

Lernens bietet hierfür eine fundierte Grundlage: So ermöglicht dieses fünfschrittige Fortbildungsskript, dass Lehrpersonen ihren Unterricht systematisch evaluieren und kontinuierlich verbessern lernen. Dies ist entscheidend, um eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten und auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen professionell eingehen zu können. John Hatties Forschung liefert in Ergänzung evidenzbasierte Erkenntnisse dazu, welche Faktoren den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen.

Schulen der Zukunft können von der Kombination aus Luuise und Hatties *Visible Learning* profitieren, da diese wirkfähige Lern-/Lehrsettings fördern, die auf bildungswissenschaftlicher Evidenz beruhen und zugleich die kontinuierliche professionelle Entwicklung der Lehrpersonen unterstützen. Auch wenn es sich hierbei nicht um den Heiligen Gral handelt, dürften sich entsprechende Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen nicht nur auf die schulische Leistung von Schüler:innen auswirken, sondern allgemein auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die in einer sog. VUCA-Welt (volatile, uncertain, complex, ambiguous) entscheidend sind.

#### Endnote

<sup>1</sup> Mein herzlicher Dank geht an Prof. Dr. Wolfgang Beywl, den ich nach vielen Jahren auf einem Kongress im Frühjahr 2024 wiedergetroffen habe und der mich mit seinem Vortrag über das Luuise-Fortbildungskonzept begeistert hat. Für diesen Beitrag hat mir Wolfgang Beywl freundlicherweise ein Rezensionsexemplar zur Verfügung gestellt.

#### Literatur

Bauer, J., & Kollar, I. (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 123–147.

Bellmann, J., & Müller, T. (2011). Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer.

Beywl, W., Pirani, K., Wyss, M., Mittag, M., & Hattie, J. (2023). Lernen sichtbar machen. Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Schneider Verlag.

Braun, H., & Jonach, M. (Hrsg.). (2021). QMS – Qualitätsmanagement für Schulen. Wie Qualität systematisch gesichert und entwickelt werden kann (9-10). *Erziehung & Unterricht (Sonderedition für das BMBWF)*. [https://www.qms.at/images/euu\\_bmbwf\\_qms-sonderedition\\_2022.pdf](https://www.qms.at/images/euu_bmbwf_qms-sonderedition_2022.pdf)

Cramer, C. (2021). Zwölf Jahre ‚Visible Learning‘ im wissenschaftlichen Diskurs: Eine Zwischenbilanz zur Hattie-Studie. *Pädagogische Rundschau*, 75(4), 393–408. <https://doi.org/10.3726/PR042021.0036>

Groß Ophoff, J., Helm, C., Bremm, N., & Reintjes, C. (2023). Aufholen in und nach Krisenzeiten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(2), 195–213. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00398-2>

Groß Ophoff, J., & Pant, H. A. (2020). Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 661–666). Klinkhardt/UTB.

Hattie, J. (2015). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Mit Index und Glossar. 3., erw. Aufl. (W. Beywl & K. Zierer, Übers.). Schneider Hohengehren.

Hattie, J. (2024). *Visible Learning 2.0* (S. Wernke & K. Zierer, Übers.; 2. Auflage). Schneider. 9783834022509

Krause-Wichmann, T., Greisel, M., Wekerle, C., Kollar, I., & Stark, R. (2023). Promoting future teachers' evidence-informed reasoning scripts: Effects of different forms of instruction after problem-solving. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1001523>

Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., & Hubers, M. D. (2018). The Data Team Procedure: A Systematic Approach to School Improvement. Springer.

Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. A. (2018). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, 403–454. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-10>

## Resilienzförderung bei Kindern

Wie die Entwicklung von Resilienz im Praxisalltag unterstützt werden kann

Esther Moll & Eva Frick



Übergänge wie beispielsweise vom Kindergarten in die Volksschule bedeuten nicht nur das Erleben von etwas Neuem, sondern damit einhergehend, wie mit neuen Situationen umgegangen wird. Diese positiv zu bewältigen und zusätzlich gestärkt für zukünftige transitionale Situationen daraus hervorzugehen, wird unter dem Begriff Resilienz verstanden. Resilienz bzw. Widerstandsfähigkeit ist keine stabile Größe und kann somit durch entsprechende Kompetenz der Bezugspersonen wie Elementarpädagog:innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte gefördert werden.

