and discourse structures of private speech. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), *Private speech. From social interaction to self-regulation* (S. 181-198). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H.** (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (S. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Forum Bildung** (2000). *Kinder wissen, was sie wollen. Abschied von der klassischen Erziehung im Kindergarten*. Verfügbar über www.forum-bildung.de/themen/tpl_t18.php3 [Zugriff: 25. 5. 2002].
- Friesen, B. K.** (1992). *A sociological examination of the effects of auspice on day care quality*. Calgary, Alberta: Department of Sociology, University of Calgary.
- Fthenakis, W. E.** (2000). Kommentar: Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung – zum Beitrag von Jürgen Zimmer. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 115-131). Weinheim: Beltz.
- Fthenakis, W. E.** (2001). Viel Lärm um nichts? *Klein und Groß*, Heft 2, 7-14, 32-36.
- Fthenakis, W. E.** (2002). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: Ein umstrittenes Terrain. *Klein und Groß*, Heft 1, 24-27.
- Fthenakis, W. E. & Eirich, H.** (Hrsg.) (1998). *Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P.** (Hrsg.) (2004). *Frühpädagogik International – Bildungsqualität im Blickpunkt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fthenakis, W. E. & Textor, M.** (Hrsg.) (1998). *Qualität von Kinderbetreuung*. Weinheim: Beltz.
- Galinsky, E., Howes, C., Kontos, S. & Shinn, M.** (1994). The study of children in family child care and relative care: Highlights of findings. New York: Families and Work Institute.
- Garvey, C.** (1986). Peer relations and the growth of communication. In E. C. Mueller & C. R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships* (S. 329-344). San Diego, CA: Academic Press.
- Geary, D. C.** (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition. *American Psychologist*, 50, 24-37.
- Gelman, R. & Opfer, J. E.** (in Druck). Development of the animate-inanimate distinction. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Malden, MA: Blackwell.

- Gestwicki, C.** (1995). Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education. Albany: Delmar.
- Gestwicki, C.** (1999). Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education (2nd ed.). Albany: Delmar.
- Goelman, H. & Pence, A.** (1987). Some aspects of the relationships between family structure and child language development in three types of day care. In D. Peters & S. Kontos (Eds.), *Annual advances in applied developmental psychology*, Vol. 2: Continuity and discontinuity in child care (S. 129-146). Norwood, NJ: Ablex.
- Golden, M. Rosenbluth, L. Grossi, M. T. Policare, H. J. Freeman, H. Jr. & Brownlee, E. M.** (1978). *The New York City Infant Day Care Study*. New York: Midical and Health Research Association of New York City.
- Greeno, J. G., Smith, D. R. & Moore, C.** (1993). Transfer of situated learning. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (S. 1-24). Norwod, NJ: Ablex.
- Harms, T. & Clifford, R. M.** (1980). *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T. & Clifford, R. M.** (1982). *The day care home environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Hart, C. H., Burts, D. C. & Charlesworth, R.** (1997). Integrated developmentally appropriate curriculum: From theory and research to practice. In C. H. Hart, D. C. Burts & R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice* (S. 1-27). New York: State University of New York Press.
- Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M.** (2000). *Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle*. Wien: öbv&hpt.
- Hasselhorn, M.** (1998). Metakognition. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 348-351). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hasselhorn, M.** (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen* (S. 35-63). Tübingen: Narr.
- Hatano, G. & Inagaki, K.** (1994). Young children's naive theory of biology. *Cognition*, 50, 171-188.
- Hatano, G., Siegler, R., S. Richards, D. D., Inagaki, K., Stavy, R. & Wax, N.** (1993). The development of biological knowledge: A multi-national study. *Cognitive Development*, 8, 476-2.
- Helburn, S.** (1995). (Ed.). *Cost, quality and child outcomes in child care centres*. Technical report. Denver, Colorado: Department of Economics, Center for Research in Economics, University of Colorado at Denver.
- Heller, E.** (1998). Kindersituationen. In W. E. Fthenakis & H. Eirich (Hrsg.), *Erziehungsqualität im Kindergarten* (S. 60-64). Freiburg/Br. : Lambertus.
- Helm, J. H., Beneke, S. & Steinheimer, K.** (1998). *Windows on learning. Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Hirsh-Pasek, K., Hyson, M. & Rescoria, L.** (1990). Academic environments in preschool: Do they pressure of challenge young children? *Early Education and Development*, 1, 401-423.

- Holloway, S. D. & Reichhart-Erikson, M.** (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 39-53.
- Howes, C.** (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Howes, C. & Hamilton, C. E.** (1993). The changing experience of child care. Changes in teachers and teacher-child relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32.
- Howes, C., Smith, E. & Galinsky, E.** (1995). *The Florida Child Care Improvement Study*. New York: Families and Work Institute.
- Howes, C. & Stewart, P.** (1987). Child's play with adults, toys and peers: An examination of family and child care influences. *Developmental Psychology*, 23, 423-430.
- Hughes, M. & Donaldson, M.** (1979). The use of hiding games for studying the co-ordination of viewpoints. *Educational Review*, 31, 133-140.
- Huppertz, N.** (1995). Situationsansatz – Zauberformel oder mehr? *Kindergarten heute*, 25, Heft, 1, 50-51.
- Jipson, J.** (1991). Developmentally appropriate practice: Culture, curriculum, connections. *Early Education and Development*, 2, 120-136.
- John-Steiner, V.** (1992). Private speech among adults. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), *Private speech. From social interaction to self-regulation* (S. 285-296). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jusczyk, P. W., Hirsch-Pasek, K., Kemler Nelson, D., Kennedy, L. J., Woodward, A. & Piwoz, J.** (1992). Perception of acoustic correlates of major phrasal units by young infants. *Cognitive-Psychology*, 24, 252-293.
- Kagan, S. L. & Cohen, N. E.** (Eds.). (1996). *Reinventing early care and education: A vision for a quality system*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kagitcibasi, C.** (1996). Family and human development across cultures: A view from the other side. London: Erlbaum.
- Karmiloff-Smith, A.** (1979). Problem solving construction and representations of closed railway circuits. *Archives of Psychology*, 47, 37-59.
- Karmiloff-Smith, A.** (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Katz, L.** (1996). Child development knowledge and teacher preparation: Confronting assumptions. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 135-146.
- Katz, L. G. & Chard, S. C.** (2000). Der Projekt Ansatz. In F. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 209-223). Weinheim: Beltz.
- Kessler, S. A.** (1991). Early childhood education as development. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 137-152.
- Kister, M. C. & Patterson, C. J.** (1980). Children's conceptions of the causes of illness: Understanding of contagion and use of immanent justice. *Child Development*, 51, 839-849.
- Klafki, W.** (1959) Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Knauf, H.** (2002). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Universität Bielefeld, unveröffentlichtes Manuskript.
- Kohlberg, L. Yaeger, J., Hjertholm, E.** (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39, 691-736.

- Kontos, S. & Fiene, R.** (1987). Quality, compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania Study. In D. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does the research tell us?* (S. 57-59). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kostelnik, M. J.** (1993). Recognizing the essentials of developmentally appropriate practice. *Child Care Information Exchange*, 90, 73-77.
- Krappmann, L.** (1995). Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. *Neue Sammlung*, 35, Heft 4, 109-124.
- Krenz, A.** (1992). Der „Situationsorientierte Ansatz“ im Kindergarten. Grundlagen und Praxis. Freiburg: Herder.
- Krenz, A.** (1995). Der „Situationsorientierte Ansatz“ setzt sich für eine kindorientierte Partizipationspädagogik ein. *Kindergarten heute*, 25, Heft 3, 44-46.
- Kretcher, M.** (1977). Die Bedeutung Henriette Schrader-Breumanns für die Entwicklung des Volkskindergartens. Berlin: Volk und Wissen.
- Küppers, H.** (1995). Die Umsetzung des Situationsansatzes ist schwierig. *Kindergarten heute*, 25, Heft 3, 47.
- Laewen, H. -J.** (1999). Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. In Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Potsdam.
- Laewen, H. -J.** (2000). Referat zur Abschlußtagung des Projekts. *Fachtagung INFANS Berlin und Brandenburg*, Berlin, 2. und 3. Mai 2000.
- Laewen, H. -J.** (2002). Die Selbstbildung des Kindes fördern. Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. *Klein und Groß*, Heft 1, 16-23.
- Laewen, H. -J. & Andres, B.** (2002a). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Laewen, H. -J. & Andres, B.** (2002b). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Luchterhand.
- Laewen, H. -J. & Andres, B.** (2002c). Arbeitsblätter. In H. -J. Laewen & B. Andres (2002b). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 109-197). Neuwied: Luchterhand.
- Lagerstee, M., Pomerleau, A., Malcuit, G. & Feider, H.** (1987). The development of infants' response to people and a doll: Implications for research in communication. *Infant Behavior and Development*, 10, 81-95.
- Light, P. & Perret-Clermont, A.** (1989). Social context effects in learning and testing. In A. R. H. Gellatly, D. Rogers & J. Sloboda (Eds.), *Cognition and social worlds* (S. 99-112). Oxford: Clarendon.
- Lubeck, S.** (1996). Deconstructing „child development knowledge“ and „teacher preparation“. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 147-167.
- Lück, G.** (2000). Naturwissenschaften im frühen Kindesalter: Untersuchungen zur Primärbegegnung von Kindern im Vorschulalter mit Phänomenen der unbelebten Natur. Münster: Lit.
- Lück, G.** (2001). Leichte Experimente für Eltern und Kinder (2. Aufl). Freiburg i. Br. : Herder.

- Mähler, C.** (1999). Naive Theorien im kindlichen Denken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 53-66.
- Manning, B. H. & White, C. S.** (1990). Task-relevant private speech as a function of age and sociability. *Psychology in the Schools*, 27, 365-372.
- Manning, B. H., White, C. S. & Daugherty, M.** (1994). Young children's private speech as a precursor to metacognitive strategy use during task engagement. *Discourse Processes*, 17, 191-211.
- Markl, H.** (1998). Bildung für die Welt von morgen. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 29./30. April 1998 in der Ludwig-Maximilians-Universität, München (S. 39-65). München.
- Marton, F. & Booth, S.** (1996). The learner's experience of learning. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (S. 534-564). Malden, MA: Blackwell.
- Maslach, C. & Pines, A.** (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6, 100-113.
- Massey, C. & Gelman, R.** (1988). Preschoolers decide whether pictured unfamiliar objects can move themselves. *Developmental Psychology*, 24, 307-317.
- Matas, L., Arend, R. A. & Sroufe, L. A.** (1978). Continuity of adaption in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- McCartney, K.** (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- Mehler, J. & Christophe, A.** (1995). Maturation and learning of language in the first year of life. In M. S. Gazzaniga (Ed), *The cognitive neurosciences*. (S. 943-954). New York: Norton.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J. & Amiel-Tison, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- Meins, E. & Fernyhough, C.** (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380.
- Melhuish, E. C., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E.** (1990). Types of childcare at 18 months: Differences in interactional experience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 849-859.
- Mertens, D.** (1991). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft In F. Buttler & L. Reyher (Hrsg.): *Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 110, 559-572). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. (Original erschienen 1974).
- Miegel, M.** (2001). Von der Arbeitskraft zum Wissen. Merkmale einer gesellschaftlichen Revolution. *Merkur*, 55 (3), 203-210.
- Moss, P. & Pence, A. R.** (Eds.) (1994). *Valuing quality in early childhood services*, New York: Teachers College Press.
- Nelson, K.** (1996). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Neuman, D.** (1987). *The origin of arithmetic skills*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ninio, A. & Bruner, J.** (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Nsamenang, A. B.** (1992). *Human development in cultural context*. London: Sage.
- Oberhuemer, P. & Ulich, M.** (1997). Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal (IFP Handbuch). Weinheim: Beltz.
- OECD** (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Olson, D. R. & Bruner, J.** (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (S. 9-27). Malden, MA: Blackwell.
- Olson, S. L., Bates, J. E. & Bayles, K.** (1984). Mother-infant interaction and the development of individual differences in children's cognitive competence. *Developmental Psychology*, 20, 166-179.
- Orth, H.** (1999). Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.
- Palincsar, A. S.** (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L.** (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L.** (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39, 771-777.
- Papousek, M. & Papousek, H.** (1989). Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachenentwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 465-490). Berlin. Springer.
- Peisner-Feinberg, E. S. & Burchinal, M. R.** (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Perner, J. & Wimmer, H.** (1985). „John thinks that Mary thinks that.“. Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Phillips, D.** (1995). *Reconsidering quality in early care and education*. New Haven, Conn: Quality 2000, Yale University.
- Phillips, D., Howes, C. & Whitebook, M.** (1991). Child care as an adult work environment. *Journal of Social Issues*, 47, 49-70.
- Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S.** (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.
- Piaget, J. & Inhelder, B.** (1972). Die Psychologie des Kindes. Eine Zusammenfassung der experimentalpsychologischen Forschungsergebnisse über die Entwicklung der Intelligenz im Kindes- und Jugendalter (L. Häflinger, Übers.). Freiburg i. Br. : Walter (Original erschienen 1966).
- Pramling** (1986). The origin of the child's idea of learning through practice. *European Journal of Psychology of Education*, 1, No. 3, 31-46.
- Pramling, I.** (1990). *Learning to learn. A study of Swedish preschool children*. New York: Springer.

- Pramling, I.** (1996). Understanding and empowering the child as a learner. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (S. 565-592). Malden, MA: Blackwell.
- Pratt, M. W., Kerig, P., Cowan, P. A. & Cowan, C. P.** (1988). Mothers and fathers teaching 3-year olds: Authoritative parents and adult scaffolding of young childrens ´s learning. *Developmental Psychology*, 24, 832-839.
- Ratner, N. B. & Bruner, J.** (1978). Games, social exchange, and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5, 391-401.
- Raue, R.** (1995). Der „Situationsorientierte Ansatz“ als Fundament kindorientierten Arbeitens. *Kindergarten heute*, 25, Heft 3, 46-47.
- Renkl, A.** (2001). Träges Wissen. In D. H. Rost. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 717-730). Weinheim. Beltz.
- Reutzel, D. R.** (1997). Integration literacy learning for young children. A balanced literacy perspective. In C. H. Hart, D. C. Burts & R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice* (S. 225-254). New York: State University of New York Press.
- Richards, D. D. & Siegler, R. S.** (1984). The effects of task requirements on children ´s life judgements. *Child Development*, 55, 1687-1696.
- Richards, D. D. & Siegler, R. S.** (1986). Children ´s understandings of the attributes of life. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 1-22.
- Roberts, R. N. & Barnes, M. L.** (1992). „Let momma show you how“: Maternal-child interactions and their effects on children ´s cognitive performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 363-376.
- Robinsohn, S. B.** (1971). Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Rogoff, B. & Gardner, W.** (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.) *Everyday cognition. Development in social context* (S. 95-116), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosenshine, B. & Meister, C.** (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Rubenstein, J. & Howes, C.** (1983). Social-emotional development of toddlers in day care: The role of peers and individual differences. In S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care. Volume III* (S. 13-45). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, R. & Coelen, C.** (1979). *Children at the center. Final report of the National Day Care Study*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Schäfer, G.** (1995a). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G.** (1995b). Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. *Neue Sammlung*, 35, Heft 4, 79-98.
- Schäfer, G.** (2001). Frühkindliche Bildung. *Klein und Groß*, Heft 9, 6-11.
- Schäfer, G.** (2002). Bildung beginnt mit der Geburt. *Klein und Groß*, Heft 1, 10-15.
- Schelten, A.** (1998). Schlüsselqualifikationen/Vorbereitung auf die Arbeitswelt/Lebenslanges Lernen. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bil-*

- dungskongress* (S. 283-293). München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.
- Schoenfeld A. H.** (1987). What ´s all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (S. 189-215). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwanenflugel, P. J. & Fabricius, W. V.** (1994). The older child’s theory of mind. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds.), *Intelligence, mind, and reasoning: Structure and development* (S. 111-132). Amsterdam, Netherlands: North-Holland/Elsevier.
- Schwanenflugel, P. J., Fabricius, W. V. & Alexander, J.** (1994). Developing theories of mind: Understanding concepts and relations between mental activities. *Child-Development*, 65, 1546-1563.
- Schwanenflugel, P. J., Fabricius, W. V. & Noyes, C. R.** (1996). Developing organization of mental verbs: Evidence for the development of a constructivist theory of mind in middle childhood. *Cognitive-Development*, 11, 265-294.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P.** (1988). Education for young children living in poverty: Child-initiated learning or teacher-directed instruction? *Elementary School Journal*, 89, 213-225.
- Siegel, M.** (1988). Children ´s knowledge of contagion and contamination as causes of illness. *Child Development*, 59, 1353-1359.
- Siegel, I. E.** (1990). Journeys in serendipity: The development of the distancing model. In I. Sigel & G. Brody (Eds.), *Methods of family research: Biographies of research projects* (Vol. 1): *Normal families* (S. 165-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Siegel, I. E., Stinson, E. T. & Kim, M. I.** (1993). Socialization of cognition: The distancing model. In Wozniak, R. H. & Fischer, K. W. (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. (S. 211-224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, A. B. & Hubbard, P. M.** (1988). The relationship between parent/staff communication and children ´s behavior in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 35, 13-28.
- Smith, P. K. & Connolly, K. J.** (1986). Experimental studies of the preschool environment: The Sheffield Project. In S. Kilmer (Ed.), *Advances in early education and day care. Volume IV* (S. 27-67). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Sodian, B.** (1998). Der Beitrag nativistischer Ansätze zur entwicklungspsychologischen Theoriebildung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 174-178.
- Spelke, E. S., Breinlinger, K., Macomber, J. & Jacobson, K.** (1992). Origins of knowledge. *Psychological Review*, 99, 605-632.
- Spelke, E. S.** (1991). Physical knowledge in infancy: Reflections on Piaget’s theory. In S. Carey & R. Gelman (Eds.) *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition* (S. 133-169). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spodek, B.** (1999). Early childhood curriculum and cultural definitions of knowledge. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood curriculum* (S. 1-20). Troy, NY: Educator ´s International Press.
- Spodek, B. & Brown, P. C.** (1993). Curriculum alternatives in early childhood education. A historical perspective. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (S. 91-104). New York: Macmillan.

- Sroufe, L. A.** (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- Starkey, P., Spelke, E. S. & Gelman, R.** (1990). Numerical abstraction by human infants. *Cognition*, 36, 97-127.
- Stehr, N.** (1994). Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Stern, E.** (1998). Die Entwicklung des mathematischen Verständnisses im Kindesalter. Lengerich: Pabst.
- Stockholm Conference Report** (2001). Verfügbar über <http://www1.oecd.org/els/pdfs/EDSECECDCA021.pdf> [Zugriff: 30. 04. 2002].
- Stott, F. & Bowman, B.** (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 169-183.
- Stremmel, A. J.** (1991). Predictors of intention to leave child care work. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 285-298.
- Sylva, K., Bruner, J. S. & Genova, P.** (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, (1976). *Play. Its role in development and evolution* (S. 245-257). Harmondsworth, GB: Penguin.
- Sylva, K., Roy, C. & Painter, M.** (1981). *Child watching at playgroup and nursery school*. Ypsilanti, MI: High Scope.
- Tietze, W.** (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten?* Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. & Roßbach, H. -G.** (1996). Die Qualität des Kindergartens und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Eine internationale Vergleichsstudie. In E. Engelhard et al. (Hrsg.), *Handbuch der Elementarerziehung. Pädagogische Hilfen zur Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder* (1. 14, Ergänzungslieferung März 1996). Seelze/Velber: Kallmeyer´sche.
- Tomasello, M.** (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (S. 103-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M.** (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A.** (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243-250.
- Weinert, F. E.** (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*, 29. /30. April 1998 in der Ludwig-Maximilians-Universität, München (S. 101-125). München.
- Weinert, F. E.** (2000). Lernen des Lernens. In Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.), *Erster Kongress des ‚Forum Bildung‘ am 14. und 15. Juli in Berlin* (S. 96-100). Bonn: Forum Bildung.
- Wellman, H. M.** (1990). *The child´s theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford/ MIT-Press.
- Wellman, H. M. & Gelman, S. A.** (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-375.

- Wellman, H. M., Hickling, A. & Schult, C. A.** (1997). Young children´s psychological, physical, and biological explanations. In H. M. Wellman & K. Inagaki (Eds.), *The emergence of core domains of thought* (p. 7-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Whitebook, M., Howes, C., Darrach, R. & Friedman, J.** (1982). Caring for the caregivers; Staff burnout in child care. In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, Vol. IV (S. 211-235). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Whitebook, M., Howes, C. & Phillips, D.** (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final report of the National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Wolf, B.** (1998). Extern Empirische Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. In W. E. Fthenakis & H. Eirich (Hrsg.), *Erziehungsqualität im Kindergarten* (S. 65-69). Freiburg/Br. : Lambertus.
- Wolf, B., Becker, P., Conrad, S. & Jäger, R. S.** (1998). Macht sich „Kindersituationen“ bei Kindern bemerkbar? Der Situationsansatz in der Evaluation. *Empirische Pädagogik*, 12, Heft 3, 271-195.
- Wygotski, L. S.** (1979): *Denken und Sprechen* (G. Sewekow, Übers.). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1934).
- Wynn, K.** (1990). Children´s understanding of counting. *Cognition*, 36, 155-193.
- Wynn, K.** (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358, 749-750.
- Wynn, K.** (1995). Infants possess a system of numerical knowledge. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 172-177.
- Zimmer, J.** (2000a). Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 94-114). Weinheim: Beltz.
- Zimmer, J.** (2000b). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*. Weinheim: Beltz.

Resilienz

Corina Wustmann

B

1 Einführung

Aufgrund der rasanten Veränderungen in unserer Gesellschaft werden Kinder heute mit immer neuen Herausforderungen konfrontiert. Dazu gehört auch, mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen umzugehen. Fast tagtäglich ist in den Nachrichten von Katastrophen, Kriegen, Gewaltverbrechen, Unfällen oder Wirtschaftskrisen zu hören. Es wird von hohen Arbeitslosenquoten, einem wachsenden Armutproblem in der Gesellschaft, Umweltbelastungen, steigenden Trennungs- und Scheidungsraten u.v.m. berichtet. Diese Risikoperspektive ist zunächst mit der Erwartung negativer Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder verknüpft. Tatsächlich ist jedoch ersichtlich, dass viele Kinder *trotz* dieser erhöhten Entwicklungsrisiken zu erstaunlich kompetenten, leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten heranwachsen.

Dieses Phänomen hat in jüngerer Zeit das Interesse zahlreicher Forscher aus verschiedenen Fachdisziplinen geweckt und wird heute unter dem Begriff „Resilienz“ lebhaft diskutiert. Folgende Fragen stehen dabei u.a. im Vordergrund: Was macht die Kinder derart „stark“? Über welche Potenziale und „Reservekapazitäten“ verfügen sie, dass sie Risikolagen und Lebensbelastungen so erfolgreich bewältigen können? Und welche schützenden Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes tragen zu einer solchen positiven Entwicklung bei?

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war insbesondere von Interesse, welche Hinweise sich aus diesen Ergebnissen der Resilienzforschung für die Konzipierung frühkindlicher Bildungs- und Erziehungsprozesse ergeben. Wie können in Bildungs- und Erziehungskontexten solche Bewältigungskompetenzen wirksam gefördert werden? Was sollte/muss dazu künftig (stärker) fokussiert und akzentuiert werden?

2 Definition von Resilienz

Der Begriff „Resilienz“ leitet sich von dem englischen Wort „resilience“ (Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität) ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems (z. B. dem Paarsubsystem oder der Familie), erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen (z. B. Rutter, 2001; Petermann, 2000).¹ Kurz gesagt: Es geht um die Fähigkeit, sich von einer schwierigen Lebenssituation nicht „unterkriegen zu lassen“ bzw. nicht „daran zu zerbrechen“. In der Fachdiskussion werden häufig die Begriffe „Stressresistenz“, „psychische Robustheit“ oder „psychische Elastizität“ synonym für Resilienz verwendet.

Resilienz bedeutet eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.

An die Bedeutung von Resilienz sind damit zwei wesentliche Bedingungen geknüpft: (1) eine *signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung* und (2) eine *erfolgreiche Bewältigung* dieser belastenden Lebensumstände (z. B. Glantz & Sloboda, 1999; Luthar & Cicchetti, 2000; Masten & Coatsworth, 1998). Ein bestimmtes positives Entwicklungsbild bei einem Kind, z. B. ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Sozialkompetenz und Lernbereitschaft, kann nicht per se als Ausdruck von Resilienz gewertet werden. Dies ist erst dann der Fall, wenn besondere Widerstände bzw. Schwierigkeiten zu überwinden waren und von dem Kind eine besondere Bewältigungsleistung erbracht wurde (Göppel, 2000). Als resilient können somit nur die Kinder angesehen werden, die sich trotz massiver Beeinträchtigung erstaunlich positiv entwickeln, im Vergleich zu denjenigen Kindern, die unter gleichen Bedingungen – d.h. gleich hoher Risikobelastung – psychische Beeinträchtigungen aufweisen. Einem (psychisch) widerstandsfähigen Kind gelingt es, Entwicklungsrisiken weitestgehend zu vermindern oder zu kompensieren, negative Einflüsse auszugleichen und sich gleichzeitig gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen (Laucht, Schmidt & Esser, 2000). Masten et al. (1990, zitiert nach Opp, Fingerle & Freytag, 1999) definieren deshalb Resilienz als

den „Prozeß, die Fähigkeit oder das Ergebnis erfolgreicher Adaptation angesichts herausfordernder oder bedrohender Umstände im Sinne ... [psychischen] Wohlbefindens und/oder effektiver Austauschbeziehungen mit der Umwelt“ (S. 16).

Der Begriff Resilienz gilt als das positive Gegenstück zu „*Vulnerabilität*“: Vulnerabilität kennzeichnet die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren – also eine erhöhte Bereitschaft, psychisch zu erkranken (Fingerle, 2000). Ein Kind, das besonders anfällig für widrige Lebensumstände ist, besitzt demnach eine hohe Vulnerabilität.

In der Resilienzforschung werden folgende Erscheinungsformen genauer betrachtet:

- die *positive, gesunde Entwicklung trotz hohem Risiko-Status*, z. B. chronische Armut, elterliche Psychopathologie, sehr junge Elternschaft;
- die *beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen*, z. B. elterlicher Trennung und Scheidung, Wiederheirat eines Elternteils, Verlust eines Geschwisters (sog. nicht-normative kritische Lebensereignisse);
- die *positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen* wie Tod eines Elternteils, sexueller Missbrauch oder Kriegserlebnisse (Bender & Lösel, 1998; Masten, Best & Garmezy, 1990; Werner, 2000).²

Das Phänomen der Resilienz bezieht sich damit nicht nur auf die reine *Abwesenheit psychischer Störungen*, sondern schließt den *Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen* der normalen kindlichen Entwicklung mit ein (Masten & Coatsworth, 1998; Rutter, 2000).³ Gemeint ist die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1982), wie z. B. die Entwicklung von Autonomie, die Sprachentwicklung oder die Bindung an nahe Bezugspersonen als bedeutende Entwicklungsaufgaben im frühen Kindesalter. Denn die positive Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe stellt eine entscheidende Basis dafür dar, wie nachfolgende, spätere Aufgaben gemeistert werden. Im Verlauf dieses Prozesses erwirbt das Kind Fähigkeiten und Kompetenzen, die für eine positive Entwicklung benötigt werden.

Zusammenfassung: Resilienz bezieht sich auf die Abwehr von maladaptiven Reaktionen angesichts belastender Lebensumstände; Vulnerabilität auf die Prädisposition eines Kindes, unter Einfluss von Risikobelastungen verschiedene Formen von Erlebens- und Verhaltensstörungen zu entwickeln (Zimmerman & Arunkumar, 1994). Resilienz zielt insofern auf *psychische Gesundheit* trotz erhöhter Entwicklungsrisiken, d.h. auf *Bewältigungskompetenz* ab.

3 Entwicklung und Charakteristika des Resilienzkonzepts

Das wachsende Interesse an der positiven, gesunden Entwicklung trotz belastender Lebensumstände kann in Zusammenhang mit einem Paradigmen- bzw. Perspektivenwechsel in den Human- und Sozialwissenschaften gesehen werden, der sich von einem krankheitsorientierten, pathogenetischen Modell (Pathos, griech.: Leiden, Krankheit; Genese, griech.: Entstehung) zu einem ressourcenorientierten, salutogenetischen Modell (Salus, lat.: Wohlbefinden, Gesundheit, Heil) vollzogen hat (Laucht, Schmidt & Esser, 2000). Das Konzept der Resilienz weist damit einen starken Bezug zum Konzept der *Salutogenese* auf, das der Medizinsoziologe Antonovsky (1979) in den 1970er Jahren geprägt hat. Sein Ausgangspunkt war: Anstatt nur danach zu fragen, was eine Person krank macht oder was die Krankheit ausgelöst hat, sollte man sich vielmehr darauf konzentrieren, was den Menschen gesund erhält und wie es manchen Menschen gelingt, trotz vielfältiger gesundheitsgefährdender Einflüsse nicht krank zu werden. Wesentlich war für Antonovsky eine mehr ganzheitliche, nicht ausschließlich symptomorientierte Betrachtungsweise. Die salutogenetische Blickrichtung stellte für ihn insofern eine wichtige Erweiterung dar. Im Vordergrund stand die Leitfrage: „Wie wird ein Mensch mehr gesund und weniger krank?“ (Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001, S. 24). Mit dieser Perspektive rückten Krankheitsverhinderung und Gesundheitsförderung immer stärker in den Blickpunkt gesundheitspolitischer und wissenschaftlicher Diskussionen.

Während die Risikoforschung untersucht, welche Risiken in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise mit welchen Entwicklungsbeeinträchtigungen verknüpft sind, fragt die Resilienzforschung in salutogenetischer Perspektive danach, welche Eigenschaften und Fähigkeiten jene Kinder und Jugendlichen auszeichnen, die sich trotz vorliegender Risikokonstellationen positiv und gesund entwickeln (Göppel, 2000). Durch zahlreiche Untersuchungen zu Risikoeinflüssen kindlicher Entwicklung – z. B. elterliche Scheidung, chronische familiäre Disharmonie oder elterliche Psychopathologie – hatte man (zu Beginn der 1970er Jahre) zunehmend erkannt, dass große Unterschiede existieren, wie Kinder auf Risikobedingungen reagieren: Auf der einen Seite gibt es Kinder, die Verhaltensstörungen entwickeln, auf der anderen Seite Kinder, die relativ unbeschadet „davonkommen“ oder die an diesen schweren Lebensbedingungen sogar erstarken und wachsen (vgl. hierzu z. B. Anthony, 1974; Garmezy, 1971, Rutter,

1979; Werner, Bierman & French, 1971). Die Befunde legten damit nahe, dass widrige Lebensumstände und extreme Risikosituationen nicht zwangsläufig zu Beeinträchtigungen der kindlichen Entwicklung führen müssen, sondern einige Kinder vielmehr erstaunliche Fähigkeiten besitzen bzw. entwickeln, solchen negativen Einflüssen „entgegenzutreten“. So kam Garmezy (1971) z. B. in seiner Untersuchung von Kindern mit einem psychisch kranken Elternteil (Schizophrenie) zu dem Ergebnis, dass die elterliche Erkrankung zwar durchaus ein Risiko für die kindliche Entwicklung darstellt, aber dennoch (entgegen aller Erwartung) über 90 % der Kinder keine psychische Störung (Schizophrenie) entwickelten. Wiederkehrende Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen zeigen grundsätzlich auf, dass 50-70 % der untersuchten Risikokinder sich zu relativ gesunden, kompetenten und leistungsfähigen Erwachsenen entwickeln (Davis, 1999).

Lange Zeit wurde dieses Phänomen der psychischen Widerstandskraft in der Erforschung kindlicher Entwicklungsverläufe nahezu ausgeblendet: Zum einen interessierte man sich mehr für die Ursachen bzw. Entstehungsbedingungen von Entwicklungsstörungen sowie für die einzelnen Risikobedingungen; zum anderen schien es in gewisser Weise unerklärbar, und viele Forscher zeigten auch Scheu, den Fokus auf die „positiven“ Reaktionen zu richten (Rutter, 2000). Man bezeichnete diese Kinder zunächst als „unverwundbar, unbesiegbar oder unverwüstlich“ (vgl. z. B. Anthony, 1974; Anthony & Cohler, 1987; Werner & Smith, 1982), ohne aber genau zu wissen, wodurch und wie sie es geschafft hatten, sich an die belastenden Lebenssituationen effektiv anzupassen. Es wurde angenommen, dass sie so stark sind, dass sie unter keinen Umständen psychische Beeinträchtigungen entwickeln. Ihnen wurden damit beinahe mystische, übermenschliche Qualitäten zugeschrieben, was sich in der Literatur in Titeln wie die „Wunderkinder“ oder „Superkids“ (vgl. z. B. Kauffman et al., 1979; Tress, 1986) widerspiegelte.

Anfang der 1980er Jahre gewann dieses Konzept der sog. „unverwundbaren Kinder“ zunehmend an Popularität (Rutter, 2000). Die Erkenntnis, dass manche Kinder schwierige Lebensumstände derart gut meistern, führte dann doch zu einem verstärkten Forschungsinteresse, die individuell verschiedenen Entwicklungsverläufe der Kinder *detailliert* zu ergründen und insbesondere deren personale Qualitäten und sozialen Ressourcen zu untersuchen, die ihnen zu dieser positiven Entwicklung verhelfen (vgl. hierzu beispielsweise die Kauai-Längsschnittstudie von Werner & Smith, 1982, 1992, 2001). Die Beachtung von solchen „schützenden Bedingungen“ hatte eine erhebliche Erweiterung der traditionellen Risikoforschung zur Folge.

Im Zuge neuerer Forschungsbefunde wurde schon bald die Annahme der „absoluten Unverwundbarkeit“ widerlegt. Das Phänomen der Resilienz wird heute vielmehr wie folgt charakterisiert:

a) Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess:

Resilienz bezeichnet kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes, sondern umfasst eine Kapazität, die im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion *erworben* wird – also keine Kapazität, die schon fertig in der Kindheit vorliegt (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993; Kumpfer, 1999; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Rutter, 2000, 2001; Waller, 2001; Wyman et al., 2000). Resilienz bezieht sich damit auf einen *dynamischen, transaktionalen Prozess zwischen Kind und Umwelt*. Bedeutsam ist insbesondere die bidirektionale Betrachtungsweise, d.h. die Beteiligung sowohl der Person als auch der Umwelt an der Entwicklung resilienten Verhaltens. Frühere Umweltbedingungen wirken z. B. insofern in den Prozess ein, indem positive und stabilisierende frühere Erfahrungen die Ausbildung von Bewältigungsfähigkeiten wesentlich begünstigen: Ein Kind, das sich einer Belastung gewachsen zeigt, geht aus dieser Erfahrung gestärkt hervor und schafft damit günstige Voraussetzungen, künftige Anforderungen erfolgreich zu bestehen (Laucht et al., 2000). Darüber hinaus wirkt auch das Kind regulierend auf seine Lebensumwelt ein, indem es seine Umwelt aktiv mitgestaltet und konstruiert. Die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith (1982, 1992, 2001) belegt z. B., dass die resilienten Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer individuellen Disposition in der Lage waren, sich selbst eine Umwelt auszuwählen oder zu schaffen, die sie schützt und die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen aufrechterhält bzw. weiter verstärkt: Viele von ihnen suchten sich selbst eine Umwelt aus (eine andere Schule oder Nachbarschaft), die ihren Lebensvorstellungen und Fähigkeiten besser entsprach (z. B. hinsichtlich dem Anschluss an bestimmte Peergruppen, der beruflichen Ausbildung oder Partnerwahl), und verließen das negative Milieu ihrer Familie und ihres Wohnumfeldes nach der Schulzeit.⁴

Grundlegend ist damit nach heutiger Ansicht die *aktive Rolle des Individuums im Resilienzprozess*, d.h. auf welche Art und Weise das Individuum mit Stress- und Risikosituationen umgeht. Stress wird hierbei nicht als objektive Belastung betrachtet, sondern von Bedeutung ist, wie das Individuum selbst die Stresssituation wahrnimmt, subjektiv bewertet und sich mit ihr auseinandersetzt (= „*Coping*“).

Exkurs: Coping und Coping-Strategien

Der Begriff „Coping“ ist eng mit dem transaktionalen Stresskonzept von Lazarus und Mitarbeitern verbunden (Lazarus & Folkman, 1984). Coping meint dabei „... jene verhaltensorientierten und intrapsychischen Anstrengungen, mit umweltbedingten und internen Anforderungen fertig zu werden, das heißt, sie zu meistern, zu tolerieren, zu reduzieren oder zu minimieren“ (Lazarus und Launier, 1981, S. 244).

Dem Coping-Prozess liegen nach den Autoren folgende subjektiven Bewertungsprozesse zugrunde: (1) die Einschätzung der Bedeutung des Stressereignisses (als Herausforderung, Bedrohung, Verlust/Schaden; *Ereigniseinschätzung*) und (2) die Einschätzung der eigenen Handlungs-/Bewältigungs- und Kontrollmöglichkeiten gegenüber der Risikosituation, worauf eine Auswahl und Anwendung von Bewältigungsstrategien erfolgt (*Ressourceneinschätzung*). Ob eine Person eine Situation als bedrohlich oder herausfordernd bewertet, hängt im Wesentlichen davon ab, ob sie überzeugt ist, die Situation bewältigen zu können: Erwartet sie, daran zu scheitern, wird sie Angst erleben und diese Situation meiden; erwartet sie dagegen eine erfolgreiche Bewältigung, ist ihre Motivation zur positiven Bewältigung der Belastungssituation erhöht (Hampel & Petermann, 1998). Die Stresssituation gewinnt damit ihre Bedeutung erst durch das Selbstbild des Individuums hinsichtlich seiner eigenen Handlungskompetenzen und Kontrollmöglichkeiten.

Als „Coping-Strategien“ werden die konkreten Handlungsabsichten und -sequenzen bezeichnet, mit denen auf eine bedrohende Situation reagiert wird. Sie lassen sich danach unterscheiden, ob sie dafür eingesetzt werden, ein Stressereignis zu vermeiden (*defensive Coping-Strategien*) oder sich mit ihm auseinander zu setzen (*aktive Coping-Strategien*). Des Weiteren können Coping-Strategien hinsichtlich ihrer Funktion differenziert werden: So können sie eine *problemlösende* oder eine *emotionsregulierende* Funktion ausüben. Problemorientierte Coping-Strategien konzentrieren sich direkt auf das Problem, das zu lösen ist, bzw. auf die Bedingungen, die den Stress verursacht haben. Emotionsorientierte Strategien dienen dagegen eher der Kontrolle und Regulierung der somatischen und emotionalen Reaktionen (z. B. sich entspannen, träumen,

seinen Ärger zum Ausdruck bringen). Ob problemorientiertes oder emotionsregulierendes Coping angemessen ist, hängt davon ab, wie kontrollierbar die Stresssituation eingeschätzt wird. So scheinen in gut kontrollierbaren Situationen problemlösende Strategien, in wenig kontrollierbaren Situationen dagegen emotionsregulierende Strategien effektiver zu sein. Kinder haben aber gerade bei dieser Einschätzung der Kontrollierbarkeit der Situation große Schwierigkeiten (Klein-Heßling & Lohaus, 2000).

Als effizient werden von Hampel und Petermann (1998, S. 29f.) in ihrem „Anti-Stress-Training für Kinder“ folgende Coping-Strategien benannt („Stresskiller“): Bagatellisierung („Alles halb so schlimm!“), Ablenkung („Ich denke an etwas anderes!“), Situationskontrolle („Erst einmal einen Plan machen!“), Reaktionskontrolle („Ich muss mich erst mal in den Griff kriegen!“), Entspannung („Ich entspanne mich erst mal!“), Positive Selbstinstruktion („Ich mache mir Mut!“), Suche nach sozialer Unterstützung („Ich bitte jemanden um Hilfe!“), Leugnen („Ich habe doch keinen Stress!“), Erholung („Nach einer Pause geht alles besser!“). Den Strategien Bagatellisierung, Ablenkung, Reaktionskontrolle, Entspannung und Erholung kommt dabei eine emotionsregulierende Bewältigungsfunktion zu; Situationskontrolle, positive Selbstinstruktion und Leugnen gelten dagegen als problembezogene Bewältigungsmaßnahmen.

Eine erfolgreiche, effektive Stressbewältigung setzt nach heutiger Erkenntnis insbesondere die *Verfügbarkeit eines breiten Repertoires an Coping-Strategien* voraus, die situationsgerecht, d.h. je nach Belastungskonstellation flexibel eingesetzt werden können (Lohaus & Klein-Heßling, 1999).

b) Resilienz ist eine variable Größe:

Resilienz bedeutet nach heutigem Forschungsstand *keine stabile Immunität* und absolute Unverwundbarkeit gegenüber negativen Lebensereignissen und psychischen Störungen, sondern ist ein *Konstrukt, das über Zeit und Situationen hinweg variieren kann* (Rutter, 2000; Waller, 2001). Resilientes Verhalten kann sich in der Entwicklung des Kindes sehr verändern (Scheithauer, Niebank & Petermann, 2000). So können sich neue Vulnerabilitäten und Ressourcen im Laufe der kindlichen Entwicklung und während akuter Stressepisoden herausbilden. Kinder können insofern zu einem Zeitpunkt ihres Lebens resilient sein, zu einem späteren Zeitpunkt, unter anderen Risikoeinflüssen, wesentlich verletzlicher erscheinen.

Im kindlichen Entwicklungsverlauf gibt es Phasen erhöhter Vulnerabilität, sog. „kritische Perioden“, z. B. zu Zeiten sozialer Entwicklungsübergänge (Transitionen), in denen Kinder besonders anfällig sind (Scheithauer & Petermann, 1999): Transitionen sind mit zahlreichen neuen Entwicklungsaufgaben verbunden und stellen somit erhöhte Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit von Kindern, beispielsweise beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. Während dieser Phasen können Risikobedingungen eine stärkere Wirkung auf das psychosoziale Funktionsniveau des Kindes ausüben.

