



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

**Erziehungspartnerschaft im Übergangsprozess von der Kita in die
Schule**

Bachelorarbeit

Studiengang Early Education berufsbegleitend

vorgelegt von

Olszewska, Anna

Datum der Abgabe: 17.01.2021

Betreuerin: Frau Nadine Simonn

URN: nbn:de:gbv519-thesis2020-0271-0

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG.....	3
2. ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT	7
3. ÜBERGANG ALS TRANSITION	11
4. DER ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE GRUNDSCHULE	14
4.1 SCHULFÄHIGKEIT	16
4.2 THEORIEN ZUM ÜBERGANG IN DIE GRUNDSCHULE	18
4.2.1 <i>Übergang aus ökopsychologischer Sicht.....</i>	<i>19</i>
4.2.2 <i>Übergang aus ökosystemischer Sicht</i>	<i>21</i>
4.2.3 <i>Übergang als ko-konstruktiver Prozess.....</i>	<i>22</i>
4.2.4 <i>Übergang in Anbetracht der Risiko- und Schutzfaktoren.....</i>	<i>25</i>
5. FORMEN DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE	27
5.1 ZUSAMMENARBEIT DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE VON KINDERGARTEN UND GRUNDSCHULE	28
5.2 ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN ERZIEHERINNEN UND LEHRERINNEN MIT ELTERN..	32
6. FAZIT	37

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
vgl.	vergleiche
u.a.	unter anderem
KiföG	Kindertagesförderungsgesetz
o.S.	ohne Seitenangabe
z.B.	zum Beispiel
HKJGB	Hessische Kinder und Jugendliche Fachgesetzbuch

1. Einleitung

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist ein zentrales Erlebnis im Leben fast jeden Kindes. Er umfasst eine Phase, die von weit über 90 Prozent der Kinder durchlebt wird.¹ Mit dem sechsten, vereinzelt auch mit dem siebten Lebensjahr, stehen die meisten Kinder vor ihrer ersten großen Veränderung im Leben. Ein gelungener Start in die Grundschule hängt von einem guten Übergangsprozess ab. „Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind geworden, wenn es sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt. Man kann davon ausgehen, dass ein gelungener Start in die Schule, die schulische Laufbahn in der Grundschule und darüber hinaus positiv beeinflusst“ (Griebel, 2010). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sollte, vor allem aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte, kindgerecht und verantwortungsbewusst gestaltet werden. Um dem Kind diesen positiven Einfluss so gut wie möglich zu gewähren, muss ein optimaler Übergangsprozess bewerkstelligt werden.

Der Übergang von dem Kindergarten in die Grundschule bedeutet für ein Kind und deren Eltern eine Veränderung in der Lebensumwelt. Nach dem Prozess des Übergangs wird erwartet, dass aus dem Kindergartenkind ein Schulkind wird und dass sich die Eltern eines Kindergartenkindes zu denen eines Schulkindes entwickeln. Dieser Prozess wird oft mit gemischten Gefühlen begleitet: Vorfreude und Stolz, aber auch Angst und Ungewissheit vor dem Unbekannten.

Seit den Institutionen im Elementar- und Primarbereich als unabhängige Einrichtungen mit eigenen Bildungsaufträgen existieren, beschäftigen sich Pädagogen aus allen Bereichen, z.B. Erzieher/innen, Lehrer/innen, Psycholog/innen² verstärkt mit dem Thema Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Trotz der bis heute anhaltenden Versuche einer stärkeren Verzahnung, haben sich beide Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in der Vergangenheit weitgehend unabhängig voneinander

¹ Nach Angaben des Länderreports Frühkindliche Bildungssysteme 2013 (Bock-Famulla/Lange 2013) lag die gesamtdeutsche Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertagesbetreuung ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt 2013 bei 94,1%

² Es wird darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Erzieher-Erzieherinnen, Lehrer-Lehrerinnen als auch Psychologe-Psychologinnen als Synonym verwendet werden. Mit den weiblichen Formen werden auch männliche Formen gemeint.

entwickelt und auch ihre grundsätzliche Trennung beibehalten (Kluczniok/Roßbach 2006).

Zugehörigkeit und Wohlbefinden der Kinder in der Schule werden als Kriterium für den Erfolg des Übergangs betrachtet (Bulkeley/Fabian 2006). Das macht deutlich, dass die Gefühle und die Einstellung des Kindes zum Erleben der Schule beziehen. Kinder könnten sich erst dann in Lernprozesse vertiefen, wenn sie sich wohl fühlen (Sally Peters 2010).

Im Hinblick auf die Unterstützung im Übergang in die Grundschule wurden in den letzten Jahren auf bildungspolitischer Ebene für alle Bundesländer Bildungspläne entwickelt, um den Übergang von der Elementar- in die Primärschule zu erleichtern, häufig in Verbindung mit einer Kooperation dieser beiden Institutionen, und damit der Optimierung der Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen – umfassend evaluiert werden diese allerdings nur vereinzelt (vgl. Ramseger/Hoffsommer 2008). Sie thematisieren den Übergang in die Schule je nach in den Blick genommenen Altersbereich 0-6 oder 0-10 Jahren. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit zwischen beiden Einrichtungen u.a. im Grundschülerlass gesetzlich festgelegt. Besondere Aufmerksamkeit wird auf den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule in Bezug auf Politik, Praxis und Wissenschaft gelegt. Die Jugend- und Familienministerkonferenz sowie Kulturministerkonferenz haben 2004 und 2009 (JFMK/KMK 2009; JMK/KMK 2004b) den Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten - Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ gefasst. Die Bedeutung dieses Übergangs für die Bildungsbiographie von Kindern wurde hervorgehoben und die Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich sowie der Aufbau von Kommunikation gefördert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat seit 2010 im Bereich „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ 14 Forschungsprojekte gefordert, um Erkenntnisse zu Voraussetzungen für Erfolg und Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Schulen und Eltern zu gewinnen.

Insbesondere die Veröffentlichung der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) trug zur Betonung der Bedeutung der frühkindlichen Bildung für weiterführende Biografien bei. Als ein wesentliches Ziel war es, das Bildungssystem durchlässiger zu machen.

Auf wissenschaftlicher Ebene wurden verschiedene Forschungsaktivitäten dokumentiert, die sich auf unterschiedliche Aspekte des Übergangs Kita-Grundschule konzentrieren:

Lern- und Bildungsprozesse von Kindern, Theorien des Übergangs, Bewältigung von Übergängen, Beobachtung und Diagnose als auch Anschlussfähigkeit beider Bildungsorte. Die jeweiligen Entscheidungen über die Einschulung sollen möglichst Harmonie zwischen den Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten des Kindes und den Anforderungen der Schule schaffen. (Pohlmann/Kluczniok/Kratzmann 2009; Plehn 2012, S.135-163).

Es gibt vielfältige Untersuchungen und Berichte, wie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule im Regelschulbereich, der gestaltet, begleitet und bewältigt wird. Studien zum Thema der Möglichkeiten einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Eltern, Lehrer und Erzieher, um bestmögliche Lernbedingungen für die Kinder zu schaffen, gibt es kaum.

Aus diesem Grund wurde die vorliegende Bachelor-Arbeit verfasst, die sich theoretisch mit den Übergängen befasst und anschließend die Möglichkeiten einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Eltern, Lehrer und Erzieher erfragt, um bestmögliche Lernbedingungen für die Kinder zu schaffen.

Das Augenmerk soll dabei auf den folgenden zwei Forschungsfragen liegen:

Welche Möglichkeiten einer erfolgreichen Zusammenarbeit, im Übergangsprozess, von Eltern, Lehrer und Erzieher, um bestmögliche Lernbedingungen für die Kinder zu schaffen, gibt es?

Und: Welche Folgerungen lassen sich daraus für die Erziehungspartnerschaft im Übergangsprozess ableiten?

Im ersten Kapitel werden theoretische Grundlagen, Untersuchungen und Berichten zum Übergang vom Elementar- in den Primärbereich erläutert.

Das zweite Kapitel befasst sich mit der erfolgreichen Erziehungspartnerschaft. Ziel dieser Bachelor-Arbeit ist es daher, die Rolle der Zusammenarbeit von Eltern, Lehrer und Erzieher im Übergangsprozess vom Elementar- zum Primärbereich auf Bezug aktueller Literatur zu beleuchten.

Im Verlauf des dritten Kapitels erfolgt eine Vorstellung der Theorien des Übergangs als Transition von Bronfenbrenner, Nickel, Griebel & Niesel und Wustmann.

Im vierten Kapitel wird der Übergangsprozess vom Kindergarten zur Grundschule zunächst allgemein dargestellt. Daraufhin folgt eine nähere Begriffserklärung von „Übergang“ und „Schulfähigkeit“.

Das fünfte Kapitel soll einen Überblick über Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule geben, wobei der Fokus angesichts der Fragestellung und des begrenzten Rahmen dieser Bachelor-Arbeit auf der Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte von Kindergarten und Schule als auch Zusammenarbeit zwischen Lehrer/innen und Erzieher/innen mit Eltern liegt.

Abschließend soll **im sechsten Kapitel** der Schlussteil die wichtigsten Befunde noch einmal aufgreifen und ein Fazit ziehen.

2. Erziehungspartnerschaft

Es wurde früher von Elternarbeit gesprochen, wenn es um die Beschreibung der Interaktion und Kooperation mit Eltern ging. Sie beschränkte sich in der klassischen Konzeption auf Elternabende und bei Bedarf auf Termingespräche (Textor 2018, S.11). Die Konkurrenz einer intensiven Elternarbeit mit der klassischen Konzeption – die Pädagogen/innen seien kompetent und die Eltern inkompetent – gibt es schon seit den 60er Jahren. Dreißig Jahre später kam die Änderung, die Eltern wurden nun als Kunden und die Einrichtungen als Dienstleister betrachtet. Diese hierarchische Beziehung mit Über- und Untergeordneten gilt als zeitüberholt und nicht mehr aktuell. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist die neuste Konzeption der Elternarbeit und wurde von Martin Textor (1997) als Leitbegriff eingeführt (vgl.ebd.). Die Grundidee stammt aus England mit dem Early Excellence Ansatz, welcher die konsequente Abkehr vom Defizitblick (vgl. Rau/Saumweber/Kluger 2018, S.5) beschreibt. Die Potentiale der Kinder und ihrer Familien werden stattdessen einbezogen und das Handeln an eben diesen ausgerichtet. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Partizipation aller Beteiligten, um auf die Bedarfe der Kinder und ihrer Familien passgenaue Antworten zu finden. Dies bedeutet in der nächsten Konsequenz auch eine Vernetzung mit anderen Dienstleister_innen im Stadtteil sowie eine Öffnung in eben diesen (vgl. ebd.). Dieser Ansatz wurde nicht nur in Deutschland eingeführt, sondern auch von der Politik dankend angenommen und in den Bundesbildungsplänen umgesetzt.