**Keywords**  
Resilienzförderung, Transition/Übergang Kindergarten – Volksschule, Interaktion

### Resilienzförderung im Übergang Kindergarten - Volksschule

#### Resilienz bzw. psychische Widerstandsfähigkeit

Resilienz bedeutet psychische Widerstandsfähigkeit in Bezug auf Entwicklungsrisiken in biologischer, psychologischer und psychosozialer Hinsicht (Wustmann, 2004) und entwickelt sich auf Grund unterschiedlicher Faktoren auf personaler, sozialer und umgebungsbezogener Ebene (Rönnau-Böse, 2013). Diese spiegeln sich in den drei unterschiedlichen Perspektiven der Kinder, der Erziehungsberechtigten und der Pädagog:innen wider.

*Ebene der Kinder:* Ein grundlegender Ansatzpunkt stellt die Befragung und Sichtweise der Kinder dar. Dabei gilt das Kind als kompetentes Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt (CBI, 2010). Die Perspektive der Kinder und deren persönliche Einschätzungen in den Fokus zu stellen ist somit essentiell.

*Ebene der Erziehungsberechtigten:* Die Perspektive der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten auf ihr Kind spielt gerade bei transitionalen Situationen eine zentrale Rolle: Nicht nur das Kind hat sich mit neuen Situationen zurechtzufinden und diese zu bewältigen – auch die Rolle der Erziehungsberechtigten ändert sich (Niesel & Griebel, 2015).

*Ebene der Pädagog:innen:* Elementarpädagogische Einrichtungen haben großes Potential bei

der psychischen und psychosozialen Gesundheitsförderung von Kindern (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2020). Durch die tägliche Interaktion mit den Kindern und deren familialen Bezugspersonen einerseits, sowie die pädagogische Kompetenz andererseits ist es möglich, die Resilienzentwicklung gelingend zu unterstützen.

Resilienzfähigkeit wird durch die Bewältigung von Krisen, neuen Situationen, aktuellen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben sichtbar. Die Erfahrungen, die dabei gemacht werden, wirken auf zukünftige Bewältigungsstrategien und beeinflussen das Erlangen von Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit (Weirauch-Schmachtenberg, 2020). Resilienz ist somit als dynamischer Prozess zu verstehen, durch welchen Anpassung und Entwicklung möglich werden (Wustmann & Fthenakis, 2021; Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2015) und belastende Lebensereignisse erfolgreich bewältigt werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2008).

Grundlage für eine gesunde seelische Entwicklung stellen die folgenden sechs zentralen Faktoren dar (siehe Abbildung 1).

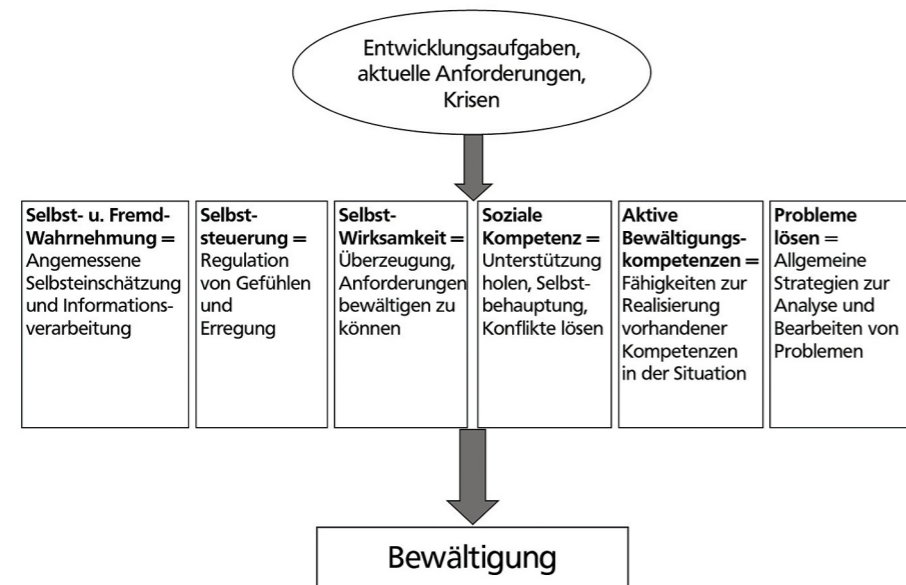


Abbildung 1: Resilienzfaktoren (Quelle: Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015, S. 18)

