



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

Die Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule

Die Bedeutung der Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure für einen
gelingenden Transitionsprozess

Bachelor-Thesis

Studiengang Early Education (berufsbegleitend)

Modul: EEB 25- Forschungskolloquium und Bachelor-Arbeit

vorgelegt von

Maynicke, Julia

Datum der Abgabe: 06.03.2019

Erstprüfer/in: Frau Simonn

Zweitprüfer/in: Frau Dr. Helm

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2018-0663-2

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	3
2.1 Erklärungsmodelle zur Beschreibung und Interpretation von Übergängen ..	3
2.1.1 Transitionen	3
2.1.2 Kritische Lebensereignisse im Leben eines Kindes.....	4
2.1.3 Bronfenbrenners ökosystemisches Entwicklungsmodell.....	6
2.1.4 Transition als Ko-Konstruktiver Prozess	8
2.2 Aktueller Forschungsstand zur Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule.....	10
3 Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule als herausragende Entwicklungsaufgabe von Kindern und Eltern.....	14
3.1 Entwicklungsaufgaben auf individueller Ebene	14
3.2 Entwicklungsaufgaben auf interaktionaler Ebene	17
3.3 Entwicklungsaufgaben auf institutioneller Ebene	20
4 Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus der Sichtweise aller beteiligten Personen	22
4.1 Die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule	22
4.1.1 Vergleich beider Institutionen.....	22
4.1.2 Indikatoren für eine gelingende Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule.....	25
4.2 Die Bedeutung der Zusammenarbeit aller Beteiligten im Transitionsprozess	28
4.2.1 Aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte und Lehrer.....	29

4.2.2	Aus der Perspektive der Eltern	31
4.2.3	Aus der Sicht der Kinder.....	33
4.2.4	Schlussfolgerungen.....	36
4.3	Herausforderungen in der Kooperation beider Institutionen.....	37
4.3.1	Die Schwierigkeit der Verzahnung von Kindertageseinrichtung und Grundschule	38
4.3.2	Unterschiedliche Sichtweisen in der Zusammenarbeit von Lehrern, pädagogischem Fachpersonal und Eltern.....	40
4.4	Zentrale Zielstellungen für das Gelingen einer Zusammenarbeit aller am Transitionsprozess beteiligten Akteure	42
5	Fazit	46
	Literaturverzeichnis	48

1 Einleitung

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule stellt für Kinder ein äußerst bedeutendes Ereignis dar. Dabei finden Übergänge im Leben von Menschen immer wieder statt. Schon sehr früh wird ein Individuum damit konfrontiert, Veränderungen in seiner Lebensumwelt und in seinem direkten Umfeld in Kauf zu nehmen. Ein erster bedeutender Übergang findet bereits in den frühen Lebensjahren eines Kindes statt, in dem es lernen muss, Vertrauen zu einer meist fremden Person bei der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zu fassen. Doch auch in der weiteren Bildungslaufbahn von Kindern müssen immer wieder Übergänge bewältigt werden. So auch beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule, der von seinem prozessartigen Geschehen geprägt ist. Griebel und Niesel (2004) beschreiben diesen Prozess als einen zeitlich begrenzten Lebensabschnitt, der markante Veränderungen hervorrufen kann. Es ist in diesem Kontext zu beachten, dass in diesem komplexen Wandlungsprozess, der wichtige Entwicklungsaufgaben beinhaltet und es indem zu einer Kumulation verschiedener Belastungsfaktoren kommt und vor allem Eltern sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte wichtige Unterstützer sein können, um zu einem positiven Gelingen beizutragen. Der Anpassungsprozess an die Schule stellt eine entscheidende Variable hinsichtlich des schulischen Erfolgs, also für den weiteren Entwicklungsverlauf von Kindern dar. (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 88) Eine an den Stärken von Kindern orientierte Zusammenarbeit der Institution Kindertagesstätte und der Institution Grundschule und aller am Übergang Beteiligten ist dabei von immenser Bedeutung.

In meiner Bachelorarbeit möchte ich der Frage nachgehen, welche Bedeutung die Zusammenarbeit aller am Transitionsprozess beteiligten Akteure, für das Gelingen des Übergangs eines Kindes von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule hat. Dabei sind unter dem Begriff „Akteure“ all diese Personen gemeint, die direkt oder indirekt mit dem Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule in Verbindung stehen, im engeren Sinne aber die Kinder, deren Eltern, die pädagogischen Fachkräfte in einer Kindertagesstätte und die Grundschullehrer. Es sollen alle Akteure gleichermaßen in den Blick genommen werden: Mit ihren Ausgangslagen, Anforderungen, die der Übergang für sie mitbringt und vor allem ihren Perspektiven, aus denen heraus sie den Übergang für sich erleben.

Im ersten Teil der Arbeit soll besonders auf theoretische Hintergründe zur Erklärung, Beschreibung und Deutung von Übergängen in der Bildungslaufbahn eines Kindes eingegangen werden. Die Transitionstheorie (Griebel & Niesel, 2004) wird dabei unter vorheriger Betrachtung der ihr zugrundeliegenden theoretischen Konzepte von Bronfenbrenner (1981), dem ökosystemischen Entwicklungsmodell und der Theorie kritischer Lebensereignisse von Filipp (1995) als Erklärungsmodell der Übergangsproblematik Thematisierung finden. Ebenso wird in diesem Teil der wissenschaftlichen Arbeit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand genommen, in welchem nicht nur Forschungsstudien zum Thema aufgegriffen, sondern auch nationale Modellprojekte vorgestellt und in den Fokus gerückt werden sollen.

Der zweite Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den Entwicklungsaufgaben, die Kinder und ihre Eltern auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene bewältigen müssen, um zu verdeutlichen, welche herausragenden Anforderungen beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule an Kinder und deren Eltern gestellt werden.

Kooperation innerhalb der unterschiedlichen Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule wird zum Thema des letzten Kapitels der Arbeit. Hierbei werden zunächst die Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Kita und Grundschule thematisiert, um im Anschluss daran die Bedeutsamkeit von Kooperation und Anschlussfähigkeit der beiden Systeme zu erläutern. Dies soll die Grundlage dafür bilden, um die unterschiedlichen Sichtweisen bzw. Perspektiven von Lehr- und Fachkräften, von Eltern, vor allem aber auch von Kindern bezüglich der Transition in die Grundschule darzustellen und zu erläutern. Es geht in diesem Kontext darum, die Perspektive darzustellen, aus welcher die Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure am Übergang von so großer Bedeutung ist. Die Betrachtung der Herausforderungen bezüglich einer intensiven kooperativen Zusammenarbeit aller Beteiligten folgen im Anschluss daran. Abschließend wird es um praxisbezogene Zielstellungen bzw. Empfehlungen bezüglich einer intensiven Kooperation zwischen KiTa und Grundschule gehen.

2 Theoretische Grundlagen des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

2.1 Erklärungsmodelle zur Beschreibung und Interpretation von Übergängen

2.1.1 Transitionen

Transitionen stellen „[n]ormative Veränderungsprozesse, auch als Statuspassagen bezeichnet, (...) wie zum Beispiel den Beginn einer Berufsausbildung, einer Ehe oder des Rentenalters“ (Naumann, 2010, S. 21) dar, welche durch ein bestimmtes Eintrittsalter sowie durch der jeweiligen Übergangssituation immanenten Rituale gekennzeichnet sind (vgl. ebd. 2010, 21). Neben Übergängen, welche mit einem Wechsel der jeweiligen Institutionen einhergehen (Schuleintritt, Berufsbeginn), gibt es ebenso intrainstitutionelle Transitionen wie der Wechsel einer Klasse oder die Versetzung in eine andere Abteilung. Weiterhin können diese Übergänge geplant, vorhersehbar (Schuleintritt) oder unvorhersehbar (Kündigung) sein und sind auf individueller, sozial-interaktionaler und kontextueller Ebene von Destabilisierung und Entstrukturierung geprägt (vgl. Wörz in Griebel & Niesel 2004, S. 26).

Übergänge, wie sie zwischen dem Wechsel von der Familie in die Kindertageseinrichtung stattfinden und von dort auch in die Grundschule werden in der Fachsprache als „Transitionen“ bezeichnet. (Griebel & Niesel 2004) Dabei soll insbesondere eine Abgrenzung vom umgangssprachlichen Begriff des „Übergangs“ zum wissenschaftlich und theoretisch untermauertem Begriff der Transition getroffen werden. Der Begriff Transition entstammt dem lateinischen Wort *transito* und bedeutet Übergang, dem Substantiv zu *transire*, was hinübergehen bedeutet.

„Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und in sich überlebende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren, wenn ein Kind zum Schulkind wird. Charakteristisch dabei ist, dass die betreffenden Personen Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmachen. (Griebel & Niesel, 2004, S. 35)

Der Transitionsansatz von P. Cowan (1991) basiert auf der Betrachtung von Übergängen als Entwicklungsprozess von Familien. Wilfried Griebel und Renate Niesel haben auf der Grundlage des Modells von P. Cowan weitere Untersuchungen zu Übergängen im Verlauf der frühen Kindheit untersucht und sich fachlich dazu geäußert, woraus ein theoretisches Konzept für Transitionen entstanden ist. Im Transitionsmodell wird sich vor

allem damit auseinandergesetzt, wie Kinder und deren Eltern Unvorhersehbares bei solchen einschneidenden Veränderungen, wie Übergängen, bewerkstelligen.

Dabei haben mehrere theoretische Ansätze auf die Formulierung des Transitionsmodells Einfluss genommen und sind auf der Basis dieser Forschungsergebnisse weiterentwickelt worden. Modelle der Transition sollen im Folgenden erwähnt werden, um der Komplexität des Einflusses von Transition auf den Entwicklungsverlauf gerecht werden zu können. So seien hier das *kontextuelle System-Modell* als Entwicklungsansatz der Transition nach Pianta und Kraft- Sayre (2003), der *Stressansatz* nach Lazarus (1995), das *ökosystemische Entwicklungsmodell* nach Bronfenbrenner (1989) und die *Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse* nach Filipp (1995) zu nennen. Nachfolgend soll auf das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner und auf das Konzept der kritischen Lebensereignisse genauer eingegangen werden.

2.1.2 Kritische Lebensereignisse im Leben eines Kindes

Ein Lebensereignis bedeutet in der Regel für Menschen eine Veränderung in seinem alltäglichen Leben. Diese Veränderung kann sowohl von positivem, wie zum Beispiel die Geburt eines Kindes, als auch für die betreffende Person von negativem Ausgang sein. Immer jedoch heißt es, dass sich der Mensch auf neue Umstände in seinem Leben einstellen muss, sie in seinen Alltag integrieren und mit den neuen Bedingungen zureckkommen muss. Als kritische Lebensereignisse, können all die Veränderungen gezählt werden, die für einen Menschen eine Bewältigung der Situation mit sich ziehen. Dabei stellen verschiedene Situationen oder Ereignisse für Menschen eine Belastung dar und müssen von ihnen bewältigt werden, wie zum Beispiel Schicksalsschläge oder Ähnliches. Hier sind vor allem „belastende, kritische oder gar traumatisierende Lebensereignisse in Form existentieller Herausforderungen und Lebenskrisen“ gemeint (Filipp & Aymanns, 2018, S.25)

„1. Sie stellen die raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs innerhalb und außerhalb der Person dar und sind somit im Strom der Erfahrungen einer Person raumzeitlich zu lokalisieren [...]“

2. Kritische Lebensereignisse stellen Stadien des relativen Ungleichgewichts dem bis dato aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt dar.“ (ebd.)

Die Psychologin Sigrun-Heide Filipp (1995) stellt den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule als kritisches Lebensereignis dar. Sie unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei Arten von kritischen Lebensereignissen. Dem *normativen* und dem *nichtnormativen* Lebensereignissen, welche sich im Laufe des Lebens eines Menschen vollziehen können. (vgl. Filipp 1995) Zu den normativen Lebensereignissen zählen all die Ereignisse, die relativ voraussehbar sind und von einer Lebensphase in die Nächste führen, beispielsweise die Geburt oder Einschulung. Oftmals sind diese Übergänge systembedingt oder ritualisiert. Im Gegensatz dazu sind nichtnormative Lebensereignisse eher unvorhersehbar und treten plötzlich im Leben eines Menschen auf, wie zum Beispiel Unfälle, Tod, Trennung oder Ähnliches. Nichtnormative Lebensereignisse sind dadurch geprägt, dass sie nicht planbar sind und unverhofft auftreten und zumeist eine Krise oder einen (kurzweiligen) Kontrollverlust zur Folge haben.

Immer aber „werfen kritische Lebensereignisse Menschen aus ihrem Alltag [...] und führen zu einem Ungleichgewicht im *Person-Umwelt-Passungsgefüge*“ (Filipp & Aymanns, 2018 S. 27). Aus diesem Grund werden als kritische Lebensereignisse im Allgemeinen auch „zeitlich begrenzte Lebenssituationen bzw. -phasen bezeichnet, die sich auf Grund von biologischen, sozialen oder physikalischen Ereignissen vom üblichen Lebensfluss des Alltags abheben und neue Herausforderungen stellen, die durch vorhandene Routinen nicht bewältigt werden können.“ (Eckerth & Hanke, 2015 S.24) Es scheint so, als ob an vorhandene Verhaltensformen eines Menschen erhöhte Anforderungen gestellt werden, um solche Situationen meistern zu können.

Griebel und Niesel (2007) weisen darauf hin, dass solche kritischen Lebensereignisse nicht nur als „Risiko“ sondern ebenso als „Chance“ gesehen werden können, wenn sie positiv bewältigt werden können. (vgl. hierzu auch Griebel & Niesel, 2004 S. 92)

Die Bewältigung kritischer Lebensereignisse kann durch gezielte Maßnahmen der Kompetenzförderung und dem Erlernen bestimmter Verhaltensformen dazu beitragen, solche Lebensphasen zu meistern.

Die Auseinandersetzung eines Individuums mit kritischen Lebensereignissen erfolgt auf verschiedene Art und Weise. Jedoch ist es unabdingbar den Systemcharakter der Person-Umwelt-Beziehung zu berücksichtigen und gesamte soziale Gefüge, in dem ein Mensch lebt zu beachten. So muss eine Neuorganisierung der sozialen Beziehungen stattfinden, um den Alltag gewissermaßen wieder in ein Gleichgewicht zu bringen. Dies wird von

Filipp auch als „Effekt“ von kritischen Lebensereignissen bezeichnet. (Filipp, 1995 S. 9) Dabei werden „Lebensereignisse“ und „Person“ als aktive Kräfte in diesem Austausch- und Passungsgefüge betrachtet.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Betrachtung des Ansatzes der kritischen Lebensereignisse hilfreich ist, um die schwierige Situation, in der sich das Kind in systembedingten Übergängen befindet zu verstehen. Die Betrachtungsweise hinsichtlich einer Bewältigung und der damit verbundenen Herausforderungen an das Kind und seine Entwicklung kann somit besser nachvollzogen werden. Der Übergang bedeutet in jedem Fall eine einschneidende Veränderung im Leben eines Kindes.

