

Wilfried Griebel

Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

## **Bildungsübergänge: Was ist wichtig für pädagogische Angebote?**

### **Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen**

Das deutsche Bildungssystem ist von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen bzw. zwischen den Bildungseinrichtungen gekennzeichnet: Übergänge von der Familie in die Krippe, von der Krippe in den Kindergarten, von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Grundschule, vom Kindergarten in den Hort, von der Grundschule in die Typen der weiterführenden Schule. An die Stelle eines alltagssprachlichen Übergangsbegriffs wird ein entwicklungspsychologisch unterlegter Fachbegriff Übergang oder Transition gesetzt (Griebel & Niesel, 2011; Niesel & Griebel, 2010). Die internationale Forschung hat sich dabei in zwei Hauptsträngen der Theorie entwickelt: Im angelsächsischen Sprachraum findet sich eher eine soziologisch-anthropologische Tradition, im deutschsprachigen Raum eine entwicklungspsychologische Tradition (Griebel, 2011a, b, c).

Der erste Übergang von der Familie in die vorschulische Bildungseinrichtung ist zweifellos markant. Abhängig vom Alter des Kindes und vom Typ der Bildungseinrichtung kann es um die Aufnahme und Eingewöhnung eines bis zu drei Jahre alten Kindes in die Krippe, eines Kindes im Alter von drei oder mehr Jahren in den Kindergarten oder eines Kindes in eine Gruppe mit erweiterter Altersmischung gehen.

Die Altersgrenzen bei der Zuordnung von Kindern in einen Einrichtungstyp sind insgesamt in Bewegung geraten; die Einrichtungstypen verändern sich (BMFSFJ, 2005). Kindergärten nehmen in immer größerem Umfang Kinder bis zu drei Jahren und in unterrichtsfreien Zeiten Schulkinder auf, in Schulen verändern sich die Eingangsstufen mit dem Ergebnis einer größeren Bandbreite des Alters bei Schuleintritt bzw. bei unterschiedlichen Formen von Altersmischung (Faust, 2006; Griebel u.a., 2004). Dabei ist die Zusammensetzung nach Alter nur ein Kriterium, nach dem die Gruppen von Lernenden unterschiedlich zusammengesetzt sein können: Es gibt außerdem Mädchen und Jungen, unterschiedliche sprachlich-kulturelle und sozioökonomische Hintergründe von Kindern in pädagogischen Einrichtungen.

*Wichtig für pädagogische Angebote ist, von vornherein die Heterogenität der Zusammensetzung von Gruppen zu erkennen und sich darauf einzustellen.*

## **Der Übergang in die Tageseinrichtung für Kinder unter drei Jahren - Krippe**

Die Forschung zum Wechsel von der Familie in die Einrichtung hat mit der zunehmenden Aufmerksamkeit für die Kinder bis drei Jahre einen neuen Auftrieb erhalten (Überblick bei Becker-Stoll u.a., 2009; Griebel, 2008; Griebel & Niesel, 2011; Niesel & Griebel, 2012). Der pädagogischen Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Bildungseinrichtung gilt seit der Qualitätsdebatte besondere Aufmerksamkeit (BMFSFJ, 2005; StMAS & IFP, 2007, 2010; Tietze & Viernickel, 2003).

An theoretischen Grundlagen für die Frage des frühen Übergangs von der Familie in die Bildungseinrichtungen haben an Bedeutung gewonnen das Konzept der Entwicklungsaufgaben und der Kompetenzen (Oerter, 1995; Waters & Sroufe, 1995), die Temperamentstheorie (Zentner, 1998, 2008) und vor allem die Bindungstheorie (Bowlby, 1975). Die Bindungstheorie integriert Ansätze aus der Verhaltensforschung, aus der Psychoanalyse und der Stresstheorie.

Relativ hohe fachliche Standards bezüglich Theorie und Durchführung gelten bei der Eingewöhnung nach dem Berliner Krippenmodell, das auf der Bindungstheorie fußt. Ein Eingewöhnungsprogramm wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes der FU Berlin zu kleinkindlichen Bindungsbeziehungen entwickelt (Laewen u.a., 2000a, b).

Konzeptionell wird ein Beziehungsdreieck zwischen Kind, dessen vertrauter familialer Bezugsperson (Elternteil) und Fachkraft zugrunde gelegt. Für die erfolgreiche Bewältigung der Eingewöhnung werden die Eltern aktiv eingebunden. In den ersten Tagen hält sich das Kind in Gegenwart der vertrauten Bindungsperson (d.h. Elternteil) nur für kurze Dauer, die allmählich gesteigert wird, in der Einrichtung auf. In Begleitung der Eltern bzw. eines Elternteils gewöhnt sich das Kleinkind in einem längerfristigen Prozess an die neue Umgebung und an die neuen Personen: die Fachkraft als prospektive Vertrauensgebende Bindungsperson und die anderen Kinder und Fachkräfte. Für diese Eingewöhnungszeit ist eine bestimmte Fachkraft konstant für das Kind verfügbar. Am Verhalten des Kindes und seinen Äußerungen von Zufriedenheit und Überforderung orientieren sich Aufnahme und Dauer von Kontakten.