Die Erziehungspartnerschaft wurde in den vergangenen Jahren in der kindheitspädagogischen Forschung, aber auch in den praktischen kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern zunehmend thematisiert, obwohl es prinzipiell kein neues Thema ist. Es wurde in den 1980er Jahren noch als 'Zusammenarbeit mit Eltern' bezeichnet. Die Idee der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften mit den Eltern zum Wohlsein des Kindes hat sich bereits bei Friedrich Fröbel (1782-1852) entwickelt. In der Außenanlage seines Kindergartens in Blankenburg richtete er um 1840 eigene Orte für Eltern und andere Familienmitglieder ein, an denen diese die Kinder bei der Gartenarbeit und beim Spielen beobachten und so im Gespräch mit den

Kindergärtnerinnen unter anderem etwas über die angemessene Pflege und Erziehung der Kinder lernen konnten.³

Das Wort Erziehungspartnerschaft setzt sich aus zwei Begriffen zusammen – Erziehung und Partnerschaft.

Partner sind „zunächst einmal Menschen, die miteinander in einer familiären, beruflichen oder sozialen Beziehung stehen, gemeinsame Ziele verfolgen oder eine gemeinsame Tätigkeit ausüben (...) Darüber hinaus beinhaltet der Begriff Partnerschaft die Vorstellung einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Partner“ (Viernickel 2009, S. 60).

Viernickel reißt auch die Haltung der Akteure an: „sie sind immer fair miteinander umzugehen und Vertrauen zueinander haben“ (ebd. S.61). Hier wird eine Basis für das Verständnis einer gleichwertigen und -rangigen Kooperation, die auf Beidseitigkeit beruht, von der Autorin gelegt.

Textor (1997) bekräftigt, dass es nicht mehr um Arbeit an Eltern geht, sondern um eine Zusammenarbeit mit den Familien: „Wir sprechen hier von einer Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Einrichtung. Damit wollen wir betonen, dass zum einen alle Mitglieder beider Institutionen auf die kindliche Entwicklung einwirken und zum anderen die gemeinsame Verantwortung für die Erziehung der Kinder im Mittelpunkt der Beziehung zwischen beiden Seiten steht“ (Textor 1997, o.S.).

Textor erweitert den Begriff Erziehungspartnerschaft treffend auf seine Aufgaben, Ziele und Haltungen aus: „Die Erziehungspartnerschaft bedeutet aber nicht nur den Austausch von Informationen über das Verhalten, die Entwicklung und Erziehung des Kindes im jeweiligen System, sondern geht einen entscheidenden Schritt weiter: Familie und Einrichtung versuchen ihre Erziehungsziele, -methoden und -bemühungen aufeinander abzustimmen, den Erziehungsprozess gemeinsam zu gestalten, sich wechselseitig zu ergänzen und zu unterstützen. Sie kooperieren miteinander, wenn es gilt, Probleme mit dem jeweiligen Kind zu bewältigen oder ihm zu helfen, bestimmte Schwierigkeiten zu meistern. Durch Erziehungspartnerschaft kann Kontinuität zwischen beiden Lebensbereichen gewährleistet, der größtmögliche Lernerfolg erreicht und die kindliche Entwicklung am besten gefördert werden“ (Textor 1997 o.S.).

³ Martin R. Textor, *Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Erziehungspartnerschaft*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 1996, S. 6-28

Nicht nur begründet sich die Erziehungspartnerschaft aus einer veränderten pädagogischen Haltung, sondern auch aus rechtlichen Vorgaben. Sowohl im SGB VIII als auch im Grundgesetz wird die Bedeutung der Elternrechte betont: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (§ 1 Abs.2 Satz 1 SGB VIII).

Im Kinder- und Jugendhilferecht wurden außerfamiliäre Betreuungsformen betreffend weiter konkretisiert: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind die von den Personenberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung (...) zu beachten (...)“ (§9 SGB VIII). Zuvorderst das Recht und die Pflicht der Eltern ist wie sie die Erziehung ihres Kindes gestalten hat der Gesetzgeber hier erneut betont.

Im Weiteren (§22a, Abs. 1 SGB VIII) findet die Erziehungspartnerschaft ihren rechtlichen Verbindlichkeit, wie folgt: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen, mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen“.

Faire Lernen und Entwicklungschancen für alle Kinder wurden in der Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder als Erziehungspartnerschaft aller betreffenden Personen betont: „Die gemeinsame Verantwortung spiegelt sich auch in einer engen und regelmäßigen Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen, den Eltern und ggf. den Trägern der Jugendhilfe wider“ (Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder, S.8).

Laut Prott (2004) sollen auch moralische und gefühlsmäßige Ansprüche mit der Bezeichnung der Erziehungspartnerschaft assoziiert werden. Die emotionale und vertrauensvolle Bindung basiert auf positiven Gefühlen, geteilter Verantwortung und intensiver Kommunikation. Die Partner gehen auf diese enge Bindung ein.

Es besteht eine symmetrische Beziehung, abstrahierend von den beiden Aspekten der Bindung zwischen Partnern, bei der alle Beteiligten die gleiche Rechte haben.

Der Begriff der Erziehungspartnerschaft impliziert gemeinsame Anstrengung und Erfahrungen, ebenso einen Minimalkonsens bei der Erziehungszielen, sowie einen respektvollen und achtsamen Umgang miteinander. Die Beteiligten müssen nicht immer einer Meinung sein. Sie haben gleichwohl viele Handlungsmöglichkeiten und die Chance

erreichbare Ziele selbst zu bestimmen. Gemeinsam können Aufgaben festgelegt werden, die getrennt oder zusammen zu bearbeiten sind, so dass jeder nach seinen momentanen Möglichkeiten so viel beitragen darf wie er kann und will. Jeder Fortschritt kann als Erfolg betrachtet werden, und wenn etwas misslingt, entsteht nicht der Eindruck eines Vertrauensbruches (vgl. Prott 2004, S. 11).

Prott (2004) weist darauf hin, dass Partnerschaft, die von ihrer moralisierenden Teilnahme befreit wird, mit eigenen Eltern am Ende nicht von dem Konzept der Zusammenarbeit ausgeschlossen ist, sondern kann „als eine Form der hochentwickelter Zusammenarbeit“ definiert werden (Prott 2004, S. 11).

Das wichtigste ist, dass die Bezeichnungen und ihre unterschiedlichen Bedeutung den pädagogischen Fachkräften bewusst sind, um sich über ein gemeinsames Verständnis der Begriffe erst im Team und dann mit den Eltern eine Basis für die Zusammenarbeit schaffen zu können.

Die Bildung und Erziehung der Kinder in den Familien und öffentlichen Institutionen unterliegt der ständig wechselseitigen Beeinflussung, deshalb ist eine Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten nicht nur förderlich, sondern unbedingt notwendig (vgl. Wehinger 2010, S.43).

Von verschiedenen Autoren wird die Definition der Erziehungspartnerschaft ähnlich gesehen und umschrieben. Dies deutet auf ein gelungenes Verständnis der Thematik. Es werden also neue Chancen von der Erziehungspartnerschaft für eine Ergebnisreiche Zusammenarbeit zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften angeboten. Dadurch werden die alten Konzeptionellen Muster, in denen es eine asymmetrische Beziehung zwischen den beiden gab, abgelöst. Die Zusammenarbeit soll ein Miteinander mit gegenseitiger Unterstützung und aufeinander abgestimmten Zielen ermöglichen.

3. Übergang als Transition

In der aktuellen Familienforschung werden Übergänge oder Transitionen in der Familienentwicklung beschrieben. Es werden psychologische Erkenntnisse zur Bewältigung von Übergängen vermittelt und der Fachbegriff Transition wird an die Stelle eines alltagssprachlichen Übergangsbegriffs gesetzt (Griebel/Niesel 2004; Niesel/Griebel 2007).

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gilt sowohl für das Kind als auch für seine Familie in der Forschung als Transition. Sie markiert einen bedeutsamen Entwicklungsabschnitt für das Kind und seine Familie.

Übergänge sind fester Bestandteil im Lebensverlauf eines jeden Menschen und haben großen Einfluss auf dessen Entwicklung. Transitionen und Übergänge werden als Lebensereignisse bezeichnet, die für den jeweiligen Menschen wichtige Veränderungen mit sich bringen (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008).

Laut Fthenakis (1998) werden als Übergänge oder Transitionen der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft, wenn das erste Kind geboren wird, der Eintritt eines Kindes in das Teenager-Alter, der Eintritt der Eltern ins Rentenalter, das Verlassen des Haushalts durch das jüngste Kind, neue Partnerschaften der Kinder und Gründung einer Stieffamilie, angeführt.

Oftmals werden die Begriffe Übergang und Transition zusammenhängend genannt. Kluczniok und Roßbach (2008) behaupten, dass der aus dem Englischen stammende Begriff „Transition“ auf einen wissenschaftlichen Forschungsbezug zurückgreifen könne. Der Begriff „Übergang“ hingegen werde häufig ohne einen Forschungszusammenhang oder einer -fundierung verwendet. Im Gegenzug zu dieser Meinung spricht Dächler-Seiler (2004) davon, dass der neuerdings vermehrt verwendete Begriff „Transition“ gleichbedeutend mit dem „Übergang“ sei und bringe somit keinen Gewinn einer Erkenntnis. Im wissenschaftlichen Kontext wird ebenfalls zunehmend von Übergängen gesprochen und die scheinbar wahllose Nutzung beider Begriffe taucht auf. Lediglich im Hinblick auf ihren teilweise entwicklungspsychologisch fundierten Transitionsansatz verwenden Griebel und Niesel (2004) den entwicklungspsychologisch gestützten Fachbegriff „Transition“.

Als Transitionen werden Lebensereignisse bezeichnet, die für die Beteiligten mit grundlegenden Veränderungen begleiten und die eine „Bewältigung von Veränderungen

auf mehreren definierten Ebenen erfordern – die individuellen, interaktionalen und der kontextuellen – und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und das bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden“ (Griebel/Niesel 2004).

Transitionen gehören zu unseren Leben und erfolgen bereits im Kindesalter, wenn sich die Situation innerhalb der Familie, beispielsweise durch Trennung oder Scheidung der Eltern, verändert und auch der Eintritt des Kindes in außerfamiliäre Betreuungs- oder Bildungssystem markiert einen bedeutsamen Entwicklungsabschnitt für das Kind und seine Eltern (vgl. Griebel 2010).