Resilienz bezieht sich insofern auf eine flexible, den jeweiligen Situationsanforderungen angemessene, d.h. „elastische“ Widerstandsfähigkeit (Bender & Lösel, 1998), und bezeichnet keine „lebenslange“ Fähigkeit gemäß „einmal erworben und damit immer präsent“ (Zimmerman & Arunkumar, 1994). So kamen Farber und Egeland (1987) z. B. in ihrer Längsschnittstudie mit benachteiligten und misshandelten Kindern (Zeitraum der Studie vom 12. Monat bis zum Vorschulalter der Kinder) zu dem Ergebnis, dass die Gruppe der zunächst resilienten Kinder mit zunehmendem Alter der Kinder sich verkleinerte: Im Verlauf der Untersuchung konnten mehr als 50 % der Säuglinge, 40 % der Kleinkinder aber nur noch 20 % der Vorschulkinder als resilient eingeschätzt werden (definiert als die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben). Die Befunde weisen damit auf den engen Zusammenhang zwischen Entwicklungen in der frühen Kindheit und Entwicklungen im weiteren Kindes- und Jugendalter hin: Kinder, die unter extrem chaotischen oder kontinuierlich negativen Bedingungen aufwachsen, scheinen keine altersangemessenen Kompetenzen entwickeln zu können, so dass mit zunehmendem Alter dieser Kinder, das Risiko für eine fehlangepasste Entwicklung steigt. Die Autoren konnten darüber hinaus kein einziges misshandeltes Kind identifizieren, das über alle Entwicklungszeitpunkte hinweg resilientes Verhalten zeigte.

Andere Studien belegen, dass negative Lebensereignisse und -umstände durchaus auch kurzfristige und vorübergehende psychische Beeinträchtigungen, Symptome, Entwicklungsretardierungen oder emotionale Probleme bei resilienten Kindern hervorrufen können (Rutter, 1985). Diese Befunde liefern einen entscheidenden Hinweis dafür, dass auch solche Kinder, die als resilient eingeschätzt werden, im Sinne präventiver Maßnahmen unterstützt werden müssen – ansonsten kann die Gefahr bestehen, dass sie im Verlauf ihres Lebens vulnerabel werden (Petermann, Kusch & Niebank, 1998).

c) Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional:

Resilienz in einem spezifischen Lebensbereich kann nicht automatisch auf alle anderen Lebens- oder Kompetenzbereiche übertragen werden (Luthar & Zigler, 1991). So können Kinder, welche chronischen elterlichen Konflikten ausgesetzt sind, z. B. hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit resilient, hinsichtlich sozialer Kontakte und Beziehungen dagegen nicht resilient sein. Kaufman et al. (1994) berichten in ihrer Studie mit misshandelten Kindern, dass zwei Drittel der untersuchten Kinder im Bereich der schulischen Kompetenz resilientes Verhalten zeigten, in Bezug auf soziale Kompetenz aber nur 21 % der Kinder als resilient eingestuft werden konnten. Aus diesem Grund wird heute nicht mehr von einer universellen/allgemeingültigen, sondern von einer *situations- oder lebensbereichsspezifischen Resilienz* ausgegangen (Scheithauer et al., 2000). Einige Autoren gehen deshalb auch schon dazu über, speziellere Begriffe wie „emotional resilience“, „academic/educational resilience“, „social resilience“, „cultural resilience“ oder „behavioral resilience“ zu verwenden, um die Terminologie zu präzisieren und Missverständnisse bzw. Fehlinterpretationen zu vermeiden (Luthar et al., 2000).

Zusammenfassung: Resilienz umfasst nach heutigen Erkenntnissen ein hochkomplexes Zusammenspiel aus Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt. Die Wurzeln für die Entstehung von Resilienz liegen in besonderen risikomildernden Faktoren innerhalb oder außerhalb des Kindes. Aufgrund dieser konstitutionellen, erlernten oder anderweitig verfügbaren Ressourcen unterscheiden sich die Menschen in ihrer Fähigkeit zur Belastungsregulation (Bender & Lösel, 1998). Resilienz wird heute als ein multidimensionales, kontextabhängiges und prozessorientiertes Phänomen betrachtet, das auf einer Vielzahl interagierender Faktoren beruht und somit nur im Sinne eines multikausalen Entwicklungsmodells zu begreifen ist.

4 Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept: Zentrale Konzepte der Resilienzforschung

Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept sind die zwei zentralen Konzepte, die mit der Resilienzforschung sehr eng verbunden sind. Sie werden deshalb im Folgenden in ihren Grundannahmen eingehender vorgestellt.

4.1 Das Risikofaktorenkonzept

Als Risikofaktor wird ein Merkmal bezeichnet, „(...) das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht“ (Garmezy, 1983, zitiert nach Laucht, 1999, S. 303). Die Wahrscheinlichkeit einer Störung ist bei Vorliegen eines solchen Faktors erhöht, jedoch nicht determiniert. Damit wird deutlich: Das Risikofaktorenkonzept versteht sich als ein Wahrscheinlichkeitskonzept, nicht als ein Kausalitätskonzept. Risikobedingungen sind nicht immer unmittelbar mit psychischen Störungen oder Entwicklungsrisiken verknüpft, vielmehr muss in zahlreichen Fällen eine Vulnerabilität des Kindes vorausgesetzt sein (Scheithauer et al., 2000).

Die epidemiologische Risikoforschung zielt insbesondere darauf ab, Lebensbedingungen zu ermitteln, welche die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können (*risikoerhöhende Bedingungen*), sowie Gruppen von Kindern zu identifizieren, deren Entwicklung gefährdet ist (sog. *Risikokinder*; Laucht et al., 2000). In der Entwicklungspsychopathologie werden dabei heute zwei große Gruppen von Entwicklungsgefährdungen unterschieden: zum einen Bedingungen, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale des Kindes beziehen – sie werden als *Vulnerabilitätsfaktoren* bezeichnet – und zum anderen Bedingungen, die psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes betreffen – sie werden *Risikofaktoren* bzw. Stressoren genannt. Im Falle der Vulnerabilitätsfaktoren kann von Defiziten, Defekten oder Schwächen des Kindes gesprochen werden (Tab. B 1). Scheithauer et al. (2000) unterscheiden hierbei *primäre* Vulnerabilitätsfaktoren (die das Kind von Geburt an aufweist, z. B. genetische Dispositionen) und *sekundäre* Vulnerabilitätsfaktoren (die das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt „erwirbt“, z. B. ein negatives Bindungs-

Vulnerabilitätsfaktoren	Risikofaktoren
<ul style="list-style-type: none"> - Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Erkrankung des Säuglings) - Neuropsychologische Defizite - Psychophysiologische Faktoren (z. B. sehr niedriges Aktivationsniveau) - Genetische Faktoren (z. B. Chromosomenanomalien) - Chronische Erkrankungen (z. B. Asthma, Neurodermitis, schwere Herzfehler, hirnorganische Schädigungen) - Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit - Unsichere Bindungsorganisation - Geringe kognitive Fertigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung - Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung 	<ul style="list-style-type: none"> - Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut - Aversives Wohnumfeld - Chronische familiäre Disharmonie - Elterliche Trennung und Scheidung - Wiederheirat eines Elternteils, häufig wechselnde Partnerschaften der Eltern - Arbeitslosigkeit der Eltern - Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern - Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile - Niedriges Bildungsniveau der Eltern - Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z. B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, körperliche Bestrafungen, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität) - Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr) - Häufige Umzüge, häufiger Schulwechsel - Migrationshintergrund - Soziale Isolation der Familie - Verlust eines Geschwisters, engen Freundes - Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung - Mehr als vier Geschwister - Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige

Tab. B 1: Ausgewählte Risikoeinflüsse kindlicher Entwicklung

verhalten). Risikofaktoren sind hingegen entweder in der Familie oder im weiteren sozialen Umfeld des Kindes lokalisiert.

Eine besonders extreme Form von Risikoeinflüssen stellen *traumatische Erlebnisse* dar (Tab. B 2). Laut Butollo und Gavranidou (1999) sind traumatische Erlebnisse „(...) existentielle Erfahrungen, in denen die Endlichkeit des eigenen Lebens konkret erfahren wird“ (S. 461). Das Ausmaß der erlebten Machtlosigkeit, des Kontrollverlustes und der Lebensgefährdung setzt die eigenen Bewältigungsmechanismen zunächst außer Kraft. Das traumatische Erlebnis wird deshalb als existentiell bedrohlich und unabwehrbar erlebt.

Traumatische Erlebnisse
<ul style="list-style-type: none"> – Natur-, technische oder durch Menschen verursachte Katastrophen (wie Erdbeben, Vulkanausbruch, Flugzeugabsturz, Hochwasser, Brände oder Atomreaktorunfall) – Kriegs- und Terrorerlebnisse, politische Gewalt, Verfolgung, Vertreibung und Flucht – Schwere (Verkehrs-)Unfälle – Gewalttaten (= direkte Gewalterfahrung, wie z. B. körperliche Misshandlung, sexueller Missbrauch, Vernachlässigung, Kindesentführung, Geiselnahme, seelische Gewalt) – Beobachtete Gewalterlebnisse (= indirekte Gewalterfahrung, z. B. Beobachtung von Verletzung, Tötung, Folterung von nahen Bezugspersonen, Gewalt in den Medien) – Diagnose einer lebensbedrohenden Krankheit und belastende medizinische Maßnahmen – Tod oder schwere Erkrankung eines bzw. beider Elternteile

Tab. B 2: Traumatische Erlebnisse

In der Erforschung kindlicher Risikoeinflüsse konnte festgestellt werden, dass Risikobedingungen selten isoliert, sondern häufig zusammen auftreten und kumulieren (Masten & Coatsworth, 1998; Rutter, 2000).⁵ Viele Kinder werden folglich mit *multiplen Risikobelastungen* konfrontiert. So haben beispielsweise Kinder, die in chronischer Armut aufwachsen, mit höherer Wahrscheinlichkeit auch Eltern, die arbeitslos, psychisch krank, alkoholabhängig oder alleinerziehend sind. Sie verfügen oftmals über mehr Gesundheitsgefährdungen, insbesondere aufgrund schlechterer Ernährung und Pflege sowie beengter Wohnverhältnisse (Scheithauer & Petermann, 1999). Für Kinder verbindet sich Armut in den meisten Fällen auch mit Erfahrungen sozialer Deprivation, Wohnen in Gegenden mit hohem Kriminalitätsanteil, Einschränkungen ihrer Bildungs- und Zukunftschancen sowie elterlichem Stress (Opp & Fingerle, 2000). Mehrere, gemeinsam auftretende

Risikobedingungen können sich demzufolge summieren oder gegenseitig verstärken: Mit zunehmender Risikobelastung steigt dann auch die zu erwartende Entwicklungsbeeinträchtigung an (Laucht et al., 2000). Entscheidend ist damit nicht nur die Art und Spezifität, sondern vor allem die *Anzahl* und Intensität auftretender Risikobelastungen. So belegen empirische Untersuchungen, dass bei dem Vorliegen eines Risikofaktors keine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit besteht, psychische Störungen zu entwickeln, im Vergleich zu denjenigen Kindern, die keinem Risikofaktor ausgesetzt sind (2 %). Bei zwei Risikofaktoren vervierfacht sich die Wahrscheinlichkeit für psychische Beeinträchtigungen (6 %). Bei vier Risikofaktoren liegt die Wahrscheinlichkeit schon zehnmal so hoch (20 %; Rutter et al., 1975; vgl. auch Sameroff et al., 1987). Kinder mit multipler Risikobelastung gelten deshalb als besonders stark entwicklungsgefährdet.

Neben der Kumulation ist auch die *Abfolge im Auftreten risikoerhöhender Bedingungen und deren gegenseitige Wechselwirkung* von Bedeutung (= negative Kettenreaktionen). Risikoerhöhende Bedingungen zu einem früheren Zeitpunkt steigern die Wahrscheinlichkeit für weitere risikoerhöhende Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt in der Entwicklung des Kindes, die in ihrer Abfolge zu einem ungünstigen Entwicklungsergebnis beitragen können (Scheithauer & Petermann, 1999). So geht Moffitt (1993) z. B. bei der Entwicklung antisozialen, aggressiven Verhaltens davon aus, dass prä- und perinatale Komplikationen zu neurologischen/neuropsychologischen Schädigungen des kindlichen Nervensystems führen können, welche sich in ungünstigen Temperamentsmerkmalen, verminderten kognitiven Fertigkeiten (z. B. Defizite in der Sprachentwicklung, geringe verbale IQ-Werte) sowie motorischen Entwicklungsverzögerungen des Kindes äußern können. Diese Defizite können später zu schlechteren Schulleistungen beitragen, die sich wiederum zusammen mit negativen Leistungsrückmeldungen abträglich auf das Selbstwertgefühl des Kindes auswirken. Im Kontext mangelnder sozialer Unterstützung, eines ungünstigen Erziehungsstiles der Bezugspersonen und vorhandener Eltern-Kind-Konflikte kann diese Konstellation letztlich zu aggressiven, dissozialen Verhaltensweisen führen.

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Abschätzung kindlicher Entwicklungsrisiken ist die Frage, *wann* ein Kind Risikobelastungen ausgesetzt ist (*Alter und Entwicklungsstand des Kindes*). So sind beispielsweise Säuglinge in den ersten Lebensmonaten vor Trennungserfahrungen (vorübergehende Trennungen von den Eltern) geschützt, da sie aufgrund ihrer neurobiologischen Entwicklung noch keine stabilen, selektiven Bindungen entwickelt haben (Cicchetti & Beeghly,

1990; Rutter, 1993). Kinder im Vorschulalter (ab 4 Jahre) sind durch ihre kognitiv-emotionalen Kompetenzen geschützt: Sie haben gelernt, Beziehungen zeitlich und räumlich aufrecht zu erhalten und verfügen bereits über eine stabile Eltern-Kind-Bindung. Kinder diesen Alters wissen auch, warum sie von den Eltern getrennt sind, dass die Trennung nur vorübergehend ist und keinen vollständigen Abschied von den Eltern oder gar deren Verlust bedeutet. Kleinkinder (ca. 2 Jahre) sind dagegen stark gefährdet: Sie befinden sich zu diesem Zeitpunkt im Übergang von der biologischen Regulation ihrer Bedürfnisse zur sozialen Regulation; ihnen fehlen noch die notwendigen kognitiven Fähigkeiten, um Beziehungen während der Abwesenheit der Eltern aufrechterhalten zu können (sie haben die Entwicklungsaufgabe der Bindung an wichtige Bezugspersonen noch nicht vollständig bewältigt).

Der kognitive Entwicklungsstand des Kindes ist aber auch insofern von Bedeutung, inwieweit es überhaupt selbst versteht, was sich gerade ereignet – z. B. hinsichtlich einer Katastrophe wie dem 11. September 2001 in New York oder Naturkatastrophen. So sind jüngere Kinder (bis ca. 8/9 Jahre) noch nicht imstande, komplexe Situationen und Zusammenhänge zu erfassen. Sie können sich von den realistischen Umständen nur begrenzt eine Vorstellung bilden, weil sie die komplexen technischen Abläufe oder menschlichen Handlungen, die dazu beigetragen haben, noch nicht überblicken bzw. gedanklich rekonstruieren können (Fischer & Riedesser, 1999). Häufig finden sie dann magische Erklärungen für das Geschehen. Ihre Reaktionen auf das akute Ereignis bestimmen sich infolgedessen zumeist dadurch, wie die engen Bezugspersonen (Mutter, Vater und andere Erwachsene) sich verhalten und mit dem Ereignis umgehen. Dies führt oftmals dazu, dass sie sich hilflos, ohnmächtig und unsicher fühlen und Ängste entwickeln. Ältere Kinder (ab ca. 9 Jahre) sind hier eher in der Lage, Situationen zu analysieren, den Ereignissen eine Bedeutung zuzuschreiben, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu begreifen und Konsequenzen für die Zukunft abzuleiten. Die Ausführungen verdeutlichen damit, wie wichtig eine *entwicklungsorientierte Betrachtung* ist.

Neben der altersspezifischen Bedeutung haben risikoe erhöhende Faktoren auch eine *geschlechtsspezifische Bedeutung*. In der epidemiologischen Forschung gibt es zahlreiche Belege dafür, dass Jungen im ersten Lebensjahrzehnt generell anfälliger für Risikobelastungen (insbesondere biologische Risiken, familiäre Defizite, niedriger sozioökonomischer Status) sind, Mädchen dagegen in der Adoleszenz (Scheithauer & Petermann, 1999; Kaplan, 1999). Im Erwachsenenalter scheint sich

diese Anfälligkeit wieder zuungunsten des männlichen Geschlechts umzukehren (vgl. hierzu die Kauai-Längsschnittstudie). Ungeachtet dieser generellen Trends gilt es aber dennoch, die Wirkungsweisen der risikoerhöhenden Bedingungen spezifisch zu betrachten. So kam die „Mannheimer Risikokinderstudie“ beispielsweise zu dem Ergebnis, dass die psychische Erkrankung von Mutter oder Vater unterschiedliche Konsequenzen für Mädchen und Jungen hat: Bei mütterlicher Depression wiesen Kinder beiderlei Geschlechts im Alter von 8 Jahren mehr Verhaltensprobleme im Vergleich zur Kontrollgruppe auf; war dagegen der Vater psychisch erkrankt (vorrangig Alkoholproblematik), stieg allein bei den Jungen die Zahl der Verhaltensauffälligkeiten signifikant an (Laucht et al., 2000).

Welche Auswirkungen negative Lebenserfahrungen haben können, wird zudem davon mitbestimmt, *wie das Kind selbst die Belastung subjektiv erlebt und kognitiv bewertet*: Gemeint ist damit, welche Bedeutung und Ursache das Kind dem Stressor beimisst und wie es die Realität der negativen Lebenserfahrungen in sein Selbstkonzept einverleibt (Attribuierungsstil; Rutter, 2001; Wadsworth, 1999). Die Trennung der Eltern kann z. B. für manche Kinder eine Befreiung aus der Stresssituation darstellen, während andere Kinder mit Verlustängsten reagieren oder ihr eigenes Verhalten für die Scheidung der Eltern verantwortlich machen. Kinder nehmen sich und ihre Umwelt unterschiedlich wahr und bringen auch sehr *unterschiedliche Vorerfahrungen* mit. Es lässt sich daher festhalten: Ein und derselbe risikoerhöhende Faktor kann sehr unterschiedliche Effekte haben (Multifinalität). Wie eine Risikosituation zu beurteilen ist, lässt sich letztlich nur aus der Perspektive des betroffenen Kindes beantworten (Lohaus & Klein-Heßling, 2001).

4.2 Das Schutzfaktorenkonzept

Unter risikomildernden bzw. schützenden/protektiven Bedingungen werden nach Rutter (1990) psychologische Merkmale oder Eigenschaften der sozialen Umwelt verstanden, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen senken bzw. die Auftretenswahrscheinlichkeit eines positiven/gesunden Ergebnisses (z. B. soziale Kompetenz) erhöhen. Risikomildernde bzw. schützende Bedingungen haben eine Schlüsselfunktion im Prozess der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen. Sie fördern die Anpassung eines Individuums an seine Umwelt bzw. erschweren die Manifestation einer Störung. Sie scheinen also die negativen Effekte der Risikobelastung abpuffern, abschwächen, kompensieren bzw. aufheben zu können.

Risikomildernde Bedingungen bezeichnen zum einen *personale Ressourcen* (Eigenschaften des Kindes) und zum anderen *soziale Ressourcen* (Schutzfaktoren in der Betreuungsumwelt des Kindes). Schützende Bedingungen lassen sich also drei wesentlichen Einflussebenen zuordnen: (1) dem Kind, (2) der Familie und (3) dem außerfamiliären sozialen Umfeld (Garmezy, 1985; Werner & Smith, 1982, 1992). Die drei genannten Bereiche dürfen aber nicht isoliert voneinander betrachtet werden; sie sind vielmehr alle miteinander verwoben und unterliegen gegenseitigen Wechselwirkungen (vgl. den ökopsychologischen Ansatz von Bronfenbrenner, 1979). Viele Eigenschaften und Merkmale, die allem Anschein nach in der Person des Kindes liegen, bilden sich in Wirklichkeit z. B. aus der kontinuierlichen Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt heraus.

Multiple schützende Bedingungen – also multiple Ressourcen – können die Chance für eine gute Anpassung trotz schwieriger Lebensbedingungen erheblich verbessern. So ist z. B. die Qualität der Bindungsbeziehungen zu wichtigen Bezugspersonen im Umfeld des Kindes, wie den Eltern, mit der Entwicklung eines positiven Selbstbildes und einem erhöhten Gefühl der Selbstwirksamkeit gekoppelt (Egeland et al., 1993). Personen mit einem positiven Selbstbild sind im weiteren Entwicklungsverlauf wiederum verstärkt in der Lage, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und soziale Unterstützung durch andere zu mobilisieren.

Risikomildernde Faktoren erweisen sich in ihrer Wirkung auch geschlechtsabhängig. Laut Petermann et al. (1998) sind bei Mädchen vor allem personale Eigenschaften wie Temperament, Problemlösefertigkeiten, Selbstwertgefühl und internale Kontrollüberzeugung von Bedeutung, bei Jungen eher die soziale Unterstützung durch andere, z. B. durch die Mutter, Familienangehörige oder die Lehrerinnen und Lehrer.

Mit dem Schutzkonzept verbinden sich in Forschung und Praxis sehr große Hoffnungen: zum einen auf eine Verbesserung der Entwicklungsprognose von Risikokindern und eine Entstigmatisierung von Risikogruppen und zum anderen auf wichtige Anregungen, wie Maßnahmen zur Prävention und Intervention gestaltet werden können/müssen, damit sich Kinder zu resilienten Persönlichkeiten entwickeln (Laucht, 1999).

4.3 Gegenwärtige Forschungsperspektive: Wirkprozesse und Mechanismen

Nach heutiger Forschungsansicht ist es entscheidend, nicht nur die einzelnen risikoerhöhenden und -mildernden Bedingungen zu kennen, sondern insbesondere die zugrunde liegenden Prozesse und Mechanismen ihrer Wirkung zu erforschen. Rutter (2000) betont in diesem Kontext beispielsweise, dass die Schutzqualität weniger in dem Faktor selbst, d.h. in der Variablen als solcher, als vielmehr in dem ihm zugrunde liegenden Schutz“mechanismus“ liegt. Der Stand der Resilienzforschung wird deshalb oftmals folgendermaßen bewertet: War die erste Phase der Resilienzforschung zunächst bemüht, risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen kindlicher Entwicklung zu erfassen, heißt es jetzt in der zweiten Phase, die zugrunde liegenden Mechanismen zu untersuchen, die zwischen Risiko- und Schutzfaktoren, Resilienz und Vulnerabilität vermitteln (Luthar & Cicchetti, 2000; Kaplan, 1999; Niebank & Petermann, 2000; Richman & Fraser, 2001; Rutter, 2000).

Das Phänomen der Resilienz lässt sich nach gegenwärtigem Kenntnisstand nicht mehr auf eine einfache additive Aneinanderreihung von Faktoren reduzieren. So merkt Fingerle (1999) an: „Die vermeintlich klaren Ergebnisse der frühen Resilienzforschung treten zurück hinter den Eindruck der Komplexität von Wirkungszusammenhängen, der Individualität und Differentialität von Entwicklungsverläufen (...)“ (S. 95). Erst durch das Erfassen dieses *komplexen Zusammenspiels*, können exaktere Aussagen über jene Bedingungen getroffen werden, die zur Entwicklung einer Störung führen oder umgekehrt eine positive Entwicklung begünstigen.

Rutter (2001) führt in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen „Risiko-Indikator“ und „Risiko-Mechanismus“ ein: Er nimmt an, dass Risikofaktoren nicht per se das Entwicklungsergebnis des Kindes bedingen, sondern eher Indikatoren für weitaus komplexere Prozesse und Mechanismen sind. Nach dieser Differenzierung fungiert z. B. der Risikofaktor „elterliche Scheidung“ als ein Risiko-Indikator. Die Gefahr für die kindliche Entwicklung geht jedoch – wie

empirische Untersuchungen gezeigt haben – eher von den zugrunde liegenden proximalen Risikoprozessen aus wie familiäre Disharmonie, elterliche Konflikte oder verunsichertes, überfordertes Erziehungsverhalten der Eltern vor und nach der Scheidung, welche danach als „Risiko-Mechanismen“ anzusehen sind (vgl. z. B. Schmidt-Denter, 2000, 2001). In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie wichtig und notwendig eine differentielle und prozessorientierte Betrachtung des jeweiligen Problemfeldes ist.

Nach heutiger Ansicht ist es darüber hinaus wesentlich, Risiko- und Schutzeffekte stärker im *sozialen Kontext* zu betrachten (Glantz & Sloboda, 1999; Luthar & Cicchetti, 2000; Rutter, 2000; Waller, 2001). Denn je nach Risikosituation zeigen sich oftmals sehr unterschiedliche Wirkungen. Bestimmte risikoerhöhende und -mildernde Faktoren können in dem einen Fall negative, im anderen Fall, d.h. unter anderen Umständen, positive Wirkung haben – sie können also über ein „Doppelgesicht“ verfügen (Kaplan, 1999; Lösel & Bender, 1999). So gelten Peer-Beziehungen z. B. normalerweise als sehr gute Prädiktoren für die prosoziale Entwicklung von Kindern sowie als Schutzfaktor bei der Bewältigung von Belastungen. Bei Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten sowie bei Straßenkindern fand man jedoch heraus, dass Peer-Beziehungen auch mit abweichendem, aggressivem Verhalten verbunden sein können (Luthar, 1995). Die Peer-Gruppe kann in diesem Fall ein Modell und ein Verstärker für delinquentes Verhalten darstellen, was unter diesen Umständen eher einem Training antisozialen Verhaltens gleichkommt. In den meisten Untersuchungen wurde ein „einfaches“ Temperament (Thomas & Chess, 1980) als ein kindbezogener, risikomildernder Faktor identifiziert. Unter anderen Bedingungen erwies sich aber eher ein „schwieriges“ Temperament als wesentlicher Faktor: So hatten schwierige, mehr fordernde Säuglinge beispielsweise während einer großen Dürreperiode in Massai (Afrika) eine größere Überlebenschance als sog. „einfache“ Säuglinge (DeVries, 1984). Die Prognosen scheinen also in dem Massai-Stamm genau umgekehrt zu sein: Die schwierigen Kinder erhielten entweder durch ihr Schreien mehr Aufmerksamkeit oder es wird in dieser speziellen Kultur ein Säugling mit schwierigem Temperament positiver bewertet als in westlichen Gesellschaften.

Was protektiv wirkt, hängt somit von den jeweiligen individuellen bzw. spezifischen Bedingungskonstellationen ab (Fingerle, 1999). Betrachtet man nur das Vorhandensein eines risikomildernden Faktors, ohne dessen Qualität oder Wirkungsweise in der *konkreten Lebenssituation* mit einzubeziehen, können Prognosen aufgrund eines „reinen Balance-Modells“ (Resilienz basiere nur auf der Balance zwischen risikoerhöhenden und -mildernden Faktoren) falsch sein (Zimmermann, 2000).

Zusammenfassung: Risikoerhöhende und risikomildernde Bedingungen können je nach Person-/ Kontextmerkmalen und je nach Störungsart unterschiedliche Auswirkungen haben (Heterogenität der Effekte). Aus diesem Grund muss jeweils problemspezifisch und differenziert vorgegangen werden – „*Risiko wofür?*“ und „*Schutz wogegen?*“ (Lösel & Bender, 1999). Die genauere Aufklärung von solchen differentiellen Entwicklungsprozessen und Anpassungs- bzw. Wechselwirkungsmechanismen ist zentrale Aufgabe zukünftiger Resilienzforschung.

Dabei müssen insbesondere folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- in welcher Kombination und Abfolge Risikobedingungen auftreten,
- wie risikoerhöhende Faktoren über die Zeit interagieren,
- wie risikoerhöhende Faktoren in Phasen erhöhter Vulnerabilität wirken (z. B. während des Übergangs vom Kindergarten in die Schule),
- dass risikoerhöhende Faktoren kumulieren und sich gegenseitig verstärken können,
- dass es Alters- und Geschlechtsunterschiede gibt,
- dass verschiedene Einflussebenen (Kind, Familie, Bildungsinstitutionen, soziales Umfeld etc.) beteiligt sind,
- wie schützende Bedingungen mit den Risikobedingungen interagieren,
- welche Bedeutung kindliche Kompetenzen bei der Auseinandersetzung mit risikoerhöhenden Bedingungen haben (Niebank & Petermann, 2000; Scheithauer et al., 2000).

Vor allem letztgenannter Aspekt hat für die Konzipierung von Präventionskonzepten und die pädagogische Praxis besondere Relevanz.

Die Tatsache, dass sich viele Kinder trotz Risikobedingungen positiv und psychisch gesund entwickeln, kann damit erklärt werden, dass (1) Schutzbedingungen die negative Wirkung von Risikobedingungen abpuffern können, (2) Risikokinder eine unterschiedliche Risikobelastung aufweisen, (3) diese Kinder Bewältigungsfertigkeiten und entscheidende Kompetenzen entwickelt haben bzw. in der Auseinandersetzung mit der belastenden Situation entwickeln, die zur Entstehung von Resilienz beitragen und eine angepasste Entwicklung nicht gefährden.

4.4 Ein Rahmenmodell von Resilienz

Kumpfer (1999) hat versucht im Sinne eines multikausalen Entwicklungsmodells ein Rahmenmodell („Framework“) von Resilienz zu konzipieren, welches die Komplexität des Phänomens besonders anschaulich verdeutlicht (Abb. B 1). Das Modell liefert einen guten Orientierungsrahmen, weil es alle bislang in der Resilienzforschung diskutierten forschungstheoretischen Grundlagen in sich vereint. Es berücksichtigt insbesondere die beschriebenen dynamischen Prozesse zwischen Merkmalen des Kindes, seiner Lebensumwelt und dem Entwicklungsergebnis.⁶

Kumpfer hebt in dem Modell sechs Dimensionen hervor, die für die Entwicklung von Resilienz bedeutsam sind: Dabei handelt es sich um vier Einflussbereiche (Prädiktoren) und zwei Transaktionsprozesse. Als Einflussbereiche liegen folgende zugrunde (vgl. auch jeweils die Nummerierung in der Abbildung):

Der *akute Stressor*, der den Resilienzprozess überhaupt erst aktiviert und eine Störung des kindlichen Gleichgewichts auslöst; das erlebte Stressniveau wird dabei von der subjektiven Bewertung des Kindes beeinflusst (als Herausforderung, Bedrohung, Verlust).

Umweltbedingungen, welche sich auf das Vorhandensein bzw. die Interaktion von Risiko- und Schutzbedingungen in der Lebensumwelt des Kindes (in der Familie, in den Bildungsinstitutionen, bei den Peers, im sozialen Umfeld sowie im gesellschaftlichen Kontext) beziehen; die Wirkung der risikoerhöhenden bzw. -mildernden Bedingungen wird dabei von den Variablen Entwicklungsstand und Alter, Geschlecht, soziokultureller Kontext sowie geographischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund moderiert; entscheidend ist darüber hinaus eine mögliche Kumulation oder Abfolge im Auftreten von risikoerhöhenden und/oder -mildernden Faktoren;

Personale Merkmale, d.h. Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Risikosituation förderlich sind (Resilienzfaktoren); sie lassen sich nach Kumpfer fünf (überlappenden) Bereichen zuordnen: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und Glaube/Motivation; entscheidende kindbezogene Faktoren sind darüber hinaus Temperamentsmerkmale, Geschlecht und intellektuelle Fähigkeiten;

Das *Entwicklungsergebnis*: ein positives Entwicklungsergebnis ist gekennzeichnet durch den Erhalt und Erwerb altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen der normalen kindlichen Entwicklung bzw. durch die Abwesenheit psychischer

Störungen; ein positives Entwicklungsergebnis gilt darüber hinaus als Prädiktor für eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Stresssituationen.

Als Transaktionsprozesse benennt Kumpfer:

- das *Zusammenspiel von Person und Umwelt*, das von der Person ausgehend z. B. durch selektive Wahrnehmungsprozesse, Attribuierungsmuster, eine aktive Umweltselektion oder die Bindung an soziale Netzwerke beeinflusst wird; von unterstützenden Bezugspersonen wird ein positiver Anpassungsprozess u. a. durch ein positives Modellverhalten, emotionale Unterstützung oder eine empathische Haltung angeregt;
- das *Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis* (= sog. Resilienzprozess); gemeint sind damit effektive oder dysfunktionale Bewältigungsprozesse, die sich letztlich in einem gesteigerten bzw. gleichbleibenden Kompetenzniveau oder aber in maladaptiven Reaktionen äußern.

Kumpfer weist abschließend darauf hin, dass hinsichtlich der beiden Transaktionsprozesse noch sehr großer Forschungsbedarf besteht. Vorrangiges Ziel zukünftiger Resilienzforschung besteht deshalb darin, weiter in Richtung eines einheitlichen forschungsmethodischen Grundlagengerüsts zu gelangen, anhand dessen die vielfältigen, dynamischen Zusammenhänge zwischen Risikokonstellationen und schützenden Bedingungen abgebildet werden können. Bislang weist das Resilienzkonzept auf Grund seiner Komplexität noch einige methodische Probleme bzw. Schwachstellen auf. Dies betrifft insbesondere das Fehlen einer einheitlichen, klaren Terminologie, einheitlicher methodischer Zugänge, z. B. im Hinblick darauf, was unter resilientem Verhalten bzw. einer erfolgreichen, positiven Anpassung verstanden wird (einige Forscher definieren das als die Abwesenheit psychischer Störungen, andere beziehen sich auf bestimmte Kompetenzkriterien, welche an altersspezifischen Entwicklungsaufgaben festgemacht werden, wieder andere sehen darin das „blanke Überleben“ oder schließen alle drei Kriterien in ihre Untersuchung mit ein) und einer Theorie mit erklärendem, nicht nur beschreibendem Anspruch. Die konzeptionellen Unterschiede führen dazu, dass sich die empirische Befundlage mitunter schwer zusammenfassen lässt und Ergebnisse einzelner Untersuchungen kaum vergleichbar sind.

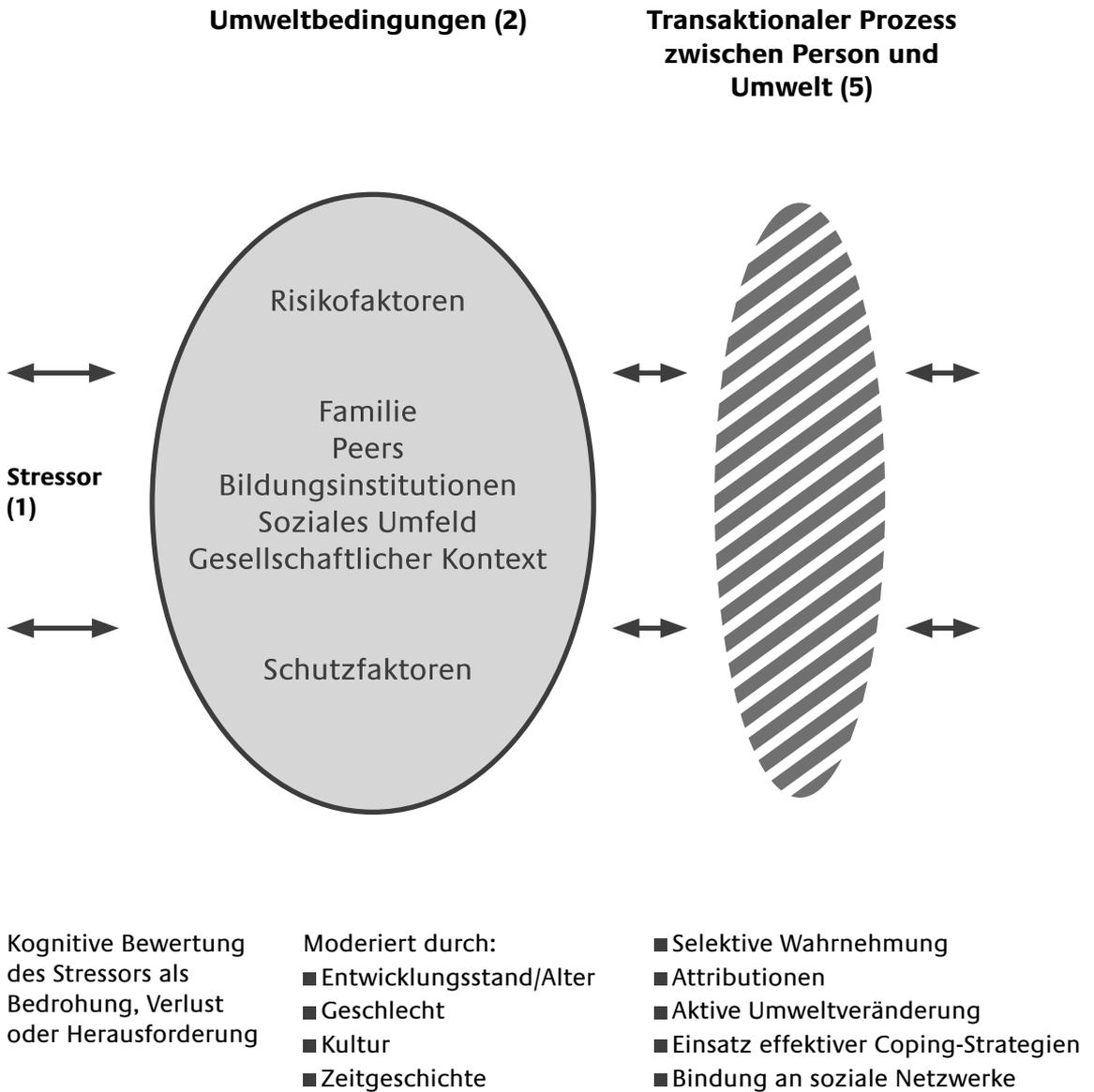
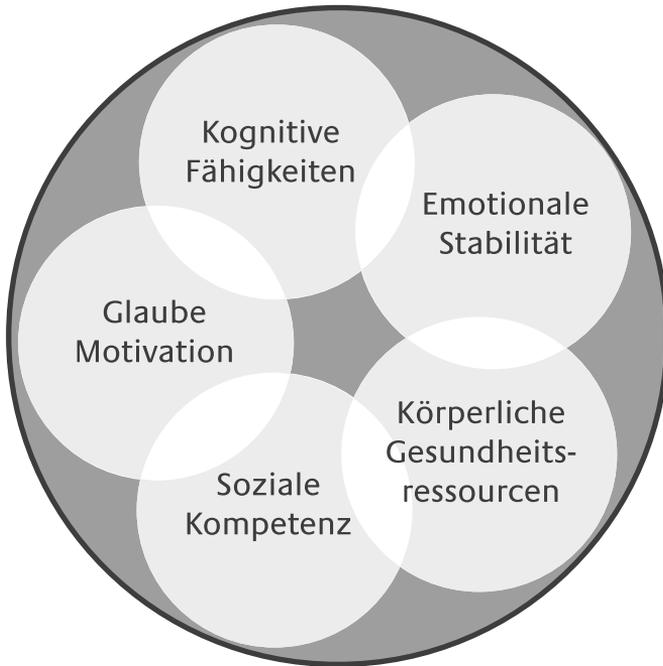
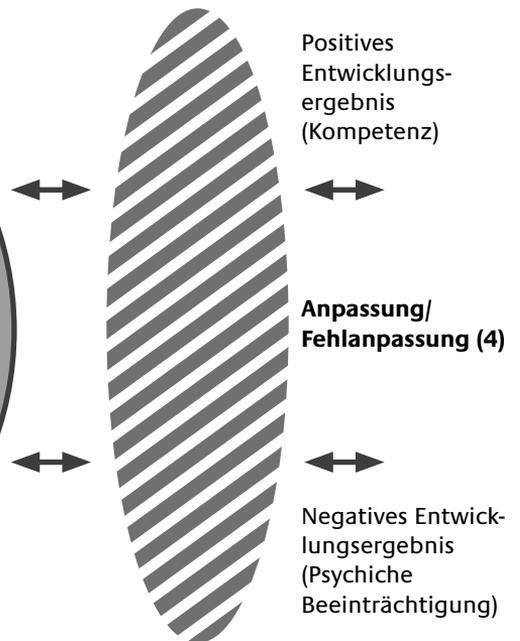


Abb. B 1: Rahmenmodell von Resilienz (modifiziert nach Kumpfer, 1999, S. 185)

**Personale Ressourcen/
Resilienzfaktoren
(3)**



**Resilienzprozess und
Anpassungsmechanismen
(6)**



Weitere personale Einflussgrößen
(kindbezogene Faktoren):

- Merkmale des Temperaments
- Geschlecht
- Intellektuelle Fähigkeiten

Effektive oder dysfunktionale
Bewältigungsprozesse

5 Zentrale Kennzeichen des Resilienzparadigmas

Was stellt nun das Besondere bzw. Neuwertige an dieser Resilienzforschung dar? Ungeachtet der methodischen Unklarheiten und damit einhergehender Kontroversen im Forschungsfeld lassen sich hierzu folgende Kennzeichen resümieren:

Das Konzept der Resilienz legt den *Fokus auf die Bewältigung* von Risikobedingungen und -situationen (Luthar & Cicchetti, 2000; Rutter, 2000). Es interessieren nicht mehr nur Anpassungs- und Bewältigungs„probleme“, sondern schwerwiegende Lebensbedingungen und -ereignisse beinhalten auch die Chance einer neuen Lebensgestaltung und persönlichen Weiterentwicklung. So können aus bewältigten Lebensereignissen neue, dem Kind zukünftig zur Verfügung stehende individuelle und soziale Ressourcen entstehen (Scheithauer & Petermann, 1999; Wyman et al., 2000). Diese Betrachtungsweise eröffnet die Chance, das langjährige „reparaturorientierte“ Förderverständnis zu überwinden und stattdessen eher nach den individuellen „Selbstkorrekturkräften“ von Kindern zu suchen (Freytag, 1999).

Das Konzept der Resilienz ist nicht *defizitorientiert*, sondern orientiert sich an den Fähigkeiten, Potenzialen und Ressourcen jedes einzelnen Kindes, ohne dabei Probleme zu ignorieren oder zu unterschätzen (Empowerment- bzw. Kompetenz-Ansatz). Von Interesse ist insbesondere, wie individuell verschieden mit Stress bzw. Stressbewältigung umgegangen wird und wie solche Bewältigungskapazitäten aufgebaut bzw. gefördert werden können. Der Vorteil des Resilienzparadigmas liegt darin, dass es grundsätzlich danach fragt, *was Kinder „stärkt“* und hiermit eine positive, hoffnungsgeleitete und motivierende Perspektive impliziert (Opp, Fingerle & Freytag, 1999).

