

**Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg**

Studiengang Diplom-Pädagogik

DIPLOMARBEIT

Eltern im Übergang.

Die Rolle und Beteiligung von Eltern im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule am Beispiel des niedersächsischen Modellprojektes „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“

vorgelegt von

Kirsten Raudonat

Prof. Yvonne Ehrenspeck

Prof. Wolf-Dieter Scholz

Oldenburg, den 22. Februar 2012

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	7
2.1 Der Begriff des Übergangs: Definition und Charakterisierung	7
2.2 Der Transitionsansatz	10
2.2.1 Der ökopsychologische Ansatz	11
2.2.2 Der stresstheoretische Ansatz	13
2.2.3 Der Ansatz der „Kritischen Lebensereignisse“	13
2.2.4 Transition als ko-konstruktiver Prozess	15
2.3 Vom Kindergarten in die Grundschule	16
2.4 Akteure des Übergangsprozesses und ihre Relationen	20
2.4.1 Das Kind	20
2.4.2 Eltern und Familie	23
2.4.3 Der Kindergarten	25
2.4.4 Die Grundschule	28
2.4.5 Zusammenfassung	29
3. Schulreife – Schulfähigkeit – Anschlussfähigkeit: Ein Konstrukt im Wandel	31
3.1 Die historische Begriffsentstehung	31
3.2 Von der ‚Schulfähigkeit‘ zur ‚Anschlussfähigkeit‘	34
3.3 Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit	36
3.4 Schulfähigkeit aus Elternsicht	38
3.5 Diskussion	39
4. Eltern als Experten im Übergangsgeschehen	44
4.1 Die Sicht auf die Eltern: Experten oder Laien?	44
4.1.1 Allgemeine rechtliche Bestimmungen	46
4.1.2 Grundlagen der Eltern-(Zusammen-)Arbeit im Transitionsprozess am Beispiel Niedersachsen	47
4.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	48
4.2.1 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Bildungsplänen der Bundesländer	50
4.2.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule	53
4.2.3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Transitionsprozess	55
4.3 Die Sicht der Eltern: (Selbst-)Anspruch und (Fremd-)Erwartungen	57
4.4 Zusammenfassung und Diskussion	61

5.	Das Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ in Niedersachsen	64
5.1	Konzeption und Zielsetzung des Modellprojekts ‚Brückenjahr‘	65
5.2	Elternmitwirkung im ‚Brückenjahr‘	69
5.2.1	Handlungsanleitung in den Orientierungslinien für das ‚Brückenjahr‘	69
5.2.2	Elternbefragung zu den Erfahrungen im ‚Brückenjahr‘	73
5.2.3.1	Begegnungsformen in Einzel- und Gruppenkontakten	78
5.2.3.2	Projektarbeit	79
5.2.3.3	Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern	80
5.3	Erfahrungsbericht: Die Praxis der Elternmitwirkung im ersten ‚Brückenjahr‘ des Ev. Kindergartens in Wiefelstede-Heidkamp	81
5.4	Zusammenfassung und Diskussion	86
6.	Elternfortbildung als Kooperationsform im ‚Brückenjahr‘	92
6.1	Rupert Dernick: „Topfit für die Schule“ – Das „FamilienErgo“-Konzept	93
6.1.1	Die KIKA-Studie	93
6.1.2	Die ‚FamilienErgo‘	97
6.1.3	Anwendung im ‚Brückenjahr‘ und weitere Verbreitungswege	101
6.2.	Diskussion	102
6.2.1	Schulfähigkeit als Ko-Konstruktion verschiedener Ökosysteme	103
6.2.2	Aspekte der Schulfähigkeit und ‚FamilienErgo‘	104
6.2.3	Kritische Rezeption	107
6.2.4	Durchführbarkeit für Eltern	107
6.2.5	Zugangsmöglichkeiten für Eltern	108
7.	Fazit	111
8.	Literatur	115

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Transition als ko-konstruktiver Prozess	18
Abb. 2: Ökologisch-systemisches Schulfähigkeitsmodell nach Nickel	33
Abb. 3: Erziehungspartnerschaft als Bindeglied zwischen zwei sozialen Systemen	49
Abb. 4: Bedeutung der Angebote zur Stärkung von Schulfähigkeitskriterien	74
Abb. 5: Zufriedenheit der Eltern mit der Begleitung im Übergang	75
Abb. 6: Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit im ‚Brückenjahr‘	75
Abb. 7: Zufriedenheit der Eltern mit der eigenen Beteiligung an der Übergangsgestaltung	76
Abb. 8: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Grundlage des Transitionsprozesses	91
Abb. 9: Antworten auf die Frage: Wie oft hat ihr Kind die folgende Tätigkeit in den	95
Tab. 1: Bausteine der Zusammenarbeit mit Eltern im ‚Brückenjahr‘	70
Tab. 2: Kriterien der Schulfähigkeit	98
Tab. 3: Kompetenztraining durch die ‚FamilienErgo‘	99

1. Einleitung

In einem Gespräch über mein Diplom-Thema sagte mir eine Freundin spontan: „Nun lass doch mal die armen Eltern in Ruhe!“ Als Grundschullehrerin und Mutter von drei schulpflichtigen Kindern hat sie die Erfahrung gemacht, dass von Eltern viel gefordert wird und nichts mehr „einfach so“ geschieht.

Eine weitere Freundin, ebenfalls Grundschullehrerin und vierfache Mutter, erzählte mir, dass sie als Klassenleitung einer ersten Klasse im ersten Vierteljahr jeden Abend Tränen vergoss: Der Großteil ihrer Schüler konnte weder still sitzen noch zuhören; die eigenen Sachen zu finden und zu behalten, war für die meisten ein immenses Problem, und einen Zettel in eine Mappe zu heften ohne Unterstützung schlicht unmöglich. Noch anders erlebte ich es im Praktikums-Kindergarten: Zum Elternabend für die Vorschulkinder kam eine Reihe verunsicherter Mütter, die gerne wissen wollten, wie sie ihre Kinder am besten auf die Schule vorbereiten könnten und was der Kindergarten dafür tue.

Diese Arbeit steht in eben diesem Spannungsfeld: Eltern tragen Verantwortung für ihre Kinder und möchten informiert und beteiligt werden, wenn es um die neue Situation Schulanfang geht. Sie teilen mit ihren Kindern Vorfreude, Erwartungen und Ängste. In unserer Gesellschaft der großen Bildungsmöglichkeiten und -erwartungen erleben sie einen hohen Druck, ihren Kindern die bestmöglichen Chancen für ein erfülltes und sozial abgesichertes Leben zu bieten. (Schul-)Bildung ist hierfür ein Schlüsselfaktor, dessen Bedeutung sich Eltern sehr bewusst sind. Andererseits aber sind sie eingebunden in ein breites Aufgabenfeld zwischen Familie und Beruf, Partnerschaft und persönlichen Lebensumständen. Diese Aspekte auszubalancieren, bringt nicht wenige an die Grenzen ihrer zeitlichen und persönlichen Kräfte. Vor allem aber geraten sie ins Schwimmen, wenn es um konkrete Anforderungen der Schulvorbereitung und -begleitung geht, da es keine einheitlichen Vorgaben und Hilfestellungen – nicht einmal auf kommunaler Ebene! – gibt. Erziehungsziele haben sich geändert, ebenso wie die Erwartungen an Kindergarten und Schule. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird zu einem in der Forschung viel beachteten Schlüsselerlebnis für die Schullaufbahn – nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern.

Nach einem im Studium entstandenen Interesse an den Möglichkeiten frühkindlicher Bildung erlebte ich im Praktikum das niedersächsische Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. Die Arbeit in diesem Projekt sowie die persönliche Erfahrung als dreifache Mutter konfrontierte mich mit Erwartungen, Hoffnungen und Wünschen an den kindlichen Bildungsweg und an die Begleitung durch die Institutionen. So konzentrierte sich meine Aufmerksamkeit auf die Rolle, die Eltern in diesem Übergang spielen, spielen wollen und können.

Um diese Rolle und die elterliche Beteiligung am Übergangsgeschehen zu beschreiben und zu klären, wird ein Überblick sowohl über Literatur zur Transitionsforschung als auch über aktuelle Untersuchungen zum Selbstverständnis der Eltern und zu ihrem Verständnis des Übergangs gegeben. Anhand des niedersächsischen ‚Brückenjahr‘-Projektes erfolgt die beispielhafte Darlegung eines Ansatzes zur Umsetzung der Übergangs-Theorien.

Übergänge als Lebens- und Entwicklungsaufgaben sind Gegenstand etlicher psychologischer Theorien und pädagogischer Handlungsansätze. Die vielfältigen Anforderungen, denen sich Kinder und Eltern an der Schnittstelle der Einschulung stellen müssen, und ihre Bewältigung werden in der Forschung als Transitionsprozess bezeichnet. Verschiedene weitere Akteure begleiten diesen Prozess (Kapitel 2).

Auch bildungspolitisch lässt sich ein zunehmendes Interesse an gelingenden Transitionen feststellen. Nachdem in den PISA-Studien in Deutschland der engste Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg festgestellt wurde, war die frühkindliche Bildung schnell als Handlungsfeld für Lösungsansätze identifiziert. Infolgedessen stellt sich die Frage nach der Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse von Kindergärten und Grundschulen; damit verbunden ist der gesamte Blick auf förderliche und hinderliche Strukturen des Übergangs. In Bezug auf die Eltern ist besonders bedeutsam, welche Vorstellungen sie von Schulvoraussetzungen und Schulfähigkeit besitzen (Kapitel 3).

Schulvorbereitung und Anschlussfähigkeit sind nicht nur Themen der öffentlichen Institutionen. Eltern sind Experten ihrer Kinder, auch im Übergang zur Grundschule. Dieses Expertentum muss artikuliert, unterstützt und entfaltet, mancherorts sogar noch entdeckt werden. Die aktuelle Perspektive auf den Transitionsprozess umfasst daher auch die Zusammenarbeit der Institutionen mit den Eltern – möglichst in einer Partnerschaft auf Augenhöhe zwischen Pädagogen und Familien (Kapitel 4).

Die bildungspolitische Bedeutung des Transitionsprozesses hat in den Bundesländern zu zahlreichen Initiativen geführt, deren Ziel es ist, Brüche in den Bildungsbiographien der Kinder zu vermeiden. Das niedersächsische Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ ist eine solche Initiative und hat sich unter anderem die Zusammenarbeit mit den Eltern zur Aufgabe gemacht (Kapitel 5).

Ergebnis des Modellprojekts sollen auch konkrete Handlungsanregungen zur Gestaltung der Transition sein. Ein Beispiel für eben so eine Anregung ist die Elternfortbildung „FamilienErgo – Schulvorbereitung im Familienalltag“ von Rupert Dernick, die im niedersächsischen Modellprojekt und darüber hinaus Verbreitung findet. Als Abschluss der Betrachtungen wird sie dahingehend untersucht, ob sie in ihren Zielen, Methoden und Möglichkeiten für eine Verwendung im Transitionsprozess geeignet ist (Kapitel 6).

Da der Fokus dieser Arbeit auf den Eltern liegt, werden andere Bereiche nur randständig behandelt. Hierzu gehören die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder sowie die Möglichkeiten, Grenzen und Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen bzw. zwischen Erzieherinnen und Lehrern.

Von unbestrittener Bedeutung im Zusammenhang mit Übergängen ist der Begriff der Resilienz. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung von Transitionsprozessen. Die Resilienzforschung beschäftigt sich ausführlich mit den Schutz- und Risikofaktoren, die Menschen mit den Veränderungen von Lebensumständen und -situationen zurechtkommen oder an ihnen scheitern lassen. Dass Eltern eine wichtige Rolle für die Entwicklung von kindlicher Resilienz spielen, setze ich voraus. Als eigener Forschungsbereich ist sie aber nicht vorrangiges Thema dieser Arbeit und kann daher nur im Zusammenhang mit den allgemeinen Grundlagen der Transitionsforschung betrachtet werden.

In dieser Arbeit geht es um Eltern in ihrer gesamten gesellschaftlichen, d.h. sozialen, kulturellen und persönlichen Pluralität. Mein Anliegen ist es, die grundlegenden Aufgaben und Chancen von Eltern im Transitionsprozess zu klären, und zwar geleitet von einem konkret-praktischen Interesse an Kooperationsansätzen und -ideen. Eine differenzierte Betrachtungsweise hinsichtlich ethnischer oder sozial-ökonomischer Aspekte wäre die konsequente Fortführung dieser Herangehensweise, würde aber über den gesteckten Rahmen hinausreichen.

Um die Lesbarkeit zu vereinfachen, nutze ich bei geschlechtsspezifischen Begriffen ausschließlich die männliche Form. Mit einer Ausnahme allerdings: Angesichts der Seltenheit von männlichen Fachkräften in den Kindergärten verbietet sich mir eine generelle Rede von ‚Erziehern‘. Daher schreibe ich ausdrücklich nur ‚Erzieherinnen‘ und subsumiere darunter die männlichen Fachkräfte.

Ebenfalls der besseren Lesbarkeit geschuldet ist die Verwendung des Begriffs ‚Eltern‘; alle weiteren Erziehungsberechtigten werden hier selbstverständlich impliziert!

Zusammenfassend für alle Formen der institutionellen Kindertagesbetreuung steht der traditionelle und von Eltern vielfach benutzte Begriff Kindergarten.

Die Namensnennung der im Erfahrungsbericht dargestellten Kooperation erfolgt mit ausdrücklicher Genehmigung der Kindergarten-Leitung.

*Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte,
begrüßte ihn mit den Worten:
,Sie haben sich gar nicht verändert.'
,Oh!' sagte Herr K. und erbleichte.
Bertolt Brecht*

2. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

„Mein Kind kommt in die Schule“ (sächs. Staatsministerium für Kultus und Sport, 2010): Dieser Satz, den die meisten Eltern irgendwann einmal – stolz oder ängstlich – äußern, spiegelt den antizipierten und erlebten Unterschied zwischen zwei prägenden Lebensabschnitten wider. Hier wird etwas abgeschlossen, dort wartet etwas Neues, das mit Rollenveränderung zu tun hat und einen Statuswechsel beinhaltet. Was dazwischen geschieht, können sowohl Eltern als auch Kinder oft nicht artikulieren, da sie in der Regel keine genaue Vorstellung davon haben, wie der Übergang vollzogen wird. Bevor auf diesen besonderen Wechsel eingegangen wird, soll zunächst dargestellt werden, was ein Übergang ist und welche Bedeutung ihm im Lebenslauf zukommen kann.

2.1 Der Begriff des Übergangs: Definition und Charakterisierung

Übergänge gehören als existentielle Erlebnisse zum Leben. Die ersten Übergänge – von der Geburt abgesehen – geschehen in der Regel bereits im frühen Kindesalter durch veränderte Betreuungssituationen: von der Familie zur Tagesmutter, in die Krippe oder den Kindergarten. Später erfolgt der Wechsel in die Grund- bzw. die weiterführende Schule, in eine Ausbildung oder ein Studium, in das Berufsleben und den Ruhestand. Neben diesen institutionellen Übergängen gibt es weitere in den individuellen Lebensbezügen von Familien und einzelnen Personen, z.B. in der Pubertät, bei Heirat, Geburt von Kindern, Trennung, Scheidung, neuen Partnern oder der Gründung von Patchwork-Familien. Der Begriff bezeichnet in dieser Arbeit demnach einen „strukturellen Zustandswechsel“ (Carle 2004, S.32) durch die Veränderung der Rolle und der Lebensanforderungen in einer bestimmten Lebenssituation.

„Übergängen kommt eine Mittlerfunktion zwischen der zurückliegenden und der noch ungewissen zukünftigen Lebensphase zu“ (Carle 2004, S.30). Sie sind somit Teil des Lebens und ihre Bewältigung ein wichtiger Schritt in der Entwicklung und Gestaltung der Persönlichkeit. Strategien zur Bewältigung von Übergängen werden als Basiskompetenz für ein gelingendes Leben angesehen (vgl. Fthenakis 2004, S.11).

Übergänge entstehen durch die Einteilung des Lebens in unterschiedliche Abschnitte oder Phasen und die daraus folgende Notwendigkeit, diese miteinander zu verbinden. Von der Antike an wurden dabei die erreichten Lebensphasen fokussiert und weniger

die Schnittstellen und Wandlungsprozesse, die zu ihnen hinführen. Die Einflussnahme des Individuums auf die verschiedenen Stadien galt als eher begrenzt (vgl. Wörz 2004, S.22). Erst durch die Folgen der Aufklärung und die dadurch entstehende „rational-innerweltliche (...) Wirklichkeitsauffassung“ (Carle 2004, S.33) beginnen empirische Untersuchungen aus entwicklungspsychologischer Sicht von Übergängen; das lässt den Gedanken von Selbstbestimmung und Gestaltbarkeit solcher Umbruchzeiten zu. Übergänge, die vom Menschen nicht oder nur begrenzt beeinflussbar sind, werden ambivalent beurteilt: Auf der einen Seite gelten sie als Möglichkeit, eigene Kräfte zur Bewältigung zu mobilisieren. Andererseits braucht es Unterstützung und Begleitung, damit die u.U. als chaotisch erlebte Situation eines Übergangs in neue, konstruktive Bahnen überführt werden kann. Soziale Bewältigungshilfe drückt sich u. a. in Form von Riten aus, wie sie an Wendepunkten des Lebens (Geburt, Pubertät, Eheschließung, Tod) und auch z.B. beim Schuleintritt begangen werden (vgl. a.a.O., S.32-34).

„Ihre Funktion liegt darin, die mit Unsicherheit verbundene drohende Krise aufzufangen. Die einbindende Kultur muss Hilfe in Form von Regeln, Symbolen und Deutungsmustern geben“ (Wörz 2004, S.22). Durch diese Form der Unterstützung ist der Übergänger nicht nur aktiv Handelnder sondern auch Empfänger von Interpretationen, Erwartungen und Handlungen, er ist „(...) zugleich Subjekt und Objekt des Geschehens“ (ebd.).

„In Übergängen verbinden sich soziale mit persönlichen Erwartungen, institutionelle mit individuellen Potenzialen und Risiken“ (Carle 2004, S.30). Nach dem Soziologen Arnold van Gennep (1873-1957) bestehen solche Übergangs-Riten aus drei aufeinanderfolgenden Phasen: Der Separation, der Transition und der Reincorporation; also einer Trennungs- oder Ausgliederungsphase, einer Übergabe- oder Schwellenphase und einer Neueingliederungs- oder Angliederungsphase (vgl. Carle 2004, S.34).

Ein Beispiel für einen Übergangs-Prozess ist die Pubertät. Er umfasst Merkmale des Abschieds (von der Kindheit, von der bisherigen Selbstsicht und inneren Stabilität) und der Ablösung (von den Eltern, von der kindlichen Rolle und den dazugehörigen Handlungsmustern) sowie eine Phase der Unsicherheit, des Suchens und Ausprobierens, und mündet bei geglückter Bewältigung in eine neue Stabilität, ein neues Selbstbild und in eine veränderte Beziehungsgestaltung.

In der Entwicklungspsychologie werden Übergänge in zwei Kategorien gefasst: Zum Einen als normative Ereignisse, die alterstypisch sind und damit einen großen Teil von Menschen in einer bestimmten Lebensphase betreffen. Hierzu zählen z.B. der Schuleintritt, die Pubertät oder die Elternschaft. Ein wichtiges Kennzeichen ist ihre Vorhersehbarkeit. Die zweite Kategorie umfasst non-normative Lebensereignisse, die ungeplant und unvorhersehbar sind und sich in der Regel auf einzelne Individuen beziehen,

z.B. Krankheit, Verlust einer nahestehenden Person durch Tod oder Trennung, oder Arbeitslosigkeit (vgl. Beelmann 2006, S.12; Cowan 1991, S.9).

Gemeinsam ist beiden Formen, dass ihre Bewältigung sowohl Risiken als auch Chancen birgt, je nachdem, ob sie als Herausforderung angenommen werden oder als unlösbares Problem gelten. Dabei spielt besonders die individuelle Bewertung solcher Ereignisse eine Rolle. Diese ist unter anderem von der eigenen Selbstwirksamkeits-Überzeugung, von der normativen Beurteilung der Umwelt und von der Anzahl der betroffenen Individuen abhängig. Ansätze, die sich mit der ersten Kategorie befassen, sehen Übergänge als Entwicklungsaufgaben an¹. Hier spielen neben den sich verändernden Personen auch die jeweiligen Lebensumstände und sozialen Interaktionen eine generierende Rolle. Der Eintritt in die Schule gehört mit in diesen Bereich (s. Kap. 2). Ist die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nicht möglich, können sie zu Krisen werden (vgl. Oerter/Montada 2008, S.36-40).

In Anlehnung an Eriksons Modell der Persönlichkeitsentwicklung betonen viele Theorien der Übergangsforschung die Wechselwirkung zwischen dem Übergänger und seinen Bezugspersonen. So wird diese Phase zu einem Sozialisationsprozess, der durch das Handeln und die Unterstützung der Bezugspersonen einen ko-konstruktiven Charakter erhält. Das Konzept der Statuspassage nach Glaser und Strauss (1971) bezeichnet „Übergänge im menschlichen Lebensverlauf als Wechsel von einem sozialen Status in einen anderen“ (Wörz 2004, S.25).

Neben diesen Denkmodellen von eher zeitlich definierten und zielgerichteten Wandlungsprozessen entstand durch Untersuchungen der Entwicklungs- und Sozialpsychologie die Erkenntnis, dass Übergänge noch vielschichtiger sind und weit über bisher angenommene Grenzen von sozial normierten Vorgängen hinausreichen. In Gesellschaften, die von sich immer schneller wandelnden Umständen und freiheitlichen Wertvorstellungen geprägt sind, sehen sich die Individuen größeren eigenverantwortlichen Handlungsanforderungen gegenüber. Schon die Stichworte Arbeitslosigkeit, Flexibilität im Arbeitsleben oder Scheidung deuten das an. Die Vorstellung eines linear verlaufenden Lebens, in dem einige mehr oder weniger schwierige Zeiten des Wandels zu überwinden sind, erscheint vor diesem Hintergrund zu simpel. Um die komplexen Strukturen solcher zahlreichen, unterschiedlichen und individuellen Übergangsgeschehnisse zu erfassen, wird zunehmend von „Transition“ gesprochen. (vgl. Wörz 2004, S.24-27)².

¹ z.B. das Modell der Persönlichkeitsentwicklung nach Erikson (1973) und das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972)

² Zur weiteren Forschungsgeschichte siehe auch Welzer 1993

2.2 Der Transitionsansatz

Der Begriff Transition geht zurück auf das lateinische bzw. englische Wort für Übergang *transition*. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Ansätze in der Übergangsforschung sollen durch ihn in ein einheitliches Konzept integriert und eine Abgrenzung zum Alltagssprachlichen Gebrauch gezogen werden. Cowan (1991) bezeichnet damit Veränderungen, die sich sowohl auf die Selbst- und Weltsicht eines Individuums oder einer Familie beziehen, als auch auf die vorhandenen Rollen und Beziehungen des/der Beteiligten (vgl. a.a.O., S.5 d. Vorwortes).

„I propose (...) to describe transitions as longterm *processes* that result in a qualitative reorganization of both inner life and external behavior. For a life change to be designated as transitional, it must involve a qualitative shift from the inside looking out (how the individual understands and feels about the self and the world) and from the outside looking in (reorganization of the individual's or family's level of personal competence, role arrangements, and relationships with significant others)” (Cowan 1991, S.5).

Der Transitions-Begriff soll im Deutschen diese umfassende Sicht auf das Übergangsgeschehen aufnehmen.³ Das Konzept, das Erkenntnisse aus der Entwicklungs-, der Sozial- und der Familienpsychologie vereint, ist als theoretisch fundierte Grundlage für die pädagogische Praxis gedacht, um Übergangsgeschehnisse besser nachvollziehen und begleiten zu können (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.11).

„Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren (...)“ (Wörz 2004, S.35). Kennzeichnend für Transitionen sind „Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit“ (ebd.).

Nach Erik Erikson kommen Menschen immer dann in eine Krise, wenn sie neue und herausfordernde Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Diese Zeiten beschränken den Menschen zwar in seiner Handlungsfähigkeit und Kompetenz, sie sind aber notwendig, um die neue Aufgabe zu lösen und daran zu wachsen. Geschieht dies nicht, gibt es keinen Entwicklungsfortschritt oder sogar Rückschritte. Demnach bergen Transitionen immer Chancen und Risiken (vgl. Cowan 1991, S.9).

Doch nicht nur das Subjekt des Überganges, sondern auch sein Lebenskontext mit den dazugehörigen Personen, Gestaltungsmöglichkeiten, Anforderungen und Unterstützungsleistungen tragen zur Generierung und Bewältigung dieser Aufgaben bei. So geschieht die Transition „(...) an einer Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen“ (Welzer 1993, S.8; vgl. Niesel u.a. 2008, S.11).

³ Der sprachlichen Abwechslung halber verwende ich die Begriffe Übergang und Transition synonym, immer aber im Sinne des Transitionsansatzes.

Wird beispielsweise ein Paar zu Eltern, erfolgt das nicht losgelöst von seiner Umwelt. Neben den neu zu erlernenden Tätigkeiten und Verhaltensweisen und dem verändernden Selbstbild (von ‚nur‘ Frau und Mann zu Mutter und Vater, von ‚nur‘ Paar zu Elternpaar) geht der Wechsel mit Erwartungen der sozialen Umgebung einher, wie Eltern ihr Kind zu behandeln und sich zu verhalten haben. Gesellschaftliche Vorstellungen von Pflege und Erziehung wirken sich auf das persönliche Verhalten aus. Auch unterstützende Leistungen beeinflussen die Neuorientierung und Anpassung an die neue Rolle. Nicht zuletzt verändern sich z.B. auch die Beziehungen zu den eigenen Eltern, die sich als Großeltern, wenn es sich um das erste Enkelkind handelt, nun ebenfalls in einer neuen Rolle finden.

Verschiedene Ansätze aus dem Umfeld der Psychologie bilden das theoretische Fundament, auf dem der Transitionsansatz fußt. Diese werden im Folgenden beschrieben.

2.2.1 Der ökopsychologische Ansatz

Die ökologisch-systemische Perspektive von Urie Bronfenbrenner (1989) ist eine Grundlage des Transitionsansatzes. Er beschreibt die Entwicklung des Menschen unter Einbeziehung der verschiedenen Systeme, die dessen Umwelt bestimmen, wie z.B. die Familie, der Freundeskreis oder der Arbeitsplatz, und die daraus entstehenden Beziehungen. Die unterschiedlichen System-Ebenen nennt er Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem.

Mikrosystem

Ein persönlicher Lebensbereich des sich in der Entwicklung befindlichen Menschen, der durch „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Bronfenbrenner 1989, S.38) gekennzeichnet ist, wird auf der interaktionalen System-Ebene als Mikrosystem bezeichnet. Hierzu gehören Erfahrungen und Interaktionen, die in Situationen mit den Personen dieses Systems erlebt werden. Das schließt den Umgang mit „den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen“ (ebd.) ein. Die Beziehungen zu den Personen heißen Dyaden. Sie bilden den elementaren Baustein des Mikrosystems. Eine Dyade entsteht durch das (gegenseitige) Beobachten und Teilnehmen an einer Handlung. Je häufiger das geschieht, desto mehr entwickeln die Personen Gefühle füreinander. Sind die Gefühle von Anfang an positiv, werden Tätigkeiten dabei eher zu gemeinsamen Aktivitäten, was förderlich für die Entwicklung ist. Dies wirkt sich wiederum auf die Gefühle füreinander aus. So entstehen Primärdyaden; im Mikrosystem Familie also zum Beispiel die Beziehungen zu Vater und Mutter (vgl. a.a.O., S.71-74).

Mesosystem

Verschiedene Mikrosysteme bilden durch ihre Wechselbeziehungen ein Mesosystem. Diese organisationale System-Ebene entsteht oder verändert sich für die betreffende

Person dann, wenn sie in einen neuen Lebensbereich eintritt, z.B. in den Kindergarten oder in die Schule kommt. Dabei sind die Beziehungen, die zwischen den Lebensbereichen bestehen und das Mesosystem kennzeichnen, entweder direkt, nämlich durch die Beteiligung der sich entwickelnden Person an ihnen, oder indirekt, z.B. durch das Erhalten von Informationen über einen Lebensbereich; wenn z.B. die Eltern dem Kind von der Schule erzählen, bevor es sie selbst erlebt hat. In den direkten Verbindungen wird unterschieden zwischen der Primärverbindung – die sich entwickelnde Person, die an einem neuen Lebensbereich teilnimmt und dadurch ein Mesosystem erschafft – und ergänzenden Verbindungen – weitere Personen, die an den Lebensbereichen beteiligt sind, wie die Eltern, Lehrer oder Freunde (vgl. a.a.O., S.41f.; S.199-201).

Exosystem

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (a.a.O., S.42). Es handelt sich dementsprechend um die System-Ebene der Umwelt. Wenn z.B. ein älteres Geschwisterkind die Aufmerksamkeit der Eltern für seine Hausaufgaben beansprucht oder Schulfreunde zu Besuch hat, bestimmt das Exosystem Schule auch den Lebensbereich des jüngeren Kindes mit. Kommt es selber in die Schule, wird diese zu einem Teil des Mesosystems.

Makrosystem

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (a.a.O., S.42), also auf die gesellschaftlich bestimmte Systemebene. So hat jedes Land spezifische Strukturen in seinem Bildungswesen, die unter anderem durch die Vorstellungen über Bildung und Bedeutung von Bildung geprägt sind (vgl. Grotz 2005, S.25).

„Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1989, S.43). Bronfenbrenner nennt als Beispiele sowohl einschlägige Ereignisse wie die Geburt eines Kindes, als auch alltäglichere Begebenheiten wie Urlaub oder den Kauf von Konsumgütern.

„(...) jeder ökologische Übergang [ist] Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen [...]“ (ebd.). Sie geschehen „als gemeinsame Folge biologischer Veränderungen und veränderter Umweltbedingungen, sie sind also Paradebeispiele für den Prozeß [sic] gegenseitiger Anpassung zwischen Organismus und Umgebung, (...)“ (ebd.).

Die Bedeutung der Dyaden hat für den Transitionsprozess besondere Relevanz. Transitionen geschehen immer im Zusammenhang mit den sozialen Beziehungen der be-

troffenen Person. Daher muss ihr Verständnis und ihre Gestaltung auch die umgebenden Systeme mit einbeziehen (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.11).

2.2.2 Der stresstheoretische Ansatz

Situationen sind nach Lazarus (1995) immer durch Merkmale der Anforderung, der Beschränkung und der Ressourcen gekennzeichnet. Sieht eine Person mit ihrer „bestimmten Ausstattung an Überzeugungen, Wertvorstellungen, Fertigkeiten und Bindungen“ (Lazarus 1995, S.204) sich mit so einer Situation konfrontiert und nimmt sie diese als „niederschmetternd, bedrohlich oder herausfordernd“ (ebd.) wahr, entsteht Stress.

„Allgemein gesehen bezieht sich psychischer Stress auf (u.U. miteinander konkurrierende) Anforderungen, die in der Einschätzung der betroffenen Person interne oder externe Ressourcen auf die Probe stellen oder überschreiten. (...) In analoger Weise bezieht sich Stress auf der sozialen Ebene auf Anforderungen von außen oder innen, die die Kräfte eines sozialen Systems auf die Probe stellen oder überfordern“ (a.a.O., S.213).

Hierbei ist für die Beurteilung, ob eine Situation als Stress-Belastung empfunden wird, vor allem die Einschätzung der betroffenen Person entscheidend. Sie bewertet die Situation in Verbindung mit der eigenen Bewältigungs-Überzeugung und dem persönlichen Wohlbefinden. Daraus ergeben sich drei Typen der Einschätzung: Die Beziehung (Transaktion) zwischen der Person und Situation wird als irrelevant, als positiv oder als stressreich bewertet. Wird sie als stressreich empfunden, lassen sich noch einmal drei Bewertungs-Kategorien unterscheiden: „Schädigung/Verlust“ (a.a.O., S.212) bedeutet, dass bereits ein negatives Ereignis eingetreten ist; „Bedrohung“ (ebd.) meint die Befürchtung, dass ein solches Ereignis eintreten wird, und „Herausforderung“ (ebd.) bezeichnet die Möglichkeit, dass die Situation zu einem persönlich positiven Ergebnis führen kann (vgl. a.a.O., S.212).

2.2.3 Der Ansatz der „Kritischen Lebensereignisse“

Filipp (1995, 2010) beschreibt kritische Lebensereignisse als „einschneidende, das Leben oft gravierend verändernde und in aller Regel außerordentlich belastende Erfahrungen“ (Filipp/ Aymanns 2010, S.16) und nennt beispielhaft den Verlust von Menschen, der Heimat oder der Gesundheit.

Kritische Lebensereignisse sind Ereignisse, „(...) die durch Veränderung der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (Filipp 1995, S.23). Sie stellen „eine Unterbrechung habitualisierter Handlungsabläufe“ (ebd.) dar und bewirken „die Veränderung oder den Abbau bisheriger Verhaltensmuster“ (ebd.). Dabei

wird das bisherige „Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt“ (a.a.O., S.9) angegriffen oder sogar aufgelöst und muss neu aufgebaut werden.

Solche Lebensereignisse stehen immer in Abhängigkeit zur betroffenen Person und ihrer subjektiven Lebensumstände. Erlebte Verletzungen, eigene Ressourcen und begleitende Umstände führen zu unterschiedlichen Bewertungen eines Ereignisses oder einer Situation und damit auch zu unterschiedlicher Beurteilung, ob es sich für die betreffende Person um ein kritisches Lebensereignis handelt. „Das ‚Kritische‘ eines Ereignisses liegt – von Extrembeispielen abgesehen – nicht immer in seiner Natur selbst.“ (Filipp/Aymanns 2010, S.17). Dennoch gibt es verschiedene Merkmale, die solche Ereignisse charakterisieren:

Ein Merkmal ist das *Erleben von Verlust*, welches in unterschiedlichster Form geschehen kann. Der Verlust von Menschen, Ressourcen, Beziehungen o.ä. bewirkt die Veränderung der Person-Umwelt-Passung. Kritische Lebensereignisse stehen immer im Zusammenhang mit *Emotionen*. Wie intensiv diese erlebt werden, hängt davon ab, wie die Person das Ereignis bewertet, und mit welchen Gefühlen es insofern verbunden und gedeutet wird. Die *Kontrollierbarkeit* eines Ereignisses kann subjektiv bereits dadurch erhöht werden, wenn dieses vorhersehbar und länger planbar ist. Eine krisenhafte Situation tritt eher ein, wenn etwas Unerwartetes, Plötzliches geschieht. Dieser Überraschungseffekt braucht mehr Bewältigungskompetenz und -intensität als ein erwartetes Geschehen. Kritische Lebensereignisse können das *Weltbild, das Selbstbild und den Selbstwertbezug* eines Menschen tiefgreifend erschüttern, wenn das grundlegende Bedürfnis nach Sicherheit – sowohl der inneren als auch der äußeren – nachhaltig angegriffen oder gestört wird. Kritische Lebensereignisse können auch dann stattfinden, wenn eine Person nicht unmittelbar selber den belastenden Veränderungen ausgesetzt ist. Filipp bezeichnet dieses Merkmal als *Systemreferenz* (vgl. Filipp/Aymanns 2010, S.43-50).

Neben der Nähe zum stresstheoretischen Ansatz betont sie auch die entwicklungspsychologische Sichtweise: Die Veränderung von Lebensumständen und -situationen bringt immer auch die Möglichkeit mit sich, dass die betroffene Person selbst sich verändert. Die Anpassung an eine neue Umwelt, der Verlust von Menschen, Beziehungen und Ressourcen können als Herausforderung erlebt werden und den Weg öffnen für neue Verhaltensmöglichkeiten, Beziehungen oder Einsichten. Die Auflösung der Person-Umwelt-Passung kann zu einer völligen Neukonstruktion führen. Dies bedeutet einen Entwicklungsschritt und einen positiven Nutzen für die Persönlichkeitsentfaltung (vgl. a.a.O., S.16f.; S.99-101).

2.2.4 Transition als ko-konstruktiver Prozess

Nach Cowan (1991), der die Bewältigung eines Übergangs immer gleichzeitig als Veränderung der Innensicht („The view from within“; a.a.O., S.13) und der Sicht von außen („The view from outside“; a.a.O., S.15) beschreibt, versteht der Transitionsansatz Übergänge immer als Prozesse von Ko-Konstruktion. Die Veränderungen geschehen auf der Grundlage der vorhandenen Persönlichkeitsausbildung und werden daher im Zusammenhang mit früheren Erfahrungen und bereits erworbenen Kompetenzen betrachtet. Das Gelingen der Bewältigung steht zusätzlich in Abhängigkeit zur Mitbestimmungsmöglichkeit der Betroffenen. So werden beispielsweise Kinder heute als Persönlichkeiten betrachtet, die von Anfang an ihre Entwicklung, ihre Umwelt und auch ihre Bildungsprozesse mitbestimmen und -gestalten. Das „kompetente Kind“ (Wörz 2004, S.39) ist Akteur und nicht passiver Empfänger von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen. Ebenso relevant ist die Bewältigungskompetenz des sozialen Systems des Übergängers, da die Mitbeteiligten durch ihre Erwartungen und Handlungen interaktiv den Verlauf mitgestalten. Nicht nur eine Person allein bewältigt ein Ereignis oder eine Entwicklungsphase, sondern sie steht immer in Interaktion und im Dialog mit Menschen, die sie umgeben und/oder für den Übergang Bedeutung haben. Sie alle gelten als „Akteure im Transitionsprozess“ (a.a.O., S.38) und konstruieren die Transition mit: durch Kommunikation, Anteilnahme, Begleitung, Förderung und Bewältigung. Dabei können in einer Familie mehrere Personen von der Transition betroffen sein oder sich in einer Doppelrolle befinden, wie z.B. die Eltern beim Übergang des Kindes in die Grundschule. In Anlehnung an Cowan kann dementsprechend nur dann von einer Transition gesprochen werden, wenn Lebensereignisse Veränderungen auf verschiedenen Ebenen hervorrufen: auf einer *individuellen*, bei der es sich um die persönliche Bewältigung handelt, einer *interaktionalen*, die alle Wechselwirkungen zwischen den Beteiligten des Übergangsprozesses umfasst, und einer *kontextuellen* Ebene, auf der die äußere Situation, die Ursache und die Begleitumstände der Transition verortet sind (vgl. Wörz 2004, S.36; Griebel/Niesel 2004, S.92-94). Der Vollzug einer Transition wird demnach verknüpft mit der gelungenen Veränderung innerer und äußerer Einstellungen und Gegebenheiten. „Es ist damit nicht das Lebensereignis als solches, das es zu einer Transition werden lässt, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung“ (Wörz 2004, S.36). Lehnt das junge Elternpaar also seine neue Rolle ab, verweigert es die erforderliche Anpassung seines Verhaltens oder die Veränderung des eigenen Selbst- und Weltbildes, ist keine Transition erfolgt. Der Transitionsansatz soll insbesondere genutzt werden, um Übergänge pädagogisch zu begleiten; d.h., um Konzepte zu entwickeln, die nicht nur den Übergänger selbst, sondern auch die ihn umgebenden Systeme berücksichtigen und ihre Zusammenarbeit in der Bewältigung fördern (vgl. Wörz 2004, S.35-41; Niesel u.a. 2008, S.10-12).

Unter Beachtung dieses Konzeptes soll nun der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule dargestellt werden.

2.3 Vom Kindergarten in die Grundschule

Was so offensichtlich erscheint, ist zunächst einer Feststellung würdig: Es gibt einen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, in Deutschland besonders spürbar durch die Trennung der vorschulischen Einrichtungen vom schulischen Bildungssystem. Nach dem ‚PISA-Schock‘ ist er in das Blickfeld der deutschen Bildungsdiskussion geraten, da der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gelockert werden muss, um mehr Chancengerechtigkeit für alle Schüler zu erzeugen. Gerade durch institutionelle Bildungsübergänge erfolgt eine Selektion, die vor Schulbeginn bereits mit der Frage nach der ‚Schulfähigkeit‘ beginnt⁴ (vgl. Carle 2004, S.30f.; Kap. 3). Die Aktualität dieses Themas spiegelt sich wider in den Bemühungen aller Bundesländer, durch besondere Förderprogramme und neue Beschlüsse die Startchancen aller Kinder in der Schule zu verbessern. Den Übergang zu begleiten und ihn möglichst fließend zu gestalten, gilt immer mehr das Interesse von Pädagogen, Psychologen und auch von Eltern, die in besonderem Interesse dieser Arbeit stehen. Ihre Einbeziehung in den Transitionsprozess erweitert die Möglichkeit, Brüche in den Bildungsbiographien der Kinder zu verringern oder zu vermeiden (vgl. Jugend- und Familienminister-Konferenz/ Kultusministerkonferenz 2009).

Fabian und Dunlop (2002) beschreiben den Übergang als "(...) the process of change that is experienced when children (and their families) move from one setting to another. (...) It is usually a time of intense and accelerated developmental demands that are socially regulated" (Fabian/Dunlop 2002, S.3). Dieser Prozess führt zu Veränderungen der Identität, der Rolle, der Beziehungen und der täglichen Umgebungen, zwischen denen die Betroffenen wechseln (vgl. Griebel/Niesel 2002, S.65).

Eine sozialisationstheoretische Perspektive betrachtet den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule vorrangig als einen Wechsel von einer Sozialisationsinstanz zu einer anderen. Von den Kindern werden Anpassungsleistungen und neue Verhaltensweisen gefordert, da Familie, Kindergarten und Schule als unterschiedliche Systeme verschiedene Formen der Interaktion und Kommunikation sowie spezifische Handlungsmuster und Rollenverständnisse besitzen. Durch den Wechsel in eine andere Institution entwickeln die Kinder eine adaptierende Handlungskompetenz. Ergänzend

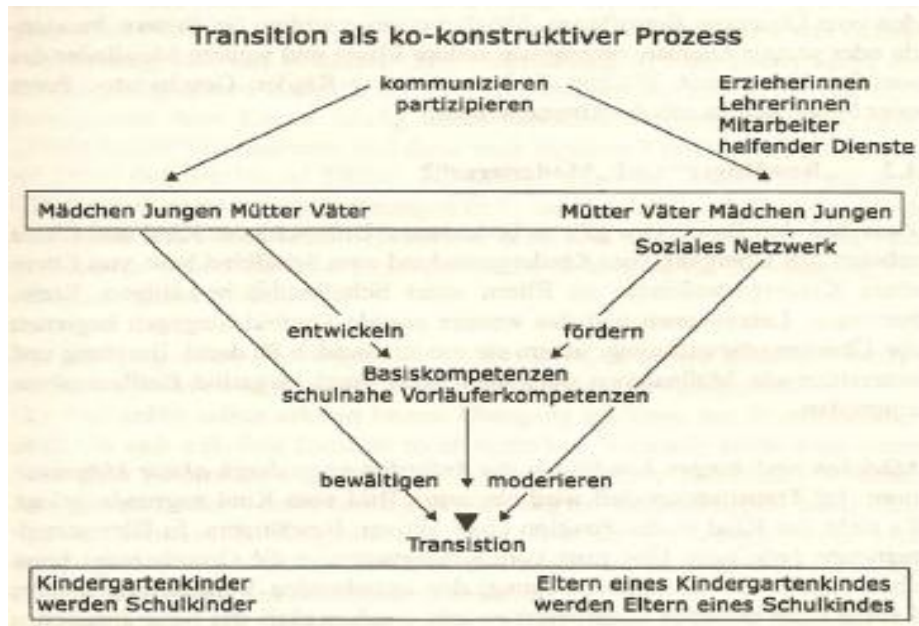
⁴ Loeber und Scholz (2003) beschreiben den Selektionsmechanismus im deutschen Schulsystem mit dem Konzept der ‚Gelenkstellen‘: Je häufiger und je früher Entscheidungen zur Schullaufbahn getroffen werden müssen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Bildungsungleichheiten (vgl. a.a.O., S.258-260). Dieser Ansatz lässt sich auch auf das Schulfähigkeits-Konzept übertragen.

dazu berücksichtigt der Transitionsansatz, dass nicht allein das Kind mit seinen vorhandenen Dispositionen zu seiner Entwicklung beiträgt, sondern auch seine Umwelt. Die Beziehungen, die zwischen den Personen der Institutionen und denen der weiteren Umgebungen bestehen, wirken sich auf das Gelingen des Übergangs aus. Diese „Multiperspektivität“ (Griebel/Niesel 2004, S.94) hilft, den Schuleintritt nicht nur in seiner zeitlichen Abfolge und als Ergebnis des natürlichen Entwicklungsprozesses des Kindes zu sehen, sondern bezieht alle Begleitfaktoren, also Umwelt und Beziehungen, mit ein (vgl. a.a.O., S.84-94; Grotz 2005, S.36-38).

Die in Kapitel 2.2 beschriebenen Theorien, die dem Transitionsansatz zugrunde liegen, werden von Griebel und Niesel (2004) im Hinblick auf den Übergang in die Grundschule konkretisiert. So muss sich das Kind – in Anlehnung an das ökopsychologische Modell nach *Bronfenbrenner* – an das neue Mikrosystem Schule anpassen; ein bis dahin gültiges, der Kindergarten, wird abgelöst. Das bringt einen Rollenwechsel mit sich sowie die Veränderung und Neugestaltung von Dyaden durch den Wechsel der Bezugspersonen. Ebenfalls ändert sich das Mesosystem des Kindes, indem es zu neuen Wechselwirkungen der verschiedenen Lebensbereiche kommt. *Nickel* (1990) hat im Anschluss daran ein Modell entwickelt, das die Schulfähigkeit eines Kindes aus ökosystemischer Perspektive betrachtet. Die verschiedenen Mikrosysteme Familie, Kindergarten und Schule beeinflussen demnach die Möglichkeiten des Kindes, die erwarteten Voraussetzungen für den Schuleintritt auszubilden (vgl. Kap. 3.1). Die Belastungen, die mit dem Übergang verbunden sind, können in Anlehnung an *Lazarus* als Stress erlebt werden, wenn die Anforderungen an das Kind oder seine Eltern seine bzw. ihre Ressourcen überschreiten und sie sie als negativ bewerten. Dabei spielt auch die Erwartungshaltung eine wichtige Rolle: „Vorfreude, Neugier und Lernfreude“ (Griebel/Niesel 2004, S.89) haben einen Einfluss auf das Erleben. In diesem Zusammenhang steht auch die Frage nach den Unterstützungsleistungen durch wichtige Bezugspersonen, insbesondere die Eltern. Hier schließt sich die Theorie der kritischen Lebensereignisse von *Filipp* an, die den Blick auf die zwei Möglichkeiten der Bewältigung richtet: Wird die Situation als Herausforderung oder als Überforderung erlebt? Gerade den positiven, entwicklungsanregenden Impuls des Übergangs will der Transitionsansatz aufgreifen und spricht unter Bezug auf *Erikson* deshalb vom Übergang als Entwicklungsaufgabe. Diese sind aber nicht nur auf das Kindesalter beschränkt, sondern stellen sich im gesamten Lebensverlauf. So sind auch die Eltern mit betroffen, wenn ihr Kind in die Schule kommt: nicht nur als Begleiter, sondern auch als Mit-Übergänger (vgl. Kap. 2.4.2).