In der Fachliteratur wird auch darauf hingewiesen, dass das Konzept der kritischen Lebensereignisse allerdings nicht eindeutig zu definieren ist. So nimmt es zwar Bezug auf die Wahrnehmung und Einschätzung solcher Lebensereignisse, jedoch nimmt es wenig Bezug auf die Identitätsentwicklung eines Kindes. (vgl. Griebel & Niesel 2004, S.92)

2.1.3 Bronfenbrenners ökosystemisches Entwicklungsmodell

Der ökologische Ansatz von Uri Bronfenbrenner nimmt die Position ein, dass die „Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie wahrgenommen wird und nicht, wie sie in der objektiven Realität sein könnte.“ (Bronfenbrenner 1981, S.20) Das Lebewesen wird demzufolge im Ganzen betrachtet und nicht losgelöst von seiner Umwelt. Es setzt sich aktiv mit seiner Umwelt auseinander und ist ein Teil dieser ihn umgebenden Umwelt. So befinden sich Kinder in einer Gesamtheit von komplexen Systemen, die sich gegenseitig beeinflussen, dem Mikrosystem, dem Mesosystem, dem Exosystem und dem Makrosystem. Im Allgemeinen kann davon ausgegangen werden, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen, die es umgeben, beispielsweise in seiner Familie, die Veränderungen in gewissen Lebensabschnitten, die im Leben eines Kindes vollzogen werden müssen bzw. denen es ausgesetzt ist und deren Verbindung miteinander auf unterschiedliche Weise Einfluss auf das Kind und seine Entwicklung nehmen. Der Gesamtheit der Einflussnahme aller Systeme auf das Kind muss dementsprechend vollste Aufmerksamkeit gewidmet werden. „Dadurch gewinnt der Heranwachsende immer differenzierte Vorstellungen von einzelnen Lebenskontexten und ihrer Vernetzung. Durch die Interaktion in konkreten Kontexten erwirbt er Handlungsfähigkeiten, die ihm

Möglichkeiten der Mitgestaltung und Teilhabe an seiner eigenen Umwelt eröffnen.“
(Seifert, 2011 S.113)

Das Mikrosystem ist das System, in dem sich der Mensch befindet, sein unmittelbarer Entwicklungskontext. Dazu werden alle Beziehungen zu Menschen in seiner direkten Umgebung gezählt, seine Familie und seine Freunde. Alle zwischenmenschlichen Beziehungen also, die an dem Leben des Menschen unmittelbar teilhaben. Jedoch zählt auch der Umgang mit diesen Menschen als Merkmal in das Mikrosystem hinein. Wie verhält sich der Mensch gegenüber diesen Menschen, in welche bestimmte Rolle schlüpft er und wie gestaltet er die Beziehung zu seinen unmittelbaren Mitmenschen? All das sind wesentliche Merkmale des Mikrosystems, in dem ein Mensch direkt oder indirekt handelt.

Im Mesosystem findet nun ein Austausch zwischen den verschiedenen Lebensumwelten statt. So hat ein Kind beispielsweise ein Mikrosystem „Schule“ und ein Mikrosystem „Familie“, die aber miteinander verbunden sind. So kann zum Beispiel die Lehrerin zu der Familie des sich im Mikrosystem befindlichen Kindes Kontakt aufnehmen

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (...). Ein Mesosystem ist somit ein System von mehreren Mikrosystemen“ (Bronfenbrenner, 1993, S 41.)

Das heißt, dass alle Mikrosysteme, in denen ein Mensch handelt und lebt, stehen demzufolge in direktem oder indirektem Zusammenhang mit dem Mesosystem. Besonders, wenn ein Mensch vor einem Übergang in seinem Leben steht, findet das Mesosystem Erweiterung. So stellt der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule eine Erweiterung des Mesosystems dar. Übergänge, bei denen ein Mensch Veränderung in einem Lebensbereich oder in seiner Umwelt erfährt, können sowohl Chancen (neue Verantwortlichkeiten, Möglichkeiten der Übernahme neuer Rollen oder das Kennenlernen neuer Lebensbereiche im Allgemeinen) als auch Risiken mit sich bringen.

Das Exosystem umschreibt Bronfenbrenner folgendermaßen:

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“ (Bronfenbrenner, 1993 S. 42)

Es lässt sich sagen, dass das Exosystem nicht von der betreffenden Person beeinflusst werden kann. Stattdessen kann es aber einen indirekten Einfluss auf die Person und ihr Leben nehmen. So kann beispielsweise der soziale Status der Eltern oder der Arbeitsplatz der Eltern großen Einfluss auf das Mesosystem des Kindes nehmen. Sind die Eltern beispielsweise gut situiert, verdienen durch ihre Arbeitsstelle viel Geld, so werden sie dafür sorgen, dass das Kind bevorzugt eine Privatschule besuchen wird. Das Gegenteil ist der Fall, wenn die Eltern beispielsweise geringfügig verdienen oder gar arbeitslos sind. „Unsichere Arbeitsbedingungen, niedrige Löhne oder erheblicher Stress auf dem Arbeitsplatz wirken sich mit einiger Wahrscheinlichkeit auch auf die emotionale Qualität der Beziehungen im Mikrosystem Familie aus – ohne dass der Heranwachsende an den Arbeitsbedingungen der Eltern etwas ändern könnte.“ (Seifert, 2011, S. 120)

Alle drei genannten Systeme sind in das Makrosystem eingebettet. Zum Makrosystem gehören rechtliche und systembedingte Rahmenbedingungen. Genauso fallen darunter Merkmale einer Kultur wie die Werte und Normvorstellungen dieser, die das gesellschaftliche Leben an gewisse Standards bindet und nach denen die Menschen in diesem System leben. Ebenfalls gewisse Ideologien und Weltanschauungen einer Gesellschaft sind hier mit einbezogen.

Die Anpassung an ein System, kann nach dem ökosystemischen Ansatz auch als ökologischer Übergang bezeichnet werden. So verändert ein Mensch seine „Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel der Rolle, des Lebensbereiches oder beider.“ (Bronfenbrenner, 1981 S. 43) Dabei hat die Person, die einem Übergang ausgesetzt ist, Leistungen in seiner Entwicklung zu vollbringen, es muss sich an die neuen Bedingungen anpassen und sich auf diese einstellen. Doch nicht nur der Übergang in die Grundschule stellt das Kind vor eine enorme Entwicklungsleistung. In der Biografie eines Menschen kommen solche Anforderungen an die Entwicklung immer wieder vor und er ist immer wieder mit einer Anpassungsleistung an seine Umgebung konfrontiert.

2.1.4 Transition als Ko-Konstruktiver Prozess

Aus den theoretischen Grundlagen zur Erklärung des Transitionsansatzes geht hervor, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule für einen

Heranwachsenden aus vielschichtiger Sichtweise zu betrachten ist. Um den Übergang und den damit verbundenen Anforderungen an das Kind richtig deuten und verstehen zu können, ist eine Einbeziehung des Ansatzes der kritischen Lebensereignisse und des ökosystemischen Entwicklungsmodells von Bronfenbrenner unumgänglich. Die beiden Ansätze stellen dar, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sowohl belastende Auswirkung auf das Kind haben kann, als auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Chancen mit sich bringen kann. Dabei kann das Kind nicht losgelöst von seiner Umgebung und seinem unmittelbaren Umfeld betrachtet werden, sondern das ganze System, das einen Heranwachsenden umgibt muss in den Prozess mit einbezogen werden.

Griebel und Niesel (2004-2008) haben wesentliche Aussagen aus den genannten Theorien zusammengetragen und sie einem relevanten Kontext zugeordnet. Dabei werden hier, besonders in Bezug auf die Pädagogik, Handlungsweisen und Denkansätze aufgezeigt, die für einen gelingenden Übergangsprozess von großer Bedeutung sind.

Der Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule kann im Sinne des Transitionsansatzes als Ko-Konstruktiver Prozess verstanden werden, bei dem sowohl das Kind, seine Familie und das Umfeld, in dem es lebt, ebenso wie die beiden Institutionen Kita und Grundschule gewissermaßen Bewältigungsaufgaben zu leisten haben. In Ko-Konstruktiven Prozessen geht es um das gemeinsame Lösen von Problemen. Dabei stehen das Verständnis und die Bedeutung von Sachverhalten und Prozessen im Vordergrund, die ausgehandelt und diskutiert werden sollten. Im Falle des Transitionsprozesses in die Grundschule bedeutet dies eine verstärkte soziale Interaktion zwischen allen Beteiligten. Das Kind und die Familie, ebenso wie die Kindertageseinrichtung und die Grundschule sind gleichermaßen an der Gestaltung des Übergangsprozesses beteiligt. Dabei nehmen sie aber unterschiedliche Rollen bei der Bewältigung ein. Ein Übergang und dessen Gelingen steht dabei in hoher Abhängigkeit zur Mitbestimmungsmöglichkeit der Beteiligten. Sehr treffend dargestellt wurde der Ko-Konstruktive Transitionsprozess von Griebel und Niesel (2004), welcher aufzeigt, dass alle Beteiligten des „prozesshaften Geschehens“ (Griebel & Niesel, 2011 S. 116) ihre eigene Bewältigungsaufgabe zu leisten haben. Kinder müssen Entwicklungsaufgaben auf individueller Ebene, bei der es sich um persönliche Entwicklungsaufgaben handelt, bewältigen. Ebenso auf interaktionaler Ebene, die alle Wechselwirkungen zwischen den Beteiligten des Übergangsprozesses umfasst. Genauso müssen Entwicklungsaufgaben

auf kontextueller Ebene, die Ebene der Lebenswelten, aktiv gemeistert werden. Familienmitglieder, vor allem aber die Eltern des Kindes müssen, abgesehen von ihrer eigenen Transition in eine andere Elternrolle (von den Eltern eines Kita-Kindes, zu den Eltern eines Schulkindes) ihren Schützling unterstützen und ihm bei der Bewältigung helfend zur Seite stehen. Aber auch das restliche soziale Umfeld, in besonderem Maße die Pädagogen aus Kindertagesstätte und Grundschule, stehen in diesem Zusammenhang vor der Aufgabe, Kinder bei den Anforderungen eines Übergangs zu begleiten und zu unterstützen, sowie den Prozess an sich zu gestalten bzw. zu moderieren. (vgl. Griebel & Niesel, 2007). Es bewältigt also nicht nur eine Person allein eine Entwicklungsphase, sondern auch alle die Personen, die sie in dieser Phase umgeben bzw. Einfluss auf sie haben. Die Länge und Dauer eines Transitionsprozesses sind abhängig davon, wie schnell sich ein Kindergartenkind als Schulkind identifizieren kann und die Eltern sich von ihrer Rolle der Eltern eines Kindergartenkindes, zu Eltern eines Schulkindes entwickelt haben. So ist der Identitätswandel von Kind und Eltern ein Merkmal für einen gelungenen Übergangsprozess. (vgl. Griebel & Niesel, 2004 S.130)

2.2 Aktueller Forschungsstand zur Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule

Trotz aller Entwicklungen in den letzten Jahren, stellt der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule immer noch eine Bruchstelle in der Bildungslaufbahn eines Kindes dar. Historisch gesehen haben sich beide Institutionen unabhängig voneinander entwickelt und es konnte bis heute kein durchgängiger, einheitlicher Ansatz in das Bildungssystem in Deutschland übernommen werden, der den Übergang für Kinderartenkinder in die Grundschule nahtlos macht. Noch immer sind Kinder und die am Übergang beteiligten Akteure mit erheblichen Bewältigungsaufgaben konfrontiert, wenn sie vor der Aufgabe stehen, zwischen den beiden Bildungsinstitutionen zu wechseln. Dennoch gab es in den letzten Jahren einige wertvolle Entwicklungen und Forschungen zu diesem Thema, die Schrittweise den Weg zu einer stärkeren Verzahnung von Kindertagesstätte und Grundschule ebnen. Hierzulande versuchte man die „Problematik einer Neugestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“ (Graßhoff, et al, 2013 S.16) auf zwei verschiedene Arten zu lösen. Zum einen ist dies die „Flexibilisierung des Schulanfangs“ (ebd. S.16) und zum anderen

die „Verzahnung von Elementar- und Primarbereich“ (ebd. S16). So wird bereits seit Beginn der 90iger Jahre das Modell der Schuleingangsphase in fünfzehn deutschen Bundesländern erprobt. Es wird auf die Feststellung der Schulfähigkeit bei den neu einzuschulenden Kindern verzichtet und sie werden in altersgemischten Lerngruppen unterrichtet. Dabei kann das Kind bis zu drei Jahre in dieser Schuleingangsphase verweilen. In zahlreichen Ländern wird diese flexible Schuleingangsstufe mittlerweile praktiziert und umgesetzt, wobei zu erwähnen sei, dass ebenso noch viele Schulen den klassischen Weg der Einschulung in die erste Jahrgangsstufe wählen (vgl. Faust 2008).

Nach der PISA-Studie im Jahre 2000 und deren Testergebnisse, die offensichtliche Lücken im deutschen Bildungssystem aufzeigten, wurden in der Kultusministerkonferenz im Dezember 2001 sieben Handlungsfelder veranlasst. Eines der sieben Handlungsfelder beinhaltet „Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung.“ (KMK 2003, S. 258) Damit stieg auch die Bedeutsamkeit eines veränderten Blickwinkels auf die Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Infolgedessen wurde in den Landesgesetzgebungen ein Kooperationsangebot zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen festgeschrieben. Die erhöhte Priorität der „Verzahnung“ von Elementar- und Primarbereich in der Bildungspolitik wurde auch in den mit dieser Bewegung fast in allen Bundesländern überarbeiteten Bildungs- und Erziehungsplänen mit aufgenommen und damit der Weg zu einer gesetzlichen Untermauerung vorbereitet.

In Hessen beispielsweise fand die Gründung des „Bildungshauses für Kinder von drei bis zehn Jahren“ (vgl. BMBF 2008) statt. „Unter einem Bildungshaus wird ein Netzwerk verstanden, in dem sich Grundschulen und Tageseinrichtungen in einem Sozialraum durch Kooperation schrittweise enger miteinander verzahnen.“ (Graßhoff et al 2013, S.17). Im Vordergrund steht hier also die intensive Zusammenarbeit der beiden Bildungsinstitutionen Kindertagesstätte und Grundschule. Ein wichtiges Merkmal dieses Modellprojektes ist es, dass Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsame Lern- und Spielangebote gestalten, ohne dabei von systembedingten Grenzen beeinflusst zu sein.

Darüber hinaus hat die deutsche Kinder- und Jugendstiftung das Modellprogramm „ponte“ (vgl. Ramseger & Hoffsommer, 2008) ins Leben gerufen. Dabei werden sogenannte „Lerntandems“ aus pädagogischen Fachkräften und Lehrern der Grundschule gebildet, die in Gesprächsrunden und Workshops gemeinsame Wege finden Lern- und

Entwicklungsprozesse von Kindern zwischen fünf und sieben Jahren hinsichtlich ihrer sozialen und kognitiven Fähigkeiten zu stärken.

Das länderübergreifende Verbundprojekt „TransKiGs“ (Transfer vom Kindergarten in die Grundschule) zielt in diesem Zusammenhang vorrangig auf die Verbesserung und Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität ab. Dieses Projekt wurde seitens des Bundes und der Länder gefördert und in den Jahren 2005 bis 2009 in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen erprobt. Hierbei sollte unter Anderem herausgefunden werden, wie „die Verzahnung von Kindergärten und Grundschulen auf verschiedenen Ebenen verbessert werden kann.“ (Graßhoff, et al 2013, S.19) Herausgearbeitet wurde hier, dass von dem Gelingen eines Übergangs in die Grundschule in Hohem Maße auch die Rolle der Eltern abhängig ist. So wird besonders betont, dass „eine intensivere Beziehung zwischen ihnen und den Bildungseinrichtungen“ (vgl. LISUM 2007, S.21) herzustellen sei. Im Rahmen von TransKiGs entstand im Land Brandenburg das Modellprojekt „GOrBiKs“, ein gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Dabei wurden besondere Qualitätsmerkmale für die gemeinsame Bildungsverantwortung von Kindertagesstätte und Grundschule herausgearbeitet und ausformuliert, die besonderen Wert auf die beidseitige Gestaltung des Übergangs, des Bildes vom Kind, der Lernkultur und der Formen von Beobachtung, Dokumentation und Analyse legen.

