

Reifungsprozesse und Transitionskompetenz: Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Stefanie Greubel

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland

Institut für Kindheitspädagogik

ZUSAMMENFASSUNG. Übergänge im Lebenslauf prägen zunehmend in jungen Lebensjahren die Biografie von Menschen jeglichen Alters. Gesellschaftlich zu verorten sind diese Übergänge in privaten Familienkonstellationen, welche steigend durch Umbrüche gekennzeichnet sind, durch die frühe Nutzung von außerhäuslichen Betreuungsinstitutionen sowie durch institutionell bedingte Übergänge im deutschen Bildungssystem. Dem Übergang vom Kindergarten in die Schule kommt eine besondere Bedeutung zu, da hier erstmalig Erfahrungen mit Eingangsnormen in Bezug auf individuelle Kompetenzen gemacht werden. Diskussionen um Reifungsprozesse und Schulfähigkeit dienen als Basis für die pädagogisch-didaktische Gestaltung des Kindergartenalltags, aktuelle Erkenntnisse der Transitionsforschung betonen zunehmend die Wichtigkeit des sozialen Systems, in welchem sich Kinder entwickeln und in dem sie Unterstützung finden. Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die intensive Zusammenarbeit der Systeme Familie, Kindergarten¹ und Schule zu einem gelingenden Übergangsprozess beitragen kann.

Schlüsselwörter: Übergänge, Schulreife, Schulbereitschaft, Transition, frühe Kindheit, Bildung, Kindergarten, Grundschule

Einleitung: Übergänge im Rahmen gesellschaftlicher Trends

Erfahrungen von Veränderungen und Brüchen prägen in zunehmendem Maße die Lebensläufe von Kindern und deren Familien. Als Gründe können u.a. familiäre Scheidungen und Neugründungen oder eine erhöhte berufliche Mobilität, verbunden mit Umzügen herangezogen werden (vgl. u.a. Krack-Roberg, Krieger, Sommer & Weinmann, 2013). Auch das Betreuungs- und Bildungssystem ist von einer Reihe von Übergängen gekennzeichnet, die bereits in jungen Lebensjahren ihren Anfang finden. Gesellschaftlich ist die Verortung der Zunahme in mehreren Trends zu verorten, die sich in bildungs- und familienpolitischen Maßnahmen spiegeln.

Bildung gehört zu den zentralen Anforderungen, die an Mitglieder heutiger zivilisierter Gesellschaften gestellt wird. Schon länger zeigt sich in Deutschland und international der Trend, dass Wissen eine entscheidende gesellschaftliche Rolle spielt. Der Terminus „Wissensgesellschaft“ (vgl. i.Ü. u.a. Greubel, 2007; Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2005; Stehr, 1994) wird lebhaft in diesem Zusammenhang diskutiert. Höhne (2003) verweist darauf, dass eine elementare Folge dieser Entwicklung die Konzentrierung von Verantwortung auf das einzelne Individuum darstellt und die Erlangung von Wissen zu den zentralen Aufgaben der Existenzsicherung gehört. Mit diesen Impulsen einhergehend steht die öffentlich geführte

1. Als Kindergarten wird im folgenden Text die außerhäusliche institutionelle Betreuungseinrichtung für Kinder von 0-6 Jahren definiert.

Debatte um die frühkindliche inner- und außerhäusliche Erziehung und die Bemühungen, die hohe Relevanz von Bildungsqualität in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen zu betonen, zu fördern und messbar zu machen: Spätestens im Vorschulalter müssen, so der Tenor aktueller bildungspolitischer Diskussionen, bereits die Grundsteine für eine gelingende Bildungsbiografie und einen erfolgreichen Schulstart gelegt werden. Durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse bestätigt, sehen sich bspw. Eltern, deren Zeitfenster durch wachsendes berufliches Engagement jedoch zunehmend kleiner wird, in der Rolle des Entwicklungsförderers, dessen Aufgabe in der Gestaltung möglichst optimaler Entwicklungsreize und in der Auswahl bestmöglicher Förderangebote besteht (vgl. u.a. Röhr-Sendlmeier, 2007; Zeiher, 2005). Röhr-Sendlmeier (2007) stellt jedoch heraus, dass es noch fundierte wissenschaftliche Evaluationen dieser Maßnahmen bedarf und die Gefahr einer Überforderung besteht. Ebenfalls verweist sie mit Kollegen auf die Wichtigkeit eines informellen leistungsmotivationsfördernden Erziehungsstils, der Kinder hinsichtlich der direkten Schulleistung positiv beeinflussen kann (Röhr-Sendlmeier, Jöris & Pache, 2012).