Übergangssituationen kennzeichnen kindliche Bildungsprozesse. Von ihrer Geburt bis zum 10. Lebensjahr bewältigen Kinder mehrere bildungsbiographisch bedeutsame Übergänge. Übergänge sind zeitlich begrenzte Lebensabschnitte. Sie eröffnen dem Kind neue Erfahrungswelten und Perspektiven. Die Veränderung und Neuentwicklung der gelebten Rituale und bewährten Strategien, die vor jedem Eintritt in den Übergang stattfinden, ist notwendig. Diese Veränderungsprozesse beeinflussen grundlegend die kindliche Identität. Somit enthalten Übergänge sowohl Chancen als auch Risiken für die Entwicklung eines Kindes. Aus diesem Grund sollten emotionale Belastungen, Stresssituationen u. ä. vermieden werden ⁴.

Übergänge verursachen bedeutsame Veränderungen für ein Individuum, die in soziale Prozesse zugeordnet sind und mit konzertierten Lernprozessen bewältigt werden müssen (Welzer, 1993).

Wygotski sagt, die Entwicklung des Kindes umfasse relativ stabile Phasen, in denen allein graduelle Veränderungen auftreten. Es setzen dagegen vorhersehbare Entwicklungsrisiken am Ende solcher Phasen ein, in denen viele neue Phänomene auftreten. Durch diese Krisen kann es zu entscheidenden und starken Veränderungen in der Persönlichkeit und Psyche des Kindes kommen, die als Transition von einer Entwicklungsphase in die nächste verstanden werden können. Im siebten Lebensjahr markiert die Krise des Kindes den Übergang vom Kindergartenalter zum Schulalter. (Wygotski, 1987; vgl. Griebel/Niesel, 2011, S.20).

⁴ Bildungskonzeption M-V für 0- bis 10-jährige Kinder, Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung bzw. in die Kindertagespflege, Abs.1, S.1

Nicht als Folge der Kompetenz der individuellen Person steht die Bewältigung der Transition, sondern als Ergebnis der Zusammenarbeit aller an der Transition beteiligten Menschen – als Kompetenz des sozialen Systems. Bei der Transition in die Grundschule kann man das Kind und seine Eltern als aktive „Bewältiger“ bezeichnen. Die pädagogischen Fachkräfte dagegen moderieren oder begleiten den Übergang nur. Sie selbst erleben aber keine Transition, da für sie die Erst- oder Einmaligkeit fehlt. (vgl. Griebel/Niesel 2011, S.83).

4. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

In den letzten Jahren sind der Wechsel vom Elementar- in den Primärbereich und die damit verbundene Relevanz für das einzelne Kind wieder verstärkt in den Fokus bildungspolitischer Debatten gerückt. Insbesondere bedeutsam ist dabei das Problem der Gestaltung des Übergangs durch die Institutionen Kindergarten und Grundschule, deren Funktionsweise sich in Deutschland aufgrund der voneinander unabhängig erfolgenden historischen Entwicklung stark unterscheidet. Daher bezeichnet man den Übergang von Elementar- in den Primärbereich häufig als eine unvermeidbare Bruchstelle, die es im Interesse der Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten und -zielen stärker zu verzahnen gilt. Aufgrund dieser Tatsache ist es nötig das Zusammenwirken von Elementar- und Primärbereich zu optimieren.⁵

Laut Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder Mecklenburg-Vorpommern: „Kinder haben im Laufe ihres Lebens vielfältige Übergänge zu bewältigen und brauchen Situationen, die sie befähigen, einen Wechsel in ein anderes Umfeld, zu anderen Personen oder Aufgaben zu bewältigen. Mit den damit verbundenen Veränderungen erweitern sich Lebens- und Bezugsräume, werden bisherige Beziehungen reorganisiert und müssen sich Beteiligte in neue Rollen einfinden. Das gilt nicht nur für die Kinder und Eltern, sondern auch für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und im Rahmen dieser Bildungskonzeption für Lehrkräfte an Schulen. Die Vorgänge sind prozesshafte Geschehnisse, die beim einzelnen Kind starke unterschiedliche Emotionen auslösen können, welche auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene verarbeitet werden müssen.“⁶

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist im Leben eines Kindes und seiner Familie ein sehr einschneidendes Ereignis. Auch wenn das Kind bereits Übergänge wie z. B. von der Familie in die Kindertageseinrichtung, innerhalb der Einrichtung oder andere im familiären Umfeld erlebt hat, ist die gelingende Bewältigung genau dieses Übergangs ein entscheidender Faktor für die Perspektiven des Kindes im weiteren Leben und dessen weitere Bildungsbiographie (vgl. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder).

⁵ Vgl. Graßhoff et.al., 2013, S.13 17f., JFMK, KMK, 2009, S. 2 Kammermeyer 2009, S. 15

⁶ Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule, S.3

Vom Kind selbst, von den anderen Kindern, von den Eltern und vom sozialen Netzwerk der Familie ist das Schulkind Werden im kindlichen Leben ein Abschnitt, der als sehr bedeutsam erlebt wird. Der Schuleintritt hängt in der Regel vom Alter des Kindes ab. Er gibt vorher bekannt, wenn nach dem Alter des Kindes gefragt wird, und gibt an, wie lange es bis zur Einschulung dauern wird. Zeichen für einen Übergang sind zum Beispiel, wenn das Kind das Schulalter erreicht, die Kommentare der Gesprächspartner des Kindes, die Vorbereitung auf die Schule im Kindergarten, die Anmeldung in der Schule und das Einkaufen der „Ausrüstung“ für das angehende Schulkind. Bereits wirken die Sonderangebote für Vorschulkinder im Kindergarten darauf, dass sich der zukünftige Schüler anders fühlt und ein Statuswechsel beginnt. Die Vorbereitung ist Teil der vorhergehenden Übergangsrituale. Der erste Schulbesuch ist der Höhepunkt dieses Rituals, das als wichtiges Ereignis das Geschenk der Schultüte, die Anwesenheit von Eltern, oft Großeltern, das Fotografieren, das Kennenlernen der Klasse und der Lehrer in der Schule kennzeichnet. Die Merkmale des Übergangs, insbesondere die Schultüte, sind bekannt, sodass Kinder wissen, was sie zu erwarten haben. Viele kleinere Ereignisse, jede zum ersten Mal, werden in den ersten Schuljahren stattfinden: erster Stundenplan, Pausenklingel, andere Lehrer und zum ersten Mal das Zeugnisse. Diese Ereignisse markieren auch den Übergang zu einem Kind, das in der Schulkultur akzeptiert wird und ein Schulkind wird. (Niesel/Griebel/Netta 2008, S.27f).

Früher oder später haben sich nahezu alle Kinder in der Schule eingewöhnt. "Wenn das Kind den Übergang zum Schulkind erfolgreich meistert, gewinnen Eltern vermehrtes Vertrauen, dass das Kind auch zukünftig in der neuen Umgebung vorankommt und etwas leistet" (Griebel/ Niesel 2002, S. 41 f.). Dieses Vertrauen kann man auf die Kinder übertragen, die mit Zuversicht zu ihrer weiteren Schulzeit hinaufblicken. Die dabei erarbeitete Transitionskompetenz können sie bei zukünftigen Übergängen nutzen (Griebel/Niesel 2002, S. 41 f).

4.1 Schulfähigkeit

Kinder im Grundschulalter müssen Anderes können als Kinder im Kindergartenalter. Sie müssen oder dürfen Dinge lernen, die für Kindergartenkinder noch zu schwierig sind und die, die angehende Vorschulkinder wissen. Bereits in den Jahren vor der Schule entwickeln Kinder ein Selbstwertgefühl, d. h. Sie beginnen, ihre eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten zu bewerten. Ein Kind erlebt ein positives Selbstbewusstsein, wenn es sich in seinem ganzen Wesen geliebt und anerkannt fühlt, ohne an irgendwelche Zuneigung an Bedingungen gebunden zu sein. Es ist wichtig, nicht nur Qualitäten, Fähigkeiten und Leistungen zu schätzen, sondern auch Kinder müssen ihre Kultur und ihren Hintergrund positiv beurteilen. Eine wichtige Voraussetzung ist ein hohes Selbstwertgefühl, um sich selbst vertrauen zu können - Selbstvertrauen zu haben (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.33ff).

Die Fähigkeit, zur Schule zu gehen, ist nicht nur ein Merkmal eines Kindes, sondern entwickelt sich auch in Zusammenarbeit mit den beteiligten Personen: Kind, Kindergarten, Schule und Eltern. (vgl. Griebel/Niesel 2013).

Früher dachte man, man müsse nur auf biologische Prozesse warten, um sein Kind für die Schule vorzubereiten. Daher der im letzten Jahrhundert weit verbreitete Begriff "Schulbereitschaft". Untersuchungen haben jedoch sehr schnell gezeigt, dass Umwelteinflüsse wie Lernmöglichkeiten in Familien und Kindergärten viel wichtiger sind, um die Fähigkeiten zu erwerben, die Kinder benötigen, um im Schulleben effektiv zurechtzukommen. Heute sprechen wir über "schulische Fähigkeiten", manchmal auch über "Schulbereitschaft". Es kommt vielmehr darauf an, wie die Kompetenzen des Kindes und die Erwartungen der Schule zusammenpassen. Die Fähigkeit, in der Schule zu lernen, ist daher nicht nur ein Merkmal eines Kindes, sondern entwickelt sich vielmehr im Zusammenwirken der Beteiligten: dem Kind, dem Kindergarten, der Schule und den Eltern. Kommunikation, Partizipation und Zusammenarbeit sind Voraussetzungen (Griebel/Niesel 2013).

Um Kinder im schulpflichtigen Alter von Kindern unterscheiden zu können, die nicht zur Schule gehen können, wurden Versuche unternommen, psychologische Schulreife- oder Schulfähigkeitstests zu entwickeln. Diese Bemühungen haben keine zufriedenstellenden Ergebnisse gebracht. Tests erfassen immer den Entwicklungsstand Ihres Kindes zum

Zeitpunkt der Durchführung des Tests. Die auf Tests basierenden Vorhersagen über den Schulerfolg erwiesen sich als unzuverlässig (vgl. Griebel/Minsen 2007).

"Als „schulfähig“ bezeichnet man ein Kind, das in der Lage ist, den Bildungsgang einer Schule mit all seinen inhaltlichen und sozialen Anforderungen zu bewältigen. Der Begriff der Schulfähigkeit hat den Begriff der Schulreife ersetzt. Beim Begriff der Schulreife ging man davon aus, dass die Voraussetzungen für den Schulbesuch bei einem Kind von selbst reifen. Heute weiß man, dass die sozialen Erfahrungen und Anregungen in den ersten sechs Lebensjahren eine wichtige Rolle für die Ausbildung der Schulfähigkeit spielen. Schulfähigkeit ist das Ergebnis eines langen Entwicklungsprozesses, an dem die Familie und Kindertageseinrichtungen mit beteiligt sind. Die Schulfähigkeit kann somit nicht einseitig auf ein Kind und seine Fähigkeiten bezogen werden. Die Schulfähigkeit ist auch im Zusammenhang mit der Bewältigung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule zu sehen. Die Kinder müssen im Zusammenspiel mit Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen den Übergang bewältigen und benötigen dafür bestimmte Kompetenzen und eine psychische Widerstandsfähigkeit, die helfen können, mit der Übergangssituation positiv umzugehen" (Vollmer 2012, S. 176).

