



1. Persönlichkeit fördern – ja, aber warum und wie?

Kapitel 1 stellt mit der Klärung des Begriffs „Persönlichkeit“ die Basis und damit auch die Systematik für das vorliegende Programm vor. Zunächst wird die Einteilung in emotionale, personale und soziale Kompetenzen erläutert. Besonders aufgrund der überzeugenden Forschungslage, auch für die Grundschule, wird die Bedeutung der einzelnen Kompetenzen separat herausgestellt (vgl. Kap. 1.1). Nach einer zusammenfassenden Bewertung des Potenzials der Persönlichkeitsförderung in Kapitel 1.2 gibt Kapitel 1.3 beispielhaft einen Einblick in bereits evaluierte Programme aus dem Bereich der Persönlichkeitsförderung und die daraus resultierenden Konsequenzen für das Programm der „Starken Reise“.

1.1 Persönlichkeit fördern: Was ist das?

1.1.1 Emotionale, personale und soziale Kompetenzen als Merkmale der Persönlichkeit

Wenn wir sagen, dieser oder jener Mensch sei eine Persönlichkeit, hat jeder eine Vorstellung davon, was gemeint ist, allerdings vielleicht nicht jeder dieselbe. Wenn man als Aufgabe der Grundschule fordert, dass sie Persönlichkeit fördern müsse, wird das Begriffsverständnis noch schwieriger. Alltagssprachlich meinen die meisten vermutlich ein Bündel von Eigenschaften, die sich von klassischen Leistungsmerkmalen abgrenzen lassen, z. B. Formulierungen und Zuschreibungen zu Schülern wie folgende:

- *Felix* kämpft sehr mit dem Lesenlernen und wird schnell *wütend*, wenn ihm etwas nicht gelingt. Dann ist er auch aggressiv gegen andere.
- In Mathe ist *Murat* zwar *super*, aber er ist immer so *unsicher und traut sich wenig zu*.
- *Maja* ist eine hervorragende Schülerin und zusätzlich ausgesprochen *hilfsbereit*. Sie unterstützt andere Kinder besser als jede Lehrkraft.

Damit ist Persönlichkeit deutlich abgrenzbar gegen kognitive, schulische bzw. fachbezogene Leistungen und zeigt sich schon in diesen wenigen Beispielen als ein Set von Merkmalen bzw. Eigenschaften eines Schülers. So zeigen Felix, Murat und Maja gute bzw. eher schlechte Leistungen, sie werden aber zusätzlich über eine unterstützende bzw. gegenläufige Persönlichkeitseigenschaft beschrieben.

- Felix zeigt mit seiner Wut, dass er im Bereich der *emotionalen Kompetenzen* Schwierigkeiten hat.
- Murat hat vermutlich ein eher negatives Selbstkonzept und eine niedrige Selbstwirksamkeit, ein Hinweis auf Probleme im *personalen Kompetenzbereich*.
- Maja hat mit ihrer Hilfsbereitschaft *Kompetenzen im sozialen Bereich* vorzuweisen.

Damit sind zentrale Merkmale der Persönlichkeit angesprochen: emotionale, personale und soziale Kompetenzen (Frank & Martschinke 2012). Dies sind klassische Entwicklungs- und Bildungsbereiche des Vor- und Grundschulalters, aber auch der Adoleszenzphase, die miteinander verzahnt sind, aber aus Systematisierungsgründen auch separat behandelt werden können (s. Abb. 1).

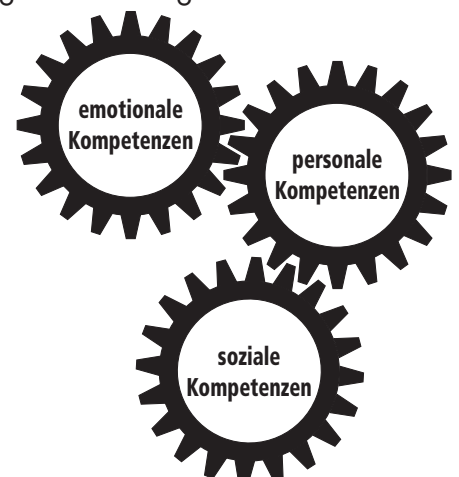


Abb. 1: Beziehung zwischen den emotionalen, personalen und sozialen Kompetenzen

1.1 Persönlichkeit fördern: Was ist das?



So kann es sehr wohl sein, dass sich bei Felix die Schwierigkeiten im Lesenlernen auf sein Selbstkonzept auswirken und dies wiederum dazu führt, dass er deswegen emotional nicht stabil ist. Dies kann dann unter Umständen die Ursache dafür sein, dass Felix in der Gruppe keine Akzeptanz erfährt und sich damit auch im sozialen Bereich unfair verhält. Ähnlich kann man sich umgekehrte Ursache- und Wirkungsprozesse vorstellen, die anzeigen, dass es enge Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Kompetenzbereichen gibt.

Der Kompetenzbegriff umfasst dabei im Sinne Weinerts (2001) nicht nur die Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Handlungsebene, sondern auch das Wissen und Verstehen auf einer kognitiven Ebene und letztlich die Bereitschaft auf der motivationalen bzw. volitionalen Ebene. Bei allen Kompetenzfacetten kann unterschieden werden zwischen Kompetenz als Performanz im Sinne von tatsächlich gezeigtem Verhalten und Kompetenz als potenziell verfügbarem Verhaltensrepertoire (vgl. Kanning 2002). Die Beurteilung, ob das tatsächliche Verhalten letztendlich als kompetent gilt, ist dann in hohem Maße abhängig vom Alter und den aktuellen Werten der Gesellschaft.