Einhergehend mit dem frühen Wissenserwerb kommt es mitunter zu Verschiebungen im Kompetenzbereich zwischen den Generationen. So haben Kinder (z.B. in medienbasierten Angelegenheiten) einen Wissensvorsprung gegenüber Erwachsenen. Kindheitsforscher befürchten damit einhergehend ein *Ende der Kindheit* (vgl. u.a. Postman, 2000; Hurrelmann, 1999; Leu, 1990) und beschreiben eine zeitlich-biografische Entgrenzung, d.h. eine Trennung zwischen biologischem und sozialem Alter, die Kinder vor neue Herausforderungen stellt (vgl. u.a. Hengst, 1999; BMFSFJ, 2005). Erkenntnisse der aktuellen Entwicklungspsychologie betonen jedoch die individuelle Entwicklung von Kindern, die nicht im Gleichschritt in allen relevanten Entwicklungsbereichen sondern asynchron und auf Basis individueller Interessen und sozialer Einflüsse entsteht (vgl. u.a. Berk, 2011). Auch aktuelle Daten der *3. World Vision Kinder Studie 2013* (World Vision Deutschland e.V., 2013) zeigen, dass Kinder mit diesen Herausforderungen mehrheitlich gut umgehen können: So äußerten sich mehr als 90% der befragten 6-11 jährigen Kinder positiv oder sehr positiv zur eigenen Lebenszufriedenheit (ebd.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch der DJI-Survey *Aufwachsen in Deutschland*, der sehr gute, aber sich verändernde Lebensbedingungen von Kindern in Deutschland dokumentiert (Rauschenbach & Bien, 2012). Beide repräsentativ angelegten Studien zeigen jedoch auch sehr deutlich, dass diese positiven Befunde nicht für alle Kinder in Deutschland zutreffen und dass, u.a. definiert durch einen niedrigen sozialen Status, „ein nicht unerheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen zeitweilig oder dauerhaft in der Gefahr steht, von der sozialen Teilhabe und der Perspektive eines durchschnittlichen Lebensentwurfs ausgeschlossen zu werden“ (ebd., S. 10).

Internationale und nationale Studien, die Schulleistungen in den Blick nehmen (vgl. PISA, PIRLS/IGLU, TIMMS), bescheinigen relevante Unterschiede in der schulischen Leistung abhängig von nationaler, sozialer und kultureller Herkunft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 2012; Braun, 2006). Im Zuge dieser internationalen Vergleiche, in denen Deutschland keine herausragende Position für sich verzeichnen konnte, lassen sich für die vergangenen Jahre politische Impulse für eine Veränderung des deutschen Bildungssystems definieren. Zeitgleich zu dem Wunsch, Bildung für Kinder zugänglicher zu machen und möglichst früh Kinder in das Bildungssystem zu integrieren, verzeichnete auch der wirtschaftliche Aspekt im Sinne einer fortlaufenden Berufstätigkeit von Eltern und im Sinne einer frühen Integration von Schülern und Studenten ins Berufsleben einen hohen Stellenwert. Politisch zeigen sich diese Gedanken u.a. in der Expansion frühkindlicher Bildungsinstitutionen mit gleichzeitiger Förderung der elterlichen Berufstätigkeit, in der Herabsetzung des Schuleintrittsalters und in der Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur. Geregelt werden diese Bestrebungen in verschiedenen Bundesgesetzen (z.B. Kifög 2008; KiBiz 2013, Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz 2014, Schulgesetz für das Land NRW 2014).

Diese Entwicklungen wirken sich auf mehreren Ebenen auf das Zusammenleben von Familien aus: So erhöht sich die Chance, dass die Lebensläufe von Kindern und deren Familien bereits in frühen Jahren durch Erfahrungen von Veränderungen und Brüchen geprägt werden. Seit 2007 hat sich im Bundesdurchschnitt der Anteil der unter Dreijährigen in Tagesbetreuung nach Daten des Mikrozensus fast verdoppelt (2007: 15%; 2012: 27,6%) (Krack-Roberg, Krieger, Sommer & Weinmann, 2013). Kinder erleben auf Basis dieser Entwicklungen schon früh Übergänge zwischen ihrer Familie und außerhäuslichen Betreuungsinstitutionen, die mit unterschiedlicher Qualität pädagogisch begleitet werden. Eine positive Übergangserfahrung beeinflusst

die weiteren Übergänge und kann sich positiv oder auf die weitere Entwicklung auswirken. Umgekehrt können nicht bewältigte Übergänge nachfolgende Herausforderungen verstärken. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Geprägt durch vorherige Übergangserfahrungen muss hier erstmalig das, durch Herabsetzen des Schuleingangsalters zunehmend jüngere Kind beweisen, dass es reif, dass es bereit für den nächsten Übergang ist. Der Übergangsprozess ist mit formalen Hürden und Anforderungen an die körperliche, kognitive und seelische Verfassung verbunden, dessen Diagnostik sich als äußerst schwierig gestaltet. Im Folgenden wird sich daher speziell auf den Übergang zwischen Kindergarten und Schule konzentriert. Über die Auseinandersetzung mit den Begriffen Schulreife und Schulbereitschaft erfolgt ein erster Zugang zur generellen Fragestellung, welche Prozesse für die Übergangsgestaltung verantwortlich sind. Neben einem Exkurs, der sich mit der aktuellen Umsetzung in den pädagogischen Einrichtungen beschäftigt, folgt eine intensive Auseinandersetzung mit Facetten der individuellen Entwicklung im Kontext mit sozialen Rahmenbedingungen, die schließlich in der Formulierung einer Konsequenz für das pädagogische Handeln mündet.

Schulreife und Schulbereitschaft

Der ursprüngliche Begriff der Schulreife ist zunächst als Zeuge endogenistischer Entwicklungsauffassungen zu betrachten. Diese basieren auf der Überzeugung, dass Veränderungen im Kindes- und Jugendalter durch einen inneren Bauplan und Entfaltungsprozess gesteuert werden und äußere Einflussmöglichkeiten sehr gering sind. Entwicklung wird in diesem Sinne häufig in Phasen und Stufen gegliedert, deren volle Erreichung die nächste Ebene automatisch einleitet und Voraussetzung für eine gesunde Entfaltung ist (vgl. i.Ü. Flammer, 1999). Endogenistische Auffassungen lassen sich bereits in der Antike finden und münden in den sogenannten, von Stanley Hall und Arnold Gesell eingeleiteten normativen Ansatz des frühen 20. Jahrhunderts der, über zahlreiche Verhaltensbeobachtungen und altersabhängige Mittelwertberechnungen, ein Modell des typischen Entwicklungsverlaufs und damit eine Handreichung für Eltern hervorgebracht hat (vgl. i.Ü. Berk, 2011).