Es besteht inzwischen Einigkeit darüber, dass es keine allgemein gültige Definition von "Schulfähigkeit" gibt und dass sie überhaupt nicht existieren kann. Die Anforderungen, die die Schule an Kinder stellt, die in die Schule eintreten, sind nirgendwo klar definiert. Bestimmte Basiskompetenzen sind für ein erfolgreiches Lernen in der Schule notwendig (Griebel/Niesel 2011, S.127). Vielmehr handelt es sich um „ein soziokulturelles Konstrukt, eine gemeinsame subjektive Theorie über den Schulanfang von Personen in einem bestimmten sozialen Umfeld, z.B. einem Schulsprengel“ (Kammermeyer 2001). Schulfähigkeit hängt stark mit interpersonalen Beziehungen und Werten zusammen und soll im Kontext lokalgeschichtlicher, demografischer und erzieherischer Trends betrachtet werden. Deshalb spricht Kammermeyer von der „Schulfähigkeitsphilosophie“ der einzelnen Schulen. Dies gilt auch für Situationen, in denen sich Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen im Großen und Ganzen auf wichtige Bereiche der schulischen Fähigkeiten wie Wahrnehmung, Sprachverhalten, soziales Verhalten und Konzentrationsfähigkeit einigen. (Kammermeyer 2001).

4.2 Theorien zum Übergang in die Grundschule

Der Übergang vom Kindergarten zum formalen Schulsystem wurde im späten 20. Jahrhundert zum Schwerpunkt der frühen Forschung. Nicht zuletzt aufgrund des Beitrags des Staatsinstituts für Früherziehung wird zunehmend anerkannt, dass die Familie als Entwicklungskontext für den Übergang ins schulpflichtige Alter eine wichtige Perspektive darstellt. In diesem Zusammenhang ist es nach wie vor wichtig, Theorieentwicklungen und theoretische Defizite auszugleichen, um die Kombination von Wissen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und die Ableitung von pädagogischen und politischen Maßnahmen zu erleichtern (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.84).

Transformationsforschung sollte in der Praxis als sehr wichtig angesehen werden, da sie eine Grundlage dafür bietet. Sie „ermöglicht Übergänge besser zu verstehen, konzeptionell zu durchdenken, und daraus ableitend pädagogische Maßnahmen zu entwickeln“ (Niesel/Griebel/Netta 2008, S.11).

Übergänge von der Familie zum Bildungssystem wurden unter Verwendung verschiedener theoretischer Ansätze untersucht und entwickelt. Mit dem Eintritt in die Schule wird das Bild der theoretischen Ansätze vielfältiger (vgl. Griebel/Niesel 2004). Die unten dargestellten Theorien wurden hauptsächlich verwendet, um den Übergang zum formalen Schulsystem zu untersuchen.

4.2.1 Übergang aus ökopsychologischer Sicht

Dieser Ansatz verweist die Beziehung zwischen dem menschlichen Entwicklungsprozess und seiner Umwelt. In der viel differenzierteren Betrachtungsweise der Umwelt von Bronfenbrenner (1981), werden Interaktionsprozesse „nicht auf einen Lebensbereich beschränkt“, sondern es werden „alle Aspekte der Umwelt außerhalb unmittelbaren Situation um das Subjekt in Betracht gezogen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 37). Nach Bronfenbrenner ist für die Umwelt eine „ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten, umschlossener Strukturen“, charakteristisch (Bronfenbrenner 1981, S.37).

Demnach ergibt sich eine Differenzierung von vier strukturellen Ebenen der Umwelt: Makro-, Exo-, Meso- und Mikrosysteme. Laut Bronfenbrenner ist die Familie zunächst für ein Kind, ein wichtiges Mikrosystem, das von den einzelnen Familienmitgliedern als Elemente gebildet wird, in dem sich das Verhalten einzelner Familienmitglieder gegenseitig beeinflusst (vgl. Griebel/Niesel 2013).

Die Mikrosystemeebene erfährt eine Erweiterung im Laufe der Kindheit, durch die neuen Lebensbereiche Kindergarten, Schulklasse und Freundeskreis. Ein Mesosystem setzt sich aus mehreren Mikrosystemen zusammen und umfasst „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1981, S.41).

Eine weitere bedeutsame Umgebung ist als Exosystem verstanden, „ein 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 beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981, S. 42). Dazu gehört der Arbeitsplatz oder Bekanntenkreis der Eltern sowie die Schulklasse von älteren Geschwistern (vgl. Ebd. S.42).

Schließlich wird die umfassende Systemebene als Makrosystem formuliert, in dem sich Familienpolitik, Gesetzgebung und soziale Normen befinden, von denen jede in unterschiedlicher Weise auf untergeordnete Systemebenen wirken (vgl. Ebd.S.42).

Bronfenbrenner versteht Makrosystem als „grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (Mikro-, Meso-, Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (vgl. Ebd. S.42).

Systeme verändern sich ununterbrochen durch die Änderung einzelner Faktoren, wie das Alter der Familienmitglieder. Dabei bleibt die Struktur des Systems als Ganzes davon unberührt (Griebel/Niesel 2013, S.86).

Der ökopsychologische Ansatz der Forderung nach vorbereitenden kooperativen Maßnahmen zwischen dem Kindergarten und der Grundschule, die zu einer Vereinfachung des Übergangs für die Kinder beitragen sollen, wird laut Bronfenbrenner gerecht: „durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß gefördert wird, in dem die Person und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang über einschlägige Informationen und Erfahrungen verfügen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 208).

Weitestgehend wird unter den theoretischen Forschungsansätzen zum Eintritt in die Schule auf Bronfenbrenners ökologischen Ansatz Bezug genommen. Die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie ist nach seiner ökopsychologischen Theorie als ein ökologischer Übergang definiert, der Veränderungen in der Persönlichkeit, in den Rollen und Beziehungen bedeutet (vgl. Griebel/Niesel 2004).

Vor allem Phasen des Übergangs in einen neuen Lebensbereich, die mit zu bewältigen Anforderungen für das Individuum verbunden sind, haben innerhalb der ökologisch orientierten Entwicklungspsychologie eine besondere Bedeutung inne. Laut Bronfenbrenner sind es ökologische Übergänge, die immer „da auftreten, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1981, S.83). Das Individuum steht vor neuen Anforderungen und Herausforderungen, deren Bewältigung den Erwerb neuer Verhaltensweisen und die Übernahme neuer Rollen erfordert.

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ist mit einem Wechsel in einem neuen Lebensbereich und einem Rollenwandel verbunden - vom Kindergarten zur Schule oder die Eltern eines Vorschulkindes werden die Eltern des Schülers, deshalb ist er ökologisch. Durch das neue Mikrosystem Grundschule erfolgt eine Erweiterung der Mikrosystemebene (vgl. Ebd. S. 83).

4.2.2 Übergang aus ökosystemischer Sicht

Basierend auf dem Bronfenbrenner-Ansatz entwarf Nickel (1990) ein ökopsychologisches Modell zur Schulbereitschaft. Er bezog Bronfenbrenners Übergangstheorie auf die Einschulungsprozesse. Dementsprechend wird die Schulfähigkeit als Produkt der Interaktion mehrerer Ökosysteme gesehen, die beim Schuleintritt als Netzwerk eine Rolle spielen: Familie, Kindergärten und die Schule selbst (Griebel/Niesel 2004, S.86).

Das ökologische Schulfähigkeit-Modell von Nickel gliedert sich in drei Hauptdimensionen (Nickel 1990 zitiert nach Griebel/Niesel 2004, S.86):

- „Die Schule als Schulsystem mit ihren allgemein verbindlichen Anforderungen und die konkreten Bedingungen des Unterrichts,
- Die Person des Schulkindes mit seinen körperlichen und kognitiven sowie motivationalen und sozialen Voraussetzungen,
- Bereiche der familialen und der Wohnumgebung, des Kindergartens sowie der Schule“⁷.

Die Systemtheorie betrachtet die Übergänge unter ökopsychologisch orientierten Gesichtspunkten und schiebt die Entwicklung im sozialem Zusammenhang in den Mittelpunkt. Im Übergangsprozess wird das zukünftige Schulkind nicht als isoliertes Element im System gesehen, sondern es müssen alle relevanten Elemente und Systeme berücksichtigt werden. Der Blick kann innerhalb dieser komplexen Interaktionen neben der Schulfähigkeit auch auf die Erwartungen der Eltern an den Schuleintritt (Petzold 1992) oder die Anpassung bzw. Bewältigung der Eltern und des Kindes (Griebel/Niesel 2002a) gerichtet werden (Griebel/Niesel 2004, S. 86).

⁷ Griebel/Niesel 2004, S.86

4.2.3 Übergang als ko-konstruktiver Prozess

Am Staatlichen Institut für Frühpädagogik in München wurde auf der Grundlage eigener Forschungsergebnisse des Projektes „Neukonzeption von Bildungsqualität unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule“ ein praktisches Instrument entwickelt, um eine Transitionsforschung umzusetzen, das sich auf den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule konzentriert. Durch die Einbeziehung und Zusammenarbeit aller Akteure sollten die Kompetenzen, die zur Übergangsbewältigung erforderlich sind, identifiziert und im Verlauf des Prozesses gemeinsam entwickelt werden. Die Akteure des Übergangs sind das Kind, ihre Eltern und Erziehungsberechtigten, Erzieher, eventuell auch Beratungs- oder Sozialdienste, Großeltern oder andere Mitglieder des sozialen Netzwerks, z.B. Geschwister. Kinder und ihre Eltern müssen sich aktiv damit auseinandersetzen und können es mitgestalten. Alle anderen Beteiligten können nur den Prozess beeinflussen. Die Unterstützung in diesem Prozess muss zielgerichtet und maßgeschneidert sein, da nicht alle Kinder und Eltern dasselbe benötigen. Wie in Abbildung 1 dargestellt, scheint es auch notwendig zu sein, dass Kinder und Eltern die Grundüberzeugung haben, dass sie den kommenden Veränderungen nicht ausgeliefert sind, sondern dass sie sie aktiv mitgestalten können (vgl. Griebel/Niesel 2004, S.120).

