

Birgit Hartel

## „... dass man eigentlich die Kindergartensachen auch lernt und nicht nur die Sachen in der Schule.“

### Lernmethodische Kompetenz als Basis kontinuierlicher Bildungsprozesse am Übergang Kindergarten – Volksschule

*Summary: Die Förderung der lernmethodischen Kompetenz stellt einen wichtigen Beitrag zu kontinuierlichen Bildungsverläufen am Übergang Kindergarten – Volksschule dar. Im Dialog mit Kindern über deren Lernverhalten können ein Bewusstwerden des eigenen Lernens und somit auch eine Veränderung bzw. Erweiterung des Lernbegriffs angestoßen werden: Kinder erwerben dann einen Lernbegriff, der mit konstruktivistisch geprägten Formen des Lernens kompatibel ist, in dem u.a. die Selbstbestimmung des Kindes gefordert ist.*

#### Einleitung

Auf die Frage, welche Bildungs- und Lerninhalte zu kontinuierlichen Bildungserfahrungen am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule beitragen, bietet der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (vgl. CBI 2009) Orientierung auf Basis von vier Kompetenzbereichen: es bedarf über den Übergang hinweg einer Fortsetzung des Wissensaufbaus (Sachkompetenz), der sozial-emotionalen Entwicklung (Selbstkompetenz und Sozialkompetenz), aber auch des „lernen Lernens“ (lernmethodische Kompetenz). Dazu zählt auch die (Weiter-)Entwicklung des Lernbegriffs. Die Erfahrung der Autorin aus zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen mit Pädagoginnen und Pädagogen aus elementaren Bildungseinrichtungen sowie verschiedenen Schularten zeigt jedoch, dass der lernmethodischen Kompetenz in der Praxis wenig Bedeutung zukommt. Große Unsicherheiten bestehen darüber, wie diese gefördert werden kann und ob deren Förderung überhaupt als pädagogischer Auftrag zu verstehen ist. Im Folgenden wird daher die Bedeutung der lernmethodischen Kompetenz, deren Fördermöglichkeiten und deren Auswirkungen auf den Lernbegriff der Kinder rund um den Übergang Kindergarten – Volksschule eingehender diskutiert.

#### Lernmethodische Kompetenz und Lernbegriff

Mit der steigenden Bedeutung des lebenslangen Lernens (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2018) sowie mit dem Paradigmenwechsel vom Instruktionlernen hin zu einem konstruktivistisch geprägten Lernbegriff werden selbstbestimmte Lernprozesse zunehmend wichtiger und sowohl in der elementar- wie in der primärpädagogischen Praxis häufiger

umgesetzt, z.B. im Sinne partizipativer und offener Lernangebote (vgl. *Hellmich* 2007). Eine wesentliche Grundlage, um erfolgreich selbstbestimmt lernen zu können, ist der Erwerb lernmethodischer Kompetenz. Im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen ist diese als „Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Lernprozesse sowie förderlicher Lernstrategien“ beschrieben (vgl. CBI 2009, S. 7). Lernmethodisch kompetente Kinder wissen, „dass man lernt, was man lernt und wie man lernt“ (*Gisbert* 2002, S. 12). Im Lehrplan der Volksschule (2012) finden sich an unterschiedlichen Stellen implizite Bezüge zur lernmethodischen Kompetenz, aber keine expliziten Erklärungen. So wird beispielsweise als ein Bildungsziel die „schrittweise Entwicklung einer entsprechenden Lern- und Arbeitshaltung (...) zu bewusstem, selbstständigem, zielerreichendem Lernen“ (ebd., S. 10) angeführt.

Scheinbar geringe Bedeutung erfährt in diesen Bezügen der Lernbegriff selber. Jedoch ist es nachvollziehbar, dass sich etwa ein Verständnis von Lernen nach dem Modell „Nürnberger Trichter“ nicht mit selbststätigem Lernen vereinbaren lässt. Sollen Kinder daher zu selbstbestimmt Lernenden heranwachsen und lebenslang lernmotiviert und lernfähig sein, muss die Förderung lernmethodischer Kompetenz bei der Vermittlung eines angemessenen Lernbegriffs ansetzen – im Idealfall stimmen dieser Lernbegriff sowohl im Kindergarten als auch in der Schule überein.