Die besondere Bedeutung des ko-konstruktiven Charakters von Transitionen haben Griebel und Niesel in ein Modell überführt, das als Instrument für die pädagogische Praxis bei der Entwicklung geeigneter Operationalisierungen Hilfestellung leisten soll:

Abb. 1: Transition als ko-konstruktiver Prozess



Quelle: Griebel/Niesel 2004, S.120

So wird deutlich, dass es verschiedene Akteure im Transitionsprozess gibt, die über einen längeren Zeitraum gemeinsam an der Entwicklung und Ausgestaltung grundlegender Kompetenzen und Voraussetzungen für die neue Lebenssituation mitwirken (vgl. a.a.O., S.120).

Um einen möglichst gleitenden Übergang zu schaffen, gilt verbreitet die Vorstellung, dass Diskontinuitäten abgebaut werden müssen. Diese lassen sich in den unterschiedlichen Strukturen, Traditionen und Anforderungen finden, die in Familie, Kindergarten und Schule herrschen. Ist das Familienleben vorrangig geprägt von affektiven Beziehungen, die sich an wenigen Einzelpersonen orientieren, so gelten im Kindergarten und noch mehr in der Schule Beziehungen, die weniger affektiv und mehr auf die soziale Gruppe bezogen sind. Die Leistungserwartungen steigen deutlich mit dem Wechsel der Institution, wobei es zwischen Kindergarten und Grundschule oft zu Uneinigkeiten kommt, wie Schulvorbereitung zu geschehen hat und zu welchen Leistungen der Kindergarten verpflichtet ist. Dies hat seine Ursache in den unterschiedlichen Traditionen und Zuständigkeiten. Der Kindergarten ist in Deutschland keine Institution des offiziellen Bildungssystems und unterliegt damit auch nicht den gleichen gesetzlichen Anforderungen (vgl. Kap. 2.4.3). Auch die fachliche Ausbildung des pädagogischen Personals findet weitestgehend – anders als in den meisten anderen Ländern – getrennt voneinander statt. Nicht zuletzt gibt es keine gemeinsamen, bindenden Vorgaben über die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien und die Kooperation zwischen den Institutionen. Roßbach (2009) benennt vier verschiedene „Dimensionen der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten bei institutionellen Übergängen“ (a.a.O., S.289f.): die

strukturelle Gestaltung des Übergangs, Kooperationen und Übergangsbegleitung, die inhaltliche und curriculare Anschlussfähigkeit und die Aus- und Fortbildung des Fachpersonals. Dabei sieht er im Transitionsansatz die Möglichkeit, zum einen die Begleitung von Kindern und Eltern zu unterstützen, und zum anderen verschiedene Kooperationsmaßnahmen zu systematisieren. Kritik äußert er dahingehend, dass der Ansatz seine Möglichkeiten vorrangig in den gegebenen Strukturen des Bildungssystems zu realisieren versucht und zu wenig danach fragt, ob sich manche Übergangsproblematiken durch veränderte Schulstrukturen erübrigen würden. Das Modell der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe (vgl. Kap. 3.5), aber auch die generelle Zuordnung des Kindergartens zum Bildungssystem sind Beispiele für solche Denkoptionen. Weiterhin ist der Transitionsansatz ein heuristisches Konzept, das als Theorierahmen für die Entwicklung von Kooperationsformen und Übergangsbegleitung verwendet werden kann. Dementsprechend werden konkrete Maßnahmen zur Förderung der vorschulischen und schulischen Kompetenzentwicklung der Kinder nur ansatzweise formuliert (vgl. a.a.O., S.286-291).

Griebel und Niesel (2004) halten den Versuch, einen gleitenden Übergang mit möglichst viel Kontinuität herzustellen, für nicht ausreichend.

„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. (...) Diese (...) ‚Kontinuitätsdoktrin‘ (...) dürfte mit einem Theoriedefizit zusammenhängen“ (Griebel/Niesel 2004, S.110).

Zwar soll durch das Bewusstmachen der Komplexität des Übergangs, seiner verschiedenen Beteiligten und seines ko-konstruktiven Charakters das Verständnis für die einzelnen Betroffenen gefördert werden, so dass im Anschluss pädagogische Konzepte der Kooperation entwickelt und Diskontinuitäten vermindert werden können. „Der Einschluss der Perspektiven nicht nur der Fachkräfte, sondern auch der Eltern und der Kinder selbst ist eine wichtige Voraussetzung zum Verständnis von Bewältigungsprozessen“ (a.a.O. 2004, S.108). Andererseits werden Übergänge als Herausforderungen für die Entwicklung gesehen. „Es handelt sich um ein dynamisches, prozesshaftes Geschehen über längere Zeit, in dem es einerseits zu einer Verdichtung unterschiedlicher Belastungsfaktoren kommt, das andererseits aber auch Chancen für Lernprozesse eröffnet“ (Griebel 2004, S.41). So sollen bestehende Diskontinuitäten auf ihre entwicklungsförderliche Komponente hin untersucht werden, indem die schon vorhandenen Stärken der Kinder, Personen und Umstände betont werden. Im Sinne der Resilienzforschung wird davon ausgegangen, dass Kinder schützende Faktoren mitbringen, die sie befähigen, mit Schwierigkeiten und Hindernissen umzugehen. Da diese Faktoren immer im Zusammenhang mit der Umwelt stehen, gilt es auch hier, alle Bereiche in

den Blick zu nehmen und förderliche Strukturen weiter auszubauen. Die Entwicklung der Persönlichkeit schließt zudem immer auch den Umgang mit Diskontinuitäten ein, der auch außerhalb der institutionellen Übergänge zum Leben gehört (vgl. Griebel 2004, S.36-41; Griebel/Niesel 2004, S.108 u. S.136; Niesel u.a. 2008, S.14-18).⁵

Die Einschulung wird generell mit verschiedenen Ritualen zelebriert, durch die der neue Lebensabschnitt mit einem festlichen Charakter eingeleitet werden soll. Die Verabschiedung im Kindergarten gehört ebenso dazu wie die Schultüte, Einschulungsfeiern und -gottesdienste und zunehmend auch Feiern im Familienkreis. Diese Ereignisse sind mit (Vor-)Freude verbunden und dienen als Hilfestellung und Unterstützung im Neuanfang. Doch mit dem Ereignis der Einschulung ist das ‚Schulkind-Werden‘ noch nicht beendet. Der Transitionsprozess selbst kann unterschiedlich lange dauern und ist erst dann abgeschlossen, wenn die Beteiligten in ihrer neuen Rolle angekommen sind. Dazu gehören auch die Erfahrungen, die erst in der Schule gemacht werden können (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.122).

Wie die einzelnen Akteure den Übergang erleben und gestalten, wird im Folgenden beschrieben.

2.4 Akteure des Übergangsprozesses und ihre Relationen

Zu den Akteuren des Transitionsprozesses gehören zuallererst die Kinder, die den Übergang bewältigen. Doch auch wenn sie im Mittelpunkt stehen, erleben ihn noch andere Personen und Gruppen: die Eltern des Kindes, die Erzieherinnen des Kindergartens und die Lehrer der zukünftigen Schule. Auch andere Betreuungspersonen aus einem Hort oder die Tagesmutter können beteiligt sein; weiterhin die Geschwister und Großeltern, Verwandte, erwachsene Bezugspersonen, Freunde der Kinder und der Eltern. Für alle geht es um Veränderungen in ihren Mikrosystemen, für das Schulkind selber und seine Eltern auch um einen Wechsel im Mesosystem. Im Folgenden geht es um die vier Personen und Instanzen, die maßgeblich an der Transition teilhaben. Dabei wird nach dem Transitionsansatz unterschieden zwischen denen, die den Übergang aktiv bewältigen (Kind, Eltern) und denen, die ihn als Moderatoren begleiten und mitgestalten (Erzieherinnen, Lehrer) (vgl. Niesel 2004, S.91f.).

2.4.1 Das Kind

Das Bild vom Kind, das dem Transitionsansatz zugrunde liegt, ist das einer aktiv gestaltenden und nicht einer nur passiv empfangenden Person. Das Wissen um die Gestaltbarkeit und den eigenen Einfluss auf eine veränderte Lebenssituation trägt zum Gelingen der Neuanpassung bei (vgl. Griebel 2004, S.26; Niesel 2004, S.92). Die

⁵ Vgl. dazu auch Wustmann (2003).

meisten Kinder sind zunächst neugierig auf die Schule, haben positive Erwartungen und die Überzeugung, dass sie zurechtkommen werden. Dabei sind ihre Vorstellungen oft eher vage (vgl. Griebel/Niesel 2002, S.68). Mit Beginn der Schulzeit stellt sich häufig heraus: „Die Anpassung an die sich verändernde Umwelt geht für die Betroffenen mit Dissonanz-Erleben und emotionaler Verunsicherung einher. Die übergangsspezifischen Anforderungen sind oft unklar und unstrukturiert und erfordern seitens der betroffenen Personen eine Vielzahl von Bewältigungsstrategien auf verschiedenen Ebenen“ (Beelmann 2006, S.21).

Nach einer Studie von Beelmann (2000) konnten vier Gruppen von Übergangsbewältigenden unterschieden werden: ‚Übergangsgestresste‘ hatten steigende Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt (14%); bei den ‚Übergangsgewinnern‘ nahmen die Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt ab (15%); die ‚Geringbelasteten‘ zeigten wenig Anpassungsprobleme und eine stabile Person-Umwelt-Passung (42%), und bei den ‚Risikokindern‘ blieben die Anpassungsprobleme durch bereits vorhandene Fehlpassung konstant hoch (29%) (vgl. Grotz 2005, S.71f.).

Nach dem Transitionsmodell geschehen die Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene. Griebel (2004) hat sie konkret beschrieben:

- Individuelle Ebene: Veränderung der Identität: vom Kindergarten- zum Schulkind
Bewältigung von Emotionen: von Vorfreude bis Angst
Kompetenzerwerb: Selbstständigkeit, Kulturtechniken, Verhaltensweisen
- Interaktionale Ebene: Neue Beziehungen (Lehrer und Klassenkameraden) bzw. veränderte (Eltern) oder verlorene (Erzieherinnen) Beziehungen (Mikrosysteme)
Neue Rolle des Schulkindes: veränderte Erwartungen seitens der Lehrer und Eltern
- Kontextuelle Ebene: Neuer Lebensbereich Schule, täglicher Wechsel zwischen den Lebensbereichen (Mesosystem)
Curriculum der Schule statt Inhalte des Kindergartens
Evtl. weitere zeitgleiche Übergänge in der Familie
(vgl. Griebel 2004, S.34; Griebel/Niesel 2003, S.140-143; Beelmann 2006, 51f.).

Die Veränderungen auf den drei Ebenen stellen Diskontinuitäten für das Kind dar. Sie werden bewältigt, wenn es sich an die neuen Bedingungen anpassen kann. Dies wird als Entwicklungsaufgabe beschrieben. Wichtig ist dabei, dass der Eintritt in die Schule nicht nur Entwicklungen stimuliert, sondern bereits Folge von Entwicklungen ist: „Der

Wechsel in ein weitergefasstes System trifft auf eine in der Person angelegte, entwicklungspsychologische Notwendigkeit“ (Däschler-Seiler 2004, S.21).

Bewältigung meint „(...) sich verändernde kognitive und Verhaltensanstrengungen, um mit spezifizierten Anforderungen fertig zu werden“ (Griebel/Niesel 2004, S.126). Diese sind immer eingebettet in den persönlichen Entwicklungs- und Erfahrungskontext des Kindes, der auch die persönlichen Ressourcen und Schwierigkeiten beeinflusst. Das gilt nicht nur für Kinder und Familien mit besonderen Voraussetzungen wie Behinderung, Krankheit oder Migrationshintergrund, sondern für jedes einzelne Kind, z.B. in Bezug auf Geschlecht, soziale Herkunft, Entwicklungsstand und familiäre Unterstützung. Eine gelungene Bewältigung bedeutet, dass die Passung zwischen diesen Voraussetzungen und den neuen Erfahrungen wieder hergestellt wird, indem neue Verhaltensweisen gelernt, neue Beziehungen geknüpft und vorhandene Ressourcen genutzt werden. Werden diese Anpassungsleistungen auf Dauer nicht erfüllt, ist die Bewältigung nicht erfolgt. (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.125f.).

Ressourcen, über die das Kind, seine Familie oder seine Umwelt verfügen, können als sogenannte Schutzfaktoren die Bewältigung positiv beeinflussen. Dies sind persönliche Faktoren wie ein positives Temperament oder hohe Intelligenz, die Geschwisterposition und das Geschlecht, und psychosoziale Faktoren wie ein gutes Sozialverhalten, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ein aktives Verhalten. Zu familiären Schutzfaktoren zählen mindestens eine stabile emotionale Beziehung, ein positives Erziehungsklima, der familiäre Zusammenhalt und vorbildliche Modelle von Bewältigung. Mit Schutzfaktoren in der Umgebung sind soziale Unterstützung, gute Kindergarten- und Schulerfahrungen und Freundschaftsbeziehungen gemeint (vgl. a.a.O., S.126f.; Grotz 2005, S.34).

Ein für das Gelingen der Transition bedeutender Schutzfaktor ist die Bewältigungskompetenz, die das Kind schon vor dem Schuleintritt ausbildet. Grotz (2005) definiert sie als „die Fähigkeit des Kindes, sich flexibel und ohne größere Probleme an seine jeweilige soziale Umwelt anzupassen“ (a.a.O., S.103f.). Sie konnte in ihrer Untersuchung zum Einfluss von sozialer Unterstützung auf die Bewältigung des Übergangs zwar zeigen, dass die von Vorschulkindern wahrgenommene Unterstützung durch Eltern und Erzieherinnen keinen direkten Einfluss auf die Anpassung in der Schule hat. Allerdings beeinflusst diese Unterstützung den Grad der Bewältigungskompetenz, die Kinder schon vor der Einschulung ausbilden, was sich wiederum auf die Fähigkeit der Übergangsbewältigung vom Kindergarten in die Grundschule auswirkt (vgl. a.a.O., S.222 u.225). Grotz fand heraus, dass sich insbesondere die von den Kindern wahrgenommene Unterstützung des Lehrers zu Beginn der Schulzeit positiv auf die Bewältigung auswirkt. Diese wird dann von den Kindern umso stärker wahrgenommen, je

mehr Unterstützung sie gleichzeitig auch in der Familie erleben. „Die familiäre Unterstützung wirkte in die Grundschule hinein“ (a.a.O., S.220).

Ein Übergang gilt dann als erfolgreich abgeschlossen, wenn der Lehrer das Kind „emotional, psychisch, physisch und intellektuell“ (Griebel 2004, S.39) positiv und ausgeglichen erlebt. Grotz legt aber besonderen Wert darauf, dass die Bewältigung eines Übergangs nicht alleine am Verhalten des Kindes in der Schule gemessen werden kann. Vielmehr muss gerade hier die Elternperspektive mit einbezogen werden, denn sie erleben das Kind auch unmittelbar vor und nach der Schule und können Veränderungen im täglichen Verhalten beobachten. Grotz plädiert deshalb dafür, einen Übergang dann als erfolgreich abgeschlossen zu bezeichnen, „(...) wenn dem Kind am Ende des Übergangs die durch den Schuleintritt erforderlich gewordene Neuanpassung in seinen beiden Lebensbereichen, d.h. aus Lehrer- und Elternsicht, gelungen ist“ (Grotz 2005, S.97).

Wie die Eltern und Familien den Übergang erleben, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.4.2 Eltern und Familie

Familien besitzen ein individuelles Selbstverständnis und eine Vorstellung davon, wer und wie sie sind. Im Transitionsprozess kann es dazu kommen, dass diese in Frage gestellt werden, wenn neue Rollendefinitionen und ein Wandel in den Beziehungen stattfinden (vgl. Cowan 1991, S.14).

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt für die gesamte Familie eine Entwicklungsaufgabe dar. Das Exosystem Schule wird zu einem Mesosystem, wenn die Eltern Voraussetzungen materieller und struktureller Art schaffen, wenn sie und die Lehrer Beziehungen zueinander knüpfen, und wenn sie Hilfestellung, z.B. bei den Hausaufgaben, leisten, um das Lernen der Kinder zu unterstützen. Sie leisten „(...) die motivationale Begleitung der Kinder, die Unterstützung von Verarbeitungsprozessen und die Bewältigung auftretender Frustrationen während der Schulzeit“ (Beelmann 2006, S.56). Die Veränderungen und die Notwendigkeit, neue Probleme zu lösen und dafür Strategien zu entwickeln, können als Stressoren erlebt werden. Neben dem Schulkind sind auch die Geschwister betroffen, die einerseits die neue Rolle des Kindes akzeptieren müssen, andererseits mit neuen Zeitstrukturen und geregelten Tagesabläufen konfrontiert werden. Dass sich die Eltern dem Schulkind intensiv widmen und die eigene gemeinsame Zeit dadurch eingeschränkt werden kann, bedeutet ebenfalls eine emotionale Herausforderung (vgl. Wild/Hofer 2002, S.218).

Wie wichtig den Eltern die Vorbereitung auf die Schule ist, lässt sich an den Untersuchungsergebnissen von Beelmann (2006) erkennen. Von 60 befragten Eltern sprachen fast alle mit ihren Kindern über die Einschulung, über die Hälfte übten den Schulweg

und besuchten die Schule und ein Viertel las themenrelevante Bilderbücher. Inhaltliche Förderung in Form von Lernspielen und Übungen wurde im Durchschnitt gelegentlich bis oft praktiziert (vgl. a.a.O., S.126f.).

Wie das Transitionsmodell (s.o.) zeigt, sind Eltern im Übergang in einer doppelten Weise gefordert: Sie begleiten, unterstützen und moderieren den Prozess zum einen, sind zum anderen aber selbst bewältigende Teilnehmer, da sich ihre Rolle von Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes verändert. Sie fühlen sich verantwortlich dafür, dass ihr Kind in der Schule Erfolg hat und sind deshalb daran interessiert, Kontrolle und Orientierung in der Übergangszeit zu haben (vgl. Griebel 2004, S.35; Griebel/Niesel 2004, S.38; Niesel 2003, S.10-12).

Griebel und Niesel (2002) fanden Strategien bei Eltern, um ihre Kinder im Übergang zu unterstützen und ihn selber zu meistern. Eltern

- möchten sich absichern, dass ihr Kind bereit für die Schule ist. Ein Kennzeichen dafür ist für Eltern und Lehrer, dass das Kind in den letzten Monaten im Kindergarten Langeweile zeigt, also neue Herausforderungen wünscht.
- betonen die kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder und stellen sich damit auf die veränderten Lernanforderungen ein.
- suchen vermehrt Kontakt zu den Erzieherinnen, um sich ihre Einschätzungen bestätigen zu lassen.
- zeigen sich eher erleichtert über ein etwas höheres Eintrittsalter des Kindes.
- wünschen sich Kontinuität in den Beziehungen. Sie legen Wert darauf, dass ihr Kind mit Freunden in eine Klasse kommt und können dadurch auch eigene Verbindungen halten. Das schließt die Möglichkeit ein, Übergangserfahrungen zu teilen.
- informieren sich über die Schule bei anderen Eltern mit älteren Kindern.
- haben meistens einen günstigen Eindruck von den ersten Klassenlehrern, was die neue Beziehung positiv beeinflusst und hilft, die Verantwortung für das Kind abzugeben.
- sind bemüht um eine deutliche Tages- und Wochenstruktur, um ihr Kind bei den Hausaufgaben zu unterstützen und genug Zeit für es zu haben.

Besonders Mütter zeigen sich interessiert an Informationen aus dem Schulalltag und befragen daher ihre Kinder intensiv nach dem Geschehen; sie halten außerdem Kontakt zu Lehren und anderen Eltern. Hier zeigt sich eine Diskrepanz im Erziehungsverhalten: Waren sie in der Kindergartenzeit besonders darum bemüht, ihre Kinder zu Selbstständigkeit und Autonomie zu erziehen, geht es ihnen jetzt mehr um Kontrolle und Informiert-Sein, um Gehorsam und Einordnung. Diese Verschiebung hin zu traditionellen Erziehungsmaßstäben beginnt sich erst nach einem halben Jahr wieder zu ändern.

Obwohl insgesamt die positiven Aspekte dominieren, sehen die Eltern den zukünftigen Anforderungen in der Schule skeptisch entgegen. Griebel und Niesel verstehen auch dieses Verhalten als eine Bewältigungsstrategie, um in den eigenen Bemühungen konstant zu bleiben (vgl. Griebel/Niesel 2002, S.72f.; Griebel/Niesel 2004, S.127ff.; Niesel u.a. 2008, S.50-52).

Wie für das Kind, ergeben sich auch für die Eltern Veränderungen auf den drei bereits genannten Ebenen:

- Individuelle Ebene: Veränderung der Identität: Von Eltern eines Kindergarten- zu denen eines Schulkindes
Bewältigung von Emotionen: Von eigenen Erinnerungen an die Schulzeit über Stolz und Freude bis zu Ablöseprozessen und Sorge um den Schulerfolg
Kompetenzerwerb: Hausaufgabenbetreuung, Umgang mit Lehrern
- Interaktionale Ebene: Neue (Lehrer und andere Familien) bzw. veränderte (Kind) oder verlorene (Erzieherinnen) Beziehungen
Neue Rolle: veränderte Erwartungen seitens der Lehrer und Kinder
- Kontextuelle Ebene: Neuer Lebensbereich Schule, Gestaltung des Tagesablaufs nach schulischen Vorgaben und Anforderungen
Curriculum der Schule bringt stärkeren Leistungsvergleich in die Familie
Evtl. weitere Übergänge in der Familie, z.B. Wiedereinstieg in den Beruf, Geburt eines Geschwisterkindes
(vgl. Niesel 2004, S.94f.; Niesel u.a. 2008, S.64f.).

Griebel und Niesel konstatieren eine längere Unsicherheit bei den Eltern, die sich zum Teil erst im Laufe des zweiten Schuljahres legt. Auch bei den Eltern ist die Dauer des Transitionsprozesses individuell unterschiedlich (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.122; Niesel u.a. 2008, S.65f.).

Nicht nur Eltern und Kinder, sondern auch die Institutionen Kindergarten und Schule gestalten den Übergang mit; dies soll nun beleuchtet werden.

2.4.3 Der Kindergarten

Die Entstehungsgeschichte der vorschulischen Betreuungseinrichtungen, die nach dem ersten Weltkrieg unter dem Begriff ‚Kindergarten‘ zusammengefasst wurden, soll hier nur insoweit betrachtet werden, als dass sie im 19. Jahrhundert als eigenständige Institutionen unabhängig von der Schule gegründet wurden. Als familienunterstützende

und -entlastende Einrichtungen, wenn Mütter arbeiten mussten, hatten sie in der Regel nicht die Aufgabe, auf die Schule vorbereitende Bildungsleistungen zu erbringen. Alle Versuche, die Einrichtungen als offizielle Vorläufer der Elementarschulen zu etablieren, blieben erfolglos. Die Zuordnung zum Jugendwohlfahrtsbereich (Reichsschulkonferenz 1920) hatte schließlich die strikte Abtrennung zum schulischen Bildungssystem zur Folge. Diese Trennung bleibt bis heute bestehen: Anders als in den meisten europäischen Ländern ist der Kindergarten in Deutschland der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. Nur in der DDR wurde er als Vorstufe in das System der Einheitsschule eingegliedert. Der Vorschlag des Deutschen Bildungsrates von 1970, den Kindergarten als erste Stufe in den Elementarbereich des Bildungswesens zu integrieren, scheiterte sowohl an der Finanzierung als auch an den Interessen der freien Träger und den föderalistischen Strukturen, die den Bildungsbereich in der Bundesrepublik kennzeichnen (vgl. Behr 2009, S.315f.; Reyer 2009, S.268-280).

Der Kindergarten verändert sich aber immer mehr zu einem Ort der Bildung. Er muss reagieren auf die Herausforderung, dass Kinder ‚selbst-ständige‘ Lerner sind und werden sollen, um die Anforderungen einer komplexen Wissensgesellschaft meistern zu können (vgl. Gisbert 2003, S.81f.). Zudem gilt es anzuerkennen, dass Kindheit heute geprägt ist von Diversitäten sozialer, kultureller und individueller Art, die aufgegriffen und für die (Lern-)Biographie nutzbar gemacht werden müssen (vgl. Fthenakis 2003, S.21f. u. 24f.).

Dadurch wird die Frage nach dem Übergang zur Schule dringlicher, weil grundlegende schulvorbereitende Kompetenzen und Bildungsinhalte anschlussfähig sein müssen, um einen gelungenen Schulstart als Basis für eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu ermöglichen (vgl. Kap. 3.2). Da die vorschulischen Institutionen nicht den gleichen gesetzlichen Bestimmungen unterliegen wie die Schule, gibt es kein einheitliches Konzept einer ‚Bildung von Anfang an‘.

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 (SGB VIII, §§22-26) wird neben Betreuung und Erziehung auch die Bildung als Auftrag des Kindergartens festgeschrieben, welche die Förderung von sozialer, emotionaler, körperlicher und geistiger Entwicklung umfasst. Es besteht eine Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und ihrer Beteiligung an wichtigen Entscheidungen und Angelegenheiten. Ebenfalls soll mit der Schule und anderen Institutionen zusammengearbeitet werden (vgl. Behr 2009, S.313f.). Die Vorgaben des SGB VIII bilden den Rahmen für die länderspezifischen Gesetze für Kindertagesstätten, deren Ausführungen in Bezug auf die vorschulische Bildung aber oft nur Empfehlungscharakter haben und nicht curricular bindend sind (vgl. Reyer 2009, S.279). Zwar formuliert die Kultusminister-Konferenz: „Die Tageseinrichtungen für Kinder des Elementarbereichs werden heute als unentbehrlicher Teil des Bildungswesens verstanden“ (KMK 2011a, S.79). Es besteht aber weiterhin

eine Spannung zwischen der Herkunft des Kindergartens als Hilfsangebot für bedürftige Familien und dem (neuen) Anspruch, Bildungseinrichtung für alle Kinder zu sein (vgl. Diskowski 2008, S.48).

Im ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ (JMK/KMK 2004) werden „(...) die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen“ (a.a.O., S.3; vgl. KMK 2011a, S.80) als Bildungsziele festgeschrieben. Seit 2002 haben alle Bundesländer Orientierungs- bzw. Bildungs- und Erziehungspläne für die Kindergärten formuliert, in denen es neben der grundlegenden Struktur der Arbeit um verschiedene Lern- und Bildungsbereiche geht, die für die Kinder erfahrbar gemacht werden sollen. Sie umfassen die Bereiche

- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik
- Musische Bildung/Umgang mit Medien
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Natur und kulturelle Umwelten (vgl. KMK 2011a, S.82).

Hier lassen sich Verbindungen zu schulischen Unterrichtsfächern erkennen. Außerdem thematisieren die Pläne den Übergang zur Grundschule. Da sie sich aber in den einzelnen Ländern deutlich unterscheiden und zum Teil noch keine gesetzliche Verbindlichkeit haben, wird die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung unterschiedlich gehandhabt (vgl. Diskowski 2008, S.53 u.57f.; Roßbach 2009, S.283f.). Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in Deutschland ein großer Schwerpunkt auf der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder im Kindergarten liegt, zu deren Gunsten die kognitive Entwicklung eher in den Hintergrund tritt. Auch die schulvorbereitenden Maßnahmen werden daher sehr unterschiedlich durchgeführt, sowohl hinsichtlich der Quantität als auch der Qualität. So sind ein Schulbesuch der Vorschulkinder und themenspezifische Elternabende, oft auch zusammen mit den Grundschullehrern, in den meisten Kindergärten heute Standard. Welches Konzept aber hinsichtlich der Förderung von Basiskompetenzen und lernmethodischen bzw. Transitions-Kompetenzen verfolgt wird, und wie diese im Einzelnen auszusehen haben, bleibt in der Regel den Einrichtungen bzw. Trägern überlassen (vgl. Grotz 2005, S.52-65; Roßbach 2009, S.288).

Aufgabe des Kindergartens ist es, die Kinder auf den Übergang vorzubereiten und sie bzw. ihre Familien zu begleiten. Dazu gehören Kenntnisse der Fachkräfte bezüglich

- des Transitionsprozesses: Welche Veränderungen stehen für die Kinder und ihre Eltern an (drei Ebenen, s.o.) und wie können sie darin unterstützt werden? Wie kann der Prozess gemeinsam konstruiert und gestaltet werden?
- der Förderung sozialer Kompetenzen der Kinder: Flexibilität und Selbstkontrolle zum einen und Sicherheit in der Interaktion mit Kindern und Erwachsenen zum anderen tragen dazu bei, sich in der neuen Situation Schule anpassen zu können.
- der Förderung schulischer Vorläufer-Kompetenzen: Interesse und Neugier auf Wissensinhalte sowie die Stärkung eines positiven Selbstbildes in Bezug auf das Lernen und ein anregungsreiches Setting wecken Freude am Lernen.
- der Schule: Wissen über den Schulbeginn und eine enge Kooperation mit den Lehrern im Übergang schafft Transparenz und verringert Unsicherheit im Hinblick auf das, was kommt (vgl. Niesel 2004, S.94-99; Niesel u.a. 2008, S.19).

Nach dem Transitionsmodell geht es weder darum, den eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens abzuschaffen und Kindergarten mit Schule zu vermischen, noch darum, Diskontinuitäten im Übergang gänzlich zu beseitigen. Der Kindergarten soll jedes Kind so fördern, „(...) dass es bereit ist, ein Schulkind zu werden. Die Schule hingegen ist dafür verantwortlich, dass das Kind ein Schulkind wird“ (Niesel 2004, S.97).

Welche Rolle die Schule im Transitionsprozess einnimmt, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.4.4 Die Grundschule

Die Arbeit der Schulen ist rechtlich durch die Schulgesetze der Bundesländer definiert. In Niedersachsen z.B. gilt das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG) von 1998; detaillierte Regelungen finden sich in einem Erlass des Nds. Kultusministeriums (MK 2004). In beiden Richtlinien ist der Anschluss an die vorschulische Bildung und die Fortführung der Lernformen des Elementarbereiches als Auftrag formuliert (vgl. NSchG §2 (1); MK 2004, S.2f.). Ausführliche Bestimmungen gibt es auch zu der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten. Hier wird festgelegt, dass die Institutionen sich gegenseitig über die eigenen Arbeitsweisen informieren und ihre Arbeit danach gestalten sollen. Ebenso sollen ein Austausch zu Fragen des Übergangs und gegenseitige Besuche und Hospitationen stattfinden (vgl. NSchG §6 (1) 4; MK 2004, S.4f.). Demnach ist eine rechtliche Grundlage für die organisierte Kooperation gelegt; es gibt aber durch die Trennung der Zuständigkeiten keinen gemeinsamen Bildungsauftrag. Dennoch kommen sich Schule und Kindergarten im Übergang in dieser Aufgabe sehr nahe und sind deshalb auf Zusammenarbeit und Austausch angewiesen. Die Grundschule soll „(...) die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler (...) weiterentwickeln“ (NSchG §2 (1)) und ihnen „(...) erfolgreiches Lernen ermöglichen und ihre Lernfreude

sowie ihre Lern- und Leistungsbereitschaft weiterentwickeln oder anregen“ (MK 2004, S.3). Dieses soll ausdrücklich im Anschluss an die Arbeit der vorschulischen Institutionen geschehen (vgl.ebd.). Um das zu erreichen, müssen die Curricula nicht nur inhaltlich aufeinander aufbauen, also anschlussfähig sein, sondern auch die erforderlichen Basiskompetenzen im Blick haben. Die Entwicklung von Lernkompetenzen sowie die Stärkung des kindlichen Selbstbildes sowohl in Bezug auf das Lernen als auch auf die soziale Kompetenz ist ebenso wie im Kindergarten eine wesentliche Aufgabe (vgl. Fthenakis 2003, S.27f.). Genau wie dort müssen die Fachkräfte der Schule Kenntnisse über den Transitionsprozess haben und aktiv an der Konstruktion und Gestaltung teilnehmen. Es reicht nicht aus, wenn sie die Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung ‚übernehmen‘, da die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten und die gemeinsame Unterstützung der Übergänger Transparenz ermöglicht und unnötige Diskontinuitäten abbaut (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.122 u.148)⁶. Wenig beachtet ist bisher die Zusammenarbeit mit den Eltern hinsichtlich des Übergangs; die gesetzliche Grundlage bezieht sich vorwiegend auf die Gremienarbeit in der Schule (vgl. NSchG, §§88-100; MK 2004, S.3 u.15). Die angestrebten Kooperationsformen zur Gestaltung des Übergangs schließen die Eltern aber ausdrücklich mit ein (vgl. Kap. 4). Grotz (2005) stellt in ihrer Untersuchung zu Unterstützungsleistungen im Übergang einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der familiären und der institutionellen Unterstützung fest, der besonders zu Beginn der Schulzeit von den Kindern wahrgenommen wird. Die Unterstützung, die Kinder bei ihren Eltern erleben, wirkt sich auf die Wahrnehmung der Unterstützung durch die Lehrer aus. In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit von Schule und Eltern besonders wichtig, damit die Kinder den Übergang bewältigen können (vgl. a.a.O., S.173). Sie kann durch die Mitwirkung der Schule von Beginn des Transitionsprozesses an gestärkt werden, da auch die Eltern als Teilnehmer der Transition Unsicherheiten und Diskontinuitäten zu verarbeiten haben (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.124 u.147f.; vgl. Kap. 4.3).

2.4.5 Zusammenfassung

Kinder wie Eltern erleben im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule eine sehr intensive Zeit, die durch viele Neuheiten und Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen gekennzeichnet ist. Kindergarten und Schule als teilhabende und begleitende Institutionen sind gefordert, sich mit den Inhalten und Umständen des Transitionsprozesses auseinanderzusetzen und miteinander zu kooperieren, wenn der Übergang gelingen und eine gute Basis für die schulische und persönliche Entwicklung gelegt werden soll. Schon heute versuchen die Einrichtungen, wirksame Kooperationselemente zu nutzen,

⁶ Wie eine derartige Kooperation aussehen kann, wird in den folgenden Kapiteln näher beschrieben.

z.B. durch die Vermittlung von Informationen bei gemeinsamen Elternabenden, durch Schulbesuche schon in der Kindergartenzeit oder gemeinsame Rituale bei Verabschiedung und Neuanfang.

Die Eltern der Schulanfänger haben den Übergang ebenso zu bewältigen wie ihre Kinder. Die Reflexion ihrer Perspektive und die Einsicht, dass sie, wie auch die Kinder, in dieser Entwicklungsaufgabe und den Diskontinuitäten der Transition begleitet und unterstützt werden müssen, bilden einen Schwerpunkt im neueren wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Fthenakis 2004, S.9-11).

Der Transitionsansatz versucht, die verschiedenen Denk- und Handlungsstränge zu bündeln und alle Akteure als gleichwertige Teilhaber des Übergangs zu berücksichtigen. Die Bewältigungsaufgaben, mit denen Kinder und Eltern konfrontiert sind, werden auf verschiedenen Ebenen beschrieben und damit auch den Institutionen als begleitenden und moderierenden Partnern zugänglich gemacht.

„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 und auch die Familie als den Übergang aktiv Bewältigende wahrnimmt.“ (Fthenakis 2004, S.11f.).

Das im Transitionsmodell angestrebte Gleichgewicht zwischen den Akteuren ist aber noch nicht erreicht, da der Schule eine besondere Machtposition bleibt: Die Feststellung der sogenannten Schulfähigkeit und damit die Entscheidung, ob ein Kind eingeschult wird oder nicht, liegt bei der jeweiligen Schulleitung. Zwar haben die Ärzte der Gesundheitsämter, die die Vorschuluntersuchungen durchführen, und die Erzieherinnen eine beratende Funktion; ob aber ihre Beobachtungen und Ansichten und die der Eltern in die Entscheidung einfließen, ist allein Sache der Schulleiter. Darum soll es im nächsten Kapitel gehen. Auf Grund des deutschen Bildungsföderalismus⁷ gibt es kein einheitliches Einschulungsverfahren; jedes Bundesland prägt seine eigenen Strukturen. Die Angaben beziehen sich gemäß der Themenstellung dieser Arbeit in der Regel auf Niedersachsen. Die Verfahren der einzelnen Länder ähneln sich allerdings sehr, so dass die isolierte Betrachtung Niedersachsens durchaus als repräsentativ angesehen werden kann (vgl. dazu KMK 1997; Deutscher Bildungsserver 2012).

⁷ Vgl. dazu Wenning (2011): Bildungsföderalismus.

3. Schulreife – Schulfähigkeit – Anschlussfähigkeit: Ein Konstrukt im Wandel

Kinder, die bis zu einem festgesetzten Stichtag das sechste Lebensjahr vollendet haben, werden in Deutschland schulpflichtig. Die unterschiedlichen Stichtage der Bundesländer liegen zwischen dem 30. Juni und dem 31. Dezember. In der Regel sollen alle schulpflichtigen Kinder zu Beginn des neuen Schuljahres in die Schule aufgenommen werden. Bei Feststellung eines Entwicklungsrückstandes kann ein Kind für ein Jahr in einen Schulkindergarten oder eine Vorklasse verwiesen werden, welche die besondere Förderung im Hinblick auf die Einschulung zur Aufgabe haben. Ein Entwicklungsrückstand wird anhand der ‚Schulfähigkeit‘ diagnostiziert, für die es aber keine allgemein gültige Definition gibt (vgl. NSchG §6 (3); MK 2004, S.4; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (KMK) 2011b, S.89; Griebel/Niesel 2004, S.134). So gelten Kinder z.B. in Niedersachsen als nicht schulfähig, wenn sie „(...) körperlich, geistig oder in ihrem sozialen Verhalten nicht genügend entwickelt sind, um mit der Aussicht auf Erfolg am Unterricht der Grundschule oder einer Förderschule teilzunehmen“ (NSchG §64 (2)). Im Schuljahr 2010/2011 besuchten 28745 Kinder, also ca. 3,8% aller Schulpflichtigen, einen Schulkindergarten bzw. eine Vorklasse; in Niedersachsen waren es mit 3441 Kindern 4,5% (vgl. Statistisches Bundesamt 2010; ders. 2011c). Dabei ist die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen bei zurückgestellten Kindern umstritten (vgl. Carle 2004, S.34).

Doch was bedeutet ‚Schulfähigkeit‘ überhaupt? Das ist im Folgenden Thema.

3.1 Die historische Begriffsentstehung

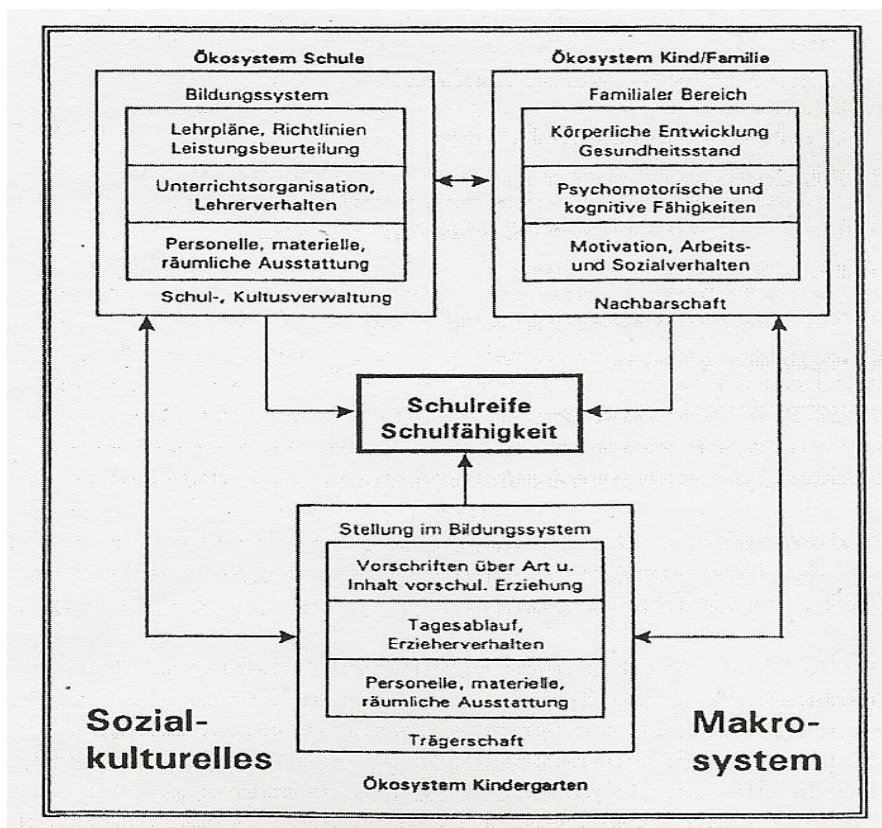
Der Begriff der Schulfähigkeit ist ein soziales Konstrukt, das aus der Geschichte der Einschulungspraxis hervorgegangen ist. Schon wenige Jahre nach Einführung der allgemeinen Grundschule wurde in den 1930er Jahren diskutiert, wie Schulversagen verhindert werden kann. Artur Kern entwickelte in den 50er Jahren das „Schulreife“-Konzept, das die nötige biologische Reife zu Voraussetzung für den Schuleinstieg machte. Körperliche Merkmale wie z.B. der Zahnwechsel sollten auch die gleichzeitig entstehende psychische Bereitschaft signalisieren. Als Kennzeichen galt vor allem die visuelle Gliederungsfähigkeit, die in einem Test abgefragt wurde (z.B. beim Malen).

Weil Kinder unterschiedlich lange brauchen, um den erforderlichen Reifestand zu erlangen, wurde das Schulalter auf sechs Jahre angehoben und ‚nicht schulreife‘ Kinder für ein Jahr zurückgestellt. Kerns Theorie geht davon aus, dass die kindliche Umgebung keinen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Schulreife hat und diese auch durch spezielle Förderung nicht vorangetrieben werden kann. In der Konsequenz kann sie nur durch Eignungsprüfungen mit selektivem Charakter vor dem Schulbeginn festgestellt werden. In den 60er Jahren wurden Schulreife-Tests entwickelt, die die Prognostizierbarkeit des Schulerfolgs zum Ziel hatten. Allerdings zeigen Untersuchungen, dass die Eingangstests keine große Vorhersagekraft für den tatsächlichen Erfolg in der Grundschule hatten (vgl. Einsiedler 2005, S.288; Griebel/Minsel 2007, S.16-18; Kammermeyer 2001a, S.96f.). Die Einführung des Begriffs ‚Schulfähigkeit‘ erfolgte durch entwicklungspsychologische Erkenntnisse, die den Einfluss des Lernens auf die Ausbildung schulrelevanter Eigenschaften aufzeigten. In den 70er Jahren stand infolgedessen in den Kindergärten die kognitive Förderung im Vordergrund, wurde aber schon bald wieder kritisiert. Die Betonung verlagerte sich auf den Aspekt der ‚Schulbereitschaft‘, die im Zusammenhang mit Motivation und sozialem Verhalten steht. Nun entstand eine Perspektive, die nicht mehr nur das Kind und seine bereits vorhandenen Eigenschaften fokussierte, sondern auch die lernförderlichen Bedingungen in Familie, Kindergarten und Schule einbezog. „Aus dem absoluten Schulfähigkeitsbegriff wurde ein relativer“ (Kammermeyer 2001a, S.98; vgl. dies. 2003, S.3). Hierzu trug besonders das von Nickel in den 80er und 90er Jahren entwickelte „ökologisch-systemische Schulreifemodell“ (Nickel 1990) bei, wobei er den Begriff synonym zu ‚Schulfähigkeit‘ verwendet, jedoch unabhängig von der Idee eines biologischen Reifestandes.

„Dabei stellt sich das Konstrukt Schulreife aus ökologisch-systemischer Perspektive als Produkt einer Wechselwirkung von drei Teilsystemen dar: Schule, Schüler und Ökologie, letztere bezogen auf ihre familiäre, vorschulische und schulische Ausprägung. Alle drei Teilsysteme wirken gleichermaßen zusammen, insofern handelt es sich um ein *interaktionistisches Konstrukt*“ (a.a.O., S.220).

Zur Ökologie zählen z.B. die materielle und personelle Ausstattung der Schulen, die pädagogische Konzeption der vorschulischen Betreuung und die soziale Situation der Familie (vgl. ebd.). In einer Weiterentwicklung seines Modells bekommt auch der Kindergarten einen Platz als Ökosystem:

Abb. 2: Ökologisch-systemisches Schulfähigkeitsmodell nach Nickel



Quelle: Kammermeyer 2001a, S.99

Beispielsweise interpretiert Nickel die unterschiedlichen Erfolgchancen von Schülern verschiedener Klassen bei fast gleichen Testwerten vor der Einschulung, sowie die differierenden Zahlen der zurückgestellten Kinder und Klassenwiederholer in den Bundesländern in dem Sinne, „(...) daß [sic] Schulfähigkeit immer als das Ergebnis der Wechselbeziehungen zwischen allen ökologischen Teilsystemen zu begreifen ist“ (a.a.O., S.221).