Eine bedeutende psychologische Studie der Übergangsforschung geht aus den testpsychologischen Untersuchungen und Elternbefragungen von Wolfgang Beelmann (2006) hervor, die sich vor allem mit der Frage beschäftigte, ob sich bei einem Transitionsprozess „durch die Anpassung an einen neuen Lebenskontext bedeutsame Veränderungen auf der Personenebene abspielen oder ob dabei nur bestehende Persönlichkeitsmerkmale stärker akzentuiert werden.“ (Graßhoff, et al 2013, S.21) Dabei ermittelte er bei werdenden Schulkindern vier Typen beim Übergang in die Grundschule. Die „Risikokinder“ (29%), die „Übergangsgestressten“ (14%), die „Geringbelasteten“ (42%) und die „Übergangsgewinner“ (15%). Es hat sich dabei herauskristallisiert, dass besonders Risikokinder enorme Schwierigkeiten haben, sich an die neuen Gegebenheiten in der Grundschule anzupassen und sich in ihrem Verhalten signifikante Veränderungen aufzeigten. Die Übergangsgestressten haben keine ausreichenden Erfahrungen bzw. Ressourcen, um die Veränderungen eines Transitionsprozesses hinreichend regulieren zu können und geraten zumeist aus dem Gleichgewicht mit der Umwelt. Die

Geringbelasteten können die Herausforderungen eines Übergangs überwiegend ausgleichen und zeigen bei diesem Prozess keine Stresssymptome. Für die Übergangsgewinner stellt der Transitionsprozess ein Kompetenzzuwachs dar, der sich durch eine bessere Fähigkeit sich an neue Gegebenheiten und Bedingungen anzupassen auszeichnet. Es stellte sich heraus, dass bereits vorhandene soziale Kompetenzen und die Bereitschaft zum schulischen Lernen das Gelingen eines Übergangsprozesses begünstigen, genauso wie die Unterstützung und Begleitung durch die Familie, vor allem die Eltern. Seitens der Bildungseinrichtungen begünstigen behutsame und gute Vorbereitung sowie eine Eingewöhnungsphase in das erste Grundschuljahr die Herausforderungen der Anpassung an die Veränderung.

In den letzten Jahren ist der Transitionsansatz jedoch empirisch in die Kritik geraten, da er zu sehr auf die Probleme und Belastungen während des Übergangs fokussiert sei. Die „Prämissen [...] überschätzen aufgrund des Bezugs zur Stressforschung und zur Theorie der kritischen Lebensereignisse möglicherweise die Belastungsfaktoren durch den Übergang.“ (Faust, 2008, S. 3). Die Lösung könnte es in diesem Zusammenhang sein, sich weg von den negativen Auswirkungen des Übergangs, hin zu einer positiven Unterstützung und Begleitung zu bewegen, die zwar die möglichen Probleme und Herausforderungen des Transitionsprozesses im Blick behält, sich aber mehr und mehr auf die Chancen und Faktoren konzentriert, die einen Übergang begünstigen, um diese zu fördern. Folglich ist es für das Gelingen des normativen Übergangs von Vorteil, wenn alle Beteiligten in engem Kontakt zueinander, partizipativ und wertschätzend kooperieren. Damit würde auch dem Vorhaben, einer besseren Verzahnung von Elementar- und Primarbereich entsprochen werden oder zumindest den Weg in diese Richtung ebnen. Eine empirische Studie aus Finnland, welche 2011 von Ahtola et al. ins Leben gerufen wurde, stellt die „positiven Wirkungen einer pädagogisch-professionellen kooperativen Gestaltung des Übergangs auf den späteren Schulerfolg der Kinder“ (Graßhoff, et al. 2013, S. 23) dar und rückt genau dies in den Vordergrund. Dabei wurde in 30 Tandems aus Vorschulbereich und Grundschulbereich untersucht, wie sich die enge Zusammenarbeit auf die Entwicklung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit der Kinder auswirkt. Mit positivem Resultat. Es wurde festgestellt, dass je enger bzw. umfangreicher die Zusammenarbeit der beiden Bildungseinrichtungen vollzogen wurde, desto einfacher fiel es den Übergängern diese Herausforderung zu meistern.

3 Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule als herausragende Entwicklungsaufgabe von Kindern und Eltern

Wie aus dem Kapitel 2 schon hervorgegangen ist, bringt der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule nicht nur für die Kinder erhebliche Veränderungen mit sich, sondern bedeutet für die gesamte Familie eine Änderung ihrer Lebensumstände bei der sie mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind. Diese Anforderungen an die Entwicklung vollziehen sich auf individueller, auf interaktionaler und auf kontextueller Ebene und sollen auf den folgenden Seiten näher beschrieben werden. (vgl. Griebel & Niesel 2003)

Entwicklungsaufgaben werden umschrieben als Aufgaben, die während bestimmter Lebensabschnitte aus gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen entstehen, deren erfolgreiche Bewältigung zur Zufriedenheit des Individuums beiträgt sowie auf die Lösung späterer Entwicklungsaufgaben wirkt (vgl. Trautmann 2004, S. 23). Entwicklungsaufgaben können somit als Anpassungsleistung des Individuums betrachtet werden (ebd. 2004, 19). Werden diese Aufgaben nicht gänzlich bewältigt, können sich negative Konsequenzen hinsichtlich der Lösung späterer Aufgaben sowie des subjektiven Wohlbefindens ergeben (ebd. 2004, 23). Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Zeitpunkte sich besonders zur Lösung bestimmter Entwicklungsaufgaben eignen (vgl. ebd. 2004, 22f). Daraus ergeben sich wiederum spezifische Entwicklungsaufgaben in bestimmten Lebensphasen. So können auch für den Schuleintritt beziehungsweise die Schulanfangsphase spezifische Entwicklungsaufgaben formuliert werden, die im Folgenden umschrieben werden.

3.1 Entwicklungsaufgaben auf individueller Ebene

Für Kinder besteht beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule eine vorrangig zentrale Entwicklungsaufgabe, nämlich der Statuswechsel. „Kindergartenkinder werden zu Schulkindern.“ (Griebel & Niesel, 2003, S. 120) Das ehemalige Kindergartenkind nimmt nun in der Schule eine andere Rolle ein und muss sich selbst in dieser Rolle erst finden und wahrnehmen. Es ist damit eine Entwicklung des Selbstbildes und Selbstkonzeptes des Kindes verbunden und es muss lernen „sich selbst als kompetentes oder auch weniger kompetentes Schulkind zu sehen und zu erleben.“

(Eckerth & Hanke, 2015, S. 36). Mit dem Statuswechsel ist für die meisten Kinder auch ein verändertes Zugehörigkeitsgefühl verbunden. Sie fühlen sich nun nicht mehr als Kindergartenkinder, die in der Wahrnehmung von Heranwachsenden häufig als „die Kleinen“ angesehen werden, sondern sie gehören nun zu den „Großen“, zu den Schulkindern. In der Grundschule nehmen die „Erstklässler“ dann aber wiederum die Rolle der „unerfahrenen Schulkinder“, die Neulinge, die sich in der Institution Grundschule erst einleben müssen ein. Der mit Stolz, Neugier, Vorfreude aber auch Ängsten und Unsicherheiten verbundene Statuswechsel kann in diesem Sinne als komplexer Prozess angesehen werden. Bei diesem Prozess wird den Kindern, je nachdem wie sie die Veränderungen selbst wahrnehmen, eine Menge an Kraft bei der Regulation verschiedener Emotionen abverlangt. Dies zählt zu den bedeutendsten Entwicklungsaufgaben von Kindern beim Übergang in die Grundschule.

Auf individueller Ebene ist eine weitere wichtige Entwicklungsaufgabe nicht außer Betracht zu lassen, nämlich die „[Weiter-] Entwicklung schulischer oder unterrichtsnaher Kompetenzen.“ (vgl. Griebel & Niesel, 2011) Hierzu zählen die Fähigkeiten eines Kindes etwas zu planen und dementsprechend zu handeln. Auch ihre Arbeit entsprechend zu organisieren gehört zu diesen Kompetenzen. Im Schulalltag spielen des Weiteren die Fähigkeit des Kommunizierens und auch die sozial-emotionale Kompetenz eine wichtige Rolle. Sie sind vorrangig wichtig für ein gelingendes Miteinander. Zu dem sind Fähigkeiten „im Bereich der Anwendung von Lernstrategien oder auch im Bereich der Metakognition“ (Eckerth & Hanke, 2015, S.37) zu nennen, die von den Kindern in ihrer Schulzeit erst erlernt werden müssen.

Des Weiteren ist die Entwicklung „lernbereichsspezifischer Kompetenzen“ (ebd. S.37) eine wichtige Anforderung, die ein Schulkind erst erlernen muss. Mit lernbereichsspezifischen Kompetenzen sind all diese Fähigkeiten gemeint, die ein Grundschulkind erlernen muss oder in manchen Fällen auch schon mitbringt, um sich in einem bestimmten Unterrichtsfach zurecht zu finden und aufbauende Methoden zu erlernen. Hierunter wird beispielsweise die Fähigkeit zum Schriftsprachenerwerb oder auch zum Lesen gefasst, aber auch die Fähigkeit zu Rechnen. Um sich lernbereichsspezifische Kompetenzen aneignen zu können, muss das Kind gewisse (Vorläufer-)Fähigkeiten mitbringen, die eine Entwicklung dieser Kompetenzen begünstigen und dem Kind ermöglichen, sich mit bestimmten Inhalten eines Unterrichtsfaches vertraut machen zu können. Zu diesen (Vorläufer-)Kompetenzen

gehört unter anderem die phonologische Bewusstheit, also die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache zu lenken, zum Beispiel auf den Klang der Wörter beim Reimen oder auf Silben als Teile von Wörtern zu achten. Auch gute physiologisch-organische Voraussetzungen, wie zum Beispiel im Bereich der Sinnesorgane, Sprechwerkzeuge, der Motorik, der visuellen Differenzierung, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses (vgl. Dehn, 2008) sind basale Voraussetzungen bzw. Vorläuferfähigkeiten, die einen Kompetenzerwerb in den Bereichen Lese- und Schriftspracherwerb und Mathematik begünstigen können. Empirische Befunde zeigen auf, dass frühe schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen begünstigende Faktoren sind, um Fähigkeiten in diesen Lernbereichen weiter auszubauen. (vgl. Bos & Scharenberg, 2010)

Schulkinder haben darüber Hinaus eine weitere herausragende Entwicklungsaufgabe zu meistern. Das zumeist implizite Lernen durch Sinneswahrnehmungen, Erkundung und Nachahmung im Spiel muss nun durch explizites Lernen in der Grundschule ersetzt werden. Das Kind muss gezielt Inhalte im Unterricht lernen und wiederholt üben, um Kompetenzen in diesem Bereich zu erlernen. Das kognitive Lernen steht nun vermehrt im Mittelpunkt und Unterrichtsinhalte müssen häufig in einer vorgegebenen Zeit erarbeitet werden, was oftmals Zeitdruck verursacht. Im Vorschulbereich hatten die Kinder Zeit für ihr selbsttägiges Lernen, sie konnten individuell und in eigenem Tempo im Spiel neue Sachverhalte erfahren und so ihre Fähig- und Fertigkeiten ausbauen. Die Veränderung der Lernbedingungen von stark individuell und auf das einzelne Kind abgestimmt, hin zu stark strukturiert und nach bestimmten Lerninhalten stellt also eine weitere bedeutende Entwicklungsaufgabe für einen Heranwachsenden dar.

Es wird deutlich, dass das Kind bereits auf individueller Ebene einige bedeutende Anforderungen an seine Entwicklung zu bewältigen hat, sowohl im Bereich lernbereichsspezifischer und -übergreifender Fähigkeiten, als auch im sozial-emotionalen Bereich. (vgl. Eckerth & Hanke, 2015 S.37)

Doch auch die Eltern eines werdenden Schulkindes haben auf individueller Ebene Entwicklungsaufgaben zu meistern. Sie befinden sich wie ihr Kind in der Lage einen Rollenwechsel vollziehen zu müssen. Sie sind nun nicht mehr die Eltern eines Kindergartenkindes, sondern sie entwickeln sich zu Eltern eines Schulkindes und erleben aktiv den Übergang mit. (Fthenakis, 2003 S. 141)

Dies hat zumeist auch enorme Auswirkungen auf die Organisation ihres gesamten Tagesablaufes. Konnten sie das Kindergartenkind bisher nach ihren Arbeitszeiten angepasst in die Kindertagesstätte bringen, so müssen sie das Schulkind nun zu einer bestimmten Zeit, nämlich zum Unterrichtsbeginn in die Schule bringen.

Doch auch das Loslassen können zählt zu einer Entwicklungsaufgabe für Eltern beim Schuleintritt ihres Kindes. Sie sehen ihr Kind nun allmählich seinen eigenen Weg beschreiten, es tritt in das Schulsystem ein und muss sich nun während der Zeit in der Grundschule größtenteils allein zurechtfinden. Vielen Eltern fällt es schwer zu begreifen, dass sie ihr Kind jetzt gewissermaßen loslassen müssen und ihm Dinge zutrauen müssen, weil es nun nicht mehr das „kleine Kindergartenkind“ ist. Dabei sind auch die Eltern mit einer Transition konfrontiert, ebenso wie das Kind haben sie mit Gefühlen wie Freude, Neugier, aber auch mit Unsicherheiten zu kämpfen. So stellt sich ihnen die Frage, „ob das Kind den Anforderungen in der Schule gewachsen sein wird“ (Griebel & Niesel, 2002 S. 38) und „ob sie in der Lage sein werden, ihr Kind optimal zu unterstützen und zu fördern.“ (ebd.)

3.2 Entwicklungsaufgaben auf interaktionaler Ebene

Auf dieser Ebene sind Kinder zum Schulbeginn vor allem mit Veränderungen in Beziehungen konfrontiert. (vgl. Griebel & Niesel, 2011) In der Regel kommen Kinder nicht alle in die gleiche Grundschule, sondern werden, je nach Einzugsgebiet in unterschiedliche Grundschulen eingeschult. So ist es nicht selten, dass Kinder auch Veränderung in ihrer Bezugsgruppe erfahren und nicht mit allen Kindern aus ihrer Kindergartengruppe in eine Klasse gehen. Die Veränderungen in der sozialen Gruppe, bedeuten für das Kind eine Umgewöhnung und sie müssen neue Kinder erst kennenlernen und mit ihnen in Kontakt treten. Dies bedeutet für die neuen Schulkinder auf der einen Seite Abschied zu nehmen von Freunden und ihrer vertrauten Bezugsgruppe, aber auch von bekannten Erzieherinnen und Erziehern, ihren Bezugspersonen, zu denen sie in der Regel nach dem Schuleintritt wenig oder gar keinen Kontakt mehr haben werden. Besonders, wenn sich die Kinder zuvor in der Kindergruppe der Kindertageseinrichtung sehr wohl gefühlt haben, kann der Wechsel in die Grundschule mit Verlusterfahrungen einhergehen. Aber auch positive Effekte sind bei dem werdenden Schulkind denkbar. So kann es für ein Kind, das sich in seiner Kindergartengruppe oft unwohl gefühlt hat

oder gar in häufige Auseinandersetzungen mit anderen Kindern verwickelt war, auch eine Chance sein, sich in der Institution Schule in einer veränderten Rolle wiederzufinden. (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S.39)

Eine weitere große Entwicklungsaufgabe besteht für die Kinder darin, Personen kennenzulernen, bzw. sich auf diese einzulassen, die unmittelbar mit ihrem neuen Bezugssystem Schule zu tun haben. So müssen die neuen Erstklässler Kontakt und Vertrauen zur Klassenlehrerin aufbauen, aber auch zu anderen Lehrkräften, die in ihrer Klassenstufe unterrichten. Auch zu weiteren Personen, wie etwa pädagogische Mitarbeiter, Sozialpädagogen, Horterzieherinnen, Sekretärin oder Hausmeister muss eine mehr oder weniger enge Vertrauensbasis aufgebaut werden. Viele neue Gesichter aus verschiedenen Personengruppen, die sie erst kennenlernen müssen und mit denen sie sozial in Aktion treten müssen, können bei sehr introvertierten Kindern auch Unsicherheiten auslösen. Sie müssen erst „allmählich ihren Platz bzw. ihre Rolle in der Lebensgemeinschaft Schule [...] finden.“ (ebd., S. 40)

Am bedeutendsten scheint jedoch der Kontaktaufbau zu den neuen Mitschülern zu sein. Aus einer Studie von Petillon (1993), die zum Thema sozialer Erfahrungen von Schulanfängern und Grundschülern im Verlauf der ersten beiden Schuljahre in der Gruppe Gleichaltriger vom Institut für Grundschulpädagogik Landau-Koblenz erarbeitet wurde, geht hervor, dass ca. 80 Prozent der teilnehmenden Schüler über Ereignisse mit Mitschülern erzählten. Nur etwa 6 Prozent der erzählten Ereignisse bezogen sich auf die Lehrer und nur etwa 13 Prozent auf die Schule im Allgemeinen. An vorderster Stelle stand für die Kinder hierbei das Kennenlernen neuer Kinder und der Aufbau von festen Freundschaften zu ihnen.