### Transitionale Aspekte und Rolle der Resilienz

Übergänge stellen Stationen in der Bildungsbiografie dar (Tillmann, 2013) und sind geprägt von verdichteten Entwicklungsanforderungen (Griebel & Niesel, 2011). Der Fokus liegt dabei auf der individuellen Bewältigung und umfasst bei der Transition von einer Bildungseinrichtung in die nächste die individuelle Ebene (Wandel der Identität, Emotionen), die interaktionelle Ebene (Rollenveränderung, Beziehungsveränderung) und die kontextuelle Ebene (geänderte bzw. gesteigerte Anforderungen) (Griebel & Niesel, 2011). Es ist Aufgabe des sozialen Umfelds (familiale Bezugspersonen, pädagogisches Fachpersonal in elementarpädagogischen Einrichtungen, Lehrpersonen an Schulen), die Kinder bei der Entwicklung ihrer Widerstandsfähigkeit zu unterstützen (Frick & Moll, 2024), denn „Schulfähigkeit wird im Transitionsansatz [...] zu einer Aufgabe für alle Beteiligten“ (Griebel, 2011, S. 13).

### Resilienzentwicklung bei Kindern im letzten Kindergartenjahr in Vorarlberg

Das Projekt „Resilienzförderung im Übergang von der elementarpädagogischen Einrichtung in die Grundschule“ geht der zentralen Frage des Ist-Stands der Resilienzkompetenz der sich im Übergang befindenden Kinder nach. Ein weiterer Aspekt bilden die Möglichkeiten von resilienzförderlichen Bedingungen im Kindergartenalltag. Es ist von zentralem Interesse, welche Fähigkeiten es bei Kindern zu fördern gilt, um Resilienz sowohl entwickeln, als auch aufbauen zu können.

#### Durchführung der Untersuchung

Grundlage der Erhebung bildete die Resilienzskala für Kinder im Kita-Alter (Fröhlich-Gildhoff, 2017). Diese wurde anhand der sechs Resilienzfaktoren erstellt und umfasst 28 Items zu den Aspekten Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, Soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlöseverhalten.

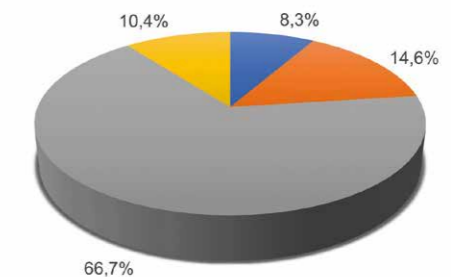
Insgesamt wurden 48 Kinder (n=48) davon 21 weibliche und 27 männliche Kinder in sechs unterschiedlichen elementarpädagogischen Einrichtungen in Vorarlberg befragt, die sich im letzten Kindergartenjahr und somit am Übergang zur Volksschule befanden. Um eine Minimierung von Beobachterfeh-

lern wie beispielsweise Verzerrung gewährleisten zu können, wurden die Erhebungen von derselben Person durchgeführt. Dabei wurden die Kinder im Einzelinterview befragt. Die vierstufige Antwortskala von ganz wenig bis viel (ganz wenig, ein bisschen, ziemlich, viel) und die Visualisierung der Antworten mit Hilfe unterschiedlich hoher Holzklötze sind adäquat an die Altersstufe der Kinder angepasst und ermöglichen somit eine direkte Befragung der Kinder. Für die Auswertung wurden die Antworten der Kinder pro Item in Zahlenwerte übertragen (ganz wenig = 1; ein bisschen = 2; ziemlich = 3; viel = 4). Die Einzelwerte wurden addiert und daraus ein Gesamtrahwert pro Kind berechnet (siehe Tabelle 1).