Das Resilienzparadigma beinhaltet in besonderem Maß die *Sichtweise vom Kind als aktiven „Bewältiger“ und Mitgestalter seines eigenen Lebens*, z. B. durch den effektiven Gebrauch seiner internen und externen Ressourcen (Egeland et al., 1993; Rutter, 1999; Werner, 2000). Im Vordergrund steht also nicht „die Vorstellung vom Kind als bloß passivem Prägeprodukt äußerer Einflüsse“ (Göppel, 1999, S. 177). In diesem Zusammenhang wird aber auch betont, dass Kinder sich natürlich nicht selbst dauerhaft „resilient machen können“, sondern hierzu auch maßgeblicher Hilfe und Unterstützung durch andere bedürfen (Grotberg, 1995; Luthar & Cicchetti, 2000). Denn Kinder sind viel stärker von ihrem Lebensraum abhängig als Erwachsene und aufgrund dessen wesentlich mehr auf stützende Systeme angewiesen. Im Ver-

gleich zu Erwachsenen haben sie weniger Erfahrung mit Stressoren und können oftmals ihre eigenen Ressourcen nur vage einschätzen. Auch betreffen kindliche Stressoren zumeist familiäre oder sozioökonomische Aspekte, die ohnehin außerhalb ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten liegen.

Die Ausführungen verdeutlichen bereits, wie wichtig es ist, Kinder schon im frühen Kindesalter an aktive und konstruktive Formen der Stress- und Problembewältigung heranzuführen. Denn damit kann einer generalisierten Selbstzuschreibung von Inkompetenz sowie einer kognitiven Repräsentanz von Hilflosigkeit entgegengewirkt werden. So weist Seligman (1979) bei seinem Modell der „erlernten Hilflosigkeit“ darauf hin, dass die wiederholte Erfahrung unkontrollierbarer Ereignisse hilflos macht und Individuen, die unkontrollierbare Situationen erlebt haben, dazu neigen, diese Hilflosigkeitserfahrung auch auf andere Lebensbereiche und Aufgaben zu übertragen (= Generalisierungseffekt). Anforderungen, die vorher erfolgreich bewältigt wurden, werden sodann als unüberwindbare Belastungen empfunden.

Im Mittelpunkt der Resilienzforschung steht deshalb eine *stärkere Betonung primärer Prävention* – gemäß dem Leitprinzip „So früh wie möglich!“. Hierzu gehört die Förderung wichtiger Resilienzfaktoren wie z. B. Problemlösungsfähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und positive Selbsteinschätzung. Zentral ist außerdem die Stärkung der *Motivation zur Bewältigung von Herausforderungen*: Kinder sollen insbesondere erkennen, dass sie selbst aktiv zur Bewältigung von Stress- und Problemsituationen beitragen können und nicht in passiver Hilflosigkeit verharren müssen. Dazu müssen sie lernen, sich selbständig Hilfe zu holen sowie ihre eigenen Ressourcen realistisch wahrzunehmen und dann problem- und situationsgerecht einzusetzen. Auf diesem Wege wird ihre positive Selbstzuschreibung von Bewältigungsmöglichkeiten effektiv gestärkt, und dies führt wiederum zu einer positiveren Einschätzung der Stress- und Risikosituation selbst, in dem diese dann weniger als belastend und bedrohlich, sondern vielmehr als *herausfordernd* erlebt wird (Hampel & Petermann, 1998).

Ein großer Bestand an Coping-Fähigkeiten und sozialen Ressourcen trägt somit zu einer aktiven, konstruktiven und erfolgreichen Auseinandersetzung mit der Risikosituation bei und stellt insofern ein wesentliches Präventionsziel der Resilienzforschung dar. Denn ein effektives Bewältigungshandeln ist mit adaptiven Lernprozessen verknüpft, die auch einen Zugewinn an Kompetenzen für zukünftige Belastungssituationen erwarten lassen. Frühzeitige Präventionsansätze können so verhindern, dass unangemessene Bewältigungswege beschritten und stabilisiert werden, die den Umgang mit Belastungen in späteren Entwicklungsabschnitten

erschweren. Zu diesen Präventions- und Interventionszielen können die Bildungsinstitutionen einen wichtigen Beitrag leisten: Sie können frühzeitig auf die Förderung von solchen Resilienzfaktoren und Basiskompetenzen fokussieren und Kindern wirksame Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, wie sie mit Stresssituationen umgehen können.

Zusammenfassung: Das Resilienzparadigma impliziert einen Perspektivenwechsel weg von einem Defizit-Modell hin zu einem Ressourcen- bzw. Kompetenz-Modell. Dabei geht es nicht nur darum, Risikokinder ausfindig zu machen bzw. zu erkennen, welche Faktoren und Bedingungen diese Kinder vor einer ungünstigen Entwicklung schützen können. Ziel ist es auch bzw. insbesondere, „alle“ Kinder für zukünftige Belastungssituationen (noch) stärker zu machen (primärpräventiver Aspekt).

6 Empirische Forschungsbefunde

Was genau kennzeichnet widerstandsfähige Kinder, dass sie sich im Vergleich zu anderen Kindern trotz ihres hohen Risikopotenzials zu kompetenten und leistungsfähigen Erwachsenen entwickeln können? Welche protektiven Merkmale konnten hierzu empirisch ermittelt werden?

Obwohl es große Unterschiede in den jeweiligen Risikobelastungen und in den methodischen Vorgehensweisen der Untersuchungen gibt – z. B. bzgl. ihrer Stichprobe, der Methodenauswahl, den untersuchten Problemfeldern oder den Kriterien, was überhaupt eine „erfolgreiche“ Anpassung bzw. resilientes Verhalten kennzeichnet – kamen dennoch viele Forscher zu relativ übereinstimmenden Befunden hinsichtlich jener Faktoren, die Resilienz charakterisieren bzw. an der Entstehung maßgeblich beteiligt sind. Zusammenfassend lassen sich diese Ergebnisse den drei beschriebenen Einflussebenen zuordnen: Merkmale des Kindes, seiner Familie und des sozialen Umfeldes.

Als bedeutsame Untersuchungen zu Resilienz können insbesondere die „Kauai-Längsschnittstudie“ von Werner und Smith (1982, 1992, 2001), die sog. Pionierstudie der Resilienzforschung, die „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht et al. (1999, 2000) und die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Lösel und Mitarbeitern (z. B. Lösel & Bender, 1999) hervorgehoben werden.

a) Die Kauai-Längsschnittstudie

Die Längsschnittstudie von Werner und Smith (1982, 1992, 2001; Werner, 1999a, b, 2000, 2001) auf der Hawaiianischen Insel Kauai kann als die bekannteste, größte und älteste Untersuchung zu Resilienz betrachtet werden: Sie stellt die erste systematische Untersuchung dar, die Risikokinder, welche sich dennoch zu kompetenten Erwachsenen entwickelt haben, analysierte. Hauptziele der Studie waren die Feststellung der Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen sowie die Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit auf die physische, kognitive und psychische Entwicklung der Kinder. Die Studie fokussierte direkt auf den Vergleich von resilienten und nichtresilienten Kindern und begann bereits in der pränatalen Entwicklungsperiode – sie war somit prospektiv angelegt: 698 asiatische und polynesische Kinder, die im Jahr 1955 auf der Insel Kauai geboren wurden, d.h. der komplette Geburtsjahrgang, wurden über 40 Jahre

hinweg begleitet. Die Daten wurden zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst: im Geburtsalter sowie im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren. Als Erhebungsinstrumente dienten Interviews und Verhaltensbeobachtungen von Pädiatern, Psychologen, Sozialarbeitern, Krankenschwestern und Lehrern, Persönlichkeits- und Leistungstest sowie Informationen von Gesundheits- und Sozialdiensten, Familiengerichten und Polizeibehörden. Bei den letzten drei Datenerhebungen wurden die Probanden darüber hinaus auch selbst hinsichtlich ihrer Lebenssichtweise interviewt.

Bei ca. einem Drittel ($n=201$) der überlebenden Kinder dieser Population konnte ein hohes Entwicklungsrisiko festgestellt werden: Sie waren vor ihrem zweiten Lebensjahr schon vier und mehr risikoe erhöhenden Bedingungen, also multiplen Risikobelastungen, ausgesetzt (zu den Datenerhebungen im Alter von 32 und 40 Jahren konnten noch 85 % dieser Probanden mit hoher Risikobelastung rekrutiert werden). Dazu gehörten u.a. chronische Armut, Geburtskomplikationen, ein geringes Bildungsniveau der Eltern, elterliche Psychopathologie und chronische familiäre Disharmonie. Zwei Drittel ($n=129$) dieser sog. „Hochrisikokinder“ zeigten schwere Lern- und Verhaltensstörungen im Alter von zehn Jahren (z. B. mangelnde Aggressionskontrolle, Abhängigkeitsprobleme, Lernschwierigkeiten), wurden straffällig oder wiesen frühe Schwangerschaften (vor dem 18. Lebensjahr) auf. Das restliche Drittel ($n=72$, davon 32 Jungen und 40 Mädchen) entwickelte sich aber trotz dieser erheblichen Risikobelastung zu zuversichtlichen, selbstsicheren und leistungsfähigen Erwachsenen. Im Alter von 40 Jahren gab es bei dieser Gruppe der resilienten Erwachsenen im Vergleich mit der Altersgruppe eine niedrigere Rate an Todesfällen, chronischen Gesundheitsproblemen und Scheidungen.

Auf der Suche nach den Wurzeln für diese günstige Entwicklungsprognose im Erwachsenenalter konnten die Autoren im Verlauf ihrer 40-jährigen Längsschnittstudie eine Reihe von protektiven Merkmalen und Faktoren identifizieren (u.a. günstige Temperamenteigenschaften, schulische Leistungsfähigkeit, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, Selbstvertrauen, religiöser Glaube/ Lebenssinn sowie externe Unterstützungssysteme in der Kirche, in Jugendgruppen oder in der Schule). Sog. „positive Wendepunkte“ im Erwachsenenalter wie Heirat, Geburt des ersten Kindes, Weiterbildungsangebote, Hinwendung zum Glauben oder Eintritt in den Militärdienst erwiesen sich darüber hinaus als sehr entscheidend für den positiven Entwicklungsverlauf. Des Weiteren konnten in der Kauai-Studie „schützende Prozesse“, Verbindungen von risikomildernden Faktoren im Kind und seiner Umwelt, herauskristallisiert werden. Eine höhere Intelligenz und

Leistungsfähigkeit in der Grundschule war beispielsweise mit der Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern, Peers und Familienmitgliedern in der Jugendzeit verknüpft und führte zu einem höheren Selbstwertgefühl sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Alter von 18 Jahren. Die Schulbildung der Eltern, insbesondere der Mutter, ging mit sozialer Unterstützung der Kinder im Kleinkind- und Schulalter einher: Eltern, welche eine höhere Schulbildung besaßen, wiesen positivere Interaktionen mit ihren Kindern in den ersten beiden Lebensjahren auf, was mit einer größeren Autonomie und sozialen Reife der Kinder verbunden war; sie erzogen ihre Kinder mit besseren Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten; ihre Kinder wiesen einen besseren Gesundheitszustand auf, fehlten seltener in der Schule und erbrachten mit 10 Jahren bessere Schulleistungen. Die lebensbegünstigenden Eigenschaften und selbstkorrigierenden Tendenzen der resilienten Kinder und Jugendlichen sowie die Unterstützung, die sie in ihrer Familie und in ihrem sozialen Umfeld fanden, waren nach Werner (1999) wie „Stufen einer Wendeltreppe, die mit jedem Schritt und Tritt das Kind zu einer erfolgreichen Lebensbewältigung führten“ (S. 31).

b) Die „Mannheimer Risikokinderstudie“

Die „Mannheimer Risikokinderstudie“, die von Laucht und Mitarbeitern (Laucht et al., 1996, 1998, 1999, 2000) am Zentralinstitut für Seelische Gesundheit in Mannheim durchgeführt wird, befasst sich mit den Chancen und Risiken von Kindern, deren gesunde Entwicklung durch frühe, bei Geburt bestehende organische und psychosoziale Belastungen gefährdet ist. Folgende Fragestellungen liegen der Studie zugrunde: Welche Kinder sind besonders entwicklungsgefährdet oder vor Entwicklungsbeeinträchtigungen geschützt und welche Entwicklungsfunktionen werden beeinträchtigt?

Die Untersuchung ist, wie die Kauai-Studie, als prospektive Längsschnittstudie angelegt und begleitet eine systematisch ausgewählte Kohorte von Kindern in ihrer individuellen und familiären Entwicklung von der Geburt bis ins Jugendalter. Die Ausgangsstichprobe umfasst 362 Kinder (184 Mädchen, 178 Jungen), die zwischen dem 1.2.1986 und dem 28.2.1988 in zwei Frauenkliniken geboren bzw. in sechs Kinderkliniken der Region neonatologisch versorgt wurden. Dabei wurden diejenigen Säuglinge aufgenommen, die folgende Kriterien erfüllten: erstgeborenes Kind, Aufwachsen bei leiblichen Eltern, deutschsprachige Familie, keine schweren angeborenen Erkrankungen, Sinnesbehinderungen oder Missbildungen, keine Mehrlingsgeburt. Bisher haben fünf Erhebungswellen stattgefunden: im

Alter von 3 Monaten, 2, 4½, 8 und 11 Jahren (für den Zeitraum bis zum achten Lebensjahr liegen die ersten Ergebnisse vor). Als risikoerhöhende Bedingungen wurden sowohl organische als auch psychosoziale Belastungen erfasst. Zu den organischen Risiken zählten prä- und perinatale Komplikationen wie z. B. niedriges Geburtsgewicht, Krampfanfälle oder Sauerstoffmangel. Als psychosoziale Risiken galten ungünstige familiäre Lebensverhältnisse wie niedriges elterliches Bildungsniveau, unerwünschte Schwangerschaft, disharmonische Partnerschaft oder beengte Wohnverhältnisse. Die Ausprägung der Risikobelastung (organisch und psychosozial) wurde dann jeweils mittels einer dreistufigen Skala eingeschätzt: keine, leichte und schwere Belastung. Somit ergaben sich je nach Ausprägung der Schwere der Belastung zum Zeitpunkt der Geburt im Untersuchungsplan etwa neun gleich große Risiko-Teilgruppen: Sie reichten von einer maximal belasteten Gruppe in beiden Risikodimensionen bis hin zu einer Gruppe, die sowohl organisch als auch psychosozial unbelastet ist. Alle Teilgruppen wurden hinsichtlich ihrer Größe und des Geschlechts annähernd gleich verteilt: Die Ergebnisse beruhen damit auf den Datensätzen von 347 Kindern (171 Jungen und 176 Mädchen; entspricht 95,9 % der Ausgangsstichprobe). Die Zuordnung eines Kindes zu einer dieser Teilgruppen stützte sich auf Informationen aus den Krankenakten sowie auf Elterninterviews. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurden die Daten mit Hilfe von Entwicklungstests, Elterninterviews, Kinderinterviews, Verhaltensbeobachtungen sowie Verfahren der videogestützten Mikroanalyse der Mutter-Kind-Interaktion gewonnen.

Die Mannheimer Risikokinderstudie unterstreicht bis dato die langfristige Bedeutung früher Belastungen für die kindliche Entwicklung: Die Auswirkungen organischer und psychosozialer Risiken sind bis in das Grundschulalter (8 Jahre) unvermindert nachweisbar; Risikokinder weisen danach bis zu dreimal häufiger Entwicklungsbeeinträchtigungen auf als unbelastete Kinder. Das Entwicklungsergebnis des Kindes ist dabei abhängig vom Ausmaß der Risikobelastung (keine, leichte, schwere Belastung), dem betrachteten Funktionsbereich (motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung) und der jeweiligen Entwicklungsphase. Kinder mit sowohl organischer als auch psychosozialer (= multipler) Risikobelastung besitzen die ungünstigste Entwicklungsprognose (Kumulation). Als bedeutsamste Frühindikatoren einer ungünstigen Entwicklung im Schulalter (8 Jahre) erwiesen sich bei den organischen Risiken vor allem ein niedriges Geburtsgewicht (hinsichtlich Kognition) und das Auftreten neonataler Krampfanfälle (hinsichtlich Motorik). Bei den psychosozialen Risiken gehörten dazu unerwünschte Schwangerschaft und psychische Beeinträchtigung der Eltern (hinsichtlich Sozial-

verhalten) sowie niedriges elterliches Bildungsniveau, beengte Wohnverhältnisse und frühe Elternschaft (hinsichtlich Kognition). Es bedarf aber noch der genauen Klärung, ob das erhöhte Risikopotenzial der genannten Faktoren darauf beruht, dass sie gehäuft mit anderen Risiken einhergehen oder ob sich dahinter ein spezifischer kausaler Zusammenhang verbirgt. Am besten vorhersagbar erweist sich nach bisherigen Ergebnissen das kognitive Leistungsniveau, da dieses sowohl von organischen als auch psychosozialen Risiken sehr beeinflusst wird. Motorische Funktionen werden vorrangig durch organische Risiken beeinträchtigt, Störungen der sozial-emotionalen Entwicklung hauptsächlich durch psychosoziale Risiken.

Besonderes Interesse der Untersuchung galt darüber hinaus der Mutter-Kind-Interaktion. Mit Hilfe einer zehnminütigen Wickel- und Spielsituation wurde die Qualität der Mutter-Kind-Dyade erhoben (im Alter von 3 Monaten). Dabei zeigte sich, dass das mütterliche Interaktionsverhalten für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes mit 2, 4½ und 8 Jahren von prognostischer Relevanz war: Der Mangel an positivem Emotionsausdruck, an Einfühlungsvermögen, Lächeln und Freude bei der Mutter sowie fehlende Vokalisation korrelierten mit problematischen Entwicklungen des Kindes. Ein positives Mutterverhalten in der frühen Interaktion mit dem Säugling erweist sich mithin als wichtiger Schutzfaktor bei Kindern aus psychosozial hoch belasteten Familien sowie Kindern mit einem sehr niedrigen Geburtsgewicht. Die Befunde legen damit nahe, dass vom mütterlichen Umgang mit dem Risikokind Weichenstellungen für dessen spätere sozial-emotionale Entwicklung gesetzt werden (Laucht, 1999). Bei psychosozial gering belasteten und normal geborenen Kindern stellte dies keinen Schutzfaktor dar.

Die Mannheimer Risikokinderstudie dokumentiert primär, „wie sich Risikokinder als Gruppe im Durchschnitt entwickeln“ (Laucht et al., 1999, S. 90), d.h. weniger die Einzelfälle, also diejenigen Kinder, die sich mit ihrer Entwicklung gegen den ungünstigen Trend behaupten und damit als besonders „resilient“ angesehen werden können (Göppel, 2000). Dennoch liefert sie entscheidende Anhaltspunkte über Entstehungszusammenhänge und Verlaufsbedingungen von Entwicklungsstörungen im Kindesalter sowie über zugrunde liegende Schutzprozesse. Die Ergebnisse der fünften Erhebungswelle im Alter der Kinder von 11 Jahren bleiben abzuwarten.

c) Die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“

Der „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Lösel und Mitarbeitern (Lösel & Bender, 1994, 1999; Lösel, Bliesener & Köferl, 1990; Lösel, Kolip & Bender, 1992; Bender & Lösel, 1998) lagen folgende Zielsetzungen zugrunde: seelische Widerstandskraft unter Bedingungen eines besonders hohen Entwicklungsrisikos zu untersuchen, Phänomene der Resilienz auch außerhalb der Familie zu erfassen und in der Literatur diskutierte protektive Merkmale integrativ und simultan zu überprüfen.

Zielgruppe dieser Untersuchung waren Jugendliche aus Institutionen der Heimbetreuung, welche einem sehr belasteten und unterprivilegierten Multiproblem-Milieu mit unvollständigen Familien, Armut, Erziehungsdefiziten, Gewalttätigkeit und Alkoholmissbrauch entstammten. Im Gegensatz zur „Mannheimer Risikokinderstudie“ versuchten die Bielefelder Forscher von vornherein eine Gruppe „resilienter“ Jugendlicher zusammenzustellen. Dabei gingen sie folgendermaßen vor: Sie stellten Mitarbeitern von 60 Einrichtungen der Jugendhilfe das Konzept der Resilienz vor und befragten sie im Anschluss nach ihren entsprechenden Beobachtungen, d.h. ob sie Jugendliche aus ihrer Einrichtung benennen können, die sich trotz hoher biographischer Risikobelastung erstaunlich positiv entwickeln. Mit Hilfe dieser „naturalistischen Diagnose“ (auf der Basis von Fallbesprechungen und Erziehereinschätzungen) konnte eine Gruppe von 66 Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren aus 27 Heimen als Stichprobe der „Resilienten“ gewonnen werden (RG = Gruppe der Resilienten). Die Vergleichsgruppe bildete eine Gruppe von 80 Jugendlichen aus denselben Heimen, deren Risikobelastung gleich hoch eingeschätzt worden war, die aber ausgeprägte Erlebens- und Verhaltensstörungen aufwiesen (AG = Gruppe der Auffälligen bzw. Devianten). Mittels Interviews, Frage- und Selbsteinschätzungsbogen, einem Risikoindex (bestehend aus 70 Kriterien) und Tests wurden die beiden Gruppen dann hinsichtlich folgender vier Merkmalsbereiche untersucht: (1) biographische Belastungen und Risikobedingungen, (2) Problemverhalten bzw. Erlebens- und Verhaltensstörungen, (3) personale Ressourcen und (4) soziale Ressourcen. Bei der Risikodiagnose wurden sowohl objektive Faktoren (z. B. Scheidung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Krankenhausaufenthalte, Schulwechsel oder schlechte Wohnverhältnisse) als auch subjektive Belastungen („erlebte“ Elternkonflikte, Vernachlässigung, Alkoholprobleme und finanzielle Schwierigkeiten) berücksichtigt. Dabei zeigte sich erwartungsgemäß ein höherer Zusammenhang zwischen dem subjektiven Risikoindex und den Verhaltensproblemen im Vergleich zu den objektiven Faktoren – eine Bestätigung dafür, wie bedeutsam die individuelle Wahrnehmung von Belastungen ist. Die Datenauswertung

belegte zudem, dass die „naturalistischen“ Diagnosen, d.h. die Einschätzungen der Heimerzieher, relativ valide waren: Sie deckten sich mit den Ergebnissen der methodisch standardisierten und systematischen Verfahren, indem sie die Klassifikationen bestätigten.

Die Gruppe der „Resilienten“ (RG) und die der „Auffälligen“ (AG) unterschieden sich eindeutig hinsichtlich ihrer Symptombelastung sowie hinsichtlich der Variablen, welche die personalen und sozialen Ressourcen betrafen. Sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich nach zwei Jahren konnten eine Reihe von protektiven Effekten festgestellt werden: „Stabil resiliente Jugendliche zeigten ein flexibleres und weniger impulsives Temperament, hatten eine realistischere Zukunftsperspektive, waren in ihrem Bewältigungsverhalten aktiver und weniger vermeidend, erlebten sich als weniger hilflos und mehr selbstvertrauend, waren leistungsmotivierter und in der Schule besser als die Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. Sie hatten öfter eine feste Bezugsperson außerhalb ihrer hochbelasteten Familien, waren zufriedener mit der erhaltenen sozialen Unterstützung, hatten eine bessere Beziehung zur Schule und erlebten ein harmonischeres und zugleich normorientierteres Erziehungsklima in den Heimen“ (Lösel & Bender, 1999, S. 38). Die qualitativen Interviewdaten der Heim-Stichproben zeigten, dass die resilienten Jugendlichen sich mit ihrer Heimsituation konstruktiver auseinandergesetzt hatten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und ein positives Selbstwertgefühl aufwiesen. Zwei Drittel der Jugendlichen blieben über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg stabil resilient oder deviant. Als bedeutsame, stabilisierende Variable erwies sich dabei das erlebte Erziehungsklima im Heim. Ein entwicklungsförderlicher Effekt ging insbesondere von einem autoritativen Erziehungsklima (Baumrind, 1989) aus, das sich durch Zuwendung und Empathie, durch eine hohe Strukturiertheit und Normorientierung sowie durch Monitoring kennzeichnet.

Im weiteren Verlauf der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie wurde schließlich der Frage nachgegangen, inwieweit sich die resilienten Jugendlichen von „normalen“ (wenig risikobelasteten) Jugendlichen unterscheiden. Ziel war also auch ein kontrollierter Vergleich der RG mit einer Normalgruppe (NG). Dabei wurden aus der „naturalistisch“ diagnostizierten RG diejenigen Jugendlichen ausgewählt, die nach multiplen Kriterien trotz ihrer hohen Risikobelastung keine psychischen, psychosomatischen oder verhaltensmäßigen Auffälligkeiten zeigten: Hieraus ergab sich eine Gruppe von 21 Jugendlichen (13 Jungen, 8 Mädchen). Als Normalgruppe wurde eine zu dieser Gruppe der Resilienten parallelisierte Gruppe von Jugendlichen aus

einer repräsentativen Schülerstichprobe herangezogen (ebenfalls 21 Jugendliche, aber ohne spezifische Risikobelastung). Parallelisierungsvariablen stellten dabei Geschlecht, Alter und besuchter Schultyp dar. Im Vergleich der RG mit der NG fanden sich kaum signifikante Unterschiede. Geringe Differenzen zeigten sich lediglich im Bereich der personalen Faktoren: Die resilienten Jugendlichen erschienen auch hier als tendenziell annäherungs- und aufgabenorientierter, leistungsmotivierter sowie aktiver in der Auseinandersetzung mit Alltagsproblemen. Sie schätzten sich selbst als weniger hilflos und ihre eigenen Handlungen als wirksamer ein. Die Ergebnisse der Studie belegen damit, dass es sich bei den resilienten Kindern und Jugendlichen nicht um mysteriöse „Superkids“ mit magischen Abwehrkräften oder speziellen Merkmalsausprägungen handelt, sondern um Jugendliche, die in der Lage sind, trotz belastender Lebensbedingungen einfach jene Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auszubilden, die auch sonst eine relativ gesunde Entwicklung im Jugendalter ausmachen (Göppel, 2000).

6.1 Personale Ressourcen des Kindes

a) Frühe Kindheit: Säuglings- und Kleinkindalter

Schon im Säuglingsalter wurden die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie von ihren Bezugspersonen als sehr aktiv, liebevoll, „pflegeleicht“ und sozial aufgeschlossen charakterisiert. Sie zeigten sich als äußerst anpassungsfähig an neue Situationen, hatten kaum Schlafprobleme oder Schwierigkeiten mit der Nahrungsaufnahme und konnten leicht beruhigt werden. Sie wiesen ein hohes Antriebsniveau auf und zeigten sich annäherungsbereiter, emotional ausgeglichener und fröhlicher als vergleichbare nicht resiliente Kinder. Die genannten Eigenschaften stehen in direktem Gegensatz zu sog. „schwierigen“ Temperamentsmerkmalen wie niedrige Anpassungsfähigkeit, irreguläre biologische Funktionen, soziale Gehemmtheit oder hohe Reizbarkeit (Thomas & Chess, 1980). Kinder mit einem „schwierigen“ Temperament haben nicht nur genetisch mitbedingte ungünstigere Entwicklungsvoraussetzungen. Sie sind auch in größerer Gefahr, zur Zielscheibe negativer, feindseliger Gefühle und kritisierender, bestrafenden Erziehungsverhaltens zu werden. Dies erhöht wiederum die Wahrscheinlichkeit, psychische Beeinträchtigungen zu entwickeln (Bender & Lösel, 1998). Sie können relativ schnell in einen „Teufelskreis“ sich gegenseitig bedingender, negativer Reaktionen geraten. Kinder mit sog. „einfachen“ Temperamentsmerkmalen lösen dagegen eher

positive Reaktionen, d.h. Aufmerksamkeit, Wärme und soziale Unterstützung bei den Bezugspersonen aus (Fingerle, Freytag & Julius, 1999; Julius & Goetze, 2000). Temperamentsmerkmale liefern damit eine Erklärung für die große Heterogenität kindlicher Entwicklungsverläufe unter Einfluss von Risikobelastungen. Diese Annahme wird auch durch Ergebnisse der Bindungsforschung gestützt, wonach Kinder, die als Neugeborene ein „schwieriges“ Temperament zeigen, signifikant seltener sichere Bindungen zu ihren Müttern entwickeln als Neugeborene mit „einfachem“ Temperament (Fremmer-Bombik, 1992, zitiert nach Fingerle et al., 1999; S. 304). Nach Engfer (1991) scheinen hierbei aber weniger die angeborenen Temperamentsmerkmale bzw. -unterschiede an sich entscheidend zu sein als vielmehr die Folgen negativer Erzieherreaktionen. Die Befunde weisen damit auf einen entscheidenden Wechselwirkungsprozess zwischen kindlichem Temperament und Erziehungsverhalten/Erziehungskompetenz der Bezugspersonen hin. Diese Tatsache verweist bereits auf die große Bedeutung früher Präventionsmaßnahmen im Hinblick auf die Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen.

Im Kleinkindalter (zwei Jahre) erschienen die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie als selbständiger, selbstbewusster und unabhängiger im Vergleich zu den nichtresilienten Kindern gleichen Alters und Geschlechts. Sie waren sowohl in ihren Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten weiter entwickelt als auch mehr in das soziale Spiel mit Gleichaltrigen integriert (v.a. Mädchen wiesen eine positive soziale Orientierung auf). Einerseits verfügten sie über gut entwickelte *Selbsthilfefertigkeiten* (verbunden mit dem Streben nach Autonomie), andererseits besaßen sie aber auch die *Fähigkeit, Hilfe zu erbitten*, wenn diese für sie als notwendig erachtet wurde. Gegenüber neuen Erfahrungen zeigten sie sich offen und neugierig (*Explorationslust*). In engem Zusammenhang damit steht die Tatsache, dass die meisten resilienten Kinder ein *sicheres Bindungsverhalten* entwickelt hatten: Kinder, welche über eine sichere Bindung verfügen, beginnen früh ihre Umwelt aktiv zu explorieren. Laut Julius und Goetze (2000) dürfte ein „solches Explorationsverhalten ... die Wahrscheinlichkeit effektiver Handlungen erhöhen, die wiederum die Autonomie des Kindes stärken“ (S. 297). Langzeituntersuchungen haben hier gezeigt, dass die Bindungsmuster zumindest für die darauffolgenden zehn Jahre relativ stabil sind (vgl. die Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie; ein Überblick dazu in Zimmermann et al., 2000). Sicher gebundene Kinder weisen damit einige Entwicklungsvorteile auf: So verfügen sie im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern über gute Problemlösestrategien, zeigen höhere Konzentrationsleistungen sowie mehr positive Affekte im Kindergarten und in der Schule,

sie sind ausdauernder und sozial aufgeschlossener, haben eine längere Aufmerksamkeitsspanne und werden von ihren Erzieherinnen/Lehrern als umgänglicher, freundlicher und flexibler eingeschätzt. Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter weisen im Alter von 6 Jahren ein realistischeres Selbstbild, im Jugendalter ein positives Selbstkonzept sowie eine klare Identität auf (Zimmermann, 2000). Zimmermann et al. (2000) resümieren: „Eine sichere Bindungsorganisation ist demnach im Sinne der Entwicklungspsychopathologie ... als eine zentrale risikomildernde Bedingung zu betrachten, eine unsichere Bindungsorganisation hingegen als Vulnerabilität. Bindungssicherheit oder -unsicherheit sind somit nicht gleichzusetzen mit seelischer Gesundheit bzw. Psychopathologie; vielmehr geht mit Bindungssicherheit eine größere Kompetenz im Umgang mit vor allem emotionaler Belastung, das heißt einer effektiven Emotionsregulation, einher und stellt somit eine gute Voraussetzung dar, um Belastungen erfolgreich bewältigen zu können“ (S. 310). Trotz dieser aufgezeigten Erkenntnisse gibt es bislang aber noch keine Untersuchungen, in denen der Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten Resilienz und Bindung detailliert untersucht worden ist.

b) Mittlere Kindheit: Schulalter

Für diese Altersstufe liegen die meisten empirischen Ergebnisse vor. Im Alter von zehn Jahren verfügten die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie über besser entwickelte *Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten* sowie ein *positives Selbstkonzept*. Die Haltung der resilienten Kinder war in Problemlösesituationen weniger reaktiv, sondern vielmehr *proaktiv*. Sie übernahmen selbständig Verantwortung in der jeweiligen Situation und waren aktiv um eine Problemlösung bemüht: D.h. sie warteten nicht erst ab, bis ihnen jemand von außen (ein Erwachsener) das Problem abnahm oder zu Hilfe kam.

Obwohl die resilienten Kinder weder besonders talentiert noch intellektuell hochbegabt waren, nutzten sie ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten effektiv aus. Sie konnten sich gut auf ihre Schularbeiten konzentrieren und zeigten ein überdurchschnittliches Maß an Ausdauervermögen und Hartnäckigkeit (*schulische Leistungsfähigkeit*). Die guten Schulleistungen waren für sie insofern eine bedeutende Quelle der Selbstbestätigung.

Darüber hinaus besaßen die resilienten Kinder *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*, d.h. die Einstellung, mit eigenem Handeln tatsächlich etwas bewirken zu können und nicht einfach der Willkür des Schicksals ausgeliefert zu sein. Die protektive Wirkung von Selbstwirksamkeit liegt v.a. in der Motivation für und Ausführung

von aktiven Bewältigungsversuchen (Fingerle et al., 1999; Julius & Goetze, 2000): Wer nicht erwartet, mit seiner Handlung etwas zu bewirken, wird gar nicht erst versuchen, etwas zu verändern bzw. zu riskieren, sondern die Situationen meiden. Wer dagegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird diese auch auf neue Situationen übertragen. Aufgrund dieser Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entwickelten die resilienten Kinder Zuversicht und Vertrauen in sich selbst, was letztlich mit einer größeren Selbstsicherheit, positiveren Selbsteinschätzung und mehr Eigenaktivität einherging.

Die resilienten Kinder wiesen des Weiteren stärker ausgeprägte *internale Kontrollüberzeugungen* auf. Gemeint sind hiermit generalisierte Erwartungen darüber, dass man selbst in der Lage ist, Kontrolle über oder zumindest Einfluss auf die Dinge des eigenen Lebens auszuüben, d.h. dass Probleme durch eigenes Tun beeinflusst bzw. verhindert werden können (Julius & Goetze, 1998 a, b, 2000). Das Gegenteil davon ist die Überzeugung, dass die Ereignisse außerhalb der eigenen Kontrolle liegen und von Faktoren wie Glück, Zufall oder anderen Personen (external) bestimmt werden. So glaubten die resilienten Kinder beispielsweise, ihre Schulschwierigkeiten mit Hilfe eigenen Fleißes zu überwinden. Diese Überzeugung war dann mit erhöhter Aktivität, Motivation und Anstrengung verbunden. Die resilienten Kinder nahmen an, *für sie* kontrollierbare Probleme oder Ereignisse mit steuern zu können; sie waren jedoch *nicht* der Überzeugung, einen Einfluss auf de facto *unkontrollierbare* Situationen wie den Streit der Eltern oder die Alkoholkrankheit eines Elternteils zu haben (*realistische Kontrollüberzeugung*).

Eng verknüpft sind hiermit *Kausalattributionen*, d.h. subjektive Ursachenzuschreibungen für auftretende Ereignisse. Viele Untersuchungen belegen, dass Kinder oftmals die Gründe für erlittene Misshandlungen oder für die Zerrüttung der Familie bei sich selbst und nicht bei den Erwachsenen suchen. Sie schreiben also sich bzw. ihrer eigenen Unfähigkeit die Ursache für die aufgetretenen negativen Ereignisse zu: In dem Fall attribuieren sie internal, nicht external (person-interne Ursachenzuschreibung; sie denken z. B. „Wenn ich brav wäre, würde meine Mutter mich mehr lieben“). Internale Attributionen negativer Ereignisse sind mit unangenehmen Emotionen wie Resignation, Selbstzweifel, Traurigkeit, Erregung oder Hilflosigkeit verbunden (sie können letztlich zu sozialer Angst und Unsicherheit führen). Attribuiert ein Kind ein negatives Ereignis dagegen external, werden die negativen Effekte im Hinblick auf das Selbstwertgefühl weitaus geringer sein (Julius & Goetze, 1998a, b). Ein realistischer Attributionsstil kann somit Schuldge-

fühle und Gefühle der Wertlosigkeit verhindern und auf diese Weise die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes unterstützen.

Oft besaßen die resilienten Kinder auch ein spezielles *Interesse oder Hobby*, welches sie mit einem Freund oder einer Freundin teilten und das ihnen in der schweren Zeit Lebenssinn und Trost vermittelte. Diese außerschulischen Aktivitäten – dazu gehörten z. B. Aktivitäten in der Kirchengemeinde, in einer Schulband oder Sportgruppe – ermöglichten ihnen, sich zum einen von der Stresssituation innerlich zu distanzieren und abzulenken und zum anderen trotz der schwierigen Lebensumstände auch Freude und Spaß zu erleben.

Die beschriebenen Ergebnisse der Kauai-Längsschnittstudie konnten durch andere Untersuchungen bestätigt und ergänzt werden: So konnte beispielsweise in dem „Rochester Child Resilience Project“ mit Hilfe von fünf Prädiktoren in bis zu 84 % aller Fälle vorhergesagt werden, ob Kinder, die unter widrigen Lebensumständen aufwuchsen, Jahre später eine fehlangepasste Entwicklung aufwiesen oder aber als resilient eingestuft werden konnten (Cowen et al., 1997). Zu diesen Faktoren zählten Empathie, emotionale Ausdrucksfähigkeit, ein realistischer Attribuerungsstil, soziale und effektive Problemlösefähigkeiten sowie ein hohes Selbstwertgefühl.

c) Jugendalter/Adoleszenz

Auch im Jugendalter (18 Jahre) kennzeichneten die resilienten Kinder der Kauai-Studie eine stärker ausgeprägte *internale Kontrollüberzeugung*, eine *höhere Sozialkompetenz* und ein *positives Selbstkonzept*. Sie waren verantwortungsbewusster, selbständiger, leistungsorientierter und sozial reifer als vergleichbare nicht resiliente Jugendliche. Sie verfügten über mehr effektive Konfliktlösestrategien, besaßen *Selbstvertrauen* in ihre eigenen Fähigkeiten und die Zuversicht, dass die Dinge sich erwartungsgemäß zum Guten wenden werden (*optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung*). Darüber hinaus zeigten sie *Empathie* und *Hilfsbereitschaft* gegenüber anderen Menschen. Viele resiliente Jugendliche mussten z. B. Verantwortung für die Betreuung eines jüngeren Geschwisterkindes übernehmen, den Haushalt führen, wenn die Eltern krank oder behindert waren oder Teilzeit-Jobs nach der Schule ausüben, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen. Diese frühzeitige Verantwortungsübernahme für sich und andere hat offenbar die Entwicklung von interner Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit und Ausdauervermögen begünstigt (Julius & Goetze, 2000). Die Tätigkeiten gaben ihnen die Fähigkeit, Bedeutung und Wert im eigenen Tun sowie Sinn und Zweck in der eigenen Existenz

zu sehen (*Erleben von Sinn und Struktur im Leben*). Antonovsky (1987) bezeichnet diese kognitive, affektiv-motivationale Eigenschaft als „Kohärenzgefühl“: Aufgrund der Überzeugung, dass das Leben und die Aufgaben, die man zu bewältigen hat, sinnvoll bewertet werden, lohnt es sich, sich dafür einzusetzen. Das Kohärenzgefühl setzt sich nach Antonovsky aus drei Dimensionen zusammen: „comprehensibility“ (Gefühl der Verstehbarkeit), „manageability“ (Gefühl der Bewältigbarkeit) und „meaningfulness“ (Gefühl der Sinnhaftigkeit). Die letzte Komponente nimmt für Antonovsky eine besondere Rolle ein. Sie ist die motivationale Komponente, da in ihr die positiven Erwartungen an das Leben zum Ausdruck kommen: „Ein Mensch ohne Erleben von Sinnhaftigkeit wird das Leben in allen Bereichen nur als Last empfinden und jede weitere sich stellende Aufgabe als zusätzliche Qual“ (Bengel et al., 2001, S. 30).

Zum Abschluss sollen auch die *körperlichen Gesundheitsressourcen* hervorgehoben werden, die bei der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen keine unwesentliche Rolle einnehmen (Kumpfer, 1999). Dazu gehören u.a.: ein stabiles Immunsystem, körperliche Fitness, ein regelmäßiger Schlaf-/Wachrhythmus, eine ausgewogene Ernährung und sorgfältige Hygiene sowie Bewegungsfreude und sportliche Aktivitäten. Gerade Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen weisen hier oftmals geringere Kapazitäten auf.

Zusammenfassung: Resiliente Kinder rechnen mit dem Erfolg eigener Handlungen, sie gehen Problemsituationen aktiv an, sie nutzen ihre Ressourcen/Talente effektiv aus, sie glauben an eigene Kontrollmöglichkeiten, können aber auch erkennen, wenn etwas realistisch für sie unbeeinflussbar, d.h. außerhalb ihrer Kontrolle ist. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen führen dazu, dass Ereignisse als weniger belastend, sondern vielmehr als herausfordernd wahrgenommen werden. Dadurch werden mehr aktiv-problemorientierte und weniger passiv-vermeidende Coping-Strategien angeregt.

6.2 Schutzfaktoren in der Familie

Trotz enormer Risikobelastungen wie elterlicher Psychopathologie, Scheidung der Eltern oder familiärer Disharmonie hatten die meisten resilienten Kinder der Kauai-Studie die Möglichkeit, eine *enge, positiv-emotionale und stabile Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson* aufzubauen, welche ihnen eine konstante und kompetente Betreuung sowie Anregungen bot. Diese Bezugsperson ging adäquat und feinfühlig auf die Bedürfnisse und Signale des Kindes ein. Infolge dieser *kontinuierlichen, zuverlässigen und warmen Beziehung* konnte der Großteil der Kinder im Kleinkindalter sichere Bindungsmuster und Vertrauen entwickeln. *Feinfühligkeit und Kompetenz* der Bezugsperson im Umgang mit dem Säugling und Kleinkind erweisen sich dabei als entscheidende Faktoren für die Qualität der Bindungsbeziehung und letztlich für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes. Für die Etablierung einer sicheren Bindung des Kindes an seine primären Bezugspersonen fasst Schneewind (2001) folgende Merkmale des elterlichen Interaktionsverhaltens zusammen („attachment parenting“):

- Sensitivität (promptes und angemessenes Reagieren auf kindliche Signale),
- eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber dem Kind (echte Anteilnahme, die in positiven Gefühlen und Zuneigung zum Ausdruck kommt),
- Synchronisation (im Sinne einer sanften Abstimmung reziproker Interaktion mit dem Kind),
- Wechselseitigkeit (in der Gestaltung von Interaktionen),
- Unterstützung (aufmerksame Zuwendung und emotionale Hilfestellung bei kindlichen Aktivitäten),
- Stimulation (häufige Interaktionsaufnahme mit dem Kind).