In den 1950er Jahren sind es vor allem die Diskussionen um die Einschulung, die das Konzept der inneren Reifung prominent in den Vordergrund stellen. Artur Kern erregte 1951 mit seinem Werk *Sitzenbleiberelend und Schulreife* Aufsehen, indem er die endogenistisch geprägte Auffassung vertrat, dass Schulversagen mit mangelnder Schulreife und diese als Resultat nicht vollzogener innerer Reifungsprozesse zu bezeichnen ist. Schuleingangsdiagnostik wurde in seinem Sinn als Selektionsinstrument benutzt: Die Kinder, die bereits reif waren durften in die Schule, die anderen Kinder wurden ohne besondere Förderung zurückgestellt (vgl. Kammermeyer, 2001).

Spätestens seit Ende der 1960er Jahre gilt diese strenge Auffassung als deutlich widerlegt (vgl. u.a. Schenk-Danzinger, 1969; Wittmann, 1978) und der Begriff der Schulfähigkeit tritt stärker in den Vordergrund, der neben biologischen Prozessen auch durch Umwelt determinierte Lernprozesse und Erfahrungen als notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie heranziehen: „Inzwischen hat man die Entwicklung als einen komplexen Prozess von Wechselwirkungen erkannt, bei dem das Tempo der strukturellen Reifung (Altersreife) modifiziert werden kann durch stärkere oder schwächere individuell genetische Reifungsimpulse (Intelligenz, Begabung), durch fördernde oder hemmende Milieueinflüsse und schließlich durch Art und Intensität der individuellen Selbststeuerung. Man spricht daher besser von Schulfähigkeit (im objektiven Sinne) und von Schulbereitschaft (im subjektiven Sinne).“ (Schenk-Danzinger, 1969, S. 9)

Gefördert wird dieses Verständnis durch differenzierter werdende Erkenntnisse über die menschliche Entwicklung und durch eine neue Perspektive auf das Kind, die es nicht nur als werdenden Erwachsenen, sondern vielmehr als Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung betrachtet. An Stelle von universal determinierten Entwicklungsstufen stehen individuelle Entwicklungsverläufe, die durch verschiedene wechselseitige Impulse gekennzeichnet sind. Diese interaktionistische Auffassung von Entwicklung findet sich in den 1970er Jahren in Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie der Entwicklung (Bronfenbrenner, 1981). Bronfenbrenner spricht von einem bioökologischen Modell, in dem der Mensch sich in verschiedenen dynamischen Systemen bewegt, die durch Verschiebungen und Übergänge gekennzeichnet sind. Horst

Nickel nutzte dieses Modell in den späten 1980er Jahren, um es für den Bereich der Schuldiagnostik nutzbar zu machen und entwickelte ein „Ökologisch-systemisches“ Schulreifemodell (vgl. Nickel, 1990). Dieses Modell bietet Kategorien, mit deren Hilfe Übergänge vom Kindergarten in die Schule im Sinne der Schulfähigkeit analysiert werden können. Zu diesen Kategorien gehören das aufnehmende Schulsystem, die allgemeinen Anforderungen, spezielle Unterrichtsbedingungen als auch schulische, vorschulische und familiäre Ökologie. Bedeutsam für die aktuelle Übergangsforschung, so stellen Carle und Hegemann-Fonger (2012) heraus, ist in Nickels Modell die Einbeziehung des Kooperations- und Beziehungsgeflechtes zwischen Familienhaus, Kindergarten und Schule sowie die sich etwas später entwickelten Gedanken, dass sowohl von einer Schulfähigkeit des Kindes als auch von einer Kindfähigkeit der Schule gesprochen werden muss. Mit Blick auf die vorgestellten Entwicklungskonzepte ergibt sich daher die logische Schlussfolgerung, dass Schulfähigkeit als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden muss. Wittmann stellte schon 1978 heraus, dass mit dem Begriff der Schulfähigkeit, also mit der dahinter stehenden Annahme, dass pädagogische Maßnahmen zielgerichtet unterstützend wirken können, in Zusammenhang mit den Anforderungen des aufnehmenden Systems stehen.

Um schulfähig zu sein muss daher auch gewusst werden, welche Erwartungen und welche didaktischen Konzepte seitens der Schule bestehen. Hier handelt es sich um eine Diskussion, die auch mehr als dreißig Jahre später noch kein Ende gefunden hat und die deutlich macht, dass einerseits von Entwicklungsprozessen, andererseits von statischen Eingangsnormen als Eintrittskarte für die Schule gesprochen wird.

So sorgt die Diskussion zwischen den Begriffen Schulreife und Schulfähigkeit auch weiter für Unruhe, da sie je nach pädagogischem Konzept einerseits den Prozess der Reife bzw. der Entwicklung, andererseits die Zielvorstellung des Entwicklungsprozesses definiert. Im Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte wird bspw. als *schulfähig* ein Kind bezeichnet, „das in der Lage ist, den Bildungsgang einer Schule mit all seinen inhaltlichen und sozialen Anforderungen zu bewältigen“ (Vollmer, 2012, S. 176). Im Sinne der Waldorfpädagogik würde hier von einem schulreifen Kind gesprochen, ohne zu implizieren, dass einzig endogen gesteuerte Prozesse zu dieser Fähigkeit führen (vgl. Patzlaff & Saßmannshausen, 2012). So sehen heutige Konzepte, die von Schulreife sprechen, in der Regel keine „Wartezeiten“ mehr vor, wohl aber Phasen der Gelassenheit, in denen Kinder in Ruhe, aber in anregender Umgebung ihre Kräfte entfalten können.

