

Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang Soziale Arbeit/Sozialpädagogik

Diplomarbeit

Transitionen im Kindesalter – die Bedeutung eines gemeinsamen Arbeitsansatzes zwischen Kindertageseinrichtung, Schule und Elternhaus

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. A. S. Kampmeier

Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. H. W. Klusemann

vorgelegt von Marion Heineking

Matrikel-Nr. 152809

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0294-7

Wokuhl – Dabelow

20.07.2010

Gliederung

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 1 |
| 1. Transition | 4 |
| 1.1. Transitionen oder Übergänge – eine Begriffsbestimmung | 5 |
| 1.2. Transitionen – Bedeutung für Bildungsprozesse | 6 |
| 1.3. Transitionen als ko – konstruktiver Prozess | 8 |
| 1.4. Die Struktur der Entwicklungsaufgaben | 11 |
| 1.5. Transitionsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems | 15 |
| 2. Die praktische Umsetzung des Transitionsmodells | 17 |
| 2.1. Die Transition von der Familie in die Kindertageseinrichtung | 17 |
| 2.2. Das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ – ein besonderer Anspruch beim Übergang von der Familie in die Kindertages-Einrichtung | 18 |

| | | |
|---------------|--|-----------|
| 2.3. | Das „ Berliner Eingewöhnungsmodell“ – ein Qualitätsanspruch in Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes | 21 |
| 2.4. | Die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Arbeitsansätze aus der Praxis | 25 |
| 2.4.1. | Neue Entwicklungen in der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen | 26 |
| 2.4.2. | Die Ziele der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen | 29 |
| 3. | Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – ein Arbeitsansatz und Baustein für eine gelungene Transition | 32 |
| 3.1. | Kommunikation als wichtigste Basis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Familien | 35 |
| 3.2. | Die Vorbereitung und Durchführung von Elterngesprächen bzw. Entwicklungsgesprächen – ein Beispiel aus dem Qualitätsmanagement der Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes | 37 |

| | | |
|-------------|--|-----------|
| 3.3. | Gemeinsame Werte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Schlüsselkompetenzen der Erziehung | 42 |
| 3.4. | „ Die fünf Säulen der Erziehung“, ein wertvoller Arbeitsansatz in der Zusammenarbeit von Eltern/ Sorgeberechtigten und Pädagogen/-innen | 44 |
| 3.5. | „ Die fünf Säulen der Erziehung“ | 46 |
| 4. | Zusammenfassung | 50 |
| 5. | Anhang | 52 |
| 6. | Quellenverzeichnis | 61 |

Einleitung

Die frühkindliche Bildung und die Arbeit in den Kindertagesstätten der BRD befinden sich in einer Übergangssituation. In den Medien wird täglich auf die Bedeutung der momentanen Veränderungen hingewiesen. Die gesamtgesellschaftliche Verantwortung ist durch diese mediale Präsenz der Elementarpädagogik erneut hinterfragt worden und wird von Wissenschaftlern in aktuellen Forschungsprojekten untersucht.

Übergangssituationen - im Leben aller Altersgruppen unserer Bevölkerung sind sie durch bestimmte Prozessabläufe gekennzeichnet - sind vor allem im Kindesalter von prägender Bedeutung des weiteren Lebensweges. Bezeichnend für die Entwicklung eines Menschen ist somit eine immer wiederkehrende Abfolge von Abschieden und Neuanfängen.

Der pädagogische Blick ist daher in den letzten Jahren nicht nur in der Forschung vermehrt auf Übergangssituationen gerichtet worden. Die neuen Bildungspläne der Bundesländer tragen diesem Blick Rechnung, indem sie noch stärker als bisher die Einbeziehung der Kinder und ihrer Eltern in die von den Kindern zu bewältigenden Übergangssituationen fordern. Neben allen Kompetenzen, die Kinder in ihrer Tätigkeit in den Bildungsbereichen erwerben, gehört die übergreifende Grundkompetenz, neue Situationen erfolgreich bewältigen zu können, zu den wichtigsten Bildungszielen starker und selbstbewusster Kinder. Traditionell haben Kindertageseinrichtungen eine Zubringerfunktion für die Schule zugeschrieben bekommen. Dazu gehören mehr oder weniger explizite Erwartungen der Schule an den vorbereitenden Leistungen der Kindertageseinrichtungen und die mehr oder weniger starke Distanzierung der Kindertageseinrichtung von der Schule. Kindertageseinrichtungen in der BRD haben in der Tat einen eigenständigen Bildungsauftrag, sind aber auch aufgefordert, diesen mit der Schule zu kommunizieren. Abgrenzung ist out – auch im Interesse der Kinder. Der Übergang zwischen den Institutionen ist daher ein wichtiger Transitionsprozess für alle Beteiligten: für Kinder, Eltern, Erzieher/-innen und Lehrer/-innen. Diesen Prozess Kind orientiert und partizipativ zu gestalten ist eine große Herausforderung für alle.

In meiner vorliegenden Arbeit werde ich mich mit dem Begriff der Transition beschäftigen und die Bedeutung der Transitionen für Bildungsprozesse herausarbeiten. Ich werde bedeutende Transitionen im Kindesalter aufzeigen und mich mit der Schnittstelle Elternhaus – Kindertageseinrichtung – Schule auseinandersetzen. Dabei werde ich auf die Besonderheiten in der Struktur der Entwicklungsaufgaben hinweisen. Desweiteren werde ich auf die Transition als konstruktiven Prozess eingehen und die Transitionsbewältigung als Kompetenz sozialer Systeme analysieren.

Die praktische Umsetzung des Transitionsmodells in Kindertageseinrichtungen werde ich anhand des „Berliner Eingewöhnungsmodells“ erläutern und analysieren.

Am Beispiel des Qualitätsmanagements des Diakoniewerkes werde ich den Vorgang der Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen beschreiben. Desweiteren werde ich in der vorliegenden Arbeit die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erläutern und dabei aktuelle Arbeitsansätze aus der Praxis verwenden. Ich werde auf aktuelle Entwicklungen in der Kooperation hinweisen und die Ziele der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen herausarbeiten.

In der vorliegenden Diplomarbeit werde ich darstellen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien im Transitionsprozess von der Familie in die Kindertageseinrichtung der Türöffner für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aller Beteiligten ist. Dabei werde ich einen Einblick in die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von Kindertageseinrichtungen geben und hierbei Eltern und Pädagogen/-innen als gleichwertige Partner beschreiben, die sich in gemeinsamer Verantwortung für Kinder auf Augenhöhe begegnen.

Die enge Verbindung von Transitionen im Kindesalter mit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und deren nachweisliche Bedingtheit ist ein grundlegender Aspekt der vorliegenden Arbeit. Dass dabei die Kommunikation zwischen allen am Transitionsprozess Beteiligten eine bedeutende Rolle einnimmt, um gemeinsame Ziele in der Zusammenarbeit zu erreichen, werde ich an dem Beispiel zur Vorbereitung und Durchführung von Elterngesprächen bzw. Entwicklungsgesprächen darstellen. Die gemeinsamen Werte in den Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ermöglichen ein entwicklungsförderndes Miteinander.

Sie geben Eltern und Pädagogen/-innen einen Rahmen für den gemeinsamen Umgang. Gemeinsame Werte der Erziehung finden sich in den „Fünf Säulen der Erziehung“, auf die ich in diesem Zusammenhang insbesondere eingehen möchte. Dabei lege ich den Focus auf die besonderen Chancen für Eltern und Pädagogen/-innen innerhalb dieses Ansatzes und auf dessen Bedeutung für den Erwerb von Bildungs- und Erziehungskompetenzen. Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung, in der ich die Vielfalt und die Qualität des Zusammenwirkens der Beteiligten innerhalb der Transitionsprozesse im Kindesalter hervorheben werde und einen Ausblick auf weitere Themen innerhalb dieser Transitionsprozesse geben möchte.

1. Transition

Übergänge im Bildungsverlauf unserer Kinder werden als Phasen beschleunigter Veränderung und als besonders lernintensive Zeit bezeichnet und verstanden. Innerhalb dieser Phasen kommt es zu einem erhöhten Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Entwicklungsfaktoren, das heißt in einem gedrängten Zeitrahmen strömt viel Neues auf diejenigen ein, die am Transitionsprozess beteiligt sind. Die Reaktion auf dieses Neue sind intensive und beschleunigte Lernprozesse. Diese Transitionsprozesse erhalten ein besonderes Augenmerk, das durch Sorgfalt im Umgang mit allen Beteiligten gekennzeichnet ist. Sie werden so konzipiert, dass nicht nur die Kinder sondern auch deren Eltern diese Aufgabe als aktiv Bewältigende erleben können. Die Chance des Neubeginns, die Herausforderung an den Einzelnen einen alten Lebensabschnitt gehen zu lassen und den neuen Lebensabschnitt zu gestalten ist Teil eines großen Prozesses, zu dem mehr als nur die einzelne Person gehört. Transition ist das Schlagwort für Übergänge der heutigen Zeit. Um Stressbelastungen und Überforderungen zu vermeiden und dem Kind Bewältigungskompetenzen zu vermitteln, auf die es im späteren Leben in ähnlichen Situationen zurückgreifen kann, werden Handlungskonzepte benötigt. In diesen wird Transitionskompetenz als Basiskompetenz vermittelt, die nicht nur an den Adressaten Kind gehen darf und soll sondern an ein soziales System. Dieses soziale System besteht aus der Familie des Kindes und aus den Bildungseinrichtungen, die das Kind im Laufe seines Lebens durchläuft (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.11). Transition - im folgenden Gliederungspunkt wird dieser Begriff eingehend erläutert.

1.1. Transitionen oder Übergänge - eine Begriffsbestimmung

Psychologische, soziologische und pädagogische Theorieansätze, welche die systemisch-konstruktivistische Sicht der menschlichen Entwicklung stützen (Bronfenbrenner 1989, Elias 1987, Hurrelmann/Ulich 1995, Montada 1995, Klewes 1983, Hagestad 1986 u.a.), lassen es angeraten erscheinen, Begriffe wie Übergang oder Übertritt durch den psychologisch und soziologisch etablierten Begriff „Transition“ zu ersetzen. Der Transitionsbegriff drückt aus, dass Übergänge soziale Prozesse sind, an denen mehrere Subjekte beteiligt sind und die sich in veränderten Kontexten abspielen (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.11).

Transitionen sind in soziale Interaktionen eingebunden. Der Transitionsansatz betont die Bedeutung der KO – Konstruktion (Dahlberg, Moos und Pence 1999). Damit ist gemeint, das Lernen und Entwicklung über den Dialog aller Beteiligten geschehen, die sich über Sinn und Inhalt dessen verständigen, was für die Übergangsbewältigung bedeutsam ist (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.12).

Auch wenn in der täglichen Praxis der Begriff „Übergänge“ üblich ist, ist es für die pädagogische Arbeit wichtig, den wissenschaftlichen Hintergrund zu kennen und zu wissen, dass damit bestimmte theoretische Vorgaben und empirische Erkenntnisse verbunden sind. Für die Praxis ergeben sich aus der Transitionsforschung die Grundlagen, Übergänge besser zu verstehen, sie konzeptionell besser zu durchdenken und ableitend pädagogische Maßnahmen zu entwickeln (vgl. dies. 2008, S.11).

Transitionen sind komplexe, ineinander übergehende und sich überlebende Wandlungsprozesse, in deren Verlauf Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren.

Der Prozess des Übergangs vom Kindergartenkind zum Schulkind ist eben so ein Prozess. Die besondere Charakteristik der Transitionsprozesse ist, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen durchmacht. Dazu durchlebt das Individuum eine sehr prägende und lernintensive Zeit. Hierbei kommt es zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren, da Anpassung und Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen

und der kontextuellen Ebene geleistet werden müssen. Dabei entstehen innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen, die neu gestaltet werden müssen. Das Vorige wird also in das Gegenwärtige integriert (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.135).

Unterschiede in der Bewältigung von Übergängen hängen davon ab, in welchem Grad die Kinder oder Erwachsenen diese Prozesse mitgestalten und mitbestimmen.

Familien- und Bildungsforscher haben sich in den neunziger Jahren verstärkt mit der Bedeutung der Transitionen für Bildungsprozesse und deren Konsequenzen bei der Konzeption von Bildungsplänen auseinandergesetzt. Dabei wird besonders das segmentierte Bildungssystem in Deutschland, das durch relativ rasche aufeinanderfolgende Übergänge zwischen verschiedenen Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung gekennzeichnet ist, hingewiesen (vgl. Griebel/Niesel/ Netta 2008, S.12). Die Bedeutung der Übergänge für Bildungsprozesse wird Inhalt des nächsten Gliederungspunktes sein.

1.2. Transitionen – Bedeutung für Bildungsprozesse

„Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist ein bedeutender Schritt im Leben eines Kindes und seiner Eltern, der mit emotionalen und kognitiven Herausforderungen verbunden ist. Der Übergang ist selbst als ein komplexer Bildungsprozess zu betrachten, der besondere Anforderungen an Eltern und Kinder sowie an die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Schule stellt. Der Übergang ist inhaltlich so zu konzipieren, dass er die individuellen entwicklungsfördernden Aspekte in den Vordergrund rückt.“ (Kirchenamt der EKD 2005, S.58)

Infolgedessen sind Transitionen soziale Prozesse, die sich beeinflussen und ausgestalten lassen. Sie sind in der Regel in jeder Bildungsbiografie zu finden, d.h. in der Regel beginnen die verschiedenen Abschnitte jeder Bildungsbiografie mit einem Transitionsprozess. Dieses ist im sehr frühen Kindesalter zum ersten Mal der Fall, wenn die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz ihre Bildungs- und Erziehungsaufgabe durch das institutionelle Angebot von Kindertagesstätten erweitert und auf Grund sozialer Notwendigkeiten und gesellschaftli-

cher Anforderungen in den Transitionsprozess einwilligt (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.36). Gegliedert nach Altersstufen müssen Familien und Kinder also in unterschiedliche Institutionen zur Bildung und Erziehung außerhalb der Familie eingegliedert und vor allem integriert werden (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.37).

Übergänge gibt es in der Schullaufbahn eines Kindes in der Bundesrepublik Deutschland in großer Zahl und Vielfalt. Die wichtigsten sind: Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung. Diesem folgt der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und später dann auf eine weiterführende Schule gefolgt von dem Abschluss der Schullaufbahn mit dem Wechsel in die Berufsausbildung bzw. Hochschule, Universität u.a. Die Transitionen zwischen den Institutionen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern außerhalb der Familie sind in unserem Land mit Diskontinuitäten verbunden. Die Trennung unserer Bildungseinrichtungen in vorschulische, schulische und außerschulische Einrichtungen erschwert die kontinuierliche Bildung der Kinder. Eine Vernetzung dieser Einrichtungen gestaltet sich daher nur schwer (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.37).

Die landesweit geführte Bildungsdebatte, die durch die PISA Studie noch intensiviert wurde, hat den vorschulischen Bereich als Bildungsbereich eingeführt und somit die Entwicklung von Bildungsplänen und Bildungsprogrammen in allen Bundesländern vorangetrieben. Mittelpunkt des Interesses ist dabei die Verknüpfung von frühpädagogischen und schulpädagogischen Lerninhalten. Erkannt wurde auch die zunehmende Heterogenität innerhalb der Schulanfängergruppen. Diese Entwicklungen unterstreichen die Notwendigkeit der Übergangsgestaltung, die sich nicht an der gesamten Gruppe der Schulanfänger orientiert, sondern am einzelnen Kind (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.13f.). Im nächsten Abschnitt wird die Transition als ko – konstruktiver Prozess erläutert.

1.3. Transition als ko – konstruktiver Prozess

„Mit Transition werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, die sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen eines Lebenslaufs in sich veränderten Kontexten darstellen.“ (Niesel/Griebel/Netta 2008, S.14)

Innerhalb dieser Phasen kommt es zu beschleunigten Lernprozessen, die durch die unterschiedlichsten Belastungsfaktoren beeinflusst werden können. Auf alle Beteiligten eines Transitionsprozesses strömt viel Neues ein und es gilt mit erhöhtem Lerntempo darauf zu reagieren. Die Stärken und Schwächen des Einzelnen werden in diesen Prozessen erkennbar. Belastungen sowie auch Chancen sind in diesem Prozess Schlüsselbegriffe (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.15).