Dabei ist die Anwesenheit von bekannten Kindern bei der Bewältigung des Übergangs für viele neue Schulkinder sehr hilfreich. Sie fühlen sich in dem neuen Gruppengefüge nicht ganz fremd und allein gelassen. Dahingegen haben es Kinder schwerer, die ohne vorherig gefestigte Kinderkontakte eingeschult werden. Für sie kann es bedeuten, dass sie sich in der Institution Grundschule deutlich unwohler fühlen, als die Kinder die bereits zuvor feste Freundschaften zueinander pflegten. Die Herausforderung besteht für die Kinder in diesem Zusammenhang darin, alte Freundschaften weiter auszubauen und neue Freundschaften zu beginnen und Kontakte zu Anderen aufzunehmen.

In diesem Zusammenhang ist von herausragender Bedeutung auch der Beziehungsaufbau zur Lehrerin. Dies stellt eine weitere wichtige Entwicklungsaufgabe von Kindern auf der einen Seite, aber auch auf der von Lehrkräften dar. Der Aufbau einer guten „Lehrer-Schüler-Beziehung“ wirkt sich positiv auf eventuelle Anpassungsprobleme, sowie auf die Entwicklung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten aus. Des Weiteren kann eine positive Beziehung zwischen Lehrern und Schülern die Schulfreude und die Motivation erhöhen, was wiederum die Lernhaltung und das Selbstwertgefühl förderlich beeinflusst. (Helsper & Hummrich, 2014 S. 39)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kinder auf interaktionaler Ebene während des Übergangs in die Grundschule komplexe Herausforderungen hinsichtlich unterschiedlicher Beziehungssysteme bewältigen müssen. Sie müssen Verluste und Veränderungen in der Beziehung zu Erwachsenen und Kindern verarbeiten und sich mit diesen veränderten Bedingungen zurechtfinden.

Auch innerhalb der Familie müssen Entwicklungsaufgaben auf interaktionaler Ebenen bewältigt werden. Die Eltern eines Schulneulings müssen häufig die Erfahrung machen, dass das Kind mit seiner neuen Rolle als Grundschulkind nun auch viel selbstständiger wird und eigenverantwortlicher handeln möchte. So möchte es beispielsweise allein von der Schule nach Hause gehen und eine gewisse Selbstverantwortung zugeschrieben bekommen. Die in der Wahrnehmung der Eltern doch häufig als noch sehr klein empfundenen Kinder loszulassen und ihnen diesen Weg eigenverantwortlich beschreiten zu lassen, fällt ihnen zumeist schwer.

Doch auch die Umgangsformen mit den Pädagogen ändern sich. Konnten sie mit der Erzieherin in der Kindertagesstätte häufige „Tür-und-Angel-Gespräche“ führen, muss mit den Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule ein fester Gesprächstermin vereinbart werden, denn vor Unterrichtsbeginn ist dies zumeist nicht auf die Schnelle möglich. Direkter Kontakt zu Lehrern und zu anderen Eltern sind in der Schule zum einen formaler und zum anderen viel seltener als in der Kindertagesstätte, was es den Eltern schwerer macht sich in ihrer neuen Rolle zurecht zu finden. (vgl. Giebel & Niesel, 2002 S. 27) Die Umgewöhnung zu einer vergleichsweise selteneren Kommunikation zur Lehrerin und dem eher sporadischen Kontakt zu dieser ist eine weitere Entwicklungsherausforderung für die Eltern eines Schulkindes. (ebd. S.20)

3.3 Entwicklungsaufgaben auf institutioneller Ebene

Auf institutioneller, bzw. kontextueller Ebene haben Schulanfänger ebenfalls Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. So zählt hierzu die „Integration der Lebensbereiche Familie und Schule mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Strukturen“ (Eckert & Hanke, 2015 S.43) zu einer bedeutenden Bewältigungsaufgabe während des Übergangs in die Grundschule. Dabei ist besonders die Umstrukturierung des Tages-, Wochen- und Jahresablaufes gemeint, die mit Beginn der Schulzeit eine Veränderung erfährt. Der Schulalltag ist nun von festen Anfangs- und Endzeiten geprägt und kann nicht mehr, wie es in der Kindertagesstätte der Fall war, individuell angepasst werden. Vielmehr sind es nun feste Unterrichtszeiten, die den Tagesablauf der Kinder aber auch den der Eltern bestimmen bzw. beeinflussen. Eltern müssen sich an diese Umstrukturierung erst gewöhnen. So können sie beispielsweise nicht mehr in den Urlaub fahren, wann es ihnen passt, sondern müssen ihre Planung den Ferienzeiten des Schulkindes anpassen. (vgl. Griebel & Niesel, 2002 S.33)

Der Übergang in die Grundschule ist für die meisten Kinder zu dem noch mit einem weiteren Übergang verbunden, nämlich den der Nachmittagsbetreuung. Je nachdem, wie eine Familie ihre Arbeitszeiten, mit denen der Schulzeiten koordinieren kann, muss das Kind zum Teil auch nachmittags betreut werden, wenn der Unterricht vorbei ist. Dabei hat das Kind sozusagen eine doppelte Entwicklungsaufgabe zu leisten, denn es muss sich auch an die Gegebenheiten des Hortes, an die pädagogischen Fachkräfte, die dort tätig sind und an die strukturellen Abläufe gewöhnen und sich in ihnen zurechtfinden, was ebenfalls kontextuelle Veränderungen mit sich bringt. Auch die Eltern müssen die neuen Gegebenheiten der Nachmittagsbetreuung erst kennenlernen und Kontakt zu den Fachkräften aufnehmen.

Darüber hinaus sind mit der Transition in die Grundschule auch Veränderungen in „curricularer Hinsicht“ (Eckerth & Hanke, 2015 S.43) verbunden. Das Lernen und Unterrichten findet nun nach Lehrplänen statt und es sind bestimmte Erwartungen an die Kompetenzentwicklung von Kindern formuliert, die sie während ihrer Schulzeit erlernen sollten. Hieraus werden von Lehrern die Lernziele für den Unterricht abgeleitet. Die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer formulieren im Gegensatz dazu eher Handlungsempfehlungen für den pädagogischen Alltag und keine konkreten Fähigkeiten, die ein Kind bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erlernen *muss*. Als Priorität steht hier der Freiwilligkeitscharakter beim Lernen an erster Stelle und Lernerfahrungen werden meist

situativ und spontan aus dem Spiel heraus erworben. In der Grundschule spielen solche informellen Bildungserfahrungen zwar auch noch eine Rolle, allerdings tritt das formelle Lernen im Unterricht nun in den Vordergrund. Lernen ist nun mehr ein „systematisches Erlernen von Kompetenzen“ (ebd., S.44) und zielgerichtet. Dies ist für die Kinder mit einer Umgewöhnung verbunden. Sie müssen sich mit den veränderten Lernanforderungen, den systematischerem Lernen und den damit verbundenen größeren Verbindlichkeiten erst vertraut machen und oftmals ihre eigenen Interessen dabei zurückstellen. Dies kann auch Auswirkungen auf die kindliche Lernmotivation und das Lernverhalten haben, da in der Kindertagesstätte die Interessen der Kinder für pädagogische Angebote im Mittelpunkt standen und dies im Lehrplan nun kaum noch Beachtung findet.

Doch auch in ihrem Lebensrhythmus erfahren Kinder als Schulanfänger Veränderung. Dies hängt mit der Schulalltagsstruktur zusammen, in der bestimmte Lern- und Pausenzeiten festgeschrieben sind. Sie können nun nicht mehr, wie zuvor in der Kindertagesstätte, freiwillig entscheiden, ob sie an einer Aktivität oder einem Angebot nachkommen möchten, da die Teilnahme am Unterricht verpflichtend ist.

Darüber hinaus lernen Kinder neue Lebensräume am Lernort Schule kennen. (ebd. S.45) Sie müssen es erst lernen, sich hier zu orientieren und zurechtzufinden. So muss beispielsweise das Schulgelände erst erkundet werden, die Aula gefunden werden, registriert werden, wo sich Toiletten befinden und wo man sein Mittagessen verspeisen kann.

Es wird deutlich, dass Kinder auf individueller, auf interaktionaler und auch auf institutioneller Ebene beim Übergang in die Grundschule herausragende Entwicklungsaufgaben zu leisten haben, die mit vielfältigen Veränderungen und Herausforderungen einhergehen. Diese Vielschichtigkeit der Anforderungen lässt darauf schließen, dass Kinder bei der Transition in die Grundschule wichtige (Basis-) Kompetenzen für die Bewältigung benötigen. (Griebel & Niesel, 2002, S.33)

4 Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus der Sichtweise aller beteiligten Personen

4.1 Die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule

Im nachfolgenden Kapitel sollen zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule herausgearbeitet werden, um auf der einen Seite deutlich zu machen, auf welcher Schwelle Zusammenarbeit aus den verschiedenen Sichtweisen der Akteure zum Gelingen des Übergangs für das Kind beitragen kann und auf der anderen Seite welche Herausforderungen an die Zusammenarbeit auf Grund der Unterschiede der beiden Institutionen gestellt werden.

4.1.1 Vergleich beider Institutionen

Die Institution Kindertagesstätte ist eine anerkannte sozialpädagogische Einrichtung und aus dem Bildungssystem, vor allem aber aus der frühkindlichen Bildung nicht wegzudenken. Im 10. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus dem Jahre 1998 geht hervor, dass ein Kitabesuch ab einem bestimmten Lebensalter zur kulturellen Selbstverständlichkeit geworden sei. Ebenso ist aber auch ein Schulbesuch aus dem Leben eines Kindes nicht wegzudenken. Ein Schulbesuch ist mit dem Eintritt in die erste Klassenstufe für alle Kinder verpflichtend, egal ob es sich hierbei um eine Privatschule oder eine staatliche Schule handelt. Ganz im Gegensatz dazu ist das Wahrnehmen der Elementarbildung, also der Besuch der Kindertagesstätte, freiwillig und nicht zwingend notwendig. Jedoch haben Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, seit dem Jahre 2013 einen Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Kindertageseinrichtung. (§ 24, SGB VIII) Seit Beginn des 19. Jahrhunderts ist die Schulpflicht für alle Heranwachsenden bindend. (vgl. Diehm in Helsper & Böhme 2004, S. 557) Dabei ist der Schulbesuch, solange es sich um eine staatliche Schule handelt, nicht mit etwaigen Kosten verbunden. Der Besuch der Kindertagesstätte bedeutet in den meisten Bundesländern in Deutschland auch, einen bestimmten Betrag zu entrichten und Gebühren zu zahlen. Die Entwicklungen in den letzten Jahren tendieren jedoch stark in die Richtung, dass auch der Besuch der Kindertagesstätte vollständig, bzw. ab dem zweiten Kind beitragsfrei wird. In einigen Bundesländern wird die Umsetzung eines kostenfreien Betreuungsplatzes für das Kind in der Kindertageseinrichtung heute schon praktiziert. Rechtlich gesehen ist die Institution

Kindertagesstätte der Kinder- und Jugendhilfe administrativ untergeordnet. So ist die Kindertagesstätte als Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtung zwar eine Einrichtung in der Bildung praktiziert wird und auch elementar bedeutsam ist, jedoch formal nicht dem Bildungssystem zugeordnet ist, sondern dem Sozialbereich angehört (vgl. ebd. 557). Kindertagesstätten sind dabei verschiedenen Trägerschaften zugeordnet. Dabei handelt es sich um öffentliche, freie und private Trägerschaften. Die rechtliche Grundlage bildet einerseits das 1991 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und zum anderen die länderspezifischen Kindertagesstättengesetze und Erziehungs- und Bildungspläne. Die Entwicklung des Kindes soll in Kindertagesstätten zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten gefördert werden. „Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“ (Hense & Buschmeier 2002, S.44) Für die Grundschule ist das Schulgesetz bindend und maßgebend, dass in der „föderal strukturierten Bundesrepublik Deutschland Ländersache ist und der staatlichen Schulaufsicht obliegt.“ (vgl. Diehm in Helsper & Böhme 2004, S.557). Die Grundschule hat hinsichtlich ihrer Aufgaben folgende Ziele, die aus den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Kultusministerkonferenz 1994) hervorgehen: Dies sei zum einen Kinder mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten so zu fördern, dass sich Grundlagen für selbständiges Lernen, Denken und Arbeiten entwickeln und zum anderen, dass Sozialkompetenzen im menschlichen Miteinander gefördert werden. Diese geschichtlich verankerte, unabhängig voneinander und unterschiedliche Entwicklung beider Institutionen (Grundschule und Kindertagesstätte) führte dazu, dass ein nahtloser Übergang von Kindertagesstätte in die Grundschule nicht gegeben sein kann und eine Verzahnung aus diesem Grund im deutschen Bildungssystem nicht stattfand. Grundsätzlich besteht eine freie Wahl der Kindertagesstätte. Dahingegen richtet sich die Schulwahl überwiegend nach dem Einzugsgebiet.

Hinsichtlich des organisatorischen Rahmens zeichnen sich weitere Unterschiede zwischen der Institution Kindertagesstätte und der Institution Grundschule ab. So ist die Kindertagesstätte den Arbeitszeiten der Eltern mit flexiblen Öffnungszeiten angepasst. Dabei können die Eltern zwischen einem halbtags oder ganztags Betreuungsplatz entscheiden. Die Schule hingegen hat feste Anfangs- und Endzeiten des Unterrichts. Auch in der Ausbildung des Fachpersonals gibt es gravierende Unterschiede. So müssen Interessenten, für einen Ausbildungsplatz als Erzieherin eine mittlere Schulreife

vorweisen, damit sie die dreijährige Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin an einer Fachschule absolvieren können. Lehrerinnen und Lehrer hingegen studieren mit Grundvoraussetzung der allgemeinen Hochschulreife (Abitur) an einer Universität mindestens acht Semester und schließen das Studium nach ein- bis zweijährigem Vorbereitungsdienst (Referendariat) ab.

In inhaltlicher Hinsicht unterscheiden sich Kindertagesstätte und Grundschule insoweit, dass vor allem die pädagogische Rahmung unterschiedlich organisiert ist. Das pädagogische Handeln in der Kindertagesstätte richtet sich, wie bereits erwähnt, in ihren inhaltlichen Zielen nach den Erziehungs- und Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer mit sogenanntem Empfehlungscharakter. Dabei ist am Ende der Elementarbildung kein Leistungsniveau der Kinder festgeschrieben, sondern es wird auf das individuelle Entwicklungstempo eines jeden Kindes wert gelegt. Dahingegen gibt es für die Grundschule gewisse Lehrpläne für die unterschiedlichen Fächer, die verbindlich sind. Am Ende der Grundschulzeit muss jedes Kind gewisse Fähig- und Fertigkeiten vorweisen können, die aus dem Lehrplan hervorgehen. Außerdem besteht zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ein weiterer Unterschied hinsichtlich der pädagogischen Leitlinien. Die Kindertagesstätte arbeitet nach einer pädagogischen Konzeption, in welcher Leitlinien des pädagogischen Handelns dargestellt und für Eltern, Träger, Jugendamt, vor allem aber für die pädagogischen Fachkräfte herausgearbeitet sind. In den Schulprogrammen wiederrum wird die pädagogische Grundhaltung, also das Schulleitbild und das konkrete, damit in Verbindung stehende Arbeitsprogramm, zur Erreichung der genannten Ziele, benannt und begründet. In der Schule gibt es einen festen Stundenplan, der sich inhaltlich am Lehrplan orientiert. Die Unterrichtszeiten sind dabei festgelegt auf 45 Minuten. Dahingegen herrschen im Elementarbereich vorwiegend Formen des Freispiels vor, welche sich durch ihren Freiwilligkeitscharakter umschreiben lassen. Dabei werden Tätigkeiten und Angebote immer individuell gestaltet und haben keinen zwingend festgesetzten Zeitrahmen.