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Kompetenzbereiche, obwohl zusammenhängend und teilweise kausal verknüpft, separat behandelt. Dazu werden die vorangestellten Beispiele genutzt, um die Begriffe der emotionalen, personalen und sozialen Kompetenz, angereichert um theoretische Überlegungen, zu klären und für den Schulalltag und das vorliegende Programm über geeignete Verben „fassbar“, diagnostizierbar und trainierbar zu machen. Jedes Unterkapitel schließt damit ab, die angestrebten Kompetenzziele auf das Programm „herunterzubrechen“ und in die Themen der einzelnen Einheiten zu überführen.

1.1.2 Was sind emotionale Kompetenzen im Grundschulalter?

Felix wird so schnell *wütend*, wenn ihm etwas nicht gelingt.
Dann ist er sogar aggressiv gegen andere.

Felix kann zwar seine Emotionen zeigen, es gelingt ihm aber nicht, mit negativen Emotionen umzugehen, sie beispielsweise in der Intensität oder Dauer zu regulieren.

Zur emotionalen Kompetenz (vgl. Saarni 2002; Janke 2005) gehört aber noch mehr als die hier notwendige Emotionsregulation: Das sind zum einen Kompetenzen, die auf die eigene Person bezogen sind: Man muss die eigenen Gefühle bewusst wahrnehmen, durch Mimik und Sprache ausdrücken und letztlich regulieren können. Zum anderen bedeutet das auf andere Personen bezogen, dass man Gefühlsausdrücke bzw. Gefühle anderer wahrnimmt, versteht und Anteil daran nimmt (Empathie). Letztlich gehört auch noch dazu, dass man mit anderen über Gefühle kommuniziert und sich zutraut, gewünschte Emotionen bei anderen hervorzurufen.

Tabelle 1 zeigt im Überblick die Operationalisierung emotionaler Kompetenzen. Über die enthaltenen Verben liegt der Schwerpunkt auf den Fertigkeiten und Fähigkeiten, die die Kinder im Laufe ihrer emotionalen Entwicklung erwerben. Es gehören aber die kognitive Ebene (Wissen, Verstehen) und die motivationale Ebene (Bereitschaft) selbstverständlich auch dazu:

		Gefühle ...			
		auf die eigene Person bezogen	auf andere Personen bezogen	mit anderen	bei anderen
Kompetenzen	Wissen	... wahrnehmen	... wahrnehmen	... thematisieren	... hervorrufen
	Verstehen	... verstehen	... verstehen	... kommunizieren	
	Fertigkeiten	... ausdrücken	... mitfühlen	... teilen	
	Fähigkeiten	... regulieren			
Bereitschaft					

Tab. 1: Emotionale Kompetenzen – Diagnose- und Förderbereiche



Die Tabelle kann damit zum einen helfen, für die Diagnose relevante Bereiche der emotionalen Kompetenz zu identifizieren, zum anderen enthält sie notwendige Förderbereiche, die für die Entwicklung der Kinder bedeutsam sind.

Eine geeignete Diagnostik und eine entsprechende Förderung sind deshalb so wichtig, weil die mehr oder weniger ausgereiften Fähigkeiten und Fertigkeiten zu Schulbeginn nachweislich große Effekte auf die soziale und schulische Entwicklung haben (Denham 2006; im Überblick Petermann & Wiedebusch 2008). Hohe emotionale Kompetenzen sagen bessere soziale Kompetenzen voraus. So werden beispielsweise Kinder, die im Kindergarten Emotionen besser an der Mimik erkennen konnten, von ihren Lehrkräften in der dritten Klasse positiver im Sozialverhalten eingeschätzt (Izard u. a. 2001). Auch im deutschen Sprachraum kann Janke (2008) signifikante Zusammenhänge von Emotionswissen und sozialen Kompetenzen aus der Sicht von Erzieherinnen nachweisen. Der Grad der Beliebtheit bei Gleichaltrigen korreliert ebenfalls mit dem Emotionswissen. Denham u. a. (2003; Denham 2006) zeigen positive Effekte von guter Emotionsregulation auf späteres Sozialverhalten. Geringe emotionale Kompetenzen, insbesondere geringe Emotionsregulation, bergen dagegen das Risiko für Verhaltensstörungen (Eisenberg u. a. 2001; Lengua 2002). Für emotionale und soziale Kompetenzen im Zusammenspiel ist belegt, dass sich positive Fähigkeiten in beiden Kompetenzbereichen auf das Lernverhalten (z. B. Aufmerksamkeit) direkt und auf den Schulerfolg indirekt auswirken. Umgekehrt formuliert bedeutet das, dass insbesondere Kinder mit geringem Emotionswissen, die ihre Emotionen nur unzureichend regulieren können, langfristig als Folgeprobleme oft auch schulische Leistungsdefizite aufweisen (Petermann & Wiedebusch 2008).

Mit diesen Forschungsergebnissen ist ein funktionales Verständnis von Emotionen angesprochen (Saarni 1999; Salisch 2002), das emotionale Fähigkeiten insbesondere als Voraussetzung für soziale Kompetenzen begreift. Nicht zuletzt deswegen findet man im Bereich der Frühpädagogik sehr häufig die Kombination dieser beiden Zielkategorien im Begriff der sozio-emotionalen Kompetenzen.

Im Programm (Überblick in Kap. 2) wird nach einer einführenden Stunde in zwei Einheiten (Einheit 2 und Einheit 3) auf das Wahrnehmen eigener Emotionen und der Emotionen anderer abgezielt, in Bezug auf negativ besetzte Emotionen steht in einer weiteren Einheit (4) die Emotionsregulation im Mittelpunkt (s. Tab. 2). Die einzelnen Einheiten werden dann genauer in Kapitel 5 dargestellt:

Einheit	Übergeordnete Ziele (vgl. Tab. 1)		Ziel und Themen der Einheit
2	Emotionale Kompetenzen	Gefühle bei sich wahrnehmen und ausdrücken, bei anderen wahrnehmen und verstehen	Gruppengefühl erfahren: „Wir fahren zusammen“
3			Gefühle bei sich und anderen wahrnehmen: „Gefühlslandschaft“
4		Emotionen regulieren	Mit unangenehmen Gefühlen und Situationen umgehen: „Am Tunnel“

Tab. 2: Emotionale Kompetenzen – Auswahl der übergeordneten Ziele und Themen der Einheiten im Programm



1.1.3 Was sind personale Kompetenzen im Grundschulalter?

Murat ist immer so *unsicher*, *traut sich so wenig zu*.