Schulreife und Schulfähigkeit stehen also, so lässt sich zusammenfassen, in einer engen Verbindung, die sich von der historischen Vorstellung einzig interner Entwicklungsprozesse gelöst und die Wechselwirkungen zwischen endogenen, exogenen und sozialen Bezügen betonen.

Vorschulerziehung und Bildung im Kindergarten

Die Diskussion um den Begriff der Schulreife und der Schulfähigkeit hat gezeigt, dass Entwicklung gezielt unterstützt werden kann. Ein Blick auf die Geschichte des Kindergartens und dessen Aufgabenstellung lässt erkennen, dass der Gedanke von Bildung in institutionalisierten Betreuungseinrichtungen aber keineswegs eine Erfindung heutiger Ansprüche, sondern vielmehr seit Beginn des Kindergartens als selbstverständlich implementiert war (vgl. i.Ü. Dollase, 2011; Roßbach & Kluczniok, 2013).

Je nach gesellschaftlichen Trends wurden Schwerpunkte der vorschulischen Förderung in den letzten Jahrzehnten immer wieder verändert. Während in den 1970er Jahren besonders kognitive Kompetenzen als bedeutsam für den Schuleintritt angesehen und im Kindergarten Vorschulmappen und Arbeitsblätter zur Vorbereitung eingesetzt wurden, zeichnet sich heute ein differenzierteres und ganzheitliches Bild, welches neben kognitiven Kompetenzen vor allem auch Sozialverhalten, emotionale, physische, psychische und sprachliche Entwicklungsparameter fokussiert. Daneben wird der Fokus auf das Aneignen von sogenannten Vorläuferfähigkeiten bzw. proximalen Schulfähigkeitskriterien gelenkt, die zum Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen benötigt werden. Dazu zählen die phonologische Bewusstheit sowie das mengen- und zahlenbezogene Wissen (vgl. u.a. Vollmer, 2012; Bründel, 2012; Kammermeyer, 2013).

Die Bandbreite hinsichtlich der (didaktischen) Umsetzbarkeit und der Prioritätensetzung ist nach wie vor groß. Im Zuge der neu in Erinnerung gekommenen und von den einzelnen Bundesländern überarbeiteten

Bildungspläne kommt es zu Verunsicherungen hinsichtlich der Verantwortlichkeiten und pädagogischen Fördermaßnahmen. Auch wird zwar immer wieder betont, dass Bildung mit (oder bereits vor) der Geburt beginnt, das letzte Kindergartenjahr rückt dennoch verstärkt in den Vordergrund und es drängt sich der Verdacht auf, dass ähnlich einer *last minute Aktion* noch schnell Relevantes für die Schule gelernt werden sollte. Gefördert wird dieses Gefühl vor allem bei den Eltern durch die anstehenden Untersuchungen und Schuleingangstests, die die Schulfähigkeit des Kindes bestätigen sollen. Dabei bleibt zunehmend unklar, welche tatsächlichen Fähigkeiten aus der oben genannten Bandbreite an Entwicklungsbereichen Eltern und ErzieherInnen in den Blick nehmen sollten und welche Fähigkeiten von den LehrerInnen erwartet werden. In explorativen Vorarbeiten zu einer eigenen Studie gibt es Hinweise, dass ErzieherInnen in ihrer Pädagogik im letzten Kindergartenjahr andere Schwerpunkte setzten als diejenigen, die von den Eltern an sie herangetragen wurden. Konkret beschrieben die ErzieherInnen das Anliegen, die Persönlichkeit des Kindes zu stärken, während die Eltern sorgenvoll auf die Förderung von kognitiven Kompetenzen drängten. Gleichzeitig wurde geäußert, dass GrundschullehrerInnen die Konzentrationsfähigkeit des Kindes geschult sehen wollen (vgl. Greubel, 2013). Tatsächlich können in zwei Studien des *nifbe* (vgl. Sauerhering, 2013) Übereinstimmungen mit diesen Ergebnissen verzeichnet werden. Die tatsächliche Befragung der GrundschullehrerInnen in diesen Studien macht jedoch deutlich, dass die Ziele der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen keineswegs so prägnant voneinander abweichen. Im Gegenteil schreiben beide Gruppen der PädagogInnen der Förderung sozialer Kompetenzen eine große Bedeutung zu. Ebenso gibt es aus diesen Studien Hinweise, dass die Förderung von Vorläuferfähigkeiten dann besonders sinnvoll ist, wenn sie nicht um das konkrete Einüben von Ziffern und Buchstaben, sondern vielmehr um grundlegendes Verständnis bemüht ist.

Offensichtlich wird an diesem Beispiel die Notwendigkeit einer stärkeren Kommunikation zwischen Kindergarten und Grundschule. Zwei Pole werden an dieser Stelle sichtbar: Die Fähigkeiten und die Eigenaktivität des Kindes auf der einen, die Rahmenbedingungen des Übergangsprozesses auf der anderen Seite.

Psychologische und sozialwissenschaftliche Zugänge: Übergänge als Individuelle Anpassungsleistungen oder Transitionskompetenz des sozialen Systems?