Der Eingewöhnungsprozess endet, wenn das Kind eine sichere Bindungsbeziehung zur Fachkraft aufgebaut hat und diese ihm als sichere Basis für die Erkundung der neuen Umgebung dienen kann. Vergleiche zeigten unterschiedliche Verläufe unter günstigen und ungünstigen Bedingungen im Sinne des Eingewöhnungsmodells (Laewen et al., 2000a).

Beller (2002) entwickelt dieses Modell weiter, in dem er das Kind nicht als hilflos gegenüber Trennungsangst und als passives Objekt der Eingewöhnungsmaßnahmen der Erwachsenen definiert. Er kritisiert, dass hinter diesem Modell eine Vorstellung von außerfamiliärer Betreuung als Risiko für eine ungestörte kindliche Entwicklung und damit eine idealisierte Vorstellung von Mutter und Familie stehen könnte. Dem setzt er eine Vorstellung vom Kind als eigenaktives Wesen entgegen. Zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung von Kind, Elternteil und Fachkraft mit Stress, der über Bewältigung von Veränderungen entsteht, setzt er auf Stress reduzierende Maßnahmen und Unterstützungssysteme für alle Beteiligten, also auch für die Eltern und die Fachkräfte. Für das Kind betont er die Bedeutung der anderen Kinder in der Gruppe.

Howes (1996; Howes et al., 1994) hat die Bedeutung von Bindungs- und Spielbeziehungen des Kindes zu Eltern, zu Fachkräften und Kindern für die Positionierung des Kindes in einer Gruppe untersucht. Haben die Kinder eine vertrauensvolle Beziehung zu „ihrer“ Fachkraft, orientieren sie sich bereitwilliger an den Gruppenregeln, widmen sich offener den gestellten Beschäftigungen, so dass die Erzieherinnen sie weniger disziplinieren müssen. Das aber gilt für Jungen in den Gruppen seltener; ihre Beziehungsqualität zu den Fachkräften ist oft weniger positiv ausgeprägt und sie werden von ihnen häufiger diszipliniert. Sie sind daher am Erhalt dieser Beziehungen weniger interessiert als an Beziehungen zu anderen Jungen innerhalb der Gruppe (Ahnert, 2010). Das wiederum wirkt sich bei Jungen in unterscheidender Weise auf den Aufbau von Kompetenzen und auf das Selbstbild als aktiv Lernender aus. Im Alter von vier Jahren verlagert sich die Interaktion schneller von der Suche nach Sicherheit bei der Erzieherin auf die Ebene gemeinsamen Tuns als bei jüngeren Kindern.

Nach dem Transitionsmodell (Griebel & Niesel, 2011) verständigen sich alle Beteiligten darüber, was der Eintritt des Kindes in die Tageseinrichtung bedeutet, und co-konstruieren damit diesen Übergang. Die Gestaltung des Übergangs als prozessuales Geschehen sieht die Vorbereitung der Eingewöhnung, die Begleitung des Kindes seitens der primären Betreuungsperson, die sorgfältige Planung und Durchführung der ersten Trennungsphase und der emotionalen Sicherheit des Kindes über vorhersehbare Bring- und Holzeiten, Rituale und Übergangsobjekte vor. Das Zusammenwirken aller Akteure aus Familie und Einrichtung

impliziert die Unterscheidung, dass Kind und Eltern den Übergang aktiv bewältigen, die Fachkraft jedoch nicht, sondern den Übergang der Familie moderiert. Auch die Kinder der Gruppe werden hier als Akteure gesehen, die den Übergang des neuen Gruppenmitglieds beeinflussen.

*Wichtig an pädagogischen Angeboten ist, dass sie sich an Modellen mit hohen Standards der Eingewöhnung von Kindern orientieren.*

Da der Einbezug und die Beteiligung der Eltern sowohl als Unterstützer des Kindes als auch hinsichtlich ihres eigenen Übergangs hervorgehoben werden, sollen nun die Entwicklungsaufgaben für die Eltern in den Blick genommen werden (Niesel & Griebel, 2012).

### **Individuelle Ebene**

Die Eltern müssen sich mit ihrer Identität als Eltern in einer Gesellschaft auseinandersetzen, deren weithin akzeptierten Normen eine Betreuung des kleinen Kindes außerhalb der Familie widerspricht. Entgegen einem häufigen Schuldgefühl müssen sie ein positives Selbstbild entwickeln und Kompetenzen als Eltern gewinnen. Zugleich ist dann, wenn sie erst kurze Zeit Eltern sind, der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft möglicherweise noch nicht abgeschlossen. Sie haben es also vermehrt mit Unsicherheit zu tun. Zusammengenommen geht es um die Bewältigung starker Emotionen. Das muss eine pädagogische Unterstützung in Betracht ziehen.