Am Staatsinstitut für Frühpädagogik wurde im Rahmen des Projektes „Neukonzeption von Bildungsqualität unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“ ein Modell entwickelt. Dieses Modell bündelt den aktuellen theoretischen und empirischen Kenntnisstand. Außerdem gibt es weitere Impulse für die praxisnahe Umsetzung der Transitionsforschung. Mit diesem Modell soll der pädagogischen Praxis ein Instrument zu Verfügung gestellt werden, das die grundlegenden Prinzipien der Übergangsbewältigung berücksichtigt. Dabei sind die besonderen lokalen Gegebenheiten zu beachten (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.119).

Das Modell wurde mit dem Titel „Transition als ko – konstruktiver Prozess“ überschrieben und umfasst folgende Schwerpunkte, die im Anschluss erläutert werden.

- Die Berücksichtigung aller Beteiligten und
- das Zusammenwirken aller Beteiligten
- in einem prozesshaften Geschehen,
- in dem die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigten Kompetenzen identifiziert und entwickelt werden (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.120).

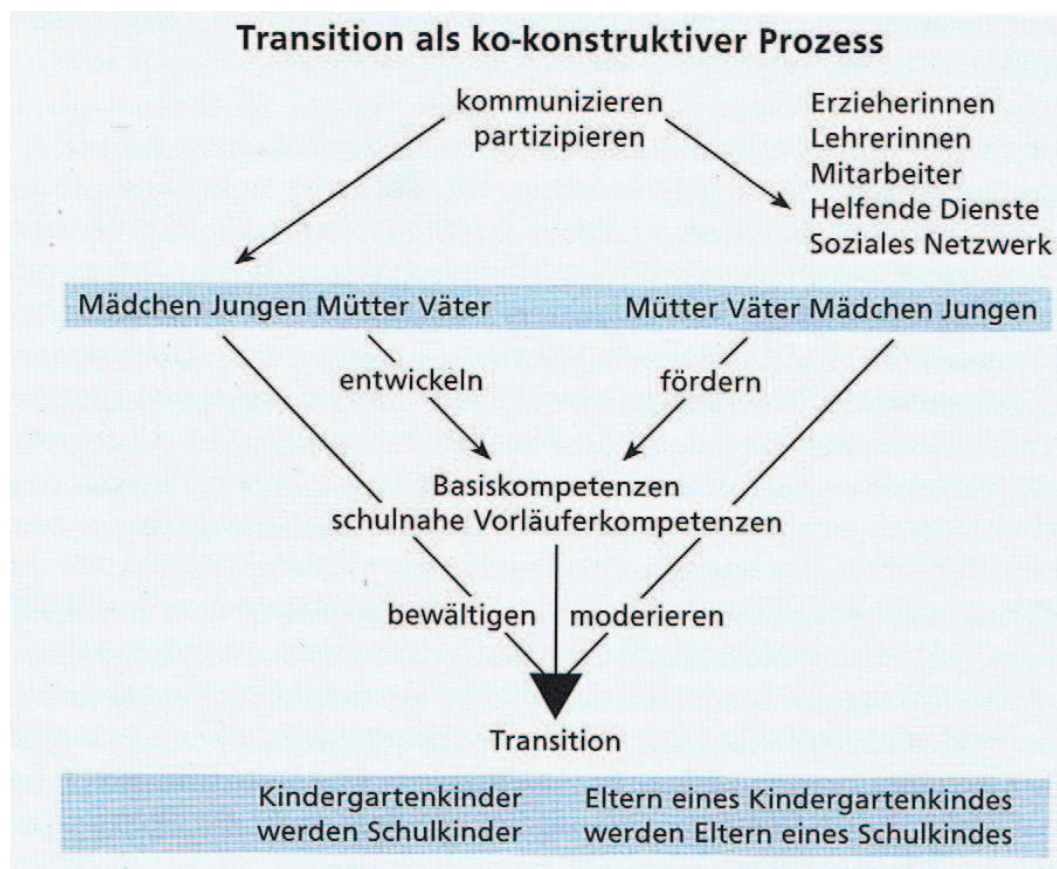


Abb. 1: Transitionen als ko-konstruktiver Prozess

Abb.1: Griebel/Niesel 2004, S.120

In der Darstellung wird gezeigt, dass beim Übergang von einer Kindertageseinrichtung in die Schule das Kind, seine Eltern, pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtung, der Schule und eventuell des Hortes beteiligt sind. Dazu gehören auch Mitglieder des sozialen Netzwerkes, z.B. Beratungsdienste. Sicherlich sind auch andere Kinder z.B. Geschwister, gleichaltrige oder ältere Kinder Beteiligte am Prozess. Allerdings besteht zwischen den Akteuren ein bedeutsamer Unterschied. Das Kind und seine Eltern sind in diesem Prozess aktiv, sie müssen den Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind bzw. von den Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes aktiv bewältigen. Dies ist in der linken Seite der oben gezeigten Abbildung zu erkennen. Erzieher/-innen, Lehrer/-innen und andere Beteiligte aus dem sozialen Umfeld nehmen in diesem Übergangsprozess „nur“ Einfluss. Pädagogische Fachkräfte

moderieren auf Grund ihrer Qualifikation den Übergangsprozess. Für die Fachkräfte ist dieser Übergangsprozess ein besonders fordernder Abschnitt im Jahresablauf ihrer beruflichen Routine. Dies zeigt sich in der rechten Hälfte der oben gezeigten Abbildung. Die pädagogischen Fachkräfte befinden sich in keiner Transitionsphase (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.121).

In der Grafik ist ebenfalls zu erkennen, dass Kinder und Eltern aktive Mitgestalter des Transitionsprozesses sind. Daher sind sie auf der rechten sowie auf der linken Seite der Grafik zu finden. Weiterhin ist aus der Grafik zu erkennen, dass die pädagogische Verantwortung der beteiligten Fachkräfte auf unterschiedlichen Bildungsaufträgen beruht. Beim Übergang Kindergarten – Grundschule berühren sie sich jedoch nachweislich und bedürfen somit eines fachlichen Austausches und einer pädagogischen Abstimmung. Für Kinder und Eltern ist wichtig, das sie erkennen, aktiv am Prozess mit eingebunden zu sein. In der Grafik werden ebenfalls Jungen und Väter sowie Mädchen und Mütter differenziert aufgezeigt. Hier wird noch einmal die Wichtigkeit der besonderen individuellen Begleitung hervorgehoben und sichtbar gemacht (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.122).

Transitionsprozesse verlaufen über einen längeren Zeitraum und verlaufen individuell unterschiedlich lange. Daraus ist ersichtlich, dass die Übergangsbegleitung als pädagogisches Konzept unterschiedliche Entwicklungstempi zu berücksichtigen hat. Diese Strukturierung umfasst verschiedene Ebenen des Transitionsprozesses, auf die im folgenden Abschnitt hingewiesen wird.

1.4. Die Struktur der Entwicklungsaufgaben

Aus der kindlichen Perspektive stellt sich der Übergang als Statusveränderung dar, das Kind ist jetzt „groß“, infolgedessen also kein Kindergartenkind mehr. Für Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren findet hier ein enormer Rollenwechsel statt. Im Kindergarten sind sie die „Großen“, mit Eintritt in die Schule wieder die „Kleinen“. Im Kindergarten sind die Kinder an die zeitlichen Strukturen gewöhnt, an ihre Gruppe, an die Räumlichkeiten des Hauses und ganz besonders an das Personal der Kindertageseinrichtung. Die Kinder haben eine Sicherheit erworben, die sie selbstbewusst macht und die Vorfreude auf die Schule ist groß (vgl. Rat der evangelischen Kirche in Deutschland, 2005, S.58 ff). Gleichzeitig ist diese Phase die Phase des Verlustes, der Ängste, der Unsicherheit, der Aufregung und Vorfreude. Die Konfrontation mit einem Schnitt des bisherigen und gewohnten Alltags ist für viele Kinder eine große Herausforderung. Damit es zu keiner Überforderung kommt ist es wichtig, dass bei der neuen Gruppenbildung in der Schule einige vertraute Kinder mit zur Gruppe gehören (vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2005, S. 59). Die Rollenveränderung vom Kindergartenkind zum Schulkind birgt bei allen Kindern hohe Erwartungen an alle Beteiligten. Dabei kann das Kind selbst das Maß der Veränderungen noch nicht abschätzen. Schule ist Pflicht, für das Kind heißt das jeden Tag dort anwesend zu sein. Auch hier ist die Veränderung von Freiwilligkeit zur Pflicht ein großer Baustein innerhalb des Überganges, der nicht zu unterschätzen ist. Der Status Schulkind ist für das Kind und sein gesamtes familiäres Umfeld, d.h. für jeden Einzelnen der Familie, ein Rollenwechsel (vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2005, S. 59).

Die Anforderungen für das werdende Schulkind im Transitionsprozess lassen sich auf folgenden drei Ebenen kennzeichnen:

- den Anforderungen auf der individuellen,
- der interaktionalen und
- der kontextuellen Ebene.

Die *individuelle Ebene* ist gekennzeichnet durch die starke Veränderung der Identität des Kindes. Aus dem Kindergartenkind wird ein Schulkind. Dies erfordert einen Ausbau bzw. einen Neuerwerb von Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und ein positives Selbstbild entwickeln, Experimentierfreude, Anstrengungsbereitschaft, Motivation und Freude. Kennzeichnend ist auch die Entwicklung starker Emotionen wie Freude, Neugier, Stolz stehen bspw. der Angst, dem Zweifel und der Unsicherheit gegenüber (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.123).

Der Wechsel in die Schule ist mit Verlusten verbunden, denn alltägliche Begegnungen mit Freunden und Spielpartnern verändern sich, wenn das angehende Schulkind die Kindereinrichtung verlässt. Das Kind verlässt nicht nur einen vertrauten Ort sondern auch die vertrauten Erzieher/-innen und Kinder. Den Kindern wird spätestens mit Räumung ihres Garderobenplatzes bewusst, dass dieser Wechsel auch ein Verlust ist. Dieser Verlust muss individuell von den Kindern verarbeitet werden. Leider wird dieser Teil des Wechsels häufig übersehen und die Schule mit allem Neuen drängend in den Vordergrund gerückt. Wichtig für den fließenden Übergang ist ein gelungener Abschied der Kinder. In den meisten Kindertageseinrichtungen werden Abschiedsrituale für die Kinder zelebriert. Durch diese Abschiedsfeste werden die Gefühle und Gedanken der Kinder mit Rückblick auf den bisherigen Alltag auf den neuen Rhythmus der Schule gelenkt. Die Gefühle der Trauer werden dadurch allerdings nicht ganz aufgehoben und für die Kinder ist es wichtig, ihre Trauer und die damit verbundenen Ängste auch zulassen zu dürfen (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.34f.).

Auf der *interaktionalen Ebene* stehen die neuen Beziehungen des Kindes zu Lehrer/-innen und Mitschüler/-innen. Die erste Lehrerin oder der erste Lehrer werden zu einer wichtigen Bezugsperson im Leben eines Kindes. Vieles hängt davon ab, wie diese erste Beziehung gestaltet wird und wie die Qualität der Beziehung zur Lehrkraft sich in den ersten Wochen und Monaten entwickelt. Diese Qualität der Beziehung hat für die Motivation zum Lernen und für das Wohlbefinden des Kindes in der Schule und letztendlich für den Schulerfolg große Bedeutung. Erst mit Beginn der Schule lernt das Kind den Erwartungen des Schulkindes zu entsprechen.

Seine soziale Rolle als Schulkind wird durch Rollenerwartungen, durch das Ausfüllen seiner Rolle und durch daraus entstehende Folgen definiert. Das Kind kann erst in der Schule innerhalb der Gruppe seiner Mitschüler lernen wie es sich als Schulkind kompetent verhalten soll und inwieweit ihm dies schon gelingt. Rückmeldungen der Lehrkräfte und das Verhalten der anderen Kinder helfen dem Kind dabei (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.37f.).

Die bereits bestehenden Beziehungen zu den Erzieher/-innen und Kindern aus dem Kindergarten verändern sich. Auch innerhalb der Familie verändern sich die Beziehungen. Das Kind bekommt zur Rolle des Kindes in der Familie die Rolle des Schulkindes dazu und wird mit den entsprechenden Rollenerwartungen konfrontiert (vgl. Griebel/ Niesel 2004, S.124).

Die Veränderungen der Beziehungen in der Familie sind von einem Zugewinn der Selbstständigkeit der Kinder gekennzeichnet. Die Kinder wollen allein entscheiden, den Schulweg allein gehen und merken, dass sie einen neuen Status gewonnen haben. Oft grenzen sie sich von jüngeren Geschwisterkindern ab. Sie suchen sich gleichaltrige und gern auch ältere Freunde und erkennen schnell, dass sie sich neu orientieren wollen und müssen. In den Familien kann es dadurch zu Konflikten kommen, denn Eltern und Geschwister müssen akzeptieren, dass der gewohnte Alltag nicht mehr so selbstverständlich ist und alle gemeinsam müssen sich darüber wieder neu verständigen (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.35).

Die Schule greift in den Ablauf des Familienlebens ein, sie bestimmt auf nicht absehbare Zeit den Rhythmus des Tages, der Woche und des Jahres. Diese Fremdbestimmungen durch gesetzlich vorgeschriebene Schulzeiten üben eine starke Macht auf den Alltag in den Familien aus. Dies wird von den Familien als Lebensalltag angenommen und sie passen sich diesen Veränderungen an. Dazu gehören die Dauer und die Verlässlichkeit des Schulbesuchs, die Organisation von Hausaufgaben, die Organisation der Betreuung der Kinder in den unterrichtsfreien Zeiten innerhalb und außerhalb der Familie und die Entwicklung eines neuen sozialen Netzwerkes zur Erfüllung aller dieser neuen Aufgaben. Bei den Familien wird in den Übergangszeiten Verständnis und Protest entwickelt, und gerade der letzte Urlaub vor Beginn der Schulzeit sollte mit der Neuorientierung auf den neuen Lebensrhythmus beginnen. Mit dem Schulbeginn setzt ein Pendeln zwischen Familie und Schule ein - ein Pendeln zwischen

zwei völlig unterschiedlichen Lebenswelten (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S. 42f.).

Die *kontextuelle Ebene* stellt Anforderungen an die die zwei zentralen Lebensbereiche der Kinder, an die Familie und an die Schule, denn sie müssen integriert werden. Der Wechsel und die Umstellung Familie – Schule und Schule – Familie sind eine beträchtliche Leistung der Kinder. Diese Umstellung gleich zweimal am Tag spürt auch die Familie. Gerade Eltern erleben den Übergang ihrer Kinder vom Kindergarten in die Schule sehr intensiv. Nicht nur das Kind wird ein Schulkind, die Eltern werden auch Eltern eines Schulkindes. Auch für die Eltern handelt es sich hierbei um einen Übergang. Die hier aufgezeigten Ebenen gelten genauso für sie. Hinzu kommt noch die neue Kombination ihrer Erwerbstätigkeit, die mit dieser neuen Situation kombiniert werden muss. Eltern müssen also die Situation selbst bewältigen und gleichzeitig ihrem Kind während der Übergangsbewältigung zur Seite stehen. Die Vielschichtigkeit der Anforderungen in den verschiedenen Ebenen macht deutlich, dass die Anforderungen in der Transition Kindergarten – Schule nicht unterschätzt werden dürfen. Erforderlich sind nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten für schulspezifische Anforderungen, sondern vor allem auch Basiskompetenzen, die für die Bewältigung von Transitionen im Allgemeinen typisch sind (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.124).