Nickel sieht alle drei Komponenten auf gleichwertiger Ebene und hält einen Übergang nur dann für unproblematisch realisierbar, wenn ihre Akteure miteinander kooperieren und das Kind gemeinsam begleiten. Insbesondere gilt dies für Kinder mit Migrationshintergrund und solche aus Familien mit sozio-kulturell schwierigen Bedingungen (vgl. a.a.O., S.221).

Dabei kommt auch dem Makrosystem eine wichtige Bedeutung zu, weil es „allgemeine Ziel- und Wertvorstellungen, soziale und ökonomische Strukturen“ sowie die „Einstellung zum Leistungsverhalten“ (ebd.) beinhaltet und die einzelnen Mikrosysteme in diese Aspekte einbettet. Als Schlussfolgerung fordert Nickel, „(...) den Schuleintritt als einen *begleiteten ökologischen Übergang* zu gestalten (...)“ (a.a.O., S.223). Er wendet sich nicht generell gegen Schuleingangstests, will sie aber nicht als ein Instrument der Selektion verstanden wissen, sondern als einen Baustein einer individualisierten Lern-

begleitung, die den Lehrern helfen soll, bedarfsgerechte Fördermaßnahmen zu entwickeln und einzusetzen (vgl. ebd.).

3.2 Von der ‚Schulfähigkeit‘ zur ‚Anschlussfähigkeit‘

In Deutschland gibt es keine einheitlichen Vorschriften zur Regelung der Einschulungs-Diagnostik, sondern viele verschiedene Testmodelle und Verfahren, die in unterschiedlichster Weise „(...) die Erhebung eines Entwicklungsstandes hinsichtlich einer Fülle von kognitiven, sozialen, emotionalen und körperlichen Schulfähigkeitskriterien (...)“ (Kammermeyer 2003, S.6) untersuchen sollen. Die Schulen entscheiden oft selbstständig, welche Konzepte zum Einsatz kommen. Neben offiziell von Testverlagen veröffentlichten Modellen der Schuleingangsdagnostik⁸ werden auch viele informelle Tests, Beobachtungsbögen und Kriterien-Listen⁹ angewandt, die ihren Anspruch auf Praxis-Nähe aber mit dem Fehlen wissenschaftlicher Gütekriterien bezahlen (vgl. dies. 2001b, S.122f.).

Als einschlägige Schulfähigkeitskriterien gelten Motorik, Sprache, soziales und Arbeitsverhalten sowie Intelligenz. Dass sie eine Vorhersagekraft für den Schulerfolg besitzen, ist in verschiedenen Studien nachgewiesen worden. Es sind aber unspezifische Kriterien, von denen keine einen herausragenden Stellenwert für das Erlernen der Kulturtechniken besitzt (vgl. dies. 2003, S.6). Auch zeigt sich immer wieder, dass die Vorhersagbarkeit des Schulerfolgs durch Schulfähigkeitstest nicht gelingt: Es gibt zahlreiche Kinder, die die Grundschule erfolgreich durchlaufen, obwohl sie nach den Testergebnissen für nicht schulfähig gehalten wurden (vgl. dies. 2011, S.284; Niesel u.a. 2008, S.69f.).

Kammermeyer hat in einer Untersuchung Erzieherinnen und Lehrer nach den für sie wichtigsten Schulfähigkeitskriterien befragt. Von zwölf vorgelegten Merkmalen bewerteten beide Gruppen Konzentration, Sprachverständnis, Sozialverhalten und Wahrnehmung als sehr wichtig. Während aber für die Erzieherinnen das wichtigste Kriterium die Selbstständigkeit ist, steht sie für die Lehrer erst an siebter Stelle. Auch die Feinmotorik beurteilten diese als weniger wichtig. Von beiden annähernd gleich werden Arbeitsverhalten, Denkfähigkeit, Gedächtnis und Grobmotorik eingeschätzt. Die gemeinsam als wichtigsten genannten Merkmale entsprechen den traditionell und wissenschaftlich anerkannten Schulfähigkeitskriterien. Die Unterschiede in der Bewertung werden auf die verschiedenen Erziehungsziele von Kindergarten und Schule, bzw. auf die Unterschiede zwischen den Vorstellungen von Unterricht (Erzieherinnen) und dem tatsächlichen Anfangsunterricht (Lehrer) zurückgeführt. (vgl. Kammermeyer 2001a, S.106-113).

⁸ z.B. Fröse/Mölders/Wallrodt (1986): Kieler Einschulungsverfahren

⁹ z.B. Grundschul-Magazin (2004)

Entgegen dieser Einstellung will Kammermeyer Schulfähigkeit nicht als Abfragen eines erreichten Entwicklungs-*Standes* verstehen, sondern den Entwicklungs-*Prozess* der Kinder durch die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Schule unterstützen, ohne zu selektieren. Dass Kinder nicht erst anfangen zu lernen, wenn sie in die Schule kommen, ist heute unbestritten. Die Prozesse des Lesen-, Schreiben- und Rechnen-Lernens beginnen bereits in der frühen Kindheit. „Bedeutsam für Schulfähigkeit werden die Vorerfahrungen der Kinder angesehen, die sie in der Vorschulzeit im Zusammenhang mit Buchstaben und Lauten sowie mit Mengen und Zahlen gemacht haben“ (dies. 2003, S.6). Wichtige „spezifische Vorläuferfähigkeiten“ (ebd.) sind Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassung. Sie drücken sich, bezogen auf den Schriftspracherwerb, u.a. in der phonologischen Bewusstheit aus, also der Fähigkeit, die Struktur von Sprache wahrzunehmen, z.B. Silben, Reime und einzelne Laute zu hören. Sie wird insbesondere durch Vorlesen gefördert. Bezogen auf die Mathematik, geht es „(...) um das Ordnen, Klassifizieren von Gegenständen nach bestimmten Merkmalen und um die Mengenerfassung“ (a.a.O., S.7). Vorschulische Erfahrungen in Bezug auf Mengen und Zahlen zeigen positive Auswirkungen auf mathematische Fähigkeiten in der Grundschule. Kammermeyer betont, dass die vorschulische Erziehung nicht die Inhalte der Schule vorwegnehmen soll; vielmehr sieht sie die Aufgabe der Kindergärten darin, „(...) das Interesse der Kinder an Buchstaben und Lauten, an Mengen und Zahlen zu wecken, zu entwickeln, zu nähren, aufrechtzuerhalten, damit sie wertvolle Vorläuferfähigkeiten in ihrem Alltag machen [sic] können“ (a.a.O., S.9). Insbesondere gilt dies für Kinder, denen entsprechende Anregungen in ihren Elternhäusern fehlen; neben der verstärkten Förderung bei erkannten Defiziten sollen aber für alle Kinder interessante Angebote gemacht werden (vgl. a.a.O., S.10; dies. 2008, S.326-328; 2011, S.283-286). Die Unterordnung proximaler Kriterien sieht Kammermeyer in zwei Ursachen begründet: Zum einen werden sie mit der Theorie des biologischen Reifestands in Verbindung gebracht und daher abgelehnt. Zum anderen sehen Erzieherinnen ihren Auftrag nicht in der konkreten Vorbereitung auf schulische Inhalte und haben eher die Befürchtung, diesen vorzugreifen (vgl. dies. 2001a, S.109f.).

Zur Förderung der Schulfähigkeit gehört weiterhin die Stärkung der kindlichen Resilienz.¹⁰ Mit dem erhöhten Risiko von Vulnerabilität in der Transitionsphase können Kinder besser umgehen, wenn sie widerstandsfähig sind und eine gesunde Überzeugung ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer persönlichen Fähigkeiten besitzen. Auch dies kann durch die positive Unterstützung in den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder gefördert werden, z.B. durch die Anerkennung bei Lernfortschritten oder dem Erwerb neuen Könnens (vgl. dies. 2003, S.10 u.16; 2008, S.328f.). Die Beziehung zwischen

¹⁰ Vgl. Wustmann (2003).

Kindern und Erzieherinnen hat ebenfalls eine große Bedeutung für die Ausbildung der in der Schule geforderten Kompetenzen und Fähigkeiten (vgl. dies. 2011, S.283). Diese öko-systemische Perspektive bezieht sich auf Nickels Sichtweise der Schulfähigkeit und wird durch die Untersuchungsergebnisse von Grotz (2005; vgl. Kap. 2.4.1) gestützt.

3.3 Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit

In Niedersachsen erfolgt die Anmeldung zur Einschulung im Mai des vorhergehenden Jahres. Damit verbunden ist ein vom Kultusministerium festgelegter und für das ganze Land verbindlicher Test, der die deutschen Sprachkenntnisse ermitteln soll. Wird ein nicht ausreichendes Sprachvermögen festgestellt, muss das Kind im Jahr vor der Schule an einem Kurs teilnehmen, der in der Regel im Kindergarten stattfindet und von einem Grundschullehrer geleitet wird (vgl. MK 2006b).

Im letzten Kindergartenjahr findet eine Schuleingangsuntersuchung durch einen Arzt des zuständigen Gesundheitsamtes statt. Die rechtliche Grundlage dazu ist im Nds. Gesetz über den öffentlichen Gesundheitsdienst (NGöGD) gelegt:

„Die Landkreise und kreisfreien Städte untersuchen die Kinder rechtzeitig vor der Einschulung ärztlich auf gesundheitliche Beeinträchtigungen, die geeignet sind, die Schulfähigkeit zu beeinflussen (Schuleingangsuntersuchungen). (...) Die Landkreise und kreisfreien Städte teilen den Erziehungsberechtigten (§55 des Niedersächsischen Schulgesetzes) die Untersuchungsergebnisse für ihr Kind mit. Der aufnehmenden Schule werden nur die für die Schulfähigkeit bedeutsamen Untersuchungsergebnisse mitgeteilt. Das Landesgesundheitsamt kann einheitliche fachliche Anforderungen für die Durchführung der Schuleingangsuntersuchungen empfehlen“ (Land Niedersachsen 2006, §5 (2)).

Die Kinder sind durch das Niedersächsische Schulgesetz (vgl. §56 (1)) zur Teilnahme an den Schuleingangsuntersuchungen verpflichtet. Die Vereinheitlichung der Untersuchungsstandards wird durch das Landesgesundheitsamt Niedersachsen vorangetrieben (vgl. Dreesman/Osadtsaja/Bruns-Philipps 2010, S.122-124).

Überprüft werden der körperliche Gesundheitszustand, das Seh- und Hörvermögen, die Sprachentwicklung, die Wahrnehmungsfähigkeit, vormathematische Fähigkeiten, die Grob- und Feinmotorik, die sozial-emotionale Entwicklung sowie der Impfstatus. Dazu werden auch die Ergebnisse der Vorsorgeuntersuchungen herangezogen und evtl. ein Fragebogen an die Eltern geschickt, den sie ausgefüllt mitbringen sollen (vgl. z.B. Landkreis Ammerland 2008; Stadt Oldenburg 2011). Hier wird nach den familiären Zusammenhängen, nach Geburt und Entwicklung, nach bisherigen, auch familiären Erkrankungen und nach bereits notwendiger und erfolgter Förderung gefragt. Die Ergebnisse der Untersuchung verbleiben beim Gesundheitsamt oder bei den Eltern; der Schule wird nur eine allgemeine Empfehlung über die Schulfähigkeit des Kindes gegeben. Allerdings kann der Kindergarten mit Zustimmung der Eltern über einzelne Ergeb-

nisse informiert werden. Dies soll im Interesse des Kindes geschehen, wenn für seine weitere Förderung Beobachtungen zwischen Arzt und Erzieherin ausgetauscht werden müssen. Ähnliches gilt für die Schule bei der Diagnose besonderer Entwicklungsumstände wie z.B. Verhaltensauffälligkeiten, die ein erhöhtes Maß an Aufmerksamkeit erfordern (vgl. Landkreis Ammerland 2008; Stadt Braunschweig 2006, S.25; dies. o.A., S.1).

Kelle (2008) schreibt den Einschulungsuntersuchungen vier Funktionen zu: Neben einer individualmedizinischen, die der Vorsorge des Einzelnen dient, und einer sozialkompensatorischen, die Kinder mit speziellem Förderbedarf aus dem Betrieb der Regelschule aussondern soll, haben sie auch eine arbeitsmedizinische Bedeutung zur Förderung der gesundheitsunterstützenden Faktoren am Arbeitsplatz Schule; die vierte Funktion ist eine epidemiologische, die auf der gesetzlichen Verpflichtung beruht, „(...) die Gesundheit der Bürger zu schützen und zu fördern“ (Land Niedersachsen 2006, §1). Diese ist seit den 90er Jahren verbunden mit einer obligatorischen Gesundheitsberichterstattung der Bundesländer. Im Gegensatz zu den (bis 2010) freiwilligen Vorsorgeuntersuchungen U1 bis U9 erfassen die Einschulungsuntersuchungen flächendeckend alle Kinder eines Jahrgangs und liefern daher eine wesentliche Grundlage für die Statistiken zur Kindergesundheit in Deutschland. Kelle kritisiert, dass dieser Aspekt offensichtlich stärker bewertet wird als der individual-medizinische: Die einmalige Untersuchung vor dem Schulbeginn hat aus ärztlicher Sicht keine so starke Aussagekraft wie die über einen langen Entwicklungszeitraum durchgeführten Vorsorgeuntersuchungen. Die epidemiologische Funktion zeigt sich besonders in der Aufforderung an die Eltern, Auskunft über den Impfstatus des Kindes zu geben (vgl. Kelle 2008, S.195f.).

Zusätzlich zu diesen Tests wird vor der Einschulung in den Kindergärten oder nach den ersten Wochen in den Grundschulen eine Feststellung der sogenannten Lernausgangslage durchgeführt. Hier kommen die unterschiedlichsten Testverfahren¹¹ zur Anwendung, die von den Institutionen bzw. Lehrern selbst ausgesucht werden. Unterschiedlich ist auch die Verwendung: Während manche Schulen sich bei der Anmeldung von den Eltern unterschreiben lassen, dass sie Informationen des Kindergartens erhalten dürfen, gibt es bei anderen – Grundschulen wie Kindergärten – eine strikte Ablehnung solcher Kooperationen; findet mancherorts eine Einigung auf ein Beobachtungs- und Überprüfungsverfahren statt, werden an anderen Orten die in den Kindergärten gesammelten Daten nicht weiter verwendet.¹²

¹¹ z.B. Sedlak/Sindelar (2004): „Hurra, ich kann's“.

¹² Für diese Informationen ließen sich keine offiziellen Belege finden; sie sind mir aber aus vielen Gesprächen mit Grundschullehrern bekannt. Sie sind ein gutes Beispiel für die Vielfalt und Unverbindlichkeit von Kooperationsmodellen.

Bei Kindern, deren Eignung für die Schule durch die Schuluntersuchung und die anderen Verfahren nicht eindeutig festgestellt werden kann, führen die Schulleiter eine weitere, sogenannte pädagogische Überprüfung durch; ebenfalls bei den ‚Kann-Kindern‘, also denen, die erst nach dem Stichtag sechs Jahre alt werden und dennoch eingeschult werden sollen oder wollen. Auch hier werden die Materialien von den Schulleitern individuell ausgesucht (vgl. MK 2005a, S.3; MK 2006a, 5.).

Durch diese Unterschiede in der Verfahrensweise ist es für Eltern schwer, sich ein Bild von der Methode und der Qualität der Einschulungsdiagnostik zu machen. So sind sie auf ihre eigenen Erfahrungen und die Einschätzungen der Fachkräfte und Ärzte angewiesen. Welche Vorstellungen Eltern von dem Konstrukt ‚Schulfähigkeit‘ haben, wird im Folgenden beschrieben.

3.4 Schulfähigkeit aus Elternsicht

Im Rahmen der BiKS-Kindergartenstudie¹³ legten Pohlmann-Rother, Kratzmann und Faust auch Eltern die Kriterien aus der Studie von Kammermeyer (vgl. Kap. 3.2) vor. Am wichtigsten für die Schulfähigkeit bewerten diese ebenfalls die Konzentrationsfähigkeit, sprachliche Entwicklung, Sozialverhalten und Wahrnehmung. Selbstständigkeit und Feinmotorik stehen an sechster und achter, Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassung an neunter und zehnter Position. An letzter Stelle steht für die Eltern das Alter des Kindes, wobei alle Kriterien insgesamt als ‚eher wichtig‘ oder ‚wichtig‘ eingestuft wurden.

Im Rahmen derselben Studie wurden andere Eltern in einer qualitativen Erhebung nach Schulfähigkeitskriterien befragt, die sie für wichtig halten. Aus den offenen Antworten ergeben sich auch hier als mit Abstand wichtigste Kategorien Konzentration und Sozialverhalten; die Selbstständigkeit steht an vierter und die sprachliche Entwicklung an siebter Stelle. Buchstaben- und Zahlenkenntnisse, Selbstbewusstsein sowie das Alter der Kinder gelten als eher unwichtig (vgl. Pohlmann-Rother u.a. 2011, S.62-65). Auch Erzieherinnen und Lehrer wurden in Interviews befragt. Übereinstimmend mit den Eltern halten auch sie die Konzentrationsfähigkeit mit für das wichtigste Schulfähigkeits-Kriterium; bei den Erzieherinnen rangiert das Sozialverhalten noch davor, bei den Lehrern folgt es an zweiter Stelle. Buchstaben- und Zahlenkenntnisse wurden von diesen beiden Gruppen nicht genannt.

Andere empirische Untersuchungen zum Schulerfolg in den ersten Schuljahren stützen diese Einschätzung in Bezug auf kognitive Merkmale wie Konzentration und Sprachentwicklung; allerdings spielt hier gerade auch das mathematische und lesebezogene

¹³ Forschungsgruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen“ der Universität Bamberg. www.uni-bamberg.de/biks

Vorwissen der Kinder eine wichtige Rolle. Soziale Kompetenzen hingegen haben danach keinen maßgeblichen Einfluss auf die Anpassung in der Schule. Die Autoren erklären dies damit, dass im neuen Umfeld der Schule neue soziale Rangordnungen erstellt werden.

Die große Mehrheit der Eltern (84%) hält es für richtig, dass bei jedem Kind die Schulfähigkeit festgestellt wird; nur 16% befürworten eine generelle Einschulung mit sechs Jahren. Dabei halten über 90% der Eltern eine Vorbereitungszeit von einem halben bis zu einem Jahr vor der Einschulung für notwendig und sieben Prozent meinen, dass drei Monate ausreichen oder erst einige Wochen nach der Einschulung die Schulfähigkeit geprüft werden sollte. Die Erzieherinnen bevorzugen – mit fast gleichen Anteilen wie die Eltern – ebenfalls eine Feststellung der Schulfähigkeit und veranschlagen für deren Vorbereitung ein halbes bis ein Jahr.

Die Beurteilung der vorhandenen Schulfähigkeit sollte nach Ansicht der Eltern hauptsächlich bei ihnen selbst und bei den Erzieherinnen liegen. Eltern mit höherem Bildungsniveau sind eher bereit, die Institutionen, vor allem die Schule, mit einzubeziehen. Die Erzieherinnen halten ebenfalls die Eltern, aber auch die Lehrer für verantwortlich; sich selbst sehen sie in einer beratenden Funktion. Dieser wird allerdings ein höherer Stellenwert eingeräumt als der elterlichen Einschätzung (vgl. a.a.O., S.66-71).

3.5 Diskussion

Die aufgeführten Ergebnisse zeigen, dass eine Diskrepanz zwischen den subjektiven Vorstellungen von Schulfähigkeit und den notwendigen Kompetenzen für das Erlernen der Kulturtechniken und damit für den Schulerfolg besteht. Die Bedeutung schulnaher Vorläuferfähigkeiten wie Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassung ist empirisch belegt (vgl. Einsiedler 2005, S.289; Kammermeyer 2008, S.324f.); im Bewusstsein der Eltern und der Pädagogen scheint sie aber nicht verankert zu sein. Dabei mag der Gedanke maßgeblich sein, dass inhaltsbezogenes Lernen zum Aufgabenfeld der Schule gehört; Erzieherinnen fördern die Kinder eher dann, wenn das Interesse an Buchstaben und Zahlen von ihnen selbst ausgeht (vgl. Pohlmann-Rother 2011, S.59; von Bülow 2011, S.235f.). Das weist auf die immer noch bestehende Trennung zwischen vorschulischem und schulischem Lernen hin, obwohl in der wissenschaftlichen Diskussion längst feststeht, dass Schulanfänger keine Lernanfänger sind.¹⁴ Der weitverbreitete situationsorientierte Ansatz, der in der Kindergartenarbeit vorherrscht, trägt ebenfalls zu dieser Trennung bei. In ihm sollen die Kinder ganzheitlich in sozialen, am alltäglichen Leben orientierten Situationen und nicht in gezielt vorbereiteten, auf spezielle Bereiche ausgerichteten Maßnahmen gefördert werden (vgl. Kammermeyer 2008,

¹⁴ vgl. Speck-Hamdan 2001

S.323f.). „Im Kindergarten überwiegt ein Habitus der Erzieherin, der die ‚nachgehende‘, d.h. die situative beiläufige Förderung wertschätzt, hingegen die ‚vorschreibende‘, also die systematische, herausfordernde, vernachlässigt“ (a.a.O., S.323).

Diese Haltung könnte bewirken, dass Eltern sich der Ablehnung anschließen oder nur mit schlechtem Gewissen entsprechendes Wissen vermitteln und diese Tatsache dann in empirischen Untersuchungen nicht angeben. Dass immerhin 20% der befragten Eltern in der Studie von Beelmann (2006) angeben, mit ihren Kindern Übungen zum Lesen, Schreiben und Rechnen zu machen, weist in diese Richtung (vgl. a.a.O., S.126).

Eine andere Erklärung könnte sein, dass besonders den Eltern der Zusammenhang zwischen den genannten Vorläuferfähigkeiten und dem Erlernen der Kulturtechniken nicht hinreichend bekannt ist. Eltern haben als Begleiter und Bewältigende des Übergangs ein beziehungsbezogenes Interesse: Sie wünschen sich, dass ihre Kinder nicht nur die Lernziele erreichen, sondern sich auch psychisch und körperlich in der neuen Umgebung wohlfühlen. Möglicherweise erklärt das die hohe Bedeutung der Merkmale Sozialverhalten und Selbstständigkeit (vgl. dazu Niesel u.a. 2008, S.51f.; Pohlmann-Rother u.a. 2011, S.66). Wenn ihnen zudem ausreichende Informationen über die Lernvorgänge fehlen, die zum Erwerb der Kulturtechniken führen, sehen sie eventuell allgemeine, distale Kriterien wie Konzentration, sprachliche Entwicklung und Wahrnehmung als wichtiger an.

Eine weitere Untersuchung könnte die Einstellung der Eltern – differenziert nach Bildungsniveau – hinsichtlich der vorschulischen Förderung von schriftsprachlichem, lesebezogenem und mathematischem Vorwissen fokussieren. Hinweise darauf, dass Eltern mit höherem Bildungsniveau eine frühere Förderung dieser Aspekte anstreben, finden sich bei Pohlmann-Rother u.a. (vgl. a.a.O., S.66).

Die hohe Akzeptanz der individuell durchgeführten Schulfähigkeits-Tests könnte sich daher erklären, dass diese Vorgehensweise in Deutschland am weitesten verbreitet ist. Hier wäre im Sinne von Nickel zu fragen, inwieweit die subjektiv ausgehandelten Test-Kriterien allein von Lehrern stammen, oder auch durch die Mitwirkung von Erzieherinnen und Eltern zustande kommen.

Pohlmann-Rother u.a. konstatieren bei den Eltern ein Unverständnis für die Auffassung, „(...) dass Einschulungen nicht allein an den kindlichen Voraussetzungen orientiert sein müssen, sondern auch die Bedingungen im Anfangsunterricht und die individuelle Förderung des Kindes berücksichtigt werden können. Möglicherweise wurde dieser Zusammenhang von der Mehrzahl der Eltern nicht verstanden“ (a.a.O., S.69). Obwohl Eltern und Pädagogen die *Entscheidung* über die Schulfähigkeit als Aufgabe aller Beteiligten ansehen, scheint eine öko-systemische Perspektive auf die *Herstellung* von Schulfähigkeit nicht verbreitet zu sein (vgl. a.a.O., S.69f.). Diese könnte aber dazu beitragen, dass Schulfähigkeit nicht allein als Eigenschaft des Kindes betrachtet

wird. Vielmehr kann eine Anschlussfähigkeit erreicht werden, indem die Akteure des Übergangs sich in einem Einigungsprozess darüber klar werden, welche Bildungsprozesse schon durch Eltern und Kindergärten angeregt und dann in der Schule fortgeführt werden können. So wird in dem von der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten“ (2004) formuliert: „Bildung und Lernen beginnen in der Familie, setzen sich in den Kindertageseinrichtungen fort und erfahren in den Grundschulen mit dem dortigen Curriculum eine altersgerechte Weiterführung. (...) Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Eltern arbeiten deshalb eng zusammen im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiographie“ (a.a.O., S.8).

Die Formulierung im Nds. Schulgesetz trägt indes nicht unbedingt zu einer Klärung der Lage bei: „In der Grundschule werden Grundlagen für die Lernentwicklung und das Lernverhalten aller Schülerinnen und Schüler geschaffen“ (NSchG §6 (1)). Ob bzw. welche Voraussetzungen für die Lernprozesse vorhanden sein sollen, wird nicht näher bestimmt; der ko-konstruktive Aspekt in der Entwicklung und Begleitung von kindlichen Bildungsbiographien kommt hier nicht zur Sprache. In diesem Sinne haben Amelang und Schmidt-Atzert (2006) recht, wenn sie an den Schuleingangstests kritisieren, „(...), dass ein Verhalten vorhergesagt werden soll, das zu praktizieren Kinder bislang kaum Gelegenheit hatten“ (a.a.O., S.238). Sie fordern „(...) die Einschulung aller Schüler mit der Möglichkeit, sich im Kriterium bewähren zu können“ (ebd.). Die gängigen Tests sehen sie aber wie Nickel als Möglichkeit, gravierende Defizite in der Entwicklung erkennen zu können, damit anschließend in der Schule eine entsprechende Förderung stattfinden kann.

Ein Konzept, das die Einschulung aller Kinder eines Altersjahrgangs ohne vorherige Selektion vorsieht, ist das Prinzip der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe, in der alle Kinder des ersten und zweiten Schuljahres zusammengefasst und gemeinsam unterrichtet werden. Dieser Ansatz kann hier nicht weiter diskutiert werden, scheint aber eine vielversprechende Methode zu sein, um die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse und ein individuelles Tempo in der Bewältigung des Transitionsprozesses zu gewährleisten (vgl. Grotz 2005, S.65)¹⁵. In Niedersachsen wird dieses Prinzip gesetzlich unterstützt: An Schulen, die sich für die jahrgangsübergreifende Eingangsstufe entscheiden, entfällt die Zurückstellung in den Schulkindergarten (vgl. NSchG §6 (4)). Solange die Entscheidung darüber aber an jeder Schule einzeln getroffen wird, scheint die Skepsis und die Scheu vor dem erhöhten Arbeitsaufwand zu überwiegen. In diesem Fall bleibt das Prinzip der Schulfähigkeitsüberprüfung bestehen. Daher ist die Abstimmung über die erwarteten Kriterien und ihre Bekanntmachung unerlässlich.

¹⁵ Vgl. dazu Faust 2006; Schumacher 2007.

Ko-Konstruktion als Aspekt einer öko-systemischen Perspektive auf Schulfähigkeit bedeutet aber auch, die Erfahrungen und Ansichten von Eltern, Erzieherinnen und Schulärzten mit in die Einschulungsentscheidung einfließen zu lassen, statt die ausschlaggebende Beurteilung allein der Schulleitung zu überlassen. Hierfür müsste bei den Eltern ausreichendes Vertrauen auch zu den Schulärzten vorhanden sein. Da der erste Kontakt zu ihnen in der Regel aber erst bei der Einschulungsuntersuchung stattfindet, fehlt dafür die Grundlage. Die Bedeutung dieser Untersuchungen sowie die Art der Beziehung und Kommunikation zwischen Eltern und Ärzten, auch in Bezug auf die von Kelle untersuchten Funktionen, wäre ein weiterer Gegenstand in der Transitionsforschung (vgl. Kap. 4).

Griebel und Niesel unterscheiden bei der Entwicklung der Schulfähigkeit zwei Arten von Kompetenzen: Auf der einen Seite müssen Basiskompetenzen gefördert werden, die die Kinder auf den Umgang mit der Übergangssituation vorbereiten. Dazu gehören die Stärkung der Resilienz und der persönlichkeitsbezogenen Faktoren, aber auch die Förderung von positiven Beziehungen zu Eltern, pädagogischen Fachkräften und zum sozialen Umfeld. Ebenso zählen darunter distale Schulfähigkeitskriterien wie Konzentration, Wahrnehmung, Sprachfähigkeit, soziales Anpassungsvermögen und Arbeitsverhalten, die den Kindern den Anpassungsprozess erleichtern und die Voraussetzung für den Lernerfolg bilden. Auf der anderen Seite gehört zur Schulfähigkeit die Förderung von schulnahen Vorläuferkompetenzen wie Vorerfahrungen mit Buchstaben und Zahlen, Gliederungsfähigkeit und Mengenverständnis (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.124f.; S.131f.). Das Transitionsmodell umfasst beide Bereiche und zeigt die Verantwortlichkeit aller Teilhabenden an der Entwicklungsaufgabe Schulfähigkeit; sie gilt – wie bei Nickel – auch hier als ein Gegenstand von Ko-Konstruktion. Damit wird deutlich, dass dieser Prozess bis in die Schulzeit hineinreicht und keineswegs von einer Akteurs-Gruppe allein abhängt.

„Mit einem erweiterten Verständnis von Schulfähigkeit wird diese als Ziel pädagogischer Arbeit gesehen, als Entwicklungsprozess, an dem Kinder, Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen beteiligt sein müssen, und es wird deutlich, dass Schulfähigkeit erst nach einer gewissen Schulerfahrung des Kindes entstehen kann“ (Griebel/Niesel 2003, S.145).

Das wird zwar auch im gemeinsamen Rahmen der Länder als Ziel angesehen:

„Insbesondere gilt es, dem Begriff der Schulfähigkeit durch den gemeinsamen Diskurs mehr Transparenz zu verleihen. Dazu ist es notwendig, Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertagesstätten und Grundschulen zu verstehen. Ziel dieses Diskurses sind gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule“ (JMK/KMK 2004, S.8).

Die Eltern werden hier im Hinblick auf die Konstruktion und die Verständigung über den Begriff der Schulfähigkeit allerdings nicht erwähnt, so dass der ko-konstruktive Aspekt wieder eingeschränkt wird.

Die föderalistischen Strukturen, die die deutsche Bildungslandschaft bis hinunter in die kommunalen und schulinternen Ebenen prägen, ermöglichen eine Vielfalt von Einschulungsmodellen und Verständnissen von Schulfähigkeit. Somit sind Eltern und Kinder darauf angewiesen, die in ihrem lokalen Bezug gültige Praxis zu kennen, wenn sie sich auf die Anforderungen des Übergangs einstellen möchten.

Welche Rolle übernehmen Eltern aber nun konkret in der Vorbereitung auf die Schule? Wie werden sie von Kindergärten und Schulen im Transitionsgeschehen informiert und eingebunden, welche Rechte und Pflichten haben sie? Das ist Gegenstand des nächsten Kapitels. Auch hier wird es wieder beispielhaft um die Situation in Niedersachsen gehen. Die Angaben zur Sicht der Eltern und ihre Diskussion beziehen sich aufgrund der vorhandenen Forschungsergebnisse auf die gesamte Bundesrepublik.

*Für die Erziehung eines Kindes
benötigt man ein ganzes Dorf.
Afrikanisches Sprichwort*

4. Eltern als Experten im Übergangsgeschehen

In Deutschland gab es im Jahr 2010 insgesamt 8,1 Millionen Familien mit minderjährigen Kindern. Insgesamt 92,6 % der drei- bis sechsjährigen Kinder besuchten eine vorschulische Betreuungseinrichtung (vgl. Stat. Bundesamt 2011a; 2011b). Die Mehrheit der Erziehungsberechtigten erlebt die Transition also nicht nur auf familiärem Hintergrund. Die meisten Eltern machen sich Gedanken über den Verlauf der Bildungskarrieren ihrer Kinder und informieren sich über ihr Wohlergehen in Gesprächen mit Erzieherinnen und Lehrern. Das ist nach dem Grundgesetz ihre Aufgabe: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (GG, Art. 6 (2)). Die Erfüllung dieser Aufgabe ist die Voraussetzung für die Entwicklung des Kindes zu einer interessierten, lernfreudigen und sozial kompetenten Person. In der Familie werden die Grundlagen für Kompetenzen wie z.B. das Sprachvermögen oder motorisches Können, aber auch für persönliche Überzeugungen und soziale Fähigkeiten wie Selbstbewusstsein und Einfühlungsvermögen gelegt. Damit wird sie zu einer entscheidenden Basis für den Lebens- und Bildungsweg (vgl. Textor 2006, S.12f.). Wenn Diskowsky (2008, S.50) feststellt, dass „der Rückzug von Eltern aus der Erziehungsverantwortung [...] kein Phänomen kleiner Randgruppen [ist]“, deckt sich das zwar mit Daten, die auf eine steigende Nachfrage von Erziehungshilfen hinweisen (vgl. Wild/Lorenz 2010, S.38f.), ist aber nur eine Seite des Problems. Erzieherinnen und Lehrer erleben die Elternansprüche oft als „überhöhte Erwartungen“ (Roßbach 2005, S.270; vgl. Träbert 2004, S.22). Die Eltern auf der anderen Seite fühlen sich in den Kindergärten nicht immer als gleichberechtigte Erziehungspersonen ernst genommen. In den Schulen sehen sie sich nicht selten überfordert und geben an, über Gebühr belastet zu werden; in der Erziehung sind sie verunsichert (vgl. Busch/Scholz 2002, S.270; Dusolt 2008, S.14; Wild/Lorenz 2010, S.144).

Wie die unterschiedlichen Maßstäbe in der Regel aussehen und wie sie zusammengebracht werden können, wird in diesem Kapitel dargelegt.

4.1 Die Sicht auf die Eltern: Experten oder Laien?

Killus und Tillmann (2011) stellen fest, dass Bildungsdiskussionen und -entscheidungen vornehmlich von solchen Experten getätigt werden, die als Professionelle in drei Bereichen verortet sind:

- Die Praktiker arbeiten in den Institutionen (Schule, Kindergarten) oder dem ihnen zugeordneten Umfeld (Leitungspersonen, übergeordnete Ämter und Verbände) und beschäftigen sich mit den (selbst-)gewonnenen Erfahrungen.
- Die Wissenschaftler stellen durch ihre Untersuchungen den Zustand des Bildungswesens und die Bedeutung und Konsequenzen ihrer Ergebnisse dar.
- Die Politiker legen die Ziele, den inhaltlichen und finanziellen Rahmen des Bildungssystems fest.

„Der Austausch und die Verflechtung zwischen diesen drei Expertenkreisen bestimmt in ganz erheblichem Maße, welche Entwicklungen im Bildungssystem angestoßen, unterstützt und gebremst werden“ (a.a.O., S.11). Dabei werden die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Eltern und Schülern, also von den unmittelbar betroffenen Personen, nur in stark begrenztem Umfang – etwa durch Eltern-Gremien – berücksichtigt. Als Gründe dafür führen die Autoren zum einen an, dass Eltern als Laien gelten und deshalb zu den Expertenrunden keinen Zugang haben; zum anderen, dass ihnen die Zeit und die Kraft fehlt, die den Professionellen zur Verfügung steht (vgl. a.a.O., S.10-12).

Kindergärten sollen die familiäre Erziehung und Bildung unterstützen, ergänzen und die Eltern damit entlasten (vgl. SGB VIII, §22 (2)). Der Bildungsauftrag der Schulen ist hoheitlich und in den einschlägigen Gesetzen auf den ersten Blick nicht ausdrücklich mit der Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Familien verknüpft (vgl. z.B. NSchG §2; Busch/Scholz 2002, S.264). So bekamen Eltern bis vor wenigen Jahren nur kurze Einblicke in den Alltag und Ablauf der öffentlichen Institutionen gewährt. Dennoch müssen Schulen und Eltern ihre Verantwortungsbereiche miteinander in Einklang bringen. Zusätzlich bestehen Erwartungen seitens der Schule an die Familie in Form einer „Vorbereitungs- und Begleitfunktion“ (Scholl 2009, S.74). Mit steigendem Bewusstsein für die Bedeutung frühkindlicher Bildungs- und Transitionsprozesse hat sich auch das Verständnis der Beziehungen zwischen öffentlichen Institutionen und Elternhäusern gewandelt (vgl. Niesel u.a. 2008, S. 90 u.102f.; Reichert-Garschhammer/Textor 2003, S.169f.; Scholl 2009, S.74,76 u.81), auch wenn auf Seiten der Schulen teilweise noch Unsicherheit und eine abwehrende Haltung besteht, wenn es um die Bereitschaft zur Elternarbeit geht (vgl. Wild/Lorenz 2010, S.147).

Verfassungsrechtlich ist Bildung Sache der Länder – insofern formulieren diese ihre Vorstellungen und Ziele auch im Hinblick auf die Arbeit mit den Eltern unterschiedlich. Nach einem kurzen Überblick über die allgemeinen Rechte und Pflichten wird die Vorstellung von Zusammenarbeit am Beispiel Niedersachsens konkretisiert.

4.1.1 Allgemeine rechtliche Bestimmungen

In den Verfassungen der Bundesländer finden sich Bestimmungen, die gleichermaßen Pflicht und Recht der Eltern auf Mitbestimmung und Gestaltung der Bildung ihrer Kinder darstellen: Elf Bundesländer formulieren ein Recht auf (Aus-)Bildung und/oder auf Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit bzw. Erziehung. Das schließt die im Grundgesetz und in den meisten Länderverfassungen beschriebene Pflege und Erziehung ein. In neun Verfassungen wird dieses Grundrecht außerdem als Basis für eine Mitbestimmung der Eltern bei der Gestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens angesehen (vgl. ohne Angabe, Internet).

Die Umsetzung ist indes nicht so einfach nachzuvollziehen: Im Bericht der Kultusministerkonferenz über das deutsche Bildungswesen 2009 wird nicht erwähnt, wie diese Mitgestaltung der Eltern geschieht oder geschehen kann, sondern nur auf die Bedeutung der elterlichen Unterstützung und auf die entsprechenden Ländergesetze hingewiesen (vgl. KMK 2011a, S.78; 2011b, S.87). Ein kurzer Absatz im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK/KMK 2004) thematisiert die Rolle der Eltern im pädagogischen Geschehen der Kindergärten:

„Aufgrund der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung wirken Fachkräfte und Eltern partnerschaftlich zusammen. Regelmäßige Gespräche mit den Eltern über das Kind sowie Informations- und Bildungsangebote für Eltern in der Tageseinrichtung sind von großer Bedeutung. Bei Entscheidungen über wichtige Angelegenheiten, die die Tageseinrichtungen betreffen, sind die Eltern entsprechend zu beteiligen“ (a.a.O., S.6).

In Bezug auf den Übergang wird ausgeführt:

„Kindertageseinrichtungen und Schulen tragen zusammen mit den Eltern gemeinsam Verantwortung beim Übergang in die Schule, um für die Kinder eine weitest gehende [sic] Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse zu gewährleisten. Die Bildungsdokumentation bietet die Chance für eine gemeinsame Gesprächsgrundlage der Institutionen mit den Eltern“ (a.a.O., S.8).

Die Gestaltung des Übergangs wird allein als Aufgabe von Kindergarten und Schule gesehen, die Eltern werden hierbei nicht erwähnt (vgl. a.a.O., S.9).

Die Schulgesetze der Länder legen die Mitwirkung der Eltern durch die Organisation in Klassen-, Schul- und schulübergreifenden Elternngremien fest (vgl. z.B. NSchG §§ 88-100). Da diese aber erst nach Beginn eines neuen Schuljahres gewählt werden, bezieht sich ihre Arbeit lediglich auf den letzten Abschnitt des Transitionsprozesses und die dann folgende Schulzeit.

Der Blick auf Niedersachsen soll genauer zeigen, welche Sicht auf die Zusammenarbeit speziell im Elementar- und Primarbereich vorherrscht.

4.1.2 Grundlagen der Eltern-(Zusammen-)Arbeit im Transitionsprozess am Beispiel Niedersachsen

Das niedersächsische „Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder – KiTaG“ (Land Niedersachsen 2002) legt als rechtliche Grundlage die Zusammenarbeit „(...) mit den Familien der betreuten Kinder (...), um die Erziehung und Förderung der Kinder in der Familie zu ergänzen und zu unterstützen“ (a.a.O., §2 (2)) fest. Zur inhaltlichen Ausgestaltung widmet der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ (MK 2005b) diesem Thema ein dreiseitiges Kapitel (von insgesamt 52 Seiten). Unter dem Stichwort ‚Erziehungspartnerschaft‘ wird ein Ansatz beschrieben, der von Seiten der Kindergärten durch Offenheit, Kommunikation und Information sowie durch die Anerkennung der elterlichen Erziehungskompetenz geprägt sein soll. Im Gegenzug werden von den Eltern die Bereitschaft zum Dialog und die Annahme der eigenen Verantwortung gegenüber der Bildungsentwicklung ihrer Kinder eingefordert; diese soll sich durch Mitarbeit an der Gestaltung der jeweils einrichtungsspezifischen Konzepte und Veranstaltungen sowie in den Elternngremien ausdrücken. Ein Schwerpunkt der Elternarbeit liegt außerdem auf der Bereitstellung von Hilfsangeboten und Beratung, vor allem in problematischen familiären Situationen und zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung (vgl. a.a.O., S.42-45).

Im Erlass „Die Arbeit in der Grundschule“ (MK 2004) werden drei Schwerpunkte für die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten gesetzt:

1. Damit die Kinder einen möglichst unverstellten Zugang zu schulischem Lernen bekommen, muss eine gravierende Diskrepanz zwischen diesem und der familiären Einstellung zu Bildung und Erziehung verhindert werden. Dafür ist eine intensive Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungspartnerschaft erforderlich; diese ist „anzustreben“ (a.a.O., S.15).
2. Information wird als Grundlage von Erziehungspartnerschaft betrachtet. Lehrer müssen Eltern über „(...) Grundsätze der schulischen Erziehung (...)“ (ebd.) aufklären und in einen Austausch über „(...) Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts (...)“ sowie „(...) die Kriterien der Leistungsbewertung“ (ebd.) treten. Eltern sollen über die allgemeine und lernbezogene Entwicklung ihrer Kinder Bescheid wissen. Auf der anderen Seite werden die Eltern aufgefordert, den Lehrern über „(...) die Lebensumstände ihrer Kinder und über die eigene Erziehungspraxis in dem für die Schule erforderlichen Umfang (...)“ (ebd.) zu berichten.
3. Darüber hinaus soll die Schule „(...) im Rahmen ihrer Möglichkeiten (...)“ (ebd.) verschiedene Formen der Zusammenarbeit ermöglichen, z.B.
 - Sprechstunden, Elternsprechtage und weitere Sprechzeiten
 - Elternabende und Hausbesuche
 - Informationsbriefe

- Unterrichtshospitationen
- Besuch von und Mitwirkung an außergewöhnlichen Veranstaltungen.

Die Eltern sollen außerdem eingebunden werden in

- die Unterstützung der inhaltlichen Arbeit bei besonderen Projekten und in begrenzten Unterrichtseinheiten
- die Mitwirkung an Feierlichkeiten und/oder Klassenausflügen (vgl. a.a.O., S.15).

Diese Vorschläge sind zwar auf das Geschehen nach Schulbeginn bezogen, es wird aber auf „Möglichkeiten einer rechtzeitigen Kontaktaufnahme mit den Erziehungsberechtigten einzuschulender Kinder (...)“ (ebd.) explizit hingewiesen.

Da die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder ohne Verzögerung unterstützt werden sollen, ist eine bereits vor der Einschulung beginnende Zusammenarbeit auch im Sinne der Anschlussfähigkeit unerlässlich. Insofern können und müssen die ausgeführten Elemente auch auf den Transitionsprozess übertragen werden.

Der Inhalt des Erlasses ist in einer Informationsbroschüre für Eltern dargestellt (vgl. MK 2005a).

Das Bild, das von einem gemeinsamen Miteinander gezeichnet wird, geht insgesamt in die Richtung einer Einbeziehung der Eltern in den Alltag von Kindergärten und Grundschulen. Beim Übergang in die Grundschule liegt der Schwerpunkt allerdings auf der Information der Eltern. So wichtig diese Transparenz ist, so wenig wird über die Konsequenz ausgesagt: Gute Information bewirkt die Möglichkeit einer fundierten Mitsprache. Diese wird in Bezug auf das Transitionsgeschehen aber nicht artikuliert. Die Gestaltung des Übergangs scheint vornehmlich Sache der Institutionen; die Einschulungsentscheidung wird in der Regel nicht von den Eltern mitbestimmt.

Eine Erziehungspartnerschaft, wie sie im Orientierungsplan und im Schulerlass erwähnt wird, soll eine Kooperation „auf gleicher Augenhöhe“ (Dusolt 2008, S.11) sein. Das würde bedeuten, dass Eltern in einer Weise in den Transitionsprozess einbezogen werden, die sie nicht nur als Ziel von Information und Beratung sieht, sondern auch ihre eigene Perspektive auf das Kind wahr- und ernst nimmt. Der nächste Abschnitt befasst sich daher mit dem theoretischen Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und ihrem Einfluss auf den Übergang.