In engem Zusammenhang mit der Bindung an Bezugspersonen stehen Merkmale des Erziehungsklimas und des Erziehungsstils. In den meisten Studien hat sich hier ein Beziehungsmuster als protektiv bewährt, welches durch Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz dem Kind gegenüber, durch Sicherheit im Erziehungsverhalten und durch Monitoring charakterisiert werden kann (Masten, 2001a). Diese genannten Aspekte lassen sich auch unter dem Begriff *„autoritativer bzw. demokratischer Erziehungsstil“* zusammenfassen. Nach Baumrind (1989) kennzeichnet sich ein solches Erziehungsverhalten durch eine klare Vermittlung kompetenzfördernder Verhaltenserwartungen, durch die Überwachung entsprechender Verhaltensweisen, durch die Unterstützung von Selbständigkeit, durch ein erkennbares emotionales Engagement und durch eine offene, partnerschaftliche Kommunikation. Autori-

tative Erziehung beinhaltet insofern ein warmes, unterstützendes, aber dennoch forderndes und zugleich Grenzen setzendes Elternverhalten (Schneewind, 2001). Unter diesen positiven Gesichtspunkten erzieherischen Verhaltens können Kinder lernen, sich mit unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven auseinander zu setzen, Grenzen zu akzeptieren, das eigene Verhalten zu kontrollieren, selbstverantwortlich zu handeln, mit Erfolg und Misserfolg umzugehen, Entscheidungen zu treffen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und sich bei Bedarf um soziale Unterstützung zu bemühen. Durch die empathische Haltung der Bezugsperson kann das Kind Sicherheit, Geborgenheit, Entspannung und Zuversicht erfahren. Ein autoritativer Erziehungsstil kann somit zur Entwicklung problemorientierter Bewältigungsstrategien, zu einem angepassten psychosozialen Funktionsniveau, zu Selbstvertrauen und einem stärkeren Selbstwertgefühl beitragen (Petermann et al., 1998). Eltern in dieser Erziehungsfunktion entscheidend zu stärken, kann deshalb als ein zentraler Ansatzpunkt der Resilienzförderung angesehen werden.

Neben dem positiven Erziehungsklima erwiesen sich in den meisten Untersuchungen *familiäre Stabilität* und *familiärer Zusammenhalt* (Kohäsion) als wesentliche Schutzfaktoren. Dies kennzeichnete sich u.a. durch gemeinsame Unternehmungen, durch routinierte Tagesstrukturen oder durch familiäre Rituale wie regelmäßige Essenszeiten, Ausflüge oder Geburtstagsfeiern. Mit solchen Gegebenheiten werden Gefühle der Zusammengehörigkeit und Sicherheit unterstützt, die gerade in Umbruchssituationen und Krisenzeiten besonders stabilisierend wirken. Als protektiv zeigten sich darüber hinaus eine *altersangemessene Übernahme von Aufgaben im Haushalt*, ein *religiöser Glaube in der Familie*, ein *geringes Konfliktpotenzial* in der Familie (verbunden mit einer harmonischen Paarbeziehung der Eltern), ein *soziales Eingebundensein der Familie in informelle und formelle Netzwerke* (Verwandte, Bekannte, Selbsthilfegruppen u.a.), ein *hohes Bildungsniveau der Eltern* sowie ein *höherer sozioökonomischer Status* (Werner, 2000).

In der Kauai-Studie war des Weiteren ersichtlich, dass die resilienten Kinder häufig das erstgeborene Kind in der Familie waren, dass sie weniger Geschwister hatten (geringere Geschwisterzahl) und dass ein größerer Altersabstand zwischen den Kindern bestand – für die Kinder wirkte es sich positiv aus, wenn sie in den ersten 20 Monaten ihres Lebens die Aufmerksamkeit ihrer Eltern nicht mit einem jüngeren Geschwister teilen mussten (Freitag, 1999).

Zusammenfassung: In den meisten Untersuchungen zeigte es sich, dass eine emotional positive, zugewandte, akzeptierende und zugleich normorientierte, angemessen fordernde und kontrollierende Erziehung eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Resilienz hat. D.h. in der *Familienerziehung* sowie in den *Familienbeziehungen* werden grundlegende Bedingungen für eine psychisch gesunde Entwicklung geschaffen.

6.3 Schutzfaktoren im sozialen Umfeld

Viele resiliente Kinder der Kauai-Studie verfügten auch außerhalb ihrer Familie über entscheidende Quellen emotionaler und sozialer Unterstützung: Großeltern, Verwandte, Nachbarn, Pfarrer, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer. Waren z. B. die Eltern selbst zu einem fürsorglichen Erziehungsverhalten gegenüber dem Kind nicht in der Lage, so fungierten häufig die Großeltern als stabile Bezugspersonen und Identifikationsmodelle. Viele Kinder konnten Lehrerinnen und Lehrer benennen, die ihnen Aufmerksamkeit entgegenbrachten, sich für sie einsetzten und sie herausforderten (Lehrerinnen und Lehrer wurden in der Untersuchung sogar am häufigsten als Vertrauenspersonen außerhalb der Familie genannt). Diese *unterstützenden Personen außerhalb der Familie* trugen nicht nur zur unmittelbaren Problemreduzierung bei, sondern dienten gleichzeitig auch als Modelle für ein aktives/konstruktives Bewältigungsverhalten sowie für prosoziale Handlungsweisen (positive Modellfunktion; Bender & Lösel, 1998). Soziale Kontakte zu Bezugspersonen außerhalb der Familie haben damit eine große Bedeutung: Zum einen geben sie Anregungen und Hilfestellungen zu einer effektiven Bewältigung in der akuten Belastungssituation und zum anderen bieten sie alternative Verhaltensmodelle an, welche einen förderlichen Einfluss auf das zukünftige Verhalten des Kindes in Belastungssituationen haben können. Diese Erkenntnisse werden z.T. bereits in Patenschaftsprogrammen bzw. sog. „Buddy-Programmen“ umgesetzt, in denen sich Studierende oder Freiwillige auf ehrenamtlicher Basis einem Risikokind als individuelle Bezugsperson zur Verfügung stellen (vgl. hierzu z. B. das Patenschaftsprogramm „Big Brothers/Big Sisters“; Göppel, 2000; Opp & Fingerle, 2000; Werner, 1999, 2000).

Ein weiteres wirksames Unterstützungssystem stellen in der Kauai-Studie *Peerkontakte und positive Freundschaftsbeziehungen* dar. Als protektive Funktionen der Peers können u.a. Erholung, Unterhaltung, Rat, positives Feedback und emotionaler Beistand angesehen werden. Kinder erleben durch die Peerkontakte vor allem Ablenkung von schwierigen Situationen und erfahren dadurch „Normalität“ und „Entspannung“ in der Beziehung zu anderen Menschen. Das soziale Spiel mit Gleichaltrigen kann z. B. als eine maßgebliche Bewältigungshilfe betrachtet werden, da sich das Kind hierbei vom Ernst des Alltags lösen und seine Gefühle ungezwungen ausdrücken kann. Peer-Interaktionen schaffen außerdem Möglichkeiten der Perspektivenübernahme und Empathie: In Peer-Interaktionen lernen Kinder zu teilen, sich gegenseitig zu helfen und sich in den anderen hinein zu versetzen. Peer-Beziehungen fördern somit Kommunikationsfähigkeiten, Impulskontrolle, Kreativität und interpersonales Bewusstsein. Kinder darin zu unterstützen, Freundschaften mit sozial kompetenten Peers zu entwickeln (d.h. prosoziale Beziehungen aufzubauen), kann insofern als ein wesentliches Präventions- und Interventionsziel angesehen werden. In diesem Zusammenhang erweisen sich z. B. die Arbeit in Kleingruppen oder Tutorien sowie gemeinschaftliche Projektarbeiten in den Bildungsinstitutionen als gute Ansatzpunkte.

Als weitere Schutzfaktoren im sozialen Umfeld haben sich *Ressourcen auf kommunaler Ebene*, insbesondere der *Zugang zu sozialen Einrichtungen und professionellen Hilfsangeboten* (z. B. Angebote der Eltern- und Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderereinrichtungen, Gemeindeförderung, Sportvereine), das *Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft* (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern/Erziehung/Familie) sowie *positive Erfahrungen in der Schule* gezeigt. Folgende spezifische Qualitäten konnten z. B. der schulischen Umgebung die Funktion eines Schutzfaktors zuweisen: Schulen, in denen

- ein hoher, aber angemessener Leistungsstandard an die Schüler gestellt wird,
- den Schülern verantwortungsvolle Aufgaben übertragen werden,
- es klare, konsistente und gerechte Regeln gibt,
- Schüler häufig für ihre Leistungen und ihr Verhalten verstärkt werden (konstruktives Feedback in Form von Anerkennung, Lob und Ermutigung),
- Möglichkeiten des kooperativen Lernens und der Partizipation bestehen,
- Lehrerinnen und Lehrer sich um ihre Schüler sorgen und aktives Interesse an ihnen signalisieren,
- positive Peer-Kontakte bestehen,

- eine enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Einrichtungen angestrebt wird,
- Schulsozialarbeit und weitere Förderangebote verankert sind,
- außerschulische Aktivitäten organisiert werden (z. B. Projektstage, Exkursionen, Sportveranstaltungen/Wettbewerbe), bei denen die Schüler gemeinsame Ideen und Interessen teilen können,
- insgesamt ein wertschätzendes Schulklima vorherrscht (vgl. Julius & Prater, 1996; Davis, 1999; Howard, Dryden & Johnson, 1999).

Laut Julius und Prater (1996) geht von solchen schulischen Bedingungen insofern ein protektiver Effekt aus, als dass sie den Aufbau von Selbstwirksamkeit und hohen Effizienzerwartungen sowie die Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützen. Darüber hinaus tragen sie zur Entwicklung von Konflikt- und Problemlösefertigkeiten, Kontrollüberzeugungen und sozialen Kompetenzen bei. Des Weiteren unterstützen sie die Entstehung eines Kohärenzgefühls: das Gefühl, dass die eigene Lebenswelt durchschaubar ist, dass genügend Ressourcen zur Lebensbewältigung im Umfeld vorhanden sind und dass es lohnenswert ist, sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen, weil sie auf der Grundlage dieses Lebensgefühls auch gemeistert werden können (Opp, 1999). Die Schule stellt damit entscheidende Handlungsspielräume zur Verfügung, in denen Kinder wichtige Kompetenzen erwerben können. Bedeutsam ist demzufolge eine Schule, deren Ethos nicht nur in der reinen Wissensvermittlung liegt, sondern die sich als „caring community“ konstituiert (Fingerle, Freytag & Julius, 1999). Die Rolle der frühkindlichen Bildungseinrichtungen ist in diesem Zusammenhang in den Untersuchungen leider noch nicht dezidiert berücksichtigt worden. Viele der genannten Aspekte lassen sich hier allerdings problemlos übertragen.

Zusammenfassung: Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass von fürsorglichen Personen außerhalb der Familie eine entscheidende Kompensationsfunktion ausgeht – dies sowohl im Hinblick auf direkte Unterstützungsleistungen als auch im Hinblick auf positives Modellverhalten. Des Weiteren verweisen sie auf die enorme Bedeutung positiver Peer-Interaktionen sowie der Förderung von Basiskompetenzen und Resilienzfaktoren in den Bildungseinrichtungen.

6.4 Zusammenfassung der empirischen Befunde

In der folgenden Tab. B 3 werden die zentralen protektiven Faktoren, die für eine erfolgreiche Bewältigung von Lebensbelastungen förderlich sind und zur Entwicklung von Resilienz beitragen, noch einmal überblickartig zusammengefasst. Dabei wird die Unterscheidung zwischen personalen und sozialen Ressourcen beibehalten.

Personale Ressourcen	<p>Kindbezogene Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) • Intellektuelle Fähigkeiten • Erstgeborenes Kind • Weibliches Geschlecht (in der Kindheit) <p>Resilienzfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemlösefähigkeiten • Selbstwirksamkeitsüberzeugungen • Positives Selbstkonzept/Selbstvertrauen/Hohes Selbstwertgefühl • Fähigkeit zur Selbstregulation • Internale Kontrollüberzeugung • Realistischer Attribuierungsstil • Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit (verbunden mit guten Sprachfertigkeiten)/Soziale Perspektivenübernahme/Verantwortungsübernahme/Humor • Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z. B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten) • Sicheres Bindungsverhalten/Explorationslust • Lernbegeisterung/Schulisches Engagement • Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung • Religiöser Glaube/Spiritualität/Kohärenzgefühl • Talente, Interessen und Hobbys • Körperliche Gesundheitsressourcen
-----------------------------	---

Tab. B 3: Personale und soziale Ressourcen

Innerhalb der Familie

- Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
- Autoritativer/ demokratischer Erziehungsstil (emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten, Feinfühligkeit und Responsivität)
- Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
- Enge Geschwisterbindungen
- Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
- Hohes Bildungsniveau der Eltern
- Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
- Hoher sozioökonomischer Status

In den Bildungsinstitutionen

- Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen
- Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind)
- Hoher, aber angemessener Leistungsstandard
- Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- Positive Peerkontakte/positive Freundschaftsbeziehungen
- Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Im weiteren sozialen Umfeld

- Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z. B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer)
- Ressourcen auf kommunaler Ebene
- Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft

Tab. B 3: Personale und soziale Ressourcen

Auf der Basis ihres „International Resilience Projects“ nimmt Grotberg (1995) eine andere Aufteilung schützender Bedingungen vor, die aufgrund ihrer Anschaulichkeit hier als sehr erwähnenswert erscheint. Die Autorin klassifiziert risikomil-

dernde Faktoren hinsichtlich drei Kategorien: „*Ich habe*“, „*Ich bin*“ und „*Ich kann*“. Die „*Ich habe*“-Faktoren beziehen sich auf soziale Ressourcen, durch die das Kind Gefühle der Sicherheit und des Schutzes entwickeln kann. Die „*Ich bin*“-Faktoren betreffen personale Ressourcen, d.h. Gefühle, Überzeugungen und Verhaltensweisen des Kindes. Die „*Ich kann*“-Faktoren bezeichnen soziale und interpersonale Fähigkeiten des Kindes, die es durch die Interaktion mit anderen Menschen bzw. durch Lernen im sozialen Kontext erwirbt. Diese Dreiteilung der risikomildernden Faktoren kann laut Grotberg als eine Richtschnur dienen und Anhaltspunkte zur Förderung resilienten Verhaltens geben.

Ein resilientes Kind sagt ...

ich habe (I have)

- ... Menschen um mich, die mir vertrauen und die mich bedingungslos lieben,
- ... Menschen um mich, die mir Grenzen setzen, an denen ich mich orientieren kann und die mich vor Gefahren schützen,
- ... Menschen um mich, die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann,
- ... Menschen um mich, die mich dabei unterstützen und bestärken, selbstbestimmt zu handeln,
- ... Menschen um mich, die mir helfen, wenn ich krank oder in Gefahr bin und die mich darin unterstützen, Neues zu lernen.

ich bin (I am)

- ... eine Person, die von anderen wertgeschätzt und geliebt wird,
- ... froh, anderen helfen zu können und ihnen meine Anteilnahme zu signalisieren,
- ... respektvoll gegenüber mir selbst und anderen,
- ... verantwortungsbewusst für das, was ich tue,
- ... zuversichtlich, dass alles gut wird.

ich kann (I can)

... mit anderen sprechen, wenn mich etwas ängstigt oder mir Sorgen bereitet,

... Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde,

... mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren, spüren, wann es richtig ist, eigenständig zu handeln oder

... ein Gespräch mit jemandem zu suchen,

... jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche.

7 Bedeutung der Resilienzforschung für die Bildungs- und Erziehungspraxis

In den vorangegangenen Ausführungen wurden die theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde zu Resilienz beleuchtet. Nun stellt sich die entscheidende Frage, welche Implikationen sich hieraus für Prävention und Intervention sowie für die pädagogische Praxis ableiten lassen. Wie können solche Bewältigungskompetenzen wirksam gefördert werden? An welchen Punkten kann eine Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis ansetzen?

7.1 Allgemeine Ziele und Strategien der Resilienzförderung

Als zentrale Ziele aller Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Resilienz lassen sich die *Verminderung von Risikoeinflüssen* sowie die *Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren* benennen (Masten & Coatsworth, 1998; Petermann, 2003). Im Einzelnen ist hiermit gemeint, (1) die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikoeinflüssen bzw. negativen Folgereaktionen zu vermindern, (2) situative Bedingungen und die Stress- bzw. Risikowahrnehmung beim Kind (kognitive Bewertungsprozesse) zu verändern, (3) die sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt des Kindes zu erhöhen (in der Familie, in den Bildungseinrichtungen, im sozialen Umfeld, im Makrokontext), (4) die kindlichen Kompetenzen zu steigern (Erhöhung personaler Ressourcen) und (5) die Qualität interpersoneller Prozesse (Bindungsqualität, Erziehungsqualität, Qualität sozialer Unterstützung) zu verbessern. In diesem Zusammenhang ergeben sich nach Masten (2001b) folgende Schlüsselstrategien für die Konzipierung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen:

- *Risikozentrierte Strategien*: Diese zielen darauf ab, das Ausmaß an Gefährdungen und risikoerhöhenden Bedingungen zu reduzieren bzw. deren Auftreten zu verhindern. Solche Maßnahmen können entweder als universelle Präventionsangebote oder als spezielle Angebote für Risikogruppen angelegt sein (z. B. pränatale Vorsorge, spezielle Hilfsangebote für Migrantenkinder, sozial benachteiligte Kinder, Trennungs- und Scheidungskinder oder Kinder, die den Tod eines Elternteils erlebt haben).

- *Ressourcenzentrierte Strategien*: Sie verfolgen das Ziel, die Effektivität vorhandener personaler und sozialer Ressourcen im Leben des Kindes zu erhöhen. Dabei steht die Kompetenzsteigerung sowohl beim Kind als auch bei seinen Bezugspersonen (Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern) im Vordergrund. Erwähnenswert sind in dem Zusammenhang beispielsweise Präventionsangebote für Kinder zur Förderung von Problem- und Konfliktlösefertigkeiten, realistischen Attribuierungsmustern oder sozialer Kompetenz, Elterntrainingsprogramme bzw. Angebote der Eltern- und Familienbildung zur Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen sowie Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte zur Gewährleistung bzw. Verbesserung der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen.
- *Prozesszentrierte Strategien*: Diese versuchen, die grundlegenden protektiven Systeme wie das Bindungssystem, das Bewältigungsmotivationssystem oder selbstregulative Systeme, die für die kindliche Kompetenzentwicklung von elementarer Bedeutung sind, in die individuelle Entwicklung einzubinden und verfügbar zu machen (entwicklungsorientierte Prävention). Präventions- und Interventionsmaßnahmen fokussieren hier beispielsweise die Entwicklung und Sicherung einer positiven Eltern-Kind-Bindung (z. B. über Feinfühligkeitstrainings elterlichen Verhaltens) oder die Förderung von Stressbewältigungskompetenzen.

7.2 Ansatzpunkte zur Resilienzförderung in Bildungs- und Erziehungskontexten

Aus den Ergebnissen der Resilienzforschung ergibt sich die Forderung, allen Kindern und speziellen Risikokindern Möglichkeiten anzubieten, dass sie diese wichtigen Basiskompetenzen erwerben können, die für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände förderlich sind. Ein solcher primär- bzw. sekundärpräventiver Ansatz kann sich in Bildungs- und Erziehungskontexten maßgeblich auf zwei Ebenen konstituieren:

Resilienzförderung auf individueller Ebene (direkt beim Kind): Folgende Ansatzpunkte lassen sich hier akzentuieren:

- Förderung von Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien,
- Förderung von Eigenaktivität und persönlicher Verantwortungsübernahme (Schaffung von Möglichkeiten der Partizipation und des kooperativen Lernens),

- Förderung von Selbstwirksamkeit und realistischen Kontrollüberzeugungen,
- Förderung positiver Selbsteinschätzung des Kindes (Stärkung des Selbstwertgefühls),
- Förderung der kindlichen Selbstregulation,
- Förderung von sozialen Kompetenzen wie Empathie und soziale Perspektivenübernahme verbunden mit der Stärkung prosozialer Beziehungen,
- Förderung von Stressbewältigungskompetenzen (effektiven Coping-Strategien),
- Förderung von körperlichen Gesundheitsressourcen.

Diese Förderaspekte können insofern als Basis für die Konzipierung von Präventionsmaßnahmen dienen bzw. entscheidende Anhaltspunkte für curriculare Konzepte liefern. Für eine Umsetzung einzelner Förderaspekte in der pädagogischen Praxis können folgende Präventionsprogramme bereits erste Anregungen bzw. Impulse geben:

Das „Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster“ (Julius & Goetze, 1998, 2000): Im Vordergrund dieses Trainings steht die Entwicklung von realistischen Ursachenzuschreibungen und Kontrollüberzeugungen sowie die Mobilisierung sozialer Unterstützung. Kinder lernen dabei anhand von Bildtafeln und Identifikationsgeschichten, dass es internale und externale Attributionen gibt, dass Gefühle in einer Situation von der Bewertung dieser Situation abhängig sind und dass die günstigste Form der Bewältigung schwieriger Situationen darin besteht, sich Hilfe und Unterstützung zu holen. Darüber hinaus basiert dieses Trainingsprogramm auf dem „Buddy-Prinzip“, d.h. Partnerarbeit/Arbeit in Zweiergruppen von Kindern mit funktionalen und dysfunktionalen Attributionsmustern (positive Modellwirkung). *Zielgruppe*: Kinder im Grundschulalter; *Setting*: 6 Wochen bei 2 Unterrichtsstunden; *Methodik*: Bildtafeln, Identifikationsgeschichten, Problemanalysen, Partnerarbeit.

Das Programm „I can problem solve“ (ICPS) zur Verbesserung von Problemlösestrategien und sozialer Perspektivenübernahme (Shure & Spivack, 1981): Dieses Programm zielt u.a. darauf ab, die eigenen Gefühle und die Gefühle anderer Menschen wahrzunehmen, zu benennen bzw. mit verschiedenen Gefühlen angemessen umgehen zu können und Problemlösefertigkeiten zu erwerben (z. B. Probleme zu analysieren, Ziele zu formulieren, Alternativlösungen zu konzeptualisieren, Kompromisse zu suchen, Konsequenzen herauszufinden). Eine Adaption dieses Programms wurde jüngst unter dem Namen „Ich kann Probleme lösen“ an der Universität Erlangen entwickelt (Beelmann, 2003). Im Rahmen des dortigen Forschungsprojekts „Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien: Eine

kombinierte Präventions- und Entwicklungsstudie zu Störungen des Sozialverhaltens“ (vgl. Lösel, 2001) wird das Programm in Kindergärten erprobt und evaluiert (die folgenden Angaben beziehen sich auf diese Adaption). *Zielgruppe*: Kinder im Alter von 4-6 Jahren; *Setting*: ca. 6-10 Kinder; 15 Sitzungen à 60 Minuten über 3 Wochen; *Methodik*: Rollenspiele, Problemanalysen, Spiele, Diskussion.

Das Stresspräventionstraining „Bleib locker“ (Klein-Heßling & Lohaus, 2000) und *das „Anti-Stress-Training für Kinder“* (Hampel & Petermann, 1998): Hauptziele dieser Programme sind (1) das Kennenlernen eines anschaulichen Stressmodells (Modell der „Stresswaage“), (2) die Verbesserung der Fähigkeit, eigene Stressreaktionen zu erkennen und stressauslösende Situationen wahrzunehmen und zu bewerten, (3) das Erlernen neuer Stressbewältigungsstrategien, (4) die Erhöhung der bei sich selbst wahrgenommenen Kompetenzen zur Problembewältigung und (5) die Verbesserung des eigenen Selbstwertgefühls (Lohaus & Klein-Heßling, 1999, 2003). Als Stressbewältigungsstrategien werden dabei der Ausdruck eigener Stresserlebnisse („Sich über Stress mitteilen“), die Berücksichtigung von Anspannung und Entspannung („Sich ausruhen und erholen“; Spiel und Spaß), Problemlösefähigkeiten und die Nutzung von Selbstinstruktionstechniken vermittelt. Im Hinblick auf das Problemlösen werden Kinder beispielsweise an folgendes Handlungsschema herangeführt: Problemdefinition – Lösungssuche – Lösungserprobung – Lösungsbewertung – evtl. Neudefinition des Problems. *Zielgruppe*: Kinder im Grundschulalter; *Setting*: ca. 10 Kinder, 8 Sitzungen à 1½ Stunden, 2 begleitende Elternabende; *Methodik*: Problemanalysen, Rollenspiele, Entspannungs- und Auflockerungsübungen, Comics, Hörspiele.

Das FAUSTLOS-Curriculum (Cierpka, 2001; vgl. auch www.faustlos.de): Dieses Programm verfolgt das Ziel der Gewaltprävention über den Weg der Förderung von Empathie, sozialer Perspektivenübernahme, Impuls- bzw. Selbstkontrolle (Frustrationstoleranz) und Konfliktlösefähigkeit. Im Vordergrund steht dabei, mit Hilfe von Interaktionsübungen, Problemgeschichten und Rollenspielen einen angemessenen, reflektierten Umgang mit eigenen Gefühlen (wie Angst, Wut, Ärger) und äußeren Konflikten zu lernen sowie konstruktive, interpersonale Problem- und Konfliktlösestrategien anzuwenden (diplomatisches Streitverhalten). *Zielgruppe*: Kindergartenkinder und Grundschulkindern der 1.-3. Klasse (2 Versionen); *Setting*: 51 Lektionen (Grundschul-Curriculum), 28 Lektionen (Kindergarten-Curriculum), 1 Lektion pro Woche; *Methodik*: Fotofolien/Fotokartons, Geschichten, Rollenspiele, Handpuppen (Kindergarten).

Das „Penn Prevention Programme“ (Seligman; eine Adaption ist im deutschen unter dem Titel „Kinder brauchen Optimismus“, 1999, erschienen): Dieses Programm zielt auf die Förderung von optimistischen Gedanken, problemzentrierten Coping-Strategien (insbesondere positive Selbstinstruktion), realistischen Kontrollüberzeugungen/Attributionsmustern und Konfliktlösefähigkeiten. Mit Hilfe von Bildergeschichten und Figuren (z. B. „Holly Hoffnung“, „Trüber Tim“, „Pessimistische Petra“) werden die Kinder z. B. an das ABC-Modell herangeführt, mit welchem sie lernen sollen, dass Gefühle nicht unmittelbar durch unangenehme Erlebnisse, sondern durch Gedanken ausgelöst werden: (A) Misserfolgserlebnis, (B) Deutungen/Vermutungen/Interpretationen, (C) Folgen. *Zielgruppe*: Grundschul Kinder; *Setting*: 12 Sitzungen; *Methodik*: Bildergeschichten, Spiele, Rollenspiele, Diskussion und Video.

Gruppeninterventionsprogramme für Kinder in Trennungs- und Scheidungssituationen (vgl. z. B. das „Gruppentraining mit Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien“ von Jaede, Wolf & Zeller-König, 1996, sowie das „Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern – TSK Trennungs- und Scheidungskinder“ von Fthenakis et al., 1995): Diese Programme haben zum Ziel, dem Chaos der elterlichen Trennung/Scheidung eine stabilisierende Struktur entgegenzusetzen. Im Mittelpunkt steht hier die (1) Vermittlung von Coping-Strategien für einen konstruktiven Umgang mit der veränderten Familiensituation, (2) der Ausdruck von scheidungsbezogenen Gefühlen, (3) der Erwerb einer realistischen Perspektive (Normalisierung der eigenen Sichtweise) (4) die positive Wahrnehmung der eigenen Person und Familie (Abbau von Schuldgefühlen, Stärkung des Selbstwertgefühls) sowie (5) die Etablierung von neuen sozialen Netzen. Mit Hilfe von projektiven Materialien werden u.a. folgende Themen gemeinsam bearbeitet: Gefühle, Streit zwischen Eltern, scheidungsbedingte Veränderungen, der neue Partner, Besuchsregelungen, Zukunftsgedanken. *Zielgruppe*: Kinder im Grundschulalter (zwischen 6 und 12 Jahren); *Setting*: ca. 15 Sitzungen à 90 Minuten, ca. 6-10 Kinder, begleitende Elternarbeit; *Methodik*: Gesprächskreise, Geschichten, Puppen- und Rollenspiele, Phantasiereisen, Bewegungsspiele.

Zukünftig wäre es wünschenswert, wenn ein umfassendes Präventions- bzw. Fördermodell (Gesamtkonzept zur Resilienzförderung) entwickelt und erprobt würde, das versucht, alle bzw. mehrere der aufgezeigten Ansatzpunkte in sich zu vereinen. Da es sich bei dem Resilienzphänomen – wie dargestellt wurde – um ein äußerst komplexes Zusammenspiel verschiedenster Faktoren handelt, sollten nicht nur einzelne Förderaspekte im Mittelpunkt stehen.

Exkurs: Märchen und Geschichten als prototypisches Beispiel zur Resilienzförderung⁷

Anhand von Märchen und Geschichten wird im Folgenden eine konkrete Möglichkeit aufgezeigt, wie resiliente Verhaltensweisen in der pädagogischen Praxis gefördert werden können. Nach Joseph (1994) sind Märchen und Geschichten sehr gut dazu geeignet, resiliente (und auch anti-resiliente) Verhaltensweisen zu veranschaulichen. So ermöglichen sie einerseits, verschiedene Perspektiven einzunehmen und Problemlösungen nachzuvollziehen, andererseits können sie Kindern wichtige Verhaltensmodelle an die Hand geben. Darüber hinaus können sie ganz allgemein ablenkend und entlastend wirken, sozusagen als „Auszeit“ von Sorgen und Problemen.

Resilienzfördernde Märchen und Geschichten beinhalten u.a. folgende typische Merkmale:

- Im Mittelpunkt der Geschichte steht die Bewältigung eines Problems.
- Die Lösung des Problems geschieht durch den Protagonisten selbst, nicht durch äußere Umstände oder andere Personen. Der Protagonist wird von sich aus aktiv und ändert selbst die Situation.
- Der Protagonist hat den Glauben an die eigene Fähigkeit, die Anforderungen der Umwelt zu bewältigen. Er lässt sich von Rückschlägen nicht entmutigen, sondern hat eine optimistische und zuversichtliche Lebenseinstellung.

Im Anschluss an das Lesen des Märchens/der Geschichte kann mit gezielten Fragen die Persönlichkeit des Protagonisten sowie dessen Art der Problemlösung gemeinsam herausgearbeitet werden (dabei bietet es sich zunächst an, das Märchen/die Geschichte kurz zusammenzufassen). Hilfreiche Fragen sind beispielsweise: „Was könnte der Held der Geschichte jetzt tun?“, „Wer kann ihm helfen?“, „Welchen anderen Lösungsweg hätte es gegeben?“, „Wie hättest Du Dich verhalten?“, „Hast Du so etwas auch schon einmal erlebt?“, „Gibt es Ähnlichkeiten zwischen Dir und dem Helden?“.

Bei der Vorbereitung der Auswahl und des Einsatzes von Märchen/Geschichten können der Erziehungsperson folgende Fragen helfen: Welche Inhalte werden vermittelt? Welche Figur kann hier gezielt als Modelle eingesetzt werden? Welche Verhaltensweisen/Einstellungen lassen sich dem Kind vermitteln? Wird das Problem

für das Kind klar erkennbar? Sind Lösungsversuche erkennbar/vorhanden? Nach welchen Lösungen/Hilfen könnte gemeinsam gesucht werden? Beispiele für Resilienzfördernde Märchen und Geschichten sind u.a. „Die Bremer Stadtmusikanten“, „Hänsel und Gretel“, „Swimmy“ von Leo Lionni, „Das kleine Ich bin Ich“ von Mira Lobe, „Ronja Räubertochter“ oder „Die Brüder Löwenherz“ von Astrid Lindgren. Es besteht aber auch die Möglichkeit, eine Geschichte mit dem Kind gemeinsam zu entwickeln (beispielsweise mit Details aus dem Alltag des Kindes). Je ähnlicher der Held dem Kind ist, umso besser kann es sich mit ihm identifizieren.

Resilienzförderung auf Beziehungsebene (indirekt über die Erziehungs- bzw. Interaktionsqualität, d.h. mittelbar über die Erziehungsperson): Im Vordergrund steht hier die Stärkung der Erziehungskompetenzen von Eltern und anderen Erziehungspersonen, dabei insbesondere die Förderung:

- eines autoritativen Erziehungsstils,
- einer konstruktiven Kommunikation zwischen Erziehungsperson und Kind,
- eines positiven Modellverhaltens,
- effektiver Erziehungstechniken,
- Konfliktlösestrategien.

Eine solche Förderung kann beispielsweise über Elterntrainings, mediale Elternbildungsangebote oder Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte erfolgen. Nennenswerte Elterntrainings sind beispielsweise: das „Early Childhood Parenting Skills Program (ECPS)“ (Abidin, 1996), das „Parent Effectiveness Training (PET)“ (Gordon, 1978), das „Systematic Training for Effective Parenting (STEP)“ (Dinkmeyer, McKay & Dinkmeyer, 2001), das Programm „Triple P – Positive Parenting Program“ (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 1999), das Konzept „Stressmanagement im Erziehungsalltag“ (Schwarzer et al., 2001) sowie der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ (Honkanen-Schobert & Jennes-Rosenthal, 2000). Im Zusammenhang mit medialer Elternbildung sind z. B. die CD-ROM „Freiheit in Grenzen“ (Schneewind, 2003) oder das „Online-Familienhandbuch“ (vgl. <http://www.familienhandbuch.de>) erwähnenswert.

Im Folgenden werden vor dem Hintergrund der empirischen Befunde konkrete Erziehungs- bzw. Handlungsstrategien aufgezeigt, wie sich in der direkten Interaktion mit dem Kind entscheidende Resilienzfaktoren stärken lassen (Tab.

B 4). Denn nur in der aktiven Interaktion mit anderen Menschen können Kinder ein Gefühl der Handlungskompetenz, eigener Gestaltungsfähigkeit und eigener Bedeutsamkeit entwickeln. Bei den meisten Handlungsstrategien handelt es sich dabei im Grunde um originäre sozialpädagogische Maxime, die als solche bereits tagtäglich in der Praxis zum Einsatz kommen. Vordergründiges Ziel ist es an dieser Stelle auch vielmehr, einen Bewusstseinsprozess bzw. eine Bewusstseins-erweiterung auszulösen bzw. zu schaffen, *dass* resilientes Verhalten grundlegend in der alltäglichen Interaktion mit dem Kind gefördert werden kann und damit allen Erziehungspersonen mit ihrer Haltung und ihren Handlungen eine entscheidende Rolle zukommt. Auf dieser Basis können u.U. Reflexions- bzw. Veränderungsprozesse angeregt und unterstützt werden, an welchen Punkten sich zukünftig (noch) stärker ansetzen lässt.

Wenn Kinder beispielsweise von früh an in wichtige Entscheidungsprozesse eingebunden werden, können sie ein Gefühl entwickeln, selbstwirksam zu sein und Kontrolle über ihr eigenes Leben zu haben. Wenn Kindern realisierbare, kleine Verantwortlichkeiten übertragen werden, gewinnen sie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und lernen, selbstbestimmt zu handeln. Wenn Kinder schon von einem frühen Entwicklungszeitpunkt an vermittelt bekommen, dass sie sich mit Problemen an ihre Eltern oder an andere Personen aus ihrem Umfeld wenden können und bei ihnen Gehör finden, wird ihnen die Grundeinstellung vermittelt, sich bei Problemsituationen um soziale Unterstützung zu bemühen (Lohaus & Klein-Heßling, 1999). Wenn Kinder frühzeitig lernen, sich auf ihre Stärken zu besinnen sowie das Positive an sich selbst und an belastenden Situationen zu sehen, werden sie sich von Problemen weniger verunsichern lassen und somit weniger Stress erleben. Wenn Kinder erleben, dass nahe Bezugspersonen Erholung, Entspannung und Ruhepausen als Maßnahmen einsetzen, um mit eigenen Anforderungen besser umgehen zu können, lernen Kinder, diese Maßnahmen auch für sich zu nutzen.

Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem man...	Förderung von
das Kind ermutigt, seine Gefühle zu benennen und auszudrücken;	Gefühlsregulation/ Impulskontrolle
dem Kind konstruktives Feedback gibt (das Kind konstruktiv lobt und kritisiert);	Positiver Selbsteinschätzung Selbstwertgefühl
dem Kind keine vorgefertigten Lösungen anbietet (vorschnelle Hilfeleistungen vermeidet);	Problemlösefähigkeit/ Verantwortungsübernahme
das Kind bedingungslos wertschätzt und akzeptiert;	Selbstwertgefühl/ Geborgenheit
dem Kind Aufmerksamkeit schenkt (aktives Interesse an den Aktivitäten des Kindes zeigt; sich für das Kind Zeit nimmt);	Selbstwertgefühl/ Selbstsicherheit
dem Kind Verantwortung überträgt;	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/ Selbstvertrauen/ Selbstmanagement
das Kind ermutigt, positiv und konstruktiv zu denken;	Optimismus/Zuversicht
dem Kind zu Erfolgserlebnissen verhilft;	Selbstwirksamkeits-überzeugungen/ Selbstvertrauen/ Kontrollüberzeugung
dem Kind dabei hilft, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen;	Positiver Selbsteinschätzung
dem Kind hilft, soziale Beziehungen aufzubauen;	Sozialer Perspektivenübernahme/ Kooperations- und Kontaktfähigkeit
dem Kind hilft, sich erreichbare Ziele zu setzen;	Kontrollüberzeugung/ Zielorientierung Durchhaltevermögen
realistische, altersangemessene Erwartungen an das Kind stellt;	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/ Kontrollüberzeugung
das Kind in Entscheidungsprozesse einbezieht;	Kontrollüberzeugung/Selbstwirksamkeit
dem Kind eine anregungsreiche Umgebung anbietet;	Explorationsverhalten
Routine in den Lebensalltag des Kindes bringt;	Selbstmanagement/Selbstsicherheit
das Kind nicht vor Anforderungssituationen bewahrt;	Problemlösefähigkeit/Mobilisierung sozialer Unterstützung
dem Kind hilft, Interessen und Hobbys zu entwickeln	Selbstwertgefühl
ein „resilientes“ Vorbild ist (dabei aber authentisch bleibt)	Effektiven Bewältigungsstrategien

Tab. B 4: Handlungsstrategien zur Förderung von Resilienz in der Erzieher-Kind-Interaktion

7.3 Stellenwert der Kindertageseinrichtungen bei der Förderung von Resilienz

Mit dem Wissen um die Bedeutung der Resilienzfaktoren gewinnt der Stellenwert frühkindlicher Bildungs- und Erziehungsprozesse an Bedeutung: Die Befunde der Resilienzforschung zeigen, wie wichtig es ist, Kinder frühzeitig an effektive Bewältigungsformen heranzuführen. Kindertageseinrichtungen können hierzu einen elementaren Beitrag leisten:

- Sie können *frühzeitig* (bevor ein Problemverhalten auftritt/sich stabilisiert), *lang andauernd*, *intensiv* und *umfassend* Kinder für besondere Risiken in ihrer Lebensumwelt stärken bzw. sie bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen unterstützen. Dabei können sie in vielfältigen Bereichen kindliche Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern.
- Sie können sowohl im Sinne primärer Prävention fast „*alle*“ Kinder als auch im Sinne sekundärer Prävention *spezielle (Hoch-)Risikokinder* erreichen. Die Kindertageseinrichtungen verfügen über einen direkteren und systematischeren Zugang zu einer großen Zahl von Kindern als irgendeine andere soziale Institution (Opp, 1999).
- Sie verfügen nicht nur über den Zugang zum Kind, sondern auch über den *Zugang zu den Eltern* des Kindes, was eine Kombination von kind- und familienorientierter Förderung ermöglicht. Gerade solche multimodal ausgerichteten Maßnahmen erweisen sich als besonders effektiv (vgl. Lösel, 2001). Der Vorteil liegt hier u.a. darin, dass vielfältige Risiko- und Schutzbedingungen (seitens des Kindes, seitens der Eltern) angesprochen werden können. Kindertageseinrichtungen können insofern als eine entscheidende Schnittstelle für die Förderung kindlicher Kompetenzen und die Förderung elterlicher Kompetenzen fungieren. Sie stellen auf diese Weise einen hervorragenden Ausgangspunkt für niedrigschwellige Angebote dar. Leider findet diese Möglichkeit bislang in Forschung und Praxis noch nicht ausreichend Berücksichtigung. So gibt es in Deutschland erst vereinzelte Modellvorhaben, in denen entsprechende Ansätze und Wege ausgearbeitet und erprobt werden, wie in bzw. mittels Kindertageseinrichtungen Eltern stärker bei der Ausübung ihrer Erziehungsaufgaben unterstützt werden können.

Dabei stehen drei Kerninhalte im Vordergrund:

- Förderung von Erziehungskompetenzen – Einbettung niedrigschwelliger Angebote der Elternbildung und Beratung in Kindertagesstätten,
- Ausbau von Kindertageseinrichtungen als „Knotenpunkt“ innerhalb des kommunalen Jugendhilfesystems
- Förderung einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften (eine solche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft impliziert u.a., dass Eltern und pädagogische Fachkräfte sich füreinander öffnen und wichtige Informationen austauschen, ihre Erziehungsziele und -stile aufeinander abstimmen, bei Erziehungsschwierigkeiten und Problemen sich unterstützen und miteinander kooperieren).

In diesem Zusammenhang lassen sich derzeit u.a. folgende Modellansätze benennen (vgl. hierzu die Datenbank „ProKiTa-Projekte Kindertagesstätten und Tagespflege“, des Deutschen Jugendinstituts e.V.⁸):

- Modellprojekt „Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße“ des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin, in dem der Ansatz der „Early Excellence Centres“ in Deutschland umgesetzt wird⁹,
- Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Refle & Schmitz, 2003)¹⁰,
- Modellprojekt „Zugehende Beratung in Kindertageseinrichtungen der Lebensberatungsstellen im Bistum Trier“¹¹,
- Modellprojekt „Mo.Ki – Monheim für Kinder: Ein Modellprojekt zur Förderung von Kindern und Familien“, das die Vermeidung von Armutfolgen und sozialer Exklusion fokussiert (vgl. Schlevogt, 2003),
- Modellprojekt „ERIK – Erziehungshilfe, Rat und Information im Kindergarten“¹²,
- Modellprojekt „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“¹³,
- Modellprojekt „Primäre Prävention durch Familienbildung, -förderung und -beratung im Land Brandenburg“ (Ludwig-Körner & Koch, 2003),
- Forschungsprojekt „Zukunft Familie: Entwicklungs- und Präventionsstudie in Braunschweiger Kindertagesstätten“ (Bertram et al., 2003),
- Forschungsprojekt „Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien: Eine kombinierte Präventions- und Entwicklungsstudie zu Störungen des Sozialverhaltens“ (vgl. Lösel, 2001),

Kindertageseinrichtungen schaffen einen Rahmen, in dem Kinder *positive Peer- und Freundschaftsbeziehungen* sowie *unterstützende Beziehungen zu anderen Erwachsenen* außerhalb der Familie aufbauen können.