Murat zeigt mit seiner Unsicherheit ein eher negatives Selbstkonzept, dass er sich wenig zutraut, zeugt von einer geringen Selbstwirksamkeit.

Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit bilden (neben dem Selbstwertgefühl) den Kern der Persönlichkeit: die Identität (vgl. Martschinke 2011; 2006). Es ist wichtig, dass Kinder ein optimistisches Bild von sich entwickeln und sich damit auch als Person mit all ihren Eigenschaften wertschätzen. Dieses Bild bezeichnet man als das sogenannte Selbstkonzept, das die selbstbezogene kognitive Komponente der Identität darstellt und die Frage beantwortet: Wie sehe ich mich? Damit einher geht das Zutrauen in die eigene Stärke, auch bei Hürden und Schwierigkeiten, und die handlungsbezogene Einschätzung der Fragen: Was traue ich mir zu? Wie viel Einfluss habe ich auch in schwierigen Situationen?

Das sprachliche Bild der „inneren Stärke“ steht damit insgesamt für die personalen Kompetenzen. Der Kompetenzbegriff in diesem Zusammenhang macht deutlich, dass es darum geht, dass die (positiven) Einschätzungen in Bezug auf die eigene Person auch situationsangemessen handlungswirksam werden. Tabelle 3 macht deutlich, dass die personalen Kompetenzen sich nur auf die eigene Person beziehen:

		sich selbst ...	
		auf die eigene Person bezogen	
Kompetenzen	Wissen	... und seine Stärken bewusst wahrnehmen ... positiv einschätzen ... wertschätzen	... in die Zukunft gerichtet etwas zutrauen ... von Schwierigkeiten nicht verunsichern lassen
	Verstehen		
	Fertigkeiten		
	Fähigkeiten		
	Bereitschaft		

Tab. 3: Personale Kompetenzen – Diagnose- und Förderbereiche

Das Selbstkonzept ist auch für das Grundschulalter gut erforscht und gilt als „Zusatzmotor der Leistungsentwicklung“ (Helmke 1992). Zwar wirkt sich grundsätzlich Leistung stärker auf das Selbstkonzept aus (Skill-Development-Ansatz) als umgekehrt Selbstkonzept auf Leistung (Self-Enhancement-Ansatz), gerade für den Anfangsunterricht gibt es aber deutliche Hinweise, dass eine Förderung des Selbstkonzepts auch eine positive Leistungsentwicklung nach sich zieht (Kammermeyer & Martschinke 2006; Martschinke & Kammermeyer 2006). Überzeugend sind auch die Ergebnisse einer Metaanalyse (Valentine, DuBois & Cooper 2004) von über 60 Studien mit über 50000 Kindern und Jugendlichen, die zeigt, dass auch bei Kontrolle der Ausgangsleistungen kleine bedeutsame Effekte des Selbstkonzepts auf schulischen Leistungen nachweisbar sind. Cimeli, Röthlisberger, Neuenschwander und Roebers (2013) können zeigen, dass sich Kinder mit altersuntypisch niedrigem Selbstkonzept zu Schulbeginn im Leistungsbereich schlechter entwickeln als Kinder mit alterstypisch ausgeprägten Selbstkonzept, und das, obwohl die Schüler in der Untersuchung in ihren kognitiven Voraussetzungen und anderen wichtigen Variablen, wie z. B. sozio-ökonomischer Status, vergleichbare Ausgangswerte hatten.

Aber nicht nur die Leistungsentwicklung ist beeinflusst vom Selbstkonzept, sondern auch die Entwicklung des Sozialverhaltens, hier insbesondere die soziale Anpassung (Cimeli, Röthlisberger, Neuenschwander & Roebers 2013).

Ähnlich wie das Selbstkonzept hat auch die Selbstwirksamkeit Auswirkungen auf Leistung (Schwarzer & Jerusalem 2002) und auf die weiteren Persönlichkeitsvariablen (Jerusalem-Heßling 2002). Kinder, die sich im sozialen Bereich etwas zutrauen, knüpfen leichter Freundschaften, sind beliebter und holen bei Bedarf



Hilfe. Umgekehrt können sich bei geringer Selbstwirksamkeit auch ungünstige Teufelskreise im Leistungs- und im Persönlichkeitsbereich entwickeln.

Für die Intervention im vorliegenden Programm liegt der Schwerpunkt in der fünften Einheit auf der Förderung des Selbstkonzepts, die sechste Einheit stellt die Selbstwirksamkeit in schwierigen Situationen in den Mittelpunkt (s. Tab. 4):

Einheit	Übergeordnete Ziele (vgl. Tab. 3)		Ziel und Themen der Einheit
5	Personale Kompetenzen	sich selbst und seine Stärken bewusst wahrnehmen, sich positiv ein- und wertschätzen	Selbstkonzept und Selbstwertgefühl stärken: „Iching“
6		sich in die Zukunft gerichtet (auch bei Schwierigkeiten) etwas zutrauen	Selbstwirksamkeit fördern: „Am Berg“

Tab. 4: Personale Kompetenzen – Auswahl der übergeordneten Ziele und Themen der Einheiten im Programm

1.1.4 Was sind soziale Kompetenzen im Grundschulalter?

Maja ist ausgesprochen *hilfsbereit*.
Sie unterstützt andere Kinder besser als jede Lehrkraft.

Maja zeigt prosoziales Verhalten, erkennt Bedürfnisse anderer Kinder und bietet Hilfe an.