Doch welcher Lernbegriff soll Kindern vermittelt werden? Während gesamtgesellschaftlich gesehen schulisches Lernen vorrangig mit Wissensaneignung assoziiert wird, etabliert sich im institutionellen Bildungswesen – auch im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Lernen – ein breiter Lernbegriff, der neben inhaltlich-fachlichem auch methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und persönliches Lernen umfasst (vgl. BIFIE 2011). Im BildungsRahmenPlan (CBI 2009) werden einerseits die oben genannten vier Kompetenzbereiche (Selbst-, Sach-, Sozial- und lernmethodische Kompetenz) angeführt; andererseits soll durch Lernprozesse die „volle Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabungen sowie der sozial-emotionalen, geistigen und körperlichen Fähigkeiten eines Kindes“ verfolgt werden. Gemäß Lehrplan der Volksschule (2012) wird Bildung im „sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“ (S. 9) angestrebt.

Aus beiden Curricula kann daher sowohl ein breiter Lernbegriff als auch der Auftrag zur (Weiter-)Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz abgeleitet werden. Um kontinuierliche Bildungsprozesse zu erwirken, scheint es daher unumgänglich, dass sowohl Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen als auch Kinder über denselben, der Lernsituation angemessenen, Lernbegriff verfügen.

## Der Lernbegriff bei Kindern vor dem Schuleintritt

Werden Kindergartenkinder nach ihrer Vorstellung vom Lernen und Lehren in der Schule befragt, so geben sie ein relativ klassisches bzw. teils überholtes Bild von Schule und Unterricht wieder: Sie assoziieren damit Hausübungen, Stillsitzen, Strafarbeiten oder Schulnoten (vgl. *Hellmich* 2007). Sie denken, sie werden Lesen, Schreiben und Rechnen lernen und können darüber hinaus nur wenige andere Unterrichtsinhalte nennen. Lernen besteht in ihrem Verständnis mehrheitlich aus „Fragen und Antworten“, aus „Vorschreiben und Nachschreiben“ oder aus Redebeiträgen der Lehrerinnen und Lehrer (ebd). Schulische Inhalte sowie Lehr- und Lernmethoden entsprechen daher aus Kindersicht überwiegend tradierten Vorstellungen. Interessant scheint, dass Kinder ihr Wissen über Schule in erster Linie aus dem Familienkreis beziehen, auch wenn sie Maßnahmen zur Übergangsgestaltung,

wie etwa Schulbesuche, erlebt haben (ebd.). Es stellt sich daher die Frage, welche (weiteren) Maßnahmen erforderlich sind, damit Kinder einen breiten Lernbegriff erwerben können.

### **Der Einfluss der Lernumfeldes auf den Lernbegriff der Kinder**

Im Lernbegriff der Kinder scheinen sich Erwartungen an den bevorstehenden Schuleintritt und darauf abgestimmte Bildungsangebote widerzuspiegeln. Eltern betonen beispielsweise vor dem Schuleintritt die kognitiven Kompetenzen ihrer Kinder stärker als zuvor (vgl. *Griebel & Niesel* 2004). Kinder selber entwickeln am Ende der Kindergartenzeit eine hohe Motivation, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen – *Griebel* und *Niesel* (2004) gehen davon aus, dass dieses Ziel auch von Eltern verfolgt wird. Andere Kompetenzen, wie soziale Kompetenzen, werden in dieser Zeit von Eltern hingegen als weniger wichtig erachtet (vgl. *Griebel & Niesel* 2002). Die stärkere Betonung kognitiver Kompetenzen vor dem Schuleintritt wird als Strategie der Übergangsbewältigung angesehen (vgl. *Griebel & Niesel* 2004). Auch in der Bildungsarbeit im letzten Kindergartenjahr zeichnet sich eine Umorientierung ab, wenn Sachkompetenz „auch in Hinblick auf den Erwerb der Kulturtechniken weiter ausdifferenziert“ (CBI 2010, S. 13) werden soll, sodass von stärker akademisch orientierten Angeboten auszugehen ist.