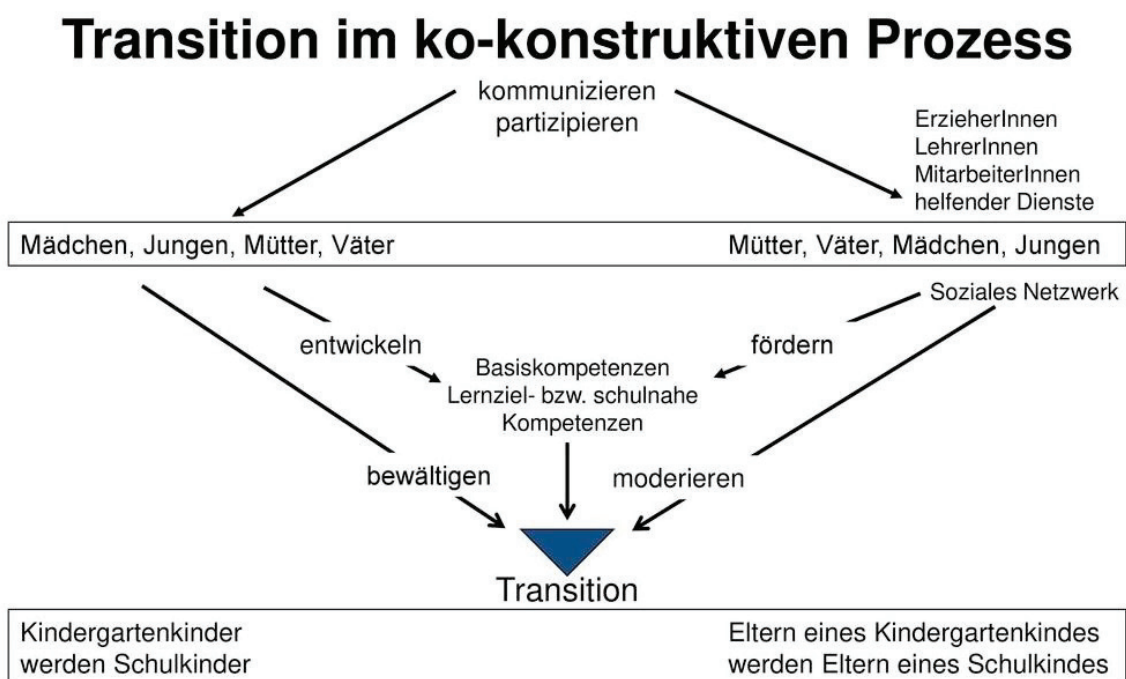


Abbildung 1: Griebel/Niesel 2004, S.120

Laut Griebel (2013) Für die pädagogischen Kindergarten- und Grundschulfachkräften bedeutet dieser Ansatz Aktivität auf den folgenden drei Ebenen:

1. Kinder unterstützen und begleiten
2. Zusammenarbeit mit teilnehmenden Bildungseinrichtungen
3. Kommunikation mit und Einbeziehung von Eltern und Erziehungsberechtigten

Vgl. Griebel 2013, S.115

Niesel (2004) fasst die Vorteile eines Transitionsmodells der pädagogischen Unterstützung für den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zusammen:

- Mit dem Übergangsmodell ist es möglich, die Entwicklungsanforderungen, die sich aus dem Übergang für Kinder und Eltern ergeben, genauer zu beschreiben
- Es zeigt die Notwendigkeit, die diagnostischen Kompetenzen der Pädagogen und die individuelle Unterstützung zu stärken
- Die Doppelrolle der Eltern erweitert die Perspektive der elterlichen Arbeit und erfordert neue Formen
- Die Notwendigkeit, grundlegende Bewältigungsfähigkeiten zu entwickeln, wird deutlich
- Es ist notwendig, zwei Einrichtungen zu eröffnen, einen Kindergarten und eine Grundschule
- Die Art des Prozesses macht deutlich, dass die Transition nur in den ersten Schuljahren abgeschlossen werden kann
- Diskontinuität ist auch ein wichtiger Entwicklungsreiz. Die eigenständigen pädagogischen Aufgaben des Kindergartens und der Grundschule bleiben bestehen, was bedeutet, dass der Kindergarten nicht der Schule ähneln sollte und umgekehrt
- Die Schulfähigkeit wird zu einer Aufgabe für alle beteiligten Akteure
- Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen wurde neu ausgerichtet

Vgl. Niesel 2004, S.99f

Zusammenfassend lässt sich anhand von Griebel (2011) und Griebel/Niesel (2004) sagen, dass die Transitionsphasen für viele Kinder sensible Perioden darstellen (vgl. Griebel 2011, Griebel/Niesel 2004). In dieser Zeit ist es wichtig, sich hauptsächlich auf Kinder mit Risikokonstellationen zu konzentrieren. Diese Gruppe wurde insbesondere im Zusammenhang mit dem Konzept des Widerstands- und Schutzfaktors angesprochen. Dies soll nun durch Kinder mit Migrationshintergrund und / oder mehrsprachigem Kontext ergänzt werden. Dies gilt insbesondere für erstgeborene Kinder, und dies liegt daran, dass die Eltern noch nicht mit dem entsprechenden Bildungssystem vertraut sind (vgl. Kucharz/Irion/Reinhoffer 2011, S.252). Angebote und die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten sind daher wichtiger als in anderen theoretischen Konzepten (vgl. Griebel 2011, S.101).

4.2.4 Übergang in Anbetracht der Risiko- und Schutzfaktoren

Unter anderem die Frage nach dem, was Kinder im Übergang stärkt und welche Möglichkeiten der Bewältigung somit bestehen, wird von der Resilienzforschung aufgegriffen und behandelt. Resilienz kann man als „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ interpretieren (Wustmann 2004, S.18). Diese Fähigkeit wird in der Interaktion zwischen der Umwelt und dem Kind erworben und nicht angeboren. Sie ermöglicht, erlernte und vorhandene Ressourceneines Kindes in stressigen und riskanten Situationen zu nutzen, um eine Belastungsregulation möglich zu machen (vgl. Wustmann 2004).

Das Kind besitzt sowohl Schutzfaktoren als auch Risikofaktoren, die je nach Person unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Die Schutzfaktoren kompensieren oft Risiko- und Stressfaktoren aus der Umgebung. Bei kritischen Lebensphasen wie dem Schuleintritt kann das Kind somit auf personale und soziale Ressourcen zurückgreifen. Psychosoziale Resilienzfaktoren und hohe intellektuelle Fähigkeiten in Form eines hohen Selbstgefühls, eines positiven Sozial- und aktiven Bewältigungsverhaltens, die sich aus der regelmäßigen Interaktion des Kindes mit seiner sozialen Umwelt und aus der erfolgreichen Bewältigung bilden, zählen zu den ersten kindbezogenen Faktoren. Soziale Ressourcen findet man in der Beziehung zur Familie, aber auch im sozialen, kontextuellen Umfeld und in den Bildungseinrichtungen. Mithilfe der empirischen Untersuchungen von Wemer (2000) wurden diese Faktoren erfolgreich identifiziert. Zu den Risikofaktoren hingegen zählt ein schwieriges Temperament (primäre Vulnerabilität) oder eine familiäre Disharmonie (Risiko- oder Stressfaktoren). Als eine Phase erhöhter sekundärer Vulnerabilität wird der Schuleintritt angesehen: Von dem Kind wird eine hohe Anpassungsfähigkeit erwartet und auch die institutionellen Risiko- bzw. Schutzfaktoren ändern sich von der Erzieherin zur Lehrkraft. Aufgrund ihrer Erkenntnisse schlägt die Resilienzforschung Förderungen auf individueller und der Beziehungsebene vor, welche besonders die Kinder stärken sollen, die auf wenig personale und soziale Ressourcen zurückgreifen können. Eltern und die pädagogischen Fachkräfte sollen an den Förderungen beteiligt sein. Maßnahmen wie transparente und konsistente Strukturen beider Institutionen, wertschätzende Atmosphäre, Förderung von Basiskompetenzen

(Resilienzfaktoren) und die Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Institutionen, unterstützen in den Bildungsinstitutionen die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs. (vgl. Wustmann 2004, S. 116).

5. Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule

Eine gute Basis für das Kind zu schaffen, um damit einen erfolgreichen Schuleintritt zu gewährleisten ist die wichtigste Aufgabe des Kindergartens und der Grundschule. Dies geschieht am besten, wenn der Austausch zwischen der Kinder- und Schuleinrichtung und den Eltern regelmäßig ist. Es hilft dem Vorschulkind mit Veränderungen und Belastungen richtig umzugehen (vgl. Akgün 2007).

Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts rückt die Übergangsgestaltung zwischen dem Kindergarten und der Grundschule verstärkt in den Mittelpunkt von Praxis, Forschung und Politik. In den gemeinsamen Beschlüssen der Jugendministerkonferenz (JFMK) und der Kulturministerkonferenz (KMK) (2004/2008/2009) werden beispielsweise die Bedeutung der Anschlussfähigkeit und die der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule betont.

Thematisiert werden u.a. die gegenseitige Wertschätzung der jeweiligen Akteure beider Institutionen, die Begleitung des Kindes bei seinem Bildungsprozess, die Bedeutung der Elternarbeit, die Möglichkeiten gemeinsamer Fortbildungen und auch die Weitergabe von Daten (Sauerhering/Solzbacher 2013). Die entwickelten Erziehungs- und Bildungspläne vieler deutschen Bundesländer erhalten vermehrt Informationen und Anweisungen zu der Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Grundschule. Informationen darüber wie die Schule und Kindergarten miteinander kooperieren sollen, damit ein gelungener Übergang stattfinden kann, sind in dem Bildungsplan enthalten (vgl. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern).

„Der Bildungsauftrag des Kindergartens schließt die Förderung der Kompetenzen zur Übergangsbewältigung ein und stattet das Kind so aus, dass es bereit ist ein Schulkind zu werden, während die Schule dafür verantwortlich ist, dass das Kind ein Schulkind wird“ (Griebel 2010).

5.1 Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte von Kindergarten und Grundschule

Bereits in den 1980er Jahren wurden Anstrengungen unternommen, um eine Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Grundschule herzustellen. Sie blieben jedoch weitgehend inkonsistent, und die meisten Hindernisse sind seitdem bis heute geblieben: Unterschiede im Selbstbild als Bildungseinrichtung, in den Lernkulturen sowie in den Berufskulturen, mangelnde Koordinierung im administrativen Bereich, einschließlich Vergütung und Arbeitsbedingungen, sowie mangelnde Verbindlichkeit und Kommunikationsprobleme zwischen Familie, Kindergarten und Schule im Hinblick auf das Verständnis von Bildung, Lernen, Erziehung, Spielen und Leistung (Oberhunner 2003, vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S.90).