Bei diesem Aspekt der sozialen Kompetenzen wird der oder die Andere in den Mittelpunkt gerückt. In Abstimmung mit dem personalen Aspekt, der das „Ich“ fokussiert, z. B. wenn die eigenen Ziele in sozialen Situationen durchgesetzt werden sollen, geht es im täglichen Handeln um eine Balance der Durchsetzung eigener Interessen und der Wahrung der Akzeptanz durch die anderen (Kanning 2005).

Janke (2008) spricht von der grundsätzlichen Fähigkeit zur gelungenen sozialen Interaktion, die in verschiedenen Systematisierungs- und Definitionsversuchen mit einer Vielfalt von Kompetenzfacetten belegt wird. Petillon (2001) benennt Kommunikation, Kontakt, Solidarität, Konflikt, soziale Sensibilität, Toleranz, Kritik und Umgang mit Regeln als wichtige Bereiche. Kanning wiederum entwickelt auf der Basis einer Literaturrecherche und mithilfe von Befragungen fünf Kompetenzfacetten, die auch für die Grundschule in groben Zügen Bestand haben (Kanning 2002; Frey 2013). Zu sozialen Kompetenzen gehören damit zunächst die soziale Wahrnehmung des eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer, die Kontrolle über das eigene Verhalten und die Durchsetzungsfähigkeit eigener Zielstellungen auch bei Konflikten, aber auch Toleranz und Interesse für andere mit der entsprechenden Kommunikationsfähigkeit. Für eine Metaanalyse bestehender Studien versuchen auch Caldarella und Merrell (1997) eine Systematik möglicher sozialer Kompetenzen über diverse Studien zu legen, die Petermann und Wiedebusch (2008) ins Deutsche übersetzen (vgl. auch Jerusalem & Klein-Heßling 2002; Beelmann 2008). Die erste Facette ist die Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen, die sich in prosozialem Verhalten niederschlägt (z. B. andere loben, Empathie zeigen, Freundschaften knüpfen). Die zweite Facette betrifft ein ausgewogenes Selbstmanagement, das sich in der Kontrolle eigener negativer Emotionen und Stimmungen z. B. auch bei Konflikten zeigt. Die dritte Komponente als schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit bezieht sich auf die Lehrperson, deren Aufforderungen und Anweisungen nachgekommen werden muss. Der vierte Bereich umfasst in einem weiten Verständnis Kooperationsbereitschaft, z. B. das Befolgen sozialer Regeln und den angemessenen Umgang mit Kritik. Die letzte Komponente bezieht sich auf das Selbstbewusstsein im sozialen Kontakt, dass man sich zutraut, Gespräche zu beginnen und Kontakt herzustellen, aber auch eigene Bedürfnisse zu äußern und notfalls durchzusetzen. Über diese Kompetenzfacetten hinaus sind



implizit auch sozial-kognitive (Informationsverarbeitungs-)Prozesse entscheidend (Beelmann 2008), die die Reflexion über soziales Verhalten, über Erklärungen von Verhaltensweisen, über Handlungsalternativen und Handlungsfolgen einschließen und im Folgenden mitgedacht werden. Tabelle 5 verbindet die beiden Systematiken und stellt über Aktivitäten in Verbform diejenigen Bereiche dar, die für den (grund-)schulischen Kontext relevant sind:

		(Soziales) Verhalten ...			
		auf die eigene Person bezogen	auf andere Personen bezogen	mit und von anderen	in Konfliktsituationen
Kompetenzen	Wissen Verstehen Fertigkeiten Fähigkeiten Bereitschaft	... wahrnehmen ... kontrollieren	... wahrnehmen ... verstehen ... tolerieren	... erleben ... positiv gestalten (und Hilfe geben) ... nutzen (und Hilfe annehmen)	... anpassen durch faires Aushandeln

Tab. 5: Soziale Kompetenzen – Diagnose- und Förderbereiche

Auch für den Bereich der sozialen Kompetenzen kann die Bedeutung empirisch bestätigt werden (im Überblick Brohm 2009).

Dabei sind Auswirkungen auf das Verhalten (besonders bei geringen sozialen Kompetenzen auf unerwünschtes Verhalten) festzustellen: Perren, Forrester-Knauss und Alsaker (2012) konnten bei 10- bis 13-jährigen Schülern zeigen, dass niedrige soziale Kompetenzen (auf andere bezogen) mit Verhaltensproblemen und (in Bezug auf sich selbst) mit Depressionen und Opferverhalten zusammenhängen. Auch auf das emotionale Befinden wirken sich soziale Kompetenzen aus: Kinder, die sich nicht durchsetzen können, und solche, die weniger kooperativ sind, haben eher ein negatives emotionales Befinden (Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing 2008).

In Bezug auf Schulleistungen werden schwache, teilweise mittlere Zusammenhänge konstatiert (Brohm 2009), teilweise auch mit uneindeutigen Ergebnissen (im Überblick Frey 2013). Für die Grundschule zeigt sich Evidenz, dass prosoziales Verhalten auch tatsächlich mit Leistung zusammenhängt bzw. diese positiv beeinflusst: Malecki und Elliott (2002) konnten einen solchen positiven Zusammenhang für Dritt- und Viertklässler nachweisen. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura und Zimbardo (2000) fanden sogar positive Effekte prosozialen Verhaltens in der dritten Klasse auf Beliebtheit und Schulleistungen in der achten Klasse. In einer deutschen Studie von Lindner-Müller, John, Lauterbach und Arnold (2010) allerdings zeigt sich in den ersten beiden Schuljahren keine signifikante Wirkung von Prosozialität auf die Deutschleistung. Unklar ist teilweise auch die Frage der Wirkrichtung (Jerusalem & Klein-Heßling 2002): Beein-

Einheit	Übergeordnete Ziele (vgl. Tab. 5)		Ziel und Themen der Einheit
7	Soziale Kompetenzen	soziales Verhalten mit anderen erleben und positiv gestalten	Zusammenhalt und Kooperation stärken: „Wirstetten“
8		soziales Verhalten bei sich (und anderen) wahrnehmen, kontrollieren in Konfliktsituationen durch faires Aushandeln anpassen	Streitsituationen und Konflikte lösen: „Friedenstal“
9		soziales Verhalten von anderen nutzen und selbst zeigen	Hilfen holen und Hilfe geben: „Notbremse“