Für Kindergärten konnte *Broström* (1998) einen Zusammenhang zwischen dem Lernbegriff von sechsjährigen Kindern und dem pädagogischem Ansatz aufzeigen. Akademisch orientierte und an den Kulturtechniken ausgerichtete pädagogische Tätigkeiten fördern ein Verständnis von Lernen als Wissensaneignung. *Pramling* (1990) konnte aufzeigen, dass der Lernbegriff der Kinder durch Interventionen der elementarpädagogischen Fachkräfte verändert werden kann. Im nächsten Absatz werden daher ausgewählte Fördermethoden vorgestellt.

### **Pädagogische und psychologische Beiträge zur Entwicklung der lernmethodischen Kompetenz**

Kinder erwerben erst zunehmend lernmethodische Kompetenz. Die Unterstützung durch Erwachsene ist oftmals erforderlich, damit Kinder (schon vor dem Schuleintritt) über das eigene Lernen nachdenken und ihre Lernprozesse planen und beurteilen können. Ein Ansatz, der bereits in den 1980er-Jahren in Schweden entwickelt sowie empirisch erprobt wurde, sind die „metakognitiven Dialoge“ (vgl. zsf. *Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson* 2007). Diese zielen darauf ab, Kinder zum Nachdenken und Diskutieren über ihr Lernen anzuregen. Dahinter steht die Annahme, dass Lernprozesse Kindern im Gespräch und auf Nachfrage bewusstwerden und in Folge selbstverantwortlich gestaltet werden können. Metakognitive Dialoge berücksichtigen drei Ebenen (ebd.): den Inhalt, die Struktur des Inhalts sowie die Metaebene bzw. den Lernprozess.

Jede dieser Ebenen soll mit Kindern thematisiert und reflektiert werden. Der Ausgangspunkt eines metakognitiven Dialogs ist immer ein konkreter Inhalt (z.B. Wetter), der beispielsweise im Rahmen eines Projekts erarbeitet wird und zu dem sich die Kinder äußern (z.B. Zeichnung ihres Lieblingswetters). Zusätzlich werden Strukturaspekte (z.B. der Wasserkreislauf) aufgezeigt. In allen Arbeitsphasen kann und soll auf den Lernprozess der Kinder Bezug genommen werden.

Ein psychologischer Ansatz zur Förderung der lernmethodischen Kompetenz beruht auf dem Konzept des selbstregulierten Lernens (SRL; z.B. *Hasselhorn & Gold* 2013; *Zimmermann* 2000). Für die Förderung in Kindergärten kann der dreistufige Zyklus des SRL mit den Phasen Planung, Überwachung und Bewertung des Lernens nach *Zimmerman* (2000) als Prozessmodell dienen, da Kinder in diesem Alter bereits Handlungen in allen drei Phasen ausüben können (vgl. *Neitzel & Connor*, 2016; *Venitz & Perels*, 2018). Die Planungsphase zeichnet sich durch Zielformulierung, Planung des Lernprozesses sowie Strategien zur Organisation und Regulation des Verhaltens aus. Auch die Auswahl notwendiger Ressourcen zur Zielerreichung zählt dazu, z.B. Materialien oder erforderliche soziale Unterstützung. In der Überwachungsphase gilt es, Fehler zu entdecken und eingeschlagene Strategien gegebenenfalls zu korrigieren, sich gegen Ablenkungen abzuschirmen und volitionale Strategien zur Überwindung von Hindernissen anzuwenden. In der Bewertungsphase werden vorwiegend metakognitive Kontrollstrategien in Form von Reflexion eingesetzt. In allen drei Phasen können Kinder durch Fragen von Pädagoginnen und Pädagogen unterstützt werden.

Während im Zyklus des SRL die selbstständige Zielsetzung und Planung des Lernprozesses eine eigene Phase darstellt, fehlt diese in den metakognitiven Dialogen. Allerdings konnte *Pramling Samuelsson* durch ihre Studien die Bedeutung der drei Ebenen Inhalt, Struktur und Metaebene im Dialog mit den Kindern unterstreichen. Beide Konzepte wurden daher zu einer neuen Fördermethode, den „Lerndialogen“ (vgl. *Hartel* 2017), kombiniert, um ihre jeweiligen Schwächen dadurch zu kompensieren. Als Ablaufmodell für die Lerndialoge dient der Zyklus des SRL nach *Zimmermann* (2000). In jeder Phase sollen die Ebenen Inhalt, Struktur und Lernen mit dem Kind besprochen werden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über mögliche Fragen in einem Lerndialog.