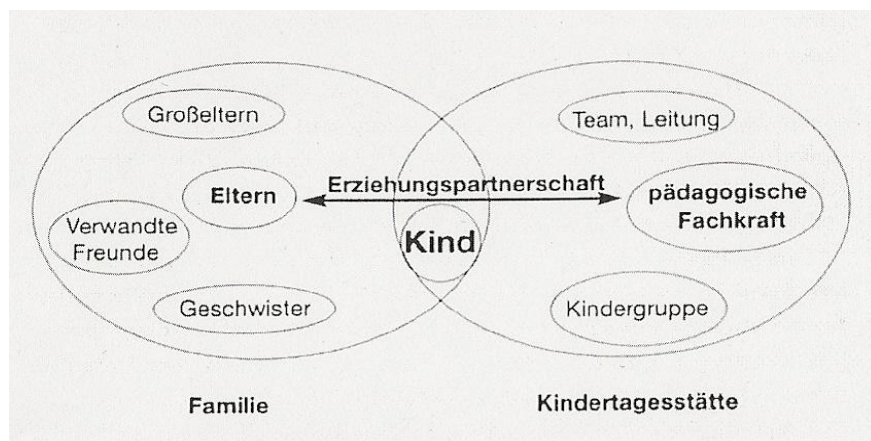
4.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Der Begriff „(...) bezeichnet eine Beziehung, in der beide Seiten Verantwortung für die Förderung des jeweiligen Kindes übernehmen bzw. diese miteinander teilen“ (Reichert-Garschhammer/Textor 2003, S.172). Genauer definiert wird sie als

„(...) eine symmetrische Beziehung, in der die Eltern zusammen mit den pädagogischen Fachkräften Subjekte gemeinsamen Handelns am Kind sind. Im Wissen um die geteilte Verantwortung für das Kind gestalten Kindertageseinrichtung [bzw. Schule, K.R.] und Eltern in gemeinsamer Abstimmung und in der Ausrichtung auf ähnliche Ziele die Erziehungs- und Bildungsthemen des Kindes, ohne dass damit die grundsätzliche Erziehungsverantwortung der Eltern in Frage gestellt wird. Kooperation vollzieht sich somit auf der Grundlage eines gleichberechtigten Dialogs“ (Roth 2010, S.18).

Das Kind bildet die Verbindung zwischen den sozialen Systemen Familie und Kindergarten bzw. Familie und Schule. Diese Systeme sind durch zahlreiche unterschiedliche Dyaden gekennzeichnet, beinhalten aber immer eine Beziehung zu mindestens einer erwachsenen Person.

Abb. 3: Erziehungspartnerschaft als Bindeglied zwischen zwei sozialen Systemen



Quelle: Dusolt 2008, S.14

Daraus entsteht besonderes Wissen über das Kind: In der Familie sind die Eltern Experten für den biographischen Hintergrund und das soziokulturelle Setting sowie für die Rolle und Bedeutung des Kindes und seine Entwicklung in diesem Umfeld. Im Kindergarten bzw. in der Schule haben die Pädagogen Kenntnisse über die allgemeine kindliche Entwicklung und den pädagogischen Umgang mit Kindern; außerdem können sie die Situation des Kindes als Gruppenmitglied und im Zusammenhang mit den äußeren Umständen der Klasse bzw. Gruppe einschätzen.

In beiden Systemen macht das Kind Erfahrungen, die es verarbeitet und durch sein Verhalten spiegelt. Um es zu verstehen und in seiner persönlichen Situation begleiten zu können, ist der Austausch zwischen Eltern und Fachkräften unerlässlich. Fehlende Informationen über aktuelles Geschehen, z.B. belastende oder aufregende Ereignisse in der Familie, und über grundsätzliche Einstellungen und Haltungen in Familie und Kindergarten bzw. Schule können sonst zu Missverständnissen und Schuldzuweisungen führen. Wenn es zu solchen Konflikten kommt, „(...) kämpfen beide Seiten um ihren Status als Experten für das Kind“ (Dusolt 2008, S.13). Dieses spürt die Anspan-

nung einer solchen Situation, vor allem, wenn Meinungsverschiedenheiten nicht direkt, sondern über Reaktionen und Bewertungen ausgetragen werden. Ein ungelöst schwebender Konflikt aber kann das Kind in einen Loyalitäts-Konflikt bringen und es so belasten, dass sein Entwicklungs- und Bildungsprozess blockiert wird; es ist dann nicht frei für seine eigenen Bedürfnisse und Interessen (vgl. a.a.O., S.11-15; Roth 2010, S.202-206). Darüber hinaus können unterschiedliche Beobachtungen wertvolle Hinweise auf vorhandene oder fehlende Kompetenzen und Fähigkeiten geben, deren Erwerb und Erhalt dann von beiden Seiten ergänzt und unterstützt werden kann: „Kinder, Eltern und Fachkräfte sind Ko-Konstrukteure im Bildungs- und Erziehungsprozess“ (Roth 2010, S.21). Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft soll bewirken, dass Eltern und Pädagogen ihre Ziele und Methoden gegenseitig bekannt machen und miteinander in Einklang bringen (vgl. Wenzel 2009, S.140). In den Bildungsplänen der Bundesländer gibt es zahlreiche Anregungen und Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Ein gemeinsames Bild wird im Folgenden gezeichnet.

4.2.1 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in den Bildungsplänen der Bundesländer

Lange Zeit wurde in Kindergärten und Schulen von ‚Elternarbeit‘ gesprochen, was auf ein Gefälle in der Beziehung hinweist: Es wird ‚an den Eltern gearbeitet‘ oder die Eltern bringen sich mit eigener Arbeit in den Institutionsalltag ein. In der Regel bedeutete das die Versorgung der Eltern mit notwendigen Informationen und ihre Mithilfe bei bestimmten Anlässen. In der symmetrischen Beziehung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hingegen wird eine neue Perspektive eingenommen: Eltern sind die wichtigsten Personen für das Kind. Zu seinem Wohl ist eine respektvolle und wertschätzende Haltung ihnen gegenüber unerlässlich, selbst wenn sie nicht so ‚funktionieren‘, wie pädagogische Fachkräfte sich das vorstellen. Mit Ausnahme von Situationen, in denen tatsächlich eine Gefahr für die Gesundheit des Kindes oder seine Entwicklung besteht, geht es daher um das gegenseitige Anerkennen des Expertentums; selbst in solchen aber haben die Fachkräfte die Aufgabe, die Eltern in ihrer Verantwortung und in ihrer Beziehung zum Kind zu unterstützen (vgl. Roth 2010, S.17f.; Wenzel 2009, S.139).

Textor (2006) spricht deshalb von einem Paradigmenwechsel, der „(...) weg von der nur von der Seite der Erzieherinnen aus definierten ‚Arbeit an Eltern‘ (mit den Eltern als ‚Konsumenten‘ von Dienstleistungen) und hin zur *Zusammenarbeit als gleichwertige und gleichberechtigte Partner* bei der Erziehung und Bildung des jeweiligen Kindes“ (a.a.O., S.12) führt.

In der Familie als erster Erziehungs- und Sozialisationsinstanz der Gesellschaft wird die Basis für die Entwicklung und Bildung der Kinder gelegt. In den verschiedenen Bildungsplänen der Länder werden die primären Bindungserfahrungen betont, von denen

die kindlichen Möglichkeiten der Entwicklungs- und (Selbst-)Bildungsprozesse spürbar beeinflusst werden. Neben die Familie tritt in den meisten Fällen nach wenigen Jahren der Kindergarten als Lebensraum. Dann werden auch die Erzieherinnen zu wichtigen Bindungspersonen der Kinder, die die genannten Prozesse weiter anregen und fördern sollen. Beide Institutionen haben also Einfluss auf und Anteil an der Entwicklung, Bildung und Erziehung des Kindes. Die Fachkräfte der Kindergärten sind per Gesetz zu einer Kooperation mit den Eltern verpflichtet (vgl. SGB VIII, §22a und Ländergesetze, s.o.). Ihr Verhältnis zueinander ist von prägender Bedeutung für das Kind: Es wird am besten unterstützt, wenn Eltern und Erzieherinnen von nun an einen gemeinsamen Weg beschreiten.

„Hier ist wichtig, dass Erzieherinnen die familiäre Lebenswelt des jeweiligen Kindes respektieren, also seine Eltern und seine Familienkultur anerkennen und achten. Aber auch die Eltern sollten Wertschätzung für die Fachkräfte zeigen. Dann kann das Kind am leichtesten ein positives Bild von sich selbst und der Welt entwickeln“ (Textor 2006, S.13).

Voraussetzung für dieses Verhältnis ist

- die gegenseitige Öffnung und die Bereitschaft zum Austausch über die eigene Sicht vom Kind
- die Anerkennung der jeweils anderen Perspektive und Kompetenz in der Einschätzung des Kindes
- die Anerkennung der Bedeutung der anderen Institution für das Kind
- die Wahrnehmung der eigenen Verantwortung und der der Partner.

Speziell für die Fachkräfte gilt, dass sie eine „(...) vertrauensvolle und wertschätzende Haltung gegenüber *allen* Eltern (...)“ (a.a.O., S.16) sowie die Anerkennung unterschiedlicher Familienmodelle und Lebenskulturen, des Expertentums der Eltern hinsichtlich ihrer Erziehung und Kenntnis des Kindes und der „(...) Interessen und Bedürfnisse der Eltern sowie die Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung (...)“ (ebd.) entwickeln müssen.

In einer solchen Atmosphäre des gegenseitigen Respekts und der Aufgeschlossenheit wird es den Kindern ermöglicht, sich wohlfühlen und damit ihre Aufmerksamkeit und Kräfte auf die eigene Entwicklung zu richten. Den Eltern und Erzieherinnen kann es dadurch gelingen, dem Kind die gemeinsam als beste Förderung angesehenen Unterstützungsleistungen zukommen zu lassen. So wird im niedersächsischen Orientierungsplan formuliert: „Wenn die Eltern erleben, dass ihre eigenen Lebenserfahrungen und ihre Erziehungskompetenz anerkannt und eingebracht werden können, geben sie auch ihren Kindern die Chance, ihre familiären Erfahrungen mit den Entwicklungsangeboten der Einrichtung zu verknüpfen“ (MK 2005b, S.42).

Diese Kooperation erfordert Zeit. Auch wenn sogenannte ‚Tür-und-Angel-Gespräche‘ eine wichtige Gelegenheit zur Kommunikation sind, reichen sie nicht aus, um im umfassenden Sinne eine Erziehungspartnerschaft zu gewährleisten. Intensiver Austausch und die gemeinsame Zielsetzung für das Kind sind zeitintensiv und brauchen Vorbereitung. Nicht in allen Bildungsplänen ist berücksichtigt, dass den Erzieherinnen dafür ein ausreichendes Zeitbudget zur Verfügung gestellt werden muss. Auch Eltern müssen willens sein, hierfür Gelegenheiten und Termine zu schaffen.

Um ernsthaft zusammenarbeiten zu können, muss der Kindergarten möglichst viele Informationen bereitstellen. Arbeitskonzepte, tägliche Praxis oder Entscheidungen über Veränderungen müssen so kommuniziert werden, dass alle Eltern davon erfahren, z.B. durch Briefe und Aushänge, Elternabende oder -stammtische. Darüber hinaus bietet auch das persönliche Gespräch Gelegenheit zur Weitergabe solcher Informationen. Alle Maßnahmen sollen den Eltern einerseits die pädagogische Arbeit der Einrichtung transparent machen. Durch die Elterngespräche erhalten sie andererseits die Möglichkeit, ihre eigenen Erwartungen an die Einrichtung, an die Erzieherinnen und die pädagogische Arbeit sowie Kritik und Beschwerden äußern zu können. Neben dem Austausch über grundsätzliche Einstellungen zur Erziehung und Bildung beinhalten sie auch

- die gegenseitige Schilderung von Beobachtungen und Erfahrungen mit dem Kind, so dass unterschiedliche Aspekte seiner Persönlichkeit, seiner Kompetenzen und Interessen zur Sprache kommen,
- den gemeinsamen Versuch, die kindliche Perspektive und Weltsicht einzunehmen und es dadurch besser verstehen zu können,
- die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungszielen, die das Kind im Kindergarten und zuhause erreichen kann, und die sich gegenseitig ergänzen und unterstützen können.

Weiterhin sind die Gespräche eine Gelegenheit, den Eltern theoretische Konzepte zu erklären und praktische Unterstützung in Fragen der Erziehung zu leisten, so dass sie in ihrer Eltern-Kompetenz gestärkt werden. „Zugleich werden sie für die große Bedeutung der Qualität ihrer Partnerschaft und des Familienlebens hinsichtlich einer positiven Entwicklung ihres Kindes sensibilisiert“ (Textor 2006, S.19).

Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft soll laut den Bildungsplänen der Länder außerdem folgende Bereiche umfassen:

- *Mitarbeit:* Eltern werden eingeladen, an Veranstaltungen und Projekten des Kindergartens teilzunehmen und diese durch praktische Mitwirkung zu unterstützen. Verschiedene Interessen und Fähigkeiten der Eltern sollen die Kindergartenarbeit bereichern oder durch Hinzuziehen von weiteren Experten gestärkt werden. Neben traditionellen Aufgaben (z.B. Begleitung bei Ausflügen, Gestaltung von Festen)

können spezielle Angebote zu pädagogischen Fragen oder für Teilgruppen (Väter, Eltern mit Migrationshintergrund etc.) der Elternschaft entwickelt werden.

- *Mitbestimmung*: Eltern organisieren sich in gewählten Gremien, die hinsichtlich organisatorischer und inhaltlicher Fragen das Recht haben, die Arbeit des Kindergartens mitzugestalten. Dies bezieht sich z.B. auf die Entwicklung von Konzeptionen, die praktische Umsetzung der Bildungspläne einschließlich der Jahresplanung und Projektentwicklung oder die Qualitätssicherung.
- *Gemeinwesenorientierung*: Kindergärten können als offene Institution geführt werden, die sich zu Familien-, Nachbarschafts- oder Kompetenzzentren ausbilden. Als Unterstützungsangebot für Familien und Bewohner eines Stadtteils oder Ortes können Eltern auch über das alltägliche Kindergarten-Geschehen hinaus Angebote entwickeln, die zur Vernetzung und zum Zusammenleben dienen. Von der Krabbelgruppe bis zum Schulhort, vom Nachbarschaftsfest bis zur Babysitterausbildung könnten die Örtlichkeiten genutzt werden, wenn die Einrichtung sich öffnet. Auch wichtige Fördermöglichkeiten für die Kinder, z.B. durch Therapeuten und Ärzte, können im Kindergarten weiter vermittelt oder sogar vor Ort angeboten werden, was den Eltern einigen Aufwand an Fahrtstrecken und Zeit ersparen würde (vgl. Textor 2006, S.12-29).

Die Vorstellungen in den Bildungsplänen der Länder machen deutlich, für wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften im Kindergarten erachtet wird. In der Schule gelten andere Voraussetzungen; diese sollen nun betrachtet werden.

4.2.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule

Während die vorschulischen Einrichtungen die familiäre Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit ergänzen und unterstützen sollen, haben die Schulen einen eigenen Bildungsauftrag zu erfüllen und stehen unter staatlicher Aufsicht (vgl. GG Art. 7 (1)). Faktisch bedeutet das die Freiwilligkeit eines Kindergartenbesuchs und einen gewissen Spielraum an Einfluss; die Schule dagegen muss besucht werden. Oft legt ein Einzugsgebiet die spezielle Einrichtung fest und der Einfluss auf das tägliche Geschehen ist gering. Wild zeigte in einer Untersuchung, dass Lehrer sich zwar in Bezug auf die schulische Entwicklung der Kinder als Ansprechpartner verstehen, aber einer intensiveren Zusammenarbeit mit Eltern dann eher skeptisch gegenüberstehen, wenn sie eine klare Trennung zwischen den Zuständigkeitsbereichen von Eltern und Lehrern bevorzugen. Eltern sind in diesem Fall für allgemeine Erziehungsaufgaben zuständig, Lehrer für die schulischen Bildungsinhalte (vgl. Wild/Lorenz 2010, S.147f.). Das Verhältnis von Eltern und Lehrern ist ambivalent: „Immer noch besteht die Gefahr, dass die Eltern im Lehrer den potenziellen Feind ihrer Kinder sehen und die Lehrer die El-

tern als eher störendes Moment ihrer pädagogischen Arbeit (miss-)verstehen“ (Busch/Scholz 2002, S.271).

Dieser Praxis widersprechen Erkenntnisse, die Bildung nicht nur in formalen, sondern auch in non-formalen und informellen Settings verorten und die Rolle der Eltern und Familien als früheste und wichtigste Bildungspartner anerkennen. Bildung findet lange vor Schuleintritt direkt in der Familie oder indirekt, auch durch das Engagement der Eltern, in Gruppen und Vereinen, statt. Das Spektrum reicht von der Krabbelgruppe über das häusliche Vorlesen und Spielen bis zum Turnverein und zur Musikschule. Diese außerschulischen Bildungsorte anzuerkennen und mit den Inhalten und Zielen des schulischen Lernens zu verknüpfen, ist ein Aspekt einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Gleichzeitig sehen Eltern die Zuständigkeit für das Erreichen von schulübergreifenden Erziehungszielen nicht mehr nur bei sich selbst und den Erzieherinnen, sondern auch bei den Lehrern, so wie sie selbst sich zunehmend verantwortlich fühlen für die Förderung schulrelevanter Kompetenzen und Einstellungen (vgl. Kap. 4.3). Der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die damit einhergehende steigende Zahl von Ganztagschulen tragen zu dieser Entwicklung bei. Der nationale Bildungsbericht 2008 stellt fest, „(...) dass Arrangements, die auf dem Konzept eines klar zwischen Schule und Familie aufgeteilten Bildungs- und Erziehungsauftrags basieren, nicht mehr sachgerecht sind“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S.15; vgl. Hacker 2008, S.119f.; Fthenakis 2003, S.35; Roth 2010, S.195; Wild/Lorenz 2010, S.155-158). In der Übergangs-Untersuchung von Grotz (2005) findet sich eine Bestätigung dafür im Hinblick auf die Kinder: Sie nehmen die Unterstützung von Lehrern umso mehr wahr, je mehr sie auch von ihren Eltern unterstützt werden (vgl. a.a.O., S.173). Daraus lässt sich schließen, dass die beste Begleitung für das Kind eine gute, einvernehmliche Kooperation ist, denn eine positive Haltung der Eltern gegenüber der Schule wird die Unterstützung der Lehrer umso hilfreicher erscheinen lassen.

Die Methoden ähneln denen der Kindergärten und sollen vor allem darauf ausgerichtet sein, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, das eine gute gegenseitige Informationspraxis und eine abgestimmte Förderung des einzelnen Schülers bewirkt. Neben denen im Grundschulclass (s.o.) genannten Möglichkeiten schlägt Kirk (2011) auch eine Erziehungsvereinbarung vor, die zwischen allen Eltern und der Schule mit Absprachen zur Zusammenarbeit geschlossen werden kann (vgl. a.a.O., S.234f.).

Sowohl für den vorschulischen als auch für den Grundschulbereich nennt Dusolt (2008) zusätzliche Formen der Zusammenarbeit mit Eltern. Sie reichen von Einzelmaßnahmen wie Hausbesuchen, Videobeobachtungen der Eltern-Kind-Interaktion und Konferenzen bis zu Gruppenangeboten wie Elterngruppen und Eltern-Kind-Wochenenden. Dabei gehört zur Vorbereitung und Praxis auch die Differenzierung

zwischen den individuellen Lebenssituationen, wie z.B. bei Familien mit Migrationshintergrund oder Patchwork-Familien, und die Berücksichtigung von Auffälligkeiten bei Kindern, z.B. in der psychischen oder gesundheitlichen Entwicklung (vgl. a.a.O., S. 18-137). Hierbei gilt aber immer: „Zusammenarbeit muss entsprechend dem beiderseitigen Erziehungsauftrag als wechselseitige Beziehung gestaltet werden und darf nicht auf Belehrung und Zurechtweisung ausgerichtet sein“ (Kirk 2011, S.234)¹⁶.

Idealerweise sollten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften institutionsübergreifend funktionieren, damit der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für Kinder und Eltern zu einem von Vertrauen und Kontinuität geprägten Abschnitt wird.

4.2.3 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Transitionsprozess

Der Übergang in die Grundschule wird den Kindern erleichtert, wenn bereits eine Beziehung zwischen Elternhaus und Schule vorhanden ist, die nicht vorrangig von Gegensätzlichkeit und wechselseitiger Kritik bestimmt ist (vgl. Beelmann 2006, S.55).

Grundlegend ist die Orientierung am Kind: Als Zentrum des Übergangs können Eltern, Erzieherinnen und Lehrer ihr Handeln an ihm ausrichten und somit unterschiedliche Perspektiven in eine gemeinsame Richtung lenken. Wird das Expertentum aller Beteiligten gegenseitig anerkannt, profitieren die Kinder von dieser vielgestaltigen Sicht auf ihre Entwicklung und Bildungsbiographie und der damit verbundenen Anschlussfähigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen. Schulfähigkeit als Ko-Konstruktion aller Beteiligten kann in dem gemeinsamen Prozess einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft inhaltlich entwickelt und gefördert werden (vgl. Roth 2010, S.197; Kammermeyer 2008, S.329).

Eine Partnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften muss die mehrfache Rolle der Eltern im Übergang beachten: zum einen als Unterstützer und Begleiter ihres Kindes, zum zweiten als „(...) wichtige Informanten der Lebenswelt des Kindes und Informationsempfänger der neuen schulischen Welt (...)“ (Hacker 2008, S.120); zum dritten durchleben und verarbeiten sie den Übergang selbst als Betroffene. In einer gelingenden Partnerschaft werden sie deshalb von den Fachkräften gleichzeitig als Experten, Unterstützer und selbst zu Unterstützende gesehen.

„Der Weg geht über *Information*, *Partizipation* zum *Engagement*“ (ebd.). Der erste Schritt besteht also in der ausführlichen *Information* der Eltern über den neuen Lebensbereich Schule, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Kindergarten, den Vollzug des Übergangs sowie auch über den Entwicklungsverlauf und -stand des eigenen Kindes. Während Elternabende zu diesen Themen oft von Kindergärten und Grundschulen gemeinsam ausgerichtet werden, finden Einzelgespräche auch aus Daten-

¹⁶ Eine ausführliche Beschreibung der Entstehung und Entwicklung des Ansatzes Erziehungs- und Bildungspartnerschaft findet sich bei Whalley, M./Pen Green Centre Team (2008).

schutzgründen meistens noch getrennt statt. Eltern müssen ihre Zustimmung geben, wenn persönliche Informationen zwischen Schule und Kindergarten ausgetauscht werden sollen. Eine intensive Zusammenarbeit kann dieses Problem aber zur Chance werden lassen, wenn für die Eltern ersichtlich wird, dass ein positiver Blick auf das Kind und ein gemeinsames Handeln in seinem Interesse im Vordergrund stehen (vgl. Griebel/Niesel 2006, S.93f.). Aus der Information wird *Partizipation*, wenn Eltern an der Kooperation der Institutionen beteiligt werden, z.B. durch die Teilnahme an Kooperationsstreffen und das Einbringen von Gestaltungsvorschlägen für die Übergangszeit. Mit Hospitationen im Kindergarten und in der Grundschule können sich die Eltern ein Bild von den außerfamiliären Lebenswelten ihrer Kinder machen. In einer offenen und interessierten Atmosphäre wird es ihnen leichter fallen, nicht nur über ihre Wahrnehmung des eigenen Kindes zu berichten, sondern auch die Gedanken des Kindes bezüglich des Übergangs sowie eigene Vorstellungen, Erwartungen und Ängste auszusprechen. Der Schritt zum *Engagement* ist von hier aus klein. Der Austausch mit den Pädagogen und die Organisation von Austauschmöglichkeiten mit anderen Eltern gehören ebenso dazu wie die Einbindung in eine potenzielle Förderung ihrer Kinder sowie die Mitgestaltung von Abschied und Neuanfang (vgl. Griebel/Niesel 2006, S.95; Hacker 2008, S.120f.).

Da die Erzieherinnen in dieser Phase die wichtigsten Ansprechpartner für die Eltern sind, kann eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ihnen Auskunft und Sicherheit geben, wie die Förderung

- des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Kindes in der Gruppe
- des Sozialverhaltens, z.B. der Empathie und der Bereitschaft zur Kooperation
- der sprachlichen, motorischen und kreativen Fähigkeiten
- der Motivation, der Ausdauer und Konzentration

im Kindergarten aussieht und zu Hause weitergeführt werden kann (vgl. Niesel 2010, S.4). Darüber hinaus müssen Eltern die Möglichkeit haben, Fragen bezüglich des Schuleintritts zu stellen, im Idealfall nicht nur über den Kindergarten als „Vermittler“ (ebd.), sondern direkt an die Schule bzw. in den Kooperationsstrukturen (vgl.ebd.).

Inwiefern die Kindergärten und Schulen für diese Aufgaben mit ausreichenden Ressourcen an Zeit respektive zusätzlichen bezahlten Stunden ausgestattet werden, darf indes hinterfragt werden. Wenzel (2009) stellt fest, dass in der Praxis eher von einer Zusammenarbeit gesprochen wird, da eine Erziehungspartnerschaft noch nicht erreicht werden konnte; sie stellt gleichzeitig in Frage, ob dieses Ziel mit der personellen und finanziellen Ausstattung in Kindergärten überhaupt erreicht werden kann (vgl. a.a.O., S.139). In Niedersachsen werden solche Kooperationsprojekte aktuell noch zeitbegrenzt gefördert. Die Entscheidung darüber wird fallbezogen getroffen; ein grundsätzli-

ches Anrecht auf Fördermittel gibt es nicht. Die Bewilligung wurde mittels eines Erlasses ab Ende 2011 eingestellt (vgl. Land Niedersachsen 2007). Modellprojekte¹⁷ sind zeitlich beschränkt und auf die zusätzliche Unterstützung von Stiftungsgeldern oder privaten Sponsoren angewiesen, für besondere Projekte werden die Eltern zur (Mit-) Finanzierung herangezogen. Dieser Bruch zwischen theoretischen Idealvorstellungen und praktischer Bereitstellung von Ressourcen erschwert die Umsetzung eines vielversprechenden, aber komplexen Ansatzes.

Eine Transition, die auf einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aufbaut und Eltern als Experten mit einbezieht, birgt für alle Beteiligten, vor allem aber für die Kinder, die Chance, sie als positive Erfahrung zu erleben und gestärkt aus ihr hervorzugehen.

„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“ (Griebel/ Niesel 2004, S.122).

Daher soll nun untersucht werden, wie die Eltern sich tatsächlich in ihrer Expertenrolle wahrgenommen und unterstützt fühlen und welche Erwartungen sie bei den Fachkräften spüren, bzw. an sich selber stellen.

4.3 Die Sicht der Eltern: (Selbst-)Anspruch und (Fremd-)Erwartungen

Eltern messen Kindern bzw. Kindheit heute eine andere persönliche und gesellschaftliche Bedeutung bei, als sie es selbst erfahren haben. Kinder zu haben ist nicht mehr von der Selbstverständlichkeit und dem Verlangen nach gesellschaftlicher Anerkennung bestimmt wie noch vor vierzig Jahren. Neben dem erkennbaren Wunsch vieler Frauen, ihr Leben nicht ausschließlich der Erziehung von Kindern, sondern auch der beruflichen Erfüllung zu widmen, lässt sich die Tendenz einer bewussten Entscheidung für das

Eltern-Sein ausmachen: Kinder sollen das eigene Lebensglück vervollkommen und einen tieferen Sinn in das Leben bringen. Elternschaft bedeutet heute in der Regel nicht mehr ein autoritär geprägtes Aufziehen, sondern eine bewusst und intensiv gestaltete Beziehung zum Kind, das als selbstständige Persönlichkeit mit eigenen Rechten respektiert wird; sein Wohlergehen steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Elternschaft steht damit in Abhängigkeit zu einem hohen Verantwortungsgefühl bezüglich der eigenen finanziellen, materiellen, zeitlichen und sozial-emotionalen Ressourcen. Das kann Eltern anregen, aber auch überfordern, so dass sie sich einem hohen Druck ausgesetzt sehen, alleine für das Wohl und ein gelingendes Großwerden des Kindes verantwortlich zu sein. Verunsicherung und Stress in der Erziehung sind die spürbaren

¹⁷ z.B.: Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen/Katholische Erwachsenenbildung im Land Niedersachsen (2010): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Der ungehobene Schatz für Kindertageseinrichtungen, Schulen und Eltern.

Konsequenzen. Dies gilt ebenfalls für die Bildung der Kinder: Sie fungiert als Schlüssel für ein gelingendes Leben.

„In dem Maße, in dem der erreichte Schulabschluss zum Schlüsselbegriff für gesellschaftlichen Erfolg oder Misserfolg wird, avanciert das Ideal der bestmöglichen Entwicklung aller kindlichen Fähigkeiten zum allgemeinen Leitwert. Nahezu allen Eltern ist heute die Bedeutung von Bildung und Schule als der zentralen Zuweisungsstelle von sozialen Lebenschancen präsent“ (Henry-Huthmacher 2008, S.13).

Das Wissen um diese Bedeutung lässt sie schon früh nach den besten Fördermöglichkeiten für ihre Kinder suchen: Eltern fordern von sich selbst, „Architekten der Kindergehirne“ (Merkle/Wuppermann 2008, S.55) zu sein. Das erzeugt unter Umständen auch einen Wettbewerb unter ihnen, um dem eigenen Kind einen Vorsprung oder einen herausragenden Platz in der Leistungsbewertung zu verschaffen. Dies beginnt nicht erst mit dem Ringen um die Gymnasialempfehlung, welche oft durch privaten Nachhilfeunterricht erreicht werden soll, sondern schon mit frühzeitig eingekauften Bildungsangeboten wie z.B. musikalischen, sportlichen oder sprachlichen Förderkursen. (vgl. Henry-Huthmacher 2008, S.12-16; Merkle/Wippermann 2008, S.32-35 u.54f.; Wild/Lorenz 2010, S. 33-40; s.u.). Auch die Ergebnisse von Pohlmann-Rother u.a. (2011), die bei Eltern mit höherem Bildungsniveau einen Trend zur früheren Einschulung ihrer Kinder feststellen, könnten in dieser Richtung interpretiert werden (vgl. a.a.O., S.64).

Ob man die zunehmende Bereitschaft der Eltern zur Förderung ihrer Kinder als deren Vorteil im Vergleich zu früheren Generationen, oder als ein Zeichen der Verunsicherung und Angespanntheit der Eltern deutet – im Hinblick auf das Transitionsgeschehen liegt ihnen daran, ihren Kindern einen guten Start zu verschaffen. Dennoch formuliert der niedersächsische Orientierungsplan für Bildung und Erziehung: „Wenn sich die Erziehungspartnerschaft erfolgreich gestalten soll, müssen auch die Eltern sich auf den Dialog mit den Fachkräften einlassen und die eigene Verantwortung für die Bildungsbegleitung ihres Kindes wahrnehmen“ (MK 2005b, S.44). Auch Wenzel (2009) spricht die erforderliche Bereitschaft der Eltern an, wenn eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gelingen soll (a.a.O., S.139). Die hier anklingende Vermutung von Passivität bzw. Resistenz beschreibt die ehemalige Vorsitzende des Bundeselternrates bei der ersten Elternuniversität in Oldenburg: „Eltern werden als beratungsresistent abqualifiziert, nur weil zwischen Schule und Elternhaus eine Sprachlosigkeit herrscht, die die ‚professionelle‘ Schule nicht durchbrechen kann“ (Hendricks 2004, S.17).

Tatsächlich sehen sich viele Eltern in der Pflicht, die Bildungskarrieren ihrer Kinder frühzeitig mitzugestalten, und übernehmen große Verantwortung für den Schulerfolg. Dies geschieht jedoch oft in der Zerreißprobe zwischen dem Wunsch nach Eingebunden-Sein einerseits und der Befürchtung, zum ‚Hilfslehrer‘ zu werden andererseits: Viele empfinden eine zunehmende Aufgabenlast, die ihnen von der Schule übertragen

wird (vgl. Beelmann 2006, S.180; Busch/Scholz 2002, S.270; Henry-Huthmacher 2008, S.22; Textor 2011, S.12; Wild/Lorenz 2010, S.144f.). So wurden in einer von dem Unternehmen Jako-o (2010) in Auftrag gegebenen Studie 3000 Eltern zum deutschen Bildungssystem befragt: 99% der Eltern halten demnach die Schulbildung für den Lebenserfolg für wichtig, 85% sogar für sehr wichtig. Auf die Frage, was für sie maßgeblich zum Schulerfolg ihrer Kinder beiträgt, nannten 90% die Unterstützung der Eltern bei Schularbeiten. Insgesamt fühlen sich 94% der Eltern für die Schulleistungen verantwortlich; fast 80% beschäftigen sich sehr oder eher intensiv mit der Schule, ein Drittel erteilt selber Nachhilfe. Immerhin 20% fühlen sich mit der Situation überfordert, 12% meinen sogar zu versagen, bzw. keinen Zugang mehr zu ihren Kindern zu haben. Viele Eltern sind der Meinung, dass ihr Kind nur mit der Unterstützung durch sie oder durch Geschwister zurechtkommt: 38% der Eltern eines Kindergartenkindes und 40% der Grundschulleitern bejahen dies. Damit einher gehen Aussagen wie ‚unter Zeitdruck zu stehen‘ (55%), ‚auf berufliche Karriere zugunsten der Kinder verzichtet zu haben‘ (57% der Mütter, 18% der Väter) und ‚große finanzielle Belastung zu erleben‘ (51%) (vgl. Schöppner 2011, S.21-33).

Ähnliche Ergebnisse finden sich bei anderen Autoren. Wild und Lorenz (2010) zeigen, dass die von den Eltern empfundene Zuständigkeit für die schulische Unterstützung ihrer Kinder sehr stark ist (vgl. a.a.O., S.156f.). Beelmann (2006) berichtet von „(...) merklich gestiegenen Bildungsaspirationen der Eltern“ (a.a.O., S.181): In seiner Untersuchung nannten 70% der Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern das Abitur als Bildungsziel (vgl. ebd.). Für 97% der von Merkle und Wippermann (2008) befragten Eltern ist der Schulabschluss ihrer Kinder für sie persönlich ‚eher wichtig‘ oder ‚sehr wichtig‘ (a.a.O., S.35).¹⁸

Insbesondere die Mütter empfinden den Erwartungsanspruch anderer an ihre Beteiligung am Schulerfolg. Sie fühlen sich verantwortlich für die Anpassung an die erforderlichen Tagesstrukturen und die Erledigung der Hausaufgaben, bzw. das darüber hinausgehende Lernen und Üben; sie halten auch überwiegend den Kontakt zu den Lehrern. Die intensive Betreuung der Hausaufgaben, die anfangs oft mit einem „(...) Überfüllen der Anforderungen (...)“ (Griebel/Niesel 2006, S.91) einhergeht, dient dabei der Darstellung guter Leistungsfähigkeit des Kindes. Dieses kann als Strategie zur Bewältigung eigener Unsicherheiten und Ängste interpretiert werden (vgl. Beelmann 2006, S. 132 u.180; Griebel/ Niesel 2006, S.91; Niesel 2003, S.11; Niesel u.a. 2008, S.52-57).

¹⁸ Eine ausführliche Darstellung von soziologischen und psychologischen Theorien, die sich mit elterlichen Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund von Wert-Erwartungs-Modellen besonders am Übergang zur Sekundarstufe befasst, findet sich bei BMBF/Maaz u.a. (2010). Vgl. dazu auch Loeber/Scholz (2003).

Wie groß der Druck der Eltern hinsichtlich des Schulerfolgs ihrer Kinder ist, lässt sich ebenfalls an der Fülle der Rat gebenden Literatur erkennen, die kommerziell zu erwerben ist¹⁹. Auch Elternkurse, die sie befähigen sollen, ihre Kinder in der Schule erfolgreich zu unterstützen, werden nachgefragt²⁰ (vgl. Merkle/Wippermann 2008, S.32; Wild/Lorenz 2010, S.38).

Schon die Vorbereitungen auf den Übergang dokumentieren das hohe Interesse von Eltern an einem erfolgreichen Start in der Schule. Beelmann (2006) fand bei zwei Dritteln der 60 befragten Eltern mindestens zwei unterschiedliche Formen der Schulvorbereitung. Die häufigsten Maßnahmen sind Gespräche über die Transition (97%), das Üben des Schulweges (58%) und der Besuch der Schule (52%). Immerhin 20% geben an, mit ihren Kindern Übungen zum Lesen, Schreiben und Rechnen zu praktizieren (a.a.O., S.126).

Viele Eltern zeigen sich verunsichert, was die Kompetenzen ihrer Kinder angeht und neigen dazu, den kognitiven Aspekten den Vorrang zu geben. Das führt nicht selten dazu, dass die Schulvorbereitung im Kindergarten kritisch hinterfragt und durch kommerziell erhältliches ‚Vorschulmaterial‘, also Bücher und Hefte mit Schreib- und Rechen-, bzw. Konzentrationsübungen, ergänzt wird. Dass sie in Untersuchungen neben der Konzentrationsfähigkeit vor allem soziale Kompetenzen als wesentliche Merkmale der Schulfähigkeit angeben, steht hierzu in Kontrast; dieser lässt sich evtl. erklären mit einer Verunsicherung, die durch fehlende Vorgaben und mangelnde Abstimmung bezüglich der Schulvorbereitung zwischen den Institutionen entsteht (vgl. Kap. 3.5). Griebel und Niesel stellen fest, dass Eltern ihre Kinder für schlechter vorbereitet hielten als Erzieherinnen und Lehrer. Je nachdem, wie eng der Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften war, wichen auch die Beurteilungen der Fähigkeiten voneinander ab: Je besser der Kontakt, desto höher die Übereinstimmung in der Beurteilung. Der Grad der Übereinstimmung hatte wiederum einen positiven Einfluss auf die Erwartungen der Eltern bezüglich des Schulanfangs. Niesel u.a. konstatieren eine besonders ausgeprägte Offenheit der Eltern im Transitionsprozess für die Zusammenarbeit mit den Fachkräften (vgl. Griebel/Niesel 2002, S.70; Niesel 2003, S.10f.; Niesel u.a. 2008, S.62 Pohlmann-Rother u.a. 2011, S.62-66;).

In der Studie von Beelmann (2006) zeigen die Eltern auch nach Schulbeginn den deutlichen Wunsch, Kontakt zu den Lehrern zu halten und in das schulische Geschehen einbezogen zu werden. So führten sie in den ersten drei Monaten durchschnittlich vier Gespräche mit den Klassenlehrern, z.B. telefonisch oder bei Elternabenden, und zeigten sich mit diesen allgemein zufrieden. Dennoch wünschten sich 19% noch mehr Zu-

¹⁹ z.B. Träbert, Detlef (2004): Starke Eltern – erfolgreiche Schüler.

²⁰ z.B. Timm, Adolf (2006): Die Gesetze des Schulerfolgs. Internet: <http://www.elterntraining-schulerfolg.de/index.html>.

sammenarbeit und jeweils 17% mehr Elternabende und größeren Einfluss auf die Schule. Beelmann interpretiert dies und die Tatsache, dass sich 56% der Eltern mit den Gegebenheiten zufrieden zeigten, als Hinweis darauf, dass sich die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule förderlich auf den Übergang auswirkt (vgl. a.a.O., S.131f. u.180).

Hendricks (2004) formuliert:

„Eltern sind ein wichtiges Kapital für die Schulen, auf das die Schulen eigentlich nicht verzichten können. Eltern sind Unterstützer, Kenner der Kinder, Begleiter und emotionale Schutzhaut. Sie sind Förderer der Kinder und Ansprechpartner der Schule, das Verhältnis sollte von gegenseitiger Anerkennung geprägt sein. Die Schule sollte die Eltern möglichst umfassend über Programme, Projekte, Lerninhalte, schulische Angebote, Fördermöglichkeiten und Notengebung informieren. Sie sollte sich für die Eltern öffnen“ (a.a.O., S.21).

Um dieses Kapital für die Kinder zu nutzen und zu sichern, ist die Entwicklung und Förderung früher und institutionsübergreifender Beziehungen sinnvoll.

4.4 Zusammenfassung und Diskussion

Eltern sind gefragt, wenn es um die Erziehung und Bildungsbiographie ihrer Kinder geht. Sie gelten als wichtigste Bezugspersonen und Unterstützer; ohne ihre Begleitung haben Kinder es schwer, sich in unserer Bildungs- und Leistungsgesellschaft einen zufriedenstellenden Platz zu sichern (vgl. Textor 2011). Dieser Anspruch macht vielen Eltern zu schaffen; sie fühlen sich unter Druck gesetzt, gestresst und verunsichert. Gleichzeitig sind sie Experten im Wissen über ihre Kinder: Sie begleiten und kennen sie von Anfang an. Dieses Wissen kann im Sinne einer umfassenden Förderung eingesetzt werden, wenn es zwischen Eltern und Pädagogen zu einer vertrauensvollen Beziehung kommt.

Eltern sind heute überwiegend an dem Schulerfolg ihrer Kinder interessiert und engagieren sich daher in erheblichem Maße für dieses Ziel. In den Gesetzen und Richtlinien für den Bildungsbereich wird die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern anerkannt und gefordert.

Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird zunehmend als geeignet betrachtet, um die allgemeinen Forderungen zu konkretisieren. Noch fehlen dafür verpflichtende Leitlinien; es gibt nur wenige anerkannte und evaluierte Programme²¹, an denen sich Eltern wie Fachkräfte orientieren können. Solche Programme müssen auch Vorschläge enthalten, wie weniger interessierte Eltern erreicht werden können. Dafür ist eine langfristige und gesicherte Unterstützung der Implementierung notwendig: Eine obligatorische Anwendung ist auf zeitliche bzw. finanzielle Ressourcen angewiesen,

²¹ z.B. das Early-Excellence-Konzept des Pen Green Centres in Corby, England: www.pengreen.org, und seine deutsche Modellübernahme: www.early-excellence.de.

die nur durch den politischen Willen flächendeckend zur Verfügung gestellt werden können.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bedeutet Hilfestellung und Entlastung sowohl für bildungsinteressierte als auch für fernstehende und skeptische Eltern. Das Interesse am Kind und am Expertentum aller Eltern signalisiert den Willen, die bestmögliche Entwicklungsbegleitung bereitzustellen. In einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit der entsprechenden offenen Haltung und dem Willen zu gegenseitigem Respekt wird es eher möglich sein, die Aufgabenbereiche sowohl der Fachkräfte als auch der Eltern zu diskutieren und abzustecken. Durch Transparenz – z.B. im Austausch über Entwicklungsverläufe und Förderungsbedarfe gerade im Hinblick auf den Schulbeginn – und eine enge Vernetzung mit Kooperationspartnern kann den Eltern, aber auch den Pädagogen geholfen werden, dem Gefühl der Überforderung auf beiden Seiten vorzubeugen. Beginnt die Partnerschaft bereits im vorschulischen Sektor, ist es allen Beteiligten möglich, die Entwicklung des Kindes langfristig zu begleiten. Dies gilt auch für die Einschulungsuntersuchungen. Diese werden durch das zuständige Gesundheitsamt, also durch einen fremden Arzt, durchgeführt und gleichen eher einer Prüfungssituation für Eltern und Kind. Eine vertraute und vertrauensvolle Atmosphäre, in der die Eltern bereit sind, über mögliche Entwicklungsauffälligkeiten oder Defizite zu sprechen, ist daher nicht selbstverständlich gegeben. Ein früheres Kennenlernen der Ärzte durch eine Zusammenarbeit mit dem Kindergarten könnte helfen, diese Hemmschwelle abzubauen. Eltern sind grundsätzlich nicht dazu verpflichtet, die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung an die Einrichtungen weiterzugeben. Steht aber das Kind im Mittelpunkt einer konstruktiven, von gegenseitiger Wertschätzung geprägten Zusammenarbeit, wird es ihnen nicht schwerfallen, über den Entwicklungsstand Auskunft zu geben, um daraus die besten Fördermöglichkeiten abzuleiten. Zentrum aller Diskussionen muss das Kind sein und nicht die Kompetenzstreitigkeiten zwischen den Erwachsenen. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist der ‚positive Blick‘, der sich an Respekt, an den vorhandenen Ressourcen und Stärken und nicht an Defiziten orientiert, und der den guten Willen des Anderen voraussetzt. Wenn Eltern ihr Kind und sich selbst in ihrer Persönlichkeit und ihrem Bemühen, aber auch in ihren Beobachtungen und ihrem Wissen vom Kind ernst genommen und wertgeschätzt fühlen, können sie die Einschätzungen und Anregungen der Fachkräfte als wertvolle und entlastende Hilfestellung annehmen (vgl. Hendricks 2004, S.19; Roth 2010, S.25-30).

In der sensiblen Zeit des Übergangs kann die Offenheit der Eltern genutzt werden, um die Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Grundschule zu legen. Sind nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in der Schule angekommen, wird es für alle Beteiligten einfacher, eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aufzubauen, bzw. weiter zu gestalten, das gegenseitige Interesse und Engagement aufrechtzuerhal-

ten und damit gute Förderbedingungen für das Kind zu schaffen (vgl. Niesel u.a. 2008, S.62f.).

Fachkräfte dürfen nicht unterschätzen, dass Eltern auch ihre eigenen Schulerfahrungen mitbringen. Diese können eine Haltung prägen, die es dem Kind leichter oder schwerer macht, sich dem neuen Lebensabschnitt zu öffnen. Aber auch bei den Erzieherinnen und Lehrern sind eigene, evtl. unausgesprochene Erinnerungen vorhanden, die das Verhalten gegenüber Kindern und Eltern beeinflussen können. Reflexion und Kommunikation, gerade mit anderen Transitionsbeteiligten, schaffen die Möglichkeit, sich selbst darüber bewusst zu werden und die eigene Haltung zu überprüfen (vgl. Roth 2010, S.198-200).

In einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann die im Transitionsansatz beschriebene gemeinsame Bewältigung des Übergangs miteinander durchlebt und gestaltet werden. Voraussetzung dafür ist eine Kooperation von Anfang an – d.h. schon im Kindergarten, respektive in der Übergangszeit. Dazu gehört auch die Notwendigkeit eines Austauschs zwischen Kindergärten und Schulen über ihre jeweils eigene „Schulfähigkeitsphilosophie“ (Kammermeyer 2001, S.103), sowie über die von ihnen erwarteten und bereitgestellten Vorbereitungs- und Unterstützungsleistungen. Sie müssen den Eltern frühzeitig transparent gemacht und gemeinsam mit ihrem Expertenwissen umgesetzt werden (vgl. dies. 2008, S.328f.). Wenn Eltern wissen, was von ihrem Kind und von ihnen erwartet wird, können sie konkret handeln und erfahren gleichzeitig eine Entlastung von dem Anspruch, allein für die Schaffung bestmöglicher Schulvoraussetzungen verantwortlich zu sein. Wenn sie sich als gleichwertige Partner wertgeschätzt fühlen, können sie ihre eigenen Erwartungen und Vorstellungen präsentieren.