Tab. 6: Soziale Kompetenzen – Auswahl der übergeordneten Ziele und Themen der Einheiten im Programm



flusst eher die soziale Kompetenz die Leistung oder umgekehrt eher die Leistung die soziale Kompetenz? Denkbar sind auch reziproke Zusammenhänge. Die Studie von Welsh, Parke, Widaman und O’Neil (2001) in den Klassenstufen 1 bis 3 zeigt beispielsweise zunächst eher die Wirkrichtung von Leistung auf Sozialkompetenz, dann aber ab der zweiten Klasse auch die umgekehrte Wirkung von Sozialkompetenz auf Leistung. Zusammenfassend ist in Tabelle 6 zusammengestellt, auf welche übergeordneten Ziele sozialer Kompetenz im Programm Bezug genommen wird. In der siebten Einheit geht es um das gemeinsame Erleben und Gestalten des sozialen Miteinanders in der Klasse. Einheit 8 ist in den Kontext einer Konfliktsituation eingebettet und zielt darauf ab, eigenes (und fremdes) Verhalten differenziert wahrzunehmen und zu kontrollieren. Die neunte Einheit macht deutlich, dass gegenseitige Hilfe wichtig ist und wie Hilfe von anderen genutzt werden kann.

1.2 Persönlichkeit fördern: Aber warum?

Wenn Kinder also emotional, personal und sozial kompetenter sind, werden sie mit großer Wahrscheinlichkeit auch bessere Leistungen erzielen. Vor dem Hintergrund der dominierenden Wahrnehmung von Schule als Garant für *Lernerfolg im Leistungsbereich* mag dieses Argument überzeugen, dass für Kompetenzen in jedem einzelnen Kompetenzbereich (siehe 1.1.) leistungsfördernde Auswirkungen belegt werden können.

Die *gleichwertige Förderung von Persönlichkeit UND Leistung* (Kammermeyer 2010) hat in Kindergarten und Grundschule aber nicht nur eine dienende Funktion, sondern ist ein wesentliches und eigenständiges Ziel, das sich auch in entsprechenden Bildungs- und Grundschullehrplänen explizit niederschlägt. In (institutionellen) Bildungssystemen ist die Leistungsförderung selbstverständlich und in der Wahrnehmung vieler Beteiligten im Vordergrund. Letztlich steht hinter dem Begriff der Bildung aber immer auch die Förderung der Persönlichkeit. Der Begriff der Bildung zielt nicht nur auf die Vermittlung von Wissen, sondern enthält als bedeutsame Zieldimension grundlegender Bildung auch die Stärkung der Persönlichkeit (Einsiedler 2011).

Darüber hinaus erklärt sich diese Zielsetzung aber auch aus dem gesellschaftlich motivierten Interesse, gewisse *Schlüsselqualifikationen* als bedeutsam anzusehen, zu denen emotionale, personale und besonders soziale Kompetenzen gehören (Jerusalem & Klein-Heßling 2002).

Im Zusammenhang mit Übergängen bekommt das Thema Persönlichkeitsförderung besondere Schubkraft: Die Grundschule trägt an der Schnittstelle nach oben und nach unten zusammen mit anderen Institutionen die Verantwortung für anschlussfähige Bildungsprozesse. Damit solche Übergänge, sowohl vom Kindergarten in die Grundschule als auch von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, bewältigt werden und als Herausforderung mit Entwicklungspotenzial genutzt werden können, ist im sogenannten Transitionsansatz neben den wichtigen „anderen“ (z. B. Eltern, Lehrkräfte, Erzieher und Erzieherinnen) auch das Kind entscheidend am Gelingen dieser An- und Herausforderung beteiligt: Gerade eine positive Einstellung zu sich selbst (Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit) sowie emotionale und soziale Kompetenzen bilden wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Übergangsbewältigung (Griebel & Niesel 2007).

Einzuordnen sind alle Kompetenzen auch in den größeren Zusammenhang des *Resilienzkonzepts* (Wustmann 2008). Als protektive Faktoren, die Kinder widerstandsfähig machen und ihre Entwicklung schützen und stützen, gelten u. a. Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstkonzept sowie Empathie als das Wahrnehmen und Verstehen von Gefühlen anderer, Emotionsregulation und hohe soziale Kompetenzen, z. B. im Bereich der Kooperations- und Kontaktfähigkeit (Kammermeyer, Martschinke & Drechsler 2006; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2009). Der Umkehrschluss macht deutlich, dass in diesem Sinne Resilienzförderung präventiv wirken kann und muss, da Kinder mit niedrigen emotionalen, personalen und sozialen Kompetenzen Risikofaktoren aufweisen, die besonders in schwierigen Situationen kumulativ und negativ wirken können.



Zusammenfassend sind für eine erfolgreiche (Grundschul-)Laufbahn und langfristig für eine erfolgreiche Lebensführung und -bewältigung emotionale, personale und soziale Kompetenzen nachweislich entscheidend. Eine Förderung der Persönlichkeit in diesen Bereichen erscheint damit als hoch bedeutsame und anspruchsvolle Aufgabe für Grundschullehrkräfte.

1.3 Persönlichkeit fördern: Aber wie?

1.3.1 Welche Programme sind erfolgreich?

Insgesamt ist die Forschungslage eindeutig: Zusammenfassende Reviews verweisen auf positive Effekte der meisten Programme, allerdings mit eher geringer Effektstärke in stark divergierender Höhe (Beelmann 2008; Flaschberger, Teutsch, Hofmann & Felder-Puig 2013). Langfristige Effekte sind nur in seltenen Fällen überprüft und dann meist – wie erwartet – noch geringer.