Im folgenden Abschnitt wird auf die Transitionsbewältigung als Spiegel der Kompetenz unserer sozialen Systeme eingegangen.

1.5. Transitionsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems

„Bewältigung bezeichnet sich verändernde kognitive und Verhaltensanstrengungen, um mit spezifizierten Anforderungen fertig zu werden. Dabei muss berücksichtigt werden, ob vorhandene Ressourcen überschritten werden und damit Stressreaktionen auftreten. Bewältigungsreaktionen auf Anforderungssituationen sind im physiologischen und psychischen Bereich festzustellen.“ (Griebel/Niesel 2004, S.126)

Die Bewältigung von Übergängen kann durch bestimmte Ressourcen positiv beeinflusst werden. Diese Ressourcen kommen aus dem engen familiären Umfeld der Kinder und sind in individuelle, familiale und Umgebungsressourcen unterteilt. Ressourcen sind hier als entwicklungsfördernde Bedingungen verstanden, die dem Kind helfen und als Schutzfaktoren der Transition verstanden werden. Kind bezogene Schutzfaktoren sind z.B. eine hohe Intelligenz, positives Temperament, positives Sozialverhalten, positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und aktives Bewältigungsverhalten. Zu den familienbezogenen Schutzfaktoren gehören eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson, ein warmes und unterstützendes Erziehungsklima, eine positive Partnerschaft der Eltern und ein guter Zusammenhalt der gesamten Familie. Die Kinder benötigen Vorbilder für ein positives Bewältigungsverhalten und sind auf die Unterstützung ihrer engsten Familie und ihres sozialen Netzwerkes angewiesen. Betont positive Erfahrungen aus dem Kindergarten und erlebte Freundschaften werden ebenfalls als wichtige Ressourcen hervorgehoben. In der kontinuierlichen Interaktion mit seinem sozialen Umfeld entwickeln sich bei dem Kind individuelle psychosoziale Schutzfaktoren und Ressourcen von erheblicher Bedeutung (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.127).

Im Zusammenhang mit den Anforderungen an Übergänge ist unbedingt darauf zu achten, in wie weit die Ressourcen und Schutzfaktoren des Kindes betroffen sind. Dabei entstehen folgende Überlegungen und Fragen, die bedacht und auf die eine Antwort gefunden werden soll (vgl. dies., S.127).

„Kann das Kind im neuen Lebensumfeld sein erlerntes Verhalten positiv einsetzen?“

Wirkt ein erwachsenes Modell positiven Bewältigungsverhaltens auch in diesem Übergang?

Können die Erwachsenen angemessene und effektive Unterstützung leisten?

Bleiben Freundschaften erhalten?

Welche Erfahrungen eröffnet das neue Lebensumfeld?“ (Griebel/Niesel 2004, S.127)

Erfolgreiche Übergänge stärken die Kompetenzen des Kindes. Treten Probleme innerhalb dieser auf, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass auch folgende Übergänge problematisch und nicht angemessen bewältigt werden. Ein erlebter Wandel der Identität verbunden mit der Entwicklung neuer Kompetenzen und die erfolgreiche Auseinandersetzung mit starken Emotionen zeigen eine gelungene Transition (vgl. Griebel/ Niesel 2004, S.130).

Die Bewältigung von Übergängen wird als Basiskompetenz für den Schulerfolg angesehen und zu einer Aufgabe aller Beteiligten. Daraus ergibt sich eine Kompetenz eines sozialen Systems, das an bisherige Übergänge anschließt und das die Qualität des gesamten Prozesses beschreibt. Unter den gegenwärtigen Bedingungen unseres gegliederten Bildungssystems ist der Kindergarten mit seinem Bildungsauftrag dafür verantwortlich, die Kinder so in ihren Kompetenzen zu fördern, dass sie bereit sind ein Schulkind zu werden. Das Können und Wissen der neuen Schulkinder darf mit Eintritt in die Schule nicht entwertet und verlernt werden. Wichtig für alle Beteiligten ist dagegen, dass auf dem vorhandenen Wissen aufgebaut wird und das alle gemeinsam im Gespräch bleiben. Kommunikation und Kooperation aller Beteiligten ist daher eine Grundlage für eine gelungene Transition vom Kindergarten in die Schule. Daher ist es von besonderer Wichtigkeit, dass Erzieher/-innen, Eltern und Lehrer/-innen während der pädagogischen Übergangsbegleitung mit der jeweiligen anderen Auffassung von Schulfähigkeit vertraut sind (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.132ff).

2. Die praktische Umsetzung des Transitionsmodells

Dem pädagogischen Personal aus Kindertageseinrichtungen und Schulen obliegt eine fachliche Begleitung, die von großer Bedeutung für das Gelingen des gesamten Transitionsprozesses ist. Für Eltern und Familien ist die fachliche Kompetenz sozialer Systeme gerade in Übergängen besonders wertvoll. Auf Grundlage der Ausführungen über die Bedeutung der Transition wird in dem folgenden zweiten Gliederungspunkt der Übergang von der Familie zur Kindertageseinrichtung und der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule am Beispiel des „Berliner Modells“ und an Arbeitsansätzen der Grundschule zur Eingewöhnung und Aufnahme von Grundschulkindern genauer betrachtet. Desweiteren wird die Bedeutung der Familien während dieser Übergänge erläutert.

2.1. Die Transition von der Familie in die Kindertageseinrichtung

Die Kindertageseinrichtung ist die erste öffentliche Einrichtung, die ein Kind besucht und in die es ohne Eltern oder andere nahestehende Personen Abschnitte des Tages verbringt. Der Übergang in diesen Lebensabschnitt ist prägend für weitere in anderen Lebenssituationen. Dieser erste Übergang ist mit besonderer Sorgfalt und Einfühlungsvermögen zu gestalten. Er soll also gut begleitet geschehen, um dem Kind die damit verbundenen Entwicklungschancen zu eröffnen (vgl. Grosserbald u.a. 2006, S.1). In diesem Prozess der Eingewöhnung sind die Eltern der Kinder die wichtigsten Partner für das Kind und für das Team der Kindertageseinrichtung. Sie sind die ersten und fast immer die wichtigsten Bindungspersonen ihres Kindes und dadurch ergibt sich die besondere Wichtigkeit dieser Partnerschaft (vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2005, S.58ff.). Die Bereitschaft der Eltern, von Anfang an eine aktive Rolle bei der Betreuung ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung zu übernehmen ist der Beginn einer wichtigen Kooperation zwischen Erzieher/-innen und Eltern.

Diese Kooperation ist von Seiten der Kindertageseinrichtung ausdrücklich erwünscht und sollte als Einladung und Willkommensgruß an die Eltern formuliert und gelebt werden (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.12).

Der Prozess der Eingewöhnung gehört in jede pädagogische Konzeption einer Kindertageseinrichtung, die Wert auf eine hohe Qualität legt und in der die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien der Kinder zum gesamtpädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung gehört und als Qualitätsmerkmal der gelungenen Zusammenarbeit festgelegt ist (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.17). Im folgenden Gliederungspunkt wird insbesondere auf das „Berliner Modell“ der Eingewöhnung eingegangen.

2.2. Das „Berliner Eingewöhnungsmodell“- ein besonderer Anspruch beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung

Das Berliner Eingewöhnungsmodell ist ein Modell zur Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in der Tagespflege. Dieses Modell wurde vom Berliner Institut INFANS in einer Studie entwickelt und erarbeitet. Es enthält Hinweise auf Anhaltspunkte im Verhalten der Kinder während der ersten Tage ihres Besuches der Kindertageseinrichtung, die eher für eine kürzere bzw. für eine längere Eingewöhnungszeit sprechen. Die Bereitschaft der Eltern, sich am Übergang ihrer Kinder in die Kindertageseinrichtung zu beteiligen, ist ein wichtiger Beleg dafür, dass ein solcher Beginn einer Tagesbetreuung nicht nur die Belastungen des Übergang für die Kinder verringert, sondern auch eine andere Art von Beziehung zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern begründet (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.12). Das Eingewöhnungsmodell ist in fünf Stufen des Vorgehens charakterisiert und wurde dabei in drei verschiedene Phasen unterteilt.

Die *erste Stufe* ist die der Information der Eltern über den Eingewöhnungsprozess ihres Kindes. Bereits im Anmeldeverfahren der Kindertageseinrichtung angesprochen, benennt sie die Erwartungen der Kindertageseinrichtung an die Eltern als Hauptbindungspersonen des Kindes.

Somit ist eine gute Vorausplanung des Zeitbudgets während der Eingewöhnung möglich (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.49ff.). Dabei wird den Eltern der ganze Prozess erläutert und ihnen wird in diesem Gespräch die Bedeutung einer begleiteten Eingewöhnung verständlich gemacht. Den Eltern wird in dieser Phase klar, dass sie weiterhin die wichtigsten Hauptbindungspersonen ihres Kindes bleiben. Ziel ist es, den Eltern Sicherheit zu geben und eventuell vorhandene Trennungsängste zu mildern, um somit den Eingewöhnungsprozess des Kindes nicht zu erschweren.

Die *zweite Stufe* ist die dreitägige Grundphase der Eingewöhnung. In dieser Stufe begleitet ein Elternteil das Kind für eine vereinbarte Zeit in die Einrichtung und bleibt mit dem Kind in der Kindergruppe. Im Vorfeld werden den Eltern Verhaltensempfehlungen gegeben, die Unsicherheiten bei den Eltern abbauen und eine Erleichterung für das Kind sind (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.49ff.). Trennungsversuche werden in dieser Grundphase vermieden. Der/die Erzieher/-in versucht in der Grundphase vorsichtig und ohne das Kind zu bedrängen Kontakt zu dem Kind aufzunehmen. Er/sie ist dabei sehr sensibel und versucht diese Kontaktaufnahme über Spielangebote bzw. über Eigenbeteiligung am Spiel des Kindes. Dabei beobachtet er/sie die Interaktion zwischen Kind und Elternteil und sucht nach Anhaltspunkten, die für eine kürzere bzw. längere Eingewöhnungszeit sprechen. Am vierten Tag wird die Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit vorläufig festgelegt. Dabei darf der vierte Tag kein Montag sein, um den durchgängigen Eingewöhnungszyklus nicht zu gefährden. Der vierte Tag ist also der erste Trennungsversuch von dem begleitenden Elternteil, der bis zu dreißig Minuten dauern kann. Dabei bleibt die Mutter oder der Vater in unmittelbarer Rufbereitschaft aber nicht sichtbar für das Kind. Der/die Erzieher/-in beobachtet in dieser Trennungsphase das Verhalten des Kindes und wirkt beruhigend auf das Kind ein. Häufige Körperkontakte in den ersten drei Tagen und nach dem ersten Trennungsversuch Eltern – Kind sprechen für eine längere Eingewöhnung, eher zufällige Körperkontakte sind Zeichen für die kurze Eingewöhnung von etwa sechs Tagen. Der/die Erzieher/-in muss von Beginn an d.h. bereits am ersten Tag der Eingewöhnung, auf derartige Anzeichen achten, denn eine unnötig ausgedehnte Begleitung durch die Eltern kann manchen Kindern eher schaden als nützen (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.50ff.).

Die *dritte Stufe* ist die beschriebene Entscheidungsphase, die den weiteren Verlauf der Eingewöhnung bestimmt und zusammen mit den Eltern besprochen und analysiert wird.

Die *vierte Stufe* des Berliner Eingewöhnungsmodells ist die Stabilisierungsphase, in der der/die Erzieher/-in immer mehr die Versorgung des Kindes übernimmt und die Mutter bzw. der Vater es dem/der Erzieher/-in überlässt, auf Signale des Kindes zu reagieren. Der/die Erzieher/-in und die Eltern verabreden ein Abschiedsritual für das Kind, um die tägliche Trennung zu erleichtern. Wenn das Kind die Trennung noch nicht akzeptiert, sollte mit weiteren Trennungsversuchen bis zur zweiten Woche gewartet werden.

In der Schlussphase, der *fünften Stufe* der Eingewöhnung, halten sich die Eltern nicht mehr mit dem Kind in der Kindertageseinrichtung auf. Sie sind aber in ständiger Rufbereitschaft und haben im Vorfeld eine feste Abholzeit mit dem/der Erzieher/-in vereinbart. Die Kinder sind in der Schlussphase maximal halbtags in der Kindereinrichtung.

Die Eingewöhnung ist abgeschlossen, wenn das Kind den/die Erzieher/-in als sichere Basis akzeptiert und sich von dem/der Erzieher/-in trösten lässt (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.50f.).

Der gesamte Eingewöhnungsprozess verlangt von den Kindern hohe Anpassungsleistungen ab, die auch unter den in fünf Stufen beschriebenen günstigen Bedingungen nicht ohne Begleiterscheinungen, wie zum Beispiel große Müdigkeit nach dem Aufenthalt in der Kindertageseinrichtung, ablaufen. Die Erzieher/-innen bleiben darum immer mit den Eltern im Gespräch und informieren sie auch im Vorfeld über diesen Sachverhalt (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.54). Schwierigkeiten des Modells werden im Alltag während des eigentlichen Eingewöhnungsprozesses sichtbar. Oft bringen Eltern nicht die nötige Geduld und vor allem nicht die nötige Zeit für die Eingewöhnung ihres Kindes mit. Dabei spielen äußere Zwänge wie Arbeitszeiten der Eltern oder auch das familiäre Zeitmanagement der einzelnen Familien eine große Rolle. Eltern unterschätzen den Aspekt der frühen Bindungsbeziehung, den Kinder bereits nach der Geburt aufbauen. Das Vorhandensein der sicheren Basis ist für jüngere Kinder bei der Erkundung ihrer Umwelt ausschlaggebend. Um in fremden Umgebungen das innere Gleichgewicht zu behalten, ist die Anwesenheit der Eltern oder einer anderen Bindungsperson eine grundlegende Voraussetzung. Eltern möchten un-

gern Komplikationen während der Eingewöhnung, sie haben ihre Vorstellungen von ihrem Kind und deren Belastbarkeit. In der Eingewöhnungsphase stehen Eltern nunmehr vor einer Herausforderung, mit der sie bis dahin - meistens seit der Geburt des Kindes - noch nicht konfrontiert wurden. Für Eltern und Kinder gehören dazu die fremde Umgebung, fremde Menschen, ein neues Raumverhältnis Innen und Außen, der Lärmpegel einer Kindertageseinrichtung und die besondere Struktur, wie bspw. der Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung. Dies alles strömt auf sie ein. Dazu kommen Alltagsregeln, die sich oftmals von familiären Regeln unterscheiden, die aber für den Alltag in Kindertageseinrichtungen eine wichtige Voraussetzung sind, um gemeinsam mit den Kindern zu leben und den gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen erfüllen zu können (vgl. Laewen/Andres/Hedevari 2003, S.18 ff.).

Im folgenden Abschnitt wird speziell auf das Qualitätsmanagement einer Kindertageseinrichtung eingegangen. Seit 2002 steht der Qualitätsbegriff in den Kindertageseinrichtungen unseres Bundeslandes an erster Stelle ist für jeden Träger einer Kindertageseinrichtung eine große Herausforderung. Seit dem Pisa-Vergleich hat das Wort Qualität zu mehr Bewegung in der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen geführt.

In den nachfolgenden Ausführungen wird am Beispiel der Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes erläutert, wie nach dem „Berliner Modell“ im Alltag gearbeitet wird und wie diese neue Qualität verstanden und gelebt wird.

2.3. Das „ Berliner Eingewöhnungsmodell“ – ein Qualitätsanspruch in Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes

In den evangelischen Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes werden Kinder ab einem Alter von einem Jahr bis zum Eintritt in die Schule betreut. Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen dem Kind und den Erzieherinnen und Erziehern ist eine wesentliche Grundlage für die Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen. Ohne diese feste Grundlage wird eine weitere Arbeit mit den Kindern und ebenso mit deren Familienangehörigen nicht problemlos ablaufen.