Bisher wurde deutlich, dass Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule sowohl individuelle als auch sozial bedingte Prozesse mit sich bringen.

Aus waldorfpädagogischen Gesichtspunkten sind es zunächst die körperlichen inneren Veränderungen, die äußerlich den gelungenen Übergang von einem System in das nächste einleiten. Nach Rudolf Steiner ist „der Zahnwechsel der äußere Ausdruck dafür, dass das Kind nun seinen vererbten Leib durch einen eigenen ersetzt habe“ (Kummer, 1999, S. 136). Im Laufe des ersten Jahrsiebs werden die Anlagen, mit denen jeder Mensch geboren wird, gestaltet und individualisiert. Mit dem körperlichen Wandel werden kreative Prozesse freigesetzt und Bewegungen flüssiger. Kiel-Hinrichsen und Kviske (2013) beschreiben für diesen Wandel neben äußerlichen Veränderungen weitere psychologische Prozesse in Form einer Öffnung des begrenzten Weltbildes, in Form von Ablöseprozessen und in der Vergrößerung des Erlebnissradius, der sich auch in einer größeren Bewegungsfreude und in Tatendrang beobachten lässt. Gleichzeitig sind aber auch eine Änderung der Vorlieben mit gleichzeitiger Langeweile, eine seelische Disharmonie, Unsicherheit und Ängste sowie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität erkennbar. Entwicklung wird als ein sehr störanfälliger Prozess angesehen, „der immer wieder neue Anstrengungen erfordert, um die Gesamtorganisation in ein gesundes Gleichgewicht zu stellen“ (Patzlaff & Saßmannshausen 2012, S. 9f.). So bringt jedes Kind individuelle Voraussetzungen und Bestimmungen mit sich, die im Laufe seines Lebens entdeckt und entfaltet werden können.

Diese skizzierten Prozesse (vgl. i.Ü. Patzlaff & Saßmannshausen, 2012) stehen im Einklang mit älteren und aktuellen entwicklungspsychologischen Theorien und beschreiben eine Entwicklung, die Erikson (u.a. 1966) bspw. mit seinem Konzept der Identitätsentwicklung in Form von Krisen oder Havighurst (u.a. 1972) mit dem Begriff der Entwicklungsaufgaben beschreiben. Beide Konzepte gehen davon aus, dass Menschen im Laufe ihres Lebens bestimmte, durch gesellschaftliche, biologische oder individuelle Zielvorstellungen indizierte Herausforderungen zu bewältigen haben, deren erfolgreiche Bewältigung Voraussetzung für

zukünftige Krisenbewältigungen und eine integriere Identität darstellen. Auch aktuelle psychologische Entwicklungstheorien gehen von Krisen im Sinne einer Auseinandersetzung im Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt aus. Ziel ist die Herstellung eines erneuten Gleichgewichts, welches großer Anstrengungen bedarf (vgl. Filipp, 1995). Insgesamt gilt für die psychologischen Theorien, dass Phasen der Veränderung je nach Bewältigungskompetenz als Entwicklungschancen, aber auch als Entwicklungsrisiken zu betrachten sind: So bieten Herausforderungen Möglichkeiten, an denen Kinder wachsen und grundlegende Stärken entwickeln können, so dass sie mit Stolz und Zuversicht neuen Aufgaben entgegensehen. Für manche Kinder bedeuten Übergänge jedoch eine krisenhafte Situation. Der Verlust bzw. die Veränderung der bestehenden Bindungen muss bewältigt werden. Die Aufnahme neuer Beziehungen kann sich schwierig gestalten.

Weitere Theorien, die in der aktuellen Übergangsforschung herangezogen werden, stammen aus den Disziplinen der Soziologie und Anthropologie. Beispielhaft seien hier Pierre Bourdieu (u.a. 1987) mit seiner Theorie über das soziale und kulturelle Kapital zur Krisenbewältigung, Norbert Elias (u.a. 1987) mit seiner Theorie eines sich im Übergangprozess verändernden Beziehungsgeflechtes oder Arnold van Gennep (1909/2005) mit seiner Vorstellung von Übergängen als ritualisierte Statuspassagen genannt, deren Gemeinsamkeit in der Aktion und Unterstützung des sozialen Umfeldes liegen (vgl. i. Ü. Griebel & Niesel, 2011).

Dollase (2011) spricht, bezogen auf die unterschiedlichen Sichtweisen, vom psychologischen Zugang einerseits, in dem Übergänge als „individuelles Anpassungsproblem“ (ebd., S. 54) betrachtet werden, vom sozialwissenschaftlichen Zugang andererseits, der den Fokus auf ein „organisatorisches Anpassungsproblem“ (ebd.) legt. Weiter stehen im Mittelpunkt der aktuellen Transitionsforschung zwei Thesen, die sich hinsichtlich der Übergangsgestaltung unterscheiden. So basiert die These von der Kontinuität auf der Überzeugung, dass Übergänge für das Individuum mit negativen Folgen verbunden und diese negativen Folgen mit dem Schaffen von Kontinuität gemildert sein können. Dem konträr steht die Diskontinuitätsthese gegenüber, die von einem Anpassungsproblem ausgeht, welches als Entwicklungsanreiz die Entwicklung beflügeln kann (ebd.). Die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Bewertung von Kontinuität und Diskontinuität wirken sich unmittelbar auf die Gestaltung von Übergängen aus. Am Beispiel des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule gibt es Konzepte, die z.B. durch enge Kooperationsverträge und damit verbundene Kennenlernmöglichkeiten den Graben zwischen den beiden Institutionen möglichst gering halten wollen, während sich andere Konzepte auf die Stärkung des Kindes konzentrieren und das Bewältigen von Diskontinuitäten im Vordergrund steht.