Zum Zweck der Programmentwicklung wurden deswegen zunächst bestehende Programme zusammengestellt und gesichtet. Dabei wurden vorwiegend universelle Programme in den Blick genommen, da sie sich an alle Kinder wenden. Im schulischen Umfeld heißt das, dass die Programme mit der ganzen Klasse eingesetzt werden können. Nicht im Fokus sind Programme, die als gezielte Interventionen bei Problemlagen von einzelnen Kindern eingesetzt werden.

Bei universellen Programmen ist der Vorteil, dass alle Kinder erreicht und damit Stigmatisierungen von Kindern verhindert werden. Der Nachteil besteht darin, dass der damit verbundene hohe Aufwand in einem sinnvollen Verhältnis zu Effekten stehen muss. Das setzt voraus, dass eine möglichst hohe Wahrscheinlichkeit von positiven Effekten sicher gestellt wird. Deswegen wird im Folgenden das Augenmerk besonders auf evaluierte Programme gelegt. Wichtig ist außerdem, dass ein Manual vorliegt bzw. eine theoretische Curriculumsstruktur vorgesehen ist.

Der Schwerpunkt soll zwar auf Programme im Grundschulalter gelegt werden, für das Vorschulalter liegen aber auch diverse Verfahren vor, die insbesondere für den Übergang sehr interessant sein können und deshalb mit aufgenommen werden. Außerdem werden nur Programme verwendet, für die mehr oder weniger hochwertige Evaluationsstudien vorliegen. Für den tabellarischen Überblick werden neben Überblicksdarstellungen (Petermann & Wiedebusch 2008; Kammermeyer 2010; Beelmann 2008; Malti & Perren 2008; Malti, Häcker & Nakamura 2009) die einzelnen Programme (oder ihre Beschreibungen in anderen Veröffentlichungen) und entsprechende Evaluationsstudien gesichtet. Teilweise sind die Evaluationsergebnisse in den Manualen enthalten, teilweise wurden geeignete Veröffentlichungen zusätzlich herangezogen. Entsprechende Literaturangaben finden sich als Ergänzung zu den Manualen in einer Fußnote¹. Hilfreich sind auch Datenbanken mit Empfehlungscharakter, für die internationalen Programme unter <http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/ratings.html> zu finden, für den deutschen Sprachraum unter <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information>. Beide Internetseiten wurden nach Evaluationsergebnissen durchsucht.

Tabelle 7 erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, zeigt aber eine Auswahl von Programmen, die Lehrkräfte mit dem Wissen nutzen können, dass sie einer Evaluation unterzogen wurden. Der Listencharakter lässt insbesondere in der Spalte Evaluation nur stichpunktartige Bemerkungen zu, die die Anlage der Untersuchung, differenziertere Ergebnisse und besonders auch Limitationen der Studien nicht einschließen und deswegen nur mit Vorbehalt interpretiert werden können.

Insgesamt wirkt die „Landschaft“ möglicher Programme sehr unübersichtlich. Betrachtet man die Zielkategorien jedoch näher, die besonders aus Selbstaussagen der jeweiligen Autoren und Autorinnen gewonnen wurden, fällt auf, dass sich überschneidende und teilweise auch deckungsgleiche Zieldimensionen

¹ Ahrens-Eipper (2003); Beelmann, Jaurisch & Lösel (2004); Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2013); Jaurisch & Beelmann (2008); Jünger (2009); Roth, & Reichle (2007); Schell (2011); Schick & Cierpka (2003)



Autor	Titel	GS/ Kita	Schwerpunkt	Evaluation
Ahrens-Eipper, Leplow & Nelliuss (2004)	Mutig werden mit Til Tiger	GS	Förderung des Selbstbewusstseins (mit Entspannungsmethoden) für sozial unsichere Kinder	Verbesserungen des Selbstbewusstseins und Abbau sozialer Angst
Barrett, Webster & Turner (2003)	Freunde für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression	GS	Prävention bei Angst und Depression	geringere Ängstlichkeit
Bieg & Behr (2005)	Mich und dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur Emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter	GS	Erkennen und Wahrnehmen eigener Gefühle, Einfühlungsvermögen, Angst- und Stressbewältigung	besseres Einfühlungsvermögen, geringeres Angsterleben, keine Unterschiede im Sozialverhalten
Burow, Aßhauer, Hanewinkel (1998, 1999)	Fit und Stark fürs Leben 1. und 2. Schuljahr/3. und 4. Schuljahr	GS	Life-Skill-Ansatz, Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht: Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen, Umgang mit Stress und negativen Emotionen, Kommunikation, kritisches, kreatives Denken, Problemlösen	Rückgang problematischer Verhaltensweisen
Cierpka (2004a)	FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten	Kita	sozial-emotionale Kompetenz (Empathie, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger und Wut)	Verbesserung sozial-kognitiver Kompetenzen, weniger verbal aggressives Verhalten
Cierpka (2004b)	FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3	GS	Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten	weniger ängstlich-depressives Verhalten, weniger Kontrollverlust
Frank & Martschinke (2011)	Bertram Blaubauch sucht sein Lachen: Eine Handreichung. Ein Projekt zur Förderung emotionaler, personaler und sozialer Kompetenzen.	Kita	emotionale, personale, soziale Kompetenzen	höhere emotionale, personale und soziale Kompetenzen
Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse (2012)	PRiK: Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. Ein Förderprogramm	Kita	Resilienzfaktoren: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenzen, Umgang mit Stress, Problemlösung	höherer Selbstwert, weniger Verhaltensprobleme (in sozial benachteiligten Familien)
Fröhlich-Gildhoff; Becker & Fischer (2012)	PRIG: Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen. Ein Förderprogramm	GS	Resilienzförderung (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsregulation, sozialen Kompetenzen, Selbstwert und Selbstwirksamkeit, Stressbewältigung, Problemlösestrategien)	Verringerung des oppositionell-aggressiven Verhaltens
Greenberg & Kusché u. a. (1995)	PATH-Curriculum: Promoting Alternative Thinking Strategies	Kita/ GS	soziale und emotionale Kompetenzen (Emotionsvokabular, Emotionsverständnis, Emotionsregulation, Selbstwertgefühl, Peerbeziehungen, soziale Problemlösefertigkeiten)	für Kinder mit und ohne Risikofaktoren: Stärkung sozialer und emotionaler Kompetenzen (mehrere Studien)
Hampel & Petermann (2003)	Anti-Stress-Training für Kinder	GS	Stressbewältigung, Stressreduktion, Stressmanagement	günstigere Stressverarbeitungsstrategien
Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell (2009)	Lubo aus dem All! Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter	Kita	sozial-emotionale Kompetenzen (Vermeidung von Verhaltensstörungen, Wahrnehmen und Regulieren von Gefühlen, soziale Problemlösestrategien)	Zunahme prosozialen Verhaltens und Rückgang der Verhaltensprobleme, besonders für Risikokinder
Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel (2013)	Lubo aus dem All! 1. und 2. Klasse: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen	GS	sozial-emotionale Kompetenzen (Vermeidung von Verhaltensstörungen, Wahrnehmen und Regulieren von Gefühlen, soziale Problemlösestrategien)	soziales Problemlösen, positive Peerbeziehungen