## Die Evaluation der Lerndialoge in der Studie „BeGIFT(ed)!“ Lerndialoge als Intervention

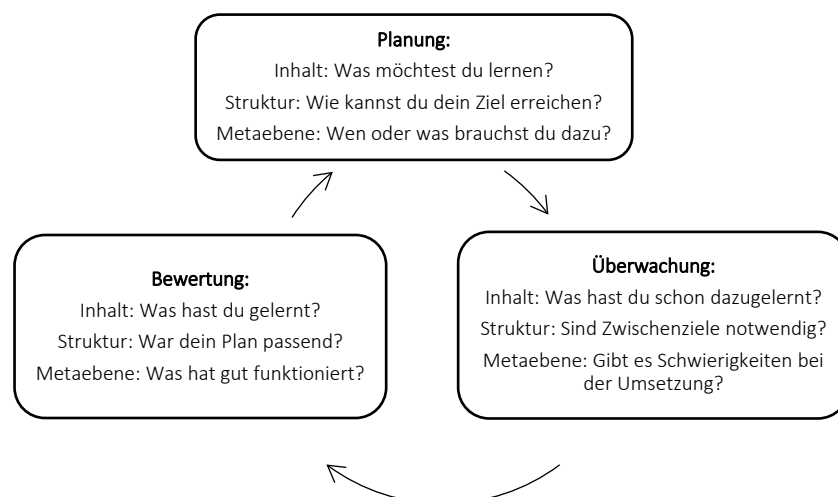


Abb. 1: Ablaufmodell der Lerndialoge (*Hartel* 2017)

Die Lerndialoge wurden in den Jahren 2015 und 2016 im Rahmen der Studie „BeGIFT(ed)! Begabung lernen“ entwickelt und evaluiert. Zu diesem Zweck wurde ein Training zur Umsetzung der Lerndialoge in Kindergärten konzipiert und im Oktober und November 2015 durchgeführt. Im Anschluss an die Intervention startete die sechsmonatige Projektphase, in der jedes Projektkind zumindest einmal in zwei Wochen an einem Lerndialog teilnehmen sollte.

## Design und Stichprobe

Die Studie „BeGIFT(ed)!“ wurde als Feldforschung mit quasi-experimentellem Messwiederholungsdesign mit Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG) konzipiert. Methodisch wurde ein Multi-Method-Multi-Informant-Ansatz verfolgt, der verschiedene Zielgruppen (Kinder sowie Pädagoginnen und Pädagogen) sowie quantitative und qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren inkludiert. 22 Kindergartengruppen aus Wien nahmen an der Intervention teil, 17 unter der Kontrollbedingung. Als Erhebungsinstrumente für die IG wurden u.a. Fokusgruppen (post) eingesetzt. Für den vorliegenden Beitrag interessieren ausgewählte Ergebnisse davon.

## Erhebung und Auswertung

### Fokusgruppen

Fokusgruppen sind moderierte Gruppeninterviews, deren Essenz einerseits im Zuhören und andererseits im Lernen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern liegt (vgl. *Morgan* 1998). Die Offenheit der Methode erlaubt das Auffinden von unerwarteten Ergebnissen. Vier bzw. fünf Pädagoginnen nahmen an insgesamt zwei Terminen im Juni 2016 teil, weswegen im Folgenden nur die weibliche Form für die Teilnehmerinnen verwendet wird. Der teilstrukturierte Gesprächsleitfaden enthielt u.a. die Frage nach beobachteten und überraschenden Ergebnissen sowie Erklärungen dafür. Die nachfolgend angeführten Zitate stammen aus diesem Fragenkomplex.

### Qualitative Auswertung nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach *Mayring* (2015) ermöglicht die Auswertung von Textmaterial, indem dessen Inhalte übergeordneten Kategorien zugeordnet werden. Die Aussagen der Pädagoginnen auf die Fragen nach beobachteten und überraschenden Ergebnissen wurden induktiv kategorisiert. In der folgenden Auswertung wird die Kategorie „Auswirkungen der Lerndialoge auf den Lernbegriff der Kinder“ vorgestellt.