Darum wird der Aufnahme von Kindern ein besonderer Stellenwert im Qualitätsmanagement der Diakonie gegeben. Der freie Träger „Diakoniewerk Stargard g GmbH“ hat einen Qualitätsmanagement (QM) Zirkel gegründet, in dem alle Fragen zum QM besprochen, analysiert und festgelegt werden. Diesem Zirkel gehören alle Einrichtungsleiter und Einrichtungsleiterinnen der Kindereinrichtungen des Diakoniewerkes Stargard an. Zu den einzelnen Prozessabläufen des QM werden gemeinsame und klare Ziele formuliert, die von allen Teilnehmenden in die Teams getragen werden und gemeinsam mit den Teams im Alltag gelebt werden. Der Prozessablauf der Eingewöhnung wurde in den vergangenen Monaten immer wieder auf die Tagesordnung gerufen, da zu der Kundenorientierung eine ständige Überprüfung und Bewertung der festgelegten Prozesse gehört. Das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ ist die Vorlage für den Eingewöhnungsprozess in den evangelischen Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes. Welche Qualitätsanforderungen stellen sich in diesem Prozess der Eingewöhnung nach dem „Berliner Eingewöhnungsmodell“ dar? In dem QM Material zur Aufnahme von Kindern ist eine genaue Qualitätsanforderung formuliert, die sich in die Unterpunkte

- Struktur
 - Prozess
 - Ergebnis
 - Qualitätsindikatoren
 - Zeitphasen/ Qualitätsentwicklung
- unterteilt(vgl. Grosserbald u.a.2006, S.1ff.).

Die Eingewöhnung des Kindes folgt dem Prozess der Aufnahme und basiert auf den dort geltenden gesetzlichen Grundlagen und internen Grundlagen. Der Tagesablauf in der aufnehmenden Gruppe wird beachtet und ggf. geringfügig modifiziert. Die Gesamtsituation im gesamten Haus wird beachtet. Sowohl Höhepunkte im Jahresverlauf als auch Ferien und Schließzeiten werden auf ihre Eignung zum Eingewöhnen von Kindern genau überprüft, damit ist eine Struktur vorgegeben (vgl. Grosserbald u.a. 2006, S.1).

Die Einladung zum Eingewöhnen wird für einen günstigen Zeitraum vereinbart. Dabei spielt die familiäre Situation des neuen Kindes als auch die Situation im

Haus eine Rolle. In der Eingewöhnungszeit ist der/die Haupterzieher/-in der Gruppe anwesend, er/sie sorgt für eine angenehme Atmosphäre für Mutter/Vater und Kind, der Prozess der Eingewöhnung hat damit begonnen (vgl. Grosserbald u.a. 2006, S.1).

Im Ergebnis sollen sich Mutter und Kind möglichst ohne großen Trennungsschmerz voneinander verabschieden. Das Kind wendet sich zunehmend den neuen anderen Kindern und den Dingen im Kindergarten zu. Dabei wird es in besonderer Weise von dem/der Erzieher/-in unterstützt (vgl. Grosserbald u.a. 2006, S.1).

Besonders wichtig für alle Kindertageseinrichtungen des genannten Trägers ist, dass jede/r pädagogische/r Mitarbeiter/-in mit dem QM Material vertraut gemacht wurde und in spezifische Abläufe eingearbeitet wird. Für den Eingewöhnungsprozess wird z.B. eine Kurzbeschreibung in die Aufnahmeunterlagen der Kindertageseinrichtung integriert. So ist sie für alle Beteiligten, hier Erzieher/-in und Eltern, jederzeit nachlesbar und bei Missverständnissen im Prozessablauf der Eingewöhnung eine schnelle Hilfe. Für die Erzieher/-innen wurden zwei Beobachtungsvorlagen zur Eingewöhnung erstellt, die einfach dokumentierbar sind und helfen sollen, die Phasen des Eingewöhnungsablaufes zu analysieren (siehe Anhang). Für alle pädagogischen Mitarbeiter/-innen ist so eine Nachvollziehbarkeit des Eingewöhnungsprozesses gegeben.

Sehr hilfreich waren für die pädagogischen Mitarbeiter/-innen und auch für die Eltern die „Fragen des Anfangs“, so z.B. die Fragen des/der Erzieher/-in zur Mutter:

„Wird sie/er mich als Erzieher/-in ihres/seines Kindes akzeptieren?“

„Wie bewertet sie/er meine Art zu arbeiten?“

„Wird sie/er offen oder verschlossen sein für Gespräche mit mir?“ (Laeven/Andres/Hedevari 2006, S.53)

Die Fragen des Kindes zur Mutter/Vater:

„ Wirst du mich in dieser Fremde allein lassen?“

„ Wirst du meine Angst verstehen, weil alles für mich fremd ist?“

„ Wirst du auch meine Neugier verstehen und mich ausprobieren lassen?“

„ Wirst du solange bei mir bleiben, bis ich hier vertraut bin?“ (Laeven/Andres/Hedevari 2006, S.9)

Die Fragen der Mutter/Vater zum Kind:

- „Wirst du ohne mich zurechtkommen?“
- „Wirst du mich vermissen?“
- „Wirst du den/die Erzieher/-in vielleicht lieber mögen?“
- „Wird es dir hier gut gehen?“(Laewen/Andres/Hedevari 2006, S. 33)

Die Fragen Mutter/Vater zur Erzieherin

:

- „Wird sie mein Kind mögen und verstehen?“
- „Wird sie mein Kind an sich reißen?“
- „Wird sie in Konkurrenz zu mir treten?“
- „Kann ich von meinen Ängsten sprechen?“(Laewen/Andres/Hedevari 2006, S.39)

Die Fragen des Kindes zum/zur Erzieher/-in:

- „Wirst du mir Zeit lassen, dich kennen zu lernen?“
- „Wirst du mich beschützen und unterstützen?“
- „Wirst du mich trösten, wenn ich traurig bin?“ (Laewen/Andres/Hedevari 2006, S.21)

Diese Fragen des Anfangs (vollständig im Anhang nachzulesen) wurden von allen pädagogischen Fachkräften im Vorfeld der Übernahme des „Berliner Eingewöhnungsmodells“ analysiert und in den einzelnen Teams besprochen. An Hand dieser Fragen ist allen bewusst geworden, wie sensibel die Phase der Eingewöhnung von allen Beteiligten empfunden wird. Die Ebene der Gefühle in den Alltag zu lassen und dabei die Professionalität im Auge zu behalten ist sicher der schwierigere Teil des ganzen Eingewöhnungsprozesses. Die Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes arbeiten inzwischen seit drei Jahren konsequent mit dem „Berliner Eingewöhnungsmodell“.

Besonders wichtig für Eltern und pädagogische Mitarbeiter/-innen ist insbesondere das Abschlussgespräch unmittelbar nach der Eingewöhnungsphase, indem von beiden Seiten noch einmal reflektiert und nachgefragt werden kann. Dieses Gespräch ist der Grundbaustein für die weitere Arbeit mit dem Kind und ebenso Grundbaustein für die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Das Positive für alle Beteiligten ist der Beginn eines Miteinanders, der auf die Eingewöhnung

wöhnungsphase aufbaut, der alle Beteiligten einander näher bringt und Vertrauen schafft. Entstehende Schwierigkeiten, die oft mit der bestehenden Struktur der Kindertageseinrichtungen in Verbindung stehen, werden ebenfalls von allen Beteiligten analysiert. Für die Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes steht dieser Eingewöhnungsprozess weiterhin in der Prioritätenliste an erster Stelle, denn er ist die Voraussetzung zur Erfüllung des Bildungs- Erziehungs- und Betreuungsauftrages. Es gibt für Kinder keine Bildung ohne persönliche Bindungen und ohne engagierte Anteilnahme. Wer Bildung will, muss sich auf Bindungen einlassen. Die Qualitäten des Miteinanders sind der Schlüssel zum Verständnis geringerer oder großer Bereitschaft zu anspruchsvollem Lernen (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.47f.). Die Mitarbeiter/-innen der Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes haben die Chance der Qualitätsverbesserung innerhalb des Eingewöhnungsprozesses erkannt und sind hoch motiviert, den begonnenen Weg mit Kindern und Eltern zu gehen und sich und ihren pädagogischen Ansatz dabei immer wieder in Frage zu stellen. In dem nun folgenden Gliederungspunkt wird auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule geschaut, dabei werden Arbeitsansätze aus der Praxis einbezogen und beschrieben.

2.4. Die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Arbeitsansätze aus der Praxis

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist als komplexer Bildungsprozess zu betrachten, der hohe und besondere Anforderungen an alle Beteiligten stellt. Von den Kindertageseinrichtungen und Schulen wird hier eine Zusammenarbeit erwartet, die die individuellen entwicklungsfördernden Aspekte der Kinder inhaltlich in den Mittelpunkt stellt. Für die Eltern spielt das Vertrauen zu den Lehrkräften, denen sie ihre Kinder übergeben, eine große Rolle. Denn dieses Vertrauen kann dafür sorgen, dass die Übergabe von Verantwortung erleichtert wird (vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2005, S.58f.). Eine unterstützende Begleitung und eine enge Kooperation zwischen der abgebenden Institution Kindergarten und der aufnehmenden Institution Schule ist

hier erforderlich und von beiden zum Wohle der Kinder und Familien anzustreben und in die jeweiligen Konzepte aufzunehmen. Dabei reicht es nicht aus, die Räumlichkeiten der Schule zu besichtigen und eventuell künftige Lehrkräfte zu sehen. Hier ist eine Zusammenarbeit gefragt, die einen intensiven Austausch zwischen den Fachkräften beider Institutionen über den Entwicklungsstand des Kindes, über seine Stärken, Vorlieben und Förderbedarfe beinhaltet. Diese qualitativ hohe Form des Übergangs kann von den Erzieher/-innen nur geleistet werden, wenn sie während der Zeit des Kindes in der Kindertageseinrichtung systematisch Entwicklungsbeobachtungen durchführen. Dabei werden die Eltern regelmäßig über die Entwicklung ihres Kindes informiert und somit in ihren Erziehungsaufgaben unterstützt (vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2005, S.60). In dem folgenden Abschnitt werden aktuelle Entwicklungen der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aufgezeigt und erklärt.

2.4.1. Neue Entwicklungen in der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule hatte Jahrzehnte lang nur einen Focus: Wie bereitet die Kindertageseinrichtung die Kinder auf die Schule vor? Dabei ging es vorrangig um die „Schulfähigkeit“, an die kognitive Anpassung an das Schulsystem. Weniger ging es dabei um psychosoziale Aspekte aller Beteiligten des Übergangs, insbesondere die der Eltern. Die Eltern sind Experten für ihr Kind und müssen als solche einbezogen werden (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.146). Um die Eltern in der Übergangszeit professionell zu begleiten und sie bei ihrem Bewältigungsprozess zu unterstützen müssen zusätzliche Angebote in den Alltag von Kindertageseinrichtungen integriert werden. Hier können folgende Angebote sehr hilfreich sein:

- Ein Entwicklungsgespräch mit den Eltern gleich zu Beginn des Kita Jahres, das eine Verständigung zu Angeboten und Besonderheiten, z.B. eine individuelle Förderung des einzelnen Kindes beinhaltet. Die Eltern er-

halten die Möglichkeit, individuelle Gesprächstermine zu vereinbaren. Bei Bedarf bekommen die Eltern die Möglichkeit, mit Schulberatungsstellen, Schulpsychologen/-innen und Lehrern/-innen Kontakt aufzunehmen bzw. diese zu einem gemeinsam vereinbarten Termin zu treffen und in den gemeinsamen Austausch zu treten.

- Der gemeinsame Austausch über das Schulkonzept und damit verbundene Konsequenzen für das Kind im Vergleich zu dem bisher gelebten Konzept in der Kindertageseinrichtung. Die Eltern werden über Rechte und Pflichten informiert.
- Ein besonderer Elternabend zur neuen Situation, d.h. die Begriffsklärung „Schulfähigkeit“ und ein Austausch zu dieser Begrifflichkeit. Die Eltern werden konkret über die Möglichkeiten und Aktivitäten zur Schulvorbereitung beraten.
- Der intensive individuelle Austausch mit den Eltern zu inhaltlichen Themen und ihre Spezifika zur Übergangssituation. Die Eltern lernen verschiedene Formen der Mitarbeit kennen. Ihnen werden Veranstaltungen angeboten, in denen sie untereinander soziale Kontakte knüpfen können.
- Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Kindertageseinrichtungen und Informationen zur Zusammenarbeit. Die Eltern erhalten schriftliche und mündliche Informationen über die Schule. Sie bekommen die Möglichkeit, an schulischen Aktivitäten teilzunehmen und werden hierbei mit eingebunden.
- Orientierungsbesuche von Eltern, Kindern und Erzieher/-innen an der Schule und der Austausch über diese Besuche mit Eltern, Kindern und Pädagogen/-innen.
- Ein abschließendes Entwicklungsgespräch mit den Eltern in der zweiten Hälfte des Kita Jahres.
- Der Abschlusselfternabend in der zweiten Jahreshälfte des Kita Jahres, der allen Eltern und Erziehern/-innen einen Rückblick auf die gemeinsame Zeit in der Kindertageseinrichtung ermöglicht und einen Ausblick auf den Beginn der Schulzeit eröffnet und der den Austausch über die augenblickliche Situation der Beteiligten beinhaltet.
- Absprachen und Hilfestellungen für alle Eltern, deren Kinder nicht in eine Kooperationsschule gehen.

- Besuch von Pädagogen/-innen aus der Schule. Die Lehrer/innen bemühen sich dabei, die Lebensumstände der Kinder kennenzulernen und besuchen z.B. die Wohnumgebung der Kinder und die Kindertageseinrichtung.
- Die gemeinsame Vorbereitung der Abschlussfahrt bzw. des Abschlussfestes durch alle Beteiligten (vgl. Griebel/ Niesel 2004, S.146 ff.).

Von den Grundschulen, Kindertageseinrichtungen und Horten (hier als Beispiel für eine außerschulische Betreuung) wird eine konstruktive Unterstützung und Zusammenarbeit im gesamten Prozess des Übergangs erwartet. Zu einer konstruktiven Zusammenarbeit und Kommunikation gehören:

- Die Gemeinsamkeit bei der Ausarbeitung des Transitionsprogramms.
- Der Austausch über Entwicklungsverläufe und familiäre Hintergründe in Absprache mit den Eltern.
- Die Verständigung und Begleitung gezielter pädagogischer Maßnahmen.
- Die Fortführung der Gespräche und Besuche auch nach dem Schuleintritt im ersten Jahr. Dazu gehören der Ausbau der formellen und informellen Zusammenarbeit und die Erstellung des Transitionsnetzwerkes.
- Die Förderung der Zusammenarbeit mit den Eltern von allen am Prozess des Übergangs Beteiligten und dabei die Entwicklung von Kontinuität und Qualität. Hier wird die familiäre Welt und das Leben in der lokalen Gemeinschaft mit in die neue Lebenswelt Schule einbezogen (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.148ff.).

Der folgende Gliederungspunkt geht speziell auf die Ziele der Kooperation zwischen den Institutionen Schule und Kindertageseinrichtung ein. Desweiteren wird die formale Ebene und die inhaltliche Ebene der Zusammenarbeit erläutert.

2.4.2. Die Ziele der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Um den Übergang von der Kindereinrichtung in die Schule optimal für alle Beteiligten zu gestalten, bedarf es spezieller Ziele in der Kooperation zwischen Kindereinrichtung und Schule. Diese Ziele werden in zwei Ebenen eingeordnet, in die

- *formale Ebene der Kooperation* und in die
- *inhaltliche Ebene der Kooperation* (vgl. Hopf/Zill-Sahm/Franken 2008, S. 10).