Autor	Titel	GS/ Kita	Schwerpunkt	Evaluation
Klein-Heßling & Lohaus (2012)	Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter	GS	Stressbewältigung	Reduktion des Stresserlebens, bessere Stressbewältigungsstrategien; weniger Belastung durch Stresssituationen
Koglin & Petermann (2006)	Verhaltenstraining im Kindergarten	Kita	sozial-emotionale Kompetenzen (Emotionswissen, Empathie)	weniger emotionale Probleme, problematisches Verhalten und Peerprobleme, Verbesserung der Emotionsregulation und der schulbezogenen Kompetenzen
Krause (2009)	Das Ich-bin-Ich-Programm	Kita/ GS	Gesundheitsförderung: Selbstwertstärkung, Zugehörigkeitsgefühl, Konflikt- und Stressbewältigung	Effekte abhängig von den Lehrkräften
Lösel, Beelmann, Jausch & Stemmler (2006)	EFFEKT: Entwicklungsförderung in Familien – Eltern- und Kindtraining	Kita	sozial-kognitives Trainingsprogramm (Problemlösen, Gefühlswahrnehmung)	Effekte (insbesondere bei entwicklungsverzögerten Kindern) auf Problemlösefähigkeiten und Sozialverhalten
Mayer, Heim & Scheithauer (2012)	Papilio: Ein Programm für Kindergärten zur Prävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz	Kita	sozial-emotionale Kompetenz (entwicklungsförderndes Erzieherverhalten, Elternbegleitung, Emotionswahrnehmung und -kontrolle, prosoziales Verhalten), aber auch personale Kompetenz	Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten, Verbesserung prosozialen Verhaltens, der Konfliktlösefähigkeiten, positive Peerbeziehungen
Nieskens, Heinholt & Paulus (2011)	Gemeinsam(es) Lernen mit Gefühl: Eine Ressource zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen für die Primarstufe	GS	psychische Gesundheit: Ich-Bewusstsein, Selbstmanagement, Entscheidungskompetenz, Beziehungskompetenz, Mitgefühl	exzellente Konzept- und Strukturqualität
Petermann, Koglin, Natzke & von Marées (2013)	Verhaltenstraining in der Grundschule	GS	emotionale und soziale Kompetenzen	Abnahme sozial-emotionaler Probleme, Verbesserung des Sozialverhaltens
Petermann, Natzke, Gerken & Walter (2013)	Verhaltenstraining für Schulanfänger	GS	soziale und emotionale Kompetenzen (sozial-kognitive Kompetenzen, Selbst- und Fremdwahrnehmung, sozial-emotionale Fertigkeiten, prosoziales Verhalten, Problemlöseverhalten)	weniger internalisierende und externalisierende Störungen
Roth & Reichle (2008)	Prosoziales Verhalten lernen – „Ich bleibe cool“	Über- gang	Emotionsregulation (bei Ärger), soziales Verhalten, soziale Problemlöseverhalten	häufiger konstruktive Konfliktstrategien, verbessertes prosoziales Verhalten sowie verbesserte Impulskontrolle.
Webster-Stratton (1999)	Dinosaurier-Schule	Kita/ GS	emotionale und soziale Kompetenzen (Empathie, Perspektivenübernahme, Umgang mit negativen Emotionen, soziales Problemlösen, Peerbeziehungen)	langfristige Effekte, auch auf Verhalten, in hochwertigen Evaluationsstudien
Züricher Gruppe (Jünger & Eisner 2009)	Pfade (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien)	GS	soziale Kompetenzen	Notwendigkeit einer hohen Umsetzungsqualität durch Maßnahmen der Qualitätssicherung, Teilerfolge bei der Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen

Tab. 7: Überblick über universelle Programme zur Persönlichkeitsförderung in Kindergarten und Grundschule

Sabine Martschinke/Angela Frank: Eine starke Reise mit der Klasse
© Auer Verlag – AAP Lehrfachverlage GmbH, Augsburg



angestrebt werden, wie im systematischen Einführungsteil schon angedeutet wurde. Es sind aber unterschiedliche Schwerpunkte zu erkennen, teilweise zu erklären aus den unterschiedlichen Begründungslinien, aus denen das Gedankengut erwachsen ist. Es gibt zum einen Programme, die eher unter Lebens- und Stressbewältigung, Resilienz und psychischer Gesundheit einzuordnen sind, zum anderen aber auch Programme, die speziell in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, im Abbau von Verhaltensauffälligkeiten oder in der Gewaltprävention ihren Ursprung haben.