Dass eine solche Kooperation politisch gewünscht wird, und wie sie zustande kommen kann, zeigt das folgende Kapitel.

Überall bereitet das Vorhergehende den Boden und legt den Grund für das Folgende... Daher ist klar: Wenn die Grundmauern nicht gut gelegt sind, kann das darauf errichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen.

Johann Amos Comenius

5. Das Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ in Niedersachsen

Die Bedeutung des Transitionsprozesses vom Kindergarten in die Grundschule ist den politisch Verantwortlichen sehr bewusst. In einem gemeinsamen Beschluss der Jugend- und Familienkonferenz sowie der Kultusministerkonferenz (2009) wird betont, dass sie „(...) in einem positiv gestalteten Übergang zwischen den Bildungssystemen einen zentralen Beitrag für ein gelingendes Aufwachsen“ sehen (a.a.O., S.2). Ein Übergang wird danach für positiv gehalten, wenn Kinder sich als kompetent erleben, und zwar in Bezug auf ihr Lernen, ihr Leistungs-Selbstkonzept und die soziale Integration in ihr Lernumfeld. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden von den Ländern in den letzten Jahren Maßnahmen getroffen, die besonders auf eine verstärkte Kooperation der Kindergärten und Grundschulen und eine Anschlussfähigkeit der pädagogischen Konzepte und Bildungsinhalte ausgerichtet sind. Darauf aufbauend enthält der Beschluss gemeinsame Grundsätze sowie Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Prozesses, die die umfassende Perspektive des Transitionsmodells aufgreifen. Neben der Unterstützung der Kinder als aktive Lerner und Übergänger werden hier auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Kooperation der öffentlichen Bildungsinstitutionen als wesentliche Elemente erachtet. In Bezug auf die Kinder bedeutet das

- „Die Orientierung am einzelnen Kind, d.h. an seinen individuellen Ressourcen und Hintergründen (...)“ (a.a.O., S.4) bzw. „(...) an der Bildungsbiographie des einzelnen Kindes (...)“ (a.a.O., S.5)
- „Stärkung des Selbstvertrauens der Kinder und *Wertschätzung ihrer jeweiligen speziellen Fähigkeiten* (...)“ (ebd.)
- „*Soziale Integration der Kinder* und Vermittlung einer positiven Haltung in der Rolle als zukünftige Schülerin/Schüler“ (ebd.)
- „Unterstützung und Förderung der Kinder in ihrer individuellen Lebenssituation und bei der Bewältigung möglicher Konflikte“ (ebd.)
- „Altersgemäße und individuelle Betrachtung und Begleitung des *Entwicklungs- und Bildungsprozesses eines jeden Kindes*. Nicht die Institutionen mit ihren Zielen und Bedingungen stehen im Mittelpunkt, sondern der Blick auf das Kind mit seinen Bedürfnissen und Alltagserfahrungen“ (a.a.O., S.6).

Für die Zusammenarbeit mit den Eltern soll eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gelten, in der sie als gleichwertige Akteure anerkannt und als Mit-Übergänger begleitet werden (vgl. a.a.O., S.4f.).

Die Kooperationsmaßnahmen der Institutionen richten sich auf

- „*Gegenseitiges Kennenlernen und Wertschätzen der professionell tätigen Akteure beider Systeme, insbesondere durch gemeinsame Praxiserfahrungen*“ (a.a.O., S.6)
- „*Abstimmung der jeweiligen frühpädagogischen und schulischen Bildungskonzepte auf lokaler Ebene (...)*“ (ebd.)
- „*Herstellung von Verbindlichkeit durch konkrete Kooperationsvereinbarungen zwischen beiden Systemen vor Ort unter Berücksichtigung des organisatorischen Rahmens, der Methoden und Inhalte, der Planung und Umsetzung der Elternarbeit und gemeinsamer Fortbildungen der Fachkräfte*“ (ebd.)
- „*Aufbau und Sicherung der Kooperationsprozesse durch Expertinnen und Experten und durch ein unterstützendes Coaching (Prozessbegleitung)*“ (ebd.).

Der „(...) *Einbezug aller an der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beteiligten Personen und Institutionen (...)*“ (ebd.) bezieht sich auch auf die Kommunikation und Weitergabe von Informationen und Daten, die für die Dokumentation des Bildungsprozesses und für die individuelle Förderung der Kinder von Bedeutung sind. Die Bundesländer werden aufgefordert, alle Maßnahmen und Zielsetzungen in verbindlicher Form festzuschreiben, und zwar „(...) durch Rechtssetzung oder Vereinbarung (...)“ (ebd.), sowie Unterstützung bei der Umsetzung zu bieten (vgl. a.a.O., S.1-6).

In den letzten Jahren sind in vielen Bundesländern Projekte initiiert worden, die das Transitionsgeschehen untersuchen und begleiten wollen²². Am Beispiel Niedersachsen soll nun die Ausgestaltung einer solchen Unterstützungsleistung dargestellt werden.

5.1 Konzeption und Zielsetzung des Modellprojekts ‚Brückenjahr‘

Mit dem Schuljahr 2007/2008 startete das Land Niedersachsen ein Modellprojekt unter dem Titel „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. Der damalige Kultusminister Busemann schrieb in seinem Vorwort zum offiziellen Flyer:

„Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt für alle Kinder ein Lebensereignis mit besonderen Herausforderungen dar. Aber nicht nur die Kinder sondern auch ihre Familien haben diesen Übergang zu bewältigen. Als Eltern von Schulkindern werden sie mit ganz neuen Aufgaben konfrontiert“ (MK 2007a, S.2).

Das Ziel des ‚Brückenjahres‘ soll es sein, „(...) die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Schule bezogen auf den Bildungsverlauf der Kinder zu verbessern“ (ebd.). Dabei

²² z.B. Verbundprojekt TransKiGs - Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule - Gestaltung des Übergangs. Internet: www.transkigs.de.

wird festgelegt, dass „(...) Kindergarten und Schule [...] ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickeln [werden]“ (ebd.).

Hierzu wurde ein Programm aufgelegt, das zusätzliche Stunden für Erzieherinnen und Lehrer finanziert, damit die Kooperation zwischen den Einrichtungen und mit den Eltern gefördert und verstärkt werden kann; für jeweils eine Erzieherin bzw. einen Lehrer, als ‚Brückenjahr‘-Beauftragte jeder teilnehmenden Einrichtung, wurden zwei Wochenstunden extra vergütet (vgl. MK 2007b). Die Projekte waren auf jeweils zwei Jahre und insgesamt zwei Durchläufe begrenzt, so dass die Modellprojekt-Phase mit dem Ende des Schuljahres 2010/2011 abgeschlossen wurde. Um die Verstetigung der gewonnenen Strukturen auch anschließend zu gewährleisten, wurde das Gesamtprojekt zunächst bis Mitte 2012 verlängert (vgl. MK 2011a).

Grundlage für die Kooperation der Institutionen sind die bereits erwähnten Gesetze und Beschlüsse (vgl. NSchG 1998; MK 2004; Kap. 2.4.4), ebenso wie die im „Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder – KiTaG“ (Land Niedersachsen 2002, vgl. §3 (5)) festgeschriebenen Bestimmungen zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Im Erlass „Die Arbeit in der Grundschule“ (MK 2004) heißt es, dass sich diese Zusammenarbeit unter anderem auf „gegenseitige Informationen und Abstimmung über Ziele, Aufgaben, Arbeitsweisen und Organisationsformen der jeweiligen Bereiche“ sowie auf „Verständigung über elementare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Grundlage für die Arbeit in der Grundschule darstellen“ (a.a.O., S.4f.), bezieht. Desweiteren soll es einen „regelmäßigen Austausch über Fragen im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ (ebd.), Hospitationen, gemeinsame Veranstaltungen, Fortbildungen und gegenseitige Besuche geben (vgl. ebd.).

Eine weitere Grundlage ist die im niedersächsischen „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ (MK 2005b) geforderte Zusammenarbeit mit den Eltern: „Notwendig ist die Übereinkunft zwischen Kindertagesstätte und Grundschule, dass Eltern selbstverständlich einbezogen werden müssen. Gegenseitige Wertschätzung sowie grundlegende gemeinsame Positionen und Leitvorstellungen, die im Kontakt mit den Eltern realisiert werden, sind für die Elternarbeit unerlässlich“ (a.a.O., S.47; vgl. S.43f.).

Eine Steuergruppe aus Fachkräften des Kultusministeriums koordiniert das Projekt. Sie steht in Verbindung mit den Vertretern der vorschulischen Institutionen, also den Trägern der Einrichtungen und dem Jugendamt und organisierte gleich zu Beginn die Bildung von Beratungsteams; diese bestehen aus jeweils einer Vertretung der Kindergärten und einer der Grundschulen auf regionaler Ebene, so dass die einzelnen Modellprojekte Ansprechpartner in der Nähe haben. Die Beratungsteams bilden die Verbindung zur Projektleitung, sind für Information und Hilfestellung zuständig und organisie-

ren die regionalen Begleitveranstaltungen sowie gemeinsame Fortbildungen. Wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird das Projekt von der Universität Hildesheim.

Für ein Modellprojekt bewerben konnte sich jeweils eine Grundschule mit ein bis drei Kindergärten ihres Einzugsbereichs. Für die zweijährige Projektphase gab es folgende Aufgabenstellung, wobei explizit darauf hingewiesen wurde, dass Schwerpunkte gesetzt werden sollten und nicht die gesamte Liste gleichermaßen bearbeitet werden musste:

1. Weiterentwicklung der Kooperation durch gemeinsame Arbeitstreffen von Lehrern und Erzieherinnen; Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses; das gemeinsam erarbeitete Kooperationskonzept und seine Umsetzung soll mittels einer Kooperationsvereinbarung oder eines Kooperationskalenders für die Zeit nach dem Projekt fortgesetzt werden.
2. Die pädagogische Arbeit mit den Kindern soll durch ein gemeinsam bestimmtes Beobachtungsverfahren koordiniert und ihr Entwicklungsstand festgestellt werden; auch die Fördermaßnahmen für die Vorschulkinder und die sonstige Gestaltung des Übergangs sollen abgestimmt werden.
3. Die Eltern sollen in Einzelgesprächen von Erzieherinnen und Lehrern gemeinsam über den Entwicklungsstand ihrer Kinder, über geplante Fördermaßnahmen und allgemein über das Übergangsgeschehen informiert werden; Ideen für die weitere Elternarbeit sollen entwickelt werden.
4. Gemeinsame Fortbildungen sollen geplant und durchgeführt werden.
5. Die Evaluation soll zum einen selbstständig und zum anderen durch die Teilnahme an den offiziellen Maßnahmen geschehen.
6. Die gewonnenen Erfahrungen sollen den umliegenden Schulen und Kindergärten sowie den offiziellen Stellen des Projektes (Beratungsteams, vorgesetzte Dienste, Projektkoordinatoren) mitgeteilt werden (vgl. MK 2009, 1.1 und 1.2).

Die erwünschte Anschlussfähigkeit der Bildungsverläufe setzt voraus, dass die Institutionen Kindergarten und Grundschule sich um ein gemeinsames Bildungsverständnis bemühen. Dafür sollen die einzelnen Modellprojekte beraten, „(...) wie die im Elternhaus begonnenen Bildungsprozesse in der Kindertagesstätte und nachfolgend in der Grundschule ohne institutionelle Brüche und in enger Partnerschaft aller Beteiligten fortgeführt werden können“ (MK 2009, 2.1, S.1). Dies kann nur geschehen, wenn sich die Fachkräfte in einen professionellen Verständigungsprozess begeben, in dem die ganzheitlich orientierten Bildungsziele des Kindergartens ebenso eine Rolle spielen wie die ausdifferenzierten Lernbereiche der Grundschule. Grundlage dafür sind der niedersächsische Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen und der Erlass des Kul-

tusministeriums „Die Arbeit in der Grundschule“. Für diesen Verständigungsprozess gibt es drei Ausgangspunkte:

- Das Kind steht im Mittelpunkt aller Überlegungen und Entwicklungen. Es wird als aktiver und kreativer, sein Wissen selbst und in der sozialen Auseinandersetzung konstruierender Lerner anerkannt. Seine Kompetenzen, sein Wunsch nach Autonomie und seine Einzigartigkeit müssen beachtet und individuell begleitet werden.
- Das Bildungsverständnis der Pädagogen ist nicht nur institutionell geprägt, sondern wird auch durch ihre persönlichen Bildungserfahrungen, den eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund und das subjektive Menschenbild beeinflusst. Erst das Bewusstsein dieser Aspekte kann zu einem professionellen Austausch mit anderen Fachkräften sowie zu einer offenen und wertschätzenden Haltung gegenüber den Kindern und ihren Eltern führen.
- Der auf dieser Basis entstehende Verständigungsprozess ist Ausgangspunkt für die Entwicklung und Gestaltung von gemeinsamen Bildungszielen und ihre Umsetzung im jeweiligen Alltag der Institutionen. Wichtige Komponenten diesbezüglich sind die Beziehungen zu den Kindern und ihren Eltern, von denen eine fördernde und motivierende Wirkung ausgehen kann; ebenso eine Offenheit gegenüber der Individualität der kindlichen Bildungsprozesse – auch in Bezug auf die Beobachtung und Dokumentation – und die Bereitschaft, auf die Lerninteressen der Kinder einzugehen, sich selbst als dauerhaft Lernender zu verstehen und eine aktive Haltung gegenüber den Bildungsprozessen der Kinder einzunehmen (vgl. MK 2009, 2.1, S.1-6).²³

In den Orientierungslinien zum ‚Brückenjahr‘ (vgl. Kap. 5.2.1) wird außerdem darauf hingewiesen, dass in den Entwicklungsprozess „(...) die regionalen Besonderheiten, die Orientierung der jeweiligen Träger und Institutionen (...)“ (MK 2008, S.4) mit einfließen sollen.

An diesen theoretischen Vorgaben wird deutlich, dass das Bildungsverständnis als gemeinsames Konstrukt einer lokal begrenzten und kooperierenden Gruppe von Fachkräften definiert wird.

Um Mindeststandards für den Übergang festzulegen und die Ergebnisse des ‚Brückenjahres‘ nachhaltig zu stabilisieren, sollen über die örtlichen Kooperationen hinaus auch auf regionaler Ebene Konzepte erarbeitet werden, die die Strukturen der Zusammenarbeit darlegen und die inhaltlichen Schwerpunkte vorstellen. Für alle beteiligten Einrichtungen gibt es einen ‚Brückenjahr-Ordner‘, in dem wesentliche Informationen, Arbeitshilfen und Aufsätze über theoretische Ansätze, bzw. den aktuellen Forschungsstand gesammelt werden (vgl. MK 2009, 3.1 und 4).

²³ Vgl. dazu: Speck-Hamdan, Angelika (2007): Eine gemeinsame Bildungsphilosophie für den Elementar- und Primarbereich?

Obwohl die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten in Bezug auf einen kontinuierlichen Bildungsprozess der Kinder gefordert wird, ist die Partizipation der Eltern am Entwicklungsprozess des gemeinsamen Bildungsverständnisses nicht explizit festgehalten. Dennoch wird die Zusammenarbeit mit ihnen als wichtiger Bestandteil des ‚Brückenjahres‘ im Transitionsgeschehen bzw. in der kooperierenden Gestaltung des Übergangs postuliert.

5.2 Elternmitwirkung im ‚Brückenjahr‘

Die unter 5.1 genannten rechtlichen Grundlagen für die Arbeit im ‚Brückenjahr‘ beinhalten die Abstimmung und Zusammenarbeit der Kindergärten und Grundschulen mit den Erziehungsberechtigten (vgl. NSchG §6 (1); MK 2005b, S. 43f. u.47). Im theoretischen Ansatz für die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses heißt es außerdem:

„Pädagogen und Eltern müssen sich gegenseitig als Experten für das Kind wahrnehmen und einen gemeinsamen Blick auf das Kind, seine Kompetenzen und Ressourcen entwickeln. Gleichzeitig können Pädagogen die Handlungskompetenz von Eltern stärken – auch in kritischen Übergangsphasen wie dem Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule“ (MK 2009, 2.1, S.4).

Hier wird – ohne konkrete Artikulation des Begriffes – auf das oben dargestellte Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Bezug genommen. Maßgeblich für die fortlaufende Bildungsbegleitung eines Kindes soll die „(...) professionelle, das heißt selbstreflexive Beziehungsgestaltung zwischen erwachsener Fachkraft, dem Kind und seinen Eltern sein“ (ebd.). Sie geschieht auf der Basis von Wertschätzung und Ressourcenorientierung: Das Kind als individuelle Persönlichkeit mit den ihm eigenen Voraussetzungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen und damit auch seiner speziellen Bildungsbiographie und seinem familiären Umfeld ist der Ursprung und Anknüpfungspunkt für den gemeinsam gestalteten Transitionsprozess. Diese auf die individuelle Person statt auf eine allgemein definierte Übergangssituation bezogene Vorgehensweise kann nur mit einer „(...) hohen Sensibilität und Empathie für die individuelle Entwicklung eines Kindes (...)“ (a.a.O., S.5) gelingen. Unerlässlich ist dafür der Austausch mit den Eltern und ihre Einbeziehung in den Handlungsablauf (vgl. a.a.O., S.4f.).

Wie werden die theoretischen Grundlagen nun im ‚Brückenjahr‘ konkretisiert? Dazu wurden vorab sogenannte Orientierungslinien für die Modellprojekte erstellt.

5.2.1 Handlungsanleitung in den Orientierungslinien für das ‚Brückenjahr‘

Die Orientierungslinien für die Arbeit der Modellprojekte entstanden durch die Entwicklung von gemeinsamen Leitvorstellungen der Projektbeteiligten vom Nds. Kultusminis-

terium, von der wissenschaftlichen Begleitung der Universität Hildesheim und den Beratungsteams in den Regionen. Über allgemeine Zielsetzungen hinaus sollten sie helfen, die gegenwärtige Lage der Übergangsgestaltung zu analysieren und die Kooperationsideen in der alltäglichen Zusammenarbeit sowohl zwischen den Kindergärten und Grundschulen als auch zwischen den einzelnen Modellprojekten und den Beratungsteams umzusetzen. Um diese Umsetzung zu gewährleisten, wurden Elemente der „Prozessgestaltung“ (MK 2008, S.3) benannt und mit Hilfe von „Reflexionsfragen“ (ebd.) überprüfbar gemacht.

Die acht Orientierungslinien befassen sich mit den Themen

1. Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses
2. Situationsanalyse
3. Allgemeine Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit
4. Pädagogische Konzeption der Übergangsgestaltung
5. Beobachten und Dokumentieren
6. Angebote der Übergangsgestaltung für Kinder
7. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern
8. Gemeinsame Fortbildung (vgl. MK 2008, S.2f.).

Unter der Überschrift „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern“ (a.a.O., S.31) findet sich die folgende Orientierungslinie:

„Tageseinrichtungen für Kinder, Grundschulen und Elternhaus verstehen sich als Orte der Bildung, Erziehung und Betreuung und gestalten gemeinsam den förderlichen Lebensraum für Kinder. Die Verantwortung für einen gelungenen Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule tragen alle Beteiligten gemeinsam.

Eltern (Erziehungsberechtigte) sind kontinuierliche Begleiter ihres Kindes. Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen begleiten und unterstützen sie dabei“ (ebd.).

Die Umsetzung dieser Zielvorstellung kann mithilfe verschiedener Faktoren gestaltet werden:

Tab. 1: Bausteine der Zusammenarbeit mit Eltern im ‚Brückenjahr‘

Elemente der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	Handlungsempfehlungen zur Umsetzung
Eltern als Experten ihrer Kinder werden an Maßnahmen beteiligt	• Eltern brauchen Möglichkeiten, Fragen stellen zu können; diese müssen beantwortet werden • Eltern sollen an der Entwicklung des Transitionskonzeptes und der Angebote beteiligt werden

Elemente der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	Handlungsempfehlungen zur Umsetzung
Es existiert eine Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘	• Der Austausch zwischen Eltern und Fachkräften bezieht sich auf die Entwicklung des Kindes und auf die gegenseitigen Erwartungen bezüglich des Übergangs; Eltern können eigene Unsicherheiten thematisieren • Der Austausch unter den Eltern wird durch entsprechende Angebote gefördert
Es herrscht Transparenz bezüglich der pädagogischen Arbeit, der Kooperationspraxis, des entwickelten Bildungsverständnisses und der angewandten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren	• Eltern werden informiert durch entsprechendes Material und durch andere Formen der Informationsweitergabe, z.B. Elternabende
Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften soll einen positiven, ressourcenorientierten Blick auf das Kind entstehen lassen	• Eltern erhalten Unterstützung in der Frage, wie sie ihr Kind im Übergang und in der Schule sinnvoll begleiten
Individuelle Fördermöglichkeiten bzw. -bedarfe werden gemeinsam beraten	• Spezielle Fragen von Eltern werden wahrgenommen und beantwortet • Eltern werden in die Auswahl und Gestaltung von Förderangeboten einbezogen
Die Vorbereitung auf den Übergang wird durch entsprechende Angebote unterstützt	• Die Übergangsbewältigung soll durch die Stärkung der elterlichen Erziehungs-kompetenz gestärkt werden • Eltern sollen auf die anstehende Rollenveränderung vorbereitet werden • Veranstaltungen zum Transitions-geschehen werden durchgeführt

vgl. MK 2008, S.31f.; Zusammenstellung Kirsten Raudonat

Diese Handlungsanleitungen entsprechen den Kriterien, die eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ausmachen. Den Maßstab für die Elternzusammenarbeit im ‚Brückenjahr‘ bildet also ein Konzept, das wissenschaftlich aktuell anerkannt ist und den Bedürfnissen der Eltern gerecht wird. Gleichzeitig impliziert es die Mehrfach-Rolle der Eltern im Transitionsprozess sowohl was die Vorbereitung ihres Kindes als auch die eigene Bewältigung angeht. Damit wurde ein theoretischer Ansatz geschaffen, der die Bedeutung der Eltern in den Blick nimmt und durch die Projektförderung auch entsprechende Rahmenbedingungen schafft.

Die praktische Umsetzung der Elternmitwirkung war Aufgabe der einzelnen Modellprojekte mit Unterstützung der regionalen Beratungsteams. Gegen Ende der ersten Projektphase (Mai bis Juli 2009) wurden 25 ausgewählte Projektgruppen in einer qualitativen Erhebung in Form von Interviews zu den Rahmenbedingungen ihrer ‚Brückenjahr‘-Arbeit, zu ihren Maßnahmen und Planungen und zu ihren Zielsetzungen befragt. Als ein Ergebnis dieser Untersuchung stellte sich heraus, dass die Zusammenarbeit mit Eltern einen Schwerpunkt im ‚Brückenjahr‘ ausmacht, und dass sie sich durch das Projekt verändert. Eltern werden in Transitionsangebote einbezogen. Dabei wandelt sich ihre Sicht auf die diesbezügliche Arbeit der Pädagogen; aber auch die Eltern werden durch das ‚Brückenjahr‘ verändert (vgl. Manning-Chlechowicz/Sitter/Cloos 2010, S.13). Genauere Ergebnisse finden sich in der Auswertung der Abschlussberichte, die alle Projektgruppen nach dem ersten Durchlauf verfassten. In ihnen stellen sie ihre Arbeit dar und beantworten einen Fragebogen zur Bewertung des Gesamterfolgs. Hinsichtlich der Elternbeteiligung sollte die Aussage „Eltern werden als Bildungs- und Erziehungspartner eingebunden“ (MK 2010, S.11) bewertet werden. Von 251 teilnehmenden Modellprojekten geben 98 (39%) an, dass diese Aussage für sie voll zutrifft; für 119 (47,5%) trifft sie eher und für 27 (11%) eher nicht zu. Eine Mehrheit hat sich demnach mit der Zusammenarbeit mit Eltern beschäftigt²⁴.

Bei der offenen Frage „Welche Bereiche waren Ihnen im Hinblick auf die Gestaltung anschlussfähiger Bildungsprozesse besonders wichtig und welche Maßnahmen haben Sie im Rahmen des Brückenjahrs hierzu umgesetzt?“ (a.a.O., S.16), werden 62mal Elternabende und 22mal Elterngespräche genannt; sechsmal gab es Aktionen mit Eltern und zehnmal Flyer zum Thema. Dieser Trend bestätigt sich, wenn danach gefragt wird, welche Maßnahmen nach Beendigung des ‚Brückenjahres‘ beibehalten bzw. ausgebaut werden sollen: Für 48 Teams sind Elternabende wichtig, für zwölf Elterngespräche und für sieben Aktionen mit Eltern (vgl. a.a.O., S.16-19).

Freiwillig eingereichte Anlagen zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern sind schwerpunktmäßig auf Information bezogen, wie z.B. Elternabende zu pädagogischen Themen des Übergangs, Vorträge und Briefe. Daneben gibt es auch Elterngespräche und -fragebögen sowie Aktionen wie Feste, Cafés und Lernwerkstätten. Auch gemeinsame Fortbildungen sowie die Entwicklung von Fördermaßnahmen werden genannt (vgl. a.a.O., S.21).

²⁴ Vgl. z.B. die Kooperation zwischen der Oldenburger Grundschule Krusenbusch und den Einrichtungen Ev. Kita Jona/Kita Villa Kunterbunt: http://nline.nibis.de/brueckenjahr/forum/upload/public/moderator/modellprojekt_brueckenjahr_ol.pdf.

Diese Angaben stammen von den Projektmitarbeitern aus den beteiligten Kindergärten und Schulen. Wie Eltern das ‚Brückenjahr‘ erlebten und welche Konsequenzen daraus folgten, wird im Anschluss dargestellt.

5.2.2 Elternbefragung zu den Erfahrungen im ‚Brückenjahr‘

Teil der wissenschaftlichen Evaluation ist eine Elternbefragung, die von Erziehungswissenschaftlern der Universität Hildesheim Anfang des Jahres 2010 durchgeführt wurde. Befragt wurden über 400 Eltern, deren Kinder das letzte Kindergartenjahr in einer Modellprojekt-Einrichtung verbracht hatten und deren Einschulung in eine kooperierende Grundschule ein halbes Jahr zurücklag. Die Fragen umfassen die Zufriedenheit und die Bewertung der Eltern hinsichtlich der Angebote und Aktionen im ‚Brückenjahr‘, getrennt nach den Institutionen Kindergarten und Grundschule, ihre Informiertheit darüber und ihre Wünsche in Bezug auf den Übergang.

Zufrieden sind 60% der Eltern mit den generellen Informationen über das ‚Brückenjahr‘-Projekt, 30% fühlen sich mittelmäßig, 10% schlecht oder sehr schlecht informiert. In der differenzierteren Fragestellung nach der Zufriedenheit der Eltern zeigt sich noch eine andere Diskrepanz: Während 73% angeben, gut bis sehr gut über die Aktivitäten des Kindergartens zur Übergangsgestaltung informiert zu sein, können das für die Grundschule nur 60% befürworten. Die Informationen über die Zusammenarbeit der Institutionen bewerten 74% als mindestens gut.

Zufriedenstellende Informationen seitens des Kindergartens über die Entwicklung ihres Kindes nennen 84% der Eltern. Nur 7% geben an, dass es in ihrem Kindergarten keine gezielten Gespräche zu diesem Thema gab. Auch für die beteiligten Grundschulen berichten 68%, ein Einschulungsgespräch zum Entwicklungsstand des Kindes geführt zu haben. Die überwiegende Mehrheit zeigt sich mit diesen Gesprächen zufrieden.

Erstaunlich ist die hohe Zahl derer, die im Kindergarten – obwohl Teil eines Modellprojekts – keine Elternabende (24%), spontane (26%) oder gezielte (36%) Gesprächsangebote zum Thema Übergang erlebten. Dort, wo es diese Angebote gab, bewerten die Eltern sie mehrheitlich als gut.

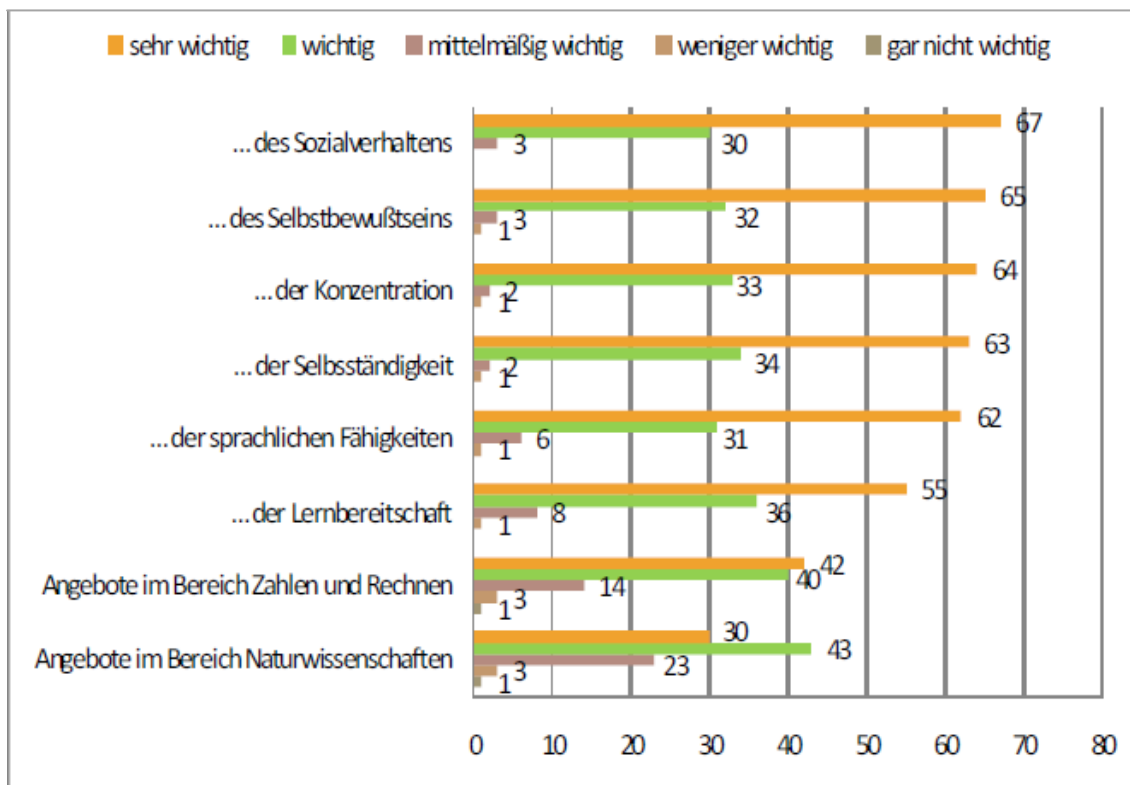
Die Informationslage wird damit durchaus positiv bewertet. Viele Eltern (66%) wünschen sich aber vor allem für den Bereich der Grundschule noch frühere und gezieltere Auskünfte, die besser auf den Übergang vorbereiten, z.B. in Form von Informationsmaterial. Die bereits vorhandenen Angebote nehmen sie als gut wahr.

Auch die Aktivitäten, an denen die Kinder teilnehmen können, werden insgesamt als hilfreich erlebt. Besonders solchen, die gemeinsam von den Institutionen durchgeführt werden und dem Kennenlernen der neuen Lebenswelt Grundschule dienen, messen Eltern eine hohe Bedeutung zu: Sehr wichtig oder wichtig sind für sie Führungen durch die neue Schule (98%), ein Probeunterricht (87%) und Aktionen der Grundschule für

Kindergartenkinder (76%). Dies gilt insbesondere auch für das Kennenlernen der zukünftigen Klassenlehrer: Für 83% ist es wichtig oder sehr wichtig, dass sie ihre Kinder im Kindergarten besuchen; 63% würden diese Besuche gerne mit einer speziellen Aktion zum Übergang verbunden sehen.

In Bezug auf weitere vorbereitende Angebote für ihre Kinder bevorzugen Eltern diejenigen, die im Bereich der Förderung von distalen Schulfähigkeitskriterien liegen.

Abb. 4: Bedeutung der Angebote zur Stärkung von Schulfähigkeitskriterien



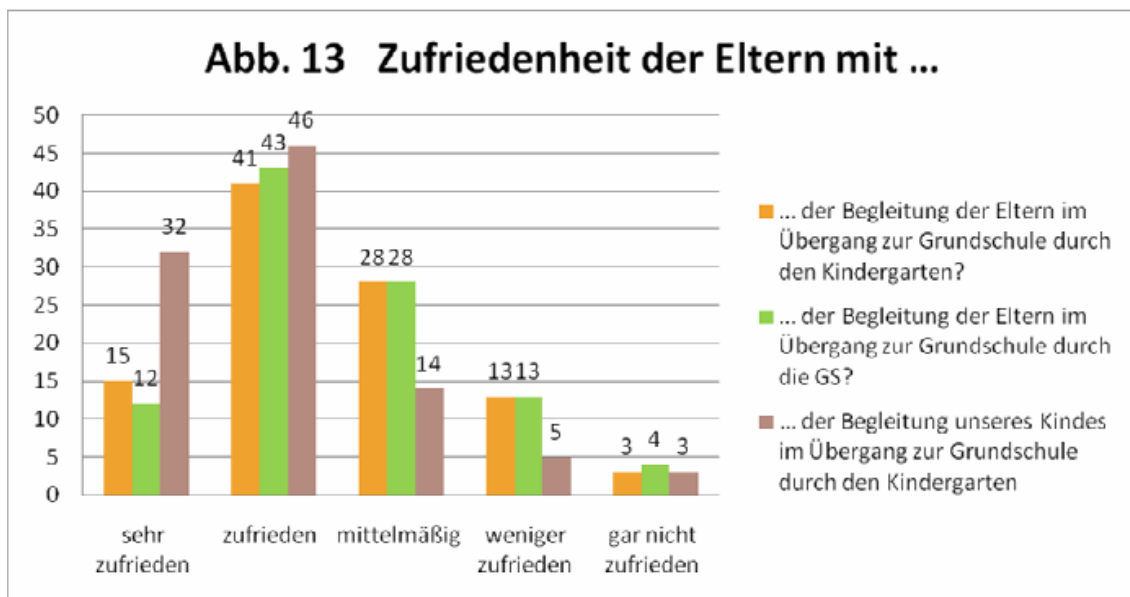
Quelle: Mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Cloos; vgl. Sitter/Cloos 2011, S.15f.

Die Stärkung des Sozialverhaltens, des Selbstbewusstseins, der Konzentration und der Selbstständigkeit werden von jeweils 97% der Befragten als wichtig oder sehr wichtig eingeschätzt und rangieren damit in der Bedeutung vor der Förderung der Sprachfähigkeiten (93%) und der Lernbereitschaft (91%). Bei konkreten Angeboten im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich sinkt die Zustimmung auf 82 bzw. 73%.

Dass die vorbereitenden Angebote einen Effekt auf die Bewältigung des Übergangs ihrer Kinder ausüben, trifft für die meisten Eltern voll oder eher zu, vor allem in Bezug auf sozial-emotionale Aspekte. 86% führen als Effekt die Angstfreiheit ihres Kindes an, 84% die schnelle Eingewöhnung und 70% die schnelle Kontaktaufnahme zu anderen Kindern. Im Hinblick auf ihre eigene Bewältigung spüren 69% einen Effekt der bereitgestellten Angebote. Die Begleitung der Eltern durch die Institutionen wird allerdings

insgesamt schlechter eingeschätzt. Abbildung sechs zeigt, dass nur etwas über die Hälfte der Eltern damit zufrieden oder sehr zufrieden ist:

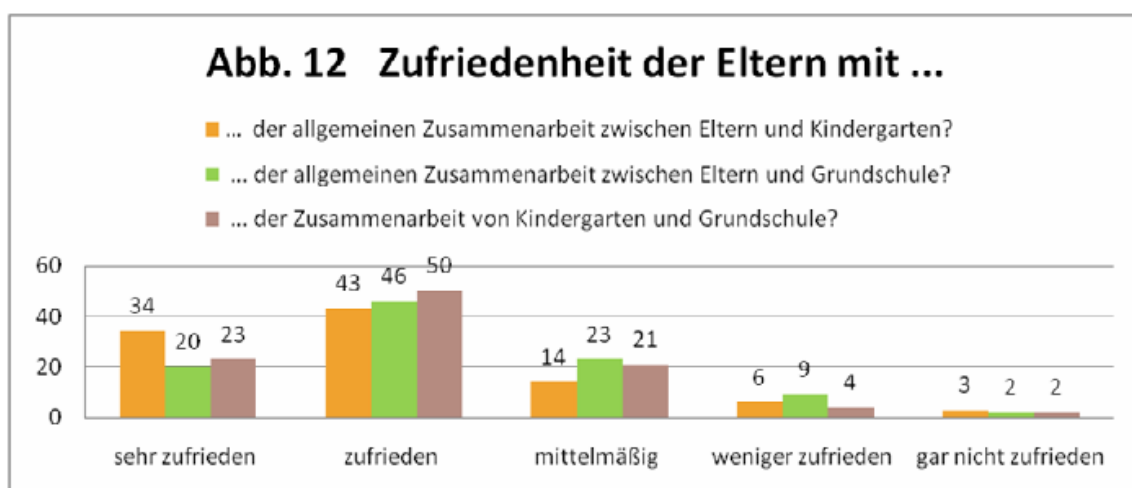
Abb. 5: Zufriedenheit der Eltern mit der Begleitung im Übergang



Quelle: Mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Cloos; vgl. Sitter/Cloos 2011, S.20

Während die Beurteilung der Institutionen hier ungefähr gleich ausfällt, wird die Grundschule in der Zusammenarbeit mit den Eltern schlechter bewertet als der Kindergarten:

Abb. 6: Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit im ‚Brückenjahr‘

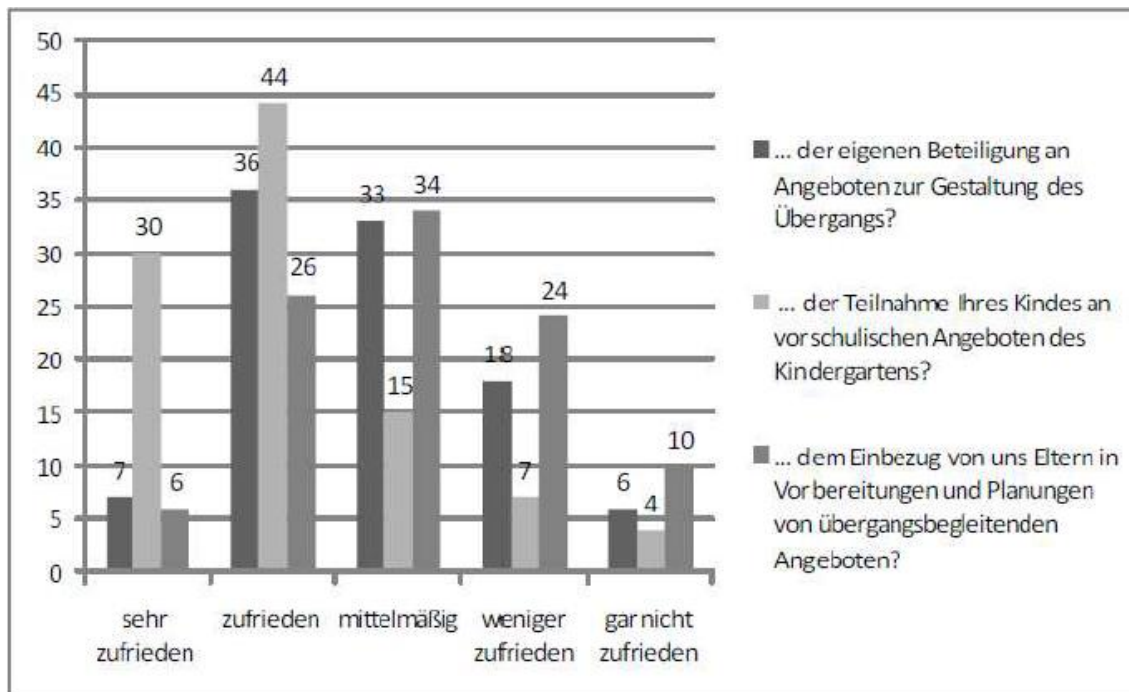


Quelle: Mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Cloos; vgl. Sitter/Cloos 2011, S.20

Zwar erhält die Zusammenarbeit der Institutionen untereinander eine Zustimmung von 73% der Eltern; offensichtlich erfahren sie aber im Kindergarten mehr Kooperationsmöglichkeiten als in der Grundschule.

Noch weniger Zufriedenheit ist vorhanden bei den Möglichkeiten der eigenen Beteiligung im ‚Brückenjahr‘: Lediglich 37% halten sich für sehr gut oder gut darüber informiert. Mehr als die Hälfte (51%) konnte sich nicht an der Planung und Vorbereitung von übergangsgestaltenden Maßnahmen beteiligen. Noch gravierender fällt das Ergebnis bei den Grundschulen aus: 72% verneinen die Frage nach dem Vorhandensein eines solchen Angebotes. Insgesamt herrscht hier eine Unzufriedenheit der Eltern vor:

Abb. 7: Zufriedenheit der Eltern mit der eigenen Beteiligung an der Übergangsgestaltung



Quelle: Sitter/Cloos 2011, S.21

24% der Eltern sind weniger oder gar nicht zufrieden mit ihrer eigenen Beteiligung, während 43% damit einverstanden sind. Dass sie ausreichend an der Planung und Vorbereitung von entsprechenden Aktionen teilhaben konnten, empfinden nur 32%; demgegenüber zeigen sich 34% unzufrieden.

Viele Eltern wünschen sich gerade zu den Lehrkräften häufigeren und früheren Kontakt. Bereits im letzten Kindergartenjahr möchten sie die zukünftigen Lehrer ihrer Kinder kennenlernen und besonders in der beginnenden Schulzeit erfahren, wie sich ihr Kind in der Schule verhält und die neue Situation bewältigt. Dabei steht die Entwicklung des Kindes im Vordergrund (vgl. Sitter/Cloos 2011).

Die Erfahrungen der Eltern wurden evaluiert, um sie mit den theoretischen Ansätzen abzugleichen und daraus Schlussfolgerungen für eine weitere Verbesserung der Zusammenarbeit zu ziehen. Diese wurden schriftlich festgelegt in einer Handreichung, die den Projektteilnehmern und anderen interessierten Einrichtungen zugänglich ist, und

die Anregungen zur praktischen Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bieten soll.

5.2.3 Handreichung für die zukünftige Umsetzung und Verfestigung der Ergebnisse
Die Handreichung zur Gestaltung des ‚Brückenjahres‘ (MK 2011b) nimmt die o.g. Orientierungslinie auf als Grundlage für die individuelle Umsetzung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die Merkmale und positiven Wirkungsweisen dieser Partnerschaft werden noch einmal zusammengefasst und unter das Ziel gestellt, den Blick auf das Kind durch die gemeinsamen, ergänzenden Perspektiven zu entfalten. Die Wünsche der Eltern hinsichtlich der Akzeptanz ihrer Lebenswelt und in Bezug auf Transparenz, Information und Beratung sind dargestellt, so dass Erzieherinnen und Lehrer sich ihre eigene Bedeutung im Transitionsprozess bewusst machen können. Auch ihr eigener Wunsch nach Unterstützung durch die Eltern wird artikuliert (vgl. a.a.O., S.3-6).

Das Papier benennt Rahmenbedingungen, die für die Verwirklichung dieser Kooperationsform erforderlich sind:

- Zeit ist das wichtigste Element im Gestaltungsprozess; zumindest den ‚Brückenjahr‘-Beauftragten müssen notwendige Kapazitäten für die Planung und Vorbereitung von Angeboten, für die Gespräche mit den Eltern und den anderen Kooperationssteilnehmern zur Verfügung gestellt werden.
- Das ‚Brückenjahr‘ braucht das Engagement von Pädagogen, Leitungspersonen und Trägern sowie ein klares Bekenntnis in den Konzeptionen und Leitlinien der Kindergärten und Schulen.
- Ansprechende und adäquate Lokalitäten für Einzelkontakte und Gruppenangebote mit Eltern sollten vorhanden sein, um Gesprächssituationen äußerlich angenehm zu gestalten.
- Transparenz nicht nur den Eltern, sondern auch der Öffentlichkeit gegenüber, bewirkt Verständnis und Akzeptanz der Transitionsarbeit.
- Durch die Mitarbeit von Schulkind-Eltern, die den Transitionsprozess erlebt haben und diesbezüglich weitergebildet wurden, können betroffene Eltern zusätzlich begleitet werden. Auch die vertrauensvolle und enge Abstimmung mit den Elterngruppen ist eine sinnvolle Kooperationsform.
- Eine von außen kommende Unterstützung durch Fortbildungen, Supervision und Beratung hält den Prozess in Gang und lebendig; dafür sind finanzielle und zeitliche Ressourcen vonnöten.
- Die Notwendigkeit der elterlichen Bereitschaft, sich in die Zusammenarbeit einzubringen, wird betont. Zur Gestaltung des ‚Brückenjahres‘ gehört daher ein positives Zugehen auf die Eltern, das sie in ihrem Interesse für ihr Kind und für die Arbeits-

methoden der Institutionen bestärkt und ihnen die Möglichkeit verschafft, ihre Fragen zu äußern (vgl. a.a.O., S.9f.).

In den Handlungsanleitungen werden konkrete Vorschläge zur Begegnung mit den Eltern in Einzelkontakten und in Gruppensituationen gemacht.

5.2.3.1 Begegnungsformen in Einzel- und Gruppenkontakten

Einzelkontakte finden bei Anmelde- bzw. Aufnahmesituationen, bei Entwicklungs- oder Konfliktgesprächen, in den kurzen Begegnungen der Tür- und Angel-Gespräche, aber auch durch schriftliche Kontakte, Hospitationen oder Hausbesuche statt. Für die geplanten Treffen ist eine gute Vorbereitung unerlässlich, damit die Eltern sich sicher und ernst genommen fühlen. Ein ansprechender Raum, genügend Zeit, vertraute Menschen und eine gute Atmosphäre sind Schlüsselfaktoren hierfür. Das Anmeldegespräch in der Schule kann durch ein Entwicklungsgespräch im Kindergarten vorbereitet werden, zu dem neben den Eltern der zukünftige Lehrer, die Erzieherin und evtl. das Kind anwesend sind. Erfahrungen zeigen, dass Eltern die vertraute Umgebung und das spezielle Interesse am bereits vorhandenen Können des Kindes besonders wertschätzen. In einer kontinuierlichen Partnerschaft mit den Eltern sollten diese Gespräche in der Schule fortgeführt werden und idealerweise die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mit den Kindergärten abgestimmt sein.