Sie ermöglichen Kindern in schwierigen und chaotischen Zeiten *ein Lernklima, das Sicherheit und Stabilität bietet*. Kindertageseinrichtungen können insofern für gefährdete Kinder eine wichtige Kompensationsfunktion ausüben.

In Zukunft sind diese präventiven Bildungsressourcen der vorschulischen Einrichtungen vermehrt bzw. verstärkt gefragt.

7.4 Ausblick

Die Ergebnisse der Resilienzforschung liefern entscheidende Anhaltspunkte dafür, welche Basiskompetenzen und Unterstützungsleistungen Kinder brauchen, um sich trotz schädigender Einflüsse gesund und positiv entwickeln zu können. Kinder in diesen grundlegenden Fähigkeiten frühzeitig zu stärken, kann als ein notwendiger Bestandteil zukünftiger Erziehungs- und Bildungsprozesse betrachtet werden.

Damit ein solches präventives Vorgehen zukünftig auch flächendeckend gewährleistet werden kann, erscheinen folgende Aspekte unerlässlich:

- die Entwicklung und Erprobung eines Gesamtkonzepts zur Resilienzförderung, in dem alle aufgezeigten Aspekte vereint sind,
- die weiterführende Ausarbeitung einzelner Förderbereiche im Hinblick auf ihre praktische Umsetzung in den Einrichtungen,
- der stärkere Ausbau von Kindertageseinrichtungen in Richtung erweiterte, niedrigschwellige Angebote für Eltern und Familien (Kindertageseinrichtungen als Familien-, Nachbarschafts- und Kommunikationszentren),
- die Entwicklung bzw. stärkere Etablierung von Vernetzungskonzepten von Kindertageseinrichtungen mit anderen sozialen, medizinisch-gesundheitlichen und kommunalen Einrichtungen,
- verstärkte Angebote zur frühzeitigen Förderung elterlicher Erziehungs Kompetenzen,
- bessere Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf die Früherkennung von Entwicklungsrisiken und gefährdeten Kindern sowie im Hinblick auf eltern- und familienorientiertes Arbeiten,
- die Schaffung und Gewährleistung entsprechender personeller/materieller/räumlicher Kapazitäten und Rahmenbedingungen in den Einrichtungen, mit denen eine solche umfassende Resilienzförderung umsetzbar und möglich ist.

Die Kenntnis der protektiven Faktoren, die eine psychische Widerstandsfähigkeit begünstigen, ist für die Entwicklung und Konzipierung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen sowie für alle Erziehungspersonen von großer Bedeutung. Denn darauf baut sich die Zielprojektion auf, „wie“ wir Kinder für die Bewältigung von belastenden Lebenssituationen und Alltagsanforderungen (noch mehr) stärken und unterstützen können.

„(...) Die Vorstellung, daß alle Kinder auch über schützende Kräfte verfügen, kann ein Stück von dem Optimismus generieren, den wir zur Meisterung der heutigen pädagogischen Aufgaben dringender denn je brauchen. Die Lebensgeschichten der widerstandsfähigen Kinder lehren uns, daß sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sie Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können (...)“ (Opp 1999, S. 241).

- 1 Diese Vorgehensweise erscheint auch für die Entwicklung entsprechender Curricula in Deutschland sehr übernehmenswert; den Erzieherinnen wird auf diese Weise ein Curriculum nicht gleichsam verordnet, sondern gemeinsam mit ihnen auf der Grundlage ihrer alltäglichen Arbeit entwickelt.
- 2 Damit können zwei Phänomene unterschieden werden: (1) der Erhalt der Funktionsfähigkeit und (2) die Wiederherstellung normaler Funktionsfähigkeit (bei traumatischen Erlebnissen).
- 3 Ähnlich verhält es sich bei der „positiven“ Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation (WHO): Gesundheit ist ein „Zustand vollkommen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht bloß die Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen“ (Präambel der WHO-Charta, zitiert nach Antonovsky, 1979, S. 71).
- 4 Dieser Aspekt der aktiven Selektion von Umwelt gewinnt mit steigendem Alter mehr an Bedeutung (Scarr & McCartney, 1983).
- 5 Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Risikokonstellationen“, „koexistierenden Stressoren“ oder „kumulativer Traumatisierung“.
- 6 Kritisch an dem Modell von Kumpfer bleibt jedoch anzumerken, dass es sich ausschließlich auf Risikofaktoren, also auf negative Umwelteinflüsse, nicht auch auf Vulnerabilitätsfaktoren bezieht.
- 7 Die folgenden Ausführungen basieren teilweise auf Ausarbeitungen von R.Kropp.
- 8 Die Datenbank ProKiTa ist erreichbar unter www.dji.de/prokita
- 9 Projektdarstellung unter www.pfh-berlin.de/deutsch/1/modell/schiller.html#rat (Stand: 1.8.2003).
- 10 Projektdarstellung unter www.felsenweginstitut.de/projekte/lmp (Stand: 1.8.2003).
- 11 Projektdarstellung unter www.uni-koblenz.de/~evatrier/index.htm (Stand: 1.8.2003).
- 12 Projektdarstellung unter www.awo-erik.de/ (Stand: 1.8.2003).
- 13 Projektdarstellung unter www.landesstiftung-liga-bw.de/index.htm (Stand: 1.8.2003).

Literatur Teil B

- Abidin, R. R.** (1996). Early childhood parenting skills: A program manual for the mental health professional. Odessa: PAR, Psychological Assessment Resources.
- Anthony, E. J.** (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Hrsg.), *The child in his family* (Vol. 3.: Children at psychiatric risk, S. 529-545). New York: Wiley.
- Anthony, E. J. & Cohler, B. J.** (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford Press.
- Antonovsky, A.** (1979). Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A.** (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D.** (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Hrsg.), *Child development today and tomorrow* (S. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beelmann, A.** (2003). Wirksamkeit eines Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 27-41.
- Bender, D. & Lösel, F.** (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 117-145). Berlin: Springer.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H.** (2001). Was erhält Menschen gesund?: Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert; eine Expertise (rev. Neuaufl.). Köln: BZgA.
- Bertram, H., Heinrichs, N., Kuschel, A., Kessemeier, Y., Saßmann, H., Hahlweg, K.** (2003). Projekt „Zukunft Familie“: Erste Ergebnisse der Rekrutierung. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 24, 187-204.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butollo, W. & Gavranidou, M.** (1999). Intervention nach traumatischen Ereignissen. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 459-477). Weinheim: Beltz, PVU.
- Cicchetti, D. & Beeghly, M.** (1990). *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cierpka, M.** (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Conger, R. D., Rueter, M. A. & Elder, G. H.** (1999). Couple resilience to economic pressure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (1), 54-71.
- Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., Kim, J. Y., Fagen, D. B. & Magnus, K. B.** (1997). Follow-up study of young stress-affected and stress-resilient urban children. *Development and Psychopathology*, 9, 565-577.
- Davis, N. J.** (1999). Resilience: Status of research and research-based programs. [WWW document]. URL <http://www.mentalhealth.org/schoolviolence/5.28resilience.html> (Stand: 05.07.2001).

- DeVries, M.** (1984). Temperament and infant mortality among the Massai of East Africa. *American Journal of Psychiatry*, 141, 1189-1194.
- Dinkmeyer Sr., D., McKay, G. D. & Dinkmeyer Jr., D.** (2001). *STEP – Elternhandbuch*. München: Beust.
- Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, A. L.** (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Engfer, A.** (1991). Prospective identification of violent mother-child relationships: Child outcomes at 6.3 years. In G. Kaiser, H. Kury & H.-J. Albrecht (Hrsg.), *Victims and criminal justice* (S. 415-458). Freiburg i. Br.: Max Planck Institut für ausländisches und internationales Strafrecht.
- Farber, E. A. & Egeland, B.** (1987). Invulnerability among abused and neglected children. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Hrsg.), *The invulnerable child* (S. 253-288). New York: Guilford Press.
- Fingerle, M.** (1999). Resilienz - Vorhersage und Förderung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 94-98). München: Ernst Reinhardt.
- Fingerle, M.** (2000). Vulnerabilität. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 287-293). Göttingen: Hogrefe.
- Fingerle, M., Freytag, A. & Julius, H.** (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50 (6), 302-309.
- Fischer, G. & Riedesser, P.** (1999). *Lehrbuch der Psychotraumatologie: mit 20 Tabellen* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Freytag, A.** (1999). Kann das Resilienzparadigma integrierende Funktion für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Frühförderung übernehmen? In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 166-169). München: Ernst Reinhardt.
- Fthenakis, W. E. et al.** (1995). *Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern - TSK Trennungs- und Scheidungskinder*. Freiburg: Beltz Praxis.
- Garnezy, N.** (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Garnezy, N.** (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Hrsg.), *Recent research in developmental psychopathology* (S. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Glantz, M. D. & Sloboda, Z.** (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 109-126). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Göppel, R.** (1999). Bildung als Chance. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 170-190). München: Ernst Reinhardt.
- Göppel, R.** (2000). Die Bedeutung der Risiko- und Resilienzforschung für die Sonder- und Heilpädagogik. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Wahrnehmen – verstehen – handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 79-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gordon, T.** (1978). Familienkonferenz in der Praxis: Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Grotberg, E. H.** (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. [WWW document]. URL <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> (Stand: 11.07.2001).
- Hampel, P. & Petermann, F.** (1998). Anti-Streß-Training für Kinder. Weinheim: Beltz, PVU.
- Havighurst, R. J.** (1982). Developmental tasks and education (1.st ed. 1948). New York: Longman.
- Honkanen-Schobert, P. & Jennes-Rosenthal, L.** (2000). Starke Eltern – Starke Kinder'©. Elternkurs: Wege zur gewaltfreien Erziehung. Handbuch für Multiplikatoren. Herausgegeben vom Deutschen Kinderschutzbund Bundesverband e.V. Hannover. Hannover: Eigenverlag des Deutschen Kinderschutzbundes Bundesverband e.V.
- Howard, S., Dryden, J. & Johnson, B.** (1999). Childhood resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25 (3), 307-323.
- Jaede, W., Wolf, J. & Zeller-König, B.** (1996). Gruppentraining mit Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien. Weinheim: Beltz, PVU.
- Joseph, J. M.** (1994). The resilient child: Preparing today's youth for tomorrow's world. New York: Plenum Press.
- Julius, H. & Goetze, H.** (1998a). Die Förderung adaptiver Ressourcen bei Risikokindern. Erste Ergebnisse aus einem Attributionstraining. *Sonderpädagogik*, 28 (1), 26-39.
- Julius, H. & Goetze, H.** (1998b). Resilienzförderung bei Risikokindern – Ein Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster. *Potsdamer Studentexte*, Heft 15. Potsdam: AVZ-Druckerei.
- Julius, H. & Goetze, H.** (2000). Resilienz. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 294-304). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. & Prater, M. A.** (1996). Resilienz. *Sonderpädagogik*, 26, 228-235.
- Kaplan, H. B.** (1999). Towards an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 17-83). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kauffman, C., Grunebaum, H., Cohler, B. & Gamer, E.** (1979). Superkids: Competent children of psychotic mothers. *American Journal of Psychiatry*, 136 (11), 1398-1402.
- Kaufman, J., Cook, A., Arny, L., Jones, B. & Pittinsky, T.** (1994). Problems defining resiliency: Illustrations from the study of maltreated children. *Development and Psychopathology*, 6, 215-229.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A.** (2000). Streßpräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.
- Kumpfer, K. L.** (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Laucht, M.** (1999). Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 303-314). München: Ernst Reinhardt.

- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H.** (1998). Risiko- und Schutzfaktoren der frühkindlichen Entwicklung: Empirische Befunde. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 26, 6-20.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H.** (1999). Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 71-93). München: Ernst Reinhardt.
- Laucht, M. et al.**, (1996). Viereinhalb Jahre danach: Mannheimer Risikokinder im Vorschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 24, 67-81.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G.** (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 19 (3), 97-108.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S.** (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R.** (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Streß: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Lösel, F.** (2001). 2. Zwischenbericht aus dem Forschungsprojekt "Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien: Eine kombinierte Präventions- und Entwicklungsstudie zu Störungen des Sozialverhaltens. Universität Erlangen-Nürnberg: Institut für Psychologie und Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum.
- Lösel, F. & Bender, D.** (1994). Lebenstüchtig trotz schwieriger Kindheit: Psychische Widerstandskraft im Kindes- und Jugendalter. *Psychoscope*, 15 (7), 14-17.
- Lösel, F. & Bender, D.** (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 37-58). München: Ernst Reinhardt.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P.** (1990). Psychische Gesundheit trotz Risikobelastung in der Kindheit: Untersuchungen zur „Invulnerabilität“. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Krankheitsverarbeitung von Kindern und Jugendlichen* (S. 103-123). Berlin: Springer.
- Lösel, F., Kolip, P. & Bender, D.** (1992). Streß-Resistenz im Multiproblem-Milieu: Sind seelisch widerstandsfähige Jugendliche „Superkids“? *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 21, 48-63.
- Lohaus, A. & Klein-Heßling, J.** (1999). *Kinder im Streß und was Erwachsene dagegen tun können*. München: Beck.
- Lohaus, A. & Klein-Heßling, J.** (2001). Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter: Befunde, Diagnostik und Intervention. *Kindheit und Entwicklung*, 10 (3), 148-160.
- Ludwig-Körner, C., Koch, G.** (2003). Abschlussbericht des Modellprojektes „Primäre Prävention durch Familienbildung, -förderung und -beratung im Land Brandenburg“. Potsdam: IFFE e.V. – Institut für Fortbildung, Forschung und Entwicklung an der Fachhochschule Potsdam.
- Luthar, S. S.** (1995). Social competence in the school setting: prospective cross-domain associations among inner-city teens. *Child Development*, 66, 416-429.
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D.** (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B.** (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.

- Luthar, S. S. & Zigler, E.** (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61 (1), 6-22.
- Masten, A. S.** (2001a). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S.** (2001b). Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In G. Röper, C. von Hagen & G. Noam (Hrsg.), *Entwicklung und Risiko: Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie* (S. 192-219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N.** (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D.** (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- Moffitt, T. E.** (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 135-151.
- Niebank, K. & Petermann, F.** (2000). Grundlagen und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (4., vollständig überarb. u. erw. Aufl., S. 57-94). Göttingen: Hogrefe.
- Opp, G.** (1999). Schule – Chance und Risiko. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 229-243). München: Ernst Reinhardt.
- Opp, G. & Fingerle, M.** (2000). Risiko und Resilienz in der frühen Kindheit am Beispiel von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien: amerikanische Erfahrungen mit Head Start. In H. Weiß (Hrsg.), *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen* (S. 164-174). München: Ernst Reinhardt.
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A.** (1999). Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 9-21). München: Ernst Reinhardt.
- Patterson, J. M.** (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3), 233-246.
- Petermann, F.** (2000). Grundbegriffe und Trends der Klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (4., vollständig überarb. u. erw. Aufl., S. 9-26). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Kusch, M. & Niebank, K.** (1998). *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, PVU.
- Petermann, U. & Petermann, F.** (2000). *Training mit sozial unsicheren Kindern* (7., vollständig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, PVU.
- Petermann, F.** (2003). Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 65-70.
- Refle, G. & Schmitz, U.** (2003). Modellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“. Zwischenbericht. Chemnitz: Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales.

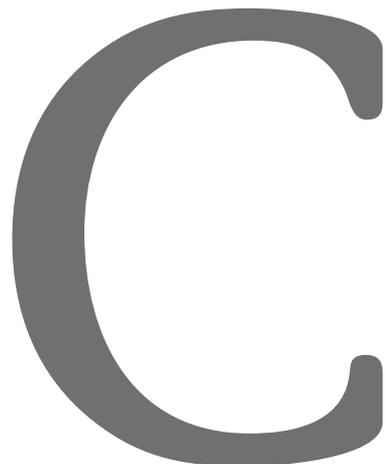
- Richman, J. M. & Fraser, M. W.** (2001). Resilience in childhood: The role of risk and protection. In J. M. Richman & M. W. Fraser (Hrsg.), *The context of youth violence: resilience, risk, and protection* (S. 1-12). Westport: Praeger Publishers.
- Rutter, M.** (1979). Protective factors in children's response to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Hrsg.), *Primary prevention of psychopathology* (Vol. 3.: Social competence in children, S. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M.** (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M.** (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Hrsg.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (S. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M.** (1993). Wege von der Kindheit zum Erwachsenenalter. In H. Petzold (Hrsg.), *Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung* (Bd. 1: Die Herausforderungen der Längsschnittforschung, S. 23-65). Paderborn: Junfermann.
- Rutter, M.** (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21 (2), 119-144.
- Rutter, M.** (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (S. 651-682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M.** (2001). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. In J. M. Richman & M. W. Fraser (Hrsg.), *The context of youth violence: resilience, risk, and protection* (S. 13-41). Westport: Praeger Publishers.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling, C., Berger, M. & Yule, W.** (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas. I: The prevalence of psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 126, 493-509.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Barocas, R., Zax, M. & Greenspan, S.** (1987). Intelligence quotient scores of 4-year-old children: Social-environmental risk factors. *Pediatrics*, 79, 343-350.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C. & Turner, K. M. T.** (1999). *Positive Erziehung*. Münster: PAG, Institut für Psychologie AG.
- Scarr, S. & McCartney, K.** (1983). How people make their own environment: A theory of genotype environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Scheithauer, H., Niebank, K. & Petermann, F.** (2000). Biopsychosoziale Risiken in der Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 65-97). Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H. & Petermann, F.** (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (1), 3-14.
- Scheithauer, H., Petermann, F. & Niebank, K.** (2000). Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 15-38). Göttingen: Hogrefe.

- Schlevogt, V.** (2003). Mo.Ki – Monheim für Kinder: Problemanalyse und mögliche Handlungsfelder. Erster Sachstandsbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Frankfurt/M.: ISS (abrufbar unter <http://www.projektneuewege.de/Fachgruppen/Familie/ModellprojektFoerderungKindernFamilien.pdf>, Stand: 1.8.2003).
- Schmidt-Denter, U.** (2000). Entwicklung von Trennungs- und Scheidungsfamilien: Die Kölner Längsschnittstudie. In K. A. Schneewind (Hrsg.), Familienpsychologie im Aufwind: Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis (S. 203-221). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Denter, U.** (2001). Differentielle Entwicklungsverläufe von Scheidungskindern. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie (S. 293-313). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K.A.** (2001). Familienpsychologie. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (2. Aufl., S. 179-190). Weinheim: Beltz, PVU.
- Schneewind, K.A.** (2003). Freiheit in Grenzen: Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren. München: Universität München (Bestellungsmodalitäten sind abrufbar unter URL www.paed.uni-muenchen.de/~ppd/freiheit/, Stand: 1.8.2003).
- Schwarzer, C., Meißen, B. & Buchwald, P.** (2001). Stressmanagement im Erziehungsalltag. Düsseldorf: Caritasverband für das Bistum Aachen.
- Seligman, M. E. P.** (1979). Erlernte Hilflosigkeit. München: Urban & Schwarzenberg.
- Seligman, M. E. P.** (1999). Kinder brauchen Optimismus. Reinbek: Rowohlt.
- Shure, M. & Spivack, G.** (1981). Probleme lösen im Gespräch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Thomas, A. & Chess, S.** (1980). Temperament und Entwicklung. Stuttgart: Enke.
- Tress, W.** (1986). Das Rätsel der seelischen Gesundheit: Traumatische Kindheit und früher Schutz gegen psychogene Störungen. Göttingen: Vandenhoeck.
- Wadsworth, M.** (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung in Großbritannien. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 59-70). München: Ernst Reinhardt.
- Waller, M. A.** (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71 (3), 290-297.
- Walsh, F.** (1998). Strengthening family resilience. New York, London: The Guilford Press.
- Werner, E. E.** (1999a). Children of the garden island. In A. Slater & D. Muir (Hrsg.), *The Blackwell reader in developmental psychology* (S. 482-492). Oxford: Blackwell Publisher.
- Werner, E. E.** (1999b). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 25-36). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E. E.** (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (S. 115-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, E. E.** (2001). The Children of Kauai: Pathways from birth to midlife. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), "Psychologie 2000". Bericht über den 42. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000. Berlin: Pabst Science Publishers.
- Werner, E. E., Bierman, J. M. & French, F. E.** (1971). The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Werner, E. E. & Smith, R. S.** (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S.** (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S.** (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wyman, P. A., Sandler, I., Wolchik, S. & Nelson, K.** (2000). Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler & R. P. Weissberg (Hrsg.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (S. 133-184). Washington: CWLA Press.
- Zimmerman, M. A. & Arunkumar, R.** (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8 (4), 1-17.
- Zimmermann, P.** (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119-129.
- Zimmermann, P., Suess, G.J., Scheuerer-Englisch, H., Grossmann, K.E.** (2000). Der Einfluß der Eltern-Kind-Bindung auf die Entwicklung psychischer Gesundheit. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 301-327). Göttingen: Hogrefe.

**Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur
Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule**

Wilfried Griebel · Renate Niesel



1 Übergänge in der Familienentwicklung und im Bildungswesen

Kinder und ihre Familien müssen sich in ihren Lebensläufen in zunehmendem Maße mit Diskontinuitäten auseinandersetzen. Trennung und Scheidung, neue Partnerschaft und Bildung einer Stieffamilie, Veränderungen in der Erwerbstätigkeit und Migration in andere kulturelle Kontexte werden häufiger (Fthenakis, 1998a, b; Griebel, 1997, 2002a, 2000b). Vor dem Hintergrund sich verändernder Familienstrukturen hat W. E. Fthenakis schon 1990 Konsequenzen für die Frühpädagogik gefordert und 1997 gezeigt, dass Veränderungen in der Struktur der Familien die Grundlage sein müssen für ein neues Verständnis von Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung in Familie und Einrichtungen (Fthenakis, 1998a, b). Auf der 7. Konferenz der European Early Childhood Education and Research Association wurden Impulse für das Thema Transitionen im Leben von Kindern und Qualität der Frühpädagogik vermittelt. Deutlich geworden ist, dass ein Konzept von Qualität in der Kindertagesbetreuung benötigt wird, das vor dem Hintergrund der sich verändernden Lebenswirklichkeit von Kindern die Bewältigung von Diskontinuitäten thematisiert und die grundlegenden Kompetenzen dazu fördert (Fthenakis, 1998a, b, 2000a, 2001, 2003a, 2003b).

Schließlich ist die Kompetenz zur Bewältigung von Diskontinuitäten und Übergängen ein zentrales Thema für die konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder im Rahmen eines mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Modellversuchs des IFP geworden (Fthenakis 2000, 2003a, b; Griebel 2003; Griebel & Niesel, 2003a).

Das Kind und seine Familie müssen damit umgehen, dass – gegliedert nach Altersstufen – das Kind in unterschiedliche Institutionen zur Bildung und Erziehung außerhalb der Familie integriert wird: Krippe, Kindergarten, Schule und Hort; davon ist der Besuch der Schule in Deutschland obligatorisch. Mit Übergängen zwischen den Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern außerhalb der Familie sind Diskontinuitäten verbunden (Fthenakis, Geipel & Happ, 1989). Dass vorschulische bzw. außerschulische Einrichtungen und die Schule sich historisch getrennt und nicht gemeinsam als Bildungseinrichtungen entwickelt haben, erschwert die kontinuierliche Bildung der Kinder über Institutionengrenzen hinweg, sowie die Vernetzung dieser Einrichtungen (Griebel, 2003).

Der Übergang von einer vorschulischen Einrichtung in das formale Schulsystem ist Ende des 20. Jahrhunderts zu einem Schwerpunkt des Interesses der frühpädagogischen Forschung geworden. Mittlerweile liegen aus einer Reihe von Ländern, vor allem aus Nordeuropa, Kanada, den USA und Australien, Studien vor, die den Übergang in die Schule unter verschiedenen Blickwinkeln und bezogen auf das jeweilige System von Bildungsinstitutionen beleuchten (Broström & Wagner, 2003a; European Early Childhood Education Research Education Journal Themed Monograph No.1, 2003; Fabian & Dunlop, 2002; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Yeboah, 2002; <http://test.edfac.unimelb.edu.au>). Nicht zuletzt aufgrund der Beiträge aus dem Staatsinstitut für Frühpädagogik (Griebel & Niesel, 2000, 2002b, 2003b) wird zunehmend erkannt, dass die Familie als Entwicklungskontext für den Übergang zum Schulkind eine wichtige Perspektive darstellt. In diesem Zusammenhang gilt es nach wie vor, Theorieentwicklungen zusammenzuführen und Theoriedefizite auszugleichen, um die Bündelung von Erkenntnissen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen sowie die Ableitung von pädagogischen und politischen Maßnahmen zu erleichtern.

2 Forschung zum Übergang von vorschulischen Einrichtungen in die Schule

Im Folgenden wird ein Überblick über internationale Studien gegeben, die Beiträge zur Erforschung des Übergangs von Einrichtungen der vorschulischen Bildung, Erziehung und Betreuung in das formale Schulsystem geliefert haben. Die European Early Childhood Education and Research Association stellt in ihren jährlichen Konferenzen eine Plattform für Austausch und Diskussion von Forschung zur Verfügung, die die meisten der genannten Untersucher nutzen (<http://test.edfac.unimelb.edu.au>). Eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse schließt sich an, bevor die Entwicklung des Transitionsansatzes in Theorie und Praxis, wie sie im Rahmen des Projektes „Neukonzeptualisierung von Bildungsqualität“ geleistet worden ist, dargestellt wird.

2.1 Studien aus Europa

Broström (2001, 2002, 2003) (Dänemark) sieht in den Widersprüchen zwischen Kindergarten und Schule hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Prinzipien von Erziehung und Bildung und in dem Mangel an Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften der beiden Institutionen die Gefahr eines Kulturschocks am Schulbeginn für einige Kinder. 12 % der Kinder in seiner Studie äußerten Unsicherheit und Nervosität in Hinsicht auf den Schulbeginn. Zusätzlich bedeutete es für einige Kinder ein Problem, im neuen Kontext der Schule das anzuwenden, was sie im Kindergarten gelernt haben (situiertes Lernen). Maßnahmen der Schule zur Erleichterung des Übergangs seien ein wichtiger Teil des ökologischen Anpassungsprozesses der Kinder. Zwischen den Bildungsprogrammen der beiden Einrichtungen müsse Kontinuität hergestellt werden. Eine Reihe von Übergangsaktivitäten sind in diesem Sinne in Dänemark gestartet worden. Eine Fragebogenstudie erhob die Einstellungen von Fachpersonal in Kindergärten, Vorschulklassen, Schulen und Horten zu solchen Aktivitäten und Wahrnehmung diesbezüglicher Hindernisse. Trotz theoretisch optimaler Kooperation zwischen vorschulischem und schulischem Bereich war die Anpassung von Kindern an die Schule nicht vorhersehbar (Broström, 2003).

Einarsdóttir (2003a, b) (Island) untersuchte die Perspektive von 5-6-jährigen Kindern am Ende des Besuchs einer vorschulischen Einrichtung hinsichtlich

dessen, was sie im Kindergarten taten und lernten und was sie dachten, was sie in der Schule tun und lernen würden, sowie positive und negative Einstellungen in Bezug auf beide Einrichtungen. Die Kinder hatten feste Vorstellungen von der Schule und davon, was sie dort lernen würden. Sie entwarfen ihr Bild von der Schule über Unterschiede zur vorschulischen Einrichtung. Vorstellungen von der Schule hatten sie über Besuche in der Schule, aber auch über ältere Geschwister und Freunde gewonnen. „Wenn es klingelt, müssen wir reingehen.“

In Norwegen wurden die Sechsjährigen mit der Schulreform von 1997 der Schule zugeordnet. Germeten (1999, 2003) untersuchte den spezifischen Umgang mit Zeit und Raum im schulischen Kontext: Lehrplan, Stundenplan, Kalender, Schuluhr und Einteilung von Schulstunden, Pausen und Freizeit in Verbindung mit Räumlichkeiten für zeitgebundene, spezifische Aktivitäten. Diese bestimmten den schulischen Diskurs. Beherrschung des Umgangs mit Zeit erschien zentral als Machtmittel bei der Anpassung der Kinder an die schulischen Strukturen (vgl. Foucault, 1972, 1999).

Mit der schwedischen Schulreform wurden ebenfalls die Sechsjährigen der Schule zugeordnet. Freizeitpädagogische Einrichtungen (Hort) wurden in die Schule integriert. Johansson (2002) (Schweden) untersuchte in acht Schulen die Kooperation zwischen der Schule, den speziellen Vorschulklassen für die 6-Jährigen und den Horten. Die Eingangsklasse der Schule, die Schule und das Freizeit-Zentrum hatten gemeinsame Zielpapiere erstellt, Teams gebildet mit einer gemeinsamen Verantwortung für den Inhalt dieser Angebote und wurden von einem Schulleiter gemeinsam geleitet.

230 Eltern wurden danach gefragt, wie sie aus ihrer eigenen Sicht und aus der Sicht ihrer Kinder die neue Situation bewerteten. Nach den Ergebnissen hatten die Eltern im Allgemeinen sowohl gute Kenntnisse davon, was in der Schule neuen Typs geschah, als auch Einfluss darauf. Einige der Eltern hätten ihren eigenen Einfluss gerne gesteigert, besonders solche Eltern, die die Schule aktiv für ihr Kind ausgesucht hatten. Die Qualität des inhaltlichen Angebots wurde als gut bewertet. Die Eltern waren zufrieden, dass in der neuen Form der Kooperation mehr Erwachsene für ihr Kind für Beziehungen verfügbar waren. Unzufrieden waren die Eltern mit der Gruppengröße bzw. dem Personal-Kinder-Schlüssel.

Evaluationsstudien in Schweden haben gezeigt, dass die Vorschulklassen an der Tradition der ganzheitlichen Förderung des Kindes festhalten, im Gegensatz zur Schule mit der Tradition der einzelnen Unterrichtsfächer (Pramling Samuelson, 2002).

In Hinsicht auf das eigene Rollenverständnis erscheint bei den Pädagogen vielfach noch ein territoriales Denken. Aus der Sicht der Vorschulpädagogen zeigen die Schullehrer zu wenig Wertschätzung der professionellen Kompetenz der Fachkräfte der Vorschule und der Freizeitzentren. Daneben gibt es Unterschiede in Gehältern und Arbeitszeitregelungen. Diese und andere Aspekte erschweren die Kooperation (Pramling Samuelson, 2000).

Positive Aspekte sind, dass mehr Erwachsene die Verantwortung für die Kinder teilen und daher auch mehr Diskussionen stattfinden (Pramling Samuelson, 2002); dies wird auch von befragten Eltern so eingeschätzt (Johansson, 2002).

Die „Versammlung“ ist eine Aktivität der Vorschule, die von den Schulen übernommen worden ist. Gleichzeitig gibt es Anzeichen dafür, dass der Umgang mit Zeit und Struktur sowie fächerzentriertes Wissen, wie sie für die Schule typisch sind, die Aktivitäten mit den Sechsjährigen beeinflussen (Skolverket, 2000). Wenn Vorschulklassen und Schule integriert sind, stellt sich die Frage, wer wen wie beeinflusst. Die pädagogischen Aktivitäten verändern sich offensichtlich nicht automatisch in einem positiven Sinne, nur weil die Organisation sich geändert hat. Fortschritte sind in Richtung auf mehr Dialog zwischen Vorschule und Schule zu verzeichnen, aber bis zu Kontinuität und praxisverankerter Perspektive lebenslangen Lernens im gesamten Bildungssystem sind noch viele Schritte nötig (Pramling Samuelson, 2002).

Kess (2001) untersuchte in Finnland die Bedeutung, die Eltern dem Schuleintritt ihrer Kinder beimessen. Aus deren Sicht wurden wahrgenommene Veränderungen in der Rolle der Kinder und der Eltern sowie Unterschiede in den Lernumgebungen von vorschulischer Einrichtung und Schule erfragt bzw. aus Tagebüchern gewonnen. Die Rolle des Kindes veränderte sich danach von der eines spielenden, freien Kindes zu der eines Lerners, eines Schulkindes, das gebildet und bewertet wird. Die Lernumgebung veränderte sich von kind- und spielzentrierter Betreuung zu einer Schulumwelt mit akademisch orientierter Arbeit. Während des Übergangs änderte sich die Rolle der Mutter als fürsorgend nicht, wohl aber die Rolle des Vaters, der nunmehr „sichtbarer“ wurde, als er Transporte des Kindes auf dem Schulweg und zu Hobbies übernahm. Beide Eltern übernahmen eine neue Rolle als Überwacher und Unterstützer von Hausaufgaben.

Hännikäinen (2002) explorierte die kognitiven, sozialen und emotionalen Strategien, die Kinder als Individuen und als Gruppe einsetzen, um eine Gemeinschaft zu formen und um ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu konstituieren. Beobachtungen von 29 6-Jährigen und 4 Fachkräften bzw. einer Untergruppe von 10 Kindern

und ihrer Erzieherinnen wurden zu drei Zeitpunkten im letzten Jahr vor der Schule videographiert. Eine häufig eingesetzte Strategie der Fachkräfte bestand im Aufstellen von und in der Bezugnahme auf Regeln, die sich direkt auf den Zusammenhalt der Gruppe richteten. Sie appellierten an die gemeinsame Identität der Vorschule bzw. einer Untergruppe, die sich „Die Wale“ nannten. Gruppendiskussionen und -instruktionen und individuelle Arbeit an den Tischen wechselten sich ab. Engagiertheit und Freude der Kinder an dieser traditionell schulischen Arbeitsweise stärkten ihr Zusammengehörigkeitsgefühl und ihre gemeinsame Identität als Vorschulkinder. Rituale wie morgendliche Begrüßung, gemeinsame Lieder und gemeinsame Aktivitäten betonten diese Identität als Vorschüler innerhalb der Untergruppen und wurden informell von den Kindern auch innerhalb von Wettbewerben zwischen den Untergruppen übernommen. Die freie erste Stunde nutzten die Kinder zur Ausbildung ihrer Peer-Kultur, innerhalb derer sie gemeinsam Freude und Spaß erlebten. Bereits nach zwei Wochen war körperliche Nähe zwischen den Kindern zu beobachten, die von den Lehrerinnen und Lehrern unterstützt wurde. Sie initiierte Spiele, Lieder und Geschichten mit Freundschaftsthemen, die von den Kindern übernommen und auf ihre Beziehungen angewandt wurden. Erwartungen an das Verhalten von Vorschulkindern wurden von den Lehrerinnen und Lehrern und zunehmend von den Kindern selbst thematisiert. Didaktische Spiele, Hausaufgaben und Aufbewahrungsmappen wurden gesammelt. Gegen Weihnachten begannen die Kinder, Schule zu spielen. Der Übergang in die Schule hatte in der Vorstellung der Kinder eindeutig begonnen (Hännikäinen, 2002).

Kienig (2002) (Polen) basierte ihren Ansatz auf Bronfenbrenner, der die prognostische Bedeutung des ersten ökologischen Übergangs – von der Familie in den Kindergarten – als Muster für nachfolgende Übergänge im Leben des Kindes betrachtet hat, namentlich für den Übergang vom Kindergarten in die Schule. In ihrer Längsschnittstudie wurde das Verhalten von 30 Kindern während des Übergangs von der Familie in den Kindergarten und später während des Übergangs in die Schule untersucht und hinsichtlich der sozialen Anpassung der Kinder ausgewertet. Entwicklungsdisharmonien wurden während der Transitionsphase für einen Großteil der Kinder festgestellt sowie Zusammenhänge zwischen der Bewältigung des Eintritts in den Kindergarten und derjenigen des Wechsels in die Schule bestätigt.

In einer zweiten Untersuchung verglich Kienig (2001) kindliche Reaktionen beim Übergang in den Kindergarten und in die Schule in zwei unterschiedlichen Gesellschaften und Bildungssystemen: Polen und Weißrussland. Vier

Stichproben von jeweils 30 Kindern wurden untersucht: 3- bis 4-jährige in Polen, die in den Kindergarten kamen, 6- bis 7-jährige, die in die Schule kamen, 3- bis 4-jährige Kinder der polnischen Minderheit in Weißrussland, die in den Kindergarten, und 6- bis 7-jährige, die in die Schule kamen. Alle Kinder reagierten in vergleichbarer Weise auf den Übergang in den Bereichen somatische Beschwerden, emotionale Reaktionen, soziales Kontaktverhalten und Spielaktivitäten, was sowohl in der Institution als auch zu Hause beobachtet wurde. Die kindlichen Reaktionen waren beim Eintritt in den Kindergarten ausgeprägter als beim Eintritt in die Schule in beiden Ländern. Diejenigen Kinder, die mit drei Jahren Probleme in der neuen Umgebung hatten, zeigten mit erhöhter Wahrscheinlichkeit Probleme auch am Ende des Kindergartenjahres.

Obwohl die meisten Kinder und ihre Eltern sich auf den Schuleintritt freuen, sind viele Eltern besorgt über die neue physikalische und soziale Umgebung und deren Einfluss auf das Wohlergehen des Kindes (Fabian, 2002a) (Großbritannien). Das Lernen kann durch Ängste in folgenden Bereichen behindert werden: Physikalische Umgebung, Organisation der Schulklasse, Inhalt des Curriculums und unterschiedliche Ideologien. Besorgnisse werden auch geäußert hinsichtlich des Zahlenverhältnisses von Erwachsenen zu Kindern, Entwicklung von Freundschaften, Bullying und Sicherheit in der Schule. Kinder müssen die Institution Schule, die entsprechende Sprache und Kultur verstehen, während sie gleichzeitig ihre Position finden und partizipieren sollen. Kinder können im Übergangsprozess unterstützt werden über die Vermittlung von Bewältigungsfertigkeiten für diesen Übergang. Sie brauchen Kenntnisse zum Verständnis von Schule und müssen soziale und emotionale Resilienz im Umgang mit unvertrauten Situationen entwickeln. Der Einsatz von Zeichnungen, die Schlüsselsituationen darstellen, kann Gespräche der Eltern mit dem Kind über die Schule anregen. Dabei können in angstfreier Umgebung Bewältigungsstrategien für unvertraute Situationen erörtert werden. Fabian (2002a, b) verfolgt damit einen Empowerment-Ansatz.

In einer Studie zu Kontinuität und Weiterentwicklung mit 43 Kindern verfolgte Dunlop (2002, 2003) (Großbritannien) deren Transition von vorschulischen Settings (Pre-School) in den Primarbereich. Unterschiedliche Ansichten über Kinder als Lernende wurden unter den Gesichtspunkten des Einflusses von Ideologien, psychologischen Modellen und Forschung über die Erfahrungen des Kindes reflektiert. Der Wert von Kontinuität und von Diskontinuität wird hinsichtlich Curriculum, Beziehungen und Settings betrachtet. Der Effekt unterschiedlicher Sichtweisen von den Kindern beim Schuleintritt wird thematisiert.

Spangler (1994, 1999) (Deutschland) erfasste längsschnittlich frühkindliche Beziehungsvariablen und schulbezogenes Verhalten im Grundschulalter. Bindungs- und stresstheoretische Annahmen wurden zugrunde gelegt. Der Schuleintritt wurde als Entwicklungsaufgabe aufgefasst. Qualität des Interaktionsverhaltens zwischen Mutter und Kindern, als die Kinder zwei Jahre alt waren, ermöglichte die Vorhersage sowohl von Verhalten im vorschulischen Alter als auch von Verhalten des Kindes in der Grundschule. Ich-Flexibilität und Ich-Kontrolle im vorschulischen Alter ließen gute Voraussagen des schulischen Verhaltens zu. Es wurde bestätigt, dass das vorschulische Alter mit relativer Verhaltensstabilität eine wichtige Phase darstellt für die Ausbildung individueller Unterschiede von Motivation, emotionaler Regulation und intellektuellen Leistungen in der Schule.

Ebenfalls in Deutschland untersuchte Beelmann (2000a, b) an drei Stichproben den Übergang in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule, ausgehend vom Wechsel des Kindes zwischen Bildungsinstitutionen als einem normativem kritischen Lebensereignis (Filipp, 1995). Veränderungen der Lebenssituation im Kontext des jeweiligen Übergangereignisses wurden erfasst, Art und Ausmaß der Belastungen, der Verlauf der kindlichen Anpassung sowie Bedingungsfaktoren. Gefunden wurden unterschiedliche Anpassungsverläufe. Der größte Anteil der Kinder – ein Drittel – blieb konstant auf niedrigem Störungsniveau. Die zweite Gruppe – ein knappes Drittel – wies ein konstant hohes Ausmaß an Anpassungsstörungen auf, die sich zudem zu verfestigen drohten („Risikokinder“). Die drittgrößte Gruppe – ein Sechstel – schaffte die Integration und Reorganisation nicht umgehend und zeigte im Verlauf des Übergangs eine Zunahme an Anpassungsstörungen („Übergangsverlierer“). Bei einer vierten Gruppe von Kindern – ebenfalls ein Sechstel – hatten nach dem Übergang die Anpassungsschwierigkeiten abgenommen („Übergangsgewinner“). Die Bedeutung unterschiedlicher Bewältigungsstrategien wurde hervorgehoben. Aktives Problemlösen war danach wirksamer als emotionale Problembewältigung.

Ausgehend von einem multiperspektivischen Transitions-Ansatz der Familienentwicklung wurden in einer bayerischen Studie die komplexen Transitionsprozesse bei Kindern und Eltern beim Eintritt in den Kindergarten und in die Schule untersucht (Griebel & Niesel, 1999, 2001, 2002a, 2000b, 2003a, b; Griebel et al., 2000; Niesel & Griebel, 1998a, 1998b, 2000, 2003). Ein Strukturmodell für den Übergang wurde entworfen, nach dem Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene bewältigt werden müssen. Die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten,

die aktiv den Übergang bewältigen und derjenigen, die beruflich den Übergang begleiten, müssen kommunikativ aufeinander bezogen werden. Die Ergebnisse dieser Studien werden unten ausführlicher beschrieben.

In Österreich fand Hollerer (2002a, 2002b) unterschiedliche Erwartungen von Erzieherinnen in Kindergärten und Grundschullehrerinnen in Hinblick auf die Kompetenzen von Schulanfängern, sowie eklatante Mängel der Kommunikation zwischen diesen beiden Berufsgruppen.