Aber die Veränderungsprozesse haben begonnen und gewinnen an Dynamik: Kindergärten werden als Teil des Bildungssystems anerkannt. Flexiblere Regelungen für die Einschulung, wie die Senkung des Schuleintrittsalters oder flexible Einstiegsniveaus, belebten die Diskussion. Außerdem wissen wir jetzt mehr über Übergänge und wie wir damit umgehen sollen (Griebel/Niesel 2004).

Bildungssignale deuten auf eine gemeinsame Bildungsaufgabe für Kindergärten und Grundschulen hin. Der 2004 gemeinsam veröffentlichte Beschluss der Konferenz der für Jugend- und Kulturministerkonferenz zur frühkindlichen Bildung definierte den Bildungsauftrag: „Kindertagesstätten und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. Zugleich akzeptieren Kitas und Schulen die unterschiedlichen Zugangsweisen und bringen der je eigenen Gestaltung von Bildungsprozessen die nötige Wertschätzung entgegen“ (Speck-Hamdan 2006, S.25, zitiert nach Griebel/Niesel/Netta 2008, S.90).

Kindergärten sollen gemäß § 22a SGB VIII mit Schulen zusammenarbeiten. Die Früherziehungspläne der Länder bestätigen den Auftrag zur Zusammenarbeit. Die Kooperationspflichten der Schulen richten sich nach den Schulgesetzen der Bundesländer. Dort werden sie von Schulleitern als hilfreich für die Etablierung der Zusammenarbeit mit Kindergärten angesehen. (Steckinger 2010, vgl. nach Griebel/Niesel

2011, S.167). Eines der wichtigsten Ziele der Zusammenarbeit ist die Verbesserung der individuellen Unterstützung von Kindern. Ziel ist es, Bildungsschwierigkeiten auszugleichen und die Kohärenz der Bildungsprozesse sicherzustellen.

Die Bertelsmann Stiftung hat Empfehlungen für Kooperationsaktivitäten beim Übergang vom Kindergarten zur Schule veröffentlicht (Niesel und Griebel 2007, nach Griebel/Niesel 2011, S.170). Da unterstützende Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Verbindlichkeit und die finanzielle Absicherung von großer Notwendigkeit sind, um Kooperationsaktivitäten zum selbstverständlichen Teil des professionellen Profils von frühpädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften werden zu lassen, werden an erster Stelle Empfehlungen an Politik, Verwaltung und an Träger von Kindertageseinrichtungen und Schulen formuliert (Griebel/Niesel 2011, S.171).

Beide Institutionen müssen die Aufgabe der Übergangsgestaltung ernst nehmen und diese demnach auch sorgsam erfüllen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen die Kinder nicht nur in den sprachlichen oder mathematischen Bereichen fördern, sondern auch gleichzeitig auf der sozialen Ebene vorbereiten und deren Persönlichkeit stärken. „In verdichteter Form muss das Kind mit Unsicherheit, mit neuen Personen und Räumen, mit den eigenen Erwartungen und den Erwartungen von Eltern und Lehrer umgehen lernen. Dazu benötigt es in besonderem Maße Sozialkompetenzen, Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein und die Bereitschaft in einer neuen Gruppe zu lernen“ (Akgün 2007). Das angestrebte Ziel des Beginns der Zusammenarbeit muss eine langfristige Partnerschaft zwischen Frühpädagogen und Grundschullehrern sein, die unabhängig von individuellen Vorlieben und persönlichen Sympathien zu einem dauerhaften Element der pädagogischen Bildungsqualität beider Bildungseinrichtungen wird. Dieses Ziel ist ehrgeizig und geht weit über einzelne Maßnahmen hinaus. Ziel ist es, die pädagogischen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule kontinuierlich weiterzuentwickeln. Diese Arbeit erfordert eine nachhaltige Kooperation von den beteiligten Fachkräften – eine intensive Kommunikation, in der Klarheit über grundsätzliche Fragen einer fachlich fundierten Zusammenarbeit gewonnen werden muss, bevor die Planung und Umsetzung der pädagogischen Aktivitäten stattfinden (vgl. Griebel/Niesel/Netta 2008, S.91).

Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist die Entwicklung einer Kultur des Dialogs und des beruflichen Austauschs zwischen den beiden Berufsgruppen, um die Ähnlichkeiten und Unterschiede im beruflichen Selbstverständnis

und in den beruflichen Handeln zu respektieren und zu identifizieren. Der Dialog auf Augenhöhe ist eine Schlüsselkomponente der Zusammenarbeit. Zuerst ist es wichtig, sich kennenzulernen und sich professionell zu respektieren. Dazu zählen ein realistisches Bild des jeweils anderen Jobs, seiner Tradition und seiner Rahmenvorgaben, das Austauschen über den jeweiligen Bildungsauftrag und die Herausarbeitung der im Bildungsprogramm für den frühpädagogischen Bereich und dem sich anschließenden Schullehrplan gegebenen Anknüpfungspunkte. Die Lehrpläne für die frühkindliche Bildung variieren je nach Bundesland und von Schule zu Schule. Es gibt jedoch einige Anpassungen: Grundschullehrpläne konzentrieren sich wie frühkindliche Bildungspläne zunehmend auf den Erwerb von Kompetenzen und nicht nur auf der Wissensvermittlung. Auf der anderen Seite definieren Bildungspläne für Kindergärten klar die Prioritäten im Bereich der kognitiven Förderung - entgegen der immer noch weit verbreiteten Meinung, dass der Kindergarten nur für "das Soziale" verantwortlich ist. Die Beziehung zwischen ihnen besteht darin, dass der entsprechende Bildungsauftrag für dieselben Kinder gilt (Speck-Hamdan 2006, vgl. nach Niesel/Griebel/Netta 2008, S.92).

Neben den Berührungspunkten hat das Bildungssystem auch Trennlinien. Sie können auch produktiv eingesetzt werden, indem das eigene berufliche Selbstbild geklärt, die Identität der Kooperationspartner gestärkt und produktive Austauschprozesse in gegenseitigem Respekt ermöglicht werden. Der gemeinsame Teil beinhaltet den Austausch von Lernkulturen, pädagogischen Ansätzen und dem "Bild von Kind", insbesondere über das lernende Kind (Kalicki 2007, vgl. nach Ebd.). Bei der Planung gemeinsamer Aktivitäten wird die Entwicklung auf persönlicher Ebene berücksichtigt, z. B. durch gemeinsame Fortbildung oder Hospitation (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S. 93).

Eine weitere wichtige Aufgabe des Kindergartens und der Schule ist es, das Kind in seiner Entwicklung zu beobachten und es bei Fehlern zu fördern (vgl. Akgün 2007). Beide Institutionen haben somit einen bedeutenden Einfluss und sind dafür gleichzeitig verantwortlich, den Übergang für das Kind gewissenhaft und kindgerecht zu gestalten. Eine gelungene Kommunikation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule erwies sich in den Untersuchungen als eine wichtige Gelingensbedingung für den Übergang. Dies bedeutet, den Prozess auf Augenhöhe gemeinsam zu gestalten und dabei Fragen der Organisation, der Inhalte, der Qualität und der Effektivität zu berücksichtigen (Akgün 2007).

In der Phase, in der der Kindergarten und die Schule zusammenarbeiten, können Angebote für Kinder entwickelt werden, in denen beispielsweise Wege zur Schule und zu Schulgebäuden erkundet werden können. Durch den Schulbesuch in kleineren oder größeren Gruppen können Kinder den Eindruck von der Schule bekommen. Dieses Angebot kann über einen "Schnuppertag" hinausgehen, wenn Kinder mehr über den Inhalt und die Unterrichtsmethoden in der Schule erfahren. Diese können sich wiederum auf sogenannte unterrichtsbezogene Kompetenzen wie phonologisches Bewusstsein, Erlernen der Schriftsprache oder mathematische Grundkenntnisse beziehen, oder sie können auch andere Bildungsangebote wie Musik, Technologie und Biowissenschaften oder Medien umfassen. (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 174).

Auf einer späteren Phase können Kinder im schulpflichtigen Alter in die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule einbezogen werden und einen Peer-to-Peer-Ansatz⁸ anwenden, um Aktivitäten zu entwerfen, die von Erzieherinnen und Lehrerinnen vorbereitet und unterstützt werden (Griebel/Niesel 2004, vgl. nach Griebel/Niesel 2011, S.174).

Sowohl eine gute Zusammenarbeit beider Institutionen mit der Familie als auch eine laufende Förderung des Kindes können im Übergang letztendlich nur gelingen, wenn die Fachkräfte aus Kindertageseinrichtung und Grundschule zielgerichtet zusammenarbeiten.

⁸ Peer-to-Peer-Ansätze „gehen von informellen Lernprozessen und der zentralen Bedeutung der Peergroup aus. Sie ermöglichen und ermutigen Jugendlichen, Lernprozesse für andere Jugendliche zu initiieren. Peer-to-Peer-Aktivitäten mit angemessener pädagogischer Begleitung setzen einen Rahmen, in dem partizipatorische Prozesse ablaufen können. Nachdem die beteiligten Jugendlichen ihr Expertinnen- und Expertentum für ihre Lebenswelt angenommen haben, übernehmen sie Verantwortung im Rahmen der Aktivitäten – für sich und für Andere. Unter den Bedingungen einer zunehmenden Mediatisierung der Lebensräume und Interaktionsstrukturen von Heranwachsenden stellt sich die Kombination von Peer-to-Peer-Ansätzen und Konzepten der aktiven Medienarbeit als sehr geeignet dar, innovative Konzepte für das Themenfeld Jugendarbeit im Netz zu entwickeln“. Demmler/Heinemann/Schubert/Wagner Expertise: Peer-to-Peer-Konzepte in der medienpädagogischen Arbeit JFF Institut für Medienpädagogik, München 2012, S.2

5.2 Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen mit Eltern

Die Aufgabe von Kindergarten und Schule ist es, dem Kind eine gute Grundlage zu geben und damit erfolgreich in die Schule einzutreten. Es ist am besten, wenn die Einrichtung und die Schule in ständigem Kontakt mit ihren Eltern stehen und so dem Vorschulkind helfen, mit Veränderungen und Stress umzugehen (vgl. Akgün 2007).