Nach der Betrachtung der zahlreichen Unterschiede zwischen der Institution Kindertagesstätte und der Institution Grundschule, muss man sich allerdings auch mit den Gemeinsamkeiten dieser beiden Einrichtungen beschäftigen. Ein wichtiger Punkt, der hier zu nennen wäre, betrifft die gesetzlichen Vorgaben. Auch wenn beide Institutionen sich durch die inhaltlichen pädagogischen Merkmale unterscheiden, muss man doch bedenken, dass sie beide nach rechtlichen Vorgaben im Allgemeinen handeln müssen.

Der Gestaltungspielraum bei der Umsetzung ist den Akteuren überlassen und richtet sich nach den jeweiligen Konzeptionen bzw. Programmen. Des Weiteren übernehmen beide Institutionen einen Bildungsauftrag für Kinder, auch wenn dieser sich in der Kindertagesstätte von dem der Schule inhaltlich unterscheidet. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Institutionen ist, dass sie von Übergängen geprägt sind. Der Eintritt in die Elementarbildung beginnt mit einer Transition von der Familie in die Kindertagesstätte, ebenso wie der Eintritt in die Primarbildung eines Kindes. Auch ist der Austritt aus der jeweiligen Institution mit einem Übergang verbunden. Bedeutend zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass sowohl Kindertagesstätte als auch Grundschule die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sichern. Die vorrangige Aufgabe besteht zwar in der Bildung der Kinder, jedoch könnten Eltern ohne das Vorhandensein der Institutionen keinem Beruf nachgehen, was die Existenz der Familien erheblich gefährden würde.

Betrachtet man alle Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Kindertagesstätte und Grundschule, wird deutlich, dass sich beide Einrichtungen neben ihren allgemeinen Gemeinsamkeiten doch erheblich unterscheiden. Dies lässt auf die Vermutung zurückkommen, dass eine enge Kooperationskultur zwischen den Akteuren der Institutionen und den Betroffenen am Übergang notwendig ist, um einen gelingenden Anschluss an die jeweils nächste Einrichtung zu ermöglichen. Die Zusammenarbeit aller Beteiligten in einem solchen Prozess erscheint unverzichtbar.

4.1.2 Indikatoren für eine gelingende Kooperation zwischen Kindertagseinrichtung und Grundschule

Wie in Punkt 4.1.1 dargestellt wurde, weisen die Institution Kindertagesstätte und die Institution Grundschule, neben einigen Gemeinsamkeiten auch gravierende Unterschiede in struktureller, organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht auf. Eine Kooperation und enge partnerschaftliche Zusammenarbeit der Akteure dieser beiden Institutionen scheint also für das Gelingen des Transitionsprozesses unumgänglich. In diesem Abschnitt soll sich zum Einen mit der grundsätzlichen Bedeutung von Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule auseinandergesetzt werden und zum Anderen die Bedeutung von Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule aufgezeigt werden.

Beschäftigt man sich mit dem Wort *Kooperation* im Allgemeinen, so wird immer wieder von Zusammenarbeit gesprochen, der Zusammenarbeit zwischen mehreren Personen. Der Begriff Kooperation ist auf den lateinischen Begriff „*cooperatio*“ zurückzuführen, was Zusammenwirkung bzw. Mitwirkung bedeutet. Kooperative Arbeit heißt in diesem Zusammenhang, dass mehrere Personen hinsichtlich der Erreichung eines gemeinsamen Ergebnisses zusammenarbeiten müssen. Dabei sind die Ebene der Kommunikation (sachlich) und das Arbeitsklima von entscheidender Bedeutung für das Gelingen von Kooperation. Kooperation ist bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit. (vgl. Hense & Buschmeier 2002, S. 9)

Hinsichtlich der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule geht es darum, dass die beteiligten pädagogischen Akteure, was beispielsweise „[...] Einblicke in die Prinzipien und die pädagogische Arbeit der jeweils anderen Institution, die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverständnisses oder auch die gemeinsame Qualifizierung anbelangt“ (Eckerth & Hanke 2015, S. 82 ff.) zusammen agieren. Dabei ist die Zusammenarbeit erst auf Gelingen ausgerichtet, wenn beide Seiten intensiv und partnerschaftlich miteinander agieren. Dies impliziert, dass beide Partner Kenntnisse über den jeweils Anderen besitzen. Umso mehr Wissen und Information über pädagogische Zielsetzung, Konzeption und strukturelle Rahmenbedingungen beim jeweils anderen Partner vorhanden sind, desto besser ist die Kooperation und die Kontinuität für das Kind. (vgl. Hense & Buschmeier 2002, S.28)

Eckerth und Hanke (2015) haben *Kernbedingungen* von Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule herausgearbeitet und formuliert, die den wechselseitigen Charakter der Zusammenarbeit verdeutlichen:

- die Kooperationspartner verfolgen gemeinsame Ziele und Aufgaben und stehen hierbei in positiver Abhängigkeit zueinander
- gleichberechtigte, wechselseitige Interaktion der beteiligten Personen im Kooperationsprozess und gleichsinniger Austausch untereinander (vgl. hierzu auch Spieß, 2004)
- gegenseitiges Vertrauen der Kooperationspartner im Kontext einer engen Zusammenarbeit

- die Kooperationspartner handeln dabei dennoch in einem angemessenen Maß autonom

Eine starke Kooperation kann demzufolge von diesen Kernbedingungen abhängig sein und durch dessen Beachtung in erheblichem Maße positiv beeinflusst werden und somit zum Erfolg bzw. Gelingen beitragen.

Doch ebenfalls muss man sich neben einer Kooperationskultur zwischen Kindergarten und Grundschule auch mit der Anschlussfähigkeit dieser beiden Institutionen beschäftigen. Anschlussfähigkeit wird nach Hacker (2001, S. 84) nach wie vor auf drei Ebenen geleistet. Da wäre auf der einen Seite die Qualität in der Kindertageseinrichtung zu erwähnen. Schulvorbereitende Maßnahmen sollten dabei besonders im letzten Kindergartenjahr von den pädagogischen Fachkräften in die Praxis umgesetzt werden und in den Kitaalltag verstärkt eingebunden werden.

Gleichermaßen scheint eine gewisse Strukturüberprüfung von Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindertagesstätte und Grundschule in diesem Zusammenhang als sinnvoll (vgl. Hacker, 2001, S.84) So ist es ratsam Bildungsmaßnahmen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule aufeinander abzustimmen und gemeinsame Methoden zum Übergang herauszuarbeiten bzw. zu praktizieren. Dies bedeutet aber auch, dass die Eltern Einbezug in den Transitionsprozess finden und an deren Mitgestaltung Beteiligung zugeschrieben bekommen sollten. Gemeinsam mit Kindertagesstätte und Grundschule sind es die Eltern, die für eine gewisse Kontinuität in den Bildungs- und Lernprozessen von Kindern verantwortlich sind.

Bedingung für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Kindern, die einen Transitionsprozess durchlaufen, stellen angeschlossfähige Bildungs- und Lernprozesse dar. Es kommt also in besonderem Maße auf die Vorbereitung einer erfolgreichen Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule an. Das Kind muss dabei selbst „im Kontext der Bewältigung der mit dem Übergang individuell verbundenen Entwicklungsaufgaben bzw. der von ihm erlebten Kontinuitäten und Diskontinuitäten“ (Eckerth & Hanke 2015, S. 29) eine Anschlussfähigkeit zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule herstellen. Dies hilft dem Übergänger ungemein dabei, sich mit den neuen Entwicklungsanregungen in der Schule produktiv auseinanderzusetzen.

Im Sinne der Transition und dem damit verbundenen Transitionsmodell kann das Kind durch die eigene Bewältigung insoweit Unterstützung in Familie und den professionellen Fachkräften finden, womit der Bewältigungsprozess erleichtert werden. Nach von Bülow ist diese Herstellung von Anschlussfähigkeit gleichermaßen als „systemische Bewältigungsleistung“ (von Bülow, 2011, S. 41) anzusehen, in welcher es auch darum geht, Anschlussfähigkeit in den unterschiedlichen Lebensbereichen bzw. Ökosystemen herzustellen. Dabei können verschiedene Maßnahmen hilfreich sein. Eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht in diesem Kontext mitunter darin, eine „[geeignete] Lernumgebung zu gestalten, die sich als anschlussfähig bzw. adaptiv an die individuellen Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Kinder erweist und so zur individuellen Förderung von Kindern in den verschiedenen Bereichen beitragen kann.“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 30; vgl. auch Hanke 2007) Somit kann eine gute Unterstützung in den Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern erzeugt werden, solange die Förderung in den Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule sich aufeinander bezieht. Grundlage hierfür kann beispielsweise eine ressourcenorientierte Entwicklungsdokumentation darstellen, die von pädagogischen Fachkräften in der Kita als auch von Lehrern in der Grundschule gleichermaßen genutzt wird. (vgl. Kordulla & Büker, 2014). In diesem Zusammenhang erscheint eine Öffnung der Grundschule hin zu Prinzipien der Elementarpädagogik als sinnvoll. (vgl. Jürgens, 2013).

Eine weitere wichtige Maßnahme bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen den Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule erscheint die methodisch-didaktische Abstimmung beim Einsatz von Lehr- und Lernangeboten. So können beispielweise Experimente, das Angebot von alltagsbezogenen Erfahrungen zur Funktion von Schrift, mathematische Lernangebote, Buchvorstellungen, Kenntnisse über Regeln und Rituale des sozialen Miteinanders dabei helfen, institutionsübergreifend zu wirken und die Kinder auf den Schulalltag vorzubereiten. (vgl. Eckerth & Hanke, 2015, S. 32)

4.2 Die Bedeutung der Zusammenarbeit aller Beteiligten im Transitionsprozess

Es wurde bereits im Kapitel 3 dargestellt, welche Entwicklungsaufgaben von Kindern und Eltern beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule bewältigt werden müssen und mit welchen Anforderungen dieser Transitionsprozess verbunden ist.

Im folgenden Kapitel soll nun dargestellt werden, inwieweit die Zusammenarbeit aller Beteiligten beim Übergangsprozess Einfluss auf das Gelingen haben kann und welche Bedeutung dieser Zusammenarbeit zugeschrieben werden kann. Dabei ist es wichtig darzustellen, aus welcher Sichtweise die einzelnen Akteure am Übergang beteiligt sind und wie sie dabei agieren. Die Sichtweise der Kinder soll hierbei auch mit Einbezug finden.

4.2.1 Aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte und Lehrer

Im Transitionsprozess wird den pädagogischen Fachkräften und Lehrern eine gewisse Gestaltungsaufgabe zuteil, um im Sinne der Ko-Konstruktion den Übergang für Kinder und Eltern positiv zu unterstützen und zu gestalten. „Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte an Grundschulen haben den Auftrag, Bildungsprozesse sowohl institutionenspezifisch als auch in Kooperation entwicklungsangemessen und anschlussfähig zu gestalten.“ (Griebel, 2011, S. 115) Eine solche Kooperation ist vom Gesetzgeber nicht nur gewünscht, sondern auch vorgeschrieben. So heißt es im §22a Abs. 2 SGB VIII: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten [...] mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang zu sichern.“ (Stascheit, 2009, S. 1184). Dabei wird neben der Zusammenarbeit der beiden Institutionen auch gleichermaßen eine Verzahnung von Elementar- und Primarbereich angestrebt. Nach §5 Abs. 1 Schulgesetz (SchulG) und §3 Abs. 5 Grundschulverordnung (GsVO) wird auch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit der Schulen mit den Kindertageseinrichtung festgeschrieben, insbesondere bei der Gestaltung des Übergangs für Kinder von Tageseinrichtungen in die Schule.

Pädagogische Fachkräfte und Lehrer sind am Transitionsprozess passiv beteiligt. Sie moderieren und gestalten den Übergang für die aktiv beteiligten Akteure, die Kinder und die Eltern. (vgl. Griebel & Niesel 2015). Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass sich die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer ihrer Rolle als professionelle Gestalter des Übergangsprozesses bewusst sind, die jeweiligen pädagogischen Leitvorstellungen des Anderen kennen und regelmäßig gemeinsam professionell agieren. Eine enge und gelingende Zusammenarbeit steht in enger Verbindung mit einer starken Kommunikation zwischen dem pädagogischen Fachpersonal aus der Kindertageseinrichtung und den

Lehrern in der Grundschule. Im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagschule wird folgendes beschrieben: „Die Qualität der Kommunikation [...] in der Phase des Übergangs [...] legt die Basis für das weitere Alltagsgeschehen in der Schule. Werden die vorangegangenen Erfahrungen, die Wünsche, die Befürchtungen von Kindern und Eltern und den bisherigen pädagogischen Fachkräften aktiv nachgefragt, dann werden Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte erleben, dass Kinder im Mittelpunkt stehen. (vgl. BBPoG 2009, S.25)

Aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte und Lehrer steht demzufolge die professionelle Zusammenarbeit an oberster Stelle. Sie müssen für einen gelingenden Transitionsprozess eine gute und starke Kommunikation pflegen und diese ausbauen. Dabei ist es von grundlegender Bedeutung, sich über die aktuellen Entwicklungsstände, des Lernverhaltens und der Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder, die vor dem Übergang in die Grundschule stehen, auszutauschen und beispielsweise in regelmäßigen Treffen darüber zu kommunizieren. Aber auch regelmäßige Hospitationen und Gespräche, die das Ziel verfolgen, den pädagogischen Akteuren einen differenzierteren Einblick in die methodische Arbeit und die Prinzipien des jeweils anderen zu ermöglichen, können dabei helfen eine engere Kooperation zu fördern. Auch sind gemeinsame Fort- und Weiterbildungen denkbar, die „zur Entwicklung professionsübergreifender pädagogischer Vorstellungen beitragen können.“ (Eckerth & Hanke, 2015, S.32) Dabei könnte sich dies vor allem auf die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Schulfähigkeit (vgl. Kammermeyer, 2000) und auf ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungsverständnis (vgl. von Bülow, 2011) der beteiligten professionellen Akteure beziehen und darüber hinaus positive Auswirkungen darauf haben.

Eine enge partnerschaftliche Zusammenarbeit der professionellen Akteure der Institution Kindertagesstätte und der Institution Grundschule hat in diesem Kontext für alle Beteiligten einen erheblichen Mehrwert. Das professionelle Agieren vor und während des Übergangs wird durch die besagte enge Kommunikation und Kooperation beider Seiten erleichtert und wirkt sich letztendlich positiv auf das Gelingen des Übergangsprozesses für die Kinder und Eltern aus. Ein partnerschaftliches Gestalten und Moderieren gibt sowohl den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung ein gewisses Maß an Sicherheit im pädagogischen Handeln, als auch den Grundschullehrerinnen bei der Aufnahme der Übergänger in ihre Klasse. Sie kennen dabei schon die

Entwicklungsstände und Lernvoraussetzungen, mit denen die Schüler in die Klasse starten und können die Lerninhalte dementsprechend anpassen.