Tür- und Angel-Gespräche als kurzfristiger Informationsaustausch sind in der Schule zwar seltener, bieten aber auch hier das Potenzial, sich auf kurzem Wege zu verständigen und in Verbindung zu bleiben.

Schriftliche Informationen sind nachlesbar und somit beständiger als mündliche Auskünfte. Für nicht deutschsprachige Eltern sollte zusätzlich eine Übersetzung vorhanden sein. Das mündliche Gespräch ergänzt alle Mitteilungen.

Bei Hospitationen und Hausbesuchen können Eltern und Lehrer das Kind und seine Interaktion in der jeweils anderen Umgebung kennenlernen und auf einer weiteren Ebene über Beobachtungen ins Gespräch kommen. Solche Zusammentreffen bieten die Chance, gegenseitiges Verständnis zu entwickeln (vgl. a.a.O., S.11-20).

Die Arbeit der Pädagogen erfordert von diesen eine Kommunikations-Kompetenz, die durch Aus- und Weiterbildung gefördert werden muss. Empathie, genaues und objektives Zuhören, Sicherheit und Präzision beim Erklären und Informieren, z.B. von Fachbegriffen, und Reflexionsfähigkeit sind nicht nur im Umgang mit Kindern und Kollegen, sondern auch in der Partnerschaft mit Eltern eine unentbehrliche Komponente. Gerade bei Familien mit Migrationshintergrund kommt diesen Fähigkeiten eine besondere Bedeutung zu.

Eltern müssen wissen, wie sie die Pädagogen erreichen und welche Möglichkeiten von Einzelgesprächen es gibt. Diese sollten in der Kooperationsvereinbarung festgehalten und für alle Eltern leicht einsehbar sein (vgl. a.a.O., S. 21-25).

Gruppenangebote zum Übergangsgeschehen können Fragen aufgreifen, die viele Eltern beschäftigen, z.B. nach der Schulvorbereitung im Kindergarten und den Erwartungen der Schule. Neben dem Informationsgehalt bieten sie auch Gelegenheit zum Austausch untereinander. Eltern werden einbezogen, wenn sie zur Planung solcher Veranstaltungen eigene Themenideen entwickeln und zum Termin gezielte Fragestellungen mitbringen dürfen. Der frühzeitige Beginn dieser Zusammenkünfte im Vorschuljahr erleichtert es den Eltern, sich mit ihren Bedürfnissen auseinanderzusetzen und sich in Planungen und Vorbereitungen einzubringen. Auch hier müssen anderssprachige Eltern berücksichtigt und die Hemmschwelle zur Teilnahme durch die Präsenz von Dolmetschern oder weiterführende Angebote gesenkt werden. Eine Reflexion z.B. durch Feedback-Methoden hilft zur Verbesserung von Begegnungsformen und -inhalten. Das Vertrauen der Eltern kann im Laufe des ‚Brückenjahres‘ gesteigert werden, wenn die Örtlichkeiten zunächst vertraut und die bekannten Erzieherinnen präsent sind (vgl. a.a.O., S.26-36).

Von den bisher vorgestellten Begegnungsformen wird die Projektarbeit mit den Eltern unterschieden.

5.2.3.2 Projektarbeit

„Projekte sind themenbezogene Aktivitäten, die PädagogInnen nicht für, sondern mit anderen Beteiligten (...) entwickeln und anbieten“ (a.a.O., S.38).

Sie sind zeitlich begrenzte, über das alltägliche Arbeiten hinausgehende, aber auf einen Schwerpunkt fokussierte Aktionen, die von einem speziellen Personenkreis und mithilfe von unterschiedlichsten Methoden durchgeführt werden. Sie stellen für die Eltern eine Möglichkeit der Transitionsbewältigung dar, denn durch Planung und Mitarbeit werden sie aktiv am Geschehen beteiligt; sie können ihre Kenntnisse und Vorstellungen einbringen und die Übergangszeit mitgestalten. Projektarbeit bewirkt außerdem, dass Pädagogen und Eltern gleiche Ziele entwickeln und Verständnis füreinander ausbilden. Das kann zu einem hohen Identitätsgefühl innerhalb einer Einrichtung oder eines Kooperationsprojektes führen; idealerweise hat dies positive Konsequenzen für die öffentliche Wahrnehmung. Beide Seiten profitieren von den Fähigkeiten der jeweils anderen. Dabei wünschen sich Eltern Offenheit für ihre Ideen und Klarheit in Bezug auf ihre Aufgaben. Projekte können zur allgemeinen Schulvorbereitung und zur distalen Kompetenzentwicklung, z.B. zur Förderung von Selbstständigkeit oder sozialen Fähigkeiten, oder zu proximalen Schulfähigkeitskriterien, z.B. zur Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassung, entworfen werden. Ebenso können sie die eigentliche Beteiligung

und Bewältigung der Eltern im Transitionsgeschehen zum Thema haben. Sie bieten daher die Chance, sowohl den Kindern, als auch den Eltern als etwas Besonderes in Erinnerung zu bleiben. Die Handreichung führt einige Beispiele an, unter anderem:

- Projekt ‚Sicherer Schulweg‘ (allgemeine Schulvorbereitung, Selbstständigkeit)
- Präventionsprojekt zum ‚Nein-Sagen‘ (Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit)
- Schreib- und Lesewerkstatt (proximale Fähigkeiten)
- Projekt ‚Schulerkundung‘ (allgemeine Schulvorbereitung).

Der interkulturelle Aspekt in der Zusammensetzung von Kindern und Familien beinhaltet die Möglichkeit, die Übergangsgestaltung mit kulturellen Projekten zu bereichern; dabei sollte die gleichberechtigte Teilhabe von Familien mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden. Reflexion ist auch hier bedeutsam, um die Angebote und Projektdurchführung wirksam zu optimieren.

Um diese Form der Zusammenarbeit zufriedenstellend zu realisieren, müssen die oben genannten Rahmenbedingungen überprüft werden. Erzieherinnen wie Lehrer müssen in der Wahrnehmung von Themeninteressen und Kompetenzen der Eltern geschult werden und es verstehen, die Chancen der Projektarbeit zu vermitteln sowie die Motivation dafür anzuregen (vgl. a.a.O., S.37-41).

5.2.3.3 Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern

Die Ausgestaltung der Transitionsarbeit mit den Eltern hat in vielen Modellprojekten durch die Möglichkeiten des ‚Brückenjahres‘ ihren Anfang genommen oder ist intensiviert worden. Damit die erzielten Ergebnisse nach Beendigung der Projektphase konstant gehalten, bzw. weiterentwickelt werden, sollen sie Eingang in die dauerhafte Konzeption der Übergangsarbeit finden und in Kooperationsverträgen oder -kalendern festgeschrieben werden. Dieses ist bisher nur ansatzweise geschehen; die Handreichung empfiehlt daher, die bisherige Zusammenarbeit kritisch zu analysieren und daraus neue oder fortführende Maßnahmen zu generieren. Da Eltern in den vorgelegten Konzeptionen in der Regel nur als Empfänger von Hilfeleistungen (Beratung, Unterstützung) oder als Assistenten der Pädagogen (bei Hilfsarbeiten) gesehen werden, muss sich die Wahrnehmung ihrer Rolle und ihres Potenzials durch die Fach- und Lehrkräfte erweitern. Dazu gehört die Überzeugung von der Wirksamkeit der Zusammenarbeit auf Grundlage von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die den Eltern die Möglichkeit einer Teilhabe an der Übergangsgestaltung durch die genannten Formen des Kontaktes und der Mitarbeit bietet. Unterstützung finden die Pädagogen bei Beratungsdiensten, übergeordneten Dienststellen und wissenschaftlichen Einrichtungen. Die Vernetzung mit Diensten, die den Kindern und Familien nützen können (z.B. Jugendämter, pädagogische und psychologische sowie therapeutische Fachstellen und Fachleute) sowie mit anderen, Anregung bietenden Personen und Gruppen (z.B.

Bildungseinrichtungen, Vereine oder stadtteilbezogene Dienste) kann helfen, die Arbeit vielfältiger und umfassender zu gestalten und vorhandene Ressourcen einzubinden.

Nachhaltigkeit wird ebenfalls erreicht durch eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit. Das Transitionsgeschehen und die Möglichkeiten der Teilhabe sind unbeteiligten Eltern nicht selbstverständlich bekannt. Die Informationsweitergabe durch Medien und Teilnehmer der Kooperation bewirkt, dass Eltern sich schon früh interessieren können; eine positive Resonanz ermutigt sie zur eigenen Partizipation. Auch Träger von vorschulischen Einrichtungen und andere Beteiligte der Schulvorbereitung, z.B. Gesundheitsdienste oder weitere Bildungsträger, können zur Kooperation animiert werden, wenn die Projekte gute Reaktionen in der öffentlichen Wahrnehmung hervorrufen.

„Je mehr Menschen im öffentlichen Raum die positiven Potenziale des Brückenjahres verstanden haben, desto mehr Rückhalt und Nachhaltigkeit wird dieser Ansatz haben (...)“ (a.a.O., S.44). Auch hier können Eltern eingebunden werden, wenn sie von ihren Erfahrungen im ‚Brückenjahr‘ berichten oder selber andere Eltern ansprechen und zur Mitarbeit einladen. Voraussetzung für eine effiziente Öffentlichkeitsarbeit ist die Einigkeit der beteiligten Partner in Bezug auf ihr Konzept (vgl. a.a.O., S.42-45).

Als Beteiligte in einem ‚Brückenjahr‘-Projekt habe ich erlebt, wie Kooperationsformen unter den Institutionen und insbesondere mit den Eltern eingeübt wurden. In einem kurzen Erfahrungsbericht werde ich nun den Verlauf des ersten Projektjahres mit Fokus auf die Einbeziehung der Eltern schildern.

5.3 Erfahrungsbericht: Die Praxis der Elternmitwirkung im ersten ‚Brückenjahr‘ des Ev. Kindergartens in Wiefelstede-Heidkamp

Zwischen September 2009 und Juli 2010 absolvierte ich ein Praktikum im ev. Kindergarten Heidkamp. Dieser hatte sich soeben dem Modellprojekt ‚Brückenjahr‘ angeschlossen; Kooperationspartner sind die nahegelegene Grundschule und zwei weitere Kindergärten in ihrem Einzugsbereich. Das Projekt war Teil des zweiten Gesamtdurchlaufs (2009-2011), so dass ich das erste Jahr dieser Kooperation erlebte. Neben der Unterstützung der Erzieherinnen bei der Begleitung der 26 Vorschulkinder in speziellen Vorbereitungsmaßnahmen und Aktionen, gehörte ich dem ‚Arbeitskreis Brückenjahr‘ an, der sich aus jeweils zwei Vertreterinnen aller vier Einrichtungen konstituierte. Da sich eine der Beauftragten des Kindergartens Heidkamp nach einigen Wochen aus der Aufgabe zurückzog, konnte ich, gemeinsam mit der Leiterin der Einrichtung, die Kooperationsarbeit nicht nur beobachten, sondern auch mitgestalten.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern galt im Arbeitskreis von Beginn an als eines der wichtigsten Elemente des Transitionsprozesses. Die Pädagogen berichteten, dass viele Eltern die wesentlichen Vorbereitungsschritte für die Schule den Institutionen überlassen und hohe Erwartungen an die Fachkräfte stellen; diese Haltung wurde von den

Pädagogen als Rückzug aus der elterlichen Verantwortung empfunden. Eines der ersten Arbeitskreis-Ergebnisse war deshalb ein Arbeitspapier, das den Eltern verschiedene, gemeinsam erarbeitete Schulfähigkeitskriterien vorstellen und sie animieren sollte, in diesen Feldern – gemeinsam mit den Einrichtungen – die Förderung der Kinder selbsttätig zu unterstützen. Dabei handelte es sich um die Bereiche

Gesundheitserziehung:	Bedeutung von Bewegung für Motorik und Koordination; Bedeutung von Ernährung und Hygiene für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder
Selbstvertrauen:	Stärkung der Individualität und der Handlungskompetenz der Kinder, z.B. durch Selbstwirksamkeits-Erfahrungen; positive Verstärkung und Wertschätzung der Person
Sozialverhalten/ Gruppenfähigkeit/ Integration:	Einüben eines respektvollen Umgangs untereinander, Empathie und Toleranz; Bedeutung unterstützender Regeln; Vorbildfunktion der erwachsenen Bezugspersonen; Entwicklung von Konfliktlöse-Strategien
Freude am Lernen:	Förderung von Neugier-Verhalten und von Interesse an spezifischen Themen; Unterstützung der Lernmotivation durch anregende Umgebung und individuelle Hilfestellung; Entwicklung des Bewusstseins für einen angemessenen Schwierigkeitsgrad; Förderung von Wertschätzung der Lernergebnisse durch Erwachsene und Kinder.

Zu allen Gebieten wurden Beispiele sowie mögliche Schwierigkeiten und Probleme formuliert, die in den Einrichtungen, bei den Eltern oder in der Zusammenarbeit auftauchen könnten. Die Pädagogen artikulierten besonders die fehlende Zeit, um individuelle Begleitung leisten zu können, und in diesem Zusammenhang auch die teilweise unterschiedlichen Auffassungen hinsichtlich der Verantwortungsbereiche. Zusätzlich hinterfragten sie die eigene professionelle Haltung in Bezug auf Kinder und Eltern.

Ihre Vorstellung von Problemen auf Seiten der Eltern richteten sich hauptsächlich auf unterschiedliche Erziehungsauffassungen, auf überhöhte Erwartungen der Eltern und fehlende Gemeinsamkeiten bezüglich der Übergangsgestaltung. Daran wird deutlich, dass eine intensive Form der Kooperation zwischen Pädagogen und Eltern bisher nicht existierte; gleichwohl waren alle Einrichtungen bereit, die Projektmittel für die Ausgestaltung einer solchen Zusammenarbeit zu nutzen. Durch den Austausch im Arbeitskreis wurde bald selbstkritisch reflektiert, dass das entwickelte Papier die Eltern weniger zu einer offenen Zusammenarbeit einladen, als ihnen vielmehr bereits abgesteckte Ziele präsentieren und sie in gewisser Weise bevormunden würde; daher diente es

weiterhin als theoretische Grundlage für den Kooperationsprozess. Der Austausch mit den Eltern begann anschließend mit Informations-Elternabenden in den Einrichtungen, die den Transitionsprozess und das ‚Brückenjahr‘ zum Thema machten. Hier wurde deutlich, dass den Eltern sehr wohl an einer guten Vorbereitung und Zusammenarbeit gelegen war und sie sich ihres eigenen Anteils daran bewusst waren. Der von den Pädagogen wahrgenommene Rückzug aus der Verantwortung hatte seinen Ursprung in einer allgemeinen Unsicherheit, welche Erwartungen seitens der Schule bestanden und wie die Eltern ihre Kinder auf den Wechsel in die Schule vorbereiten könnten. Da die Kommunikation an den Elternabenden einen positiven Austausch in Gang setzte, entstand der Gedanke einer Fortbildung, die alle Beteiligten zur Entwicklung eines gemeinsamen Kooperationsverfahrens führen sollte. Die erforderlichen Mittel waren durch das Projekt erhältlich. Mit Hilfe eines für die regionale Fortbildungstätigkeit im ‚Brückenjahr‘ beauftragten Pädagogen wurden drei Seminartage organisiert: Die ersten beiden dienten dazu, dass sich einmal die Mitglieder des Arbeitskreises (stellvertretend für alle Erzieherinnen und Lehrer), das andere Mal die Elternvertreter der Einrichtungen über ihre Wünsche, Ziele und Befürchtungen hinsichtlich des Übergangs bewusst wurden und austauschen konnten. Gleichzeitig bestand die Gelegenheit, ihre Vorstellungen und Erwartungen an das ‚Brückenjahr‘ aus ihrer Perspektive zu überlegen und zu formulieren.

Unter einer dreifachen Fragestellung wurde zur Diskussion animiert:

1. Welche Ziele verfolgen wir mit unseren Überlegungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. mit den Pädagogen? Gibt es Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Zielen zwischen Kindergärten und Grundschulen? => Idee der Zielformulierung
2. Was meinen/wissen wir, wenn wir von ‚Eltern‘ sprechen; was meinen/wissen die Eltern, wenn sie von ‚Pädagogen‘ sprechen (Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche, Ängste...)? => Idee einer ersten „Rollen-Klärung“
3. Welchen Nutzen haben Eltern und Pädagogen, wenn sie zusammenarbeiten (unabhängig vom gesetzlichen „Auftrag“)?

Die Pädagogen empfanden übereinstimmend eine Diskrepanz zwischen der (Ideal-) Vorstellung ihrer pädagogischen Arbeit und dem praktisch Machbaren innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen. Dieses Defizit bedrückte die Erzieherinnen und Lehrer; sie gerieten dadurch in eine defensive Haltung gegenüber den Eltern, die ihre Vorstellungen und Erwartungen – teils explizit, teils unterschwellig – weitergaben. Das Gefühl, sich schlecht abgrenzen zu können und durch wachsende Anforderungen überfordert zu sein, schuf eine zusätzliche Barriere im Umgang mit den Eltern. Gleichzeitig bekräftigten sie ihre Einstellung, den Eltern gegenüber eine Haltung der gegenseitigen Wertschätzung, des Respekts, der Offenheit und des Vertrauens einnehmen

zu wollen. Der Wunsch und die Notwendigkeit einer engen Kooperation mit den Eltern waren immer präsent. Für das ‚Brückenjahr‘-Projekt bestand die Hoffnung, mit ausreichenden Ressourcen an Zeit und Geld eine solche Kooperation zu verstärken.

Die Eltern fühlten sich in ihrer Rolle auf zwei Ebenen nicht wohl: Auf der einen Seite sind sie im Übergang zur Schule eine Konstante im Leben der Kinder, erlebten sich aber in dieser Position nicht wertgeschätzt und den Pädagogen eher untergeordnet. Gerade in der Entscheidung über die Schulfähigkeit hatten sie den Eindruck, dass ihr Wissen über das eigene Kind nicht genügend berücksichtigt wird. Auf der anderen Seite werden sie in ihrer organisatorischen Funktion, besonders in der Schule, so immens eingebunden, dass sie sich manches Mal überfordert fühlen und die Erwartungen an die ‚Infrastruktur Mutter‘ für nicht gerechtfertigt halten.

Die Rolle der Kindergärten und der Schule im Übergang war für die Eltern eher diffus; hier bestand ein Wunsch nach Klärung und Informationsaustausch. Insgesamt erhofften sie sich vom ‚Brückenjahr‘ eine frühzeitige Gestaltung des Überganges, wobei die Kinder differenziert betrachtet und in ihrer individuellen Entwicklung respektiert werden sollten. Eine Unterstützung der neuen, unbekannten Situation durch Willkommensrituale (z.B. Hausbesuche) und die Wahrnehmung und Beachtung der Übergangsgefühle bei Kindern, Müttern und Vätern wären für die Eltern ein wünschenswerter Nutzen des ‚Brückenjahres‘. Sie wollten sich mehr als Sprachrohr zwischen Kindergarten und Schule verstehen und keine pädagogische Hierarchie verspüren, da sie durch ihre Elternschaft Experten für ihre Kinder sind.

Die Ergebnisse wurden schriftlich fixiert und am dritten Fortbildungstag ausgetauscht. Dort galt es zunächst, die entstandene Hürde des gegenseitigen Misstrauens zu überwinden, zumal durch die angeordnete ‚Geheimhaltung‘ der Ergebnisse auf beiden Seiten negative Vorstellungen begünstigt wurden. Nach diesen Anfangsschwierigkeiten entstand eine produktive Diskussion, in der überraschenderweise etliche Gemeinsamkeiten festgestellt und konstruktive Ideen zur konkreten Übergangsgestaltung entwickelt wurden. Drei Schwerpunkte wurden erarbeitet:

1. Es wurde als *Gemeinsamkeit* erachtet, dass die Kinder im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen müssen, dass ihnen Wertschätzung entgegengebracht und sie in ihrer Individualität ernst genommen werden sollen. Weiterhin sahen alle die verbindliche Einführung von Entwicklungsgesprächen und Elternsprechtagen als notwendiges, verbindendes Element der Zusammenarbeit an.
2. Hier schlossen sich direkt die *Wünsche und Visionen* an: Die Eltern möchten über Probleme in der Entwicklung der Kinder frühzeitig informiert werden. Für die Pädagogen bedeutet eine enge Zusammenarbeit aber auch, dass die Eltern im Interesse ihrer Kinder selbstständig nach den Entwicklungsfortschritten und eventuellen Prob-

lemen fragen. Der Wunsch nach Klarheit in der Beziehung durch eine offene Kommunikation wurde deutlich.

Ein weiterer Aspekt war die ehrliche Beurteilung von Situationen, in denen die Pädagogen und/oder die Eltern alleine nicht weiterkommen. Sich Hilfe von außen holen zu können ist eine Handlungsoption, die sich beide Seiten erhofften. Es entstand der Gedanke, sich gemeinsam für die Änderung von Rahmenbedingungen einzusetzen; hier konkret, auf Grund der steigenden Zahl von Kindern mit psychischen Auffälligkeiten, in der Forderung nach mehr Schulpsychologen²⁵.

3. Diesem ersten *Lösungsansatz* folgten weitere, auf die Gestaltung des ‚Brückenjahres‘ bezogene Vorschläge: Die Eltern begrüßten die vom Arbeitskreis eingebrachten Ideen von Lesepatenschaften und eines Kennenlern-Festes. Sie wünschten sich darüber hinaus Patenschaften der Viertklässler mit den neuen Erstklässlern, die möglichst vom ersten Tag an oder noch eher beginnen sollten. Sie bekräftigten ihren Wunsch nach mehr Informationen und drückten in diesem Zusammenhang ihr Erstaunen aus, dass bereits konkrete Vorschläge und Ideen für das ‚Brückenjahr‘ vorhanden waren. Hierfür boten sie ihre Mitarbeit bei der Gestaltung dieser Projekte an und machten deutlich, dass sie sich gerne an der Planung von Aktionen beteiligen wollten.

Eltern wie Pädagoginnen wollen einen kontinuierlichen und ernsthaften Austausch stärken und vereinbarten daher weitere gemeinsame Treffen während des ‚Brückenjahres‘, auch mit neuen Elternvertretern und weiteren Interessierten.

Die Ergebnisse dieser Fortbildung spiegeln sich in denen der Elternbefragung zum ‚Brückenjahr‘ (s. Kap. 5.2.2) wider. Sie demonstrieren ein Interesse der Eltern an Maßnahmen und Bewältigungsangeboten des Übergangs und zeigen, dass durch ehrliche und partnerschaftliche Kommunikation Lösungswege beschritten werden können. Der Kooperationsprozess soll insbesondere zu mehr Transparenz in der Frage nach den Rollen und Aufgaben der Eltern bei der Schulvorbereitung und der Begleitung ihres Kindes führen.

In der täglichen Praxis wurde uns in der Einrichtung bewusst, dass sich nach der Fortbildung die Begegnung mit den Eltern veränderte. Die Teilnehmer informierten die anderen Vorschuleltern über die Ergebnisse. Daraufhin interessierten sich fast alle deutlich mehr für die vorschulischen Projekte und berichteten häufiger von den Reaktionen der Kinder. Die Erzieherinnen verspürten einen Vertrauensvorschuss in das Gelingen

²⁵ Inwieweit solche inoffiziell diagnostizierten Auffälligkeiten durch eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern gar nicht erst entstünden oder zumindest aufgefangen werden könnten, wäre ein interessanter, weiterführender Untersuchungsgegenstand. Aber auch für diese intensive Art von Beziehung müssten andere Rahmenbedingungen geschaffen werden (s. Kap. 4.4 und 5.2.4).

der Übergangsmaßnahmen. Das beförderte ihre eigene Offenheit gegenüber den Eltern. Bereits der Beginn einer intensiveren Kommunikation zeigte damit positive Auswirkungen auf die gemeinsame Transitionsarbeit; ein vielversprechender und richtungsweisender Anfang für die neue Kooperation war gemacht.

Im Februar 2010 fand in Hannover eine Fachtagung des Kultusministeriums für alle aktuellen Modellprojekte statt. Thematische Schwerpunkte bildeten neben der Vorstellung einiger Modellprojekte der ersten Runde (2007-2009) Vorträge zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses²⁶ und zur Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen im Übergang²⁷. Eingeladen waren die ‚Brückenjahr‘-Beauftragten, aber keine Eltern. Die immer wieder postulierte Zusammenarbeit mit den Eltern ließ bei mir die Frage aufkommen, warum diese nicht an der Fachtagung teilnehmen durften. Die Gelegenheit, sie an den theoretischen Grundlagen des ‚Brückenjahres‘ teilhaben zu lassen und über praktische Umsetzungsmöglichkeiten zu informieren, wurde nicht genutzt. Sind die Eltern als wesentlicher Bestandteil des Übergangs und des ‚Brückenjahres‘ nicht gerade wichtig in der fachlichen Diskussion und dem Austausch von Ideen und Erfahrungen – besonders, wenn es um die Bildung von Erziehungspartnerschaften geht? Die angestrebte Gleichwertigkeit zwischen den Erziehungs- und Bildungspartnern wird auf der Ebene derer, die sie fordern, offensichtlich noch nicht realisiert. Insofern war die Planung und Umsetzung der Fortbildung in unserem Modellprojekt eine zukunftsorientierte, fortschrittliche Maßnahme und setzt genau dort an, wo der im Transitionsmodell formulierte ko-konstruktive Aspekt der Übergangsbewältigung die gleichberechtigte Begegnung von professionellen Pädagogen und Eltern fordert.

Das erste Jahr in diesem konkreten Modellprojekt hat also nicht nur auf der Ebene der Fachkräfte ein besseres Kennenlernen sowie einen intensiven Austausch in Gang gesetzt. Der Beginn einer engen Kooperation mit den Eltern wurde gemacht und muss fortgesetzt werden, wenn das Ziel einer dauerhaft gelingenden Transition erreicht werden soll.²⁸

5.4 Zusammenfassung und Diskussion

Das niedersächsische Modellprojekt ‚Brückenjahr‘ greift – ähnlich wie die Projekte in anderen Bundesländern – das Problem eines möglichen Bruches in der Bildungsbiographie der Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung auf; es will dazu beitragen, dass alle Kinder ähnliche Startchancen in der Schule haben und die Zurückstellungen von der Einschulung möglichst überflüssig werden. Um diese Ziele zu erreichen, soll der Tran-

²⁶ vgl. Strätz (2009): Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertagesstätten und Grundschulen.

²⁷ vgl. Kammermeyer (2009): Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule.

²⁸ Inwiefern die positiven Ansätze im zweiten ‚Brückenjahr‘ weiterentwickelt werden konnten, ließ sich bis zum Abschluss dieser Arbeit leider nicht klären.

sitionsprozess genauer wahrgenommen und bewusster gestaltet werden; Bildungsinhalte und -prozesse sollen anschlussfähig werden. Insbesondere spielt dafür die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses der Kooperationspartner eine wichtige Rolle.

Der Anreiz für die Institutionen, sich des Themas anzunehmen, wurde durch die Bereitstellung von (begrenzten) finanziellen Mitteln und Hilfestellungen inhaltlich-fachlicher Art geschaffen. Das Interesse der Einrichtungen ist groß: Ein Drittel aller Grundschulen und ein Viertel aller Kindergärten in Niedersachsen hat an einem Modellprojekt teilgenommen (vgl. MK 2011a). Das zeigt, dass das Bedürfnis nach einer gelingenden Transition vorhanden ist und ernst genommen wird.

Die Aufgabenstellung war so formuliert, dass die Teilnehmer eigene, bereits vorhandene Kooperationsstrukturen weiterentwickeln konnten und zudem Anregungen für weitere Aspekte der Kooperation erhielten. Auf diesem Wege und durch die Bereitstellung finanzieller Mittel für zusätzliche Arbeitsstunden der ‚Brückenjahr‘-Beauftragten wurde die Hemmschwelle gesenkt, sich an diesem Projekt zu beteiligen.

Neben einer breiten Zustimmung zum Erfolg des ‚Brückenjahres‘, die aus den Abschlussberichten und bereits veröffentlichten Kooperationsbeispielen des ersten Durchlaufs sichtbar wird, lässt sich in den entsprechenden Evaluationsdokumenten erkennen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern für die Institutionen als ein zentraler Faktor eines gelingenden Übergangs bewertet wird (vgl. Manning-Chlechowicz u.a. 2010; Sitter/Cloos 2011).

Die Zielvorstellungen, unter denen das Projekt entworfen wurde, beinhalten die fachlichen Aspekte einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Eltern sind gleichberechtigte Partner der Pädagogen für die Begleitung des kindlichen Bildungsprozesses. Sie sind Akteure im Übergang und wollen nicht nur Beobachter, sondern Teilhaber des Veränderungsprozesses sein und ihren Kindern zu einem bestmöglichen Start in der Schule verhelfen. Die praktische Umsetzung dieses Konzeptes steht in vielen Einrichtungen in den Anfängen.

Um eine Anschlussfähigkeit der kindlichen Bildungsprozesse zu erreichen, müssen die in der Familie begonnenen Entwicklungen beachtet werden. Diese sollen in das gemeinsam zu erarbeitende Bildungsverständnis mit einfließen.

Als ein Ausgangspunkt für die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses wird die menschliche Fähigkeit der Bildsamkeit angenommen: Bildung wird hier als der individuelle Prozess eines Menschen verstanden, sich die Welt zu erschließen und anzueignen bzw. zu konstruieren. Auf dieser Basis bedeutet Anschlussfähigkeit das Eingehen auf den individuellen Entwicklungsstand jedes Kindes sowie die Beachtung

auch der bereits im Elternhaus angeregten Bildungsprozesse (vgl. MK 2009, 2.1, S.1-6).²⁹

Dieses Bildungsverständnis entspricht aktuellen Definitionen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, die ihrerseits auf den neuhumanistischen Bildungsbegriff der ‚Aneignung der Welt‘ rekurren. Für Liegle (2008) ist Bildung eine „Aneignungstätigkeit“ (a.a.O., S.99), deren Voraussetzung die Bildsamkeit darstellt, nämlich „(...) die im Menschen angelegte Fähigkeit, ein ‚Bild‘ von der Welt aufzubauen (zu ‚konstruieren‘), sich die physische und geistige Welt anzueignen, den Dingen Sinn und Bedeutung zu verleihen“ (a.a.O., S.95). Sie steht dabei in Abhängigkeit von einer anregenden Umgebung und der sozialen Auseinandersetzung mit anderen Menschen (vgl. a.a.O., S.96). Laewen (2002) sieht kindliche Bildung in einer Spannung zwischen einem „(...) ‚Sich-Selbst-Erschaffen‘ des Kindes zu einem kulturellen Subjekt“ (a.a.O., S.47) und einem zur Selbstbildung anregenden Erziehungshandeln (vgl. a.a.O., S.39 u.50f.).

Dieses Bildungsverständnis umfasst also „Erziehung als Aufforderung zur Bildung“ (Liegle 2008), und muss daher die Eltern mit einschließen, die als erste und vorderste Erziehungsinstanz den wichtigsten Einfluss auf ihre Kinder besitzen.

Auch der Transitionsansatz, auf den das ‚Brückenjahr‘-Konzept Bezug nimmt³⁰, definiert „(...) Bildung als einen sozialen Prozess (...), an dem das Kind, seine Familie, und Fach- und Lehrkräfte aktiv beteiligt sind“ (Fthenakis 2004, S.12).

Unverständlich ist daher, dass im ‚Brückenjahr‘ die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses ausschließlich auf der institutionellen Ebene angeregt wird. Eine Einbeziehung von Eltern in diesen Prozess bleibt unberücksichtigt, obwohl ihnen ihr Expertentum bescheinigt wird (vgl. MK 2009, 2.1, S.4). Auch wenn die Fachkräfte aus Kindergarten und Grundschule einen professionellen Blick auf das für sie gültige Bildungskonzept werfen, den Eltern aus ihrem Blickwinkel und der Vielgestaltigkeit ihrer Lebenshintergründe und -bezüge nicht entwickelt haben mögen, kennzeichnet eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gerade die vielfältige Perspektive, die auch die Beachtung der familiär angeregten Bildungsprozesse umfasst. Insofern wäre es in der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses ein wichtiger Schritt, die Elternperspektive kennenzulernen. Eltern setzen unterschiedliche Prioritäten in den Bildungszielen ihrer Kinder. Wenn z.B. das sportliche Interesse in einer Familie groß ist, kann sie leichter dafür begeistert werden, sich für gezielte Angebote zu Bewegung und Motorik zu engagieren, von denen auch die anderen Familien profitieren können. In der Praxis wird diese Art von Partizipation durchaus geübt; durch eine Beteiligung an der Konzipierung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses würde

²⁹ Vgl. dazu Ehrenspeck 2006

³⁰ Vgl. Griebel 2007

den Eltern Gelegenheit gegeben, ihre Erfahrungen und Vorstellungen in eine erweiterte, theoretische Grundlage einfließen zu lassen.

In der Evaluation bestätigt sich die Erkenntnis, dass es für Eltern ein großes Anliegen ist, in die Übergangsgestaltung mit einbezogen und als aktive Teilhaber der Transition wahrgenommen zu werden. Grundsätzlich wird dieses Anliegen von den Institutionen geteilt. Die Mehrheit hat die Zusammenarbeit als einen der Grundpfeiler in der Transitionsarbeit erkannt. Sie drückt sich bisher aber überwiegend in der Weitergabe von Informationen und durch Beratung aus. Die Ergebnisse der Elternbefragung machen deutlich, dass der theoretische Ansatz, die Expertenrolle der Eltern in einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft anzuerkennen und den ‚Austausch auf Augenhöhe‘ für die Begleitung des Kindes zu nutzen, erst langsam in die Praxis umgesetzt wird und gerade bei den Grundschulen noch nicht angekommen ist. Eltern werden informiert und beraten; ihre eigenen Bedürfnisse in der Übergangszeit, nämlich die notwendigen Schulvorbereitungen mitzutragen, ihre Einschätzung – auch an die Lehrer – weiterzugeben und sich in besondere Aktionen einzubringen, ist offensichtlich ein noch wenig betretenes Neuland. Die eigene Beteiligung der Eltern bleibt deutlich hinter deren Wünschen und Möglichkeiten zurück.

Inwieweit eine solch enge Zusammenarbeit bei Erzieherinnen und Lehrern auf Grund von negativen Erfahrungen auf Skepsis stößt, wird an dieser Stelle nicht untersucht. Zu einer Umsetzung der Ziele im ‚Brückenjahr‘ gehört auch die Auseinandersetzung mit den (evtl. berechtigten) Befürchtungen von Widerstand oder Ablehnung seitens der Eltern. Hier wird einmal mehr deutlich, dass eine gelungene Transitionsarbeit die Einbettung in das grundsätzliche Konzept einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erfordert. Der positive Blick auf Kinder und Familien muss geübt und entwickelt werden, ebenso wie Eltern manchmal erst durch kontinuierliches Interesse und dauerhafte Wertschätzung zu Vertrauensbildung und Zusammenarbeit animiert werden. Die Ergebnisse der ‚Brückenjahr‘-Befragung zeigen, dass die Mehrheit der Eltern offen ist für das Transitionsgeschehen und die eigene Beteiligung daran.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Befragung nach dem ersten Durchlauf des Projektes stattfand, ist es realistisch, die vorhandenen Defizite in der Zusammenarbeit mit den Eltern als Anfangsschwierigkeiten zu betrachten.³¹ Das Bewusstsein für die Bedeutung dieses Arbeitsbereiches ist vorhanden; die Handlungsempfehlungen greifen die praktischen Möglichkeiten auf und zielen auf eine permanente Verankerung der begonnenen Kooperationen in den selbstverständlichen Ablauf des Übergangsjahres.

³¹ Eine zweite Befragung nach Beendigung des zweiten Projektdurchlaufs (2009-2011) wurde nicht durchgeführt, wie Prof. Dr. Cloos mir auf Anfrage hin freundlicherweise mitteilte.

Inwieweit sich begonnene Strukturen nach Abschluss der Projektphase verstetigen und ausbauen lassen, wird insbesondere von den Erfahrungen und den – dann wieder fehlenden – zeitlichen und finanziellen Ressourcen abhängig sein. Welche Art von Beziehungen ist möglich in Kindergartengruppen mit 25 Kindern bzw. in Schulklassen mit bis zu 30 Kindern und der entsprechenden Anzahl von Eltern?

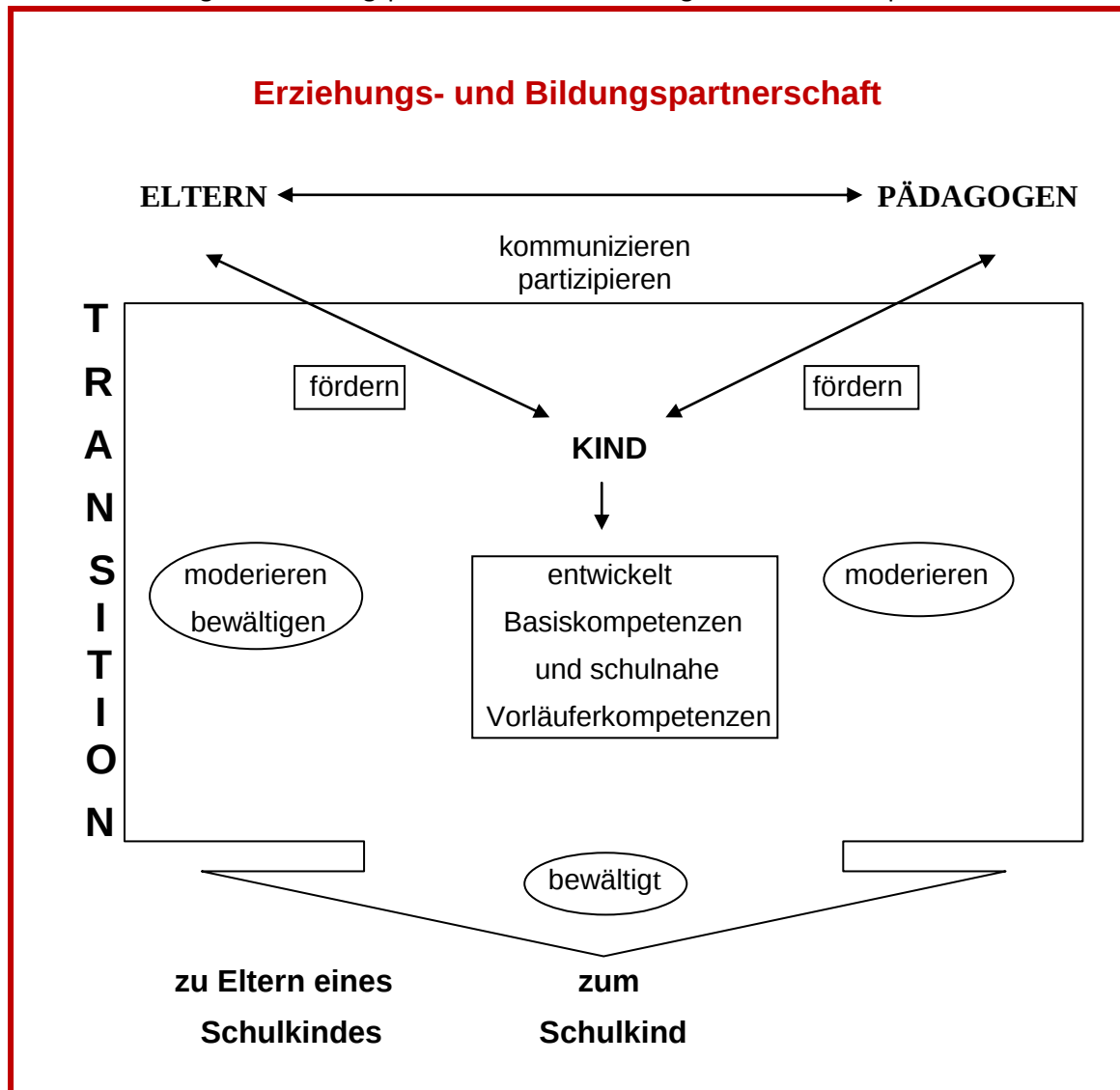
Die Angaben der Eltern bezüglich der Bedeutung konkreter Vorbereitungsangebote für die Kinder bestätigen die bereits genannten Untersuchungsergebnisse: Distale Kompetenzen werden wichtiger eingeschätzt als proximale (vgl. Kap. 3.3. u.3.5). Im ‚Brückenjahr-Ordner‘ ist ein einschlägiger Vortrag von Kammermeyer zum Thema Schulfähigkeit vorhanden, der die Bedeutung proximaler Kriterien erläutert (vgl. MK 2009, 4.3.7). Es lässt sich daher annehmen, dass eine praktische Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse in den Institutionen erst in den Anfängen steht.

Für die Eltern muss geklärt werden, wie sie eine gute Schulvorbereitung fördern und begleiten können. Wenn Eltern als Bildungspartner ernst genommen werden sollen, braucht es sowohl eine interne als auch eine gemeinsame Abstimmung mit ihnen, auf welche Weise familiäre Bildungsverläufe für die Schulvorbereitung genutzt werden können. Auch dafür ist es wichtig, die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses auf den Kreis der Eltern auszuweiten, ebenso wie die Konzeptionierung des ‚Brückenjahres‘. Betroffene Eltern sowie die vorhandenen Eltern-Gremien in Kindergarten und Grundschule sind geeignete Partner für diesen Prozess. Eine Teilnahme an den Kooperationstreffen sollte deshalb auch für die Eltern möglich und selbstverständlich sein (vgl. Hacker 2008, S.121).

Die in der Handreichung dargestellten Formen der Zusammenarbeit sind dafür sinnvolle Instrumente. Ihre Verwirklichung braucht die Überzeugung, dass Eltern als Experten ihrer Kinder wertvolle Beteiligte im Transitionsgeschehen sind, deren Mitwirkung durch die nötige Transparenz gefördert und im Sinne eines gelingenden Übergangs für die Kinder nutzbar gemacht werden kann (vgl. MK 2011b, S.42f.).

Laut Hacker (2011) wird in der aktuellen Forschung kritisiert, dass eine Kooperationsstruktur nach den Maßgaben des Transitionsansatzes zu spät greift, um Krisen im Übergang zu verhindern: Gerade die frühe Bildungsbegleitung und die Persönlichkeitsunterstützung im Kindergarten schaffen entlastende Bewältigungsstrukturen für die Übergangszeit (vgl. a.a.O., S.251; vgl. Kap. 2.4). Meines Erachtens ist genau das ein Argument für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnen sollte und die Eltern als Kontinuitäts-Komponente sowie mit ihrem Expertenwissen einschließt. In einer Fortführung des von Griebel und Niesel (2004, vgl. Kap. 2.3) entwickelten Transitionsmodells wäre daher die Einbettung in eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft konsequent:

Abb. 8: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Grundlage des Transitionsprozesses



Erstellt von Kirsten Raudonat in Anlehnung an Griebel/Niesel 2004

Die verschiedenen Aspekte der Zusammenarbeit mit den Eltern im Vorschuljahr bedürfen in der Zukunft weiterer Entwicklung und Evaluation. Dort, wo eine fruchtbare Kooperation begonnen hat, gibt es offensichtliche und konkrete Brücken, die Kinder und Eltern vom Kindergarten zur Grundschule führen. Aber auch da, wo noch kein theoretischer Austausch über das Bildungsverständnis begonnen hat, ist es wichtig, dass Eltern wissen, welche grundlegenden Vorbereitungen sie mit ihrem Kind für die Schule treffen können.

In dem von mir selbst erlebten ‚Brückenjahr‘-Projekt lernte ich ein Konzept kennen, das sich mit eben dieser Fragestellung an alle Eltern wendet. Dieses Konzept soll zum Abschluss als eine konkrete Möglichkeit beschrieben werden, die Eltern in den Vorbereitungs- und damit in den Transitionsprozess mit einzubeziehen.

*Erkläre mir, und ich vergesse.
Zeige mir, und ich erinnere.
Lass es mich tun, und ich verstehe.*
Konfuzius

6. Elternfortbildung als Kooperationsform im ‚Brückenjahr‘

Wie bereits in Kapitel vier festgestellt wurde, ist das Interesse der Eltern groß, günstige Bedingungen für einen möglichst guten Schulstart ihres Kindes zu schaffen. Unsicher sind sich aber viele, welches die notwendigen Voraussetzungen sind. Um das zu klären und den Eltern ein effektives Werkzeug an die Hand zu geben, bedarf es der Abstimmung zwischen ihnen und den Pädagogen bezüglich der Sicht auf Schul- und Anschlussfähigkeit. Eltern sollen in ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden; im Mittelpunkt muss die Schulvorbereitung des Kindes stehen und nicht ihr eigenes, evtl. sogar als defizitär eingeschätztes Erziehungshandeln. Wichtig dafür ist ein Beratungsprozess zwischen Eltern und Pädagogen bezüglich der Verantwortlichkeiten auf beiden Seiten. In einer guten Kooperation braucht es dafür Zeit, die Bereitschaft, aufeinander zuzugehen und gemeinsam wie auch individuell die notwendigen Schritte zu planen. Der Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist dafür besonders geeignet; aber auch dort, wo diese noch nicht hinreichend implementiert wurde, kann eine respektvolle Unterstützung der elterlichen Handlungskompetenz ein bedeutender Schritt zu einem gelingenden Übergang, bzw. zu einer solchen Partnerschaft sein.