Ein prominentes Beispiel für die aktuelle Transitionsforschung ist das theoretisch konzipierte Transitionsmodell von Griebel und Niesel (u.a. 2011), welches hauptsächlich auf Theorien der Entwicklungspsychologie basiert und Transitionen als Lebensereignisse definiert, die „Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (ebd., S. 38). Trotz dieser psychologischen Betrachtungsweise und der Verortung zur These der Diskontinuität, finden sich im sogenannten IFP Transitionsmodell (ebd.) neben dem Fokus auf individuelle Anpassungsleistungen auch und insbesondere die sozialen Beziehungen und das Streben von Kontinuität der aktiven Akteure im Übergang wieder. Griebel und Niesel (2011) benennen Veränderungen als Merkmale einer Transition, die das Individuum auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene erfährt. Aus ihrer Perspektive sind es neben den Kindern, die den Übergang erfahren auch die Eltern, die Veränderungen auf allen drei Ebenen bewältigen müssen und ebenfalls Unterstützungsbedarf haben. Moderierende Akteure in diesem Prozess sind die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation kompetente Begleiter sein können. Zu beachten ist an dieser Stelle, dass die pädagogischen Begleiter selbst erst eine Brücke zwischen Ihren Institutionen bauen müssen und ein fachlicher Austausch sowie eine pädagogische Abstimmung trotz unterschiedlicher Bildungsaufträge zwischen den beiden Berufsgruppen unabdingbar sind. Neben weiteren sozialen Einflüssen, die den Transitionsprozess begleiten, werden im IFP Transitionsmodell aber Kinder und deren Eltern vor allem als aktive Mitgestalter betrachtet: „Kinder und Eltern brauchen die Grundüberzeugung den anstehenden Veränderungen ihres Lebens nicht machtlos ausgeliefert zu sein, sondern einen aktiven Part im Prozess der Ko-Konstruktion einzunehmen.“ (ebd., S. 117) Im Vordergrund steht ebenfalls die Notwendigkeit, Eltern und Kinder im Transitionsprozess individuell und

den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend differenziert zu betrachten. Dies ist umso mehr von Bedeutung, als dass Kenntnisse darüber vorliegen, dass a) Anpassungsleistungen der Kinder im Übergangsprozess u.a. vom familiären Klima und Erziehungsstilen der Eltern abhängen b) im Kontext der Übergangssituation Vorerfahrungen und Persönlichkeitseigenschaften eine Rolle spielen und c) Anpassungsprobleme bereits vorher bestehende Probleme stärker betonen (vgl. Caspi & Moffitt, 1993; Beelmann, 2006).

Die Diskussion um Schulreife und Schulfähigkeit noch einmal aufgreifend betonen daher Griebel und Niesel (2011) den Aspekt der Kompetenz des sozialen Systems. Schulfähigkeit wird in diesem Sinne nicht als alleinige Leistung des Individuums sondern, u.a. angeregt durch das ökologische Systemmodell von Bronfenbrenner (1981) als Leistung der sozialen Systeme und deren Akteure bezeichnet. Gezielt angesprochen in einem Prozess der Ko-Konstruktion werden die Bereiche Familie, Kindergarten und Schule in ihrer Funktion als „Bildungs-Mesosystem“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 130) mit ihren jeweiligen individuellen und sozialen Kompetenzen. Für den Bereich der Familie wird der Blick auf die individuellen Kompetenzen des Kindes (positives Selbstkonzept, Selbstvertrauen, Vorläuferfähigkeiten) und auf die Kompetenzen des Systems Familie (Bindungsqualität, Anpassungsfähigkeit, Familien-Coping) gelegt. In den Bereichen Kindergarten und Schule sind es die individuellen Fähigkeiten und Qualifikationen der pädagogischen Fachkräfte sowie die strukturellen Aspekte hinsichtlich der Passung des Curriculums, der Struktur der Kooperation und der persönlichen Kommunikation. Alle drei Bereiche sorgen in ihrer Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung für eine Schulfähigkeit bzw. zu einer Bereitschaft für den Übergang zum Schulkind. Ein Transitionsprozess wird dann erfolgreich durchlaufen und bewältigt, wenn seitens der Systeme die Fähigkeit besteht, sich auf die jeweils anderen Systeme einzustellen. Schulfähigkeit wird hier als ein gemeinschaftliches pädagogisches Ziel verstanden, welches keiner Eingangsnorm, sondern einem Entwicklungsprozesses entspricht, der erst nach einer gewissen Schulerfahrung des Kindes abgeschlossen sein kann (ebd.). Diese Erkenntnisse haben sowohl Konsequenzen für die Praxis der Zusammenarbeit mit den Eltern, die effiziente Gestaltung von professionellen Arbeitsgruppen zwischen Schule und Kindergarten, sowie letztendlich und brisant für die aktuelle Praxis der Schuleingangsdiagnostik und für die Gestaltung des ersten Grundschuljahres.