4.2.2 Aus der Perspektive der Eltern

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule stellt, wie bereits im Kapitel 3 schon erwähnt, nicht nur Kinder vor enorme Entwicklungsaufgaben, sondern auch ihre Familien, insbesondere die Eltern. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Transitionsprozess nehmen dabei bisher die Sichtweise der Eltern kaum oder nur unzureichend in den Blick. Doch kann der Übergang von der Kindertagesstätte auch für die Eltern als Entwicklungsaufgabe im Erwachsenenalter betrachtet werden. Dabei sehen sich die Eltern in erster Linie als Unterstützer ihrer Kinder und die Aufmerksamkeit wird dabei vorwiegend auf den Heranwachsenden gelenkt. Eigene Befindlichkeiten und Gefühle der Eltern, die mit dem Transitionsprozess in die Grundschule im Zusammenhang stehen, treten dabei oftmals in den Hintergrund und werden als zweitrangig angesehen. Doch gerade hier sollte die Bedeutsamkeit der Eltern in ihrer Rolle keinesfalls an Aufmerksamkeit verlieren. Die Vorbereitungen auf den Schuleintritt ihrer Kinder und auch währenddessen beeinflusst massiv die Gefühlswelt von Eltern und es kann in diesem Kontext vorkommen, dass die Gefühle der Erwachsenen auch Einfluss auf den Übergänger nehmen. So kann sich beispielsweise Aufregung der Erwachsenen enorm auf das Kind übertragen und es verunsichern. Die Aufgabe von Eltern während des Schuleintritts ihrer Kinder ist es also sich weiterzuentwickeln, zu Eltern eines Schulkindes.

Reichmann (2010) untersuchte in einer Studie, die auf der Grundlage des IFP-Transitionsmodells ins Leben gerufen wurde, den Einfluss der Unterstützung von neuen Schulkindern durch ältere Schulkinder, die auf diesen Einsatz speziell, durch das Paten Modell vorbereitet worden, auf Kinder und deren Eltern. Dabei wurden einige, von Griebel und Niesel (2002) bereits stattgefundene Untersuchungen nochmals bestätigt. Die Eltern haben es beim Übergang ihrer Kinder mit einer Bewältigung starker Gefühle zu tun, die auf der einen Seite Trauer über Verluste und auf der anderen Seite Vorfreude und Neugier auf das Neue umfassten.

In ihrer Funktion als Begleiter des Übergangs ihrer Kinder fangen Eltern oftmals an, sich mit ihren eigenen Erfahrungen aus ihrer Schulzeit auseinanderzusetzen und zu reflektieren, wie sie sich selbst zu Beginn der Grundschulzeit fühlten. In der benannten Studie von Reichmann (2010) wurde die Bewältigung von Kindern und deren Eltern, welche Unterstützung durch eine „Patengruppe“ erfuhrten, mit der Bewältigung von Kindern und Eltern verglichen, denen ein solches Angebot nicht zur Verfügung stand. Dabei zeigte sich deutlich, dass neben den Kindern besonders die Eltern der unterstützten Gruppe weniger Unsicherheit und Überforderung empfanden und sich besser über das Alltagsgeschehen in der Schule informiert fühlten. Es zeigte sich weiterhin, dass je enger der Kontakt zwischen den Eltern und der Kindertagesstätte sowie der Schule war und Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte bzw. Lehrer über die Entwicklungen des Kindes vorgenommen wurden, desto weniger Verunsicherung seitens der Eltern stattfand. Es scheint also für Eltern eine Erleichterung, wenn sie persönlichen Kontakt zur Schule haben und über die Maßnahmen der Unterstützung, sowie über die Bewältigung des Übergangsprozesses ihrer Kinder ausreichend Information erhalten. Eine aktive Beteiligung an der Planung, Durchführung und Auswertung von Transitionsmaßnahmen scheint in diesem Kontext als äußerst hilfreich für die Eltern. Eine regelmäßige Kommunikation zwischen Kindertagesstätte, Grundschule und Eltern, die aufgebaut, abgestimmt und aufrechterhalten wird ist demzufolge unabdingbar.

Für den Ko-Konstruktiven Prozess des Übergangs ist die Unterstützung und Beteiligung aller Akteure von ausschlaggebender Bedeutung. Es fehlt jedoch noch weitgehend an spezifischer Unterstützung für Eltern beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Die Bewältigung des Übergangs als Entwicklung für Erwachsene zu sehen ist relativ neu und hat Konsequenzen für die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit den Familien. (vgl. Griebel, 2010). Maßgebend dafür sind Veränderungen, die mit dem Eintritt des Kindes in die Schule in Verbindung stehen. Es entstehen für Mütter und Väter neue Anforderungen an das Elternsein, mit denen sie erst lernen müssen umzugehen. So stellen sich Eltern beispielsweise Fragen, wie das Kind für die Schule motiviert werden kann, wie die eigene Unsicherheit bewältigt und beherrscht werden kann, wie man selbst an Zuversicht gewinnen kann, wie Hausaufgaben und lernen für Prüfungen in den Familienalltag integriert werden können und wie Anspannung und Entspannung moderiert werden können. Eine weitere Anforderung an Eltern von Übergängern ist es, das Berufsleben mit der Unterstützung des Kindes bei Schulaufgaben

in Einklang zu bringen, was oftmals eine Neuorganisation des Familienalltags zur Folge hat. Dabei muss die Bedeutung des eigenen erzieherischen Handelns und Bildens des Kindes in Hinsicht auf den erstrebten Schulerfolg hin überdacht und angepasst werden.

In diesem reflexiven Prozess, in dem Eltern sich befinden, während ihr Kind in die Schule übergeht, in dem sie sich unter anderem auch mit ihren eigenen Erfahrungen mit Schule auseinandersetzen müssen, die eine Generation zurückliegen, sind sie damit konfrontiert eigene Handlungsprozesse stetig zu überprüfen und zu überdenken. Dabei gewinnen sie einen anderen Blick auf sich selbst und sind Akteure ihrer eigenen Entwicklung. Die Aussichten darauf, ob Eltern den Übergang als Entwicklungsaufgabe für sich selbst ansehen und diese meistern können, hängt infolgedessen stark mit ihren Lebensumständen und mit ihren eigenen Erfahrungen von Schule und Schulanfang zusammen. Voraussetzung dafür ist die Partizipation der Eltern im Transitionsprozess.

4.2.3 Aus der Sicht der Kinder

Es wurde bereits aufgezeigt, mit welchen enormen Entwicklungsaufgaben der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule verbunden ist. Folglich ist es aber genauso wichtig sich mit der Perspektive zu beschäftigen, aus welcher Kinder die Transition in die Grundschule erleben und ihre Sichtweise genauer in den Blick zu nehmen. National und international gab es zu den verschiedenen Vorstellungen von KiTa-Kindern qualitativ ausgerichtete Interviewstudien, mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Wong (2014) stellte in einer Studie die Sorgen und Ängste von Vorschulkindern in den Vordergrund. Dabei wurden die Kinder, die am Übergang in die Grundschule standen, in bildgestützten Interviews („draw-and-tell-method“) (vgl. Wong, 2014) nach Ereignissen gefragt, die sie als negativ empfanden. Sie äußerten dabei vor allem Verlustgefühle, Befürchtungen vor Mobbing und Konflikten unter Kindern, aber auch Aufregung vor der Begegnung mit Lehrkräften. Sie empfanden Angst, den Anforderungen und Erwartungen nicht gerecht werden zu können. Diese Sorgen, die die Kinder vor dem Schuleintritt äußerten, erwiesen sich in einer zweiten Befragung zu einem späteren Zeitpunkt mit einem Teil der Kinder, die bereits die Schule besuchten als zutreffend. Hierbei muss aber betont werden, dass die Kinder dennoch optimistisch und positiv eingestellt waren was die Dauer von unangenehmen Ereignissen anbelangt. Sie konnten entstandene Probleme zumeist direkt oder durch die Unterstützung von Erwachsenen oder anderen Kindern

lösen. (vgl. Wong, 2014) In diesem Zusammenhang muss aber auch noch in Betracht gezogen werden, dass die Untersuchung von Wong in Hongkong durchgeführt wurde und es im chinesischen Bildungssystem Unterschiede zu dem Bildungssystem in Deutschland gibt. Auch Dockett und Perry (2004) berichteten auf der Grundlage ihrer Untersuchung in Australien darüber, dass Kinder beim Übergang in die Schule Ängste davor haben, gewissen Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht gerecht werden zu können. So hielten sie es für äußerst wichtig, Regeln zu kennen und diese einzuhalten, um ihre Lehrerin nicht zu enttäuschen oder gar mit ihr in einen Konflikt zu geraten. Für die meisten Kinder war es aber genauso wichtig, positiven Kontakt zu ihren Mitschülern zu haben und Freundschaften zu ihnen schließen zu können. Doch neben internationalen Studien zu den Vorstellungen von Vorschulkindern bezüglich des Übergangs in die Grundschule, gibt es auch Untersuchungen aus Deutschland. Kasanmascheff & Martschinke (2014) untersuchten im Zuge ihrer Dissertation Ideen von Kindern, wie es ihnen in der Schule ergeht. Dabei nutzten sie Bildmaterial, Formen der szenischen Darstellungen und imaginäre Traumreisen als Methode für Interviews der künftigen Schulneulinge. Viele Kinder äußerten sich dabei zu ihren Vorstellungen von Schule, dass sie Lesen, Schreiben und Rechnen lernen und wiesen dadurch einen starken fachlichen Bezug zur Schule in ihren Vorstellungen auf. Wenige hatten ebenfalls die Idee, Regeln einzuhalten zu müssen, um sich im Schulalltag zurechtzufinden. Die meisten Kinder jedoch, hatten keine konkreten Vorstellungen und Ideen davon, was sie wirklich in der Schule erwarten würde. (vgl. Kasanmascheff & Martschinke, 2014) In einer Befragung von Griebel und Niesel (2002), die im Rahmen einer Studie mit Kindern aus Deutschland durchgeführt wurde, kristallisierte sich in der Vorstellung der Kinder über Schule heraus, dass die Häufigkeit des Spielens abnimmt und dafür die Häufigkeit des Lernens bzw. Arbeitens in der Schule zunehmen würde. Auch „[...], dass die Pausen in der Vorstellung der Vorschulkinder so etwas wie eine Insel der Kindheit im Schulalltag darstellen, ein verbindliches Element zwischen dem Spielen im Kindergarten und dem Lernen in der Schule [sei]“ (Griebel & Niesel, 2002, S. 82) zeigte sich hierbei.

Insgesamt betrachtet, scheinen Kinder, an der Schwelle des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule in ihren Vorstellungen in hohem Maße auf das Erlernen fachlicher Fähig- und Fertigkeiten fixiert. Eine konkrete Vorstellung, darüber, was genau sie aber in der Schule erwarten wird, scheint den Kindern zu fehlen, was sicherlich Gefühle wie Angst und Unbehagen auslösen kann. Die Idee darüber, dass

Möglichkeiten des Spielens in der Schule wegfallen und sie mehr „Arbeiten“ müssen bestätigen diese Vermutungen in Ansätzen. Konkret können Gespräche und regelmäßige Hospitationen im Unterricht den Kindern dabei helfen, eine genauere Vorstellung von Schule und Schulalltag zu bekommen und ihnen erste Einblicke in die Institution Grundschule zu verschaffen. Aus der Perspektive der Kinder, die vor einem Transitionsprozess in die Grundschule stehen, ist der Übergang mit vielfältigen individuellen, wie der Bewältigung von Sorgen, dem Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen, interaktionalen, wie dem knüpfen neuer Freundschaften, der Angst isoliert oder gemobbt zu werden und mit kontextuellen Entwicklungsaufgaben, wie dem Umgang mit Regeln, den veränderten Schwerpunktsetzungen, was Spielen und Lernen anbelangt, verbunden. Dabei scheint eine Stärkung von Kindern und unterstützende Begleitung durch Erwachsene in diesem Zusammenhang unumgänglich und als dringend notwendige Aufgabe.

Kinder müssen in der Bewältigung der mit dem Übergang verbundenen Entwicklungsaufgaben, wie bereits erwähnt, Unterstützung erfahren, „um auf diese Weise zu einem für sie individuell anschlussfähigen Übergang von der KiTa in die Grundschule beizutragen.“ (Eckerth & Hanke, 2015, S. 52) In diesem Zusammenhang erscheint das Resilienzkonzept nach Wustmann (2007) eine geeignete Methode, um Kinder bei diesen Herausforderungen zu unterstützen. Resilienz bedeutet, „[...] eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken, [die] [...] eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung [...]“ (Wustmann, 2007, S.121) darstellen. Gerade bei Vorliegen von Vulnerabilitätsfaktoren seitens der Kinder, kann der Übergang in diesem Kontext zu einer besonderen Herausforderung werden. Im Resilienskonzept wird besonderes Augenmerk auf Kinder gelegt, die sich trotz widriger Umstände positiv und gesund entwickeln können und in diesem Zusammenhang auch in den Blick genommen, durch welche Fähigkeiten und Kontextbedingungen sie dies tun können. Ebenso wie beim IFP-Transitionsmodell von Griebel und Niesel, wird davon ausgegangen, dass das Kind eine aktive Rolle bei der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen einnimmt und dass persönliche Ressourcen sich als risikomildernd auswirken können. (vgl. ebd.) Das Vorhandensein etwaiger Schutzfaktoren kann in diesem Sinne dazu beitragen, dass Kinder den Übergang besser und erfolgreicher bewältigen können.

4.2.4 Schlussfolgerungen

Die Betrachtungen der unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Akteure, die am Übergang beteiligt sind, zeigt hinsichtlich der Bedeutung der Zusammenarbeit die Notwendigkeit dieser stark auf. Die Zusammenarbeit auf allen Ebenen scheint in diesem Kontext zunächst auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte und Lehrer eine sinnvolle Methode, ihnen das pädagogische und professionelle Agieren beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule erheblich zu erleichtern und somit positiven Einfluss auf das Gelingen des Transitionsprozesses nehmen zu können. Sie stützen sich gegenseitig als Moderatoren und Gestalter dieses Prozesses und arbeiten idealerweise in engem Kontakt zueinander zusammen. Ein sicheres und professionelles Auftreten beim pädagogischen Agieren und die damit in Verbindung stehende partizipative Einbindung der Eltern und Kinder in den Transitionsprozess hat erheblichen Mehrwert für einen positiven Verlauf des Übergangs für alle Beteiligten.

Gerade auch für die Eltern, erscheint diese enge Zusammenarbeit als Unterstützer ihrer Kinder von großer Bedeutung zu sein. Sie sehen sich meist selbst mit vielen Verunsicherungen und Fragen an der Schwelle des Übergangs ihrer Kinder mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert und benötigen dabei Unterstützung durch die pädagogisch agierenden Fachkräfte. Diese Unterstützung kann folglich auch besser gelingen, wenn die Fachkräfte untereinander schon eng miteinander vernetzt sind und gemeinsam im Transitionsprozess handeln, eine regelmäßige Kommunikation zueinander pflegen und sich über Entwicklungsstände, Gefühlswelten und Lernziele der Kinder austauschen.

Kinder sind von der Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer, vor allem aber auch durch die Begleitung ihrer Eltern bezüglich der Bewältigung des Transitionsprozesses gewissermaßen abhängig. Sie haben, wie im Abschnitt 4.2.3 erwähnt, häufig noch gar keine klaren Vorstellungen davon, was sie im Schulalltag erwarten wird und gerade hier erscheint die Zusammenarbeit von Fachkräften aus der KiTa und von Grundschullehrerinnen Früchte tragen zu können. Im Transitionsprozess sind es die Kinder, die die meisten Veränderungen in ihrer Lebensumwelt erfahren, was für sie in Bezug auf das Modell der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (2018) bei fehlender Hilfestellung oder Unterstützung bzw. unzureichender Vorbereitung auf dieses Ereignis des Wechsels in ihren Lebenswelten, negative Folgen mit sich ziehen kann. Mit

dem Wissen darüber, erscheint die Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren als ein unverzichtbares Mittel beim Übergang in die Grundschule.