Sirsch (2000) untersuchte bei Kindern am Ende der Grundschulzeit in Wien beim Übertritt von der Grundschule in weiterführende Schulen die subjektive Bedeutung des Wechsels unter dem Gesichtspunkt von Belastung versus Herausforderung nach dem neueren Stresskonzept (Lazarus & Folkman, 1987).

In einer älteren Studie (1992/93 durchgeführt) untersuchte Kakavoulis (1997) (Griechenland) das Ausmaß der Unterschiede zwischen familialem bzw. vorschulischem Kontext und der Primarstufe der Schule in ihrer Auswirkung auf die Anpassung der Kinder. Aufgrund der von 75 Fachkräften in Kindergärten, 566 Lehrerinnen und Lehrern in ersten Klassen der Schule und 566 Eltern von Erstklässlern erhobenen Fragebogendaten wurden die genannten Unterschiede in ihren Ausmaßen als problemgenerierend für die Anpassung der Kinder eingeschätzt. Pädagogische Strategien für einen sanfteren Übergang in die Schule wurden positiv bewertet.

2.2 Australien, Neuseeland, Singapur

Margetts (2002) (Australien) betont, dass bei der Planung von Transitionsprogrammen solche Faktoren zu berücksichtigen seien, die nachweislich einen Einfluss auf die Anpassung der Kinder an die Schule haben. Das sind soziale Kompetenz, Problemlösefertigkeiten, Selbstvertrauen und Selbstbestimmung, Freunde in der neuen Gruppe (Margetts, 1997, 2000). Transitionsprogramme sollen einen angemessenen Grad an Kontinuität herstellen zwischen Erfahrungen in der vorschulischen Einrichtung und den Erfahrungen, die das Kind in der Schule macht (Margetts, 2003).

Peters (2002) (Neuseeland) untersuchte längsschnittlich sieben Kinder und ihre Familien. Die Beobachtungen und Interviews setzten ein, als die Kinder vier Jahre alt waren und endeten, als die Kinder acht Jahre alt wurden. Diversität der Erfahrungen von Kindern, Eltern, der Fachkräfte der vorschulischen Einrichtungen und der Lehrkräfte der Grundschule wurden erhoben. Fragen von Kontinuität, Lernen

und Bildung in der frühen Kindheit und in der Schule wurden bearbeitet und Implikationen für die Praxis abgeleitet.

Clarke und Sharpe (2003) (Singapur) untersuchten die Effekte von Elternbeteiligung auf die akademischen und sprachlichen Fertigkeiten in der vorschulischen Einrichtung und später auf die Bewältigungsfertigkeiten in der Grundschule (Clarke, 2000; Sharpe, 1991, 2002). In einem zweiten Projekt wurden die Fertigkeiten der Kinder bei der Anpassung an kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Anforderungen der Grundschule untersucht (Sharpe & Gan, 2000). Die Studien wurden in den letzten sechs Monaten des Besuchs der vorschulischen Einrichtungen und während des ersten Grundschuljahres durchgeführt. Vorschläge für die Erleichterung des Transitionsprozesses seitens der vorschulischen Einrichtungen und der Schulen wurden gemacht (Sharpe & Gan, 2000).

2.3 Studien und Projekte in den USA und in Kanada

Die nordamerikanischen Staaten verfügen mittels repräsentativer Längsschnittstudien über zuverlässigere Erkenntnisse über die Schuleingangsvoraussetzung und die Schullaufbahnen ihrer Kinder. „Kindergarten“ ist als eine Vorschulklasse in das Schulsystem integriert und freiwillig, wird aber von der überwiegenden Mehrheit der Kinder besucht. Als eigene Institution ist er häufig räumlich, personell und inhaltlich von der Schule getrennt. Pre-School-Einrichtungen sind vor dem „kindergarten“ angesiedelt, werden aber in sehr unterschiedlichem Umfang besucht und sind weit weniger standardisiert als z. B. in Deutschland die Kindergärten.

In der seit 1982 laufenden „Beginning School Study“ (BSS oder Baltimore-Study; <http://bssonline.jhu.edu/hopkids/default.htm>) wird die Übergangsbewältigung vom kindergarten in die 1. Klasse von 790 Kindern untersucht, die den kindergarten entweder halbtags oder ganztags besuchten, der Einfluss verschiedener Familienformen sowie die soziale Situation der Familien. Hauptanliegen ist herauszuarbeiten, auf welche Weise Schule sozialer Ungleichheit entgegenwirkt oder diese verstärkt. Dabei sollen die Effekte des Lernens in der Schule und des Lernens außerhalb der Schule unterschieden werden (Alexander & Entwisle, 1988). Eine Schlüssel-Voraussetzung für Chancengleichheit in der Schule ist, sozial benachteiligte Kinder verstärkt zu fördern, *bevor* sie in die Schule kommen. Ungleichheiten der frühen Bildungsressourcen durch einen niedrigen sozialen Status im Elternhaus sind die Hauptursache für Statusunterschiede in den späteren Klassen. D.h. bei allen Maßnahmen, die im Zusammenhang mit der Einschulung ergriffen werden,

ist zu überlegen, in welcher Weise sie dazu beitragen, die Chancenungleichheit zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Umfeldern zu verfestigen oder wie sie die Chancen von Kindern für eine positive Schullaufbahn erhöhen (Yeboah, 2002).

Herausragende positive Entwicklungen in der ersten Klasse waren assoziiert mit Faktoren der Passung von kindlichem Verhalten und schulischen Anforderungen: Aufgeschlossenheit und Interesse, fröhliche Stimmung, Konzentrationsfähigkeit, Höflichkeit und Hilfsbereitschaft. Faktoren für positive Entwicklung der Kinder auf Seiten der Lehrkräfte waren ein Arbeitsstil, der zu einem positiven Klassenklima führte und ein Engagement, das auch konstruktive Auseinandersetzungen mit Eltern und Schulleitung einschließen konnte, wenn es um Belange der Kinder bzw. der Klasse ging. Im Ergebnis wurde festgehalten (Entwisle & Alexander, 1998):

- Es sind solche schulischen Organisationsformen zu vermeiden, die zusätzliche Übergänge z. B. zwischen Kindergarten und 1. Klasse, erfordern. Dies gilt speziell für Kinder aus sozial benachteiligten Familien.
- Es sollten Maßnahmen eingeführt werden, die der Verbesserung des sozialen Klimas in den Schulen dienen.
- Eltern sollten über mögliche negative Auswirkungen multipler Übergänge (z.B. durch häufige Umzüge) informiert werden.
- Kindergarten-Programme sollten Pflicht werden – und zwar ganztägig und ganzjährig.
- Die Möglichkeiten für außerschulische Aktivitäten sollten für unterprivilegierte Kinder besonders während der mehrmonatigen Sommerferien verbessert werden.

Bei dem Projekt „Goals 2000: Educate America“ (1994-2000) ging es um die Verbesserung der Bildungsqualität an amerikanischen Schulen. Vorausgegangen war die Ende der achtziger Jahre formulierte Erkenntnis, dass, so lange die USA nicht klare nationale Bildungsziele formuliert habe und nicht die ganze Bevölkerung an der Erreichung dieser Ziele in kooperativer Weise arbeite, die USA auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts nicht genügend vorbereitet seien. Ministerien- und behördenübergreifend wurden Programme zur Erreichung der formulierten Ziele aufgelegt.

Das Ziel Nr. 1 lautete (www.ed.gov/pubs/AchGoal1): „Goal 1: By the year 2000, all children in America will start school ready to learn.“ Um das Ziel „readiness“ hat sich eine kontroverse Diskussion entwickelt. Das National Center for Early Development & Learning (NCEDL) wurde als Konsortium von Universitäten in North

Carolina, California, Virginia und Arkansas 1996 gegründet und führte eine Reihe von Projekten durch. Die wichtigsten Ergebnisse des Transition Practises Survey (NCEDL) (1996) bei 3395 kindergarten teachers sind:

- 52 % der Kinder bewältigen kindergarten-transition erfolgreich, 48 % haben moderate bis ernste Probleme.
- Die Kompetenzen, die die Kinder mitbringen, stimmen mit den diesbezüglichen Erwartungen der kindergarten teachers nicht überein.
- Auch die Schulen sollten transitionsbegleitende Ansätze für den Übergang in den kindergarten aber auch in 1. Grade entwickeln und implementieren.
- Die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern ist ein wichtiger Aspekt für ein erfolgreiche Übergangsbewältigung.
- Lehrer in städtischen Bezirken mit einem hohen Anteil an Kindern aus Minoritätengruppen und hoher Armut berichten von den größten Schwierigkeiten für erfolgreiche Übergangsbewältigungen (Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999).

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie „Cost, Quality & Outcomes“ (NCEDL, seit 1993) über den Eintritt der Kinder des Jahrgangs 1993 in die Schule sind:

- Qualitativ hochwertige Tagesbetreuung ist ein wichtiges Element für die Erreichung von Goal 1 „All children in America will start school ready to learn“.
- Qualitativ hochwertige Tagesbetreuung ist ein Prädiktor für positives Leistungsverhalten in der Schullaufbahn.
- Kinder, die herkömmlicherweise als gefährdet für schulisches Versagen eingestuft wurden, sind stärker von der Qualität ihrer Betreuung beeinflusst als andere Kinder.

Die Qualität der pädagogischen Praxis hat Einfluss auf die kognitive Entwicklung, während die Enge der Beziehung zwischen Kind und der Betreuungsperson in der vorschulischen Einrichtung einen Einfluss auf die soziale Entwicklung in den ersten Jahren schulischer Bildung hat (Pianta, 1999).

Die Ergebnisse einer ersten zusammenfassenden Konferenz der NCEDL sind in dem Werk „Transition to kindergarten“ (Pianta & Cox, 1999) veröffentlicht. Als eines der wichtigsten Ziele des einjährigen Besuchs des kindergarten wird genannt, dass die Transition in das formale Bildungssystem so erfolgen solle, dass Kinder und Familien ein positive Sicht von Schule gewinnen und dass Kinder eine Selbstwahrnehmung als kompetente Lernende entwickeln. Das Übergangskonzept des NCEDL bezieht sich auf das ökologische und systemorientierte Modell von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Ford & Lerner, 1992; Sameroff, 1995). Die Umwelt des kindergarten unterscheidet sich von der der Pre-school und

der häuslichen familialen Umgebung. An das Kind werden von Eltern, Nachbarschaft, Lehrer etc. veränderte Erwartungen gestellt. Die Beziehung zwischen den Eltern und der Schule ist eine andere als die zwischen pre-school und Eltern: Sie ist formalisierter, die Eltern haben weniger Wahlmöglichkeiten, Kontakte beziehen sich zumeist auf das Lern- oder das Sozialverhalten des Kindes (Rimm-Kaufmann & Pianta, 1999). Die Eltern selber erleben erhebliche Veränderungen in der Organisation ihres Tagesablaufs. Schulen haben so gut wie keinen Kontakt zu den Familien vor Schuleintritt des Kindes, obwohl allgemein anerkannt ist, dass die Familien eine zentrale Bedeutung für den Schulerfolg des Kindes haben (Krumm, 1998; Rossbach et al., 1999) und familiäre Faktoren die Anpassung an die Schule mitbestimmen (Cowan et al., 1994).

Trotz aller Bemühungen gibt es Belege dafür, dass das Ergebnis dieser ersten Transition Fehlentwicklungen der Kultur und Gesellschaft im allgemeinen repliziert (Yeboah, 2002). Bei allen Formen von „Versagen“ in den ersten Schuljahren (d.h. einschließlich kindergarten) wie Zurückstellung, Zuweisung zu Fördermaßnahmen, Lern- und Verhaltensprobleme sind nämlich die Kinder aus niedrigen sozialen Schichten und Minderheiten-Kulturen überrepräsentiert (Pianta, Rimm-Kaufmann & Cox, 1999).

In der Diskussion um die Stabilisierung sozialer Unterschiede durch die Schule zeigte sich: Während der Schulzeit machen alle Kinder vergleichbare Lernfortschritte. Während der langen Sommer-Schulferien aber fallen die Kinder aus armen Familien zurück. Sie vergessen Gelerntes und haben im Gegensatz zu besser gestellten Kindern keine anregungsreiche Umgebung, sie nehmen nicht an Sommer-Camps und an Ferienreisen teil.

Von besonderer Bedeutung ist die Transition von Kindern aus sozial benachteiligten Familien (afro-amerikanische Kinder, Kinder mit Behinderungen, arme Kinder). Risiko und Resilienz sind nicht Charakteristika eines Kindes, sondern das Produkt eines Prozesses zwischen Kind und Entwicklungsumgebung. Überwunden werden soll der Ansatz, dass Schul-Transition und Schulerfolg überwiegend als abhängig von den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder verstanden wird. Ein solch eingeschränkter Ansatz wird Pianta et al. (1999) zufolge insbesondere folgenden Problemstellungen nicht gerecht:

Individuellen Unterschieden während der Anpassung an die Schule wird nicht Rechnung getragen. Kindbezogene Faktoren erklären lediglich 25 % der Varianz der Resultate im kindergarten.

Es geht nicht nur darum, wie Kindern die Anpassung gelingt, sondern auch darum, wie Familien und Schule interagieren und kooperieren. Es ist nicht allein das Kind, das die Transition durchmacht. Transition ist ein Prozess, in welchem Kind, Familie, Schule und Gemeinwesen in einem zeitlichen Prozess in Beziehung zueinander stehen.

Pianta (1999; Pianta & Walsh, 1996) betont, dass die Transition in das formale Schulsystem (kindergarten) in erster Linie eine Angelegenheit des Aufbaus von Beziehungen zwischen der Familie des Kindes und der Schule ist und dass die Qualität dieser Beziehungen insbesondere für solche Kinder und Familien entscheidend sind, deren Ressourcen oder Kultur von den Standards der Schule abweichen. Konsequenterweise wird auf die Bereitschaft der Schulen (sog. „ready schools“) als einem Hauptelement des ökologischen Modells großer Wert gelegt:

- „ready schools“ sorgen für einen „sanften“ Übergang zwischen Familie und Schule.
- „ready schools“ streben nach Kontinuität zwischen frühkindlicher Betreuung, Bildungsprogrammen und Grundschule.
- „ready schools“ dienen den Kindern in der Gemeinde.

Drei Prinzipien werden für das Handeln der Schulen vorgegeben:

- „Reach out“ bedeutet das Herstellen von Verbindungen mit Familien und vorschulischen Einrichtungen,
- „Reach backward in time“ bedeutet, diese Verbindungen vor dem Eintritt des Kindes in die Schule herzustellen,
- „Reach with appropriate intensity“ bedeutet, persönliche Kontakte herzustellen und Hausbesuche durchzuführen.

Alle Kinder – so die Botschaft – profitieren von diesen unterstützenden Maßnahmen, auch wenn der größte Teil von ihnen die Transition bereits jetzt erfolgreich bewältigt.

Fünf Indikatoren für das Gelingen des Übergangs nach dem ökologischen Konzept des NCEDL werden von Ramey & Ramey (1999) umrissen:

- Eltern und andere wichtige Erwachsene zeigen eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen und verhalten sich als Partner des lernenden Kindes.
- Lehrerinnen und Lehrer anerkennen und wertschätzen die individuellen und kulturellen Unterschiede der Kinder und sorgen für adäquate Schulerfahrungen.

- Schule, Familien und Gemeinde sind durch positive und sich wechselseitig stützende Beziehungen verbunden, um das Wohlergehen der Kinder und ihre Bildung/Erziehung zu unterstützen.

Der kanadische längsschnittliche „National Longitudinal Survey of Children and Youth“ (NLSCY, seit 1994) dient der Erhebung einer nationalen Datenbasis über Merkmale und Lebenserfahrungen kanadischer Kinder während ihres Aufwachsens bis ins Erwachsenenalter. Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung sollen identifiziert werden. Übergeordnetes Ziel ist die Entwicklung effektiver politischer Maßnahmen und Strategien zur Sicherung eines gesunden, aktiven und befriedigenden Lebens.

1994-1995 wurden Stichproben mit sieben Altersgruppen gebildet: 0-11 Monate; 1 Jahr; 2-3 Jahre; 4-5 Jahre; 6-7 Jahre; 8-9 Jahre; 10-11 Jahre. Daten werden alle zwei Jahre erhoben.

Bei „readiness to learn“ ist die leitende Überlegung, dass Kinder, die zum Lernen bereit sind, wenn sie mit der Schule beginnen, von allem profitieren, was die Schule bieten kann, sowohl in akademischer als auch in sozialer Hinsicht. Ein guter Start in die Schule erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder ein positives Selbstbild entwickeln, dass sie einen Highschool-Abschluss erreichen, Arbeit finden und behalten, ein Interesse am lebenslangen Lernen entwickeln und wertvolle Mitglieder der Gesellschaft werden.

2.4 Zusammenfassung: Hauptergebnisse der internationalen Studien

2.4.1 Bedeutung der Transition

Bei aller Unterschiedlichkeit der institutionellen Organisation von vorschulischer und schulischer Bildung ist der Eintritt des Kindes in das formale Schulsystem ein bedeutender Entwicklungsabschnitt für das einzelne Kind. Schlüsselvoraussetzung zur Erreichung von Chancengleichheit in der Schule ist die Förderung benachteiligter Kinder, bevor sie in die Schule kommen (Pianta & Cox, 1999). Die Transition in die Schule ist für die Kinder stressbelastet mit einer Häufung entsprechender Reaktionen, die als Entwicklungsdisharmonien (Kienig, 2002) oder Verhaltensprobleme (NCEDL; Kakavoulis, 1997; Sirsch, 2000) bzw. Anpassungsprobleme im Übergang (Beelmann, 2000b; Fabian, 2002a, 2002b; Margetts, 2002) einschließlich kindlicher Ängste (Fabian, 2002b) und als Bewältigungsreaktionen hinsichtlich Transitionen (Griebel & Niesel, 2002a, 2002b, 2003a) bezeichnet werden. Insbesondere die Passung zwischen den Anforderungen und den von den Kindern mitgebrachten Kompetenzen beeinflusst Anpassungsschwierigkeiten (Griebel & Niesel, 2003b; Margetts, 2003). Anteile von Kindern mit Übergangsproblemen schwanken; in den USA werden etwa 2/5 angegeben (Pianta & Cox, 1999), in Deutschland ein knappes Drittel Risikokinder plus ein Sechstel Kinder mit Stresssymptomen nach dem Übergang (Beelmann, 2000b), in Polen zeigten 50 % der untersuchten Schulneulinge Verhaltensprobleme (Kienig, 2002). Der Übergang bietet neben Risiken auch Chancen, d.h. neben Kindern, die Probleme mit der Anpassung an die Schule haben, gibt es auch Kinder, denen es in der Schule besser als vorher geht – in der deutschen Studie etwa ein Sechstel der Kinder als „Übergangsgewinner“ (Beelmann, 2000b). Die pädagogischen Fachkräfte von vorschulischen Einrichtungen und Schulen haben unterschiedliche Erwartungen an die Kompetenzen der Kinder (Hollerer, 2002a, 2002b; Pianta & Cox, 1999) und unterschiedliche Auffassungen von den Kindern als Lernenden (Dunlop, 2002). Sie sind unterschiedlichen Ideologien und psychologischen Modellen vom Kind verpflichtet, die in unterschiedlichen Curricula, Beziehungen und Settings bzw. Kulturen impliziert sind (Broström, 2001, 2002; Dunlop, 2003; Fabian, 2002a, 2002b; Kakavoulis, 1997; Peters, 2002; Pianta & Cox, 1999). Der Einschluss der Perspektiven nicht nur der Fachkräfte, sondern auch der Eltern und der Kinder selbst ist eine wichtige Voraussetzung zum Verständnis von Bewältigungsprozessen (Dunlop, 2002b; Dupree, Bertram & Pascal, 2001; Einarsdóttir, 2003a, b; Griebel & Niesel, 2001, 2002a, b). Kooperation zwischen vorschulischer Einrichtung, Schule und Eltern wird als ausschlaggebender Faktor bei der Über-

gangsbewältigung angesehen (Broström, 2002, 2003; Broström & Wagner, 2003b, 2003c; Dunlop & Fabian, 2002; Fabian, 2002a; Margetts, 2002; Peters, 2002; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Yeboah, 2002).

Es zeigt sich, dass eine umfassende Theorie zu Transitionen noch weitgehend fehlt. Ansätze aus der ökopyschologischen Theorie Bronfenbrenners (1979, 1989), der Stress-Theorie (Lazarus, 1995) und der kritischen Lebensereignisse innerhalb der Lebensspannen-Perspektive (Filipp, 1995) werden häufig herangezogen (z. B. Beelmann, 2000a, 2000b; Dunlop & Fabian, 2002; Kienig, 2002; Pianta & Cox, 1999) und lassen sich um die Ebene der Identität ergänzen und in den Rahmen der Familienentwicklungspsychologie einbetten (Cowan, 1991; Griebel, 2004; Griebel & Niesel, 2002a, 2000b, 2003a). Darauf wird unten näher eingegangen.

Längsschnittliche Belege dafür, dass die Qualität der Bewältigung des Eintritts in eine vorschulische Institution auch die Bewältigung des Schuleintritts vorhersagen lässt, sind bislang eher mager (Kienig, 2002). Das vorschulische institutionelle Angebot ist wichtig als Grundlage für die Bewältigung der Schule (Entwisle & Alexander, 1998; Spangler, 1994, 1999; Yeboah, 2002). Der Wechsel in die Schule kann für Kinder auch weniger Verhaltensprobleme als vorher bedeuten (Beelmann, 2000b). Dennoch wird davon ausgegangen, dass ein positiver Übergang das positive Selbstbild des Kindes und sein Interesse am lebenslangen Lernen stärkt (NLSCY).

2.4.2 Faktoren für die Bewältigung des Übergangs

Faktoren für eine positive Bewältigung im Kind selbst sind eine allgemeine optimistische kindliche Grundeinstellung (Fabian, 2002b) und ein starkes Selbstwertgefühl (Fabian, 2002a, b; Griebel & Niesel, 2002a; Margetts, 2002, 2003). Hinzu kommen eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen (Entwisle & Alexander, 1998; Fabian, 2002a, 2002b; Griebel & Niesel, 2001, 2002a; Pianta & Cox, 1999; Ramey & Ramey, 1999; Sirsch, 2000). Unter den Kompetenzen werden soziale Kompetenzen hinsichtlich Kooperation, Kontaktinitiative und Selbstkontrolle hervorgehoben (Fabian, 2002b; Margetts, 2002, 2003), aber auch Höflichkeit und Hilfsbereitschaft werden genannt (Entwisle & Alexander, 1998) sowie Kompetenzen wie Ich-Flexibilität und Ich-Kontrolle in der Vorschulzeit (Spangler, 1994, 1999). Erfolg versprechend sind problemlösende statt emotionaler Bewältigungsstrategien (Beelmann, 2000b). Ferner werden Konzentrationsfähigkeit (Entwisle & Alexander, 1998), soziale und emotionale Resilienz (Fabian, 2002b) und Gesundheit angeführt.

Interaktionale Faktoren bei der positiven Anpassung an die Schule sind Bindungserfahrungen mit primären Bezugspersonen (Spangler, 1994, 1999), positive Einstellung zur Schule und zum Lernen auch bei den Eltern (Ramey & Ramey, 1999) und „persönliche Reife“ als Passung kindlichen Verhaltens und schulischer Anforderungen (Entwisle & Alexander, 1998). Information des Kindes über Situationen, Personen, Zeitpläne, Erwartungen (Einarsdóttir, 2003a, 2003b; Fabian, 2002a, 2002b; Sirsch, 2000) erleichtert die Anpassung an die Schule. Die Anwesenheit vertrauter anderer Kinder in der neuen Gruppe (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987; Margetts, 2002, 2003) geht ebenfalls mit einer Verbesserung der Anpassung an die neue Situation einher. Die Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft (Entwisle & Alexander, 1998; Pianta, 1999; Skinner et al., 1998) bzw. positives soziales Klima in der Schulklasse (Entwisle & Alexander, 1998) wurde besonders hervorgehoben.

Kontextuelle Faktoren betreffen Angebote zur Bewältigung des Übergangs auch seitens der Schule (Broström, 2002; Margetts, 2002; NCELD), den Einbezug der Eltern in die Übergangsaktivitäten (Beelmann, 2000a, b; Margetts, 2002) und die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern (NCELD; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999) bzw. Schule und Familie bereits vor dem Schuleintritt (Pianta, 1999; Pianta & Cox, 1999; Pianta & Walsh, 1996). Einbezug der Eltern in Information und Entscheidung hinsichtlich Schulwahl (Johansson, 2002) und die Nutzung des elterlichen Potenzials (Griebel & Niesel, 2002b; Johansson, 2002) mit Unterstützung auch für die Eltern (Beelmann, 2002b; Educate America) werden als Forderung aus der Forschung ebenso abgeleitet wie Kommunikation zwischen Fachkräften der vorschulischen Einrichtungen und der Schule (Broström, 2002a; Hollerer, 2002a, 2002b; Järvenkallas & Kyllönen, 2002; Margetts, 2002; NCELD; Peters, 2002) bzw. das Zusammenwirken von vorschulischer Einrichtung, Schule, Eltern und Gemeinde (Mangione & Speth, 1998; Margetts, 2002; Pianta & Cox, 1999; Pianta & Walsh, 1996; Ramey & Ramey, 1999). Von Bedeutung ist speziell in Staaten mit kulturellen bzw. sprachlichen Minderheiten die Passung zwischen kulturellem Hintergrund des Kindes und der Fähigkeit der Schule, Diversität zulassen bei den Kindern, deren Muttersprache nicht mit der Schulsprache identisch ist (Margetts, 2002; Ramey & Ramey, 1999; Yeboah, 2002). Generell in seiner Bedeutung bestätigt wurde für sozial benachteiligte Kinder die Verfügbarkeit qualitativ hochwertiger und entwicklungsangemessener vorschulischer Programme (Educate America; Entwisle & Alexander, 1998; NCELD; Yeboah, 2002).

2.4.3 Modelle zur Gestaltung des Übergangs

Entwickeln von Kontinuität über die Institutionen hinweg in örtlich/räumlicher, inhaltlicher und personeller Hinsicht ist die Leitvorstellung zur Erleichterung des Übergangs („sanfter Übergang“) bzw. zur Vermeidung von Problemen der Anpassung an die Schule (Broström, 2002a; Dunlop & Fabian, 2002; Kakavoulis, 1997; Margetts, 2002; Kagan & Neuman, 1998; Neuman, 2002; Peters, 2002; Pianta, 1999; Pianta & Walsh, 1996; Skinner et al., 1998; Yeboah 2002). Diese Leitvorstellung wurde hierzulande von Dollase (2000) als „Kontinuitätsdoktrin“ bezeichnet und kritisiert (Niesel & Griebel, 2003). Sie dürfte mit einem Theoriedefizit zusammenhängen (Griebel, 2004).

Daneben wird ein neues Paradigma einer dynamischen sozioökologischen Perspektive gefordert, die das Kind als Element eines interaktiven Systems von Familie, vorschulischer Einrichtung, Schule und der Gemeinschaft sieht (Ramey & Ramey, 1998). Danach müsse nicht das Kind fit gemacht werden, sondern das System insgesamt (vgl. Nickel, 1990, 1992, 1996).

Das Bild vom Kind stellt eine zentrale Frage dar auch bei der Transition zwischen Bildungseinrichtungen (Dunlop & Fabian, 2002). Ein defizitorientiertes Bild vom Kind mit einem Mangel an Kompetenz und Vernunft dürfe nicht zugrunde gelegt werden (Dalli, 2002; Dunlop & Fabian, 2002; Fthenakis, 2000b; Griebel & Niesel, 2002b), sondern das Kind sollte als sozialer Akteur verstanden werden. Ko-Konstruktion muss von allen Akteuren geleistet werden, nämlich von Kindern und Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern im Kontext ihrer eigenen jeweiligen Gemeinschaft (Johansson, 2002; Griebel, 2004; Griebel & Niesel, 2002a). Wenn nach Diversität und Eigenständigkeit von früher Kindheit und Bildungsinstitution gestrebt wird, müsse jedes Element als gleichwertiger Partner anerkannt werden (Neuman, 2002).

3 Übergang und Transition: Zur Begriffsbestimmung

Die Transitionsforschung stellt sich entsprechend den theoretischen Grundlagen und empirischen Untersuchungsgegenständen als sehr komplexes und heterogenes Forschungsfeld dar. Der Sozialpsychologe H. Welzer (1993) sieht ihren Forschungsgegenstand an einer Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen. Mit Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen (Welzer, 1993, S.37). Innerhalb dieser Phasen kommt es zu einer Kumulation unterschiedlicher Belastungsfaktoren, wenn Anpassung an Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und kontextuellen Ebene geleistet werden muss und eine qualitative Neugestaltung innerpsychischer Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen erfolgt (Cowan, 1991), wobei das Vorige in das Gegenwärtige integriert wird (Dunlop & Fabian, 2002).

Übergänge können eingeleitet werden durch Veränderungen im Leben des Kindes, die in der Familie stattfinden oder aber durch die Zuordnung des Kindes in bestimmte Bildungs- und Betreuungssysteme. Unterschiede in der Bewältigung von Übergängen im Kindes- und im Erwachsenenalter liegen vorwiegend in dem Grade, in dem die Kinder bzw. die Erwachsenen über den Übergang mitbestimmen. Übergänge bringen bedeutsame Veränderungen für das Individuum mit sich, die in soziale Prozesse eingebettet sind und mit konzentrierten Lernprozessen bewältigt werden müssen (Welzer, 1993).

Als Übergänge oder Transitionen angeführt werden der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft, wenn das erste Kind geboren wird, der Eintritt des Kindes in das Jugendlichenalter, der Eintritt ins Erwerbsleben, das Verlassen des Haushalts durch das jüngste Kind, der Eintritt ins Rentenalter, sowie Trennung und Scheidung von Eltern, neue Partnerschaften und Gründung einer Stieffamilie (Fthenakis, 1998a, b). Beispiele für Ereignisse und Entwicklungen in der Familie wie die oben genannten ersetzen zumeist eine klare begriffliche Bestimmung von Übergängen oder Transitionen. Letztlich definiert wird dann Transition über die Operationalisierung im Untersuchungsdesign in der einzelnen Studie. Das

Problem, Übergänge eindeutig zu definieren, betrifft in einem anderen theoretischen Kontext auch die so genannten kritischen Lebensereignisse (s.u.).

Fthenakis (1999) hat eine Struktur familialer Übergänge herausgearbeitet. Übergänge bringen danach Veränderungen mit sich auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene. Entlang dieser Struktur sollten sich die Anforderungen beim Übergängen im Bildungswesen, speziell beim Übergang vom Kindergarten in die Pflichtschule, präzisieren lassen. Ein umfassenderes theoretisches Konzept soll die Einordnung von vorliegender Forschung erlauben und darüber hinaus sowohl die Erhebung von Daten als auch die Interpretation von Befunden leiten lassen. Damit ist auch eine Unterscheidung des Transitionsbegriffes von alltagssprachlichen „Übergängen“ ohne nähere Bestimmung des theoretischen Bezugs möglich.

Um hier eine konsequente Position anzudeuten: Cowan (1991) hat für einen Mann, der nach der Geburt eines von ihm gezeugten Kindes eine Anpassung an die neuen Anforderungen in Partnerschaft und Familie ablehnt, Verhaltensänderungen verweigert und keinen Wandel seines subjektiven Weltbildes erlebt, die Bewältigung der Transition zum Vater verneint. Es ist damit nicht das Lebensereignis als solches, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung, die es zu einer Transition werden lässt (Fthenakis, 1999).

Eine Unterscheidung von so genannten vertikalen von so genannten horizontalen Übergängen (Kagan & Neuman, 1998; Broström & Wagner, 2003b) bei mehreren Wechseln im Betreuungssetting des Kindes im Laufe eines Tages erscheint damit nicht als sinnvoll.

Transition wird nunmehr auf Lebensereignisse bezogen, die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern, und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden.

4 Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen: Theoretische Zugänge

Übergänge zwischen der Familie und den Segmenten des Bildungssystems sind mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen behandelt worden. Die theoretischen Hintergründe wurden von der Altersspanne der jeweils betroffenen Kinder, von den Theorieentwicklungen in den einzelnen Strängen hin zu komplexeren Ansätzen und von dem in den letzten Jahren gestiegenen internationalen Interesse am Eintritt in das formale Schulsystem bestimmt.

Bislang ist der Eintritt in die Krippe vor dem Hintergrund der Bindungsforschung untersucht und pädagogisch konzipiert worden (Dalli, 2003; Laewen et al., 2000; Lamb & Ahnert, 2003), die Ansätze aus der Verhaltensforschung, der Stressforschung und der Psychoanalyse aufgenommen hat. Der Eintritt in den Kindergarten ist im Lichte unterschiedlicher theoretischer Ansätze wie Bindungstheorie, Stresstheorie, Temperamentsforschung und Transitionsansatz bearbeitet worden (Niesel & Griebel, 2000). Bislang fehlt Forschung zum Wechsel von der Krippe in den Kindergarten und vom Kindergarten in den Hort.

Für den Eintritt in die Schule wird das Bild der herangezogenen theoretischen Ansätze vielfältiger. Die nachfolgenden Abschnitte über theoretische Ansätze sind vorwiegend für die Untersuchung des Übergangs in das formale Schulsystem herangezogen worden. Sie haben jeweils zum Entstehen des Transitionsansatzes beigetragen.

4.1 Ökopsychologischer Ansatz: Eine Modellvorstellung für komplexe Entwicklungsbedingungen

Nach Bronfenbrenners (1979, 1986, 1989) ökopsychologischer Theorie ist die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie als ein ökologischer Übergang definiert, der Veränderungen in der Identität, in Rollen und Beziehungen bedeutet. Der Kindergarten, in den das Kind eintritt, wird neben dem Mikrosystem Familie zum sekundären Entwicklungskontext und damit ebenfalls zum Mikrosystem. Die Anpassung an den Kindergarten ist zumeist der erste ökologische Übergang zwischen zwei Mikrosystemen. Anpassung des Kindes bezieht sich auf die – teilweise unterschiedlichen – Anforderungen der beiden Entwicklungskontexte.

Unter den theoretischen Forschungsansätzen zum Eintritt in die Schule wird weitestgehend auf diesen Ansatz Bezug genommen.

H. Nickel (1990) hat verschiedene psychologische Dimensionen der Einschulung ausgeführt. Er hat auf der Grundlage des Ansatzes von Bronfenbrenner ein Modell entworfen, wie beim Eintritt in die Schule ökopsychologische Bedingungen als Netzwerk strukturiert sind. Schulreife/Schulfähigkeit wird danach als Produkt der Interaktion mehrerer Ökosysteme angesehen: (a) der Familie, (b) des Kindergartens und (c) der Schule selbst. Nickels ökologisches Modell von Schulfähigkeit beinhaltet drei Hauptdimensionen:

- Die Schule beinhaltet das Schulsystem, die allgemeinen verbindlichen schulischen Anforderungen und die konkreten Bedingungen des Unterrichts.
- Die Person des Schulkindes beinhaltet seine körperliche und kognitive Voraussetzungen sowie motivationale und soziale Aspekte.
- Bereiche der familialen und der Wohnumgebung, des Kindergartens sowie der Schule.

Innerhalb dieses komplexen Modells von Interaktionen kann der Blick außer auf die Schulfähigkeit auch auf andere Einheiten gerichtet werden. Das sind zum Beispiel die Erwartungen der Eltern an den Schuleintritt (Petzold, 1992) oder die Anpassung bzw. Bewältigung der Eltern und des Kindes (Griebel & Niesel, 2002a).

Der ökopsychologische Ansatz ist sehr fruchtbar in der Forschung zu Übergängen im Bildungssystem geworden, ist aber insgesamt zu komplex, um vollständig in ein Untersuchungsdesign integriert werden zu können. Die Kontextgebundenheit von Entwicklung wird mit diesem Ansatz betont und die Frage nach den Merkmalen der Kontexte und damit verbundenen Anforderungen für Personen, die zwischen

den Systemen wechseln, deutlich gemacht. Wie Diskontinuitäten beim Wechseln zwischen Systemebenen bewältigt werden und welche Kompetenzen erforderlich sind, bleibt dagegen offen. Offen bleibt insbesondere, wie Kooperation zwischen Kindergarten und Schule einen „gleitenden“ Übergang herstellen soll (Nickel, 1990), obwohl Diskontinuitäten zwischen den Systemen bleiben.

4.2 Das Kontextuelle System-Modell der NICHD

Der Definition und dem Verständnis des Übergangs in die Schule in den Studien der National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) ist ein theoretischer Ansatz zugrunde gelegt, der mehrere theoretische Stränge integriert. Dieser Ansatz wird als Kontextuelles System-Modell bezeichnet (Pianta & Walsh, 1996). In einer Weiterentwicklung wird er als Entwicklungsansatz von Transition bezeichnet (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Er fußt auf dem ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner & Morris (1998), der unterschiedliche Kontexte und Ebenen dieser Kontexte beschrieben hat, die die kindliche Entwicklung beeinflussen. Aus der allgemeinen Systemtheorie sind Prinzipien des Funktionierens komplexer Entwicklungssysteme entnommen (Ford & Lerner, 1992). Im Modell der NICHD wird der Übergang in die Schule demnach hinsichtlich der Einflüsse von Kontexten wie Familie, Schulklasse, Gemeinschaft und der Verbindungen zwischen diesen Kontexten, z. B. zwischen Familie und Schule, innerhalb einer bestimmten Zeit und über die Zeit hinweg verstanden. Die Bedeutsamkeit dieses Ansatzes wird durch vier Erkenntnisse unterstrichen:

- (1) Anpassung an die Schule zu Schulbeginn und Erfolg in den ersten Schuljahren ist für die weitere schulische Laufbahn von großer Bedeutung (Belsky & McKinnon, 1994; Pianta & Walsh, 1996). Nach den ersten Schuljahren bleiben die individuellen Unterschiede in der Schulleistung sehr stabil (Alexander & Entwisle, 1988).
- (2) Merkmale des Kindes alleine können nur einen Teil der Varianz – ca. 25 % – von Unterschieden in der Anpassung an die Schule erklären (LaParo & Pianta, 1998; Pianta & McCoy, 1997). Es müssen auch andere Faktoren wirksam werden.
- (3) Merkmale der sozialen Umgebung wie die Freundschaften des Kindes, Erfahrungen außerhalb der Schule, nämlich Förderung durch die Eltern, sowie Gruppengröße der Schulklasse, soziales Klima der Schulklasse, positive Merkmale der Lehrkraft tragen zur Anpassung an die Schule bei.

(4) Neben der Anpassung des Kindes kommt die Qualität der Interaktion und Kooperation zwischen Familie und Schule in Betracht (Christenson, 1999; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999).

Im kontextuellen System-Modell werden folgende Modelle integriert: (a) Modell der Kompetenzen des Kindes, (b) Modell der Einflüsse aus der Umgebung (Familie, Gleichaltrige, Schule, weitere Gemeinschaft), (c) Modell der Verbindungen zwischen unterschiedlichen Umgebungen, (d) Modell der Entwicklung der Einflüsse aller dieser Komponenten über die Zeit hinweg (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; vgl. Pianta & Cox, 1999).

Danach lässt sich Transition als ein Prozess abbilden, in dem außer dem Kind die Familie, die Schule und die Gemeinschaft über die Zeit hinweg in Beziehung stehen. Der Herstellung einer Beziehung zwischen der Familie und der Schule, bei der als gemeinsames Ziel die Entwicklung des Kindes definiert ist, kommt in diesem Modell eine zentrale Bedeutung zu (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Diese Beziehung wird von den Ressourcen der Familie bezüglich ihrer wirtschaftlichen Situation, ihrer Bildung und ihrer Persönlichkeit sowie den Ressourcen der Schule hinsichtlich ihrer Einstellung zu den Familien und ihrer Kommunikation mit ihnen sowie drittens den Werten und der Kultur der Gemeinschaft, in der die Familie einerseits und die Schule andererseits angesiedelt sind, bestimmt (Christenson, 1999; Melton u. a., 1999).

Abgeleitet aus diesem Modell müssen sich pädagogische Maßnahmen in erster Linie auf die Förderung der Beziehungen zwischen den Fachkräften des vorschulischen Bereichs und den Lehrkräften der Schule richten, auf die Förderungen der Beziehungen der Kinder untereinander und der Beziehungen zwischen der Familie und den Bildungseinrichtungen. Berücksichtigt wird, dass der Transitionsprozess vielschichtig und komplex ist und sich von Schule zu Schule stark unterscheiden wird. Gefördert werden soll Kontinuität zwischen dem vorschulischen und dem schulischen Bereich. Offen bleibt, wie mit Diskontinuitäten umgegangen werden soll, und inwiefern der Übergang in die Schule für das Kind und seine Identität ein Entwicklungsstimulus sein kann. Nicht angesprochen ist ferner die Bedeutung des Übergangs in die Schule für die Entwicklung der Erwachsenen. Trotz seiner Bezeichnung als Entwicklungsansatz von Transition wird die Bedeutung der Transition für die Entwicklung in seiner Bedeutung für die Biographie der Lebensspanne für die Kinder und Erwachsenen gerade nicht angesprochen. Beziehungen zu anderen Transitionen im Lebenslauf werden dementsprechend auch nicht her-

gestellt. Deswegen kann die ursprüngliche Bezeichnung als Kontextuelles System-Modell (Pianta & Walsh, 1996) als zutreffender angesehen werden.

4.3 Der Stressansatz: Anforderungen – Überforderung – Herausforderung

Die Stresstheorie spielt in der Entwicklungspsychologie und in der Psychologie der seelischen Gesundheit eine große Rolle. Sie liefert einen Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen und für Belastungsbedingungen (Lazarus, 1995).

Bei der Bewältigung von Veränderungen kommt es darauf an, ob (a) diese Veränderungen größeren Ausmaßes und (b) von längerer Dauer sind, (c) ob die Veränderungen vom Betroffenen erwünscht sind und (d) ob er sie kontrollieren kann. Schließlich ist ausschlaggebend, (e) über welche Ressourcen der Betroffene verfügt.

Sind die ersten beiden Bedingungen gegeben, die nächsten beiden aber nicht, ist die Bewältigung der Veränderungen erschwert. Wenn zur Bewältigung der Anforderungen die Ressourcen nicht ausreichen, werden die Anforderungen zur Überforderung: Das ist Stress. Die Bewältigung von familialen Übergängen mit dem Stressansatz unter Einbezug von Ressourcen beschreibt ausführlich Wicki (1997).