#### Ergebnisse der Befragung

Die Ergebnisse zeigen, dass knapp mehr als zwei Drittel (66,7%) der befragten Kinder über eine hohe Kompetenz in den sechs resilienzausschlaggebenden Bereichen (Fröhlich-Gildhoff, 2017) verfügen. Sie befinden sich im 3. Quartil mit 85-100 Punkten von insgesamt 112 möglichen Punkten (siehe Abbildung 2). 10,4% der befragten Kinder erlangten einen sehr hohen Rohwert im 4. und somit höchsten Quartil. Knapp ein Viertel der Kinder (22,9%) gab mit den gewählten Antworten „ganz wenig“ (8,3%) bzw. „ein bisschen“ (14,6%) eine eher negative Antwort in Bezug auf die Resilienzkompetenz.

#### Resilienzkompetenz nach Bereichen (Quartil 1-4)



■ Quartil 1 "ganz wenig" (0-70 Punkte) ■ Quartil 2 "ein bisschen" (71-84,5 Punkte)  
■ Quartil 3 "ziemlich" (85-100 Punkte) ■ Quartil 4 "viel" (101-112 Punkte)

Abbildung 2: Ergebnisse der Mittelwerte über die Resilienz-faktoren gesamt nach Einschätzung der befragten Kinder

| Quartil            | Rohwerte |
|--------------------|----------|
| 1 = „ganz wenig“   | 0-70     |
| 2 = "ein bisschen" | 71-84,5  |
| 3 = "ziemlich"     | 85-100   |
| 4 = "viel"         | 101-112  |

Tabelle 1: Quartil- und Rohwerte als Berechnungsgrundlagen für die Auswertung der Interviewergebnisse

Bei der Betrachtung der Ergebnisse konkret auf die sechs Resilienzfaktoren bezogen wird ersichtlich, dass der Faktor Selbststeuerung im Vergleich zu den fünf Faktoren Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösefähigkeit deutlich niedriger liegt (siehe Abbildung 3).

Die spezifischen Fragestellungen zum Faktor Selbststeuerung lauteten:

- Wenn du aufgeregt bist, kannst du dich beruhigen? Wie?
- Wenn du dir etwas wünschst und es nicht sofort bekommst, kannst du abwarten?
- Wenn du traurig bist, weißt du, was du tun musst, damit es dir besser geht? Was tust du?
- Wenn du wütend bist, kannst du trotzdem mit den anderen sprechen?

Das Ergebnis zum Resilienzfaktor Selbststeuerung lässt vermuten, dass die Kinder noch Schwierigkeiten aufweisen, ihre Emotionen sowohl zu kana-

lisieren als auch zu verbalisieren. Den Kindern fehlen Möglichkeiten, die ihnen erlauben, ihre Gefühle auch in Stresssituationen bewusst zu regulieren. Sie benötigen dafür die Fähigkeit, flexible Bewältigungsstrategien bei unterschiedlichen Ausgangslagen einsetzen zu können (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

Anhand dieser Ergebnisse kann festgestellt werden, dass ein Großteil der Kinder Antworten gegeben hat, die auf eine hohe Resilienzfähigkeit hinweisen. Dies zeigt, dass die Kinder grundsätzlich über gute Schutzfaktoren verfügen.

### Ableitung für die Praxis

Resilienz stellt keine stabile Größe dar, sondern ist vielmehr ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess (Wustmann & Fthenakis, 2021). Daraus ist zu schließen, dass die Stärkung der Kompetenzen der Kinder und somit die Stärkung der Resilienz

ständig im Fokus der pädagogischen Arbeit stehen sollte. Eine zeitlich begrenzte Förderung wird daher nicht als sinnvoll erachtet. Resilienz entwickelt sich im Zusammenspiel von Schutz- und Risikofaktoren. Dies bedeutet, dass eine Risikosituation vorliegen muss, damit ein Schutzfaktor protektiv wirken kann (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

Um Resilienzförderung nachhaltig in einer elementarpädagogischen Einrichtung zu verankern, ist ein gemeinsames Leitbild notwendig. Die Definition von gemeinsamen Zielen, die von allen Beteiligten mitgetragen werden, bildet dabei die Grundlage (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020). Entscheidend ist zudem der Paradigmenwechsel der Haltung: Den Fokus, anstatt auf die Defizite zu legen, das heißt darauf, was das Kind noch nicht kann, auf die Kompetenzen richten und somit auf die Ressourcen und Möglichkeiten des Kindes zu achten und die Stärken auszubauen.