Konsequenz: Schulvorbereitung durch Erfahrung und soziale Beziehungen

Die brennende Frage: *„Ist mein Kind reif für die Schule?“* lässt sich nach vorhergehenden Überlegungen nur noch schwer beantworten. Die erfolgreiche Bewältigung von schulischen und sozialen Aufgaben hängt weniger von einem fertigen Zustand vor der Einschulung, sondern vielmehr mit einem gelingendem Zusammenspiel zwischen inneren Reifungsprozessen, einer inneren Bereitschaft und dem sozialen Unterstützungsgefüge zusammen, welches vor der Einschulung beginnt und während des ersten Schuljahres weitergeführt wird. Fokussiert betrachtet ergibt diese Blickrichtung einen Handlungsbedarf in den drei skizzierten Systemen Familie, Kindergarten und Schule.

Primäre Aufgabe der Familie, aber auch der pädagogischen Akteure ist es, und das stellt keine Neuheit dar, durch einen autoritativen Erziehungsstil dem Kind Sicherheit, Nähe und Bindungserfahrungen zu ermöglichen. In der Praxis der Waldorfpädagogik gelingt dies bspw. durch einen individuellen und geschärften Blick auf die Bedürfnisse der Kinder. (vgl. u.a. Patzlaff & Saßmannshausen, 2012). Die Aufgabe von Erziehung und Bildung ist es, nach Rudolf Steiner, nicht nur zu unterstützen und zu begleiten, sondern auch durch eine anregungsreiche Gestaltung des Umfeldes zu fördern. Selbstbildung und Bildung sind als „untrennbare Doppelheit“ (ebd., S. 8) zu sehen. Ziel des pädagogischen Prozesses ist es, das Kind in seinen Stärken und Fähigkeiten zu unterstützen, damit es sich den Herausforderungen gewachsen fühlt. Von besonderer Bedeutung ist die Erlangung eines Kohärenzgefühls, d. h. einem Gefühl der Sicherheit, über Erfahrungen sich und die Welt kennenzulernen. Ziel der Pädagogik ist daher das Unterstützen einer kindlichen Autonomie, die „nicht durch intellektuelle Lernprozesse, sondern aus dem tätigen Umgang mit der Welt in Primärerfahrungen aller Art (...) kurz: aus allen Selbstbildungsprozessen, die gesundheitliche Grundlagen im salutogenetischen Sinne“ (ebd., S. 11) geschaffen wird. Sowohl für das Elternhaus, als auch für die pädagogische Praxis im Kindergarten bedeutet dies das Schaffen von Lebensräumen und Situationen, die Erfahrungen ermöglichen:

„Manchmal gehört man zu den Kleinen und manchmal zu den ganz Großen.“ Laut einem Plakat der *Zeitschrift für Frühpädagogik* gehört diese Erfahrung, neben unzähligen weiteren Nennungen wie z.B.: „Wie toll es sich anfühlt, wenn man tapfer war“ oder „dass es nicht schön ist, geschimpft zu werden“ zu den „wirklich wichtigen Dingen im Leben, die ich im Kindergarten gelernt habe“ (Klein und Groß, 2014). Es handelt sich hier um praktische Erlebnisse, die Aspekte der Selbst – und Sinneserfahrungen, der sozialen Beziehungen, Gesellschaftsstruktur und kognitiven Errungenschaften (*dass drei Bälle zum Spiel recht viel sind, drei Bauklötze aber wenig*) in sich vereinen, jedoch wenig von Bildungsdruck oder kognitiver Anstrengungen verlauten lassen. Lernen wird hier im Sinne Schäfers (2011) als alltägliches Erfahrungslernen und nicht im Sinne des eher gängigen kompetenzzentrierten Lernmodells (vgl. Weinert, 1999) verstanden. Vorläuferkompetenzen werden hier im alltäglichen Spiel und nicht im starren, kognitiv geprägten Üben erlernt.

Aufgabe der Schule ist es, an diese Erfahrungen anzuknüpfen und einen sanften Übergang vom implizierten zum expliziten Lernen zu schaffen. Die Schule muss also *kindfähig* gemacht werden. Dazu gehört auch der individuelle Blick auf den Gesamtzustand des Kindes und das Ermöglichen von individuellen Lerntempi. Praktisch umzusetzen ist dies in verschiedenen Modellen der flexiblen Eingangsstufe, die Erst- und Zweitklässler zusammen unterrichten oder die durch das Herstellen von Brückenklassen Gewinn durch individuelle Vorbereitungen ermöglichen (vgl. i.Ü. Kaiser & Boeddecker 2008; Oehlmann, Manning-Chlechowicz & Sitter, 2011).

Neben dieser pädagogischen Grundhaltung ist es letztendlich das Zusammenwirken der verschiedenen Systeme, die den Übergangsprozess erleichtern. Beispielhaft seien hier das Aufbauen eines Kooperationsnetzes, das Bemühen um elterliche Partizipation und der fachliche Austausch zwischen den Institutionen genannt. Einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf es insbesondere der Strukturen, die Kindern mit Risikofaktoren (u.a. unstete Familienverhältnisse, niedriger sozio-ökonomischer Status, kognitiver und sozialer Förderbedarf) Halt und Unterstützung geben können. Wie Beelmann (2006) herausstellte, gestaltet sich nämlich der Übergang gerade für diese Gruppe als problematisch und herausfordernd.