Ihre Herkunft oder ihren Schwerpunkt haben viele nationale in internationalen Trainingsprogrammen. Besonders hervorzuheben sind hier PATHS und die Dinosaurier-Schule, Programme internationaler Herkunft, die zu den am hochwertigsten evaluierten Programmen gehören. Beispiele für deutsche Programme, die auf amerikanischen aufbauen sind EFFEKT und Faustlos oder die deutsche Adaption „Pfade“.

1.3.2 Konsequenzen für das eigene Programm

Für die Entwicklung unseres Programms stellt sich nun die Frage: Was verspricht möglichst große Effekte?

Besonders wirksam sind Programme mit mehreren, mehrdimensionalen Komponenten, also Programme, die verschiedene Zieldimensionen haben und sich aus verschiedenen Programmelementen zusammensetzen. Diese kumulative Wirkung kann aber vermutlich nur erzielt werden, wenn alle Komponenten aufeinander abgestimmt sind (Jerusalem & Klein-Heßling 2002; Beelmann 2008): Unklar bleibt dann allerdings, welche Programmkomponenten jeweils welche Wirkung haben. Erfolgreicher als präventive oder therapeutisch angelegte Programme sind eher die universellen Programme, und das besonders bei jüngeren Kindern, da hier nicht in gleichem Maße „Deckeneffekte“ stattfinden und sich die Kinder noch gut weiterentwickeln können. Im Sinne eines „Whole-School-Ansatzes“ und der Transitionsforschung werden zunehmend Eltern oder eben die ganze Schule mit allen wichtigen Personen berücksichtigt, was sich ebenfalls als ein Erfolgsindikator herauslösen lässt.

Beelmann (2008) macht darauf aufmerksam, dass eher soziale Fertigkeiten gestärkt werden können als Selbstkonzept oder Problemverhalten und hier noch ein Förderdesiderat besteht.

Insgesamt ist für den schulischen Bereich, der sich geradezu anbietet für eine breite und damit universelle Einführung, die Forschungslage immer noch nicht überzeugend. Wichtig ist, dass sich selbst bei positiven Effekten eher diejenigen Studien auszeichnen, die entweder klein sind und/oder von geschulten „Trainern“ oder Mitarbeitern eines Projekts umgesetzt werden, nicht aber die ökologisch validen, die von Lehrkräften selbst durchgeführt wurden (Beelmann 2008). Es scheint im Alltagsfeld der Schule beim Implementieren solcher Maßnahmen deutliche Reibungsverluste zu geben.

Nicht zuletzt die beiden letztgenannten Absichten, auch günstigere Effekte im Selbstkonzept zu erzielen und zwar durch Lehrkräfte (und nicht „besondere Personen“), will das vorliegende Programm verfolgen. Gerade dem Selbstkonzept traut man sowohl eine wichtige Schlüsselfunktion für emotionale und soziale Kompetenzen zu, als auch eine wichtige Voraussetzungsleistung für eine positive Leistungsentwicklung.

Auch warnt Beelmann vor dem „Herauspicken“ einzelner Spiele und Übungen, wichtig ist eine abgestimmte Strategie, die mit der „Starken Reise“ durch einen am Bildungsauftrag der Grundschule orientierten Ansatz der Persönlichkeitsförderung erfüllt wird. Das führt dazu, dass Lehrkräfte alle „Bausteine“ eines Programms unterstützen und diese zumindest mit einer Auswahl an Spielen und Übungen „bedienen“ müssen, um die kumulative Wirkung aller Einzelmaßnahmen ausnutzen zu können.

Die Besonderheit des Programms liegt in den ausgewählten Zielsetzungen, die den Bildungsauftrag der Grundschule, der auch in allen Grundschullehrplänen verankert ist, fest im Blick haben. Im Kindergarten, aber auch noch in der Grundschule sind viele Situationen für die Kinder (relativ) neu und sie bauen Kompetenzen wie den Umgang mit Emotionen, Gruppenregeln und Konflikten erst auf. Ungünstige Entwicklungen, beispielsweise ein negatives Selbstkonzept, sind noch weniger verfestigt und es kann ihnen leichter entgegengewirkt werden. Erzieherinnen und Lehrkräfte sind täglich gefragt, die Entwicklungsprozesse der Kinder zu beobachten und sowohl im täglichen Schulleben als auch durch gezielte Fördermaßnahmen



deren Weiterentwicklung anzuregen. Ein Vorteil ist bei einer Förderung in der Grundschule zudem, dass der Austausch mit den Eltern vergleichsweise eng ist und fast alle Kinder erreicht werden können.

Das vorliegende Programm „Starke Reise“ ist für die ganze Grundschulzeit einsetzbar, hat aber wie auch andere Projekte in Kombination mit dem Programm „Bertram Blaubauch sucht sein Lachen“ die Übergangssituation Kindergarten – Grundschule im Blick. Aber auch für den „Übergang nach oben“ wird die Förderung der Persönlichkeit unter dem Thema „Columbus“ (Kienle i. V.) im Sinne anschlussfähige Bildungsprozesse am Institut für Grundschulforschung weitergeführt. Diese Konzeption ist unter dem Transitionsansatz einzuordnen, der erklärt, warum Programme, die Eltern mit einbeziehen, erfolgreicher sind als andere. Im Rahmen des Projekts „Starke Kinder haben einen starken Anfang“ stellt das vorliegende Programm außerdem die inhaltliche Kooperation zwischen Fachkräften im Kindergarten und Lehrkräften und damit über die Institutionengrenzen hinweg in den Mittelpunkt.

Insgesamt ist das Programm in einem hohen Grade grundschuldidaktisch und -pädagogisch aufbereitet. Dies erscheint besonders wichtig vor dem Hintergrund der klassischen Lehrerbildung, die keine „Didaktik der Persönlichkeitsförderung“ kennt, sondern vorrangig fachdidaktische Perspektiven auf Fächer hat. Für eine sinnvolle Einbettung in den Schulalltag sind außerdem Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Lernbereichen mitgedacht. Viele Maßnahmen sind auf Nachhaltigkeit ausgerichtet und können in den Schulalltag überführt werden.