### Beispiele für Fördermöglichkeiten im Praxisalltag

Die im Folgenden angeführten Methoden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 50) sind gut geeignet, um spielerisch im Praxisalltag einer elementarpädagogischen Einrichtung eingebaut und durchgeführt zu werden:

- Rollenspiele
- Kooperationsspiele
- Reflexion der sozialen Situationen
- Übungen zu Empathiefähigkeit
- Übungen zu Regulation von Gefühlen und Erregungen
- Entspannungsübungen
- Lösung von Konflikten
- Vorleben aktiver Bewältigungsstrategien
- Reflektieren von stressigen Situationen

Zusammenfassend lassen sich folgende Aspekte für die Praxis ableiten (siehe Tabelle 2).

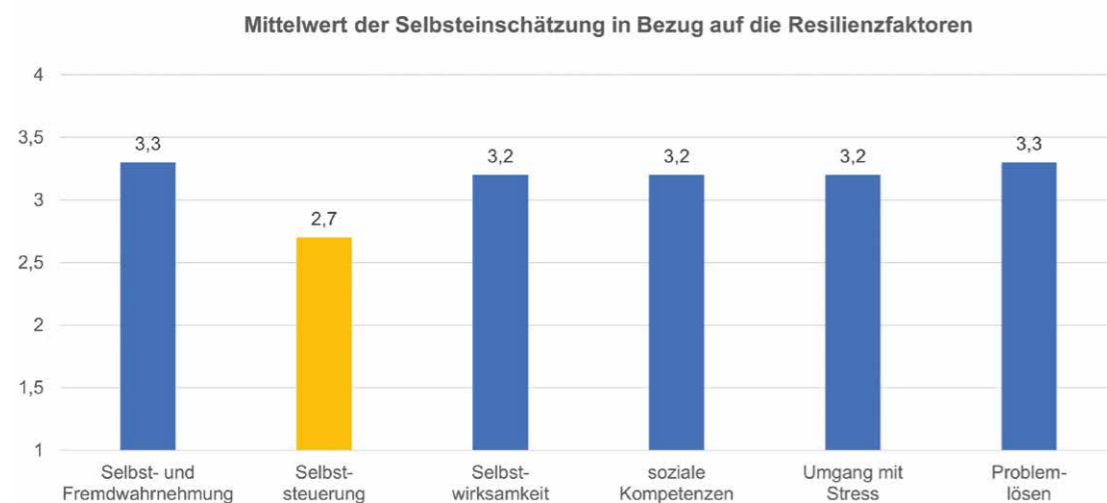


Abbildung 3: Darstellung Selbsteinschätzung der Kinder in Bezug auf die Resilienzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff (2017)

| Aspekt  | Umsetzung  |
|---|--|
| Verhalten der Pädagog:innen = Vorbild   | Bewusstseinsbildung über Vorbildwirkung für und Nachahmung durch die Kinder  |
| Effektive Emotionsregulierung   | Sensibilisierung für die persönliche Emotionsregulation als Pädagoge/Pädagogin sowie Wahrnehmung dieser bei Kindern und Angebote für die Entwicklung dieser bei den Kindern  |
| Vertrauensvolle Beziehungsgestaltung und entsprechende Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern | Wahrnehmung der Bedürfnisse und Emotionen der Kinder und Bieten einer vertrauensvollen Zuwendung als Basis, um Kindern die Möglichkeit zu geben, sich an die Pädagog:innen zu wenden und sich zu öffnen                                      |
| Professionalisierung von Pädagog:innen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung für Situationen und Themen, bei denen ein entsprechendes Angebot notwendig ist</li> <li>• Wissen um geeignete Methoden zur Förderung der Resilienzfähigkeit bei Kindern</li> </ul> |