Der Stressansatz wurde der Untersuchung von Haefele & Wolf-Filsinger (1986, 1994) zum Kindergarteneintritt zugrunde gelegt. Mit ihm lassen sich kindliche Reaktionen und Bedingungen für ihr Auftreten in einen Zusammenhang bringen.

In neueren Formulierungen der Stresstheorie wird mehr Beachtung darauf gelegt, wie die Anforderungen vom Betroffenen subjektiv bewertet werden. Danach ist auch wichtig, ob anstehende Veränderungen mit Vorfreude, Neugier, Lernfreude wahrgenommen werden (Lazarus & Folkman, 1987). Sirsch (2000) untersuchte mit diesem Konzept unter Berücksichtigung motivationaler Komponenten und des subjektiven Erlebens der betroffenen Kinder, inwiefern der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (in Wien) als Bedrohung oder als Herausforderung erlebt wurde.

Hier wäre auch die Wahrnehmung der Unterstützung durch Peers, Eltern, Fachkräfte als wichtiger Faktor für deren Wirksamkeit zu berücksichtigen (Grotz, 2002).

Die Stresstheorie ist wegweisend für die Bestimmung und Untersuchung von Anforderungen und Belastungen einschließlich ihrer subjektiven Wahrnehmung und Bewertung. Eine Theorie der Transitionen kann auf Grundlagen aus dem Stressparadigma nicht verzichten. Mit ihnen wird die Perspektive des betroffenen

Kindes integriert. Sie leitet über zu Bewältigung. Es geht um Stress, Bewältigung und Entwicklung (Rutter, 1989). Die Ebene der biographischen Einordnung und der Identitätsentwicklung ist hier nicht enthalten.

4.4 Perspektive der Lebensspanne: Entwicklung auch im Erwachsenenalter

Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne thematisiert Entwicklungsprozesse, die während des ganzen Lebens eines Menschen auftreten. Im Gegensatz zur Auffassung von Entwicklung als inneren Reifungsprozessen während der frühen Kindheit knüpfte Erikson (1959) in seiner Stufentheorie Entwicklung an die Bewältigung von Aufgaben in sozial bestimmten, früheren und späteren Lebensabschnitten. Die erfolgreiche Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsaufgaben bildet danach eine Voraussetzung für die Bewältigung der nächsten Stufen.

Die Entwicklung des Kindes wird in Zusammenhang mit der Entwicklung der Familie als sozialem System betrachtet (Hill & Mattessich, 1979). Der Einbezug der Lebensumwelt des Einzelnen lässt Wechselwirkungsprozesse in der Entwicklung betonen. Die Auffassung von Entwicklung des Individuums als einem Kontinuum wurde revidiert, weil die im Wechselwirkungsprozess greifenden Umwelteinflüsse von Diskontinuitäten gekennzeichnet sein können. Die Bewältigung sozial relevanter Lebensprobleme, die Anpassung an veränderte Bedingungen und Aufgaben als soziale Entwicklung rücken in den Vordergrund der Betrachtung (Schmidt-Denter, 1996). Wandel und Anpassung sind Erfordernisse, die sich in der biographischen Entwicklung der Familie als Entwicklungsaufgaben beschreiben lassen (Oerter, 1995).

Zusammenhänge mit auf den Lebenslauf bezogenen Entscheidungen werden hergestellt. Entscheidungen über die schulische Laufbahn des Kindes werden von Erwachsenen unter Einbezug ihrer sozialen Erfahrungen mit dem Kind getroffen, nicht autonom vom Kind selbst. Das wird am Charakter der Pflichtschule und der Festlegung des schulpflichtigen Alters unschwer erkennbar. Andererseits ist die Entwicklung des Kindes ein wesentlicher Faktor im Entwicklungskontext der Erwachsenen. Das lässt sich bei Übergängen in der familialen Entwicklung wie dem Übergang zum Schulkind bzw. zu Eltern eines Schulkindes besonders deutlich zeigen (Griebel & Niesel, 2002a). Anpassung an neue Situationen wird von bereits entwickelten Kompetenzen mitbestimmt und situative Anforderungen, Belastungen und Krisen werden als Auslöser für die weitere Entwicklung von Kompetenzen gesehen. Sie sind daher sozial und kulturell bestimmte Entwicklungsaufgaben in

der individuellen Lebensgeschichte. Ihre Bewältigung wird wiederum von verfügbaren Ressourcen und Rahmenbedingungen beeinflusst und damit beeinflussbar (vgl. Wicki, 1997). Im Entwicklungspfadmodell von Sroufe (1997) werden vier mögliche Entwicklungsverläufe unterschieden: (1) Kontinuierliche Fehlanpassung, (2) kontinuierlicher positiver Verlauf, (3) anfängliche Fehlanpassung, auf die positive Veränderungen folgen und (4) anfängliche positive Anpassung, auf die negative Veränderungen erfolgen. In dieses Muster passen die empirischen Ergebnisse von Beelmann (2000a, b) (s. o.).

Aus der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne für die Untersuchung von Übergängen fruchtbar geworden sind der theoretische Bezug zur Entwicklung sowohl der Kinder als auch der Eltern und damit die Hinweise auf Entwicklungsbedingungen und Definition von Entwicklungsaufgaben anstelle von Anforderungen.

4.5 Kritische Lebensereignisse: Risiken und Chancen

Veränderungen größeren Ausmaßes und unterschiedlichen Inhalts im Lebenslauf und in der Lebenssituation, die besondere Herausforderungen an das Potenzial zur Bewältigung stellen, sind mit dem Konzept der kritischen Lebensereignisse beschrieben worden (vgl. Filipp, 1995). Dieses Konzept hat in der klinisch-psychologischen und in der entwicklungspsychologischen Forschung Bedeutung erlangt. Die klinisch-psychologische Forschung hat, ausgehend von der Stressforschung, Fragen danach bearbeitet, in welcher Weise belastende Lebensereignisse wie Trennung/Scheidung, Krieg oder Naturkatastrophen zur Entstehung von Krankheiten beitragen. In der entwicklungspsychologischen Forschung wurden kritische Lebensereignisse daraufhin untersucht, wie sie über die Lebensspanne hinweg Veränderung des Individuums erklären können (Baltes, 1979). Im Begriff der Krise stecken sowohl das Risiko als auch die Chance: Kritisch sind die betrachteten Lebenssituationen insofern, als sie die Bewältigungsressourcen der Person übersteigen und schädigende Wirkungen bedingen können, andererseits aber Impulse für Entwicklung und Förderung von Kompetenzen darstellen können (Filipp, 1995; Montada, 1995; Olbrich, 1995).

Entscheidend ist die Art der Auseinandersetzung mit den Anforderungen und der Bewältigung durch den Einzelnen. Aus der Theorie sozialer Systeme wurde zur Definition von kritischen Lebensereignissen die Abfolge von Ungleichgewicht in der Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt, der Reorganisation und

Herstellung eines neuen Gleichgewichts eingeführt (Filipp, 1995). Dabei spielen die Wahrnehmung und Bewertung des Ereignisses seitens der Betroffenen eine Rolle. Dies ist angelehnt an das transaktionale Konzept von Stress und Stressbewältigung durch Lazarus & Folkman (1987). Vor dem Hintergrund dieses Konzepts wurden von Beelmann (2000a, b) Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem als normative kritische Lebensereignisse aufgefasst und untersucht.

Das Konzept der kritischen Lebensereignisse integriert mithin mehrere theoretische Ansätze und Forschungsrichtungen der Ökopsychologie und der Stress- und Bewältigungsforschung. Ein Problem ist die eindeutige Definition kritischer Lebensereignisse – dieses Problem ist auch kennzeichnend für die Definition von Transitionen.

4.6 Transition vom Kindergarten in die Schule als Entwicklungsaufgabe

Übergänge bedeuten Veränderungen in den Lebensumwelten des Kindes und seiner Familie. Diese Veränderungen können durch Beschreibung der Merkmale der relevanten Lebensumwelten Familie und Bildungs- und Betreuungseinrichtungen erfasst werden. Familie, Kindergarten und Schule lassen sich in allgemeinen, gesellschaftlich definierten Strukturmerkmalen kennzeichnen. Das betrifft zum Beispiel in Deutschland und den einzelnen Bundesländern den Charakter der Schule als Pflichtschule mit staatlichem Bildungsauftrag, administrativen Bedingungen und inhaltlichen und methodischen Merkmalen der Pädagogik im Unterschied zum Kindergarten, der seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag von den Eltern erhält und in kommunale oder freie Trägerschaft mit ihren spezifischen, von denen der Schule unterschiedlichen Strukturen eingebunden ist (Hense & Buschmeier, 2002; Walper & Roos, 2001). Für das einzelne Kind und seine Familie sind dagegen individuelle Merkmale seiner Umgebung zugrunde zu legen hinsichtlich seiner Familie, des Kindergartens, den es besucht, und der Schule, die es besuchen wird.

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule bringt auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene Veränderungen mit sich, die das Kind bewältigen muss. Es handelt sich um Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes. Da die Anpassungsleistungen in relativ dichter Zeit geleistet werden und verdichtete Lernprozesse als Entwicklungsstimulus gesehen werden, werden die Anforderungen als Entwicklungsaufgaben bezeichnet (Griebel, 2004; Griebel & Niesel, 2002a). Diese Bezeichnung wird auch deswegen gewählt, weil sie den positiven motivationalen Charakter der Herausforderung stärker betont, als bei

den Begriffen Anforderung oder gar Belastung (Lazarus, 1995). Ferner kommt den Übergängen eine entwicklungsstimulierende Wirkung zu (Oerter, 1995; Olbrich, 1995). Für die Anforderungen beim Übergang der Familie vom Kindergarten in die Schule wurde im Rahmen des Projektes „Neukonzeptualisierung von Bildungsqualität“ ein Strukturmodell von Anforderungen ausführlich beschrieben.

4.7 Transitionstheorie

Das Familien-Transitions-Modell von Cowan (1991) wurde entworfen, um Übergänge in der Familienentwicklung zu untersuchen und dabei die Perspektive aller Familienmitglieder einzubeziehen (Fthenakis, 1999). Der ökopyschologische Ansatz und die Stressansätze wurden integriert und Veränderungen auf der subjektiven Ebene der Identität eingeführt. Die Theorie der kritischen Lebensereignisse hat den Bezug zu Stress, Bewältigung und Entwicklung hergestellt. Die Berücksichtigung der Identität des Einzelnen als erlebter Status, Selbstkonzept und Verortung des Selbst in der eigenen Biographie in Verbindung mit Übergängen ist das unterscheidende Merkmal des Übergangskonzepts zu den vorherigen theoretischen Ansätzen.

Die Veränderung der Identität von Kind und Eltern als Schulkind und Eltern eines solchen ist im Rahmen biographischer Forschung und Theoriebildung thematisiert worden (Nittel, 2001; Schneider, 1996, 2001). Cowan (1991) spricht von einer „veränderten Weltsicht“, die das von einem Übergang betroffene Individuum entwickelt.

Statt einfacher Ursache-Wirkungsmodelle und klar definierter Faktoren eignet sich für Entwicklungsprozesse die Idee der Systeme und ihrer Wirkweisen besser (Schneewind, 1999). Dabei wird berücksichtigt, dass Ereignisse und Reaktionen rückgekoppelt werden und damit nicht nur linear, sondern auch zirkulär wirken. Eine Orientierung an den individuellen und sozialen Ressourcen hat sich ebenfalls aus dem Systemansatz entwickelt. Bewältigung von Transitionen kann, wie bereits jeder einzelne der behandelten theoretischen Bezüge aufweist, nicht auf das Individuum, das Kind alleine bezogen werden. Die Entwicklung des Einzelnen wird nur innerhalb des sozialen Kontextes verstehbar. Kulturelle Anforderungen, Normen und Wünsche von Bezugspersonen sowie materielle Umgebungsbedingungen wirken als Entwicklungsanreize und Herausforderungen, die die individuelle Entwicklung fördern oder behindern können.

Die Übergänge zwischen Familien und Bildungseinrichtungen betreffen daher nicht nur das werdende Schulkind, sondern auch dessen Eltern und Bezugspersonen in Kindergarten und Schule.

Lern- und Entwicklungsprozesse werden in der Interaktion des Individuums mit dem Kontext als soziale Konstruktionen verstanden (Rogoff, 1990; Valsiner, 1989). Wissen und Kultur entsteht über Dialog und In-Beziehung-Setzen der Akteure (Dahlberg et al., 1999). Über Dialog und Kommunikation der Akteure entstehen Sinnhaftigkeit und Bedeutung der Konstruktion (Berger & Luckmann, 1966). Die Entstehung der Bedeutung von Transitionen im Bildungssystem und speziell des Übergangs von einer vorschulischen Einrichtung in das formale Schulsystem wird als Ko-Konstruktion des Kindes und seines sozialen Systems aufgefasst (Griebel & Niesel, 2002b; McNaughton, 2001).

Vor diesem theoretischen Hintergrund müssen Wechsel zwischen Einrichtungen, also „Transfers“ von einem Kindergarten in einen anderen oder von einer Schule in eine andere (Fabian, 2002a) von Transitionen im entwicklungspsychologischen Sinne abgegrenzt werden. Im einzelnen Fall müsste sich entscheiden lassen, inwiefern ein Wechsel dieser Art für das einzelne Kind und seine Familie auch einen Übergang bedeuten kann. Der Wechsel von der Familie in eine vorschulische Einrichtung und vom Kindergarten in die Schule ist als „vertikaler Übergang“ bezeichnet worden (Kagan & Neuman, 1998; Broström & Wagner, 2003b). Mehrere Wechsel des Betreuungssettings im Tagesablauf – von der Familie in die Schule, von dort in den Hort, von dort zur Tagesmutter, von dort in die Familie u.ä. – lassen sich jedenfalls nicht als „horizontale Übergänge“ (Kagan & Neuman, 1998; Broström & Wagner, 2003b) unter Transitionen einordnen.

Die theoretische Konzeption von Übergang wird in der Operationalisierung innerhalb eines Forschungsdesigns sichtbar und wirksam: (a) Multiperspektivität unter Einschluss von Fachkräften, Kindern und Eltern, (b) Längsschnittlichkeit von Eingewöhnung in den Kindergarten, über Ende der Kindergartenzeit, Beginn des Schulbesuchs und dessen Verlauf; (c) Einsatz von Instrumenten zur Erfassung von Anforderungen, erlebter Belastung und Unterstützung, Bewältigung und Entwicklung von Kompetenzen. Eine erste empirische Überprüfung des Übergangskonzeptes im Bildungsbereich wurde am Staatsinstitut für Frühpädagogik München, in einer Pilot-Studie durchgeführt. Es konnte gezeigt werden, dass das Transitionskonzept geeignet ist, Anforderungen und die damit verbundenen Erfahrungen von Kindern und deren Eltern beim Eintritt in den Kindergarten darzustellen und für die Praxis aufzubereiten (Niesel & Griebel, 2000).

Diese Studie wurde mit anderen Stichproben von Erzieherinnen, Eltern und Kindern für den Übergang vom Kindergarten in die Schule fortgesetzt und ebenfalls für die Praxis dargestellt (Griebel & Niesel, 2002a, 2002b, 2003a).

5 Transition vom Kindergarten in die Grundschule

5.1 Transition als ko-konstruktiver Prozess: Ein Modell

Am Staatsinstitut für Frühpädagogik wurde im Rahmen des Projektes „Neukonzeption von Bildungsqualität unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“ ein Modell entwickelt, welches den aktuellen theoretischen und empirischen Kenntnisstand bündelt und Impulse für eine praxisbezogene Umsetzung der Transitionsforschung gibt. Ziel war es nicht, ein möglichst ausgefeiltes theoretisches Modell zu entwerfen. Vielmehr soll es darum gehen, der pädagogischen Praxis ein Instrument zur Verfügung zu stellen, das die Grundprinzipien der Übergangsbewältigung berücksichtigt und – entsprechend der jeweiligen lokalen Gegebenheiten – als Grundlage für die Umsetzung in pädagogische Praxis dienen kann.

Das Modell wurde überschrieben „Transition als ko-konstruktiver Prozess“. Folgende Schwerpunkte, die als handlungsleitend für die Praxis gelten können, stehen im Mittelpunkt:

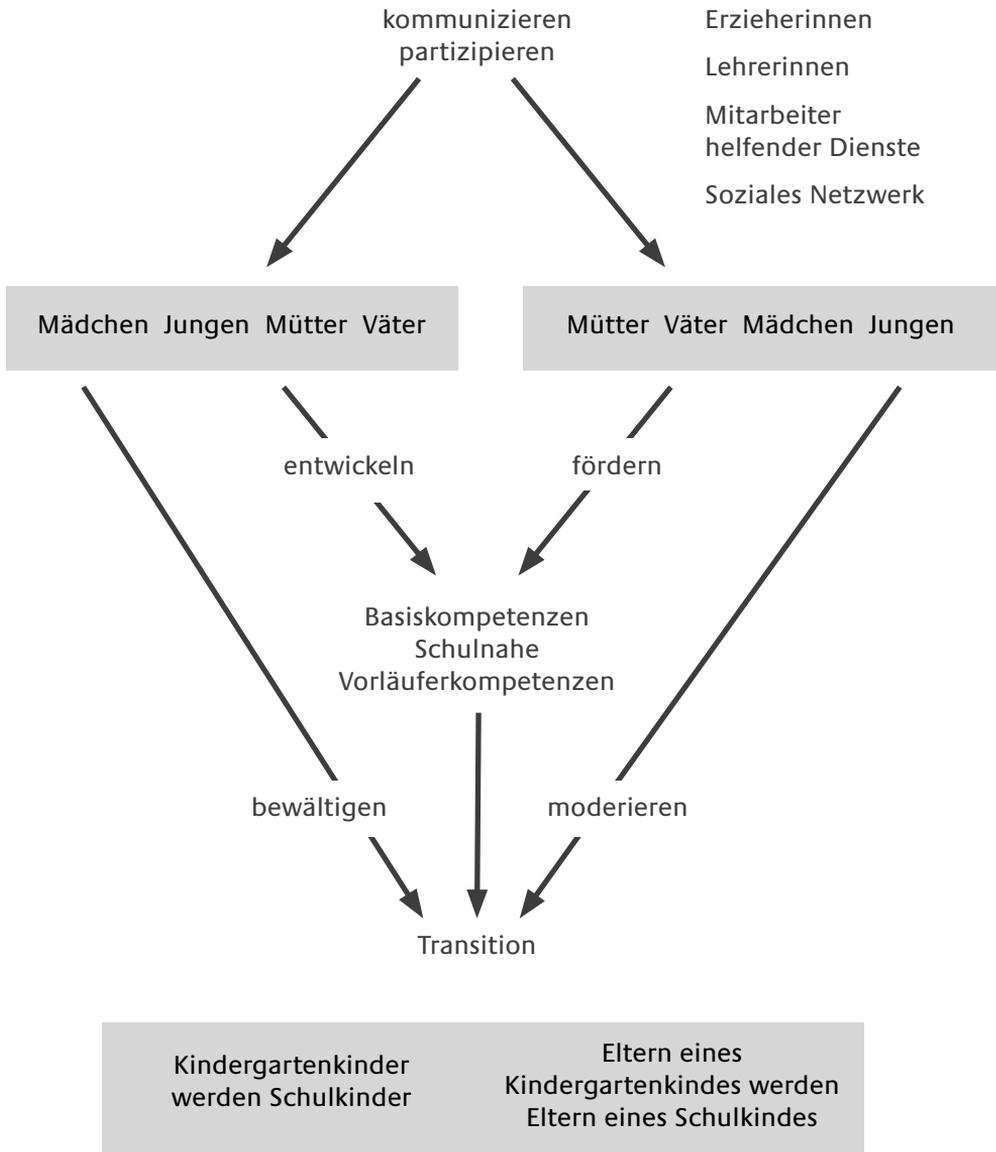
- Die Berücksichtigung aller Akteure und
- ihr Zusammenwirken
- in einem prozesshaften Geschehen,
- in dem die, für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigten Kompetenzen identifiziert und entwickelt werden.

5.1.1 Die Berücksichtigung aller Akteure

Beteiligt sind in jedem Fall das Kind und seine Eltern, pädagogische Fachkräfte der Kindertagesstätte, der Schule und evtl. des Hortes. Möglicherweise wirken beratende oder soziale Dienste, Großeltern, ratgebende andere Eltern und weitere Mitglieder des sozialen Netzwerkes mit. Dazu gehören auch andere Kinder: Geschwister, Gleichaltrige oder ältere, bereits schulerfahrene Kinder.

Zwischen den Akteuren besteht ein bedeutsamer Unterschied: Kind und Eltern müssen den Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind bzw. von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes bewältigen (linke Seite folgender Graphik), während Erzieher/innen, Lehrer/innen und das soziale Umfeld auf die Übergangsbewältigung Einfluss nehmen (rechte Seite der Graphik). Die pädago-

Transition als ko-konstruktiver Prozess



gischen Fachkräfte (im Kindergarten, in Schule und Hort) moderieren aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation den Übergangsprozess. Die Fachkräfte selber erleben keinen Übergang im Sinne des Transitionsmodells, da sich z. B. ihre Identität nicht verändert. Vielmehr erleben sie einen besonders fordernden Abschnitt im Jahresablauf ihrer beruflichen Routine.

Kinder und Eltern sind aber nicht nur Empfänger unterstützender oder begleitender Maßnahmen, sondern gleichzeitig aktive Mitgestalter (daher rechte und linke Seite der Graphik). Die Graphik soll darüber hinaus verdeutlichen:

- Die pädagogische Verantwortung der beteiligten Berufsgruppen beruht zwar auf unterschiedlichen Bildungsaufträgen, im Übergangsprozess vom Kindergarten in die Schule berühren sich diese und bedürfen somit des fachlichen Austausches und der pädagogischen Abstimmung.
- Kinder und Eltern brauchen die Grundüberzeugung, den anstehenden Veränderungen ihres Lebens nicht machtlos ausgeliefert zu sein, sondern einen aktiven Part im Prozess der Ko-Konstruktion einzunehmen.

Die Unterscheidung in Mädchen und Jungen sowie in Mütter und Väter ist als Hinweis auf die Notwendigkeit einer differenzierenden und damit individualisierenden Sichtweise zu verstehen. Mit dem Übergang in die Schule verbundene Anforderungen werden von Mädchen und Jungen unterschiedlich erlebt (Griebel & Niesel, 2002) und durch unterschiedliche Strategien zu bewältigen versucht. Eine gezielte pädagogische Begleitung berücksichtigt dies ebenso wie andere Aspekte der Heterogenität in der Gruppe der Schulanfänger. Nicht alle Kinder, nicht alle Familien bedürfen jeder möglichen Form der Unterstützung. Die gewährte Unterstützung aber soll zielgenau und bedürfnisgerecht angelegt sein.

5.1.2 Transition als prozesshaftes Geschehen

Der Transitionsprozess geschieht zeitlich gestreckt. Lange vor dem ersten Schultag beginnen die Vorbereitungen in der Familie und im Kindergarten. Nach Abschluss des Übergangs wird erwartet, dass das Kind ein Schulkind geworden ist und die Eltern eines Kindergartenkindes sich zu Eltern eines Schulkindes entwickelt haben. Diese Prozesse dauern individuell unterschiedlich lange. Antworten von Müttern auf die Frage, wann ihr Kind ein fertiges Schulkind gewesen sei, reichten von „von Anfang an“ über die meist genannte Angabe „in der zweiten Hälfte der ersten Klasse“ bis hin zu „in der ersten Hälfte der zweiten Klasse“. In den Angaben der Mütter über sich selbst zeigten sich individuelle Unterschiede und auch unerwar-

tete Erfahrungen. Einige Mütter, deren erstes Kind eingeschult worden war, hatten erst am Ende der ersten oder gar erst im Laufe der zweiten Klasse ein Gefühl der Sicherheit als Mutter eines Schulkindes erlangt (Griebel & Niesel, 2002 a). Die pädagogische Konzeption der Übergangsbegleitung hat demzufolge unterschiedliche Entwicklungstempi zu berücksichtigen und erkennt an, dass der Erwerb von Schulfähigkeit erst in Verbindung mit Schulerfahrungen abgeschlossen werden kann.

5.2 Struktur der Entwicklungsaufgaben

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule bringt auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene Veränderungen mit sich, die das Kind bewältigen muss. Es handelt sich jeweils um Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes. Die Anpassungsleistungen lassen sich als Entwicklungsaufgaben charakterisieren (siehe oben).

Aufgrund der internationalen und der eigenen Forschung lässt sich detailliert beschreiben, welche Veränderungen beim Eintritt in das formale Schulsystem bewältigt werden müssen (Griebel & Niesel, 2002a). Das Schema zum Überblick über Veränderungen, die mit Transitionen einhergehen, ist allgemeiner als eher spezifische Anforderungsprofile des Eintritts in die Schule, die von anderen Transitionsforschern beschrieben werden (Fabian, 2002a, 2002b; Margetts, 2000, 2002a, 2002b). Familiäre Übergänge haben ähnliche Strukturen, aber unterschiedliche Inhalte und unterschiedliche Bewertungen der jeweils anstehenden Anforderungen.

Die Anforderungen für das werdende Schulkind im Transitionsprozess lassen sich auf drei Ebenen beschreiben (Griebel & Niesel, 2002a):

– *auf der individuellen Ebene:*

Die Identität muss verändert werden: Das Kindergartenkind wird zum Schulkind. Dabei müssen starke Emotionen reguliert werden: Vorfreude, Neugier, Stolz sowie Unsicherheit, Angst. In großem Umfang müssen Kompetenzen ausgebaut bzw. neu erworben werden: Selbstständigkeit, Kulturtechniken. Neue Verhaltensweisen zeigen dabei die Entwicklung an.

– *auf der interaktionalen Ebene:*

Neue Beziehungen müssen entwickelt werden zur Lehrkraft und zu den Mitschülerinnen und Mitschülern: Die Qualität bestehender Beziehungen muss verändert werden: Erzieherin, Kindergartenfreunde, Beziehungen in der Familie. Unter Umständen müssen Verluste verarbeitet werden. Bewältigt werden muss

ein Rollenzuwachs: Zur Rolle des Kindes in der Familie kommt die Rolle des Schulkindes mit Rollenerwartungen und Rollensanktionen hinzu.

– *auf der kontextuellen Ebene:*

Familie und Schule als zwei zentrale Lebensbereiche müssen integriert werden. Ein Wechsel des Curriculums mit dem Schullehrplan anstelle von Methoden und Inhalten des Kindergartens muss verkräftet werden. Bei Geburt von Geschwistern, Aufnahme von Erwerbstätigkeit eines Elternteils, Elterntrennung muss der Übergang zum Schulkind kombiniert mit den Entwicklungsaufgaben eines weiteren familialen Übergangs bewältigt werden. Eltern erleben den Übergang zu Eltern eines Schulkindes intensiv. Nicht nur das Kind wird ein Schulkind, seine Eltern werden Eltern eines Schulkindes. Gemessen an den Anforderungen auf den genannten Ebenen, mit denen sie sich dabei auseinandersetzen müssen, handelt es sich für sie ebenfalls um einen Übergang. Die beschriebenen Aufgaben auf den einzelnen Ebenen stellen sich genauso für sie; auf der kontextuellen Ebene ist es außer Familie und Schule die Erwerbstätigkeit, die miteinander kombiniert werden muss. Die Eltern des Schulkindes müssen diesen Übergang also für die eigene Person und in ihrer Paarbeziehung (z. B. gibt es Veränderungen in der Aufgabenteilung) bewältigen. Gleichzeitig unterstützen sie ihr Kind bei seiner Übergangsbewältigung. Das kann als eigene zusätzliche Entwicklungsaufgabe angesehen werden.

Die Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen zeigt die Vielschichtigkeit der Anforderungen und macht deutlich, dass die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten für schulspezifische Anforderungen sondern auch Basiskompetenzen erfordert, die für die Bewältigung von Transitionen im Allgemeinen gebraucht werden.

5.3 Passung zwischen Entwicklungsaufgaben und Voraussetzungen

Bei jeder dieser Entwicklungsaufgaben spielen die spezifischen Vorerfahrungen und Entwicklungsbedingungen des einzelnen Kindes eine wesentliche Rolle. Die Bedeutung der Entwicklung der Identität, der Kompetenzen, der Beziehungen und der Rollen muss in der Entwicklung innerhalb des bisherigen sozialen Kontextes gesehen werden, weil diese die Bewältigung der Veränderungen beeinflusst.

Für unterschiedliche Gruppen von Familien wie z. B. Familien mit Migrationshintergrund, sozial benachteiligte Familien, Familien mit behinderten Kindern, lassen sich nach diesem Modell die spezifischen Voraussetzungen für die Bewältigung der einzelnen Anforderungen eingehend diskutieren, wie übrigens auch unterschiedlich für Jungen und Mädchen, Mütter und Väter. Letztlich ist dies Modell anwendbar auf jedes einzelne Kind und seine Familie. Man kann das als „Passung“ zwischen den Anforderungen und den jeweiligen Voraussetzungen verstehen.

Dem Ungleichgewicht in der Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt, folgen Reorganisation und Herstellung eines neuen Gleichgewichts (Filipp, 1995).

Eine Erweiterung des Verhaltenspotenzials, Erweiterung des sozialen Netzes und damit Erschließung von Ressourcen, Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens können als erfolgreiche Reorganisation der Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt beschrieben werden. Einschränkung von Verhalten, Verschlechterung von Beziehungen und Verringerung von sozialen Kontakten, Verringerung des Selbstwertgefühls und der psychischen und physischen Gesundheit auf der anderen Seite können als Fehlanpassung beschrieben werden.

Es macht keinen Sinn, beim Übergang zum Schulkind nur nach Kompetenzen als Eigenschaften des Kindes zu suchen. Die Schulfähigkeit des Kindes zu konzeptualisieren, ohne den Einfluss von Beziehungen in der Familie und in der Schule in Betracht zu ziehen, würde zu kurz greifen, ebenso wie die Messung isolierter vorakademischer Fertigkeiten beim Kind (Broström, 2002; Pianta & Cox, 1999). Auch die Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen (Kammermeyer, 2001) kann nur einen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken. Stattdessen gehört hierher die gesamte Vorbereitung des Kindes auf die Schule im Kindergarten und die Kooperation zwischen Familie, Kindergarten und Schule.

Aus der Passung von Anforderungen und Voraussetzungen lassen sich Folgen für Interaktionen ableiten (Margetts, 2003).

5.4 Bewältigung

Bewältigung (coping) bezeichnet sich verändernde kognitive und Verhaltensanstrengungen, um mit spezifizierten Anforderungen fertig zu werden. Dabei muss berücksichtigt werden, ob vorhandene Ressourcen überschritten werden und damit Stressreaktionen auftreten (Lazarus & Folkman, 1987). Bewältigungsreaktionen auf Anforderungssituationen sind im physiologischen und psychischen Bereich festzustellen. Im psychischen Bereich werden unterschieden Bewältigungsreaktionen, (a) die starke Emotionen reduzieren sollen und sich „nach innen“ richten, und (b) die sich mit dem stressauslösenden Problem oder Ereignis auseinandersetzen und sich „nach außen“ richten. Dabei wiederum wird differenziert nach Bewältigungsverhalten, das das Kind alleine zeigt und begleiteter Bewältigung, bei der von einer anderen Person Hilfe geleistet wird (Karraker & Lake, 1991).

Individuelle, familiale und Umgebungs-Ressourcen können die Bewältigung von Übergängen positiv beeinflussen. Die so genannte Risikoforschung verweist auf die Komplexität entwicklungsfördernder Bedingungen (Wicki, 1997).

5.4.1 Risiko- und Schutzfaktoren

Bedingungen, unter denen die Wahrscheinlichkeit einer fehlangepassten oder aber einer angepassten Entwicklung erhöht ist, lassen sich auf der individuellen Ebene des Kindes selbst, der interaktionalen Ebene der Beziehungen und der kontextuellen Ebene der Lebensumwelt identifizieren (Wustmann, 2003). Hier sollen nur Schutzfaktoren genannt werden, weil sie als Ressourcen für die Bewältigung von Übergängen angesehen werden können. Schutzfaktoren können Risiken abmildern (Ulich, 1988). Als kindbezogene Schutzfaktoren sind biologische zu nennen wie positives Temperament und hohe Intelligenz und psychosoziale Faktoren wie positives Sozialverhalten, positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie aktives Bewältigungsverhalten. Familienbezogene Schutzfaktoren sind eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson, ein unterstützendes und emotional warmes Erziehungsklima, eine positive Partnerschaft der Eltern, familialer Zusammenhalt und Vorbilder für positives Bewältigungsverhalten. Kontextuelle Schutzfaktoren sind guter sozioökonomischer Status, Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk, Freundschaftsbeziehungen des Kindes und positive Erfahrungen in Kindergarten und Schule. Betont werden muss, dass auch individuelle psychosoziale Schutzfaktoren und Ressourcen des Kindes sich aus der kontinuierlichen Interaktion mit seiner sozialen Umgebung herausbilden.

Im Zusammenhang mit den Anforderungen durch Übergänge ist zu berücksichtigen, inwiefern Schutzfaktoren oder Ressourcen betroffen sind: Kann das Kind im neuen Lebensumfeld sein erlerntes Verhalten positiv einsetzen? Wirkt ein erwachsenes Modell positiven Bewältigungsverhaltens auch in diesem Übergang? Können die Erwachsenen angemessene und effektive Unterstützung leisten? Bleiben Freundschaften erhalten? Welche Erfahrungen eröffnet das neue Lebensumfeld? Das subjektive Erleben und die Bewertung von Belastungen tragen dazu bei, wie diese bewältigt werden. Über die subjektive Wahrnehmung von Unterstützung durch die vom Übergang vom Kindergarten in die Grundschule betroffenen Personen fehlt derzeit noch empirische Forschung (Grotz, 2002).

5.4.2 Bewältigungsstrategien von Kindern und Eltern

Die Kinder stehen im engen Austausch von Gedanken und Gefühlen mit den Eltern. Sie sind nicht nur Objekte der Bewältigungsstrategien ihrer Eltern, sondern auch Subjekte, die Einfluss auf die Bewältigung durch die Eltern ausüben. Die Kinder erwiesen sich in unserer Studie als wertvolle Interviewpartner, deren Auskünfte zum Verständnis des Transitionsprozesses wesentlich beitrugen (Griebel & Niesel, 2002a, b, c). Kindliche Bemühungen, sich die Schule vorzustellen, und elterliche Bewältigungsstrategien dabei, Eltern eines Schulkindes zu werden, ließen sich in einen Zusammenhang bringen.

a) Informationssuche zur Gewinnung von Orientierung und Kontrolle

Eltern suchten Informationen über die Schule, in die ihr Kind gehen würde, meistens über andere Eltern, also eher aus dem sozialen Netzwerk als von der Schule selbst. Informationen, die an die Kinder weitergegeben werden, können gefiltert werden. Zeugnisse und Noten erschienen den Kindern nicht so wichtig. Darin könnten sich Bestrebungen von Kindergarten, Schule und Eltern widerspiegeln, die Kinder nicht mit etwas zu belasten, was weithin als Stressfaktor im Leben eines Schulkindes angesehen wird. Generell äußerten die Kinder über die Schule wenig konkretes Wissen. 90 % der Kinder hatten noch in der Kindergartenzeit eine Schule besucht und 25 % hatten den Besuch einer Lehrerin/eines Lehrers im Kindergarten erlebt, aber es ist unklar, was sie über Schule konkret erfahren haben.

Als Versuch, über Information Kontrolle und Orientierung zu gewinnen, lassen sich auch die Bemühungen der Mütter nach dem Schuleintritt verstehen, ihre Kinder intensiv nach dem Vormittag in der Schule zu befragen. Übrigens mit unterschiedlichem Erfolg. Ein Mangel an entsprechender Information durch die Schule

selbst wurde allgemein bedauert. Einige Mütter suchten häufiger Gespräche mit der Lehrerin, andere akzeptierten einen gewissen Verlust an Kontrolle als unvermeidlich mit Schule verbunden.

b) Emotionale Bewältigung

Eltern drückten Optimismus aus, bewahrten aber auch leichte Skepsis, ob ihr Kind den Übergang in die Schule gut bewältigen würde. Bevor die Schule begann, sagten alle Kinder, dass sie sich auf die Schule freuten, einige schienen ein wenig ängstlich zu sein, was auf sie zukommen würde. Optimismus zum Schulanfang kann sicher als eine starke soziale Erwartung angesehen werden. Der erste Schultag erwies sich als ein Tag der starken Gefühle. Fast alle Eltern und Kinder erschienen begeistert von der ersten Lehrerin. Die *Entwicklung eines positiven Bildes von der Lehrerin* und das Gefühl, gerade mit dieser Lehrerin großes Glück zu haben, vermittelt den Eltern nach unserer Einschätzung ein gutes Gefühl und Sicherheit dabei, Verantwortung für ihr Kind auf eine andere Person zu übertragen. Unsicherheit wird abgebaut oder zurückgedrängt. Das *Hervorheben der positiven Aspekte* an den eintretenden Veränderungen hilft diese zu bewältigen (Kienig, 2002). Zur Mobilisierung angemessener Problemlösestrategien ist die Erfahrung einer gewissen emotionalen Anspannung notwendig (Cowan, 1991; Lazarus, 1995). Regulierung negativer Emotionen ist aber erforderlich, um nicht von ihnen überwältigt zu werden. Zu Bewältigungsstrategien bei Kindern und ihrer Förderung siehe Wustmann (2003).

c) Streben nach Kontinuität

Eltern bemühten sich, dass Kinder, die die Familie schon kannte, zusammen in eine Klasse gehen sollten. Das kann als Streben nach sozialer Kontinuität für ihr Kind, aber auch für sich selbst gesehen werden. Tatsächlich hat sich diese Strategie als erfolgreich erwiesen für die Anpassung an den Eintritt in das formale Schulsystem (Margetts, 1997). Für Kinder war die Vorstellung der Pause sehr wichtig, in der sie Dinge tun können, die sie kennen und gern tun: mit anderen Kindern spielen, reden, essen. Demgegenüber bedeutet Unterricht Anforderungen und Verhalten, das ihnen nicht vertraut ist. Auch die Kinder suchen nach Kontinuität in der Veränderung. In der Vorstellung des Gegensatzpaares Schule-Pause spiegelt sich vielleicht das Gegensatzpaar Arbeit-Freizeit wider, das die Kinder aus ihrer Familie kennen.

Traditionalisierung des Erziehungsstils: Die Eltern von Schulneulingen betonten in ihrem Erziehungsstil weniger die kindliche Autonomie, wie Eltern von Kindergartenkindern dies tun, sondern verstärkt traditionelle Werte wie Gehorsam und Anpassung, Pünktlichkeit und die Bereitschaft, von Erwachsenen vorgegebene Ziele zu erreichen. Veränderte elterliche Erwartungen im Zusammenhang mit dem Status eines Schulkindes können sich bereits am Ende der Kindergartenzeit angedeutet haben – einige Kinder gaben der Vorstellung Ausdruck, dass die Schule für sie Pflicht und weniger Freiheit bedeute.

Betonen von Kompetenzen: Eltern stellten sich auf den Übergang zur Schule ein, indem sie (in den Fragebögen) die kognitiven Kompetenzen ihres Kindes stärker als vorher betonten. Kinder am Ende der Kindergartenzeit ihrerseits erscheinen sehr stark motiviert, lesen, schreiben und rechnen zu lernen – sicherlich ein Ziel, das nicht nur die Kinder für sich, sondern auch die Eltern für sie haben. Basiskompetenzen zur Übergangsbewältigung, in erster Linie soziale Kompetenzen, wie sie von den Erzieherinnen der Kinder stärker gewichtet wurden, erscheinen hier unterbewertet (Griebel & Niesel, 2002a; 2003a, 2003b).

5.5 Kompetenzen und ihre Förderung

Auflistungen von Kompetenzen, die Kinder für die Bewältigung des Übergangs in die Schule benötigen, enthalten Selbstvertrauen, Problemlösefertigkeiten, körperliche Gesundheit und die Bewältigung von Stress wie auch allgemeines Wohlbefinden (Fabian 2002b; Griebel & Niesel, 2002a, 2002b, 2003b; Margetts, 2003; Taylor, 1991). Es handelt sich also um soziale Kompetenzen. Beim Eintritt in die Schule müssen vermehrt verbale Information, verbale Instruktion, Wörter und Sprache der Schule verstanden werden (Fabian, 2002b; Kammermeyer, 2001). Erforderlich sind mithin kommunikative Kompetenzen, denen für die Bewältigung von Transitionen eine zentrale Bedeutung zukommt (Griebel & Niesel, 2003b). Kammermeyer (2001) hat „schulnahe Vorläuferkompetenzen“ identifiziert, die bereits in Familie und in vorschulischen Einrichtungen gefördert werden können und in direktem inhaltlichen Zusammenhang mit schulischen Lerninhalten stehen. Diese sind in besonderem Maße in der Diskussion der Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen (StMUK & StMAS, 2004).

Die Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen wie phonologische Bewusstheit und literacy kann nur einen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken. Stattdessen gehört hierher die gesamte Vorbereitung des Kindes auf die

Schule im Kindergarten und die Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtungen. Sowohl Basiskompetenzen als auch solche Kompetenzen, die in der Schule fortgeführt werden sollen, sind Gegenstand von Bildungsprogrammen wie dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (StMAS & IFP, 2003) geworden.

5.6 Übergangsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems

Die notwendige Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Eltern, dem Kind und der Erzieherin/Lehrerin, der Erzieherin/Lehrerin und den Eltern, den Fachkräften aus der vorschulischen Einrichtung und den Lehrkräften aus der Schule verweist auf kommunikative Kompetenzen innerhalb des sozialen Systems (Griebel Niesel, 2003b).

Wird Schulfähigkeit als Kompetenz alleine des Kindes definiert, stellt sich die Frage nach ihrer Diagnose und damit verknüpfter Prognose. Entwicklungsprognosen über Schulerfolg und Interventionen als Zurückstellung, Besuch von Schulkindergärten u.ä.m. zeigten jedoch problematische Ergebnisse (Grotz, 2002; Hildschmidt, 1995).

Die Bewältigung von Übergängen kann als Basiskompetenz auch für den Schulerfolg angesehen werden (Fthenakis, 2001, 2003a; Griebel & Niesel, 2003a, 2003b; StMAS & IFP, 2003). Schulfähigkeit wird im Transitionsansatz, wie national und international gefordert, zu einer Aufgabe für alle Beteiligten (Niesel, 2002). Damit handelt es sich um die Kompetenz eines sozialen Systems; vergleichbar der Transitionskompetenz der Familien bei frühen Übergängen in der kindlichen Entwicklung (Kreppner, 2002).