Das erste Ziel in der *formalen Ebene* ist aus dem Ergebnis entstanden, das der Wechsel von der Kindertageseinrichtung in die Schule ein bedeutungsvoller Einschnitt mit vielen neuen strukturellen und sozialen Anforderungen für die Kinder darstellt. Es geht hauptsächlich um Veränderungen in den sozialen Rollen und um eine Veränderung der persönlichen Identität. Dieser Wechsel betrifft nicht nur das Kind, sondern die gesamte Familie des Kindes und wirkt sich auf den gesamten Alltag der Familie aus. Das erste Ziel der Kooperation auf formaler Ebene heißt deshalb:

Ziel 1: Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule ist für die Kinder und deren Familien so gleitend wie möglich zu gestalten.

Das zweite Ziel auf formaler Ebene ist dem Sachverhalt entnommen, dass die Kinder im Verlauf ihres weiteren Lebens viele weitere Übergänge bestehen und durchleben werden. Je unterschiedlicher die Bedingungen für das Kind in den verschiedenen Lebensphasen – hier vorschulischer und schulischer Bereich – sind, je schwieriger werden sich die Übergänge gestalten. Das zweite Ziel der Kooperation auf formaler Ebene heißt:

Ziel 2: Ein fließender Übergang in die Schule ist herzustellen, indem äußere und inhaltliche Bedingungen beider Einrichtungen gut aufeinander abgestimmt werden und trotzdem ihre Besonderheit und ihre Vielfalt behalten.

Im dritten Ziel wird der Familie des Kindes bzw. den für die Erziehung des Kindes wichtigen Personen Aufmerksamkeit und Achtung geschenkt, in dem die Zusammenarbeit transparent und auf Augenhöhe mit den Familien gestaltet

wird. Kontakte zu den Familien und ein aktueller Austausch von Informationen, die das Kind und seine Welten betreffen, stehen hier im Vordergrund. Das dritte Ziel auf formaler Ebene heißt:

Ziel 3: Bei allen konkreten Maßnahmen, die das Kind betreffen, ist für die rechtzeitige und transparente Beteiligung der Familie und der Sorgeberechtigten des tragen.

In allen Bundesländern Deutschlands haben Kindertageseinrichtungen und Grundschulen den gemeinsamen Auftrag zur Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes, d.h. diese zu fördern und konkret durch Hilfen zur Erziehung (vgl. § 27 Abs. 1-4 SGB VIII) zu unterstützen bzw. die Familien als Ganzes zu fördern und ihnen in allen Lebenslagen helfend zur Seite zu stehen (vgl. § 16 Abs. 1-3 SGB VIII).

Das vierte Ziel ist darum folgendermaßen benannt:

Ziel 4: Die Kontinuität der gesamten Persönlichkeitsentwicklung und des Bildungsgangs ist durch einen gleitenden Übergang für jedes Kind zu wahren.

Das fünfte Ziel schließt sich demzufolge an, denn mit dem vierten Ziel verbinden sich bereits formelle und inhaltliche Ebene der Kooperation.

Ziel 5: Die verschiedenen Themen und Sachverhalte sind zwischen allen Beteiligten, Pädagogen/-innen und Eltern, frühzeitig und einvernehmlich zu erörtern (vgl. Hopf/Zill-Sahm/Franken 2008, S. 10/11).

Die Ziele der inhaltlichen Ebene der Kooperation sind für Lehrkräfte, Erzieher/-innen und Eltern von aktueller Bedeutung, denn die inhaltlichen Ziele sind für alle die Ziele, die den Alltag mit Leben erfüllen. An Hand der Aufstellung inhaltlicher Ziele haben alle Beteiligten konkrete Richtlinien und Ansätze für die gemeinsame Arbeit. Zu den wichtigen Zielen auf der inhaltlichen Ebene der Kooperation gehören vor allen Dingen die in den Einrichtungen vorhandenen Programme / Konzepte sowie Erlasse, Richtlinien und Verordnungen für die pädagogische Arbeit. Für alle Beteiligten ist es bedeutend, die von der jeweilig anderen Institution inhaltlich bedeutendsten zu kennen und hier nach gemeinsamen Ansätzen zu suchen, um eine Basis für eine gemeinsame Arbeit zu finden. Für Schulen und Kindertageseinrichtungen werden hier im Namen der Elternschaft

die Elternräte aktiv, die dann in gemeinsamen Gesprächsrunden zu den Inhalten in den Austausch treten. Dabei geht es auch um das Verständnis so genannter „Schulreife“ bzw. „Schulfähigkeit“ bei Kindern bzw. von „Kindfähigkeit“ bei Schulen. In den Gesprächsrunden werden weiterhin die inhaltlichen Ziele und das vorliegende Verständnis von Frühförderung und der Bedarf nach besonderen Fördermaßnahmen erläutert und konkretisiert und es werden Möglichkeiten zur Elternbeteiligung in Schule und Kindertageseinrichtung aufgezeigt. Dabei gehören Spiel- und Arbeitsformen ebenso zu den inhaltlichen Zielen wie auch der gemeinsame Austausch zu gelenkten und freien Aktivitäten der Kinder. Der gemeinsame Kooperationsplan oder auch Kooperationskalender sollte für alle Pädagogen/innen und Eltern der beteiligten Einrichtungen ein gemeinsames Arbeitsergebnis sein, der eine weitere Zusammenarbeit im Jahresverlauf einplant und ermöglicht und nach Ablauf des Jahres reflektierbar ist (vgl. Hopf/Zill-Sahm/Franken 2008, S.9ff). In diesem Abschnitt wurde deutlich, wie wichtig ein Miteinander aller Beteiligten zum Gelingen des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist, wie wichtig die gemeinsame partnerschaftliche Verständigung mit Eltern, Erzieher/-innen und Lehrer/-innen ist. Die Familien als Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess zu achten und Eltern und Sorgeberechtigte als Experten ihrer Kinder ernst zu nehmen ist die Voraussetzung für ein gemeinsames Gelingen der Zusammenarbeit der folgenden Jahre. Im folgenden Gliederungspunkt werden Erziehungspartnerschaften mit Blick auf das Gelingen von Transitionen im Kindesalter analysiert. Dabei wird auf die Kommunikation als wichtige Basis der Erziehungspartnerschaft eingegangen. Desweiteren werden die fünf Säulen der Erziehung als gemeinsame erste Ansätze von Eltern bzw. Sorgeberechtigten und Pädagogen/-innen beschrieben und deren Bedeutung für Transitionen im Kindesalter erläutert.

3. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ein Arbeitsansatz und Baustein für eine gelungene Transition

In den ersten Lebensmonaten und Lebensjahren sind die meisten Kinder ganz bei ihren Eltern; vierundzwanzig Stunden am Tag und sieben Tage in der Woche. Dieser Zeitraum dauert solange, bis die Elternzeit vorbei ist und beide Eltern wieder arbeiten müssen oder ähnliche Verpflichtungen wie Ausbildung, Schule oder Studium etc. beenden müssen. Schlagartig ändert sich das Gewohnte, denn mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung beginnt etwas vollkommen Neues – ein Schritt aus der Familie heraus, weg von den Eltern und der gewohnten Umgebung und dem gewohnten Umfeld der Familie. Für Eltern heißt das, das Kind hergeben, loslassen, auch ein Stück weit „verlassen“. Das sind Gefühle, die mit diesem Neuanfang einhergehen und Eltern in diesem Übergang miteinander verbinden. In den Kindertageseinrichtungen wissen Erzieher/-innen von diesen Problemen, sie stellen sich mit neuen Eingewöhnungsmodellen auf die Familien ein. Trotz allem ist es für Eltern immer wieder schwer, ihre Kinder loszulassen, sie für Stunden in die Obhut von Erzieher/-innen zu geben. Wichtig für Eltern ist die Tatsache, das auch in dieser Zeit, ob Kindertagenaufenthalt oder später Schulaufenthalt, die Kinder ihre Kinder bleiben und sie als Eltern verantwortlich und zuständig sind. Die Erzieher/-innen und Lehrer/-innen unterstützen sie bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder. Die Tatsache aber, dass ihre Kinder ein Leben lang ihre Kinder sind ist der Grundbaustein für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Ohne diesen Grundbaustein ist eine gelungene Transition im Kindesalter unvorstellbar und für alle Beteiligten eine Zumutung (vgl. BETA 2006, S.18f.).

Inzwischen ist auf Grund wissenschaftlicher Erkenntnisse bekannt, dass Kinder sich besser entwickeln, wenn die verschiedenen Welten, in denen sie aufwachsen und betreut werden, viel miteinander zu tun haben. Der Wechsel zwischen diesen Welten, der täglich zu bewältigen ist, darf daher nur ein sanfter Übergang und kein harter Bruch sein. Kinder haben bessere Bildungschancen, wenn Eltern, Erzieher/-innen und Lehrer/-innen miteinander Beobachtungen austauschen und Fördermöglichkeiten besprechen. Für Kinder ist es wichtig, die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Regeln in den verschiedenen Welten

zu verstehen und damit klar zu kommen, weil sie wissen, dass auch die Erwachsenen Rücksicht darauf nehmen. Die Kompetenzen der Kinder werden gestärkt, wenn die Kindertageseinrichtungen und Schulen auf das Potenzial an Wissen und Können der Eltern zurückgreifen und nicht meinen, „alles selber“ tun zu müssen. Für Kinder ist es wichtig, dass sie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung der Erwachsenen untereinander erleben, dass ihnen ein Miteinander vorgelebt wird und dass sie dabei ernst genommen werden. Der wertschätzende Umgang miteinander erleichtert allen Beteiligten die täglichen Herausforderungen anzunehmen und den Alltag ohne große Brüche zu erleben (vgl. BETA 2006, S.19f.).

Der Auftrag „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ ist in Kindertageseinrichtungen und Schulen klar definiert und als solcher umzusetzen. Dabei ist zu bedenken, dass die Begriffe „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ häufig unterschiedlich verwendet werden. Es wird damit z.B. eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern bezeichnet, doch dafür kann auch der Begriff „Elternarbeit“ ausreichen, der in den vergangenen Jahren in den Konzeptionen der Einrichtungen Verwendung fand. Für den neuen Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ ist ein gemeinsames Gehen auf neuen Wegen ausschlaggebend. Es entstehen neue Wege in der Zusammenarbeit, wobei nicht entscheidend ist, wie viel und was passiert, sondern wie es geschieht. Das Augenmerk wird hierbei auf die Haltung und das Selbstverständnis der Beteiligten gelegt. Schlüsselfragen dazu können z.B. sein:

Ist in diesem Prozess das Hauptaugenmerk auf wechselseitige Wertschätzung gegeben?

Stehen die Beteiligten auf gleicher „Augenhöhe“?

Bemühen sich die Partner auch darum, die Dinge auch aus der Sicht des jeweils anderen anzuschauen?

Hier eröffnen sich vollkommen neue Handlungsmöglichkeiten, die zu anderen Formen der Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen/-innen ermutigen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Partner sein nicht gleich heißt, immer einer Meinung zu sein. Das Partner unterschiedlich denken, unterschiedliche Ziele und Beweggründe haben und auch streiten dürfen. Partner sein bedeutet,

den eigenen Standpunkt zu finden und diesen zu vertreten, offen zu sein für andere Ideen und Meinungen und gemeinsam zu versuchen, einen Konsens zu finden. Das Ziel heißt nicht, es allen recht zu machen sondern gemeinsame Wege zu finden. In einer „Partnerschaft“ reicht es nicht aus, das man die Wünsche und Erwartungen des anderen kennt, sondern auch seine Lebenslagen und Probleme (vgl. Betz/Damen/Strätz 2010 S.4ff.). Welche Familien treffen wir täglich in Kindertageseinrichtungen und Schulen an? Da gibt es den alleinerziehenden Vater, der mit seinen drei Kindern den Alltag bestreitet, der manchmal ein wenig überfordert scheint und nach der Trennung von seiner Frau für alles allein zuständig ist. Oder die Familien, die zwischen „meinen“ und „deinen Kindern“ unterscheiden, weil eine Frau und ein Mann mit ihren Kindern zu einer neuen Familie zusammengefunden haben. Dann gibt es Familien, die eine Generation übersprungen haben und in denen die Großeltern mit ihren Enkeln zusammenleben - manchmal vorübergehend auf Zeit und manchmal auf Dauer. Und wir treffen sehr oft auf alleinerziehende Mütter, die sich bewusst zu einem Leben allein mit ihren Kindern bekannt haben und hoffen, alleine alles richtig zu entscheiden und ihre Kinder vor der gesamten Welt schützen wollen. Wir treffen sicher noch auf viele andere Konstellationen mit dem Oberbegriff „Familie“, doch bei all den unterschiedlichen Lebensformen, Lebensstilen und Lebenssituationen wollen Eltern – Väter und Mütter- immer „gute Eltern“ für ihr Kind sein und ihrem Kind „das Beste“ geben und ihren Kindern in diesem Leben „das Beste“ ermöglichen (vgl. BETA 2006, S.6f.). Mögen dafür die Umstände und Lebensbedingungen noch so unterschiedlich sein, wichtig ist, dass auch Erzieher/-innen und Lehrer/-innen diese Bedingungen kennen. Kennen und kennenlernen können sich Menschen nur, wenn sie sich austauschen, miteinander ins Gespräch kommen, kommunizieren. Kommunikation zwischen Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/-innen als Schlüssel und als Basis für einen gemeinsamen Weg und gemeinsame Grundlage für ein gegenseitiges Verständnis – im nächsten Gliederungspunkt wird intensiv darauf eingegangen und die Wichtigkeit der Kommunikation in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erläutert.

3.1. Kommunikation als wichtigste Basis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Familien

Pädagogen/-innen stehen den ganzen Tag in ständigem Kontakt mit anderen Menschen. Da sind die Kinder, die ein großes Mitteilungsbedürfnis und große Redebedarf haben, da sind die anderen Kollegen/-innen mit denen ständig Absprachen getroffen werden müssen und die Hilfe und Unterstützung erwarten und dann sind da die Eltern, die in den Pädagogen/-innen einen Ansprechpartner/-in sehen. Alle stehen ständig im Kontakt, die einzelnen Gesprächspartner/-innen reagieren aufeinander. Die gegenseitige Verständigung läuft hier aber nicht nur über die Sprache ab, sondern auch über Mimik, Gestik, Tonfall, Ausdruck der Augen und über die geamtet Haltung des Körpers. Mit Hilfe der eben benannten nichtsprachlichen Mittel der Kommunikation können wir Gefühle und Stimmungen unterstreichen und deutlicher machen, wie wir das meinen, was wir sagen. Sprache hat Klänge, ähnlich der Musik nur ohne Noten. Ein freundlicher Tonfall in der Stimme kann auf den anderen Gesprächspartner/-in ermunternd und motivierend wirken. Dagegen kann ein scharfer Tonfall lähmend und entmutigend sein. Besonders bei Kleinkindern, die selbst noch nicht sprechen können und somit auch das gesprochene Wort noch nicht immer verstehen, hat die nichtsprachliche Kommunikation große Bedeutung. Sie reagieren auf die Körpersprache des Gegenübers und zeigen selbst mit nichtsprachlichen Kommunikationsmitteln, was sie wollen oder nicht wollen. Ein ganz typisches Beispiel bei Kleinkindern ist das Wegdrehen des Kopfes, wenn sie nicht mehr essen möchten. Eine Körpersprache, die sogar von Geschwisterkindern verstanden wird, die es nur allzu oft mit dem kleinen Bruder oder der kleinen Schwester zu gut meinen. Dass wir alle sehr von der nichtsprachlichen Kommunikation beeinflusst werden z.B. durch Blicke und Gesten, wird von den am Gespräch Beteiligten oft nicht sofort wahrgenommen. Und das kann zu Verwirrungen, Missverständnissen und auch zur Ablehnung des Gegenübers führen. Wir teilen uns immer etwas mit, auch wenn wir nichts sagen oder tun (vgl. Bröder 2004, S. 23 f.).

Die Kommunikationsforscher beschreiben dieses Phänomen indem sie sagen: „Man kann nicht kommunizieren“ (Watzlawik/Beavin/Jackson 1990, S.53).