Nach Griebel und Niesel kann im Sinne des Transitionsansatzes dann von einem erfolgreich bewältigten Übergang von der KiTa in die Grundschule gesprochen werden, „[...] wenn das Kind sich emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert [...], wenn es sich in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt“ (Griebel & Niesel, 2003, S.143; vgl. dazu auch Eckerth & Hanke, 2015, S. 54) Eltern, Pädagogen in der KiTa und Grundschullehrer können dabei scheinbar der Schlüssel für dieses Prozessgelingen sein. Im Sinne des Ko-konstruktiven Prozesses von Transitionen (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S.120) kann davon ausgegangen werden, dass nur durch die Beteiligung aller am Übergangsprozess beteiligten Personen, durch die Partizipation derer und durch starke Kommunikation untereinander, Kinder aber auch ihre Eltern, Basiskompetenzen für die Schule entwickeln und weiter ausbauen können, um sich in ihrem Rollenverständnis weiterzuentwickeln. Die Förderung der Kompetenzen und die Unterstützung des Statuswechsels geschieht mit Hilfe der Pädagogen, die in diesem Kontext helfen können, dass der Übergang auf allen Seiten gelingt.

4.3 Herausforderungen in der Kooperation beider Institutionen

Im folgenden Kapitel soll sich mit möglichen Schwierigkeiten bei der Kooperation und Zusammenarbeit beider Institutionen und der darin tätigen Akteure auseinandergesetzt werden. Dabei wird darauf eingegangen, wo diese Schwierigkeiten der Verzahnung herrühren und in welchen traditionellen Kontext sie einzuordnen sind. Des Weiteren wird darauf Bezug genommen, welche Herausforderungen an die Zusammenarbeit aller Beteiligten gestellt werden, wenn es um die verschiedenen Sichtweisen beim Eintritt eines Kindes in die Schule von Pädagogen und Eltern geht. Abschließend werden Zielstellungen und Handlungsempfehlungen herausgearbeitet, die dazu beitragen können, eine Intensivkooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule anzustreben, zu fördern und in die Praxis umzusetzen.

4.3.1 Die Schwierigkeit der Verzahnung von Kindertageseinrichtung und Grundschule

Griebel und Niesel (2002) äußerten sich hinsichtlich der Zusammenarbeit beider Institutionen wie folgt: „[...] Während der Kindergarten prinzipiell eine sozial integrative Funktion hat, hat die Schule längerfristig immer auch eine sozial selektive Funktion. Die Schule ist ein Bildungssystem, das auf Homogenität mit Jahrgangsklassen und festgeschriebenen Lehrplänen ausgerichtet ist. Die Kindertagesstätte geht dagegen von Heterogenität aus. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen jedes einzelnen Kindes werden berücksichtigt und jedes Kind wird in seiner Individualität akzeptiert und wahrgenommen [...].“ (Griebel & Niesel 2002, S. 52) Es kristallisiert sich hierbei schon heraus, dass durch die unterschiedlichen Aspekte von Bildung in der Kindertagesstätte und Bildung in der Grundschule, mit ihren jeweiligen Merkmalen von Heterogenität und Homogenität Probleme bei der Verzahnung dieser beiden Institutionen entstehen könnten. Wie bereits in Punkt 4.1.1 beschrieben wurde, zeichnen sich zahlreiche, generelle Unterschiede zwischen den Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule ab, was in diesem Zusammenhang vermuten lässt, dass eine bruchlose Gestaltung von Bildungsprozessen der Kinder nicht einfach ist.

Hierbei erscheint ein historischer Rückblick auf die Entwicklung von Kindertagesstätte und Grundschule als sinnvoll. Die institutionelle Trennung von jüngeren Kindern und schulpflichtigen Kindern geschah nach Einführung der Schulpflicht in den deutschen Ländern am Anfang des 19. Jahrhunderts. (vgl. Müller, 2013, S. 14) Im Jahre 1840 begründet Fröbel den *Kindergarten*. Die zuvor in „Kleinkindbewahranstalten“ und für die privilegierte Bevölkerung in „Kinderschulen“ betreuten Kinder sollten hier nun familienergänzend und kindgerecht auf die Schule vorbereitet werden. (ebd.) Mit dem Tod Fröbels fand damit einhergehend der Vorschlag nach einer strukturellen Verzahnung von Kindergarten und Grundschule statt. Diese Verzahnung sollte sich darauf ausrichten, dass die Bildung der Kinder in einem Haus geschehen sollte und die darin arbeitenden Fachkräfte eine sich ähnelnde Ausbildung genießen können. „Der Kindergarten sollte dabei noch eigenständig arbeiten, Kinder in der Vermittlungsschule direkt auf den Schuleintritt vorbereitet werden und die Schule sollte das Spiel als Lernmethode integrieren.“ (ebd.) Zu einer solchen Verzahnung des Bildungssystems im Elementar- und Primarbereich kam es jedoch, aufgrund der Ablehnung dieser Form durch die Schulbehörden und Vertretern konfessioneller Kleinkindschulen nicht. (vgl. Faust 2010)

Nach dem Festlegen der vierjährigen Grundschulzeit im Jahre 1920 wurde die strukturelle Entwicklung zweier unterschiedlicher Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Grundschule) besiegt. „Damit blieb der Kindergarten vornehmlich eine bewahrende und betreuende Einrichtung insbesondere für Familien, welche aus wirtschaftlichen Gründen ihre Kinder nicht zu Hause betreuen konnten.“ (Müller, 2013, S.15). Das Konzept der Schulreife nach Kern fand in den 1950er Jahren große Befürwortung. Hiernach wurde angenommen, dass ein Kind von selbst den Reifegrad erreichen würde, um in die Schule zu kommen. Dies führte dazu, dass Schulreifetest eingeführt worden, deren Ausgang häufig damit verbunden war, Kinder später in die Schule einzuschulen, eben, wenn sie die angesetzten Empfehlungen zur Schulreife noch nicht erreicht hatten. Mit Einführung der Schulreifetests wurde die „[...] Selektion der Kinder, welche noch nicht schulreif waren [...]“ (ebd.) besiegt. Erst in den 1970er Jahren gewann das Modell der Schulfähigkeit (vgl. Hacker, 2008) an Bedeutung, sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik Deutschland. Ein erneutes Bestreben einer Verzahnung von Kindergarten und Grundschule fand, nicht zuletzt durch die Ergebnisse der amerikanischen Begabungsforschung, in Modellprojekten im Jahre 1970 in der Bundesrepublik Deutschland statt. Hier zu nennen wären die zweijährigen Eingangsstufen an Grundschulen mit fünf- bis sechsjährigen Kindern (vgl. Knauf, 2004) und Modelle mit einjährigen Vorklassen an Grundschulen für fünfjährige Kinder. Jedoch wurden die Modellversuche im Jahre 1977 aufgrund mangelnder vertiefender Ergründung des Erfolgs, aber auch durch „fehlende finanzielle Mittel zur flächendeckenden Einbindung der Fünfjährigen in den Schulen [...]“ (Müller, 2013, S. 16) eingestellt. In den 1980er Jahren wurde das Konzept der Schulfähigkeit in der Bundesrepublik Deutschland weiterentwickelt und zur „Perspektive von Schulfähigkeit als interaktives Konstrukt, welches nicht nur durch das Kind selbst, sondern auch seine soziale, familiäre und institutionelle Umwelt in Betracht zieht“ (ebd.) anerkannt, welche auch heute noch der bevorzugten Sichtweise von Schulfähigkeit entspricht. Die Schulfähigkeit der Kinder sollte demnach erst in der Schule durch die intensive Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule erreicht werden. Wie bereits in Punkt 2.2 angeschnitten wurde, sind inzwischen in allen Bundesländern sowohl die Kindertagesstätten als auch die Schulen zur Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Einrichtung verpflichtet. Seit 1992 fanden „Umstrukturierungen und Neuerungen zum Schuleintritt“ (ebd. S.21) in Form der neuen Schuleingangsstufe statt, „die auf eine veränderte Gestaltung der ersten beiden Schuljahre wert legt, um der Heterogenität der

Kinder gerecht zu werden.“ (ebd.) Im Rahmen der nationalen IGLU-Auswertung (2006) wurde dann unter Anderem herausgefunden, dass Kooperation mit den Kindertagesstätten noch nicht überall ausreichend praktiziert wurde. (vgl. Faust, Hanke & Dohe, 2010)

Im Hinblick auf die geschichtlichen Entwicklungen der beiden Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule, scheinen Schwierigkeiten der Verzahnung nicht verwunderlich. Obwohl die Bestrebungen einer besseren Zusammenarbeit in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben, machen es die strukturellen Gegebenheiten im deutschen Bildungssystem dennoch schwer, wirklich von einem nahtlosen Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule sprechen zu können. In einer Untersuchung von Griebel und Niesel (2002) zeigte, dass Vorschulkinder zwar standartmäßig im letzten Kindergartenjahr die Schule beispielsweise als „Schnuppertag“ besuchen, jedoch aber nicht, „dass es sich bei diesen Besuchen in jedem Fall um Aktionen handelt, die sowohl von Kindergarten als auch seitens der Schule als fest verankert in der jährlichen Routine behandelt werden. (Griebel & Niesel, 2002, S. 48) Auch der Besuch der Grundschullehrerin in der Kindertagesstätte geschieht nur in Ausnahmefällen. Dies hängt sicherlich nicht zuletzt mit der fehlenden, dafür vorgesehenen Zeit im Tagesablauf beider Einrichtungen zusammen. „Da in der Kita in der Regel mehr als eine Person einer Gruppe zugeordnet ist, können sich diejenigen Fachkräfte, die die Übergangsgestaltung koordinieren, zu Gesprächen mit den Lehrkräften unter Umständen auch vormittags treffen, Für Lehrkräfte ist in der Regel der Vormittag aber mit Unterricht ausgefüllt, eine Vertretung für ein Koordinierungsgespräch oder auch eine Hospitation in der KiTa scheint je nach Stundenplan erstmal unmöglich zu sein.“ (Braun 2015, S. 20)

4.3.2 Unterschiedliche Sichtweisen in der Zusammenarbeit von Lehrern, pädagogischem Fachpersonal und Eltern

In der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte und Grundschullehrern herrschen bis heute unterschiedliche Ansichten in der Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen vor. Doch nicht nur hierbei gibt es Unterschiede, sondern auch beim Verständnis von Schulfähigkeit. Schulfähigkeit wird in diesem Zusammenhang als ein „interaktionistisches ökopsychologisches Konstrukt“ (Kammermeyer, 2014, S.296) verstanden, welches von vier Teilkomponenten abhängig ist. Diese vier Teilkomponenten stehen in Wechselwirkung zueinander. Dabei ist

gemeint, dass die Schule, als erste Teilkomponente, spezifische Strukturen hat, in der bestimmte Anforderungen und Lernbedingungen erfüllt werden müssen. Als zweite Teilkomponente werden die Schülerinnen und Schüler gesehen, die mit ihren „individuellen körperlichen, geistigen, sozial-emotionalen und motivationalen Voraussetzungen“ (Eckerth & Hanke 2015, S.18) die Schule besuchen. Die dritte Teilkomponente stellt in diesem Zusammenhang und in Wechselwirkung mit der zweiten Teilkomponente die Ökologie dar, das heißt beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund und die häuslichen Anregungen. Die vorschulische Ökologie stellt die letzte Teilkomponente dar. In diesem Kontext wird klar, dass Schulfähigkeit nicht nur vom Kind und seiner Familie selbst, sondern eben auch von den jeweiligen Institutionen abhängt und vom gesellschaftlichen Kontext. Die Fachkräfte aus Schule und KiTa haben manchmal unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Kompetenzen und Fähigkeiten die Schulfähigkeit umfasst.“ (Braun, 2015, S.21) Es gibt noch weitverbreitete Auffassungen, dass Kinder, wenn sie in die Schule eintreten, beispielsweise die korrekte Handhabung eines Stiftes schon erlernt haben müssen, obwohl dies die Kinder sehr schnell in der Schule erlernen. (vgl. ebd.) Wie bereits im Punkt 4.3.1. schon erläutert wurde, hängen die unterschiedlichen Ansichten der Akteure von Kindertagesstätte und Grundschule mit der strukturell unterschiedlichen Entwicklung der beiden Institutionen zusammen. Dies macht es für die pädagogischen Fachkräfte in der KiTa und für Grundschullehrer nicht leicht, einem gemeinsamen Bildungsauftrag nachzugehen. Es erfordert eine Vielzahl von Abstimmungen, Kompromissen und kreativen Ideen. (vgl. ebd.) Auch Griebel und Niesel (2002) heben hervor, dass die Schulvorbereitung auf differenzierten Auffassungen beruht. (vgl. Griebel & Niesel 2002, S.46) Dabei werden vor allem seitens der Grundschule unterschiedliche Förderungsmaßnahmen sogenannter Vorläuferkompetenzen vorausgesetzt. Die Eltern der jeweiligen Kinder haben, zumeist aus ihren eigenen Erfahrungen begründet, noch andere Wünsche und Auffassungen bezüglich der Vorbereitung auf die Schule im letzten Kindergartenjahr. Damit gehen auch weitere Unterschiede in der Auffassung von Schulfähigkeit zwischen pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte, Grundschullehrern und Eltern einher. Dieser Problematik wirkt nur das partnerschaftliche gemeinsame Arbeiten zwischen allen Akteuren entgegen. Die Verschiedenheit der Institutionen und die damit notwendige Annäherung kann nur durch Maßnahmen der Akteure erreicht werden, wie beispielsweise regelmäßiger Austausch über Vorstellungen, Methoden und Ziele.

4.4 Zentrale Zielstellungen für das Gelingen einer Zusammenarbeit aller am Transitionsprozess beteiligten Akteure

Es wurde bereits aufgezeigt, wie bedeutsam die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteuren, die am Übergangsprozess beteiligt sind, ist. Im nun abschließenden Punkt sollen zentrale Zielstellungen herausgearbeitet werden, die für eine Kooperation zwischen den beteiligten Personen hinsichtlich des Gelingens eines Transitionsprozesses hilfreich sein können und auch auf die Praxis übertragbar gemacht werden können.

Wie schon erwähnt wurde, kann aus systemischer Sichtweise die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule auf verschiedene Art und Weise zur Anschlussfähigkeit beider Institutionen beitragen (vgl. Eckerth & Hanke, 2015) In diesem Zusammenhang wäre nochmal darauf Bezug zu nehmen, dass eine „Professionalisierung der beteiligten Akteure, was z.B. Einblicke in die Prinzipien und die pädagogische Arbeit der jeweils anderen Institution, die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverständnisses oder auch die gemeinsame Qualifizierung anbelangt“ (ebd., S. 83) positiv wirkende Faktoren einer gelingenden Zusammenarbeit wären. Eine Kooperation zwischen den professionellen Fachkräften aus KiTa und Grundschule, die ihre Handlungen gegenseitig abstimmt, bildet eine gute Grundlage dafür, die jeweils pädagogische Arbeit stärker aufeinander beziehen zu können. Um Kindern einen individuellen anschlussfähigen Übergang möglich zu machen, scheint es dabei von Bedeutung, „[...] Aspekte einer curricularen bzw. inhaltlichen und methodisch-didaktischen Anschlussfähigkeit zu berücksichtigen [...]“ (ebd.)

Aus dem Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“, welches in Baden-Württemberg durchgeführt wurde, gehen hilfreiche Zielstellungen hervor, die zu einer Intensivkooperation der beteiligten Akteure beitragen können und somit eine gelingende Übergangsgestaltung in den Fokus setzten. Das Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ strebte hierbei an, „[...] ein innovatives gemeinsames Bildungsangebot für Kindergarten- und Grundschulkinder zu entwickeln, das im Schul- und Kindergartenalltag inhaltlich und organisatorisch neue Akzente setzt.“ (Koslowski 2015, S. 14) Die zentralen Themen für eine gelingende Intensivkooperation sollen im Folgenden dargestellt werden. Diese sind aus den Erfahrungen der Bildungshauspraxis bzw. aus deren Prozessbegleitung und Dokumentation entstanden. (vgl. ebd.) Damit diese Zielstellungen nicht den Rahmen der Arbeit sprengen, werden sie als Empfehlungen für die Praxis nur aufgeführt und sollen nur kurze Erläuterungen beinhalten.