Tabelle 2: Aspekte und Umsetzungsschritte für den elementarpädagogischen Alltag

Kinder lernen durch Beobachtung und Nachahmung. Pädagog:innen fungieren in diesem Zusammenhang als Vorbilder. Sich dessen bewusst zu sein ist der erste Aspekt, den es zu beachten gilt. Zusätzlich ist es notwendig, die eigenen Emotionen effektiv regulieren zu können, um als positives Vorbild wahrgenommen zu werden. Weiters sind eine Beziehungsgestaltung und eine entsprechende Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern, die es ermöglichen, die Bedürfnisse der Kinder sowie die vorhandenen Emotionen wahrzunehmen, die Sensibilisierung für Situationen sowie das Wissen um Methoden, die geeignet sind, um die Entwicklung der Resilienzfähigkeit der Kinder zu unterstützen und zu fördern, unabdingbare Aspekte. Wichtige Themen und aktuelle Situationen sollten im Kindergartenalltag aufgegriffen werden.

Dies zeigt einerseits die Wichtigkeit der Vorbildrolle, das Bewusstsein dieser wie auch die notwendige Expertise auf, die für eine gezielte Unterstützung der Resilienzentwicklung notwendig sind; andererseits ist es unabdingbar, dass die Kinder Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Widerstandsfähigkeit vom gesamten sozialen Umfeld erhalten, um transitionale Aspekte aufzugreifen und den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gelingend zu bewältigen und weiterführende Dimensionen wie beispielsweise Auswirkung auf die Schulkarriere und Leistungsniveaus, die relativ stabil bleiben (Sturzbecher & Schmidpeter, 2008), im Blick zu haben.

”

Es ist unabdingbar, dass die Kinder Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Widerstandsfähigkeit vom gesamten sozialen Umfeld erhalten.

Aspekte aufzugreifen und den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gelingend zu bewältigen und weiterführende Dimensionen wie beispielsweise Auswirkung auf die Schulkarriere und Leistungsniveaus, die relativ stabil bleiben (Sturzbecher & Schmidpeter, 2008), im Blick zu haben.

#### Literatur

- CBI – Charlotte Bühler Institut (2010). Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, Wien.
- Frick, E. & Moll, E. (2024). Resilienzförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule - eine Ist-Stand-Analyse. E&U, 3-4/2024, 199–207. öbv.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M. Dörner, T., Kraus-Gruner, G. & Engel, E.-M. (2008). Kinder Stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 57/2008, 98–116. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2015). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2017). Die Resilienzskalen für Kinder im Kita- (RSKita) und im Grundschulalter (RS-GS) – Zwischenbericht zu Entwicklung und testtheoretischer Überprüfung. In D. Weltzien & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 2/2017, 3(2), 50–72. FEL. [https://fel-verlag.de/wp-content/uploads/2023/06/Ausgabe\\_06\\_Perspektiven\\_2017\\_02.pdf](https://fel-verlag.de/wp-content/uploads/2023/06/Ausgabe_06_Perspektiven_2017_02.pdf)
- Griebel, W. (2011). Bildungsübergänge: Was ist wichtig für pädagogische Angebote? <http://www.wertebildunginfamilien.de/wp-content/uploads/2014/12/Griebel-BUe-Eisenach-25.11.2011.pdf>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen Scriptor.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kinderbetreuung. Kohlhammer.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). Resilienz im Kita-Alltag: Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Herder.

Sturzbecher, D. & Schmidpeter, E. (2008). Bildungsübergänge und Resilienz – Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Berliner Wissenschafts-Verlag.

Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (S. 15–31). Waxmann.

Weirauch-Schmachtenberg, P. (2020). Resilienz fördern bei Kita-Kindern. Cornelsen.

Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2015). Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Carl-Auer.

Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz.

Wustmann, C. & Fthenakis, W. E. (2021). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Cornelsen.