In der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern gibt es sowohl rechtliche als auch normative Grundlagen, die zum Teil den Rahmen für die Zusammenarbeit bilden. Das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) ist die Rechtsgrundlage für die Zusammenarbeit der Institutionen mit der Familie. Aus §1 Abs.1 SGBVIII ergibt sich der Auftrag der Jugend- und Kinderhilfe, Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder beratend und unterstützend zur Seite stehen. Es wird die Funktion des Kindergartens als familienergänzend dargestellt und die vorrangige Fürsorgepflicht und Verantwortung der Familie für ihre Kinder wird zugesprochen. Ziel ist es, die Zusammenarbeit Fachkräfte mit den Eltern zum Wohle der Kinder und des Erziehungsprozesses sicherzustellen. Die elterliche Verantwortung muss in die grundlegenden Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung einbezogen werden (vgl. SGB VIII §22a Abs.2 Nr.1 und Abs.2). Die Rechtsgrundlage erscheint in Bezug auf die Zusammenarbeit äußerst differenziert. So entsteht ein Konglomerat an Formulierungen, die eine Zusammenarbeit in Form vom Austausch der Informationen, sowie Austausch und enge Kooperation über die Entwicklung des Kindes, Mitbestimmung, Mitwirkung und Elternbildung definieren. Die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern der Kinder werden in den Gesetztexten als aktive Akteure mit einbezogen. (vgl. Göbel-Reinhardt/Lundbeck 2015, S.62ff).

Eine normative Grundlage der Zusammenarbeit für Fachkräfte und Eltern bildet nicht nur der gemeinsame Rahmen der Bundesländer, sondern auch die einzelnen Bildungs- und Erziehungspläne. (vgl. Göbel-Reinhardt/Lundbeck 2015, S.47).

Die Entwicklung rechtlicher und normativer Grundlagen für die Zusammenarbeit führt dazu, dass Fachkräfte ein Handlungsfeld gegeben wird, in dem sie eine partnerschaftliche Bildungspartnerschaft mit den Eltern aufbauen sollen.

Einen besonderen Einfluss auf die Bildungsbiografie jedes Kindes haben seine Familie und ihre Lebensstandards. Es gibt keinen, der ein Kind besser kennt als seine Eltern. Sie sind Experten für ihr Kind, aber keine ausgebildeten Pädagogen, und manchmal auch

Anfänger als Schulkindeltern. So daß Eltern die Lernprozesse ihrer Kinder von Anfang an unterstützen können, ist eine kontinuierliche Kommunikation unerlässlich, zunächst zwischen Familie und Kindergarten, beim Übergang zwischen Familie und Kindergarten und Schule und schließlich zwischen Familie und Schule. Um diese Vielfalt als Bereicherung zu sehen, muss man unterschiedliche Lebensweisen und interkulturelle Kompetenzen respektieren (Pressing/Wagner 2003; Sikcan 2008, vgl. nach Niesel/Griebel/Netta 2008, S.101).

Beim Übergang erleben die Eltern ähnliche Prozesse wie ihre Kinder. Aus den Eltern eines Kindergartenkindes werden Eltern eines Schulkindes. Sie müssen ebenfalls Emotionen bewältigen, sich mit ihrer neuen Rolle auseinandersetzen, Kompetenzen erwerben und die neue Situation in ihr Leben einbeziehen. Anforderungen wie veränderte Anfangszeiten, Hausaufgaben, Sprechstunden oder Ferienzeiten, bringen eine Veränderung der bisherigen Lebensplanung mit sich und erfordern Lernprozesse bei den Eltern. Die Eltern haben dabei jedoch eine stark fördernde Rolle. Von Geburt an beeinflussen sie die Kompetenzen der Kinder und deren Verhalten bei der Bewältigung von Problemen. Eltern moderieren den Prozess des Überganges durch das Kommunizieren mit den anderen Beteiligten. Das bedeutet also, dass es nicht genügend ist, Eltern im Übergang über einzelne Schritte und Fragen zu informieren. Sie müssen im Sinne einer Erziehungspartnerschaft kompetenzorientiert einbezogen werden (vgl. Akgün 2007).

Nicht nur das letzte Kindergartenjahr ist vorbereitend auf die Schule, sondern auch der ständig vorhandene Lernzuwachs im gesamten Leben. Die Grundschule ist in den Prozess des Übergangs spätestens mit dem Tag der Schulanmeldung involviert. Diese hinterlässt einen ersten Eindruck beim Kind und seinen Eltern, baut dazu Erwartungen und Emotionen auf und übernimmt auch eine erste selektive Funktion. Notwendig ist eine sorgfältige Planung der einzelnen Schritte und eine aktive, grundlegende Zusammenarbeit der Schule mit der Kindertageseinrichtung und mit den Eltern, um diesen Prozess zugunsten des Kindes zu gestalten. Diese beginnt bereits weit vor dem Schulbeginn und zieht sich bis in die Zeit des zweiten Schuljahres (vgl. Griebel/Niesel 2002, S.93).

Zusammenarbeit mit Eltern definiert sich also durch das Einbeziehen der Eltern in die Übergangsaktivitäten, das Nutzen ihres Potenzials und auch durch die frühzeitige Aufnahme des Kontaktes zu ihnen von schulischer Seite. So kann schon im Vorhinein

negativen Erwartungshaltungen und Einstellungen, Ängsten und Unsicherheiten wiedergesprochen werden (vgl. Akgün 2007).

Die Beteiligung der Eltern und die Teilnahme an mehreren Aktivitäten können so erfolgen, dass die Eltern einen Einblick in die Aktivitäten ihrer Kinder und in die Form der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen erhalten. Es ist von Vorteil, wenn Eltern als Akteure gesehen werden, die Veränderungen selbst bewältigen und gleichzeitig die Veränderungen ihrer Kinder unterstützen. Schließlich können Eltern in die Planung, Umsetzung und Bewertung von Angeboten einbezogen werden. Wenn im Laufe der Jahre in Zusammenarbeit mit allen Teilnehmern ein Programm von Aktivitäten entwickelt wird, dessen Ziele festgelegt sind und das auf einem Verständnis der Herausforderungen und deren Bewältigung beruht, wenn der Plan schriftlich verfasst und nach Überprüfungen aktualisiert wird, kann es sich um ein Transitionsprogramm handeln. Das Transitionsprogramm beruht bestenfalls auf einem gegenseitigen Verständnisprozess, an dem nicht nur Fachkräfte und Lehrer, sondern auch Eltern beteiligt sind. Wo geeignete kollaborative Kulturen entwickelt wurden, wird allgemein gesagt, dass alle Beteiligten sehr zufrieden sind (Griebel/Niesel 2011, S. 174).

Wenn Kindergärten und Grundschulen zusammenarbeiten, um den Übergang zu gestalten, besteht das Ziel darin, Informationen über das Kind weiterzugeben. Erforderlich sind die Informationen und Einwilligung der Eltern, wenn Fachkräfte und Lehrer einen Fachdialog über ein einzelnes Kind führen oder wenn die Informationen schriftlich zur Verfügung gestellt werden. Die Eltern müssen als Vertreter der Kinderrechte über alle Formen der Datenübertragung informiert werden und genau wissen, welche Informationen übertragen werden und ihre Zustimmung geben. Die Eltern sollen sich daher aktiv an dieser Form der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen beteiligen. Dies gilt auch für Hospitationen und gemeinsame Angebote für Vorschul- und Schulkinder. Dies bedeutet, dass seitens der Eltern, wenn Kindergartenkinder Schule besuchen und Schulkinder den Kindergarten besuchen, bedarf es immer Informationen und Zustimmung. Deshalb muss es der notwendigen elterlichen Beteiligung positiv entgegenwirken und von Anfang an ein dialogisches Verhältnis mit seinen Eltern aufzubauen und anzustreben. Dies führt dazu, dass das Angebot für Eltern erweitert und gleichzeitig die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen vorangebracht wird. Der beste Weg, dies zu tun, besteht darin, den Wechsel zur Schule

als Übergang für das Kind und seine Familie zu betrachten (vgl. Griebel/Niesel 2011, S.175).

In den letzten Jahren hat die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern immer mehr an Bedeutung gewonnen (vgl. Dusolt 2008, S.11), denn heutzutage wollen Eltern mehr Mitsprache und sind aus verschiedenen Gründen an einer frühen Förderung ihrer Kinder interessiert (vgl. Kobelt-Neuhaus 2011, S.30). Transparenz in der pädagogischen Arbeit ist ein wichtiges Merkmal, da sie die Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit bildet. Schriftliches Material wie ein Konzept oder eine Info-Flyer, aber auch Tage der offenen Tür usw. geben den Eltern einführende Informationen über die Institutionen (vgl. Textor 2018, S. 16f.).

Die Partnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften fördert die gesunde Entwicklung des Kindes und kommt allen Beteiligten zugute. Eltern sind Experten mit ihrem eigenen Kind. Viele Erfahrungen haben die Beziehung bereits geprägt. Ihr Expertenwissen basiert darauf, das eigene Kind und seine Entwicklung zu sehen. Sie bringen Wissen über den Alltag mit. Sie wissen am besten, wann Ihr Kind traurig, glücklich, ängstlich und zufrieden ist. In erster Linie sind und bleiben Eltern die wichtigsten Personen für Kinder. Pädagogische Fachkräfte sind Experten auf dem Gebiet der Kinderentwicklung und der Bildungsprozesse sowie der Sozial- und Bildungsarbeit mit Kindern sowie im Alltag im Kindergarten und in der Schule. Eine wichtige Aufgabe bei der Arbeit mit Eltern ist es, die beiden Welten eines Kindes zu verbinden - Bildungsinstitution und Familie. Für die gesunde Entwicklung von Kindern ist es wichtig, dass Eltern und Fachkräfte zusammenarbeiten, um herauszufinden, was das Kind braucht, was für es gut ist und welche individuelle Unterstützung es benötigt. Dies bedeutet für Fachkräfte in der Kita einerseits, von wesentlichen Ereignissen in der Familie zu erfahren, sich zu interessieren und auch die Eltern ernst zu nehmen. Doch andererseits basiert ihre Aufgabe darauf, ihr pädagogisches Wissen und ihre Erfahrungen mit dem Kind während der Betreuungszeit im Kindergarten mit den Eltern zu teilen. Von großem Vorteil für alle Beteiligten ist eine gut funktionierende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften – und auch besonders für die Kinder. Denn obwohl sich Kinder noch nicht immer entsprechend ausdrücken können, entwickeln sie schon sehr früh ein feines Gespür dafür, ob ihre Eltern von Anderen anerkannt oder abgelehnt werden. Auch für Eltern ist eine gute Zusammenarbeit mit Fachkräften von Vorteil: sie werden in grundlegende Fragen der täglichen Betreuung und Bildung einbezogen, sie fühlen sich ernst genommen und

bestätigt, Sie erhalten Unterstützung in Bildungsfragen und neue Anregungen, Sie finden auch Kontakt zu externen Institutionen und erhalten Beratung. Die Fachkräfte können auch von einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern profitieren: sie fühlen sich ernst genommen und von Eltern unterstützt, sie können die Fähigkeiten der Eltern in der täglichen Bildung und Betreuung einsetzen, sie werden von Eltern anerkannt, die Eltern werden als Entlastung anstatt Belastung empfunden.