- *Verbindlichkeit als Basis für kooperative Entwicklungsprozesse*, meint, dass alle Beteiligten sich verbindlich darüber einigen, miteinander zu kooperieren und die Kooperation „übereinstimmend zur Sache aller“ (ebd. S.29) wird.
- *Die Akzeptanz der Unterschiedlichkeit – Jeder Kooperationsverbund ist speziell*, meint, dass Fach- und Lehrkräfte die Individualität der jeweils anderen Institution zu beachten haben. Die Rahmenbedingungen und Merkmale der Institutionen müssen von dem jeweils anderen akzeptiert werden. Dabei ist es wichtig zu wissen, was den jeweils anderen Kooperationspartner ausmacht und wer oder was zum Kooperationsnetzwerk gehört.
- *Die Wege hin zu intensiver Kooperation müssen stets eigene Wege sein*, meint, über die individuelle und spezielle Lage der eigenen Institution bewusst zu werden und sich mit den Möglichkeiten innerhalb des eigenen, einzigartigen Netzwerkes auseinanderzusetzen. „Kooperation muss[te] somit in Passung mit dem hergestellt werden, was als gemeinsamer Nenner der Möglichkeiten, Ansprüche und Ziele innerhalb des Netzwerks ausgemacht [...]“ (ebd. S. 38) wird.
- *Anerkennung*, meint, dass die jeweils beteiligten Institutionen die Individualität und die institutionelle Tradition anerkennen müssen. Das bedeutet, dass sich mit den jeweiligen Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Kindertagesstätten und Grundschulen und der darin tätigen Akteure auseinandergesetzt und ihre Tätigkeiten Anerkennung erfahren müssen.
- *Kompatibilität*, meint, dass „die Kooperationsarbeit [...] in Wechselbeziehung mit den Bedingungen, Aufträgen, Zielen und rechtlichen Vorgaben der Systeme Schule und Kindergarten“ (ebd. S. 42) steht.
- *Verantwortung*, meint, dass Fach- und Lehrkräfte für sich Verantwortung hinsichtlich der Kooperation mit der jeweils anderen Einrichtung neu definieren müssen, das heißt wer beispielsweise zuständig für Rückfragen von Eltern ist. Dies bedeutet nicht nur aus der Perspektive der eigenen Situation zu handeln, sondern eben auch „den Kooperationskontext als neue Dimension professionellen Handelns“ (ebd. S. 47) mit zu beachten.

- *Gestaltung*, meint, dass Routinen entwickelt werden müssen, die den Handelnden Sicherheit vermitteln und die ihnen helfen, kooperative Gestaltungsprozesse zwischen Kindertagesstätte und Grundschule als selbstverständlich in den Alltag einfließen zu lassen. „Dies betrifft sowohl die konkrete pädagogische Arbeit mit den Kindern als auch die Strukturen und Formen der Leitungs- und Teamarbeit und darüber hinaus die Zusammenarbeit mit Eltern, Trägern und weiteren wichtigen Beteiligten.“ (ebd. S. 49) Es muss sich die Frage gestellt werden, welche Aspekte den Kooperationsbereich im praktischen Alltag zu einer Schnittstelle gemeinsamer professioneller Arbeit macht.
- *Kooperationsarbeit steht in Wechselbeziehung mit dem Umfeld der beteiligten Institutionen: Eltern, Trägern, weiteren Mitverantwortlichen und regionalen Akteuren* (vgl. ebd.) meint, dass für Kooperationsmaßnahmen Zeit gebraucht wird, die für die jeweiligen Fach- und Lehrkräfte vom Träger eingeräumt werden muss. Eltern müssen dabei Einbezug in Vorhaben genießen können, sie müssen involviert werden und können darüber hinaus auch als mitwirkende zur Erarbeitung und Umsetzung von Kooperationsmaßnahmen herangezogen werden.
- *Komplexität*, meint dass Kooperation ein Prozess ist, der von vielen Seiten beeinflusst wird. Dabei bewegt er sich immer wieder zwischen Themen von Gelingen und Misslingen. (vgl. ebd.) Es kann also sein, dass sich gewisse Verzahnungsmaßnahmen schnell in die Praxis umsetzen lassen, andere aber wiederum nicht und mehr Zeit beanspruchen. Ebenso muss sich die Frage gestellt werden, wie beispielsweise mit destruktiven Einflüssen umgegangen wird und Veränderungsimpulse gesetzt werden können.
- „*Kooperation soll den Kindern, deren Familien sowie den Lehr- und Fachkräften nützen und dabei helfen, pädagogische Qualität fortzuentwickeln*“ (ebd. S. 60) Damit ist gemeint, dass eine intensive Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule die Voraussetzung dafür ist, dass Kinder den Übergang positiv bewältigen können und somit existentiell für den weiteren positiven Bildungsverlauf für sie ist. Es muss sich folglich die Frage gestellt werden, ob sich pädagogische Qualität für Kinder, Eltern und professionell Handelnde erhöht, wenn Kindergarten und Schule intensiv kooperieren.

Es wird deutlich, dass die Umsetzung in der intensiven Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren in der Praxis mit sehr viel Aufwand verbunden ist, im Gegenzug dazu aber auch einen erheblichen Mehrwert für die Kinder und Eltern, die den Übergang meistern müssen mit sich bringt. Vor allem die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit, die zu Beginn einer Kooperation von beiden Seiten festgelegt werden muss, erscheint in diesem Kontext als besonders wichtig. Im weiteren Verlauf der Kooperation ist es bedeutsam, sich immer wieder aufeinander einzustellen, den Partner dabei wertzuschätzen und in seiner Arbeit im jeweiligen Umfeld zu akzeptieren. Nur eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe bringt infolgedessen alle Akteure hinsichtlich ihres Ziels weiter.

5 Fazit

Am Ende dieser Arbeit wird vor allem eines ganz deutlich klar: Ohne die Zusammenarbeit der am Übergang beteiligten Akteure, kann der Transitionsprozess für die Kinder (und Eltern) nicht erleichtert werden. Die Zusammenarbeit der Akteure fördert ungemein den mit zahlreichen Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben verbundenen Prozess der Transition in die Grundschule. Gerade die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben sind es, die Kinder und Eltern vor eine herausragende Aufgabe stellen. Sicherlich gehen diese einher mit der unterschiedlichen Entwicklung zweier Bildungsstätten, sind aber nun mal da und müssen aus diesem Grund in den Fokus genommen werden. Nicht zuletzt, um eine Lösung für die Übergangsproblematik zu finden und der Verzahnung von Kindertagesstätte und Grundschule entgegen zu kommen. Was kann also getan werden, um genau dies zu erreichen? Verschiedene Modellprojekte haben es bereits aufgezeigt. Es muss um die Akteure gehen, die direkt mit der Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule in Verbindung stehen. Es muss darum gehen, alle Befindlichkeiten und Perspektiven in den Blick zu nehmen, diese wahrzunehmen und gleichermaßen einzubinden. Nur durch kooperative Maßnahmen, die von allen Beteiligten gleichermaßen getragen und realisiert werden, kann eine solche Verzahnung stattfinden. Eine Verzahnung, die unheimlich wichtig für das Gelingen der Transition für das Kind und dessen Eltern ist. Die Arbeit hat aufgezeigt, dass an der Schwelle des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule eines besonders wichtig ist, nämlich die Zusammenarbeit der beteiligten Akteure. Mit Zusammenarbeit ist die Kooperation gemeint, die Kommunikation der professionell handelnden Fachkräfte mit den Kindern und den Eltern, aber auch untereinander. Die jeweilige Akzeptanz der beiden Institutionen und die gemeinsame Abstimmung darüber, einen gemeinsamen Weg bei diesem Veränderungsprozess für Kinder und Eltern finden zu können. Es stellt sich heraus, dass auch für die Fach- und Lehrkräfte eine Kooperation und enge Zusammenarbeit unterstützend wirken kann und Sicherheit im pädagogischen Handeln herstellt. Auch wenn es Hürden gibt, die überwunden werden müssen, wie beispielsweise die Verschiedenheit der beiden Institutionen mit all ihren unterschiedlichen Merkmalen oder die Herausforderung, die verschiedenen Sichtweisen der Pädagogen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, lohnt es sich im Sinne einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Arbeit, diesen Weg der Kooperation einzuschlagen und gemeinsam zu gehen.

Die Eltern, welche eine existenzielle Rolle im Transitionsprozess für das Kind spielen und auch in der Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren sehr wichtig sind, werden in aktuellen Forschungsstudien noch zu wenig in den Blick genommen. Hier ist noch Potential für repräsentative Studien in künftigen Untersuchungen zum Transitionsprozess für Kinder. Ebenso spielt auch der Übergang in den Hort eine nicht unwichtige Rolle in diesem Prozess. Auch hier gibt es zum Teil keine bzw. wenige Studien, die auch die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Fachpersonal einer Horteinrichtung mit einbezieht. Dies eröffnet ein weiteres, noch wenig angetastetes Forschungsfeld, welchem in Zukunft mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E.** (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? In Early Childhood Research Quarterly, S.295-302
- Beelmann, W.** (2006). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprobleme beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg, Kovac
- Berry, G.** (2013). Den Übergang in die Schule erfolgreich meistern. In: Heller, E. & Preissing, C.: Was Kita-Kinder stark macht. Berlin, Cornelsen
- Bos, W. & Scharenberg, K.** (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und - heterogenen Schulklassen. In: Bos, W., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.), Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster, Waxmann. (S. 173-194)
- Braun, D.** (2015). Offensive Bildung: Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten. Berlin, Cornelsen
- Bronfenbrenner, U.** (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Stuttgart, Klett-Cotta
- Bronfenbrenner, U.** (1993). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. (ungekürzte Ausgabe) Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch- Verlag
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2008). Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise. Berlin, BMBF
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn
- Buse, M.** (2016). Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transtheoretische Reflexionen. Osnabrück, Springer VS

- Cowan, P.** (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: Cowan, P. & Hetherington, E.M. (Eds.). Family transitions: Advances in family research. Hillsdale New Jersey, Lawrence Erlbaum. (pp. 3-30)
- Dehn, M.** (2008). Literacy und Lernvoraussetzungen am Schulanfang. Die Grundschulzeitschrift, 215.216 (S. 28-33)
- Dockett, S. & Perry, B.** (2004). Strating school. Perspectives of Australien Children, Parents and Educators. Journal of Early Childhood Research, 2, p. 171-189
- Eckert, M. & Hanke P.** (2015). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Kita in die Grundschule. Stuttgart, Kohlhammer
- Faust, G.** (2008). Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Thole, W., Roßbach, H.-G. & Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills, Budrich (S. 225-240)
- Faust, G.** (2010). Kindergarten oder Schule? Der Blick der Grundschule. In: Diller, A., Leu, H.R. & Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt Kindergarten? Annäherung zweier Lebenswelten. München, Deutsches Jugendinstitut (S. 43-63)
- Faust, G., Hanke, P. & Dohe, C.** (2010). Merkmale und Akzeptanz der neuen Schuleingangsphase im Bundesländervergleich. In: Bos, W. u.a. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Münster, Waxmann (S. 231-251)
- Filipp, S.-H.** (1995). kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags-Union.
- Filipp, S.-H. & Aymanns, P.** (2018). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Fthenakis, W.E.** (2003). Elementarpädagogik nach PISA: wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 5. Auflage, Stuttgart, Herder
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A. & Schmenger, S.** (2013). Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden, Springer VS

Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. München, Don Bosco.

Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergartenkind in die Grundschule. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Herder (S. 136-151)

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz

Griebel, W. & Niesel, R. (2007). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung, Band 16 (S. 191 – 251). Bonn, BMBF

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen

Griebel, W. & Niesel, R. (2015). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 3. aktualisierte Auflage. Berlin, Cornelsen Schulverlage

Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.), Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen, Prolog-Verlag (S. 32-52).

Hacker, H. (2001). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen (S. 80-94) Frankfurt am Main, Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Hacker, H. (2008). Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. 3. neubearbeitete Auflage von *Vom Kindergarten zur Grundschule*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt

Hanke, P. (2007). Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. 2. erweiterte Auflage. Weinheim & Basel, Beltz

- Hense, M. & Buschmeier, G.** (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München, Don Bosco
- Jürgens, E.** (2013). Übergänge im Blick. Bildungsbiografische Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule. Grundschulunterricht Deutsch, 2, 4-6.
- Kammermeyer, G.** (2000). Schulfähigkeit – Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt.
- Kammermeyer, G.** (2014). Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: Einsiedler, W. et al (Hrsg.): Handbuch Grundsulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., ergänzte und aktualisierte Auflage) Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt. S. 295-301)
- Kasanmascheff, I. & Martschinke, S.** (2014). „Die Mama hat das gesagt. Und das stimmt auch.“ Die Entwicklung von Vor- und Einstellungen zur Schule aus Kindersicht. Vortrag im Rahmen der 23. Jahrestagung der DGfE – Kommission Grundschulforschung und Pädagogik in der Primarstufe. Universität Leipzig
- Knauf, T. & Schubert, E.** (2004). Vom Kindergarten in die Grundschule. Die deutsche Schule. 96. Jahrgang, Heft 3 (S. 313-321)
- Knörzer, W., Grass, K. & Schuhmacher, E.** (2007). Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 6., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim & Basel, Beltz
- Kordulla, A. & Büker, P.** (2014). Kinderstärken wahrnehmen, dokumentieren und rückmelden. Stuttgart: Kohlhammer
- Koslowski, C.** (2015). Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation. Weinheim und Basel, Beltz
- Kucharz, D. , Iron, T. & Reinhoffer, B.** (2011). Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (Hrsg.) (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen, Leske&Budrich
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg)** (2007). Kurzfassung zum Zwischenbericht TransKiGs. Ludwigsfelde

- Marburger, H.** (2014). Das gesamte Kinder- und Jugendrecht: Mit den aktuellen Grundsicherungsregeln: SGB II und SGB XII. Regensburg, Walhalla Fachverlag
- Müller, U. B.** (2013). Kinder im verzahnten Übergang von Elementar- zum Primarbereich. Opladen, Berlin & Toronto, Budrich UniPress
- Naumann, I.** (2010): Übergangsphase Schulbeginn. FAUSTLOS und die Kooperation von Kindergarten im Kasseler Osten. Kassel, kassel university press GmbH
- Petillon, H.** (1993). Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim, Beltz Psychologie-Verlags-Union
- Ramseger, J. & Hoffsommer, J.** (Hrsg.) (2008). ponte – Kindergarten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar/Berlin, Verlag das Netz.
- Ramseger, J., Preissing, C. & Pesch, L.** (2009). Das Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagschule. Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele. Berlin, Verlag das Netz
- Reichmann, E.** (2010). Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen. Hohengehren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Seifert, A.** (2011). Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. Berlin/Heidelberg/New York, Springer Verlag
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (Hrsg.). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Spieß, E.** (2004). Kooperation und Konflikt. In Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation (S. 193 – 247) Göttingen, Hogrefe
- Stascheit, U.** (2009). Gesetze für Sozialberufe. Frankfurt am Main, Nomos
- Trautmann, M.** (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, M. (Hrsg.) Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH

- Utesch, M.** (2010). Transitionen – Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus der Perspektive der beteiligten Personen und Institutionen. Bachelorarbeit, Hochschule Neubrandenburg. Zugriff am 15.01.2018 unter: <http://www.digibib.hs-nb.de>
- von Bülow, K.** (2011). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Wong, M.A.** (2014). Voices of Children, Parents and Teachers: How Children Cope With Stress During School Transition. Early Child Development and Care.
- Wustmann, C.** (2007). Resilienz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung (Bildungsforschung, Band 16), S. 119-190. Bonn, BMBF

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Julia Maynicke, Halle/Saale, 26.02.2019