## Veränderungen des Lernbegriffs durch die Lerndialoge

### Veränderungen auf Kindebene aus Sicht der Pädagoginnen

In den Fokusgruppen berichten die Pädagoginnen von einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff im Rahmen der Lerndialoge: „Das geht dann schon ein bisschen ins Philosophische hinein. Was will ich in naher Zukunft oder in ferner Zukunft. Was ist eigentlich alles Lernen?“ (FG 1, Z 207f.). Die Pädagoginnen erzählen, dass der Lernbegriff anfangs von den Kindern eher auf schulisches Lernen bezogen wurde, d. h. vor allem bei den älteren Kindern der Fokus auf den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen lag. Viele der befragten Pädagoginnen arbeiteten daher im Rahmen der Lerndialoge an einer Erweiterung des Lernbegriffs auf alltägliche Aktivitäten: „dass ich auch lernen kann, mit dem Roller zu fahren“ (FG 1, Z 201f.) oder „weg von diesem Wissensmonopol hin zu dem breiteren Verständnis“ (FG 1, Z 264). Die folgenden Beispiele verdeutlichen dieses Bestreben:

*Meine Erfahrung war zum Begriff „Lernen“ ganz am Anfang, dass es automatisch war Buchstaben lesen oder Rechnen, also typische Schulsachen. Das verbinden sie [Anm.: die Kinder] mit Lernen. Das hat schon ein paar Mal gedauert, bis sie mal von diesem Schulkram weggekommen sind und eben mal „Fahrrad fahren“. Dass sie das verstehen, dass das auch Lernen ist. Und sie nehmen das nicht als Lernen, Lernen ist eben Schulsache. Und dann sind wir erst so langsam dahin gekommen, dass man eigentlich die Kindergartensachen auch lernt und nicht nur die Sachen in der Schule. (FG 2, Z 344–349)*

*Und dass das nicht immer mit der Schule, mit Mathematik, Rechnen, Lesen und das zu tun haben muss. Das haben sie dann sehr schnell. (FG 2, Z 355f.)*

Eine Pädagogin beobachtete, dass es jüngeren Kindern leichter fällt, einen breiten Lernbegriff zu vertreten:

*Also ich hab fast das Gefühl gehabt, dass sich die jüngeren Kinder viel leichter tun. Weil die haben das viel schneller angenommen, dass ich auch lernen kann mit dem Roller zu fahren und dass ich lernen kann, ein tiefes Loch in der Sandkiste zu bauen und da hab ich gelernt, wie ich den Marienkäfer von der Straße auf den Weg setz, dass er nicht zertrampelt wird und, die haben das viel schneller akzeptiert, dass das alles auch zum Lernen gehört als die Großen. (FG 1, Z 415–420)*

Manche Pädagoginnen zeigen sich auch erstaunt, dass Kinder mit dem Lernbegriff bereits überhaupt etwas verbinden können:

*Also es haben viele Kinder interessanterweise mit diesem Lernbegriff eigentlich schon was anfangen können. Die dann gesagt haben: „Ja ich hab das jetzt gelernt oder ich muss das lernen“, vielleicht ist das auch, weil wir im Schulhaus drinnen sind, dass sie das eher machen. (FG 2, Z 331–334)*

## Veränderungen auf Ebene der Pädagoginnen

Auch der eigene Lernbegriff erfährt mitunter eine Erweiterung, wie die folgenden zwei Aussagen verdeutlichen:

*Also das war auch bei mir in der Schule [Anm.: in der BAfEP] noch so: Lernen das gibt es erst in der Schule. [zustimmender Zwischenruf einer anderen Pädagogin] Genau, „Lernen“ ist erst in der Schule und wir verwenden im Kindergarten nicht den Begriff lernen. Das war so ganz verpönt in meiner Schulzeit. (FG 2, Z 336–338)*

*So wie wir das in den meisten Seminaren gehört haben, dass man das [Anm.: den Lernbegriff] nicht so eingrenzen soll in diesen schulischen Bereich und vom Wissensbereich, sondern dass man das so umfassend sehen kann. (FG 1, Z 208–210)*