5.6.1 Bewältigung als Ko-Konstruktion

Sowohl die Individuen als auch die Familien und die Bildungseinrichtungen tragen zur Entstehung und zur Lösung von Problemen und Krisen bei. Der Einfluss von Familienfaktoren auf die Entwicklung des Kindes ist weitaus stärker als seitens von Kindergarten und Schule (vgl. Pianta & Cox, 1999; Roßbach et al., 1999). Schließlich ist die direkte Beteiligung der Mütter an der schulischen Bildung der Kinder über die Unterstützung der Hausaufgaben zu berücksichtigen (Niesel, 2002, 2004; Paetzold, 1988). Der Übergang vom Kind zum Schüler findet zusammen mit Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehungen statt (Stöckli, 1988). Gleichzeitig mit dem Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind vollziehen dessen Eltern den Übergang zu

Eltern eines Schulkindes (Griebel & Niesel, 2002b, 2003a; Niesel, 2004). Zwischen den Bemühungen der Kinder, sich ein Bild von der Schule zu machen, und den elterlichen Bewältigungsstrategien lassen sich Beziehungen herstellen. Dabei bleibt zunächst offen, welche Bewältigungsstrategien und in welcher Weise sie zu einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs beitragen. Die Bewältigung ist als Ko-Konstruktion erkennbar: Kinder und Eltern verständigen sich darüber, was der Eintritt in die Schule für die Familie bedeutet, und wie sie die Entwicklungsaufgaben mit ihren Ressourcen gemeinsam zu bewältigen versuchen.

Damit ist eine beträchtliche Bandbreite individueller Bewältigung des Übergangs durch die Kinder und ihre Familien impliziert; nicht alle Anforderungen werden zum gleichen Zeitpunkt und in derselben Qualität bewältigt. Und nicht alle Familien benötigen dieselbe Form von Unterstützung (Niesel & Griebel, 2000).

5.6.2 Schulfähigkeitsprofile

Eine besondere Rolle spielen in der Praxis der Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen Verfahren zur Erfassung der Fähigkeiten des Kindes zum Schulanfang, die teils in der Literatur vorgeschlagen (z. B. Barth, 1995; Hopf et al., 2004), teils von Landesregierungen verbreitet (NRW) und in großer Zahl in Grundschulen und Kindergärten aus unüberschaubaren Quellen selbst erstellt werden. Diese Profile gehen von der Annahme aus, dass Schulfähigkeit eine Eigenschaft des Kindes sei und der Einsatz der Profile wird mehr oder weniger explizit mit mehreren der folgenden Annahmen verbunden: Mit dem Profil lasse sich eine höhere Homogenität der Gruppe der Schulanfänger erreichen, das Profil könne als Fördergrundlage dienen; das Profil werde nicht als zeit- und energiesparende „Checkliste“ eingesetzt, das Profil diene der Kooperation zwischen Kindergarten, Schule und Eltern, das Profil habe einen prognostischen Wert. Diese Annahmen ließen sich jede für sich einer kritischen Überprüfung unterziehen.

In England ist ein Entwicklungsprofil zur Beobachtung und Dokumentation der Lernschritte und Entwicklungswege der 3- bis 6-Jährigen eingeführt worden. Damit sind zwei Vorschuljahre und das erste Schuljahr umfasst. Das Einschätzungsverfahren soll ein kompetenzorientiertes Bild des Kindes vermitteln und besteht aus fünf Komponenten. Darunter ist ein Fragenkatalog zu sechs Bereichen der kindlichen Entwicklung: (1) Personale, soziale und emotionale Entwicklung, (2) Kommunikation, Sprache und *Literacy*, (3) Mathematische Grundbildung, (4) Wissen und Weltverständnis, (5) Körperliche Entwicklung, (6) Kreative Entwicklung. Zweitens wird über Fallstudien zum einzelnen Kind mit detaillierten Beschreibungen von

Projekten und Aktivitäten ein Bezug zu den *early learning goals* hergestellt. Drittens werden Gespräche mit den Eltern, viertens mit dem Kind und fünftens mit Kolleginnen und Kollegen herangezogen, um zu einem zusammenfassenden Profil über das einzelne Kind zu gelangen. In diesem multimethodalen Verfahren ist der Dialog zwischen Fachkräften, zwischen Fachkräften und Eltern und nicht zuletzt der Dialog mit dem Kind wesentlicher Bestandteil.

5.6.3 Schulfähigkeit als Gegenstand von Ko-Konstruktion

Da Übergänge soziale Prozesse sind, lassen sie sich gestalten und als Ko-Konstruktion beschreiben (Griebel & Niesel, 2002b). Zwar setzt Ko-Konstruktion Kooperation voraus, sie ist aber mehr. Sie bedeutet, dass über Kommunikation und Partizipation der Akteure Übereinstimmung in der Bedeutung für alle Beteiligten entsteht.

Als ein Beispiel für Ko-Konstruktion kann die Entwicklung eines gemeinsamen Schulfähigkeitskonzeptes gelten: In der Alltagssprache von Eltern, aber auch in der von pädagogischen Fachkräften, hat sich der Begriff „Schulreife“ neben dem der „Schulfähigkeit“ erhalten. Beide Begriffe werden häufig synonym benutzt und neben der Annahme vom „reif sein“ für die Schule steht die Auffassung, dass das Kind ein bestimmten Stand in seinen Fähigkeiten erreicht haben muss, um die Schule meistern zu können. Mit diesen Annahmen, die selten expliziert werden und die als subjektive Theorien bezeichnet werden können, sind selektierende Entscheidungen verbunden.

Für „Schulfähigkeit“ gibt es keine allgemeingültige Definition. Vielmehr handelt es sich um ein soziokulturelles Konstrukt, eine gemeinsame subjektive Theorie über den Schulanfang von Personen in einem bestimmten sozialen Umfeld, z. B. einem Schulsprengel (Kammermeyer, 2001). Schulfähigkeit muss im Kontext lokalgeschichtlicher, demographischer und erzieherischer Trends gesehen werden, hängt mit interpersonellen Beziehungen und Werten zusammen; daher spricht Kammermeyer von der „Schulfähigkeitsphilosophie“ der einzelnen Schulen. Die jeweilige Schulfähigkeitsphilosophie müsste allen Beteiligten (auch den Kindern) bekannt sein. Sinn und Bedeutung entstehen für die Beteiligten durch Information und Partizipation.

Erzieherinnen, Eltern und Lehrerinnen können die pädagogische Übergangsbegleitung dann optimal gestalten, wenn ihnen die Auffassung von Schulfähigkeit des jeweils anderen vertraut ist, was z. B. auch heißt, dass Eltern schon vor Schulbeginn auch Ansprechpartner in bzw. aus der Schule (Walper & Roos, 2001) haben müssten und Erzieherinnen Rückmeldungen über die Übergangsbewälti-

gung „ihrer“ Kinder bräuchten. Generell darf es aber nicht einseitig darum gehen, das Kind für den Eintritt in die Schule zu befähigen, sondern umgekehrt auch die Schule zur Aufnahme der Kinder fähig zu machen (Nickel, 1990, 1992, 1996; u.v.a.m.) und Schulfähigkeit als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten zu verstehen.

Unter den gegenwärtigen Bedingungen des gegliederten Bildungssystems bedeutet das, dass der Kindergarten in seinen Bildungsauftrag die Förderung der Kompetenzen zur Übergangsbewältigung einschließt und jedes Kind so ausstattet, dass es bereit ist, ein Schulkind zu werden, während die Schule dafür verantwortlich ist, dass das Kind ein Schulkind wird. Eine sinnvolle Kooperation von Kindergarten und Schule muss nicht dafür sorgen, dass Schule und Kindergarten möglichst ähnlich werden, sondern dafür, dass das Können und Wissen der neuen Schulkinder nicht entwertet und nicht verlernt wird, sondern dass darauf aufgebaut wird.

Kommunikation und Kooperation von Kindergarten, Schule und Eltern beinhaltet die Weitergabe von Informationen über das Kind zwischen den Einrichtungen. Nicht zuletzt zur Sicherung einer fachlichen Grundlage darf dies nur unter Einbeziehung der Eltern geschehen, die die betreffenden Informationen kennen und der Weitergabe zustimmen müssen. Für diesen Aspekt von Partizipation bieten die geltenden, noch völlig unzureichend in die Praxis umgesetzten Bestimmungen des Sozialdatenschutzes den rechtlichen Rahmen und Hintergrund (Reichert-Garschhammer, 2001).

5.7 Spannungsfeld Kontinuität/Diskontinuität

Die Identifizierung des Zusammenhangs von Veränderungen und Belastungen im Rahmen der Stresstheorie hat zu Versuchen geführt, Veränderungen gering zu halten und für den einzelnen kontrollierbar zu machen, um so Belastungen zu vermeiden. Die seit den 80er Jahren eingesetzte Strategie, Kontinuität beim Übergang zwischen Kindergarten und Schule herstellen zu wollen, ist von Dollase (2000) als „Kontinuitätsdoktrin“ bezeichnet worden. Sie richtet sich (a) auf die kontextuelle Ebene, bei der es darum geht, Räumlichkeiten, Materialien und Tagesabläufe der Institutionen einander anzugleichen, (b) auf die interaktionale Ebene, soweit das Kind nicht nur die Schule, sondern auch die Lehrerin kennen lernen sollte und die Erzieherinnen und Lehrkräfte eng kooperieren sollten, sowie (c) auf die inhaltliche Ebene der Lerngegenstände bzw. Curricula. In Modellversuchen wurde erprobt, wie Gestaltung der Räume, Verwendung von Materialien und Elementen des Tage-

sablaufs, die den Kindern aus dem Kindergarten vertraut waren, in der Schule übernommen werden könnten, um den Kindern den Übergang zu erleichtern (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 1985). Strategien eines „gleitenden Übergangs“ konnten sich aber in der Praxis nicht in breiterem Umfang etablieren (Hacker, 2001). Die zugrunde gelegte Philosophie ließe sich zusammenfassen als „Kontinuität ist immer gut, Diskontinuität ist immer schlecht“ (Peters & Kontos, 1987).

Demgegenüber muss jedoch hervorgehoben werden:

- Es gibt Bedingungen für die Entwicklung, die Interventionen in Richtung auf Herstellen von Diskontinuität erfordern.
- Streben nach Kontinuität ist nur eine Strategie zur Bewältigung von Transitionen unter mehreren. Die jeweilige Effektivität der Strategien gilt es erst noch zu evaluieren.
- Kontinuität in der Entwicklung des Einzelnen zu identifizieren ist ein komplexes Problem der Entwicklungspsychologie und kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden (Oerter & Montada, 1999).
- Diskontinuität in der Erfahrung darf nicht nur als Quelle von Problemen in der Entwicklung, sondern muss auch als sehr wichtiger Stimulus für Entwicklung angesehen werden (Filipp, 1995; Olbrich, 1995; Welzer, 1993).
- Bewältigung von Diskontinuitäten wird auch außerhalb des gegliederten Bildungssystems eine unvermeidbare Entwicklungsaufgabe bleiben (Fortune-Wood, 2002).
- Übergangsbewältigung erfordert die aktive Nutzung der Lernanforderungen von Diskontinuitäten.

6 Zusammenfassung und Fazit

Ein theoretisches Modell für Transitionen ist im Staatsinstitut für Frühpädagogik im Rahmen des Projektes „Neukonzeption von Bildungsqualität unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“ entwickelt worden.

Die Darstellung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und die sich daraus ergebenden Konsequenzen erfolgt auf der Basis der relevanten theoretischen Ansätze und der Erkenntnisse der internationalen empirischen Forschung.

Den theoretischen Hintergrund bilden: Ökopsychologie und Systemtheorie, die Stressforschung, die Theorie der kritischen Lebensereignisse, die Familienentwicklungspsychologie sowie der Transitionsansatz.

Der Übergang von einer vorschulischen Einrichtung in das formale Schulsystem ist zu einem Schwerpunkt der internationalen frühpädagogischen Forschung geworden. Studien aus Europa mit besonderer Berücksichtigung der skandinavischen Länder, Arbeiten aus Australien, Neuseeland und Singapur sowie der großen längsschnittlich angelegten Untersuchungen aus den USA und Kanada wurden ausgewertet. Berücksichtigt wurden die jeweiligen Erkenntnisse im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Transitionsprozess und seine Bewältigung.

Das Transitionsmodell beschreibt den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als einen ko-konstruktiven Prozess, der alle beteiligten Akteure berücksichtigt und die jeweiligen Aufgabenstellungen charakterisiert. Unterschieden wird insbesondere zwischen denjenigen Personen, die den Übergang aktiv bewältigen und den Personen, die diesen Prozess begleiten, selber aber keinen Übergang erleben. Dabei haben die pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten, Schule und evtl. Hort Schlüsselpositionen inne.

Die Anforderungen für das werdende Schulkind im Transitionsprozess lassen sich lokalisieren (a) auf der individuellen Ebene: Veränderung der Identität; Bewältigung starker Emotionen; Kompetenzerwerb, (b) der interaktionalen Ebene: Aufnahme neuer Beziehungen; Veränderung bzw. Verlust bestehender Beziehungen; Rollenzuwachs und (c) auf der kontextuellen Ebene: Integration zweier Lebensbereiche; verändertes Curriculum; evtl. weitere familiäre Übergänge.

Die Bedeutung der Eltern im Transitionsprozess wird insofern neu bewertet, als Eltern in einer Doppelfunktion gesehen werden: Sie sind nicht nur Unterstützer

ihres werdenden Schulkindes sondern sie bewältigen ebenfalls den Übergang in die Schule, verbunden mit Bewältigungsanforderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene. Dabei handelt es sich um Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes und der Eltern.

Es wird vorgeschlagen, die mit dem Übergang verbundenen Anforderungen als Entwicklungsaufgaben aufzufassen, um den motivationalen, herausfordernden Charakter stärker zu betonen und für die Bewältigung als pädagogisch handlungsleitend die Vermeidung von Überforderung ebenso wie von Unterforderung anzustreben, so dass eine Passung zwischen den jeweiligen Aufgaben und den individuellen Voraussetzungen entstehen kann.

Von einem erfolgreichen Übergang wird gesprochen, wenn das Kind sich emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert. Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind geworden, wenn es sich in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt. Eine pädagogische Übergangsbegleitung von Eltern findet heute, wenn überhaupt, nur ansatzweise statt. Eine Operationalisierung einer erfolgreichen Übergangsbewältigung von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes steht noch aus. Eine erste Identifizierung der Bewältigungsstrategien, die Eltern im Prozess der Übergangsbewältigung einsetzen, wurde berücksichtigt.

Das Transitionsmodell zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule geht von Basiskompetenzen und von schulnahen Vorläuferkompetenzen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung aus. Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen geschehen nicht nur durch das Elternhaus und den Kindergarten, sondern die Grundschule hat die Aufgabe, diese Kompetenzen weiter zu entwickeln und dafür zu sorgen, dass sie nicht verlernt oder gar entwertet werden. Weiterhin geht das Modell davon aus, dass ein Kind erst in der Schule – d.h. mit schulspezifischen Erfahrungen – ein Schulkind werden kann.

Ein pädagogisch optimal gestalteter Übergangsprozess setzt Kommunikation und Partizipation (Ko-Konstruktion) aller Beteiligten voraus. Somit ist es die Kompetenz des sozialen Systems, die Erfolg oder Misserfolg der Übergangsbewältigung maßgeblich bestimmt.

Im Gegensatz zu den vielerorts üblichen Schulfähigkeitsprofilen, die auf Schulfähigkeit als Eigenschaft des Kindes und damit letztlich auf Selektion abzielen, wird das Prinzip der Ko-Konstruktion am Beispiel eines lokal zu erarbeitenden

Konzeptes von Schulfähigkeit verdeutlicht. Übergangsbewältigung ist somit als Kompetenz des sozialen Systems zu verstehen.

Diskontinuität wird als ein Merkmal von Übergangsprozessen beschrieben. Dabei wird die Erfahrung von Diskontinuität nicht nur als Quelle von Problemen, sondern in Übereinstimmung mit der Transitionsforschung als wichtiger Stimulus für Entwicklung angesehen. Dadurch soll ein Beitrag zur Überwindung der seit den achtziger Jahren zu beobachtenden Strategie, ein möglichst hohes Maß an Kontinuität beim Übergang zwischen Kindergarten und Schule herstellen zu wollen, geleistet werden. Erfahrungen von Diskontinuität sind als Lernerfahrung pädagogisch zu gestalten.

Es ist zu erwarten, dass die zunehmenden Erfahrungen von Transitionen im Lebenslauf und insbesondere auch in der Bildungsbiographie der jüngeren und zukünftigen Generationen verstärkte pädagogische Aufmerksamkeit auf die Bewältigung solcher Transitionen richten werden. Ein theoriegeleitetes Modell kann als ein wichtiges Instrument für die Entwicklung, Umsetzung und Überprüfung entsprechender pädagogischer Maßnahmen dienen. Bereits heute hat das Modell Eingang in den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, den Hessischen Bildungsplan sowie in das Berliner Bildungsprogramm gefunden.

Literatur Teil C

- Alexander, K. L. & Entwisle, D. R.** (1988). Achievement in the first two years of school: patterns and processes. Monographs of the Society for Research. In *Child Development* 55, (2, Serial No. 231).
- Baltes, P. B.** (1979). Entwicklungspsychologie unter dem Aspekt der gesamten Lebensspanne. Einige Bemerkungen zu Geschichte und Theorie. In L. Montada (Hrsg.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. (42-60.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Barth, K.** (1995). *Schulfähig? Beurteilungskriterien für die Erzieherin*. Freiburg: Herder (5. Aufl.).
- Baulig, V.** (1987). Übergänge zwischen Elternhaus, Kindergarten und Schule als Elemente sozialer Auslese. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 38, 8, 563-568.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialrodung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik** (2003). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim: Beltz.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus & Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialrodung, Familie und Frauen** (Hrsg.) (2004). *Gemeinsam Lernchancen nutzen. Handreichungen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule*. Oberursel: Finken Verlag.
- Beelmann, W.** (2000a). Normative soziale Übergänge im Kindesalter: Differentielle Anpassungsverläufe bei Eintritt in den Kindergarten, die Grundschule oder die weiterführende Schule. Beitrag zum 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) in Jena, 24. – 28.09.2000.
- Beelmann, W.** (2000b). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In Leyendecker, C. & Horstmann, T. (Hrsg.), *Große Pläne für kleine Leute* (71-77). München: Ernst.
- Bellenberg, G.** (2000). Schulrechtsänderungsgesetz in Nordrhein-Westfalen: Neue Chancen für Schulanfänger? In *KiTa aktuell*, Nr. 1, 4-6.
- Berger, P. & Luckmann, T.** (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. In *Annals of Child Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Univ Press.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). Recent Advances in the Ecology of Human Development. In Silbereisen, R. K. et al (Hrsg.), *Development as Action in Context*. o.O.:
- Bronfenbrenner, U.** (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Fischer Taschenbuchverlag: Frankfurt/M.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A.** (1998). *The Ecology of Developmental Processes*. In W. Damon & R. M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*. 5th Ed., Vol. 1 (993-1029). New York: John Wiley & Sons.
- Broström, S.** (2001). *Farvel börnehavn – hej skole! Undersøgelse og overvejelse*. Århus DK: Systime.
- Broström, S.** (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian; A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating*

- continuity and progression for children in early education. Routledge Falmer: London, 52-63.
- Broström, S.** (2003). Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges. In Broström, S. & Wagner, J. (Hrsg.): Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school. Aarhus, DK: systime, 39-74.
- Broström, S. & Wagner, J.** (Hrsg.) (2003a). Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school. Aarhus, DK: systime.
- Broström, S. & Wagner, J.** (2003b). Transitions in context: Models, practicalities and problems. In Broström, S. & Wagner, J. (Hrsg.). Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school. Aarhus, DK: systime, 27-36.
- Broström, S. & Wagner, J.** (2003c). Transitions in early childhood education: Progress and Promise. In Broström, S. & Wagner, J. (Hrsg.). Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school. Aarhus, DK: systime, 175-178.
- Clarke, C.** (2000). The Effects of Two Parent Training Programmes on Children's Preparedness for School and Levels of Parental Support Following School Entry. In C. Tan-Niam & M. L. Quah (eds.), Investing in Our Future: The Early Years. Singapore: McGraw Hill.
- Clarke, C. & Sharpe, P.** (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph No 1, "Transitions"*, 15-23.
- Cowan, P.** (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In P. Cowan; E. M. Hetherington (Hrsg.). *Family transitions: Advances in family research*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale New Jersey, 3-30.
- Cowan, P.A., Cowan, C.P., Schulz, M.S. & Heming, G.** (1994). Prebirth to preschool family factors in children's adaption to kindergarten. In Parke, R. D. & Kellam, S. G. (Hrsg.), *Exploring family relationships with other social contexts (75-114)*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A.** (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer Press.
- Dalli, C.** (2003). Learning in the social environment: Cameos from two children's experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph Series No.1*, 87-98.
- Dollase, R.** (2000). Reif für die Schule? In *Kinderzeit* 2, 5-8.
- Dunlop, A.-W.** (2002). Perspectives on children as learners in the transition to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. (98-110). London: Routledge Falmer.
- Dunlop, A.-W.** (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph No. 1, "Transitions"*, 67-86.
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H.** (2002). Conclusions: Debating transitions, continuity and progression in the early years. In H. Fabian; A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. Routledge-Falmer: London, 146-154.
- Dupree, E., Bertram, T. & Pascal, C.** (2000). Listening to Children's Perspectives of their Early Childhood Settings. Paper presented at 10th Conference of the European Early

Childhood Education and Research Association „Complexity, Diversity & Multiple Perspectives in Early Childhood“ in London, UK, 29. 08.- 1.09.2000.

- Einarsdóttir, J.** (2003a). When the bell rings we have to go inside: Preschool children's views on the elementary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, Themed Monograph No. 1, "Transitions," 35-49.
- Einarsdóttir, J.** (2003b). Charting a smooth course: Transition from playschool to primary school in Iceland. In S. Broström & J. T. Wagner (eds.), *Early childhood education in five Nordic countries* (101-127). Aarhus DK: systime
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L.** (1998). Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting It. In *The Elementary School Journal* 98 (4), 351-364
- Erikson, E. H.** (1959). *Identity and the life cycle. Selected papers.* New York: International University Press.
- Fabian, H.** (2002a). *Children starting school. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants.* Davild Fulton: London.
- Fabian, H.** (2002b): *Empowering children for transitions.* In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* RoutledgeFalmer: London, 123-134.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W.** (Hrsg.). (2002). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* RoutledgeFalmer: London.
- Filipp, H.-S.** (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In H.-S. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl.* Beltz: Weinheim, 3-52.
- Ford, D. H. & Lerner, R. M.** (1992). *Developmental Systems Theory: An Integrative Approach.* Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Fortune-Wood, J.** (2002). Transitions without School. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* (135 - 145). London: Routledge Falmer.
- Foucault, M.** (1972). *The Archaeology of Knowledge.* London: Rutledge.
- Foucault, M.** (1999). *Diskursens Orden.* Oslo: Spartacus Forlag.
- Fthenakis, W. E.** (1990). Bilden, Erziehen, Betreuen von Kindern in einer sich wandelnden Gesellschaft. In *Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Bayern & Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung* (Hrsg.), *Bilden - Erziehen - Betreuen im Wandel. Schritte in die Zukunft mit unseren Kindern.*
- Fthenakis, W. E.** (1998a). Family transitions and quality in early childhood education. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 6. Jg., Nr.1, 5-17.
- Fthenakis, W. E.** (1998b). Erziehungsqualität: Ein Versuch der Konkretisierung durch das Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Union. In Sturzbecher, D. (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung in Deutschland* (S. 45-70). Freiburg: Lambertus.
- Fthenakis, W. E.** (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In W. E. Fthenakis; M. Eckert & M. v. Block; für den Deutschen Familienverband (Hrsg.), *Handbuch Elternbildung. Band 1.* Leske + Budrich: Opladen, 31-68.
- Fthenakis, W. E.** (2000a). Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule - ein neuer Modellversuch im Staatsinstitut für Frühpädagogik. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern* 5. Jg., Nr. 1, 19.

- Fthenakis, W. E.** (2000b). Bilder vom Kind: Ein Plädoyer für das kompetente Kind. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern.*, 5 (2), 3-4.
- Fthenakis, W. E.** (2001). Der kompetenzorientierte Ansatz. In W. Wiater (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*. Donauwörth: Auer, 207-229.
- Fthenakis, W. E.** (2003a). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder, 18-37.
- Fthenakis, W. E.** (2003b). Die Forderung nach Bildungsqualität. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim: Beltz, S. 65-80.
- Fthenakis, W. E., Geipel, R. & Happ, E.** (Hrsg.).(1989). *Übergänge und Brüche im Bildungswesen*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Germeten, S.** (1999). Early Childhood Education in Norway after Reform 97: Starting school, and of play? Beitrag zu 21. ICCP (World Play Conference) in Oslo 15. – 17.09.1999.
- Germeten, S.** (2003). Transition to primary school in Norway: Political issues, challenges and unresolved problems. In S. Broström & J. T. Wagner (eds.), *Early childhood education in five Nordic countries*. (129-149). Arhus DK: systime.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N.** (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21 (9), 167-181.
- Griebel, W.** (1997). Gesellschaft im Wandel – Kinder müssen Übergänge bewältigen. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern.*, 2, 9-13.
- Griebel, W.** (2003). Vernetzung mit anderen Bereichen des Bildungssystems. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim: Beltz, 186-199.
- Griebel, W.** (2004). Übergangsbewältigung aus psychologischer Sicht. In E. Schumacher (Hrsg.): *„Übergänge“ in Bildung und Ausbildung – pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Griebel, W.** (2002a). Patchworkfamilien – Familien in Entwicklung. In Forum Familie der SPD (Hrsg.). (Hrsg.), *Mit Kindern leben*. Bd. 2 der Schriftenreihe Zukunft Familie (S. 73-92). Berlin.
- Griebel, W.** (2002b). Bewältigung von Übergängen, Diskontinuitäten und Brüchen. A. Familiäre Übergänge. In Bayerischer Landesverband Kath. Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Hrsg.), *Bildung für alle Kinder. Jahrbuch 2002/03* (155-162). München.
- Griebel, W. & Niesel, R.** (1999). Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern. Info-Dienst für Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen und Sozialpädagogen*, 4.
- Griebel, W. & Niesel, R.** (2000). Iz decjeg vrtica u skolu – prelazak za celu porodicu. *Norma* 1-2, 297-311.
- Griebel, W. & Niesel, R.** (2001). Übergang zum Schulkind: Was sagen die Kinder selbst dazu? In *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern* 6 (2), 17-20.
- Griebel, W. & Niesel, R.** (2002a). *Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule*. Don Bosco: München.

- Griebel, W. & Niesel, R.** (2002b). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents, and teachers. In Hilary Fabian & Aline-Wendy Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. RoutledgeFalmer: London, 64-75.
- Griebel, W. & Niesel, R.** (2003a). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder, 136-151.
- Griebel, W. & Niesel, R.** (2003b). Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education and Research Journal*, Themed Monograph No.1, "Transitions", 25-33.
- Griebel, W., Niesel, R. & Soltendieck, M.** (2000). Der Übergang vom Kindergarten in die Schule – Bewältigung durch die ganze Familie. In *KiTa aktuell* BY, 2, 36-39.
- Grotz, T.** (2002). Der Einfluss wahrgenommener sozialer Unterstützung auf die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Exposé zu einem Forschungsprojekt Universität Regensburg.
- Hacker, H.** (2001). Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In G. Faust-Siehl; A. Speck-Hamdan (Hrsg.,: *Schulanfang ohne Umwege*. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt, 80-94.
- Haefele, B. & Wolf-Filsinger, M.** (1986). Der Kindergarteneintritt und seine Folgen – Eine Pilotstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 33, 99-107.
- Haefele, B. & Wolf-Filsinger, M.** (1994). *Aller Kindergarten-Anfang ist schwer. Hilfen für Eltern und Erzieher*. München: Don Bosco (5. Aufl.).
- Hännikäinen, M.** (2002). Development of togetherness in a preschool community of learners. Paper presented at 5th Congress of ISCRAT "Dealing with diversity", Amsterdam.
- Hense, M. & Buschmeier, G.** (2002). *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele*. München: Don Bosco.
- Hildeschmidt, A.** (1995). Schulversagen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, 990-1005.
- Hill, R. & Mattessich, P.** (1979). Family development theory and life-span development. In Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr. (Hrsg.), *Life-span development and behavior*. Vol 2. (161-204). New York: Academic Press.
- Hollerer, L.** (2002a). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unter Berücksichtigung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Wien: Forschungsbericht.
- Hollerer, L.** (2002b). Nach welcher Pfeife müssen unsere Kinder tanzen? In *Unsere Kinder*, 57 (5), 114-120.
- Hopf, A., Zill-Sahm, I., & Franken, B.** (2004). *Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang*. Weinheim: Beltz (3. Aufl.).
- Järvenkallas, S. & Kyllönen, M.** (2002). Multiprofessional Cooperation Between Preschool and Primary School Teachers – an Effective Strategy to Promote Children's Learning Abilities in Early Childhood. Beitrag zu 12th European Conference on Quality in Early Childhood Education 'Strategies for Effective Learning in Early Childhood', Lefkosia, Zypern, 28. – 31.08.2002.
- Johansson, I.** (2002). Parents' views on the transition to school and their influence in this process. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds.), *Transitions in the early years. Debating*

- continuity and progression for children in early education (76-86). London: RoutledgeFalmer.
- Kagan, S.L. & Neuman, M.J.** (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (49), 365-380.
- Kakavoulis, A.** (1997). Continuity in Early Childhood Education: Transition from Pre-School to School. In *International Journal of Early Years Education* 2, 1, 41-51.
- Kammermeyer, G.** (2001). Schulfähigkeit: In Gabriele Faust-Siehl; Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege*. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt/M., S. 96-118.
- Karraker, K. H. & Lake, M. A.** (1991). Normative stress and coping processes in infancy. In Cummings, E. M. Greene, A. L. & Karraker, K. H. (Hrsg.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*. (85-108). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kess, H.** (2001). Päiväoti- ja koulukulttuurin eroista. [Unterschiede zwischen der Kindergarten- und der Schulkultur]. In E. Hujala (ed.), *Puheenvuoroa lapsista ja varhaiskasvatuksesta* [Blick auf das Kind und die frühkindliche Bildung und Erziehung] (101-120). Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Kienig, A.** (2001). Transitions in the Early Childhood – International Perspective: Poland and Belarus. Paper presented at 11th European Conference on Quality in Early Childhood Education „Early Childhood Narratives” in Alkmaar, NL, 29.08. – 1.09.2001.
- Kienig, A.** (2002). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian; A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. RoutledgeFalmer: London, 23-37.
- Kreppner, K.** (2002). Zur Bedeutung der Transitionskompetenz in Familien für das Vermeiden oder Entstehen von Pathologien im Verlauf der individuellen Entwicklung. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie*. Göttingen: Hogrefe, 33-45.
- Krumm, V.** (1998). „Elternhaus und Schule” in D.H. Rost (ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*: 108-115, Weinheim: Beltz.
- Ladd, G. W.** (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children’s Early School Adjustment. *Child Development* 61, 1081-1100.
- Ladd, J. M. & Price, J. M.** (1987). Predicting Children’s Social and School Adjustment Following the Transition from Pre-School to Kindergarten. *Child Development* 58 (5), 1168 – 1189.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É.** (2000). Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Weinheim: Beltz (4. Aufl.).
- Laging, R.** (2003). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (2. Aufl.).
- Lamb, M. E. & Ahnert, L.** (2003). Institutionelle Betreuungskontexte und ihre entwicklungspsychologische Relevanz für Kleinkinder. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. (525 – 564). Bern: Hans Huber (3. Aufl.).
- Lazarus, R. S.** (1995). Stress and Stressbewältigung – ein Paradigma. In Heide-Sigrun Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse*. Beltz: Weinheim, 3. Aufl., 198-232.
- Lazarus, R. S. & Folkman S.** (1987). Transactional theory and Research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-170.

- Mangione, P. L. & Speth, T.** (1998). The Transition to Elementary School: A Framework for Creating Early Childhood Continuity through Home, School, and Community Partnerships. In *The Elementary School Journal* 98 (4), 381-397.
- Margetts, K.** (1997). Factors Impacting on Children's Adjustment to the First Year of Primary School. *Early Childhood Folio 3: A Collection of Recent Research*. NZCER, 53 – 56.
- Margetts, K.** (2000). Indicators of Children's Adjustment to the First Year of Schooling. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education* 7 (1), 20 – 30.
- Margetts, K.** (2002). Planning transition programmes. In H. Fabian; A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. RoutledgeFalmer: London, 111-122.
- Margetts, K.** (2003). Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education research Monograph No.1, "Transitions"*, 5-14.
- McNaughton, S.** (2001). Co-constructing expertise: The development of parents' and teachers' ideas about literacy practises and the transition to school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19, 1, 40-58.
- Montada, L.** (1995). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Oerter, R. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 1-83). Weinheim: Beltz.
- Neuman, M. J.** (2002). The wider context: An international overview of transition issues. In Fabian, Hilary & Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (S. 8-22). London: Routledge Falmer.
- Nickel, H.** (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, S. 217-227.
- Nickel, H.** (1992). Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung – „Schulreife“ aus ökosystemischer Sicht. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule. Band 1*. Beltz Verlag: Weinheim, 88-100.
- Nickel, H.** (1996). Grundsatzdiskussion II: Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung. „Schulreife“ aus ökologisch-systemischer Sicht - Kritisches Ereignis oder erfolgreicher Übergang. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule. Bd.1: Allgemeine Didaktik, Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung*. (88-100). Weinheim: Beltz.
- Niesel, R.** (2002). Schulreife oder Schulfähigkeit – was ist darunter zu verstehen? www.familienhandbuch.de.
- Niesel, R.** (2003). Auch die Eltern kommen in die Schule. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)* 4, 10-12.
- Niesel, R.** (2004). Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung – pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niesel, R. & Griebel, W.** (1998a). Der Übergang von der Familie in den Kindergarten: Unterstützung von Kindern und Eltern. In *Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Bayern* 3 (1), 4-9.
- Niesel, R. & Griebel, W.** (1998b). Keine Angst vor Abschieden. Der Kindergarteneintritt als Übergang im Leben eines Kindes. In *Kindergarten heute* Bde. 7-8, (6-11).
- Niesel, R. & Griebel, W.** (2000). *Start in den Kindergarten*. Don Bosco: München.

- Niesel, R. & Griebel, W.** (2003). Neukonzeption des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern* 8, Bde. 1-2, (17-18).
- Nittel, D.** (2001). Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. Über die Aneignung schulischer Sozialisationsformen. In Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch.* (444-457). Seelze-Velber: Kallmeyersche.
- Oerter, R.** (1995). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie.* (84-127). Weinheim: Beltz (3. Aufl.).
- Oerter, R. & Montada, L.** (1999). *Entwicklungspsychologie.* Weinheim: Beltz PVU (4. Aufl.).
- Olbrich, E.** (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen. In H.-S. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse.* Beltz: Weinheim, 3. Aufl., 123-138.
- Paetzold, B.** (1988). *Familie und Schulanfang. Eine Untersuchung des mütterlichen Erziehungsverhaltens.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peters, S.** (2002). Teachers' perspectives of transitions. In H. Fabian; A.-W. Dunlop (eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* RoutledgeFalmer: London, 87-97.
- Peters, D. L. & Kontos, S.** (1987). Continuity and discontinuity of experience: An intervention perspective. In D. L. Peters & S. Kontos (Hrsg.), *Continuity and discontinuity of experience in child care.* Norwood NJ: Ablex.
- Petzold, M.** (1992). *Familienentwicklungspsychologie.* München: Quintessenz.
- Pianta, R. C.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association: Washington DC.
- Pianta, R. C.; Cox, M. J.** (1999). *The transition to kindergarten.* Paul H. Brookes: Baltimore.
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M.** (2003). *Successful kindergarten transition.* Baltimore: Brookes.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E. & Cox, M. J.** (1999). Introduction: An Ecological Approach to Kindergarten Transition. In Pianta, R. C. & Cox, M. J.: *The transition to Kindergarten.* (3-12). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R.C., Cox, M. J., Taylor, L. & Early, D.** (1999). Kindergarten Teachers' Practises Related to the Transition to School. Results of a National Survey. In *The Elementary School Journal* 1000 (1), 71-86.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J.** (1996). *High-Risk Children in Schools: Constructing Sustaining Relationships.* New York: Routledge.
- Pramling Samuelson, I.** (2000). *Försköleklassen och integrationen med skolan – hinder och möjligheter. Rapport fran en enkätundersökning.* Stockholm: Skolverket.
- Pramling Samuelson, I.** (2002, im Druck). *Demokratie: Grundlage und Leitziel des vorschulischen Bildungsplans in Schweden.* In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik International.* Opladen: Leske + Budrich.
- Ramey, C. T. & Ramey, S. L.** (1999). Beginning School for Children at Risk. In R. C. Pianta & M. J. Cox (eds.), *The Transition to Kindergarten.* (217-252). Baltimore; Paul H. Brookes.
- Ramey, S.L. & Ramey C.T.** (1998). The transitions to school opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journey*, 98 (4), 293-295.

- Reichert-Garschhammer, E.** (2001). Qualitätsmanagement im Praxisfeld Kindertageseinrichtung (Bayern). Blickpunkt: Sozialdatenschutz. Hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik. Kronach: Carl Link.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C.** (1999). Patterns of Family Involvement in Preschool and Kindergarten. Manuscript.
- Rogoff, B.** (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford.
- Roßbach, H.-G., Krumm, V., Wetzel, G., et al.** (1999). European child care and education study. School-age assessment of success, and family-school relationships. Final Report for Work Package. 2. Brüssel, Belgien (<http://www.cordis.lu/improving/socio-economic/publications.htm>).
- Rutter, M.** (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 1, 23-51.
- Sameroff, A. J.** (1995). General Systems Theories and Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Theory and Methods*. (659 – 695). New York: John Wiley & Sons.
- Schmidt-Denter, U.** (1985). Kurz- und langfristige Anpassungsprozesse in vorschulischen Einrichtungen und ihre Konsequenzen für die erzieherische Praxis. In Nickel, H. (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter*. (151 – 162). Weinheim: VHC.
- Schmidt-Denter, U.** (1996). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. (3. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Schneewind, K. A.** (1999). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer (2. überarb. Aufl.).
- Schneider, I.K.** (1996). *Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert. Studie im Rahmen pädagogischer Biographieforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schneider, I. K.** (2001). Kinder kommen in die Schule. Schulanfang aus biographischer Perspektive. In Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. (458-472). Seelze-Velber: Kallmeyersche.
- Sharpe, P. J.** (1991). Parental Involvement in Pre-Schools: Parents' and Teachers' Perceptions of Their Roles. *Early Child Development and Care*, 71, 53-62.
- Sharpe, P. J.** (2002). Preparing for Primary School in Singapore – Aspects of Adjustment to the More Formal Demands of the Primary One Mathematics Syllabus. *Early Child Development and Care* 174 (4), 329-335.
- Sharpe, P. J. & Gan, L. G.** (2000). Aspects of Adjustment to Primary Schools. Some Guidelines for Teachers and Parents. In C. Tan-Niam & M. L. Quah (eds.), *Investing in Our Future: The Early Years*. (242 – 257). Singapore: McGraw Hill.
- Sirsch, U.** (2000). *Probleme beim Schulwechsel*. Münster: Waxmann.
- Skinner, D., Bryant, D., Coffman, J. & Campbell, F.** (1998). Creating Risk and Promise: Children's and Teachers' Coconstructions in the Cultural World of Kindergarten. In *The Elementary School Journal* 98 (4), 297-310.
- Skolverket** (2000). Rapport ill regeringen, juni 2000, Integrationen förskoleklass – grundskola – fritidshem. Stockholm: Skolverket Dnr 98:2144. <http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/forgrufri.pdf>.

- Spangler, G.** (1994). Individuelle und soziale Prädiktoren schulbezogenen Verhaltens von Kindern im ersten Grundschuljahr: Eine Längsschnittstudie. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2, 112-131.
- Spangler, G.** (1999). Leistung, Motivation und Stress in der Grundschule: Vorhersagen aus dem Kleinkind- und Vorschulalter. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung*.(127-145). Göttingen: Hogrefe.
- Sroufe, L. A.** (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik** (Hrsg.). (1985). *Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern*. Freiburg: Herder.
- Stöckli, G.** (1988). *Vom Kind zum Schüler: zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel „Schuleintritt“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- StMAS & IFP** (2003). siehe Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- StMUK & StMAS** (2004). Siehe Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Taylor, A.R.** (1991). Social competence and the early school transition. *Education / Urban Society*, 24, 1, 15-26.
- Ulich, M.** (1988). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2, 146-166.
- Valsiner, J.** (1989). Ontogeny of co-constructing of culture within socially organized environmental settings. In J. Valsiner (Hrsg.), *Child development within culturally structured environments*. Band 2. Norwood, NJ.
- Walper, S. & Roos, J.** (2001). Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt/M.: Grundschulverband, 30-52.
- Welzer, H.** (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. edition discord: Tübingen.
- Wicki, W.** (1997). *Übergänge im Leben der Familie. Veränderungen bewältigen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Wustmann, C.** (2003). Was Kinder stärkt. Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In Fthenakis, W. E. (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. (106-135). Freiburg: Herder.
- Yeboah, D. A.** (2002). Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature. *Early Years* 22, 51-68.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/ Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



16

Der besondere Stellenwert der frühen und individuellen Förderung für gelingende Bildungsprozesse ist – nicht erst seit Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse – unbestritten. Bereits das FORUM BILDUNG hat in seinen Empfehlungen darauf hingewiesen, dass bei der notwendigen Weiterentwicklung des Bildungswesens die Aufmerksamkeit verstärkt auf die vorschulische Bildung und Erziehung gerichtet werden muss.

Die vorliegende Zusammenfassung der durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen geförderten Studie „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang zur Grundschule“ leistet dazu einen wichtigen Beitrag. Sie verdeutlicht, wie vorschulische Bildung und Erziehung die Kompetenzentwicklung der Kinder wirksam unterstützen kann.

Die Studie bereitet den Forschungsstand zur Vermittlung lernmethodischer Kompetenz, zur Stärkung von Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und der Bewältigung von Übergängen (Transitionskompetenz) auf und macht die wissenschaftlichen Erkenntnisse somit nutzbar für die konkrete Gestaltung des Bildungsauftrags in den Kindertageseinrichtungen.