Kommunikation ist alles in unserem Leben, ohne Kommunikation würden wir nicht in Beziehungen zu anderen Menschen stehen, dabei ist Sprache das wichtigste Verständigungsmittel für uns. Sie ist die Grundlage dafür, dass wir uns miteinander auseinandersetzen können und Konflikte meistern, dass wir uns Gedanken und Gefühle mitteilen können und Gemeinsamkeiten finden. Wir können durch unsere Sprache aber auch Missverständnisse und Konflikte hervorrufen. Und wir können andere verletzen und kränken, ohne dass es in dem Moment von uns wahrgenommen wird. Sprache kann konstruktiv oder destruktiv sein – je nachdem wie wir etwas mitteilen oder wie es uns mitgeteilt wird (vgl. Bröder 2004, S.24).

Im Alltag von Erzieher/-innen und Lehrer/-innen gehört die Kommunikation zum wichtigsten Arbeitsinstrument. Alle Methoden der Beteiligung, Unterstützung und Beratung von Eltern sind wichtig, dazu gehören spezielle Angebote ebenso wie Bedarfserhebungen und Informationssysteme. Trotzdem ist dies alles wertlos und umsonst, wenn die Kommunikation im Alltag nicht gelingt. Spezielle und besondere Situationen zwischen Pädagogen/-innen und Eltern sind davon in folgedessen besonders betroffen. Kern der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist demzufolge der tägliche Kontakt, der die Beziehung festigt oder stört. Pädagogen/innen sind allein für die Gestaltung des Kontaktes und der Kommunikation zu den Eltern verantwortlich. Eltern sind die Experten ihres Kindes, nicht aber die Kommunikationsexperten (mit Ausnahmen). Erzieher/-innen und Lehrer/-innen sind auf Grund ihrer Ausbildung in der Lage, eine professionelle Kommunikation mit den Eltern herzustellen. Hier ist es wichtig, den Kontakt ohne Vorbedingungen immer wieder neu herzustellen. Das ist ein sehr hoher Anspruch an alle pädagogischen Mitarbeiter/innen, der nur durch ständige Fortbildungen und Seminare und durch begleitende Supervision in gleichbleibender Qualität erreicht werden kann (vgl. Klein/Vogt 2008, S.86). Pädagogen/innen in Kindertageseinrichtungen und Schulen wissen von ihren Gesprächskompetenzen und sind in der Lage, diese alltagstauglich einzusetzen. Dabei fühlen sich die berufserfahrenen Pädagogen/-innen sicherer als Fachschulabsolventen. Hier ist ein fachlicher Austausch innerhalb der Einrichtungen bedeutend für das gesamte Team. Im Qualitätsmanagement von Kindertageseinrichtungen wird darum die Vorbereitung und Durchführung von Elterngesprächen als Schlüsselprozess für alle pädagogischen Mitarbeiter/-innen festgelegt. Einen praxisna-

hen Einblick in die Vorbereitung und Durchführung von Elterngesprächen in Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes wird der folgende Gliederungspunkt ermöglichen.

3.2. Die Vorbereitung und Durchführung von Elterngesprächen bzw. Entwicklungsgesprächen - ein Beispiel aus dem Qualitätsmanagement der Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes

In § 10 Abs.2 Nr.4 KiföG MV ist gefordert, eine „kindbezogene Beobachtung aufzunehmen..., um eine auf die Persönlichkeit des jeweiligen Kindes bezogene pädagogische Förderung zu ermöglichen und dies mit dem Personensorgeberechtigten abzustimmen und zu besprechen.“

In evangelischen Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes ist die Zusammenarbeit mit den Eltern zu einem der wichtigsten Schlüsselprozesse im Qualitätsmanagement ausgewählt. Zu diesem großen Themengebiet gehört die Vorbereitung und Durchführung von Elterngesprächen bzw. Entwicklungsgesprächen. Die positive Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Einbeziehung ist durch regelmäßige standardisierte Elterngespräche entwickelt und gefestigt,

Elterngespräche (damit sind bei Nennung dieses Begriffs auch Entwicklungsgespräche gemeint), sind wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit und werden in Kindertageseinrichtungen wertschätzend geführt und immer mit positiven Aussagen eröffnet. Auf dieser Grundlage erfolgen der Austausch und die Abstimmung der Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsarbeit zum Wohl des Kindes. Eingeschlossen sind hierbei eine Beratung zu begleitenden und weiterführenden Angeboten der Kindertageseinrichtung und ein gemeinsamer Austausch zur allgemeinen momentanen Lebenssituation des Kindes. Dabei ist die Durchführung der Gespräche einrichtungsspezifisch terminiert und wird mindestens zweimal jährlich empfohlen. Darüber hinaus werden bei Bedarf auf Initiative aller Beteiligten Elterngespräche durchgeführt die Eltern und Erzieher/-innen die Möglichkeit geben, eventuelle Probleme anzusprechen, Entwicklungen und Begabungen der Kinder zu reflektieren und gemeinsame Vereinbarungen abzu-

stimmen. Durch die Gespräche wird ein gefestigtes und vertrauensvolles Miteinander gestärkt und eine weitere Basis für die Zusammenarbeit mit den Eltern geschaffen (vgl. Grosserbald u.a. 2006, S.7). Zu dem QM des Diakoniewerkes gehört die Vorbereitung der Elterngespräche, die folgendermaßen strukturiert ist:

- Die Festlegung des Personenkreises in Abstimmung mit den Personensorgeberechtigten, hier ist klar zu entscheiden, wer dabei sein kann und soll: z.B. beide Elternteile des Kindes oder nur die Mutter, die Gruppenzieher/-innen und die Einrichtungsleiter/-in oder nur eine/-r von beiden, weitere pädagogische Mitarbeiter/-innen etc.
- Die genaue Terminabsprache, d.h. eine geeignete Terminfestlegung nach angemessener Beobachtungszeit, für alle Beteiligten geeignete Wochentage, die geeignete Uhrzeit, ein vorher festgelegter Zeitrahmen und die Ortsauswahl. Für das Team ist ein Eintrag in das Terminblatt Elterngespräch wichtig, um die Gesprächszeiten in den Dienstplan zu integrieren.
- Die Einladung der Beteiligten erfolgt durch die Gruppenerzieher/-in des Kindes mündlich oder schriftlich.
- Für die Gespräche sind eine Raumauswahl und eine Raumgestaltung erforderlich, die eine ungestörte und angenehme Atmosphäre ermöglichen und Störungen weitestgehend ausschließen. Hier sind Absprachen im gesamten Haus mit pädagogischen und technischen Mitarbeitern/-innen erforderlich.
- Die Bereitstellung und Vorbereitung der Gesprächsinformationen und Gesprächsunterlagen wie beispielsweise der Portfolio Ordner des Kindes oder aktuelle Dokumentationen obliegt ebenfalls der Gruppenerzieher/-in und wird je nach Gesprächsschwerpunkt von ihm/ ihr ausgewählt (vgl. Grosserbald u.a. 2006, S.8).

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Gespräche werden auf Grundlage der Dokumentation der Lernprozesse und der Bildungsentwicklung festgelegt.

Auf Grundlage der Schwerpunkte wird ein Ziel für das Gespräch formuliert und mit den Eltern abgestimmt.

Die Schwerpunkte des Gespräches werden in vier Bereiche untergliedert:

Bereich A: Entwicklungsschritte des Kindes im Berichtszeitraum

Hier können Fragen beantwortet werden wie:

- Was war im Berichtszeitraum für die Entwicklung wesentlich?
- Womit hat sich das Kind bevorzugt beschäftigt, d.h. hier hinterfragen die Pädagoge/-innen Spielorte, Spielpartner, Spielgegenstände und Aktivitäten?
- Welche „Entwicklungsfenster“ des Kindes waren geöffnet?
- Welche Wahrnehmungen und Beobachtungen haben das Kind interessiert?
- In welchen Entwicklungsfeldern haben sich Veränderungen/ Neuigkeiten ergeben z.B. die Entwicklung der Sprache, der Motorik...?
- Was sind individuelle Besonderheiten des Kindes? Hat es besondere Talente?
- Wie lässt sich allgemein die Stimmung des Kindes seit der Aufnahme in die Kindereinrichtung beschreiben?
- Welche Situationen meidet das Kind(vgl. Grosserbald u.a. 2006, S.9)?

Bereich B: Besonderheiten in der Entwicklung des Kindes

Besonders nach der Neuaufnahme des Kindes sind folgende Punkte ausschlaggebend, die in den ersten Elterngesprächen Inhalt sind: das Sozialverhalten und das Spielverhalten des Kindes, das Verhalten bei den Mahlzeiten und der Körperpflege sowie die Schlafgewohnheiten des Kindes, die Aktivitäten des Kindes während des Aufenthaltes im Freien , besondere Vorlieben und Gewohnheiten des Kindes. Um einen Gesprächseinstieg zu finden, werden Antworten auf folgende Fragen gesucht:

- Hat das Kind die Erzieher/-in akzeptiert oder gibt es im Tagesverlauf Störungen, die sich durch weinen und innere Unruhe des Kindes zeigen?
- Lässt sich das Kind von den Aktivitäten der Gruppe leiten oder spielt es für sich?
- Hat es Kontakt zu anderen Kindern?
- Sucht sich das Kind selbstständig Spielmaterialien (vgl. Grosserbald u.a. 2006 S.9)?

Die Teams der Kindertageseinrichtungen des Diakoniewerkes haben diese und andere Fragen, die immer aktuell und individuell auf das Kind zugeschnitten werden als gute Ausgangsbasis für Elterngespräche erkannt.

Bereich C: Empfehlungen aus pädagogischer fachlicher Sicht

Hier ist ein gemeinsames Nachdenken über Unterstützungsmöglichkeiten für das Kind und die Familie und auch für die Kindertageseinrichtung erwünscht.

- Was können die Familien/die Eltern beitragen, um das Kind zu unterstützen?
- Wie kann die Kindertageseinrichtung das Kind/ die Eltern/ die Familie unterstützen?
- Wie können die Eltern die Kindertageseinrichtung unterstützen?

Dabei sind die Wahrnehmungen und Sichtweisen der Pädagogen/-innen nicht wertend oder deutend, sie werden vorsichtig als Vermutungen in Fragen formuliert. Der im QM als D-Bereich formulierte inhaltliche Schwerpunkt durchzieht daher das gesamte Elterngespräch.

Bereich D: Erwartungen und Wünsche der Eltern aufnehmen

Dieser Bereich ist mit Blick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern der wichtigste Bereich. Pädagogen/-innen sind sehr interessiert an den Beobachtungen der Eltern im Alltag von Kindertageseinrichtungen und an dem Alltag in den Familien. Fragestellungen sind für diesen Bereich z.B. folgende:

- Wie erleben die Eltern ihr Kind zu Hause nach einem 10 Stunden Tag in der Kindertageseinrichtung?
- Was hat sich zu Hause seit der Aufnahme in der Kindertageseinrichtung verändert?
- Was meinen Eltern zu den vom pädagogischen Fachpersonal geschilderten Beobachtungen?
- Wie geht es den Eltern mit der Veränderung ihres Alltags seit der Aufnahme ihres Kindes in die Kindertageseinrichtung?
- Haben die Eltern sich in das Konzept der Kindertageseinrichtung „eingelebt“ oder gibt es offene Fragen?

- Was wünschen sich die Eltern/ die Familien mit Blick auf die gemeinsame Zeit in der Kindertageseinrichtung (vgl. Grosserbald u.a. 2006, S. 10)?

Es ist gewollt, dass die Eltern ihre Fragen stellen, dass sie ihre Zweifel formulieren und dass Eltern offen und gern in Elterngespräche kommen. Es liegt in der Hand der pädagogischen Mitarbeiter/-innen, sie sind hier die Initiatoren, sie zeigen mit ihrem Engagement und ihrer Kommunikationsfähigkeit die Richtung der Erziehungspartnerschaft an. Um mit den Eltern gemeinsam für ihre Kinder neue Wege zu gehen, werden die Gesprächsergebnisse und die gemeinsamen Ziele, die sich daraus ergeben am Ende des Gespräches formuliert. So können Eltern und Pädagogen/-innen miteinander abstimmen, wie die Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe für die nahe Zukunft aussehen kann. Dabei werden weitere Perspektiven entwickelt und Vereinbarungen getroffen, z.B. ob es demnächst einen weiteren Gesprächstermin geben soll.

Elterngespräche sind Zwischenstationen auf dem gemeinsamen Weg, sie sind der Anfang eines neuen Prozesses und der Schlüssel für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (vgl. Grosserbald u.a. 2006, S.10).Bei allen geschilderten Bereichen im QM zu Elterngesprächen darf nicht übersehen werden, dass die Bring- und Abholzeiten der Kinder die Zeiten des Kontaktes und der Kommunikation von Eltern und Pädagogen/- innen sind. Pädagogen/-innen müssen sich deshalb über die besondere Bedeutung dieser „Tagesschnittstelle“ zwischen Kindertageseinrichtung bzw. Schule und Elternhaus im Verhältnis zum gesamten pädagogischen Tagesprozess im Klaren sein. Es reicht nicht aus, dass sie anwesend sind, sie haben die Aufgabe, unaufgefordert und von sich aus, auf die Eltern zuzugehen, nicht umgekehrt. Sie haben die Aufgabe die Kinder in Empfang zu nehmen oder zu verabschieden, die Eltern zu informieren oder um Informationen zu bitten (vgl. Klein/Voigt 2008, S.116 f.).Diese persönliche und direkte Kontaktaufnahme ist ein Ausdruck der Wertschätzung und der gegenseitigen Achtung. Im folgenden Gliederungspunkt wird darauf insbesondere eingegangen.

3.3. Gemeinsame Werte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Schlüsselkompetenzen der Erziehung

Grundvoraussetzung für eine gelingende frühpädagogische Arbeit mit Kindern ist eine offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern. Der Pädagoge Loris Malaguzzi sagte dazu, dass ein Kindergarten ohne Eltern wie ein Kindergarten ohne Kinder ist (vgl. Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V. 2009, S.33). Eine positive Beziehung zu den Eltern und Familien der Kinder wird von gemeinsamen Werten in der Erziehung getragen. Erzieher/-innen schaffen die Grundlage für eine wertschätzende Beziehung, indem sie in den Eltern die Experten/-innen ihrer Kinder sehen, sie dabei unterstützen und ernst nehmen. Es gibt niemanden, der so gut über das Kind im familiären System Bescheid weiß wie die Eltern. Pädagogen/-innen können dennoch aus Sicht der pädagogischen Fachkraft das Wissen der Eltern über ihr Kind erweitern. Sie sind Experten/-innen in frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern. Dabei verfügen sie über ein enormes Fachwissen sowohl über das Kind als Individuum wie auch als Mitglied einer Gruppe. Erzieher/-innen nutzen ihr Wissen im täglichen Praxisalltag und stellen ihr Wissen gern den Eltern zum Ziel einer gemeinsamen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zur Verfügung. Das gemeinsame Wissen ist für Kinder, Eltern und Erzieherinnen von großem Wert. Sich aufeinander im Dialog einlassen, gemeinsam nach Wegen und gemeinsamen Werten zu suchen ist eine große Herausforderung für alle Beteiligten (vgl. dies. 2009, S.34f.).

In unserer pluralistischen Gesellschaft hat ein Wertewandel stattgefunden, der nicht zu übersehen ist. In Kindertageseinrichtungen kommen Kinder aus ganz unterschiedlich geprägten Elternhäusern. Dabei gehen die Wertevorstellungen der Eltern oft sehr weit auseinander, viele sind selbst unsicher und wissen nicht wirklich, was sie ihrem Kind vermitteln wollen. Kommen ihre Kinder dann in Kindertageseinrichtungen und später in die Schule, treffen die unterschiedlichsten Wertevorstellungen aufeinander und es kommt zu Konflikten. Wir haben es im Alltag mit jungen Familien zu tun, die ihre Kinder gern in die Kindertageseinrichtungen bringen und bewusst nach Hilfe und Unterstützung suchen.