Ein solches Instrument sollte an der Schnittstelle von verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern verortet sein: Vorschul- und Schulpädagogen definieren im Rahmen ihrer Kooperation ein klares Anforderungsprofil für den Schuleintritt und stimmen es mit den Eltern ab. Die nötige Hilfestellung zur Teilhabe an der Umsetzung zu leisten, ist sowohl ein schul- und sozialpädagogisches Aufgabengebiet als auch ein Angebot von Erwachsenenbildung. Wissen über die kindliche Entwicklung ist für Eltern von großem Wert, da sie ihr Handeln den entsprechenden Bedingungen bzw. Anforderungen anpassen können. Die Fachkräfte können solche Veranstaltungen und Fortbildungen planen und organisieren; bei der Durchführung bietet sich die Möglichkeit, die Hilfe von externen Pädagogen in Anspruch zu nehmen. Hier erweitert sich die Schnittfläche außerdem zu medizinischen und therapeutischen Berufsfeldern, die die Informationen abrunden und das von den Pädagogen erstellte Anforderungsprofil fachperspektivisch unterstützen können. Solche Angebote können, auch mit Hilfe von Referenten, für alle Eltern gestaltet werden und sollten möglichst niedrigschwellig angelegt sein, um eine große Anzahl von Eltern zu erreichen.

Im ‚Brückenjahr‘-Projekt wurde eine gemeinsame Fortbildung für Eltern, Erzieherinnen und Lehrer angeboten, die als einen bedeutsamen Faktor der Schulvorbereitung die Teilhabe der Kinder an praktischen Alltagstätigkeiten sieht. Das Konzept wurde von einem Pädiater entwickelt und implementiert. Es richtet sich sowohl an Eltern als auch an Erzieherinnen und Lehrer, Mediziner und Ergotherapeuten. Bekannt gemacht wird es deutschlandweit auf Vortragsabenden und in Seminaren. Für die Eltern kann das Fortbildungsangebot, mithilfe einer kurzen Broschüre, eines schriftlichen Leitfadens und auch durch Elternvorträge und Gruppenprogramme umgesetzt werden (vgl. Dernick o.A. a).

6.1 Rupert Dernick: „Topfit für die Schule“ – Das „FamilienErgo“-Konzept

Der Wilhelmshavener Kinderarzt Dr. Rupert Dernick beobachtet – wie andere Pädiater auch – seit etlichen Jahren einen Rückgang der Alltagskompetenzen bei Kindern im Vorschulalter. Motorische, kognitive, sprachliche und soziale Fähigkeiten nehmen ab, bzw. scheinen nicht mehr selbstverständlich gefördert zu werden. Gleichzeitig steigt der Bedarf an ergotherapeutischen Verordnungen für Kinder zwischen vier und sieben Jahren. Dabei sind nach der Erfahrung Dernicks viele Eltern davon überzeugt, dass ihre Kinder nur mit zusätzlichen Therapieverordnungen schulfähig werden. Die diagnostizierten Entwicklungsauffälligkeiten lassen sich keinen definierten Krankheitsbildern oder Behinderungen zuordnen, befördern aber eine ungünstige Entwicklungsprognose (vgl. Dernick 2011, S.4; Dernick/Lange/Esler 2009, S.324; Dreesman/Schlanstedt-Jahn/Bruns-Philipps 2008). Weil eine breit gestreute Anordnung von Ergotherapie nicht möglich ist, und aufgrund der eigenen Beobachtung, dass kleine, alltägliche Haushaltstätigkeiten die angesprochenen Kompetenzen stärken, erstellte der Autor eine Broschüre, in der er entsprechende Anregungen zur Förderung der Alltagskompetenz sammelte.³²

Die Kinderärzte nehmen Veränderungen der familiären Lebensgewohnheiten als Ursache dafür an, dass die vorhandenen Entwicklungspotenziale nicht ausreichend genutzt werden. Um diese These zu untersuchen, führte Dernick im Jahr 2005 eine Studie mit über 500 Kindern bzw. ihren Eltern durch.

6.1.1 Die KIKA-Studie

Die Studie „Kindliche Kompetenzen im Alltag (KICA) und gelungener Schulstart“ (Dernick u.a. 2009) untersucht die Partizipation von Kindern im Vorschulalter an den täglichen familiären Tätigkeiten und versucht einen Zusammenhang mit den Voraussetzungen für den Schulstart herzustellen.

³² Für die Bereitstellung dieser Information danke ich Herrn Dr. Dernick.

In seiner eigenen kinderärztlichen Praxis beantworteten dafür die Eltern von 373 Kindern einen Fragebogen. Zusätzlich wurden 250 Schulanfänger-Eltern aus 17 Grundschulklassen bei ihrem ersten Elternabend in der Schule befragt. Die Auswahl der Klassen deckt verschiedene Wohnumgebungen ab (sieben großstädtisch, fünf kleinstädtisch, zwei in einem sozialen Brennpunkt, zwei ländlich). Die teilnehmenden Kinder waren nicht behindert.

Folgende Fragestellung lag der Untersuchung zugrunde:

1. In welchem Ausmaß werden Kinder zwischen viereinhalb und siebeneinhalb Jahren in Alltagstätigkeiten einbezogen? Über welche Alltagskompetenzen verfügen Kinder im (Vor-)Schulalter?
2. Ist Alltagskompetenz an Elternbildung gekoppelt?
3. Korreliert die Alltagskompetenz mit einem gelungenen Schulstart?
4. Welche Gründe stehen dem Erwerb von Alltagskompetenz entgegen?

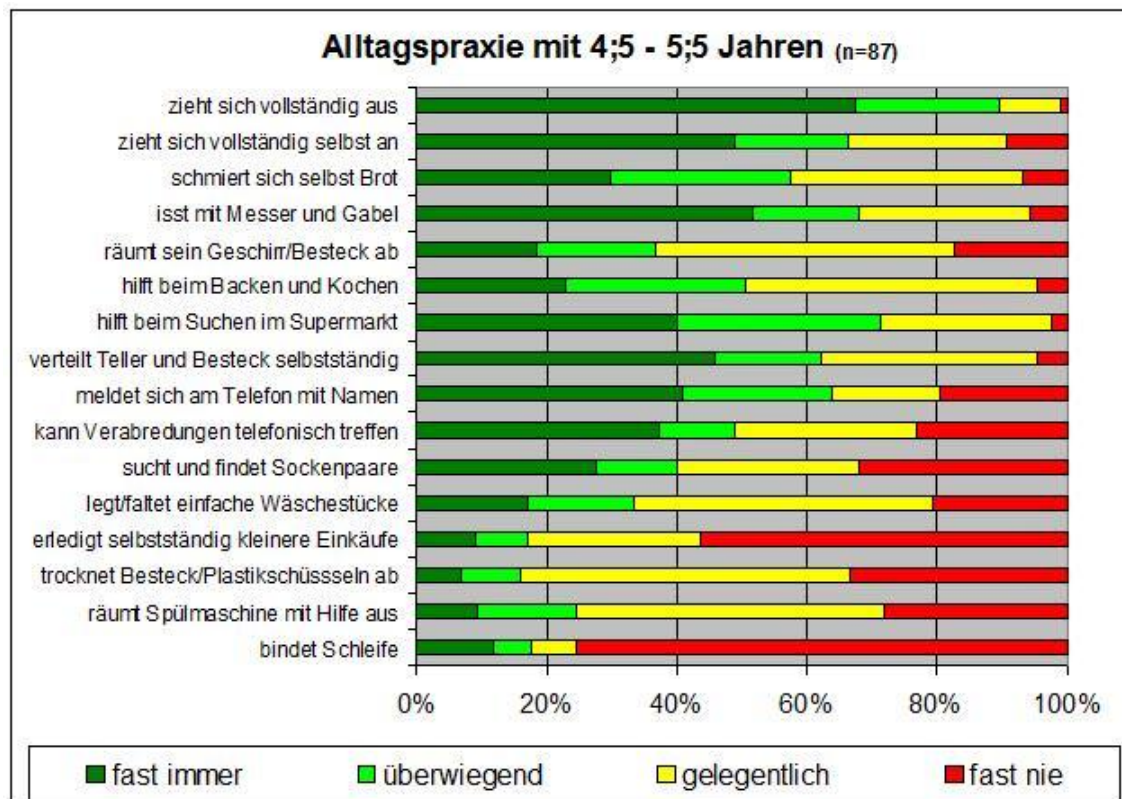
Neben den Angaben über die Alltagskompetenz wurde nach der Schulbildung der Eltern gefragt, die bei den Praxiskindern und den Schulanfängern eine weitgehende Übereinstimmung in der Verteilung zeigte; der Anteil der Eltern mit höherem Schulabschluss war im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt etwas höher.

Fast alle Kinder (95,6%) hatten mindestens zwei Jahre einen Kindergarten besucht; im Durchschnitt wurde ein Freizeit- oder Förderangebot (Sport, Musikschule, Basteln, Englisch) wahrgenommen. 96,6% der Kinder hatte die Gelegenheit, direkt vor der Haustür zu spielen.

Die Alltagskompetenz wurde gemessen, indem die Eltern zur Selbstständigkeit der Kinder bei 16 verschiedenen Alltagstätigkeiten („FamilienErgo-Tätigkeiten“) befragt wurden, z.B. An- und Ausziehen, Brot schmieren oder Verabredungen am Telefon treffen. Dabei ging es bei den Kindern im Alter der letzten Vorsorgeuntersuchung (U9, viereinhalb bis fünfeinhalb Jahre) bewusst um die Häufigkeit der ausgeführten Tätigkeiten, um nicht die theoretische, sondern die aktive Kompetenz der Kinder zu messen (vgl. a.a.O., S.324-326).

Eine Übersicht der erfragten Alltagskompetenzen und die Angaben zur Häufigkeit ihrer Ausführung wird in der folgenden Grafik dargestellt:

Abb. 9: Antworten auf die Frage: Wie oft hat ihr Kind die folgende Tätigkeit in den



Quelle: Mit freundlicher Genehmigung von Dr. Rupert Dernick

Die Häufigkeitsverteilung der Alltagstätigkeiten zeigt, dass alle Handlungen im untersuchten Alter tatsächlich ausgeführt werden können, aber von etlichen Kindern nicht regelmäßig durchgeführt werden. Lediglich bei den Kriterien ‚selbstständiges Einkaufen‘ und ‚Schleife binden‘ ist die Anzahl derjenigen, die dies nicht alleine tun, so hoch, dass auf einen hohen Schwierigkeitsgrad geschlossen werden kann. Da aber immerhin knapp 25% mindestens gelegentlich eine Schleife binden und 43% alleine einkaufen, wäre es angebracht danach zu fragen, ob die Kinder diese Tätigkeit tatsächlich nicht alleine ausführen können, oder ob es an Gelegenheit bzw. an Zutrauen der Eltern mangelt.

Von den siebenjährigen Kindern der Stichprobe (insg. 144) können sich fast alle alleine aus- und anziehen (99,3 bzw. 98,6%). Kompetenz ist bei über 90% vorhanden in Bezug auf das Essen (Brot schmieren, Tisch decken, Gebrauch von Besteck, Hilfe beim Kochen) und Telefonieren. Weniger können eine Schleife binden (88,2%). Die Zahlen nehmen ab bei der Erledigung von weiteren Hausarbeiten: Wäsche legen und Einkaufen praktizieren nur 75%, die Spülmaschine ausräumen und Abtrocknen lediglich 2/3 der Kinder, und Wäsche aufhängen nur 50%.

Befragt nach den Gründen für die fehlenden Kompetenzen, geben die Eltern vor allem an, dass die Tätigkeiten alleine schneller durchzuführen seien und/oder es sich noch nicht ergeben habe, die Kinder anzuleiten. Die meisten Eltern sehen die Mithilfe im

Haushalt als wichtig bzw. richtig an und sind nicht der Meinung, dass das Kind diese verweigert (vgl. a.a.O., S.326-330).

Um eine Korrelation mit einem gelungenen Schulstart untersuchen zu können, erstellten die Lehrer der beteiligten Grundschulklassen einen Katalog von neun Kriterien, mit deren Hilfe die Lernvoraussetzungen am Schulanfang gemessen werden sollten. Diese sind

- Umsetzung mündlicher Aufforderungen
- Mündliche Mitarbeit im Unterricht
- Grafomotorik
- Räumliche Orientierung
- Lebenspraxis
- Sozialverhalten
- Emotionale Stabilität
- Auffassungsgabe.

Die Schulanfänger wurden nach sechs Wochen anhand dieser Kriterien durch ihre Lehrer eingeschätzt. In der Auswertung zeigte sich, dass die Beurteilung der Lehrer am stärksten mit den Faktoren ‚Schulbildung des Vaters‘ und ‚FamilienErgo-Tätigkeiten‘ korrelierte, wobei zwischen diesen beiden keine signifikante Korrelation vorhanden war. Die Kinder, die eine hohe Alltagskompetenz zeigten, wurden auch in ihren Lernvoraussetzungen von den Lehrern besser eingeschätzt. Damit wäre die Einbeziehung der Kinder in alltägliche Aufgaben ebenso einflussreich für eine gute Schulvorbereitung wie die elterliche Schulbildung, und das unabhängig voneinander: Einige Kinder, deren Eltern einen niedrigen Schulabschluss hatten, zeigten eine deutlich höhere Alltagskompetenz als manche Kinder von Akademikern (vgl. a.a.O. S.324f. u.329f.; Dernick/Küstenmacher 2010, S.110).

Dernick sieht die Ergebnisse der Studie als „(...) einen Hinweis auf eine positive Korrelation zwischen Förderung im Familienalltag und gelungenem Schulstart“ (Dernick u.a. 2009, S.331). Als problematisch gelten daher die ungenutzten Potenziale in diesem Förderspektrum: Die meisten Kinder sind in der Lage, einfache Haushaltstätigkeiten zu verrichten, bekommen aber nicht die Gelegenheit dazu. „Dadurch verpassen die Kinder viele Möglichkeiten, ihre Fertigkeiten durch Üben zu verbessern“ (a.a.O., S.326). In diesem Zusammenhang vermutet er eine Ursache für die steigende Verordnung von therapeutischen Maßnahmen: „Wenn 1/3 der Vorschulkinder hunderte von Trainingsmöglichkeiten für Motorik, Geschick und (Eigen-)Wahrnehmung versäumen, könnte dies ein wichtiger Faktor für die Zunahme motorischer Störungen in den letzten 10 Jahren sein“ (a.a.O., S.330).

Dernick räumt ein, dass die Studie eine derartige Hypothese nahelegt, diese aber nicht ausreichend wissenschaftlich untermauert. Weitere Untersuchungen seien nötig, um einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der familiären Förderung durch Alltagstätigkeiten und einem gelungenen Schulstart nachzuweisen. „Bei Bestätigung der Ergebnisse dieser Studie wäre eine in breiten Bevölkerungsschichten verfügbare vorschulische Bildungsressource identifiziert, die kaum zusätzlicher finanzieller oder zeitlicher Investitionen bedarf und das Angebot vieler Kindertagesstätten ergänzt“ (a.a.O., S.331). Dass eine Einbeziehung der Kinder förderlich für ihre Entwicklung ist und zur Entstehung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein beiträgt, ist allgemeiner Konsens. Die Studie zeigt, dass diese Ressource unabhängig vom Bildungsstatus der Familie ist (vgl. a.a.O., S.330f.).

Um Eltern auf diese Möglichkeiten bzw. ihre eigene Vorbildfunktion hinzuweisen und ihnen die Umsetzung zu erleichtern, hat Dernick einen Elternleitfaden entwickelt, in dem er – auf Basis der KIKA-Studie - die Grundlagen seines Ansatzes und die praktische Anwendung im familiären Bereich vorstellt. Er ist als kurze Broschüre mit den verschiedenen Trainingsbereichen und als umfassendes Buch mit detaillierten Erklärungen zu Schulvoraussetzungen und Hinweisen zur Überwindung von Schwierigkeiten erschienen (vgl. Dernick 2009; Dernick/Küstenmacher 2010).

Der Elternleitfaden wird im Folgenden vorgestellt.

6.1.2 Die ‚FamilienErgo‘³³

Dernick geht durch seine Erfahrungen in der pädiatrischen Beratungstätigkeit davon aus, dass alle Eltern ihren Kindern zu einem erfolgreichen Schulstart verhelfen wollen. Dafür brauchen die Kinder geeignete Lernvoraussetzungen, mit deren Hilfe sie nicht nur inhaltliches Wissen erfassen können, sondern sich auch in der fremden Umgebung der Schule zurechtfinden und den äußerlichen, organisatorischen Anforderungen gewachsen sind. Geraten sie z.B. durch die Bewältigung des Schulweges oder durch mehrere, gleichzeitig gestellte Handlungsaufträge des Lehrers unter Stress, ist die notwendige Bereitschaft zum Aufnehmen von Lerninhalten bereits eingeschränkt.

Dernick sieht die Verantwortung für eine effektive Schulvorbereitung nicht nur bei den Institutionen, sondern in erheblichem Maße auch bei den Eltern. Diese organisieren oft externe Fördermaßnahmen für ihre Kinder, messen aber den im Alltag vorhandenen Fördermöglichkeiten kaum Bedeutung zu. Da eingekaufte Kurse und Maßnahmen zudem manchmal zeitlich und finanziell unerschwinglich oder unerreichbar sind, viele Eltern aber auch unsicher in der Wahl sind, ist das ‚FamilienErgo‘-Training als Alternative für alle Familien konzipiert. Der Begriff bedeutet, dass Kinder in alltägliche Tätig-

³³ Die Verwendung des weiblichen Genus geht auf den Sprachgebrauch des Autors zurück.

keiten einbezogen werden mit dem Ziel, die Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit, die Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein aller Vorschulkinder zu stärken. Dernick setzt voraus, dass Kinder im Vorschulalter stolz sind, wenn sie helfen dürfen, und dass sie gerne helfen. Durch regelmäßiges Tun und die damit verbundene Wiederholung wird die Wahrnehmungsentwicklung unterstützt; ein fortschreitender Schwierigkeitsgrad begünstigt die Lernprozesse. Diese Art der Förderung kann im Familienalltag geschehen; eine kommerzielle Leistung speziell für Vorschulkinder ist dafür nicht notwendig. Für die Schulvorbereitung sollen die Tätigkeiten eine Ähnlichkeit zu den Anforderungen im Schulalltag aufweisen (vgl. Dernick/ Küstenmacher 2010, S.9-16).

Dernick nennt vier Bereiche der Schulvorbereitung:

Tab. 2: Kriterien der Schulfähigkeit

Kompetenz	Drückt sich aus durch
Motorik	Bewegung und Präzision
Kognitive Entwicklung	Sortieren/Kategorisieren/Vergleichen/Verstehen
Sprache	Ausdrucks- und Überzeugungsfähigkeit
Soziales Verhalten, Selbstständigkeit	Wachsen an den eigenen Aufgaben

vgl. Dernick/Küstenmacher 2010, S.18

Für alle vier Bereiche werden in dem Elternleitfaden – neben Grundlagen für eine gesunde Entwicklung – die erforderlichen Fähigkeiten und ihre Bedeutung für die schulischen Anforderungen benannt. Zur Umsetzung schlägt Dernick Übungen vor, die im alltäglichen Familienleben natürliche Fördermöglichkeiten bieten, und gibt Anregungen zur weiteren Unterstützung. In der folgenden Aufstellung werden die Zuordnungen überblicksweise dargestellt:

Tab. 3: Kompetenztraining durch die ‚FamilienErgo‘

Kompetenz	Einzelne Fähigkeiten	Bedeutung für die Schule	Übungsmöglichkeiten in der Familie
Motorik	Feinmotorik	Grafomotorik	Bilder malen, basteln Brot schmieren Abwaschen, abtrocknen Gemüse und Obst schneiden Hilfe beim Kochen/Backen Anziehen
	Grobmotorik	Körperliche Ausdauer bei Schulweg, Sport und Spielen	Bewegungsfreude fördern durch Spielen und Toben Ballspiele, klettern, schwimmen lernen Bewegungsanlässe schaffen durch Fußwege/Radfahren Hilfe beim Staubsaugen und (Schnee-)Fegen Fernsehzeiten und Autostrecken begrenzen
Kognitive Entwicklung	Seriation: Zusammenhänge und Unterschiede erkennen	Vergleich v. Mengen, Längen, Formen als Grundlage f. mathematische Fähigkeiten u. Strategien d. Rechtschreibung	„Sockenmemory“: Vergleichen, Sortieren und Zuordnen von Sockenpaaren Müll trennen Geschirr wegräumen
	Beziehungen herstellen	Räumliche und zeitl. Angaben verstehen und umsetzen	Aufträge beim Einkaufen Rechts und links benennen, wiederholen, üben Tisch decken
	Zahlenwissen und Mengenverständnis	Anweisungen verstehen, z.B. Buchseite aufschlagen, Gruppen bilden	Zählen lernen bis 10, z.B. beim Treppensteigen Zahlensymbole kennen, z.B. durch Kartenspiele Telefonnummern wählen
	Konzentration	Aufträge in einer unruhigen Schulkasse hören und ausführen können 15 Minuten bei einer Aufgabe bleiben	Mehrere kleine Aufträge beim Einkaufen hören, behalten und ausführen Inhalt eines kurzen Telefons wiedergeben Tisch vollständig decken
	Gedächtnisleistung	Kurzzeitgedächtnis f. d. Erledigen von Anweisungen Langzeitgedächtnis f. d. Behalten von Lerninhalten	Einkaufen Telefonieren Kinderzimmer aufräumen Wäsche wegräumen Eigene Adresse merken

Kompetenz	Einzelne Fähigkeiten	Bedeutung für die Schule	Übungsmöglichkeiten in der Familie
Sprache	Deutliches, verständliches Sprechen	Wahrgenommen und verstanden werden	Mit dem Kind reden, Handlungen erklären Zum Sprechen motivieren durch Interesse und Aufmerksamkeit Vorlesen
	Verstehen des alphabetischen Prinzips	Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb	Buchstaben kennenlernen und wiedererkennen, z.B. im eigenen Namen
	Phonologische Bewusstheit		Reime sprechen und dazu klatschen
Soziales Verhalten	Soziale Kontakte bzw. Freundschaften herstellen und pflegen können Regeln einhalten Andere respektieren und wertschätzen Aufforderungen befolgen	Wohlfühlen in der Gruppe und sich einfügen können Bereitschaft und Ideen zur Konfliktlösung	Eltern als Vorbilder im Umgang mit anderen Menschen, Freunden und Erzieherinnen/Lehrern
Selbstständigkeit	Alleine zurechtkommen Zutrauen in eigene Fähigkeiten	Wege alleine finden und bewältigen Namen, Adresse, Telefonnummer kennen Verantwortung für eigene Sachen tragen Materialien finden und wegräumen	Schulweg üben Fußwege gehen und einprägen Merkfähigkeit fördern dem Kind etwas zutrauen, kleine Aufgaben selbstständig erledigen lassen alleine anziehen aufräumen

vgl. Dernick/Küstenmacher 2010; Zusammenstellung Kirsten Raudonat

Die vier Entwicklungsbereiche übergreifend bietet eine musische Förderung zahlreiche Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung. Durch auswendiges Singen von Liedtexten lässt sich beispielsweise das Langzeitgedächtnis trainieren. Das Klatschen zu rhythmischen Silben ist ein Beitrag zur motorischen Koordination und unterstützt gleichzeitig die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, ebenso wie Liedtexte in Reim-Form. Das gemeinsame Singen bietet Anlässe für soziale Kontakte und Begegnungen. Diese Art von musischer Förderung kann ebenfalls Teil der familiären Beschäftigung sein und ist bereits ohne eine (teure) Form des musikalischen Unterrichts durchführbar (vgl. a.a.O., S.55-58).

Dernick befragte auch Viertklässler nach den ihrer Meinung nach wichtigsten Fähigkeiten für den Schulbeginn. Ihre Antworten lassen sich in zwei Kategorien zusammenfassen: Selbstwertgefühl/Selbstbewusstsein (Umgang mit Kritik, Misserfolg und Leistungsvergleich; Gelassenheit; Mut zum Nachfragen) und Selbstdisziplin (still sitzen, zuhören können; Geduld und Beherrschung). Außerdem wurde es als wichtig erachtet, ein Vorbild zu haben. Dernick fasst diese Fähigkeiten unter dem Stichwort Schulreife zusammen. „Schule ist nicht nur Lern-, sondern auch wesentlicher Lebensort von Kindern. Der Erwerb sozialer Fähigkeiten ist nicht nur für den sozialen Erfolg wichtig, sondern auch Voraussetzung dafür, dass der Kopf für das schulische Lernen frei ist. Kinder sollen Aufgaben haben und auch lernen, Dinge zu tun, zu denen sie im Moment keine Lust haben“ (a.a.O., S.80). Dies kann in der Familie geübt werden, wenn die Kinder ein oder zwei verbindliche Aufgaben im Haushalt bekommen, deren Erledigung von ihnen häufig und regelmäßig erwartet wird (vgl. a.a.O., S.78-80).

Die ‚FamilienErgo‘ beinhaltet neben der ausführlichen Beschreibung der Schulvoraussetzungen und der täglichen Übungsmöglichkeiten einen detaillierten Test, mithilfe dessen Eltern den aktuellen Kompetenzstand ihres Kindes feststellen und ggf. später überprüfen können. Desweiteren wird das Training in überschaubare Tageseinheiten und sieben Tätigkeitsbereiche gegliedert, die mit einer ausführlichen Erfolgskontrolle für die Eltern und einem Belohnungssystem für die Kinder evaluiert und verstärkt werden können. Zusätzlich werden weiterführende Informationen zum Selbstverständnis der „Eltern als Manager“ (a.a.O., S.162) ihrer Kinder, zum Umgang mit Medienkonsum, für auftauchende Schwierigkeiten bzw. Entwicklungsverzögerungen gegeben (vgl. a.a.O., S.139-188).

6.1.3 Anwendung im ‚Brückenjahr‘ und weitere Verbreitungswege

Der Autor der ‚FamilienErgo‘ bietet Vortragsabende für Eltern, Erzieherinnen und Lehrer an. Hier werden die Inhalte der ‚FamilienErgo‘ vorgestellt, so dass die Zusammenhänge zwischen den Übungen und der Schulvorbereitung ersichtlich und verständlich werden. Im Rahmen des Modellprojektes ‚Brückenjahr‘ hielt er zwischen 2008 und 2010 ca. 30 dieser Vorträge in verschiedenen Regionen Niedersachsens.³⁴ Da die gemeinsamen Fortbildungen im ‚Brückenjahr‘ durch das Modellprojekt finanziert wurden, ergab sich hier eine wenig aufwändige und kostenlose Form der Kooperationsarbeit, die auch die Eltern mit einbezog (vgl. Dernick o.A. a).

Der Vortrag ist auch als selbstständig einzusetzendes Material erhältlich, das für eigene, von den Einrichtungen organisierte Veranstaltungen nutzbar ist. Damit können die Inhalte referentenunabhängig für die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Gestal-

³⁴ Auch für die freundliche Genehmigung dieser Angabe danke ich Herrn Dr. Dernick.

tung des Übergangs eingesetzt werden. Daneben werden auch Seminare für Ärzte und medizinische Fachangestellte organisiert. Diese können in den kinderärztlichen Praxen einen Teil der (prophylaktischen) Arbeit übernehmen, wenn sie bei den obligatorischen Vorsorgeuntersuchungen auf solche Möglichkeiten der Schulvorbereitung hinweisen und Anregungen zur Umsetzung geben. Dafür sollen die medizinischen Fachangestellten gesondert geschult werden. Die Seminare und Vorträge finden deutschlandweit statt (vgl. Dernick o.A. a; Dernick 2011). Eine besondere Bedeutung erhält die Zusammenarbeit zwischen den Kindergärten und den Pädiatern: Mithilfe eines Beobachtungsbogens, den die Erzieherinnen im Kindergartenalltag ausfüllen sollen, können Auffälligkeiten in den einschlägigen Entwicklungsbereichen, die sie selbst oder der Kinderarzt bei der Vorsorgeuntersuchung feststellen, definiert und auf Ausmaß und Dauerhaftigkeit überprüft werden. Die Erzieherin und der Arzt erhalten so eine Möglichkeit des Austauschs und der gegenseitigen Bestätigung ihrer Beobachtungen. Eine weitergehende Beratung, wie Eltern ihre Kinder mit der ‚FamilienErgo‘ fördern können, ist dann in einem Entwicklungsgespräch mit der Erzieherin oder in der Kinderarztpraxis durch medizinische Fachangestellte möglich (vgl. Dernick 2011, S.11-22).

Das ‚FamilienErgo‘-Programm kann auch in Form einer Eltern-Kind-Gruppe durchgeführt werden. In mehreren wöchentlichen Terminen werden die verschiedenen Tätigkeitsbereiche vorgestellt und der Zusammenhang zu den Aspekten der Schulfähigkeit erklärt. Gemeinsame Spiele und Handlungen üben die erlernten Tätigkeiten und schenken Eltern und Kindern eine positive Zeit des Zusammenseins. Dieses Modell wurde in einem Familienzentrum in Hannover entwickelt und zur Nachahmung für andere Gruppen in einem Fotobuch³⁵ dokumentiert (vgl. a.a.O., S.26f.).

Eine weitere Möglichkeit der Verbreitung ist das ‚FamilienErgo‘-Lied, das der Autor selbst verfasste und dessen Refrain mit den Kindern im Kindergarten einstudiert werden kann, z.B. beim gemeinsamen Kochen oder Backen. Die Kinder werden in ihrer Selbstständigkeit bestätigt und können das Lied zuhause oder bei Festen im Kindergarten vortragen. „Das Einüben (...) transportiert die Botschaft ‚Lass mich mal ran‘ in die Elternhäuser und weckt Neugierde (...)“ (a.a.O., S.24). Da ein Lied oft im Gedächtnis bleibt, kann es auch in der Anwendungsphase der ‚FamilienErgo‘ eine unterstützende Reminiszenz bedeuten (vgl. ebd.).

6.2. Diskussion

Die ‚FamilienErgo‘ hat den Anspruch, eine effektive Schulvorbereitung zu ermöglichen, und zwar mit den in den meisten Familien natürlicherweise vorhandenen Ressourcen und Methoden. Im Folgenden soll überprüft werden, ob die in den bisherigen Kapiteln

³⁵ Stadt Hannover/Familienzentrum Gronostraße (2011): Eltern-Kind-Programm zur Schulvorbereitung. FamilienErgo.

vorgestellten wissenschaftlichen Ergebnisse mit dem Ansatz und diesem Anspruch kompatibel sind.

6.2.1 Schulfähigkeit als Ko-Konstruktion verschiedener Ökosysteme

Der Ansatz der ‚FamilienErgo‘ beinhaltet die Vorstellung, dass ein Schulkind bestimmte Kompetenzen besitzen sollte, um sich im Schulalltag zurechtzufinden und geeignete Lernvoraussetzungen mitzubringen. Diese Kompetenzen werden sowohl in wissenschaftlichen Untersuchungen genannt als auch von den befragten Lehrern in der KIKA-Studie bestätigt (s.u.).

Das im Transitionsansatz beschriebene Verständnis von Schulfähigkeit bezieht sich auf einen ko-konstruktiven Prozess, der nicht nur die Eigenschaften und Kompetenzen des Vorschulkindes, sondern auch die Schulfähigkeitsphilosophie der Kooperationspartner Kindergarten, Schule und Eltern sowie die Anschlussfähigkeit der von ihnen initiierten Bildungsanregungen berücksichtigt (vgl. Kap. 3.2 u.3.5). Der Einsatz von ‚Familien-Ergo‘ sollte daher in einem Zusammenhang mit diesem Prozess stehen; d.h. für alle Beteiligten ist Transparenz darüber, welche Schulfähigkeits-Kriterien in ihrer Kooperation von Bedeutung sind, unerlässlich.

Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist der geeignete Rahmen für die gemeinsame Arbeit im Transitionsprozess. In ihr kann die Ko-Konstruktion der Schulfähigkeitsphilosophie geschehen und damit auch der Beitrag der Eltern zur Schulvorbereitung ‚auf Augenhöhe‘ diskutiert werden (vgl. Kap.4.4 u.5.4).

Dernick bezeichnet das Vorhandensein notwendiger persönlicher und sozialer Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstdisziplin als ‚Schulreife‘. Ihre Entwicklung sollte schon vor Schulbeginn angeregt werden. In der familiären Umgebung sowie in Gruppen-Situationen, z.B. im Kindergarten, haben die Kinder Gelegenheit zur Übung (vgl. Dernick/Küstenmacher 2010, S.78-80).

Die Verwendung des Begriffs Schulreife ist in diesem Zusammenhang problematisch, da die historische Entstehung seiner Bedeutung das Vorhandensein eines biologischen Reifestandes impliziert. Gerade diese Kompetenzen werden aber im Zusammenspiel mit Bindungs- und Beziehungserfahrungen entwickelt; die verschiedenen Ökosysteme tragen zu ihrer Entstehung und Förderung bei (vgl. Kap. 3.1 u.3.2). Dernick selbst charakterisiert diese Kompetenzen mit dem Sprichwort „Der Mensch wächst mit seinen Aufgaben“ (Dernick/Küstenmacher 2010, S.78). Damit spricht er die Bedeutung von Erfahrung und Lernen als Initiatoren der hier erforderlichen Entwicklungsprozesse an. Genauso wie diese im vorschulischen und häuslichen Bereich gefördert werden sollten, kann auch die neue Klassensituation in der Grundschule zu ihrer weiteren Unterstützung beitragen. Im Sinne eines Transitionsverständnisses, das nicht gleich zu Beginn der Schulzeit ein ‚fertiges‘ Schulkind erwartet, sondern den Übergangsprozess

erst nach einiger Zeit und individuell verschieden abgeschlossen sieht (vgl. Kap. 2.4), wäre es auch hier sinnvoller, von Schulfähigkeit bzw. Anschlussfähigkeit zu sprechen.

6.2.2 Aspekte der Schulfähigkeit und ‚FamilienErgo‘

Das ‚FamilienErgo‘-Konzept zielt auf die Förderung der vier Kernbereiche Motorik, kognitive Entwicklung, Sprache und soziales Verhalten bzw. Selbstständigkeit. Sie werden, neben der Wahrnehmungsfähigkeit, sowohl von Erzieherinnen und Lehrern als auch von Eltern als wichtigste Schulfähigkeits-Kriterien anerkannt. Im Bereich der kognitiven Entwicklung wird in den bereits genannten Untersuchungen (vgl. Kap. 3.2 u.3.4) die Konzentrationsfähigkeit als besonders relevant bewertet. Dernick schließt die Wahrnehmungsfähigkeit mit ein, da ihre Entwicklung durch die alltäglichen Übungen im Haushalt und in der Familie unterstützt wird (vgl. Dernick o.A. b).

Griebel und Niesel (2004) definieren zwei Bereiche der Schulfähigkeit: Die Basiskompetenzen zum einen umfassen (neben persönlichkeitsbezogenen Faktoren, sozialen Beziehungen sowie der Resilienz-Stärke) die distalen Kriterien Wahrnehmung, Konzentration, Sprache und soziales Verhalten. Schulnahe Vorläuferfähigkeiten zum anderen beziehen sich z.B. auf Gliederungsfähigkeit und Mengenerfassung (vgl. Kap.3.5). Diese werden von Kammermeyer (2003; 2011) als vorhersagekräftige Faktoren für das Erlernen der Kulturtechniken hervorgehoben (vgl. Kap.3.2 u.3.4). In der Liste der Schulvoraussetzungen, die Grundschullehrer für die KIKA-Studie erstellten, werden diese proximalen Fähigkeiten nicht erwähnt; alle genannten Kriterien gehören, bis auf die Grafomotorik, zu den distalen Kompetenzen. Die ‚FamilienErgo‘ greift neben diesen aber auch die spezifischen Vorläuferfähigkeiten auf; sie werden im Bereich der kognitiven Entwicklung und der Sprachentwicklung angesprochen.

Die in der KIKA-Studie befragten Lehrer bewerten die grafomotorischen Fähigkeiten als wichtige Lernvoraussetzung für den Unterricht. In den Studien von Kammermeyer (2003) und Pohlmann-Rother u.a. (2011) werden sie unterschiedlich eingeordnet. Besonders bei Erzieherinnen rangiert die Feinmotorik auf den vorderen Plätzen (vgl. Kap.3.2 u.3.4). Sie nehmen die Entwicklung der Feinmotorik als Voraussetzung für den Schulerfolg und als eine von ihnen erwartete Vorbereitungsleistung wahr. Im Gegensatz zu den genannten Untersuchungen bestätigen in der Studie von von Bülow (2011) auch die Lehrer die Wichtigkeit der Feinmotorik (vgl. a.a.O., S.100 u.118f.; s.198).

Dernick schätzt die motorischen Kompetenzen ebenfalls als bedeutende Voraussetzung für den Schulunterricht ein und widmet ihrer Förderung ein Kapitel. Neben der Feinmotorik als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb hält er grobmotorische Fähigkeiten für wichtig, damit die Kinder sich im Spiel und beim Sport in der sozialen Gruppe wohlfühlen. Das sich wiederholende und regelmäßige Training durch viel Be-

wegung erhöht die Ausdauer, die für den Schulweg und im Sportunterricht benötigt wird (vgl. Dernick/Küstenmacher 2010, S.27-32).

Beelmann (2006) stellt fest, dass die Eltern die erwünschte Selbstständigkeit ihrer Kinder selber kaum fördern: Nur zwei von 60 Befragten gaben an, hier konkrete Maßnahmen durchzuführen (vgl. a.a.O., S.126). Dies korrespondiert mit der Feststellung von Dernick, dass Kindern im Vorschulalter weniger Alltagsaufgaben überlassen werden. Nach Niesel u.a. ist gerade das Erleben von Autonomie und intrinsischer Motivation ein Schlüssel, um das Lernen zu lernen. Eine zunehmende Rolle in der Pädagogik spielt dabei die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory) von Deci und Ryan³⁶:

„Im Mittelpunkt der Selbstbestimmungstheorie steht das Bestreben des Kindes, sich selbst als eigenständiges Zentrum seines Handelns zu erleben und ohne Kontrolle von außen über die Bewältigung von Aufgaben bestimmen zu können. Dabei darf Autonomie nicht mit totaler Unverbindlichkeit verwechselt werden. Handlungsfreiheit ist nur dann ein positives Erlebnis, wenn die Chance besteht, eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können. Solche positiven Erfahrungen führen zu Kompetenzerleben“ (Niesel u.a. 2008, S.57f.).

Nicht nur Pädagogen, sondern gerade auch Eltern können daran mitwirken, dass Kinder an ihrer Umwelt interessiert sind und, eingebettet in einen liebevollen und ermutigenden Kontext, eigene Erfahrungen machen dürfen (vgl. a.a.O., S.57-59).

„(Fast) alle Kinder im Vorschulalter sind froh und stolz, wenn sie den Erwachsenen helfen können und Erwachsenentätigkeiten ausführen dürfen“ (Dernick/Küstenmacher 2010, S.10). Die ‚FamilienErgo‘ setzt hier an, mithilfe dieses Interesses die kindliche Handlungsfähigkeit und Selbstständigkeit anzuregen. Eltern können ihren Kindern durch alltägliche, im Schwierigkeitsgrad angepasste Aufgaben Erfolgserlebnisse verschaffen und zur Kompetenzausbildung verhelfen.

Aus der Studie von Grotz (2005) geht hervor, dass die Anpassungsfähigkeit eines Kindes ein zentraler Faktor für die positive Bewältigung des Transitionsprozesses ist. Die Entwicklung der Anpassungsfähigkeit wird maßgeblich durch die Unterstützung seitens der Eltern und Erzieherinnen beeinflusst (vgl. a.a.O., S.225; Kap. 2.4.1). Die von Dernick befragten Schulkinder nennen in ihren Antworten zu den wichtigsten Schulvoraussetzungen verschiedene soziale Kompetenzen. Sich in die Klassengruppe einordnen zu können, erfordert Selbstdisziplin; für den Umgang mit anderen Kindern und mit eigenen Erfolgen und Misserfolgen braucht es ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Hier geht es um die Anpassungsfähigkeit im neuen sozialen System Schule, die nach Grotz bereits in der Familie und im Kindergarten gefördert werden muss. Die ‚FamilienErgo‘ unterstützt die Herausbildung dieser Kompetenzen, indem Vorschulkinder alltägliche Aufgaben übertragen bekommen, deren regelmäßige und

³⁶ Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2002): Handbook of Self-Determination Research.

verbindliche Erfüllung dann auch von ihnen erwartet wird. Die Kinder lernen dadurch - neben der entsprechenden, sich wiederholenden Wahrnehmungsförderung – auch bei wechselnder Motivation für eine Hausarbeit die Verantwortung zu tragen. Eine weitere Form der Selbstdisziplin, das Zuhören, wird in der Übung des Einkaufens geübt: Vor der Geräuschkulisse eines Supermarktes lernen die Kinder, die elterliche Stimme mit den Einkaufsaufträgen wahrzunehmen. Die Anerkennung des Bemühens und die Freude über Erfolge unterstützen das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein des Kindes.

Die Forderungen nach Anpassungsfähigkeit einerseits und Selbstständigkeit andererseits können den Eindruck erwecken, an die Kinder würden disparate Erwartungen gestellt. Tatsächlich werden in der Schule Kompetenzen beider Arten benötigt: Schüler müssen in der Lage sein, eigenständig für sich und ihre Materialien zu sorgen, Beziehungen zu gestalten, Aufgaben zu erfüllen und nach Lösungswegen zu suchen. Ebenso wird von ihnen verlangt, sich in eine Gruppe einzuordnen, Mitschüler und Lehrer zu respektieren, fremde Bedürfnisse wahrzunehmen und Anweisungen zu befolgen. Beide Aspekte werden in der ‚FamilienErgo‘ angesprochen, der Schwerpunkt liegt aber darauf, dass die Kinder durch das Erleben von eigener Kompetenz in ihrer Selbstwirksamkeitserfahrung, ihrer Selbstständigkeit und ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und zum Lernen motiviert werden.

Ein Zusammenhang zwischen den ‚FamilienErgo‘-Tätigkeiten und einem erfolgreichen Schulbeginn konnte in der KIKA-Studie nicht eindeutig bestätigt werden. Alle in dem Konzept angesprochenen Kriterien der Schulfähigkeit gehören aber zu den Kernkompetenzen, die sowohl allgemein als auch wissenschaftlich als zentral für den Schulerfolg betrachtet werden. Niesel beschreibt für Eltern in einem Beitrag des Online-Familienhandbuches u. a. exakt die in der ‚FamilienErgo‘ behandelten Förderbereiche, ohne das Konzept zu nennen, und gibt Anregungen zur Umsetzung (vgl. Niesel 2010). Textor greift in einem anderen Ratgeber an gleicher Stelle den Ansatz von Dernick auf. Er nimmt insbesondere Bezug auf „bildungsstarke Familien“ (Textor 2011, S. 2f.) als solche, die einen wertschätzenden, kommunikativen Erziehungsstil pflegen und ihren Kindern Zugänge zu Lern- und Bildungsmöglichkeiten verschaffen. Textor thematisiert dabei auch die Gefahr der Überforderung und einseitigen Förderung der Kinder in externen Bildungsangeboten. Die ‚FamilienErgo‘ wertet er als sinnvollen Beitrag zur familiären Schulvorbereitung in vertrauter Umgebung und mit wenig zusätzlichem Aufwand. Ein Hinweis auf den Begriff ‚FamilienErgo‘ und die zugehörige Internet-Seite fehlt (vgl. a.a.O., S.2-7).

6.2.3 Kritische Rezeption

Der Deutsche Verband der Ergotherapeuten (DVE) übt Kritik an der Verwendung des Begriffs ‚Ergo‘:

„Fragwürdig und irreführend ist allerdings die Bezeichnung ‚FamilienErgo‘, die eine Nähe zur Ergotherapie suggeriert. Die Ähnlichkeit der Begriffe sorgt nach vielen Rückmeldungen an den DVE bundesweit für Verwirrung. Manche Kinderärzte scheinen anzunehmen, dass durch dieses Programm Ergotherapie ersetzt werden kann — ein Problem, das bei ähnlichen Programmen nie aufgetreten ist. Dies ist natürlich nicht der Fall“ (DVE, zit. nach Stülpnagel 2012).

Weiterhin fordert der DVE, dass „Präventionsangebote – und dazu zählen auch Programme wie "Familien-Ergo" – [...] deutlich von einer notwendigen ergotherapeutischen Intervention zu unterscheiden [sind]“ (ebd.).

Dernick führt in einer Stellungnahme dazu aus, dass die verbindende Silbe ‚ergo‘ (griech. für Beschäftigung, Betätigung) als das von Menschen als sinnvoll erlebte Handeln sowohl in der Ergotherapie als auch im ‚FamilienErgo‘-Konzept zentrale Bedeutung hat. Während aber die Ergotherapie als Heilmittel die Behandlung kranker und behinderter Menschen zur Aufgabe hat, verfolgt die ‚FamilienErgo‘ einen präventiven Ansatz für gesunde bis in der Entwicklung leicht auffällige Kinder, deren Potenzial und Handlungskompetenz schon durch Veränderungen der Lebensgewohnheiten im familiären Kontext gefördert werden kann. Die Abgrenzung zur Ergotherapie erfolgt dort, wo die alltägliche Übung nicht den erwünschten Erfolg zeigt oder zeigen kann, weil die körperlichen Voraussetzungen des Kindes gezieltere therapeutische Maßnahmen erfordern. Dernick folgert: „So sind FamilienErgo und Ergotherapie keine konkurrierenden, sondern sich ergänzende Zugangswege in dem Bemühen, Kindern möglichst viel eigenes Handeln und sinnvolle Betätigung zu ermöglichen“ (Dernick o.A. c). Eine andere Ursache dafür, dass die Umsetzung der ‚FamilienErgo‘ nicht immer gelingt, kann in der Überforderung der Eltern durch fehlende Erfahrungen in der eigenen Kindheit oder durch belastende Lebensumstände und -situationen liegen. Auch hier sieht der Autor andere Hilfsmaßnahmen, z.B. den Hinweis auf Elternkurse³⁷ oder die Inanspruchnahme von behördlichen Hilfen angezeigt, da das Konzept der ‚FamilienErgo‘ solche tiefgehenden Probleme nicht lösen kann oder soll (vgl. ebd.).