*Auch dieses Bewusstsein, dass Lernen nicht nur zur Schule gehört, sondern die Kinder ja eigentlich von Anfang an im Kindergarten auch schon vom ersten Tag an „lernen“. (FG 2, Z 890f.)*

## Fazit

Unter der Annahme, dass in Kindergärten wie auch in Schulen zunehmend ein konstruktivistisch geprägter, breiter Lernbegriff vorherrscht, stellt sich angesichts eines engen Lernbegriffs bei künftigen Schulanfängerinnen und -anfängern die Frage, wie deren Lernbegriff geformt werden kann. Auch wenn nur erste qualitative Ergebnisse vorliegen, erweisen sich die Lerndialoge aus Sicht der Pädagoginnen als geeignet, den Lernbegriff der Kinder zu verändern bzw. zu erweitern. Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen sind daher gefordert, lernmethodische Kompetenz und damit die Entwicklung des Lernbegriffs bewusst in ihrer Arbeit aufzugreifen. Zudem kann lernmethodische Kompetenz als gemeinsames Bildungsziel einen wichtigen Beitrag zu einem kontinuierlichen Übergang vom Kindergarten in die Volksschule leisten. Wenn Kinder bereits vor Schulbeginn über einen breiten Lernbegriff und v.a. ein Lernbewusstsein verfügen, also wissen, dass, was und wie sie lernen, so kann dies Kinder wesentlich darin unterstützen, an schulischen Lernangeboten von Beginn an gelingend teilzunehmen.

## LITERATUR

- Amtsblatt der Europäischen Union, C 189 4. Juni 2018, Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.
- BIFIE (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Leykam, Graz.
- Brostöm, S. (1998): Kindergarten in Denmark and the USA. In: Scandinavian Journal of Educational Research, 42, 2, 109–122.
- CBI (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. bmukk, Wien.
- CBI (2010): Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“. bmwfj, Wien.
- Gisbert, K. (2002): Frühe Förderung von Lernprozessen und Lernkompetenzen. Erste Ansätze für die Praxis. In: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Bayern, 7, 1, 11–12.
- Gisbert, K. (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenz von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz, Weinheim.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff. Kohlhammer, Stuttgart.

- Griebel, W./Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. Don Bosco, München.
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz, Weinheim.
- Hartel, B. (2017): BeGIFT(ed)! Begabung lernen. Metakognitive Lerndialoge als Maßnahme der inklusiven Begabtenförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Wien, Wien.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Kohlhammer, Stuttgart.
- Heinzel, F. (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. In: B. Frieberthäuser/H. Boller (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim, S. 707–721.
- Hellmich, F. (2007): Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Bildungsforschung, 4(1).
- Lehrplan der Volksschule, BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarbeitete Auflage). Beltz, Weinheim.
- Morgan, D. L. (1998): The Focus Group Guidebook (Bd. 1). SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Neitzel, C./Connor, L. (2016): An investigation of the stability and variability in young children's self-regulated learning behaviors in kindergarten. In: The Journal of Educational Research, 1–8.
- Pramling, I. (1986): The origin of the child's idea of learning through practice. In: European Journal of Psychology of Education, 1(3), 31–46.
- Pramling, I. (1990): Learning to Learn. A Study of Swedish Preschool Children. Springer, New York.
- Pramling Samuelsson, I./Asplund Carlsson, M. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Bildungsverlag EINS, Troisdorf.
- Venitz, L./Perels, F. (2018): Promoting self-regulated learning of preschoolers through indirect intervention: a two-level approach. In: Early Child Development and Care, 1–14.
- Zimmermann, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts/P. R. Pintrich/M. Zeidner (Hrsg.): Handbook of self-regulation. Academic Press, San Diego: CA, S. 13–39.

#### ZUR AUTORIN

MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Birgit HARTEL, Klinische und Gesundheitspsychologin in eigener Praxis ([www.hochbegabung.wien](http://www.hochbegabung.wien)), Pädagogin sowie Sonder- und Heilpädagogin; diplomierte ECHA-Pädagogin (Expert in Educating the Gifted); Marte Meo Therapist; ECHA-Länderbeirätin für Wien; Leitungsmitglied der Fachsektion Pädagogische Psychologie im Berufsverband Österreichischer PsychologInnen (BÖP); Universitätslektorin; Trainerin und Autorin.