Diese Familien wollen Antworten auf ihre Fragen, wollen gezielt von Pädagogen/-innen beraten werden. Pädagogen/-innen stärken nicht nur die Kinder in ihrer Kompetenz Konflikte auszuhalten, sich zu streiten und zu vertragen. In der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien ist es von großem Wert, die sozialen Kompetenzen der ganzen Familie weiter zu stärken, einander Toleranz, Achtung und Respekt entgegenzubringen. Im Alltag treffen wir zunehmend Familien, bei denen das Auseinanderdriften von Arm und Reich nicht mehr zu übersehen ist. Es ist eine ethische Verpflichtung, dafür Sorge zu tragen, dass die Bedingungen für alle Familien in Kindertageseinrichtungen und Schulen gleich sind und dass Pädagogen/-innen sich auf die Seite derer stellen, die schwächer sind und Unterstützung brauchen. Den Familien die erforderliche Kompetenz als Grundlage für eine selbstbewusste Meinungsentwicklung geben um diese dann vertreten zu können ist eine Aufgabe, die den Wert von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ausmacht. Dabei werden Eltern und Kinder bestärkt, ihre Wertvorstellungen zu vertreten und auch kritikfähig gegenüber anderen Haltungen zu sein (vgl. Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V. 2009, S.77f.).

In unserer Gesellschaft sind „Werte“ nicht so einfach zu fassen. Werte sind die Dinge, die allen Menschen besonders wichtig sind. Es sind Überzeugungen anhand derer Menschen definieren, wer sie sind. Werte sind Überzeugungen, die auf Religion, Gesetz oder Konventionen zurückgehen und die eine Verbindung zwischen den Menschen und der Gesellschaft herstellen. Werte sind Eigenschaften wie Unabhängigkeit, Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Höflichkeit, Glaube, Güte, Liebe, Mut, Bildung, Spiritualität, Freundschaft, Gerechtigkeit, Respekt und Verbundenheit. Werte sind Konzepte, anhand derer sich Gesellschaften selbst definieren und durch die Verhalten, Ideale und Normen entstehen (vgl. Davidson/Davidson 2001, S.162f.).

Persönliche Werte und allgemein in der Gesellschaft als wichtig angesehene Werte unterscheiden sich hierbei doch sehr. Für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen werden die „Werte“ der pädagogischen Arbeit in den Konzeptionen der jeweiligen Einrichtungen festgehalten. Die Toleranz im Team endet da, wo dieser Konzeptionsrahmen nicht eingehalten wird, wo er umgangen und ignoriert wird. Konzeptionen in Kindertageseinrichtungen und Schulen sind dafür entwickelt worden, im Alltag gelebt zu werden, denn sie sind aus

dem Alltag heraus entstanden. Wichtig ist, dass sie von allen Beteiligten gelebt werden, so können sich Pädagogen/-innen und Eltern immer wieder neu hinterfragen und in gemeinsame Gespräche kommen. Heute sind Werte viel mehr als früher davon abhängig, wie glaubwürdig jeder Einzelne ist und was jeder Einzelne verkörpert (vgl. Ostendorf-Servissoglou 2007, S.45ff.)

Pädagogen/-innen können sich nur auf einen Dialog mit Eltern einlassen, wenn sie selbst eine selbstkritische, differenzierte und möglichst wertfreie Haltung gegenüber der Familie haben. Eine professionelle Erziehungs- und Bildungspartnerschaft setzt eine Trennung von persönlichen sowie beruflichen und fachlichen Vorstellungen über ein „gutes Familienleben mit guten Werten“ voraus. Pädagogen/-innen können durch intensive und selbstkritische Selbstreflexion eigene Sichtweisen anschauen und im Team gemeinsam darüber in den Austausch gehen, um vorurteilsfrei mit Eltern und Kindern arbeiten zu können. Gemeinsame Werte in unserer Gesellschaft ermöglichen ein entwicklungsförderndes Miteinander, nicht nur weil sie einen Rahmen für das Miteinander stellen, sondern auch, weil wir uns auf diese Werte berufen und auf sie verlassen können. Sie bieten Schutz und Sicherheit und schaffen uns eine gemeinsame Grundlage des Zusammenlebens (vgl. Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V. 2009, S.34).

In dem folgenden Gliederungspunkt wird auf besondere Werte hingewiesen, die in den „Fünf Säulen der Erziehung“ zusammengefasst sind.

3.4. „Die fünf Säulen der Erziehung“, ein wertvoller Arbeitsansatz in der Zusammenarbeit von Eltern/ Sorgeberechtigten und Pädagogen/-innen

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften setzen einen gemeinsamen alltags-tauglichen Arbeitsansatz voraus. In Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen und Schulen finden wir pädagogisches Fachwissen gekoppelt mit wertvollen Ansätzen des Umgangs miteinander, das spezifisch für die Einrichtungen gilt und sie auszeichnet. Auf Grund der veränderten gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen in denen heute Familien leben - gekennzeichnet von

Brüchen und Übergängen – wird in den Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen und Schulen besonderer Wert auf die zur Bewältigung des Lebensalltages erforderlichen Kompetenzen gelegt. Ohne Eltern geht es dabei nicht, die vorrangige Verantwortung für die Bildung und Erziehung liegt bei den Eltern. Die Eltern werden in den Zeiten der PISA–Studie und dem damit bekannten Wandel zur Wissenschaftsgesellschaft mit hohen Ansprüchen an ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben konfrontiert. Nur können Eltern dabei auf kein entsprechendes Erziehungs- und Bildungskonzept zurückgreifen. Pädagogen/-innen sind hier die Ansprechpartner/-innen der Eltern. Es muss für Eltern möglich und selbstverständlich sein, durch entsprechende Informationsangebote und Bildungsangebote eine größere Bildungskompetenz zu erwerben und diese fortlaufend zu erweitern. Kindertageseinrichtungen und Schulen sind Orte, die ideal für Angebote zur Eltern- und Familienbildung sind. Sie bieten Raum für Mitwirkung und Beteiligung, die unter dem Blickwinkel einer partizipativen Zusammenarbeit steht (vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, S.48).

In den Inhalten der Zusammenarbeit geht es um das Annehmen der Eltern- und Erwachsenenrolle, um Erziehungsziele, um das Verständnis von ethischen und religiösen Fragen, um die Rollenfindung und Rollengestaltung als Vater und Mutter und um das Aufgreifen von Ressourcen in der allgemeinen Bildung und Förderung. Kompetente Eltern zeichnen sich durch eine wertschätzende und emphatische Haltung zum Kind aus, ihre Beziehungen zum Kind sind durch die Übernahme von Verantwortung gekennzeichnet (vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland 2005, S.49).

Die gemeinsame Verantwortung für die Bildung- und Erziehung der Kinder ist die grundlegende Basis der Zusammenarbeit von Eltern, Erziehern/-innen und Lehrern/-innen. Ihre gegenseitige Wertschätzung und Achtung, ihre Offenheit für neue Wege und der gemeinsame Wunsch den anderen an den Inhalten des Alltags zu beteiligen ist ein Zeichen von Qualität der Zusammenarbeit und der Beginn der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Hier werden die Kompetenzen aller gestärkt und es wird Raum für den gemeinsamen Austausch geschaffen. Die fünf Säulen der Erziehung schaffen günstige Bedingungen für ein entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten. Im nächsten Abschnitt soll auf diese fünf Säulen eingegangen werden und deren Zusammenhang mit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften erläutert werden.

3.5. Die fünf Säulen der Erziehung

Erziehung findet zuerst in der Familie, in der Primärsozialisation statt. Dabei nimmt die Erziehung einen eigenen Raum innerhalb der Familie ein, denn sie stellt eine zentrale Aufgabe dar, die selbstverständlich im Alltag der Familie stattfindet. Bestimmt wird die Erziehung durch die Kommunikation in der Familie und durch das jeweilige Verhalten aller der Familie zugehörigen Personen. Jede Familie entwickelt ihre Alltags- und Lebensmuster, eigene Kindheitsbilder die ihr Handeln bestimmen und die gesamte Erziehung leiten. Die entwickelten Muster werden geübt, im Alltag angewandt und manifestiert. Innerhalb der Familie stattfindende Interaktion orientiert sich an ein Alltagswissen der Familienmitglieder und durch stattfindende Interaktionen wird ein Alltagswissen geschaffen. Der Wissensvorrat im Alltagshandeln beruht auf der Sozialisation und auf Traditionen, die in einer bestimmten Gesellschaft vermittelt werden. Dazu zählen räumliche, zeitliche und soziale Grundstrukturen. Diese sind durch den individuellen Lebenslauf des einzelnen Menschen – d.h. individuelle und physiologische Gegebenheiten – und durch die Kultur, in der der Mensch lebt, geprägt und werden hier auch begrenzt. Das Alltagsleben des Menschen und der Familien entsteht nicht nur durch selbst Erfahrenes und Erlebtes, sondern durch den ständigen Austausch und die Weitervermittlung von Erfahrungen der Mitmenschen. Werden Menschen im Alltag mit unbekanntem Situationen konfrontiert, so wie Familien heute in unserer schnelllebigen Welt, dann versuchen sie mit bekannten und vertrauten Mitteln auf Grund ihrer Alltagserfahrung eine schnelle Lösung zu erreichen (vgl. Tschöpe–Scheffler 2007, S.19 ff.).

Das Alltagswissen von Eltern ist Grundlage der Erziehung innerhalb der Familie und das bedeutet, dass das Erziehungsverhalten von Eltern weitgehend von ihrem persönlichen Erfahrungsschatz geprägt ist. Das alltägliche Verhalten der Eltern als Vorbild für ihre Kinder hat große Auswirkungen auf die Herausbildung und das Erlernen von Verhaltensweisen bei ihren Kindern. Die Vorbildrolle der Eltern innerhalb der Familie ist von immenser Bedeutung. Die fünf Säulen der Erziehung geben den Eltern und Familien ein Alltagskonzept in die Hand, das starre Alltagskonzepte ergänzt. Durch die fünf Säulen der Erziehung wird eine grundlegende Frage in den Alltag von Familien gestellt, die auf dem Recht des

Kindes auf Achtung und auf dem Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung aufbaut. Die fünf Säulen entwicklungsfördernder Erziehung sind die Säulen:

- Liebe
- Achtung und Respekt
- Kooperation
- Struktur, Verbindlichkeit und Grenzsetzung
- Allseitige Förderung (vgl. Tschöpe–Scheffler 2007, S.40f.).

Die Basis, auf der diese fünf Säulen aufbauen, sind Eltern und Pädagogen/-innen, die den Kindern entwicklungsfördernde Unterstützung geben und sich für die Aufgaben, die mit Erziehung und Beziehung verbunden sind, zuständig fühlen. Es sind Eltern und Pädagogen/-innen die ihre Lebensentwürfe mit denen von Kindern verbinden. Die klare Positionierung zum Kind verbunden mit einem „Ja“ zu Verantwortung und Zuständigkeit und bei den Eltern zur Übernahme der Vater- und Mutterrolle gehört zu den entwicklungsfördernden unterstützenden Grundwerten (vgl. Tschöpe–Scheffler 2007, S.41f.).

Emotionale Bindungen entstehen immer da, wo Menschen in Beziehung treten. Wenn Erwachsene sich einem Kind liebevoll zuwenden, ihm reine Aufmerksamkeit schenken und das Kind in einer wohlwollenden Atmosphäre wahrnehmen, steht die erste Säule der Liebe fest im Alltag dieser Erwachsenen und Kinder. Dies zeigt sich auch in der Körpersprache, in der Mimik und Gestik der Erwachsenen. Die Erwachsenen nehmen die Kinder mit echter Anteilnahme wahr und zeigen selbst Gefühle, wobei sie dabei nicht in den persönlichen Bereich der Kinder eingreifen und z.B. keinen Körperkontakt einfordern. Diese sehende und wahrnehmende Liebe ist unverzichtbarer Bestandteil der Erziehung (vgl. Tschöpe-Scheffler 2007, S.43 ff.).

Die zweite Säule ist die Säule der Achtung und des Respektes, gekennzeichnet und geprägt durch die hohe Wertschätzung des Erwachsenen gegenüber der kindlichen Individualität. Das Kind wird als Subjekt gesehen, das selbstständig agiert und in der Lage ist, eigene Lösungen zu finden wobei es den eigenen Weg zur Lösungsfindung leben darf. Der Eigensinn des Kindes steht dabei im Vordergrund und wie Korczak feststellte, wird der individuellen Erfahrung des Kindes ein hoher Stellenwert beigemessen. Korczak durchbricht das gängige System von oben nach unten und stellt es in ein symmetrisches Beziehungsgefüge. Das Kind wird hier nicht zum Erziehungsobjekt, sondern als ei-

genständiges Wesen in seiner Einmaligkeit als Subjekt ernstgenommen. Für Eltern und Pädagogen/-innen heißt das, das Kind als vollwertigen Interaktionspartner zu sehen und dem Kind eigene Wege zuzutrauen. Die Schlüsselerfahrung für das Kind ist dabei die Erfahrung: „Ich bin o.k.- du bist o.k.“. Die positive Einstellung und die Wertschätzung des eigenen Denken und Tuns des Kindes sind kennzeichnend für eine Erziehung die Kinder und ihr Recht auf Kind sein schützt (vgl. Tschöpe-Scheffler 2007, S.56 ff.).

Dabei ist eine wechselseitige Verständigung mit Kindern die Grundlage für die gemeinsame Gestaltung des Alltags, für die Teilnahme an einem gemeinsamen Leben, das mit Kindern und nicht für Kinder gestaltet wird. Gemeinsame Umgangssituationen und Erfahrungen ermöglichen Kindern und Erwachsenen mehr emotionales, kognitives und soziales Lernen. Im Mittelpunkt stehen das Interaktionsverhalten, Gespräche, Erklärungen und das wechselseitige Verstehen. Es geht um Teilhabe und Teilnahme sowie das Hören der Meinung des Kindes.

Diese dritte Säule ist die Säule der Kooperation, die eine wesentliche Einflussnahme auf die Erziehungspartnerschaften zwischen Pädagogen/-innen und Familien beinhaltet. Die Verantwortung für Kinder übernehmen, sie begleiten und dabei die Eigenständigkeit der Kinder und ihrer Familien nicht einschränken bedarf eines kooperativen demokratischen Miteinanders. Dabei ist Beteiligung und Mitbeteiligung, Fantasie und individuelle Vielfalt erwünscht. Dies ist in natürlichen Umgangssituationen, in der Familie, in der Kindergartengruppe und in der Schulklasse im Alltagsgeschehen möglich. Hier können Kinder teilnehmen, nachahmen, wahrnehmen und ausprobieren. Hier finden sie Vorbilder und können eigene Erfahrungen sammeln. Für die beteiligten Erwachsenen bedeutet das, situationsangemessen zu handeln. Dabei ist der Spagat zwischen festhalten und loslassen können in der jeweiligen Situation zu prüfen. Von den Erwachsenen wird ein Taktgefühl abverlangt, das nur durch Praxis entwickelt werden kann und durch das komplexe Wechselspiel von theoretischer Reflexion, wiederholter Erfahrung und Einübung im Alltag entsteht (vgl. Tschöpe-Scheffler 2007, S.63ff.).

Mit der vierten Säule der Erziehung, der Säule der Struktur und Verbindlichkeit sowie Grenzsetzung ist dieser eben beschriebene Spagat machbar und für Eltern und Pädagogen/-innen in einen reflektierbaren Rahmen gefasst. Durch

Regelklarheit und Alltagstruktur helfen Erwachsene dem Kind beim Aufbau seiner Ich- Identität. Regeln und Strukturen geben dem Kind die Sicherheit, die es für eine individuelle Entwicklung benötigt und die sich auf das Verhalten des Kindes beziehen. Sie entwürdigen nicht die Person des Kindes. Das Aussenden von Ich- Botschaften der Erwachsenen erleichtert dem Kind, die Rolle des Erwachsenen zu erkennen und deutlich zwischen Verhalten und Person trennen zu können. Rituale im Lebensalltag mit Familien unterstützen diese Strukturen und helfen Kindern und Erwachsenen eine innere und äußere Ordnung zu schaffen und diese zu unterstützen (vgl. Tschöpe-Scheffler 2007, S.68ff.).