6.2.4 Durchführbarkeit für Eltern

Hausarbeiten müssen in jeder Familie erledigt werden. Die Übungen der ‚FamilienErgo‘ sind daher sehr konkret und leicht durchzuführen, da die beschriebenen Handlungen selbstverständlicher Teil des Tagesablaufes sind. Neben dieser ‚beiläufigen‘ Förderung

³⁷ z.B. Penthin, Rüdiger (2004): ...Eltern sein dagegen sehr. Konzepte und Arbeitsmaterialien zur pädagogischen Elternschulung. – Dernick integriert diese Elternschulung in sein eigenes Trainingskonzept „Fit für den Alltag – fit für die Schule“ (vgl. Dernick 2011, S.28).

bieten sie den Eltern die Möglichkeit, bei der gemeinsamen Erledigung mit ihren Kindern in Kontakt zu sein. Die KIKA-Studie belegt, dass keine besonderen Bildungsvoraussetzungen für das Training notwendig sind. Diese Tatsache und die wenig aufwändige Durchführung machen das Programm zu einem niedrigschwelligen Angebot für Eltern, die Schulvorbereitung ohne erheblichen Zusatzaufwand und weitere Voraussetzungen zu unterstützen.

Die Entlastung der Eltern von Haushaltstätigkeiten könnte als vorrangiger Anreiz verstanden werden, die Kinder mit in die Hausarbeit einzubeziehen. Um diese nicht zu überfordern oder zu frustrieren, muss die Einhaltung bzw. Steigerung eines angemessenen Schwierigkeitsgrades berücksichtigt werden. Die genaue Anleitung im Eltern-Leitfaden zu den täglichen Übungen, verbunden mit der Aufforderung, nicht das Ergebnis, sondern die Bemühungen zu loben, hilft einer übersteigerten Erwartungshaltung vorzubeugen (vgl. Dernick 2009; ders. 2011, S.10).

Dass die ‚FamilienErgo‘ sowohl prophylaktisch als auch bei Kindern mit leichten Entwicklungsauffälligkeiten angewandt werden kann, macht sie zu einem attraktiven Programm für einen Großteil der Eltern. In jedem Fall muss es ihnen bekannt und zugänglich sein.

6.2.5 Zugangsmöglichkeiten für Eltern

Die Verbreitung des Konzeptes durch Vorträge in Kindergärten und Schulen sowie durch Hinweise und Beratungen in der pädiatrischen Praxis treffen wesentliche Orte im Erziehungsalltag der Eltern. Die Vorsorgeuntersuchungen U5 bis U8 für Kinder sind in Niedersachsen (vgl. Land Niedersachsen 2009; Nds. Landesamt für Soziales, Jugend und Familie 2012) sowie in den meisten anderen Bundesländern verbindlich. Dadurch wird ein Großteil der Familien an signifikanten Stellen der Entwicklung ihrer Kinder erreicht und kann – unter der Voraussetzung, dem behandelnden Arzt ist das Konzept vertraut – auf die ‚FamilienErgo‘ aufmerksam gemacht werden. Der Zeitraum der genannten Vorsorgeuntersuchungen (sechster Lebensmonat bis vierter Geburtstag) ermöglicht eine frühzeitige Erkennung des vorhandenen Entwicklungsstandes auch in Bezug auf die Schulfähigkeit. Da die U9 (fünfter Geburtstag) in Niedersachsen nicht zu den verpflichtenden Terminen gehört, wird hier eine Chance vertan, möglichst alle Eltern zu erreichen. Die im Vorschuljahr folgende Einschulungsuntersuchung ist für alle Kinder verbindlich. Sie kann allerdings auch in kürzerem Abstand zur Einschulung stattfinden, so dass für die Durchführung des ‚FamilienErgo‘-Programms weniger Zeit bleibt. Das setzt auch eine Verbreitung des Konzepts in den Gesundheitsämtern voraus. Diese wurden auf einer Fachtagung der ‚Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen‘ (2010) vom Autor der ‚FamilienErgo‘ über das Konzept informiert und zeigen Interesse an der Weitervermittlung (vgl. a.a.O.).

Die Zusammenarbeit von Kindergärten und Pädiatern ist nur mit dem Einverständnis der Eltern machbar. Sie ist sinnvoll, wenn einer der Parteien eine Entwicklungsverzögerung beim Kind auffällt, die von einer zweiten Seite bestätigt werden soll.

Der Einsatz des Beobachtungsbogens bietet sich als Kommunikationsmittel und Gesprächsgrundlage an. Eltern werden auf vernetzte Beratungsangebote eher eingehen, wenn sie den gemeinsamen, auch über die pädagogischen Grenzen hinausgehenden Blick auf das Kind bereits kennen und durch eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf die positive Unterstützung seitens der Erzieherinnen vertrauen können.

Der Hinweis auf evtl. bestehende Entwicklungsverzögerungen muss im Gespräch mit den Eltern mit einer respektvollen und einfühlsamen Haltung verbunden sein; anderenfalls besteht die Möglichkeit, dass die Eltern sich den Argumenten verschließen. Dafür müssen Erzieherinnen und medizinische Fachangestellte besonders geschult sein. Für die Erzieherinnen gehören Entwicklungsgespräche zur fachlichen Professionalität, brauchen aber dennoch Übung. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bietet auch in diesem Fall den geeigneten Rahmen, um den Eindruck einer asymmetrischen Belehrungssituation gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Dernick (vgl. 2011, S.12-22) gibt in seinem Beratungsmanual dezidierte Hilfestellungen für solche Gesprächssituationen.

Vorträge in den Kindergärten oder Schulen können Teil der regulären Transitionsarbeit sein. Wenn sich Institutionen und Eltern über eine gemeinsame Vorstellung von Schulfähigkeit und entsprechende Kriterien geeinigt haben, kann die ‚FamilienErgo‘ als Hilfestellung und als ein Beitrag der elterlichen Schulvorbereitung dienen. Die Organisation solcher Vorträge ist mit Hilfe von überzeugten Kinderärzten oder entsprechend vorbereiteten Erzieherinnen bzw. Lehrern durchführbar. Im ersten Fall bedeutet das eine finanzielle Belastung; im letzten ist die zusätzliche Arbeitszeit zu bedenken, die aber durch das vorhandene, bereits ausgearbeitete Material und die ohnehin selbstverständliche Notwendigkeit von Eltern-Informationsveranstaltungen überschaubar bleibt und sich im Hinblick auf das Gelingen des Transitionsprozesses auszahlt. Führen Ärzte der Gesundheitsämter die Vorträge im Rahmen der allgemeinen Gesundheitsvorsorge durch, könnten beide Hindernisse überwunden werden.

Dernick beobachtet, dass sich die Teilnehmerzahlen in diesen Fällen erhöhen (vgl. a.a.O., S.23). Gründe dafür können sein, dass ihnen eine besondere, professionelle Kompetenz bezüglich des Wissens über kindliche Entwicklung zugestanden wird und sie als Autoritäten in Bezug auf Einschulungsvoraussetzungen und -entscheidungen gelten. Zusätzlich bietet sich den Eltern die Gelegenheit, einen Arzt kennenzulernen, der evtl. die Einschulungsuntersuchung ihres Kindes durchführen wird. In der dann fremden Situation könnte dies einen Vorteil bedeuten (vgl. Kap. 3.5 u.4.4).

Für Eltern sollte eine solche Veranstaltung kostenlos sein, damit die Hemmschwelle, sie zu besuchen, möglichst niedrig ist. Dazu trägt ebenfalls der vertraute Rahmen des Kindergartens oder der evtl. bereits bekannten Grundschule bei.

Die ‚FamilienErgo‘-Broschüre mit der genauen Anleitung der Übungen ist mit einem aktuellen Preis von vier Euro relativ kostengünstig. Dennoch kann es sinnvoll sein, ihre Anschaffung durch Fördervereine oder Träger der Einrichtungen zu unterstützen, um sie möglichst allen Eltern zugänglich zu machen. Da sie auch in türkischer, russischer und arabischer Sprache erhältlich ist, können auch Eltern mit wenig Deutschkenntnissen einbezogen werden (vgl. Dernick 2011, S. 23 u.38).

Der ausführlichere Eltern-Leitfaden kann interessierten Eltern empfohlen werden, ist aber teurer. Um ihn allen Eltern zugänglich zu machen, könnte man ihn in den Einrichtungen anschaffen und dann verleihen.

Der oben erwähnte Artikel von Textor (2011) ist eine weitere Möglichkeit für Eltern, auf die ‚FamilienErgo‘ aufmerksam zu werden. Das Internet-Portal ‚Das Familien-Handbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik IFP‘ (2010) bietet interessierten Eltern eine Sammlung von fachlichen Artikeln zu Fragen des Familienlebens. Da das Internet ein leicht zugängliches und vielfach genutztes Medium ist, können die Ausführungen zum ‚FamilienErgo‘-Ansatz große Breitenwirkung erzeugen.

Die Vortrags-Angebote, die in der Projektphase des ‚Brückenjahres‘ gemacht wurden, haben das Konzept etlichen Eltern und Pädagogen bekannt gemacht. In der kommenden Phase der Verstetigung der ‚Brückenjahr‘-Projekte muss beobachtet werden, ob sich die ‚FamilienErgo‘ dauerhaft als Beratungs- und Förderkonzept etabliert. In diesem Fall sollte es von wissenschaftlichen Langzeitstudien begleitet werden, die dann einen Zusammenhang zwischen dem Training und dem prognostizierten bzw. dem faktischen Schulerfolg überprüfen könnten. Aufgrund der genannten Eigenschaften bietet sich diese Form der Elternzusammenarbeit an.

Insgesamt betrachtet handelt es sich bei dem Konzept der ‚FamilienErgo‘ um ein niedrigschwelliges Angebot zur Schulvorbereitung, das den Eltern eine konkrete Methode bietet, leicht durchführbar und einfach zu handhaben ist. Es entspricht den wissenschaftlich anerkannten Kriterien zur Schulfähigkeit und ist für die Anwendung in einer breiten Mehrheit von Familien konzipiert. Der gemeinsame Blick unterschiedlicher Akteure der Transition sowie weiterer Fachleute aus angrenzenden Bereichen richtet sich auf eine Anschlussfähigkeit der kindlichen Bildungsprozesse. Daher kann die Zusammenarbeit mit Eltern auch in Kooperationsprojekten, die nach dem Transitionsansatz arbeiten, durch diese Form der Fortbildung gestaltet werden. Die Einbettung in eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bietet sich hier, wie in allen Bereichen der Transitionsarbeit, an.

7. Fazit

Der Transitionsprozess vom Kindergarten in die Grundschule stellt für alle Kinder eine Herausforderung dar: Abschied von Vertrautem, Neubeginn in einer noch fremden Umgebung, Rollenveränderung und das Einfinden in ein neues soziales System sowie in unbekannte inhaltliche Aufgabenstellungen markieren einen gravierenden Umbruch im Leben. Auch die Eltern durchleben diese Veränderungen und sind damit nicht nur Begleiter und Unterstützer ihrer Kinder, sondern auch Bewältigende des Übergangs. Der Transitionsansatz beschreibt die Mehrfachrolle der Eltern und bietet einen theoretischen Rahmen, der sich zum besseren Verständnis der Elternrolle und zur Entwicklung adäquater Kooperationsstrukturen eignet. Ziel eines gelingenden Transitionsprozesses ist es, Brüche in den Bildungsbiographien der Kinder zu vermeiden. Dabei sollen und können nicht alle Diskontinuitäten des Übergangs verhindert werden; vielmehr bietet der stimulierende Aspekt des Übergangs als Entwicklungsaufgabe auch positive Herausforderungen für das persönliche Wachstum von Kindern sowie von Eltern.

Der Transitionsansatz geht von den bestehenden Verhältnissen in den deutschen Bildungsstrukturen aus: Kindergärten und Schulen gehören zwei unterschiedlichen Rechtsbereichen und Bildungssystemen an, auch wenn in den einzelnen Bundesländern versucht wird, über diese Trennung hinweg Anschlüsse zu schaffen. So lange sie aber besteht, können keine – mindestens landesweit – einheitlichen Standards für die vorschulische Bildung oder für die konkrete Schulvorbereitung geschaffen werden. Konsequenterweise kann ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindergarten und Schule nur lokal in den einzelnen Kooperationsgemeinschaften, höchstens regional als Empfehlung, vereinbart werden. Das Modellprojekt ‚Brückenjahr‘ hat hierfür einen wichtigen Anfang initiiert: Durch die zweijährige Förderung sind viele örtliche Kooperationen entstanden oder verbessert worden. Werden auf regionaler Ebene zukünftig tatsächlich Konzepte erarbeitet, die ein gemeinsames Bildungsverständnis formulieren, die vorhandene Kooperationsstrukturen darlegen, Mindeststandards festschreiben und weitere Möglichkeiten für die Übergangsgestaltung vorschlagen, ist das ein wegweisender Schritt in die richtige Richtung. Besonders für die Betroffenen – Kinder und Eltern – könnte dadurch mehr Stabilität und Orientierung geschaffen werden. Die kommenden Jahre werden zeigen, ob sich die Ergebnisse verstetigen lassen und das Ziel seine Priorität behält: Die Transition als gelingender Prozess für alle Kinder (und alle Eltern)! Obwohl die Rolle der Eltern im Transitionsprozess in theoretischen Konzepten immer wieder diskutiert und betont wird, ist ihre Bedeutung in der Alltagspraxis noch nicht hinreichend beachtet: Eltern sind Experten für ihre Kinder, auch im Übergang zur Grundschule. Sie haben den direktesten Zugang zu ihnen und wissen, welche Gedanken das Kind in Bezug auf die Schule bewegt, worauf es sich freut und wo Ängste ver-

borgen liegen. Sie sind außerdem die längsten Bildungsbegleiter ihrer Kinder und wissen, welche Vorlieben es pflegt und wo besondere Interessen und Fähigkeiten bestehen. Vielen Eltern ist ihr Expertentum aber nicht bewusst, oder sie überlassen den Fachkräften die Schulvorbereitung, weil sie sich unsicher fühlen und nicht wissen, was von ihren Kindern und von ihnen erwartet wird. Andere verbinden mit dem Gedanken an eine erfolgreiche Schullaufbahn vorrangig kognitive Fähigkeiten oder soziale Kompetenzen und fördern ihre Kinder daher einseitig in diesen Bereichen.

In den öffentlichen Institutionen ist das Expertentum der Eltern nicht immer anerkannt oder wird nicht explizit formuliert. Um ein gemeinsames Bildungsverständnis zu generieren, bzw. die Anschlussfähigkeit der institutionellen Bildungsbegriffe zu realisieren, müssen Eltern durch die sie vertretenden Gremien mit in diese Prozesse einbezogen werden; das gilt auch für das vor Ort geltende Konstrukt der Schulfähigkeit.

Alle Eltern müssen wissen, welche Einschulungspraxis in den für sie zuständigen Kooperationseinrichtungen ausgeübt wird. Diese Transparenz ermöglicht es ihnen, sich auf konkrete Anforderungen im Transitionsprozess einzustellen. Gleichzeitig sollten sie die Chance haben, sich selbst in die Planung und Durchführung der praktischen Übergangsgestaltung einzubringen. Viele Eltern wünschen sich diese Möglichkeit als Teil der eigenen Verarbeitungsstrategie.

Das Konzept der ‚FamilienErgo‘ stellt einen praktikablen Ansatz dar, um Eltern für wesentliche Aspekte der Schulvorbereitung zu gewinnen und ihnen konkrete Methoden an die Hand zu geben. Diese Fortbildung zeigt den Eltern auf, wie sie selbst zentrale Schulfähigkeitskriterien im Alltag fördern können. Unabhängig von den eigenen Bildungsvoraussetzungen erleben sie sich als kompetent in alltäglichen Handlungen und in der Weitergabe dieses Wissens an ihre Kinder. Das und die Beobachtung, welche Fähigkeiten die Kinder schon besitzen und an welchen es noch fehlt, macht sie auch hier zu Experten. Mithilfe der genauen Anleitung im ‚FamilienErgo‘-Konzept ist es ihnen möglich, die erforderliche Unterstützung zu geben, da die beschriebenen Tätigkeiten von fast allen Eltern durchgeführt werden (können). Sinnvollerweise sollte der Ansatz eingebettet sein in eine von den Kooperationspartnern Grundschule, Kindergarten und Eltern konzipierte Schulfähigkeitsphilosophie, um allen die Bedeutung und die Notwendigkeit der zu fördernden Schulfähigkeitskriterien zu erläutern. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Arbeitsrahmen schafft dafür die adäquaten Voraussetzungen, auch im Hinblick auf Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten und auf Eltern, die schwerer für die Kooperation zu gewinnen sind. Weitere wissenschaftliche Studien, die den Zusammenhang zwischen kindlicher Alltagskompetenz und Schulerfolg untersuchen, sind wünschenswert, um diese potentiell unterschätzte Ressource genauer zu betrachten.

Alle genannten Aspekte der Transitionsarbeit lassen sich idealerweise im Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verwirklichen, das spätestens im Transitionsprozess auf die zukünftige Schule ausgeweitet wird. Es schafft einen Rahmen von Vertrauen und Zusammenarbeit, in dem das Expertentum von Eltern, Erzieherinnen und Lehrern für die Förderung der kindlichen Entwicklung und die Bewältigung des Übergangs gebündelt werden kann.

Eltern als begleitende und bewältigende Akteure des Transitionsprozesses wollen und sollen in seine aktive Gestaltung einbezogen werden. Die aktuellen theoretischen Erkenntnisse der Transitionsforschung und die bereits erprobten praktischen Umsetzungsmöglichkeiten, wie z.B. im ‚Brückenjahr‘, weisen in diese Richtung. Die Durchführung ist eng verbunden mit der politischen Unterstützung auf Ebene der Länder und des Bundes. Soll der bildungspolitische Wunsch nach institutionsübergreifenden Kooperationen im Transitionsprozess, nach Anschlussfähigkeit und gelingender Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften realisiert werden, müssen dafür zusätzliche Stellen und ausreichende Zeitstrukturen geschaffen werden: Es braucht dauerhafte finanzielle Voraussetzungen, die es den Beteiligten erlauben, die Vorstellungen in die Tat umzusetzen. Ebenso sind Mittel für die wissenschaftliche Forschung und Begleitung in der Transitionsarbeit und in praktischen Umsetzungsmodellen erforderlich.

Die Verwirklichung dieser Ziele bedeutet in letzter Konsequenz eine Annäherung der Bereiche Elementar- und Primarpädagogik. Der politische Wille hält bisher an der bestehenden Trennung fest. Inwieweit positive Erfahrungen mit umfassenden Kooperationen, mit Modellen wie der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe und institutionsübergreifenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaften dazu beitragen können, diesen Willen zu verändern – auch gegen den Widerstand unabhängiger Träger – muss die Zeit zeigen.

„Um Probleme im Bildungssystem angemessen bewältigen zu können, werden wir mit nur kosmetischen Operationen nicht weiter kommen [sic]. In dieser Situation sollten wir die Chance nutzen, die Diskontinuität birgt. Tief greifende Reformen sind erforderlich, die auch vor lieb gewordenen Strukturen nicht Halt machen“ (Fthenakis 2004, S.12).

Die Forderung nach Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, wie sie in den Bildungsplänen der Länder und z.B. im niedersächsischen Schulgesetz zu finden ist, zeigt, dass diesem Ansatz eine Wirksamkeit unterstellt wird. Auch hier sind weitere wissenschaftliche Untersuchungen und die dafür notwendigen Mittel nötig, um ihn auf ein tragfähiges Fundament zu stellen.

Letzten Endes braucht es nicht nur das Postulat von gelingenden Übergängen als Basis für erfolgreiche Bildungsbiographien, sondern die Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen, eine klare Prioritätensetzung zugunsten der Bereitstellung notwendiger

Ressourcen sowie die dauerhafte Verankerung ausreichender Mittel in den Haushalten der Bildungsministerien. Bildung kostet Geld; die nachkommenden Generationen sollten allen Verantwortlichen dieses Geld wert sein.

Eltern als wichtiger Part der Bildungsbiographien ihrer Kinder brauchen die Wertschätzung und Anerkennung aller an diesen Prozessen Beteiligten, um Übergänge wie den vom Kindergarten in die Grundschule mitzugestalten und zu bewältigen. Auch für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung ist das Gelingen von Transitionsprozessen von großer Bedeutung. Letztlich bewirkt eine erfolgreiche Transition, dass Kinder befähigt werden, ihren eigenen Lebensweg aktiv zu gestalten und gestärkt weiterzugehen. Für die Eltern heißt das, ihnen größere Verantwortung und mehr Selbstbestimmung zu übertragen. Eine gute Begleitung in diesem Prozess des Loslösens von ihren Kindern ist daher ebenso Aufgabe der Transitionsarbeit, die Eltern wie Kindern zugute kommt; mit ihr sind auch Diskontinuitäten als unabdinglicher Teil einer Transition eher zu bewältigen.

Der größte Erfolg in der Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule kann erreicht werden, wenn die Eltern als Experten ihrer Kinder aktiv mit allen anderen Akteuren des Transitionsprozesses zusammenwirken.

Vernünftige Wesen, berufen, an ein und derselben Arbeit gemeinsam zu wirken, erfüllen im gemeinsamen Weltleben die Bestimmung, welche die Glieder am menschlichen Körper erfüllen. – Sie sind für ein vernünftiges Zusammenwirken geschaffen.

Marc Aurel

Literatur

- Amelang, Manfred/ Schmidt-Atzert, Lothar (2006):** Psychologische Diagnostik und Intervention. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 4., vollst. überarb. und erweiterte Aufl..
- Beelmann, Wolfgang (2006):** Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Behr, Karin (2009):** Kindergarten. In: Fried, Lilian/ Roux, Susanna: Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen (2. Aufl.), S.312-323.
- Bronfenbrenner, Urie (1989):** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Deutsche Ausgabe von Kurt Lüscher. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bülow, Karin von (2011):** Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Maaz, Kai/ Baumert, Jürgen/ Gresch, Cornelia/ McElvany, Nele (Hrsg.) (2010):** Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn, Berlin: BMBF.
- Busch, Friedrich-Wilhelm/ Scholz, Wolf-Dieter (2002):** Wandel in den Beziehungen Zwischen Familie und Schule. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse. Stuttgart: Lucius & Lucius, S.253-275.
- Carle, Ursula (2004):** Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. In: Denner, Lieselotte/ Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Kempten: Klinkhardt, S.30-51.
- Cowan, Philip A. (1991):** Individual and Family Life Transitions: A Proposal for a New Definition. In: Cowan, Philip A./Hetherington, Mavis (Hrsg.): Family Transitions. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S.3-30.
- Däschler-Seiler, Siegfried (2004):** Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In: Denner, Lieselotte/ Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Kempten: Klinkhardt, S.15-29.
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (2002):** Handbook of Self-Determination Research. Rochester: the University of Rochester Press.
- Deutscher Bildungsserver (o.A.):** Schulwesen. URL: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=552>. Download v. 09.08.2011.
- Dernick, Rupert (o.A. a):** FamilienErgo. Schulvorbereitung im Alltag. URL: <http://www.familienergo.de/index.php>. Download v. 21.12.2011.
- Dernick, Rupert (o.A. b):** 10 Gründe für FamilienErgo zur Schulvorbereitung. URL: http://www.familienergo.de/idee_10gruende.php. Download v. 21.12.2011.
- Dernick, Rupert (o.A. c):** FamilienErgo und Ergotherapie. URL: http://www.familienergo.de/fileadmin/www_data/pdf/FamilienErgoUndErgotherapie.pdf. Download v. 15.01.2012.

- Dernick, Rupert (2009):** FamilienErgo. Schulvorbereitung im Familienalltag. Ein Kompetenztraining für Kinder von 4 bis 7 Jahren. Schortens: Heiber (13. überarb. Aufl.).
- Dernick, Rupert (2011):** FamilienErgo-Coaching. Elternberatung zur Förderung im Alltag durch Erzieher und Medizinische Fachangestellte. Schortens: Heiber.
- Dernick, Rupert/ Lange, Sabine/ Esser, Günter (2009):** Kindliche Kompetenzen im Alltag (KiKA) und gelungener Schulstart. In: Kinderärztliche Praxis, Jahrgang 80, Heft Nr. 5. Mainz: Verlag Kirchheim + Co, S. 322-331.
- Dernick, Rupert/ Küstenmacher, Werner Tiki (2010):** Topfit für die Schule durch kreatives Lernen im Familienalltag. München: Kösel-Verlag (4. Aufl.).
- Deutscher Bildungsserver (2012):** Übergang und Kooperation Kindergarten – Grundschule in den Bundesländern. URL: <http://www.bildungsserver.de/Uebergang-und-Kooperation-Kindergarten-Grundschule-in-den-Bundeslaendern-2669.html?fbt=9676702-se:3531>. Download v. 10.02.2012.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2006):** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna.
- Diskowski, Detlef (2008):** Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Hans-Günther Roßbach/ Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.47-61.
- Dreesman, Johannes/ Schlanstedt-Jahn, Ursula/ Bruns-Philipps, Elke (2008):** Motorische Auffälligkeiten bei Schulanfängern. In: Niedersächsisches Landesgesundheitsamt (NLGA) (Hrsg.): Jahresbericht 2006/2007, S.110-112. URL: http://www.nlga.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6571&article_id=19344&psmand=20. Download v. 02.01.2012.
- Dreesman, Johannes/ Osadtsaja, Galina/ Bruns-Philipps, Elke (2010):** Schuleingangsuntersuchungen in Niedersachsen. In: Niedersächsisches Landesgesundheitsamt (NLGA) (Hrsg.): Jahresbericht 2008/2009, S.122-124. URL: http://www.nlga.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6571&article_id=19344&psmand=20. Download v. 02.01.2012.
- Dusolt, Hans (2008):** Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim und Basel: Beltz (3., vollst. überarb. Aufl.).
- Ehrenspeck, Yvonne (2006):** Bildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich (2., durchgesehene Aufl.), S.64-71.
- Einsiedler, Wolfgang (2005):** Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, Kai/ Baumert, Jürgen/ Leschinsky, Achim/ Mayer, Karl Ulrich/ Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (2. Aufl. der vollst. überarb. und erw. Neuausgabe von 2003), S.285-341.

Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen/Katholische Erwachsenenbildung im Land Niedersachsen (2010): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Der ungehobene Schatz für Kindertageseinrichtungen, Schulen und Eltern.

Abschlussbericht. URL:

<http://www.eeb-niedersachsen.de/Landesebene/downloads/EEB-KEB%20ErziehungsUndBildungspartnerschaft%20Dokumentation2010.pdf>.

Download v. 07.09.2011.

Fabian, Hilary/ Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.) (2002): Transition in the Early Years. Debating continuity and progression for young children in early education. London and New York: RoutledgeFalmer.

Faust, Gabriele (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2006. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.328-347.

Faust, Gabriele/ Roßbach, Hans-Günther (2004): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, Lieselotte/ Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Kempten: Klinkhardt, S.91-105.

Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Psychologie Verlags Union (3. Aufl.).

Filipp, Sigrun-Heide/ Aymanns, Peter (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

Fröse S., Mölders R., Wallrodt W. (1986): Kieler Einschulungsverfahren. Weinheim: Beltz Test.

Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Ders. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i B.: Herder (5.Aufl.), S.18-37.

Fthenakis, Wassilios E. (2004): Vorwort zu: Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz, S.9-13.

Gisbert, Kristin (2003): Wie Kinder das Lernen lernen. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i B.: Herder (5.Aufl.), S.78-105.

Griebel, Wilfried (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.25-45.

Griebel, Wilfried (2007): Vom Kindergartenkind zum Schulkind: Ein Übergang für die Familie. Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung der Beratungsteams des Modellprojekts „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ des Niedersächsischen Kultusministeriums am 09.07.2007 in Hannover. In: Niedersächsisches Kultusministerium (2009): Projekt Brückenjahr – Ordner. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 17.08.2011.

Griebel, Wilfried/ Minsel, Beate (2007): Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. Vom Reifekonzept zum Transitionsansatz. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 3, S.16-20.

- Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate (2002):** Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In: Fabian, Hilary/ Dunlop, Aline-Wendy(Hrsg.): Transition in the Early Years. Debating continuity and progression for young children in early education. London and New York: RoutledgeFalmer, S.64-75.
- Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate (2003):** Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, Wassilios (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i B.: Herder (5.Aufl.), S.136-151.
- Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate (2004):** Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate (2006):** Mit Veränderungen umgehen lernen – Transitionen in Partnerschaft bewältigen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg i. Breisgau: Herder, S.82-100.
- Grotz, Tanja (2005):** Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Promotionsschrift der Universität Regensburg. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Grundschulmagazin (2004):** Kriterien für die Feststellung der Schulfähigkeit – Check-Liste. Copy Fachbeitrag, Praxiswerkstatt. URL: http://www.oldenbourg.de/osv/zeitschriften/gsm/pdf/gsm2004_2.1.pdf. Download v. 27.5.2011.
- Hacker, Hartmut (2008):** Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (3., neubearb. Aufl. von: Vom Kindergarten in die Grundschule).
- Hacker, Hartmut (2011):** Die Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Heinzl, Friederike/ Kahlert, Joachim/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (3., vollst. überarb. Aufl.), S.248-251.
- Hendricks, Renate (2004):** Elternhaus und Schule – Chancen und Notwendigkeiten der Zusammenarbeit. In: Spindler, Detlef (Hrsg.): Elternhaus und Schule. Oldenburger VorDrucke. Oldenburg: Carl von Ossietzky – Universität, S.15-36.
- Henry-Huthmacher, Christine (2008):** Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie. In: Henry-Huthmacher, Christine/ Borchard, Michael(Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.. Stuttgart: Lucius&Lucius, S.1-24.
- Jako-O/ TNS Emnid (2010a):** Jako-O Bildungsstudie. Eltern beurteilen Schule in Deutschland. URL: http://www.jako-o.de/fileadmin/user_upload/bilder/Aktionen/Bildungsstudie/Zusammenfassung.pdf. Download v. 24.05.2011.
- Jako-O/ TNS Emnid (2010b):** Jako-O Bildungsstudie. Eltern beurteilen Schule in Deutschland. Grafiken. URL: http://www.jako-o.de/fileadmin/user_upload/bilder/Aktionen/Bildungsstudie/Grafik.pdf. Download v. 24.05.2011.

- Johansson, Inge (2002):** Parents' views of transition to school and their influence in this process. In: Fabian, Hilary/ Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.): Transition in the Early Years. Debating continuity and progression for young children in early education. London and New York: RoutledgeFalmer, S.76-86.
- Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004):** Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertagesstätten. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf. Download v. 13.07.2011.
- Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2009):** Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf Download v. 19.05.2011.
- Kammermeyer, Gisela (2001a):** Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, Gabriele/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S.96-118.
- Kammermeyer, Gisela (2001b):** Schuleingangsdiagnostik. In: Faust-Siehl, Gabriele/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S.119-144.
- Kammermeyer, Gisela (2003):** Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. Vortrag auf der Fachmesse „Kita bildet...“. URL: http://www.kita-bildet.de/downloads/Referat_Kammermeyer-1.pdf. Download v. 29.01.2010.
- Kammermeyer, Gisela (2008):** Förderung der Schulfähigkeit. In: Arnold, Karl-Heinz/ Graumann, Olga/ Rakhkockine, Anatoli (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim, Basel: Beltz, S.322-330.
- Kammermeyer (2009):** Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. In: Nds. Kultusministerium: Projekt Brückenjahr – Ordner. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 17.08.2011.
- Kammermeyer, Gisela (2011):** Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (3., vollst. überarb. Aufl.), S.281-288.
- Kelle, Helga (2008):** „Normale“ kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt. In: Kelle, Helga/ Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München: Juventa, S.187-205.

- Kirk, Sabine (2011):** Eltern und Schule. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Heinzel, Friederike/ Kahlert, Joachim/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (3., vollst. überarb. Aufl.), S.232-237.
- Killus, Dagmar/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2011):** In Kooperation mit TNS Emnid: Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. Jako-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann Verlag.
- Laewen, Hans-Joachim (2002):** Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Ders./ Andres, Beate (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, S.16-102.
- Landkreis Ammerland (2008):** Schuleingangsuntersuchung – Begleitschreiben für Eltern. URL:
<http://kim2.kdo.de/upload/004000/31072008145743Schuleingangsuntersuchunge nbegleitschreiben.pdf>. Download v. 13.07.2011.
- Land Niedersachsen (2002):** Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG) in der Fassung vom 7. Februar 2002. URL:
http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/1e79/page/bsvorisprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=4&number ofresults=65&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-KiTaGNDV2P3&doc.part=S&doc. price=0.0#focuspoint. Download v. 12.08.2011.
- Land Niedersachsen (2006):** Niedersächsisches Gesetz über den öffentlichen Gesundheitsdienst (NGöGD). URL:
<http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/17ra/page/bsvorisprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-GesDGNDrahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=13&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint>. Download v. 13.07.2011.
- Land Niedersachsen (2007):** Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung von Niedersächsischen Kooperations- und Bildungsprojekten an Schulischen Standorten (NiKo). URL:
<http://www.schule.de/21133/303,51744,2.htm>. Download v. 07.09.2011.
- Land Niedersachsen (2009):** Niedersächsisches Gesetz über das Einladungs- und Meldewesen für Früherkennungsuntersuchungen von Kindern (NFrüherkUG). URL:
<http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/18ho/page/bsvorisprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-KindFr%C3%BChUntGNDrahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=8&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#focuspoint>. Download v. 14.01.2012.
- Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen (2010):** 11. SOPHIA-Fachtagung. Lernen mit Rückenwind – Interventionsmöglichkeiten aus sozialpädiatrischer Sicht. URL:
<http://gesundheit-nds.de/CMS/index.php/dokumentationen/125-blind>. Download v. 16.01.2012.
- Lazarus, Richard S. (1995):** Streß und Streßbewältigung – Ein Paradigma. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Psychologie Verlags Union (3. Aufl.).

- Liegle, Ludwig (2008):** Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner/ Roßbach, Hans-Günther/ Fölling-Albers, Maria/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.85-113.
- Loeber, Heinz-Dieter/ Scholz, Wolf-Dieter (2003):** Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock. Zur Kontinuität sozialer Benachteiligung durch das deutsche Bildungswesen. In: Moschner, Barbara/ Kiper, Hanna/ Kattmann, Ulrich (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 241-285.
- Manning-Chlechowicz, Yvonne/ Sitter, Miriam/ Cloos, Peter (2010):** Qualitative Befragung der Modellprojekte. Wissenschaftliche Begleitung des Brückenjahres. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 10.06.2011.
- Merkle, Tanja/ Wippermann, Carsten:** Eltern unter Druck. In: Henry-Huthmacher, Christine/ Borchard, Michael (Hrsg.): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Nickel, Horst (1990):** Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis. Organ der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. 37. Jahrgang, S.217-227.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1998):** Das niedersächsische Schulgesetz. URL: <http://www.mk.niedersachsen.de>. Download v. 02.11.2010.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2004):** Die Arbeit in der Grundschule. URL: <http://nibis.ni.schule.de/-mk-datei/arbeit-in-der-gs.pdf>. Download vom 01.09.2011. Da im Moment über MK nicht erreichbar: <http://www.schule.de/22410/301/31020.htm>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005a):** Die Arbeit in der Grundschule. Informationen für Eltern. Braunschweig: Westermann.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005b):** Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. URL: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>. Download v. 06.10.2010.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006a):** Ergänzende Bestimmungen zur Schulpflicht und zum Rechtsverhältnis zur Schule. 5.: Zu Paragraph 64 des Niedersächsischen Schulgesetzes. URL: <http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/1fmz/page/bsvorisprod.psml?doc.id=VVND-VVND000004605%3Ajuris-v00&showdoccase=1&doc.hl=1&documentnumber=7&numberofresults=8¤tNavigationPosition=1&doc.part=F¶mfromHL=true#focuspoint>. Download v. 13.07.2011.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006b):** Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung. Erlass vom 01.03.2006. URL: <http://www.ndsvoris.de/jportal/portal/t/2bmb/page/bsvorisprod.psml?doc.hl=1&doc.id=VVND-VVND000001029%3Ajuris-%20v00&documentnumber=7&numberofresults=29&showdoccase=1&doc.part=F¶mfromHL=true#focuspoint>. Download v. 13.07.2011.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2007a):** Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule. Informationen für Eltern, Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schulen. URL: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C41266578_L20.pdf. Download v. 20.10.2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2007b):** Richtlinie Brückenjahr. Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen. Erlass vom 30.04.2007, Fassung vom 16.05.2011. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 01.12.2011.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2008):** Orientierungslinien für Pädagogische Maßnahmen zur Übergangsgestaltung (Weiterentwicklung der Modellprojekte). URL: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C50293189_L20.pdf. Download v. 20.09.2009.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009):** Projekt Brückenjahr – Ordner. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 17.08.2011.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010):** Landesprojekt Brückenjahr. Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule. Abschlussbericht der Modellprojekte. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 30.11.2011.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011a):** Zusammenarbeit Kindergarten-Grundschule. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 13.12.2011.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011b):** Zusammenarbeit mit Eltern im Brückenjahr. Eine Handreichung für die praktische Umsetzung der Erziehungs- und Bildungs-Partnerschaft im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 10.06.2011.
- Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie (2012):** Früherkennungsuntersuchungen für Kinder. URL: http://www.u-untersuchungen.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=209&psmand=2. Download v.14.01.2012.
- Niesel, Renate (2003):** Auch die Eltern kommen in die Schule. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 4, S.10-12.
- Niesel, Renate (2004):** Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.89-101.
- Niesel, Renate (2010):** Wie wird unser Kind schulfähig? – Elternhaus, Kindergarten und Schule tragen dazu bei. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). URL: <https://www.familienhandbuch.de/schule/schulfahigkeitschulreife/wie-wird-unser-kind-schulfahig-elternhaus-kindergarten-und-schule-tragen-dazu-bei>. Download v. 27.05.2011.

- Niesel, Renate/ Griebel, Wilfried/ Netta, Brigitte (2008):** Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.) (2008):** Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz (6., vollst. überarb. Aufl.).
- Ohne Angabe:** Verfassungen Deutschlands. In: Gegenwärtige und historische, nationale und internationale Verfassungstexte in deutscher Sprache. URL: www.verfassungen.de. Download v. 25.08.2011.
- Penthin, Rüdiger (2004):** ...Eltern sein dagegen sehr. Konzepte und Arbeitsmaterialien zur pädagogischen Elternschulung. Weinheim und München: Juventa (2. Aufl.).
- Pohlmann-Rother, Sanna/ Kratzmann, Jens/ Faust, Gabriele (2011):** Schulfähigkeit in der Sicht von Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 1/2011. URL: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/grundschulpaedagogik/veroeffentlichungen/Schulfaehigkeit_PohlmannRoter-Kratzmann-Faust.pdf. Download v. 01.06.2011.
- Reichert-Garschhammer/ Textor (2003):** Das Verhältnis der Tageseinrichtung zur Familie. 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, Basel, Berlin: Beltz, S. 168-184.
- Reyer, Jürgen (2009):** Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In: Fried, Lilian/ Roux, Susanna: Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen (2. Aufl.), S.268-280.
- Roßbach, Hans-Günther (2005):** Vorschulische Erziehung. In: Cortina, Kai S./ Baumert, Jürgen/ Leschinsky, Achim/ Mayer, Karl Ulrich/ Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (2. Aufl.), S.252-284.
- Roßbach, Hans-Günther (2009):** Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, Lilian/ Roux, Susanna: Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen (2. Aufl.), S.280-292.
- Roth, Xenia (2010):** Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Scholl, Daniel (2009):** Ansprüche an öffentliche Erziehung: Sind die Zuständigkeiten und Leistungen der Institutionen Familie und Schule austauschbar? In: Ecarius, Jutta/ Groppe, Carola/ Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.73-92.
- Schöppner, Klaus-Peter (2011):** Die 1. JAKO-O Bildungsstudie: methodische Anlage und Zusammenfassung zentraler Ergebnisse. In: Killus, Dagmar/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): In Kooperation mit TNS Emnid: Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. Jako-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann Verlag, S.21-33.
- Schumacher, Eva (2007):** Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Die ‚Neue Schuleingangsphase‘. In: Plieninger, Martin/ Schumacher, Eva (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. Schwäbisch Gmünd: Rektorat der Pädagogischen Hochschule, S.11-24.

- Sedlak, Franz/ Sindelar, Brigitte (2004):** Hurra, ich kann's! 9. Aufl., Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Sitter, Miriam/ Cloos, Peter (2011):** Ergebnisse der Elternbefragung. Ergebnisbericht über die Repräsentative Befragung von Eltern aus beteiligten Modellprojekt-Grundschulen in Niedersachsen im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v.10.06.2011.
- Speck-Hamdan, Angelika (2001): Schulanfänger: Könner? – Debütanten?** In: Faust-Siehl, Gabriele/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S.16-29.
- Speck-Hamdan, Angelika (2007):** Eine gemeinsame Bildungsphilosophie für den Elementar- und Primarbereich? Vortrag zur Auftaktveranstaltung Brückenjahr Niedersachsen in Hannover am 4. Oktober 2007. URL: <http://nline.nibis.de/brueckenjahr/forum/upload/public/moderator/speck-hamdan/brueckenjahr.pdf>. Download v. 26.10.2010.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP (2010):** Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik. URL: <http://www.familienhandbuch.de>. Download v. 27.05.2011.
- Staatsministerium für Kultus und Sport des Freistaats Sachsen (2010):** Das Kind im Mittelpunkt. Mein Kind kommt in die Schule – ein Ratgeber für Eltern. URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/addToBasket.do?detailForward=showSearchResult&brochure=1022847&forward=detail&amount=1>. Download v. 05.07.2011.
- Stadt Braunschweig (2006):** Prävention statt Intervention. Kommunale Gesundheitsberichterstattung Kindergesundheit in Braunschweig. Ergebnisse der Schulanfängeruntersuchung 2005. URL: http://www.braunschweig.de/leben/gesundheit/kindergesundheit/seu_2006.pdf. Download v. 14.07.2011.
- Stadt Braunschweig (o.A. a):** Elternbrief zur Schuleingangsuntersuchung. URL: http://www.braunschweig.de/leben/gesundheit/kindergesundheit/elternbrief_zur_seu.pdf. Download v. 14.07.2011.
- Stadt Braunschweig (o.A. b):** Schulanfängeruntersuchung. URL: <http://www.braunschweig.de/leben/gesundheit/kindergesundheit/kinder.html#E>. Download v. 14.07.2011.
- Stadt Oldenburg (2011):** Schuleingangsuntersuchung. URL: <http://www.oldenburg.de/osiris/fileadmin/civserv/100/forms/ESUURLkkurz.pdf>. Download v. 13.07.2011.
- Stadt Hannover/ Familienzentrum Gronostraße (2011):** FamilienErgo. Eltern-Kind-Programm zur Schulvorbereitung. Kontakt: Renate Dinse, Koordinatorin im Familienzentrum. E-Mail: renate.dinse@hannover-stadt.de.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (1997):** Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss vom 24.10.1997. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Empfehlung-Schulanfang_01.pdf Download v. 09.08.2011.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (2011a):

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Auszug: Elementarbereich, S.76-85. URL: <http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch/publikation-zum-download.html>. Download v. 18.05.2011.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (2011b):

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Auszug: Primarbereich, S.86-101. URL: <http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch/publikation-zum-download.html>. Download v. 18.05.2011.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2010): Zahl der ABC-Schützen weiter rückläufig. Pressemitteilung Nr.413 vom 12.11.2010. URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/URL/DE/Presse/pm/2010/11/PD10_413_211,templateId=renderPrint.psml. Download v. 21.01.2012.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2011a): Haushalte und Familien. URL: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/URL/DE/Navigation/Statistiken/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Haushalte.psml>. Download v. 23.08.2011.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2011b): Kinder unter 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege nach Bundesländern am 1. März 2010. URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10_409_225,templateId=renderPrint.psml. Download v. 23.08.2011.

Statistisches Bundesamt Deutschland (2011c): Schnellmeldungsergebnisse der Schulstatistik zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen – vorläufige Ergebnisse – Schuljahr 2010/2011. URL: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/URL/DE/Content/Publicationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Schulen/_SchnellmeldungSchueler5211003118004,property=file.pdf. Download v. 20.05.2011.

Strätz, Rainer (2009): Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertagesstätten und Grundschulen. In: Nds. Kultusministerium: Projekt Brückenjahr – Ordner, 4.3.3. URL: http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8. Download v. 17.08.2011.

Stülpnagel, Bärbel (2012): Betrifft "FamilienErgo". URL: <http://ergo-stuelp.de/index.phtml?gT1=85&phpMyAdmin=f6c4e2f1de0t386f1629r2ab1>. Download v. 15.01.2012.

Textor, Martin R. (2006): Die Zusammenarbeit mit Eltern – aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg i. Breisgau: Herder, S.11-31.

- Textor, Martin R. (2011):** Ihr Kind auf dem Wege zum Schulkind. So fördern Sie seine Entwicklung während der Kindergartenzeit und nach der Einschulung. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). URL: https://www.familienhandbuch.de/cms/Schule/Schule_Schulkind.pdf. Download v. 11.10.2011.
- Träbert, Detlef (2004):** Starke Eltern – erfolgreiche Schüler. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, (2. Aufl.).
- Welzer, Harald (1993):** Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.
- Wenning, Norbert (2012):** Bildungsföderalismus. In: Horn, Klaus-Peter/ Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1: Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.164-166.
- Wenzel, Diana (2009):** Frühkindliche Bildung partnerschaftlich gestalten. Chancen und Bedingungen für eine gelingende Erziehungspartnerschaft in der Praxis. In: Wenzel, Diana/ Koeppel, Gisela/ Carle, Ursula (Hrsg.): Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergärten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-143.
- Whalley, Margy/ Pen Green Centre Team (2008):** Eltern als Experten ihrer Kinder. Das „Early Excellence“ – Modell in Kinder- und Familienzentren. Berlin: Dohrmann.
- Wild, Elke/ Hofer, Manfred (2002):** Familien mit Schulkindern. In: Hofer, Manfred/ Wild, Elke/ Noack, Peter (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag(2., vollst. überarb. und erw. Aufl.), S.216-240.
- Wild, Elke/ Lorenz, Fiona (2010):** Elternhaus und Schule. Paderborn: Schöningh.
- Wörz, Thomas (2004):** Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wustmann, Corinna (2003):** Was Kinder stärkt. In: Fthenakis, Wassilios (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungs-Einrichtungen werden. Freiburg i.B.: Herder (5. Aufl.), S.106-135.

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.