Zentrale Aufgabe ist es daher, die Kommunikation zwischen Elternhaus, Kindergarten und Schule so transparent und intensiv wie nötig zu gestalten, um den Kindern und deren Eltern bestmögliche Bedingungen für einen erfolgreichen Schulstart und eine gelingende Schullaufbahn zu ermöglichen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Braun, K.-H. (2006). Ziele institutioneller Entwicklung der Schule in der „zweiten Moderne“. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...* (S. 183-212). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Berk, L.E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bründel, H. (2012). *Wie werden Kinder schulfähig? Was die Kita leisten kann*. Freiburg: Herder. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). *12. Kinder und Jugendbericht*. Berlin: Druck Vogt.
- Carle, U., & Hegemann Fonger, H. (2012). *Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich. Handreichung zum Berufseinstieg von Elementar – und KindheitspädagogInnen – Heft B03* [http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B03Unterstuetzung\(CA+HHF\).pdf](http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B03Unterstuetzung(CA+HHF).pdf)
- Caspi, A., & Moffitt, T.E. (1993). When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4, 247-271.
- Dollase, R. (2011). Übergänge von der Kindertagesstätte in die Grundschule – eine historisch-komparative Perspektive. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz, & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (S. 49-62). Weinheim und München: Juventa.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Berlin: Suhrkamp.
- Erikson, E. (1966). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Berlin: Suhrkamp.
- Fillip, H.-S. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In H.-S. Fillip (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). Weinheim. Beltz.
- Flammer, A. (1999). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Beltz.
- Greubel, S. (2007). *Kindheit in Bewegung. Die Auswirkungen sportlicher Förderung auf das Selbstkonzept und die Motorik von Grundschulkindern*. Berlin: Logos.
- Greubel, S. (2013). *Transition from daycare to elementary school: Individual and systemic challenges to children, their parents and pedagogues in their role as actors of a developmental process*. In I International Congress of Educational Sciences and Development in Santander, Spanien, 8.-11.10.2013.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Havighurst, H. (1972). *Developmental Tasks and Education*. London. Longman Group.
- Hengst, H. (1999). Objekte zu Subjekten – Zum Wandel von Kindheitsbildern und Kinderwelten. In W. Kleine & N. Schulz (Hrsg.), *Modernisierte Kindheit – Sportliche Kindheit* (S. 10-37). St. Augustin: Academia.
- Höhne, T. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Transkript.
- Hurrelmann, K. (1999). Die soziale Lebenslage von Kindern und Familien. In BMFSFJ (Hrsg.), *Materialien zur Familienpolitik 5, Familie 1999*. (S. 14-31). Berlin: Druck Vogt.
- Kaiser, M., & Boeddecker, D.A. (2008). *Konzepte Übergang Kindergarten – Schule. Praxisnahe Evaluation an Waldorfschulen und Waldorfschulkindergärten*. Gerlingen: Edition Waldorf.
- Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. In G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Schulanfang ohne Umwege: Mehr Flexibilität im Bildungswesen*. (S. 96-118). Hemsbach: Beltz Verlag.

- Kammermeyer, G. (2013). Pädagogische Diagnostik beim Übergang in die Grundschule. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 272-283). Berlin: Cornelsen.
- Kiel-Hinrichsen, M. & Kviske, R. (2013). *Wackeln die Zähne – wackelt die Seele. Der Zahnwechsel. Ein Handbuch für Eltern und Erziehende*. Stuttgart: Urachhaus.
- Klein und Groß (2014). *Die wirklich wichtigen Dinge habe ich im Kindergarten gelernt*. <http://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/kleingross/shop/view/nonbooks/details/artikeldnummer/155/>
- Krack-Roberg, E., Krieger, S., Sommer, B., & Weinmann, J. (2013). *Familie, Lebensformen und Kinder*. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 43-60). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kummer, K.R. (1999). Wann ist ein Kind schulreif? *Erziehungskunst*, 63 (2), 135-144.
- Leu, H.-R. (1990). Computer im Kinderzimmer. In U. Preuss-Lausitz, T. Rülcker & H. Zeiher (Hrsg.), *Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen* (S. 110-125) Weinheim und Basel: Beltz.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., & Ortlepp, W. (2005). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37 (3), 21.
- Oehlmann, S., Manning-Chlechowitz, Y., & Sitter, M. (Hrsg.) (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim und München: Juventa.
- Postman, N. (2000). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Rauschenbach, T., & Bien, W. (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (Hrsg.). (2007). *Frühförderung auf dem Prüfstand. Die Wirksamkeit von Lernangeboten in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin: Logos.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Jöris, A., & Pache, M. (2012). Lern-/Leistungsmotivation und sozio-kulturelle Herkunft. *Bildung und Erziehung* 65 (4), 459-476.
- Rolff, H.-G., & Zimmermann, P. (2001). *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roßbach, H.-G., & Kluczniok, K. (2013). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried, S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 298-310). Berlin: Cornelsen.
- Sauerhering, M. (2013). Schulvorbereitung in der Kita. In M. Sauerhering & C. Solzbacher (Hrsg.), *Übergang KiTa-Grundschule. Nifbe Themenheft Nr. 14*, 6-11.
- Schäfer, G. E. (2011). Über Beziehung und Bildung von Anfang an. In nifbe (Hrsg.), *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten* (S. 131-148) Freiburg: Herder.
- Schenk-Danzinger, L. (1969). Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit, Frühförderung. *Deutscher Bildungsrat Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. VII*, Bonn.
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie der Informationsgesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Van Gennep, A. (2005). *Übergangsriten. Les rites des passages*. Frankfurt/M.: Campus.
- Vollmer, K. (2012). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg: Herder.
- Weinert, F. E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Wittmann, H. (1978). Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (S. 349-362). Düsseldorf: Schwann.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2013). *Kinder in Deutschland 2013. World Vision Kinderstudie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zeiher, H. (2005). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 201-226) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.