Die fünfte Säule der Erziehung ist die Säule der allseitigen Förderung, die Donata Elschenbroich in einer Studie von 1996 bis 1999 hinterfragte. Die Frage, was Eltern ihren Kindern in den ersten Lebensjahren vermitteln sollten, stand dabei im Vordergrund. Dabei wurden Menschen jeden Alters befragt und das Ergebnis ist eine Sammlung von tausend kleinen Dingen aus unserem Lebensalltag. Einen Knopf annähen, einen Schneemann bauen, einmal bei Freunden übernachtet haben, den eigenen Namen schreiben können oder einem Erwachsenen eine ungerechte Strafe verzeihen sind nur einige der gesammelten Beispiele (vgl. Elschenbroich 2002, S.30ff.).

Für Eltern und Pädagogen/-innen ist wichtig, dass sie das Kind als Lebensexperten erkennen, das Kind als Forscher, Sammler und als Erfinder. In Erziehungs- und Bildungspartnerschaften geht es darum, die Kraft des Kindes zu unterstützen, damit es sein eigener Lehrer werden kann. Die Erwachsenen sind in der Verantwortung und haben die Aufgabe, die dem Kind wichtigen Erfahrungen zu ermöglichen. Und sie haben die Aufgabe, achtsam zu sein und mangelnder Förderung entgegenzuwirken bzw. Überförderung und übertriebene Leistungsforderungen zu verhindern. In Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von Pädagogen/-innen und Eltern sind diese fünf Säulen der Erziehung ein gemeinsamer Arbeitsansatz, der ihnen hilft, die Lernkompetenzen und die Autonomie der Kinder zu fördern. Die Kombination von Liebe, Achtung, Struktur, Kooperation und angemessener Förderung sind dabei im Alltag nicht zu trennen. Sie sind miteinander kombiniert bzw. gar nicht voneinander getrennt auffindbar (vgl. Tschöpe-Scheffler 2007, S.76f.).

4. Zusammenfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit habe ich den Begriff Transition und die Bedeutung der Transitionen für Bildungs- und Erziehungsprozesse herausgearbeitet. Dabei wurden die Schnittstellen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule genauer beschrieben. Innerhalb dieser Bearbeitung ist der Transitionsprozess als ko-konstruktiver Prozess erläutert worden und es wurde auf die Notwendigkeit der Transitionsprozesse im Kindesalter eingegangen. Dabei legte ich besonderen Wert auf die Darstellung der Entwicklung neuer Kompetenzen mit Blick auf die veränderte Identität des Kindes. In dieser Arbeit wurden Beispiele aus dem QM des Diakoniewerkes eingearbeitet und erläutert. Diese ermöglichen ein praxisnahes Verstehen des theoretischen Ansatzes der Transitionen. Desweiteren betrachtete ich die individuelle, die interaktionale und die kontextuelle Ebene innerhalb des Transitionsprozesses. Dabei wurde die Bedeutung dieser für eine gelungene Übergangsgestaltung und für den zukünftigen Schulerfolg von Kindern beschrieben. Die Bewältigung der Transitionsprozesse im Kindesalter bedarf der Unterstützung von Eltern, Familien und Pädagogen/-innen. Diese Kooperation und Kommunikation zwischen allen Beteiligten wurde in dieser Arbeit dargestellt und an aktuellen Arbeitsansätzen aus der Praxis erklärt. Infolgedessen wurde herausgearbeitet, dass Pädagogen/-innen für die Gestaltung des Kontaktes zu den Eltern und für die Gestaltung der Kommunikation mit Eltern und Familien verantwortlich sind. Die Bedeutung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften innerhalb der Transitionsprozesse wurde in dieser Arbeit wesentlich dargestellt. Innerhalb dieser Betrachtung wurde hervorgehoben, dass eine wechselseitige Wertschätzung ebenso zu dieser Partnerschaft gehört wie das Interesse an den Lebenslagen des Anderen. Die Werte der Erziehung wurden innerhalb dieser Bearbeitung an Hand der „Fünf Säulen der Erziehung“ erläutert. Die Qualität des Zusammenwirkens innerhalb der Transitionsprozesse im Kindesalter ist der Grundbaustein, um gemeinsame Wege des Miteinanders zu finden. In der Bearbeitung wurde insbesondere auf die besondere Chance der Eltern und Familien, Erziehungs- und Bildungskompetenzen innerhalb dieser Transitionsprozesse zu erweitern und zu stärken, eingegangen. In dieser Facharbeit wurde nicht analysiert, wie sich negativ ver-

laufende Transitionsprozesse auf Kinder, Eltern, Familien und Pädagogen/-innen auswirken. Diese negative Betrachtung des gesamten Transitionsprozesses wäre eine völlig andere Herangehensweise und hätte defizitäre Betrachtungen und Schlussfolgerungen hervorgebracht. Dies war nicht das Anliegen dieser Arbeit, sondern meine Sicht galt und gilt weiterhin den Ressourcen und neuen Möglichkeiten zur optimalen Gestaltung von Transitionen im Kindesalter.

Kurz vor Fertigstellung dieser Facharbeit erschien die neue Bildungskonzeption unseres Bundeslandes Mecklenburg- Vorpommern. In dieser neuen Konzeption für 0-10 jährige Kinder wird auf die Übergänge im Kindesalter und auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern eingegangen. Diese neue Bildungskonzeption konnte in meiner Bearbeitung auf Grund der fortlaufenden Zeit nicht berücksichtigt werden.

5. Anhang

- Die Fragen des Anfangs
- Aufnahme - Eingewöhnung eines Kindes – Fortschritte in der Eingewöhnung
- Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten zum Informationsaustausch zwischen Kindereinrichtung und Grundschule

Die Fragen des Anfangs – Kind zu Mutter/ Vater

- ◆ Wirst du mich in dieser Fremde allein lassen?
- ◆ Wirst du meine Angst verstehen,
weil alles für mich fremd ist?
- ◆ Wirst du so lange bei mir bleiben,
bis ich hier vertraut bin?
- ◆ Wirst du auch meine Neugier
verstehen und mich ausprobieren lassen?
- ◆ Bist du einverstanden, dass ich gerne hier bin,
wenn ich mich nicht mehr so fremd fühle?
- ◆ Magst du meine Erzieherin?

Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege
Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, Eva Hedervari, Beltz, 4. Auflage

Die Fragen des Anfangs – Kind zur Erzieherin

- ◆ Wirst du mir Zeit lassen, dich kennenzulernen?
- ◆ Wirst du mich beschützen und unterstützen?
- ◆ Wirst du mich trösten, wenn ich traurig bin?
- ◆ Wirst du meine Mutter/ meinen Vater mögen?

Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege
Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, Eva Hedervari, Beltz, 4. Auflage

Die Fragen des Anfangs – Mutter/ Vater zum Kind

- ◆ Wirst du ohne mich zurechtkommen?
- ◆ Wirst du mich vermissen?
- ◆ Wirst du die Erzieherin vielleicht lieber mögen?
- ◆ Wird es dir hier gut gehen?

Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege
Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, Eva Hedervari, Beltz, 4. Auflage

Die Fragen des Anfangs – Mutter/ Vater zur Erzieherin

- ◆ Wird sie mein Kind mögen und verstehen?
- ◆ Kann ich von meinen Ängsten sprechen,
von meinen Zweifeln,
vielleicht auch meinem Misstrauen?
- ◆ Wird sie mein Kind an sich reißen?
- ◆ Wird sie in Konkurrenz zu mir treten?

Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege
Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, Eva Hedervari, Beltz, 4. Auflage

Die Fragen des Anfangs – Erzieherin zum Kind


- ◆ Wirst du leicht Zugang zu mir finden?
- ◆ Werde ich deine Signale verstehen und herausfinden können, was ganz Besonderes du brauchst?
- ◆ Wirst du mit den anderen Kindern zurechtkommen?
- ◆ Wirst du dich hier gut einfinden?

Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege
Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, Eva Hedervari, Beltz, 4. Auflage

Die Fragen des Anfangs – Erzieherin zu Mutter/ Vater

- ◆ Wird sie/ er mich als Erzieherin ihres/ seines Kindes akzeptieren?
- ◆ Wird sie/ er offen oder verschlossen sein für Gespräche mit mir?
- ◆ Empfindet sie/ er mich als Konkurrentin oder Partnerin?
- ◆ Wie bewertet sie/ er meine Art zu arbeiten?

Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege
Hans-Joachim Laewen, Beate Andres, Eva Hedervari, Beltz, 4. Auflage

| | | |
|---|---------------------------------------|--|
| Qualitätsgemeinschaft Kindertagesförderung | Qualitätsmanagementhandbuch Muster | Diakonie  Diakonisches Werk der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs e.V. |
| II. Aufnahme | | |
| II. 3 Eingewöhnung eines Kindes | | |

| CL II.3-2 | | Fortschritte in der Eingewöhnung II | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|-----|
| Name des Kindes: | | | | | | | | | | | | |
| Gruppe: | | | | | | | | | | | | |
| Eingewöhnungszeit: | | | | | | | | | | | | |
| Erzieherin: | | | | | | | | | | | | |
| Fortschritte in der Eingewöhnungszeit | Beobachtung | 1. Tag | 2. Tag | 3. Tag | 4. Tag | 5. Tag | 6. Tag | 7. Tag | 8. Tag | 9. Tag | 10. Tag | ... |
| 1. Das Kind beruhigt sich nach der Trennung von der Mutter/ anderer Bezugsperson. | überhaupt nicht | | | | | | | | | | | |
| | wenig /selten | | | | | | | | | | | |
| | teils-teils | | | | | | | | | | | |
| | häufig | | | | | | | | | | | |
| 2. Das Kind lässt sich von der Erzieherin oder einem Kind trösten. | überhaupt nicht | | | | | | | | | | | |
| | wenig /selten | | | | | | | | | | | |
| | teils-teils | | | | | | | | | | | |
| | häufig | | | | | | | | | | | |
| 3. Das Kind nimmt Kontakt zu anderen Kindern auf. | überhaupt nicht | | | | | | | | | | | |
| | wenig /selten | | | | | | | | | | | |
| | teils-teils | | | | | | | | | | | |
| | häufig | | | | | | | | | | | |
| 4. Das Kind zeigt Interesse an Aktivitäten und Angeboten. | überhaupt nicht | | | | | | | | | | | |
| | wenig /selten | | | | | | | | | | | |
| | teils-teils | | | | | | | | | | | |
| | häufig | | | | | | | | | | | |
| 5. Das Kind sucht sich selbständig Spielmaterialien im Raum. | überhaupt nicht | | | | | | | | | | | |
| | wenig /selten | | | | | | | | | | | |
| | teils-teils | | | | | | | | | | | |
| | häufig | | | | | | | | | | | |
| | immer | | | | | | | | | | | |

| Bearbeitet von | Freigabe | Version | Datum | Seite |
|--|--|---------|------------|-------|
| QG Kindertagesförderung | Datum: 13.12.2006 | 1.0 | 13.12.2006 | 7 |
| namentlich siehe Mitgliederverzeichnis | Qualitätsgemeinschaft Kindertagesförderung | | | von 8 |

Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten zum Informationsaustausch zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule

Name des/der Erziehungsberechtigten

Anschrift

Name des Kindes

Jedes Kind durchläuft individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse, die in der Familie beginnen und durch die Kindertageseinrichtung und die Schule unterstützt und gefördert werden.

Kindertageseinrichtung und Grundschule haben die gemeinsame Verantwortung, durch ihre Zusammenarbeit eine weitgehende Kontinuität der Entwicklung für Ihr Kind zu gewährleisten. Die Erzieherinnen in der Kindertageseinrichtung kennen neben der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit Ihres Kindes auch dessen besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Um einen bestmöglichen Schulstart für Ihr Kind zu sichern, ist es im Rahmen des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule hilfreich, dass die Kindertageseinrichtung wichtige Informationen über Ihr Kind an die Grundschule weiterleitet. Somit kann frühzeitig für Ihr Kind eine individuelle Förderplanung erstellt werden.

Für Ihr Kind kann dies nur mit Ihrer Zustimmung stattfinden. Die nachstehende Erklärung ist freiwillig.

- Wir sind/Ich bin damit einverstanden, dass die unter 1.–8. genannten personenbezogenen Informationen über unser/mein Kind an die Grundschule weitergegeben werden.
- Wir lehnen/Ich lehne die Weitergabe der unter 1.–8. genannten personenbezogenen Informationen an die Grundschule über unser/mein Kind ab.

1. Beginn der Kindergartenzeit
2. Dauer der täglichen Betreuungszeit
3. Teilnahme an gezielten Sprachfördermaßnahmen
4. Mehrsprachigkeit
5. Teilnahme an einer gezielten Vorschulförderung
6. Teilnahme an speziellen Angeboten (z. B. musikalische Frühförderung)
7. Bewegungserfahrungen/sportliche Aktivitäten
8. Hinweise auf besondere Interessen oder Begabungen und Empfehlungen zur weiteren Förderung

Wir können/Ich kann die einmal erteilte Einwilligung jederzeit widerrufen.
Unserem Kind entstehen durch die Ablehnung oder den Widerruf der Einwilligung keine Nachteile.

Ort/Datum

Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

6. Quellenverzeichnis

BETA. Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Hrsg.): Elternbrief. Elternsache Berlin 2006.

Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V. Zentrum Familie, Integration, Bildung und Armut (Hrsg.): Bildung und Betreuung–von Anfang an! Ein Plädoyer für qualitativ hochwertige Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder bis 3 Jahre. Berlin 2009.

Betz, K./Damen, S./Strätz, R.: Erziehungspartnerschaft-ein neuer Begriff oder eine neue Perspektive? In: das Leitungsheft. 3 (2010),H.1.S.4-9.

Brahms, R.: Der evangelische Kindergarten und sein Beitrag zum Bildungsauftrag. In: Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (Hrsg.): Texte zur aktuellen Bildungsdiskussion in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder. Stuttgart 2002, S. 66-79.

Bröder, M.: Gesprächsführung in Kita und Kindergarten. Ein praktischer Leitfaden. Freiburg im Breisgau 2004.

Davidson, A./Davidson, R.: Lust aufs Leben. Was Eltern ihren Kindern mitgeben können. Weinheim u.a. 2001

Elschenbroich, D.: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können.12. Auflage. München 2002.

Griebel, W./Niesel, R.: Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beiträge zur Bildungsqualität . Weinheim und Basel 2004.

Grosserbald, E. u.a.: QM Handbuch. Eingewöhnung eines Kindes. Schwerin 2006.

Hopf, A./Zill-Sahm, I./Franken, B.: Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang.4. , erw. Aufl. Berlin u.a. 2008.

Klein, L./ Vogt, H.: Eltern in der Kita. Schwierigkeiten meistern-Kommunikation entwickeln. Seelze-Velber 2008.

Laewen, H.J./Andres, B./Hedevari, E.: Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. Aufl. Weinheim u.a. 2003.

Laewen, H.J./Andres, B./Hedevari, E.: Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 4., unveränderte Aufl. Weinheim u.a. 2006.

Niesel, R./Griebel, W./Netta, B.: Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg im Breisgau u.a. 2008.

Niesel, R./Griebel, W.: Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. München 2000.

Ostendorf-Servissoglou, E.: Werte in der Pädagogik. Ein Bericht über eine Fortbildung. In: klein & groß. (2007), H. 5, S.45-47.

Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland. Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindereinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. 3. Aufl. Gütersloh 2005.

Tschöpe-Scheffler, S.: Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern. 4. Aufl. Ostfildern 2007.

Watzlawik, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation.
Formen, Störungen und Paradoxien. 8.unveränd.Aufl. Bern u.a. 1990.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides Statt, dass ich die von mir eingereichte Diplomarbeit selbständig verfasst, ausschließlich die angegebenen Hilfsmittel benutzt und wörtlich entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Wokuhl, 20.07.2010

Marion Heineking