Die Eltern übernehmen bereitwillig die Mitverantwortung für den Schulerfolg ihres Kindes. Eine Übergangsgestaltung, die Eltern einbezieht und ihnen bereits vor dem Schulbeginn des Kindes Raum gibt, ihre Vorstellungen, Ängste und Wünsche zu äußern und ihnen Einblick in die Vorbereitung auf die Schule gewährt, trägt zu einer Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern im Interesse der Kinder bei. Eine Zusammenarbeit, die fachlich fundiert ist, wird in der Zukunft zum Profil von Kindertageseinrichtungen und Schulen dazugehören. Für Erzieherinnen und Lehrerinnen, die eine kooperative Zusammenarbeit erreichen wollen, ist es sinnvoll, mit kleineren, realistischen Schritten zu beginnen, damit es nicht an zu hochgesteckten Zielen scheitert. Dabei ist die langfristige Perspektive sehr wichtig, die Entwicklung auf einer solchen Grundlage, die auch dann trägt, wenn andere Personen Verantwortung übernehmen. „Respekt und gleiche Augenhöhe“ bildet ein sicheres Fundament: „Kooperation ist die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit“ (zit.n. Hense/Buschmeier 2002, nach Niesel/Griebel/Netta 2008, S.105). Als Ergebnis der Zusammenarbeit können eine Qualitätserhöhung der pädagogischen Arbeit, eine steigende berufliche Zufriedenheit, eine größere Identifizierung von Eltern und Kinder mit der Kindertageseinrichtung und der Schule, ein angenehmes Klima der Offenheit erwartet werden. Es entsteht ein wirkendes Vorbild für Kinder und sie lernen etwas für das Leben dazu (vgl. Niesel/Griebel/Netta 2008, S. 104ff).

6. Fazit

Von der Geburt an sind Kinder aktive Mitgestalter ihrer Bildung und Entwicklung. Durch Eigenaktivität erarbeiten sie sich ein Bild von der Welt, sich selbst und anderen. Das Aufbauen einer emotional positiven und tragbaren Beziehung unterstützt die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, welche als zentrale Entwicklungsaufgabe gilt. Soweit das Bedürfnis des Kindes in einer aktuellen Situation nach Bindung erfüllt wird, kann es offen und neugierig seine Umwelt mit Sicherheit und Geborgenheit erkunden⁹.

Die vorangegangenen Kapiteln hatten aufgezeigt, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule einen entscheidenden Einfluss auf eine lebenslange Lernfähigkeit hat. Der Übergang ist eine wichtige Etappe in der Entwicklung des Kindes und die erfolgreiche Bewältigung dieses Überganges mithilfe der Eltern und Zusammenarbeit der beiden Institutionen, die als eine günstige Voraussetzung für die nachfolgenden Übergänge gilt. Für die Bewältigung weiterer Übergänge auf seinem Lebensweg ist ein positives Erleben und Bewältigen des Übergangs von der Kita in die Schule für das Kind eine wertvolle Ressource (vgl. Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder).

Im Verlauf dieser Arbeit ist deutlich geworden, dass die Akteure aus Elementar- und Primarbereich als auch die Eltern, um dem Kind positiven Einfluss so gut wie möglich zu gewähren, eine besondere Rolle spielen. Der Übergang zur Schule betrifft das Kind, die Eltern, die Erzieherinnen und die Lehrerinnen gleichermaßen. Ein Kind mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, seinen emotionalen, kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozialen Fähigkeiten zeigt eine Bereitschaft zum Schulbesuch, was sich beispielsweise in seiner Motivation und Bereitschaft zur Anstrengung zeigt. In diesem Prozess des Übergangs von Kindergarten in die Grundschule von Kindern arbeiten Eltern, Erzieher und Lehrer zusammen. Im Falle von Kindergarten und Schule besteht die Aufgabe darin, das Angebot an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder anzupassen, um die bestmögliche Anpassung und Kontinuität der Bildungsbiographie des Kindes zu ermöglichen.

Heute stellt Zusammenarbeit einen sehr wichtigen Bestandteil der Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen dar. Vielseitige Kooperationsformen

⁹ Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder, Ziele für die Entwicklung der Kinder, S.5

etablierten sich in den Übergangsgestaltungen. Als das häufigste Niveau der Zusammenarbeit in der Umsetzung der verschiedenen Kooperationsformen erweist sich der wechselseitige Austausch der Kooperationspartner. Perspektive findet man insbesondere in der weiteren Entwicklung von den Formen der Zusammenarbeit (vgl. Hanke/Backhaus/Bogatz 2013, S.143).

Für Kind und Eltern ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ein bedeutsames Erlebnis. Für die Kinder bedeutet dies, dass sie von ihren Freunden in der Kindertageseinrichtung ein Abschied nehmen müssen und in der Schule neue Freundschaften bilden müssen. Außerdem kommen in der Schule neue Ansprechpartner und Bezugspersonen dazu. Ihr Tagesablauf verändert sich ebenfalls. Im Laufe der Zeit müssen sich die Kinder auf die neuen Strukturen in der Grundschule einstellen, mit den Unterrichts- und Pausenzeiten sowie den Hausaufgaben zurechtfinden. Die Eltern erleben auch einen Übergang von dem Elternteil eines Kita-Kindes zu dem eines Schulkindes. Dies bringt auch viele Veränderungen mit sich, denn die Tagesstruktur ändert sich, durch das Organisieren einer Betreuung oder einen eventuellen Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit. Die Fach- und Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, den Übergang so zu gestalten, dass alle Herausforderungen des Übergangs den Eltern und den Kindern problemlos gelingen. Dabei unterstützen Kindergarten und Grundschule die Kinder gemeinsam (vgl. Hanke/Backhaus/Bogatz 2013, S.12).

Der Übergangsprozess beeinflusst den Start in die Schule. Ist er gut, so ist der Schulstart ebenfalls gelungen. Vor allem sollte er aus Sicht des Kindergartens und aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte, verantwortungsbewusst und kindgerecht gestaltet werden. Das Kind ist dann „ein kompetentes Schulkind geworden, wenn es sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt. Man kann davon ausgehen, dass ein gelungener Start in die Schule die Schulische Laufbahn in der Grundschule und darüber hinaus positiv beeinflusst“ (Griebel 2010).

Damit dieser Übergang für ein Kind nicht zum Bruch, sondern zu einer Brücke wird, müssen Pädagogen, Lehrer und Eltern frühzeitig vertrauensvoll, sinnvoll und wirksam den Übergang von der Tageseinrichtung in die Grundschule gestalten und das Zusammenwirken von Kindertageseinrichtung und Grundschule zu optimieren (vgl. JFMK/KMK 2009).

Die Zusammenarbeit von Erziehern, Lehrern und Eltern beim Übergang des Kindes vom Kindergarten in die Schule schafft die Grundlage für ein besseres Wohlbefinden des Kindes, sein Vertrauen und seine Zufriedenheit mit dem Beginn einer neuen Lebensphase. Die Folgerungen, die sich daraus ableiten lassen, sind eine leichtere Anpassung des Kindes an die neue Situation und eine schnellere Akzeptanz des neuen schulischen Umfelds. Dies führt zur Freude und Lernbereitschaft, was sich in besseren schulischen Leistungen niederschlägt. Um die besten Lernmöglichkeiten für Kinder in einer Atmosphäre der gegenseitigen Akzeptanz, des Respekts und der individuellen Anpassung des Bildungsangebots während des Übergangs vom Kindergarten zur Schule zu schaffen, ist es notwendig, die Zusammenarbeit zwischen allen an diesem Prozess beteiligten Personen aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln durch die vielen Möglichkeiten einer erfolgreichen Zusammenarbeit.

Literaturverzeichnis

1. Akgün M., *Übergang Kita Grundschule. Fachliche Grundlagen. Ansätze zur Gestaltung*, TransKiGs, NRW 2007
2. Berry, Gabrielle, *Den Übergang in die Schule erfolgreich meistern*, Cornelsen, Berlin 2013
3. Bronfenbrenner U., *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Stuttgart: Klett-Cotta 1981
4. Dusolt H. *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich* Beltz Verlag, Weinheim Basel 2008
5. Göbel -Reinhardt A., Lundbeck N., *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas* Springer VS, Wiesbaden 2015
6. Graßhoff, Pfaff, Schmenger, *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2013
7. Griebel W., *Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze* In S. Oehlmann, Manning-Chlechowicz Y., M. Sitter M.: *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* Juvena, Weinheim und München 2011
8. Griebel, W., *Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen im Lichte des Transitionsansatzes* In Wustmann C., Karber A., Giener A.: *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive*. Grazer Universitätsverlag Leykam, Graz 2013
9. Griebel W., Minsel B. *Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. Vom Reifekonzept zum Transitionsansatz. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Comenius-Institut, München 2007
10. Griebel W., Niesel R., *Transitionen*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2004
11. Griebel W., Niesel R., *Übergänge verstehen und begleiten*, Cornelsen, Berlin 2010
12. Hanke P., Backhaus J. Bogatz A., *Den Übergang gemeinsam gestalten* Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2013
13. Kammermeyer G., *Schulfähigkeit*. In G. Faust-Siehl/A. Speck-Hamdan (Hrsg.) *Schulanfang ohne Umwege* (96-118), Frankfurt/M, 2001
14. Kluczniok K., Roßbach, *Übergang Kindergarten – Primarschule*, Springer, 2002

15. Kobelt-Neuhaus D. *Im Dialog mit den Eltern 0-3 Jähriger*, Cornelsen Verlag, Berlin 2011
16. Kucharz, D., Irion, T., Reinhoffer, B. *Grundlegende Bildung ohne Brüche* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011
17. Niesel, R. *Einschulung –Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* In Schumacher E. *Übergänge in Bildung und Ausbildung Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen* Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2004
18. Niesel R., Griebel W., Netta B., *Nach der Kita kommt die Schule*, Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2008
19. Pohlmann S., Kluczniok K., Kratzmann J., Zum Prozess der Entscheidungsfindung zwischen vorzeitiger und fristgerechter Einschulung, *Journal for Educational Research Online*, 2009
20. Salem, Tanja, *Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen für eine durchgängige Sprachbildung*, Waxmann Verlag, Münster, New York 2018
21. Sauerhering M., Solzbacher C., *Übergang KiTa – Grundschule*, NifBE, Osnabrück 2013
22. Textor M., *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*, Books on Demand, 3. Aufl. Norderstedt 2018
23. Vollmer K., *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*, Verlag Herder, Freiburg 2012
24. Wustmann C., *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*, BELTZ, Weinheim, Basel 2004
25. Wildgruber, Griebel W., *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primärbereich*, WiFF, München 2016