### **Interaktionale Ebene**

Die Eltern müssen eine vertrauensvolle Beziehung zur Fachkraft aufbauen und gleichzeitig akzeptieren, dass die Beziehung ihres Kindes zu dieser Fachkraft eigenständig ist und keine Konkurrenz zu ihrer Eltern-Kind-Bindung bedeutet. In der Partnerschaft müssen die Rollen als Partnerin/ Partner und die Rolle als Mutter bzw. Vater integriert werden. Mit dem Eintritt in die Tageseinrichtung kommt die Rolle als Mutter bzw. Vater eines Krippenkindes hinzu. Austausch und freundschaftliche Beziehungen mit anderen Eltern in derselben Situation können hier eine wichtige Ressource zur Bewältigung werden. Konzeptionell muss diese Ressource genutzt und entsprechende Angebote für neue und erfahrene Eltern der Einrichtung sowie Begleitung durch die Fachkräfte vorgesehen sein.

## Kontextuelle Ebene

Anforderungen von Partnerschaft und Familie, von Erwerbstätigkeit und Tageseinrichtung müssen miteinander kombiniert und in Einklang gebracht werden. Dabei spielt nach wie vor eine Rolle, dass die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren noch nicht allgemein akzeptierten gesellschaftlichen Normen von Familie entspricht und daher unter Umständen gegenüber dem verwandtschaftlichen und sozialen Umfeld, einschließlich z.B. Kinderärzten und Beratungseinrichtungen, verteidigt werden muss.

Da, wo der Übergang in die Einrichtung erfolgreich bewältigt wird, bietet dieser Übergang nicht nur einen Entwicklungsstimulus für die Kinder, sondern auch für die beteiligten Eltern (Griebel u.a., 2010). Die Eltern, die ihr Kind auch verstehen lernen, wenn es sich in einer völlig anders strukturierten Umgebung aufhält und entwickelt, ändern im Einklang damit ihr Verhalten dem Kind gegenüber, ihre Einstellungen und reflektieren dies, sie sehen die Welt für ihr Kind und sich „mit neuen Augen“ – und bleiben Experten für ihr Kind.

*Wichtig für pädagogische Angebote ist, dass sie Eltern ebenfalls als Menschen in Entwicklung verstehen und in die pädagogische Arbeit mit den Kindern als Erziehungs- und Bildungspartner einbeziehen.*

## Übergang in die Schule

Mittlerweile liegen aus einer Reihe von Ländern, vor allem aus Nordeuropa, Kanada, den USA und Australien, Studien vor, die den Übergang in die Schule unter verschiedenen Blickwinkeln und bezogen auf das jeweilige System von Bildungsinstitutionen beleuchten (vgl. <http://www.edfac.unimelb.edu.au>; zusammenfassend Griebel & Niesel, 2011).

Diese Forschungsarbeiten zeigen: Unabhängig davon, wie unterschiedlich die vorschulischen Einrichtungen in den einzelnen Ländern organisiert sind, ist der Eintritt des Kindes in das formale Schulsystem ein bedeutender Entwicklungsabschnitt für das einzelne Kind und seine Familie. Der Übergang in die Schule ist für die Kinder in verschiedenen Bereichen stressbelastet. Diese Bereiche und Anforderungen gilt es näher zu beschreiben.

Insbesondere die Passung zwischen den Anforderungen und den von den Kindern mitgebrachten Kompetenzen wirkt sich auf die Bewältigung des Übergangs aus. Die Kompetenzen hängen mit den Vorerfahrungen des Kindes in seiner Familie und in der Kindertagesstätte zusammen. Der Anteil von Kindern mit Übergangsproblemen wird etwa auf die Hälfte aller Kinder geschätzt. "Verhaltensprobleme" werden in den USA für etwa zwei Fünftel der Schulneulinge angegeben (Pianta & Cox, 1999); in Deutschland wird von einem

knappen Drittel Risikokinder plus einem Sechstel Kinder mit "Stresssymptomen" nach dem Übergang gesprochen (Beelmann, 2006); in Polen zeigten 50% der untersuchten Schulneulinge "Entwicklungsdisharmonien" (Kienig, 2002).

Der Übergang bietet neben Risiken auch Chancen, d.h. neben Kindern, die Probleme mit der Anpassung an die Schule haben, gibt es auch Kinder, denen es in der Schule besser als vorher geht - nach der deutschen Studie betrifft das etwa ein Sechstel der Kinder (Beelmann, 2006).

Zum Verständnis von Bewältigungsprozessen ist der Einschluss der Perspektiven nicht nur der Fachkräfte, sondern auch der Eltern und der Kinder selbst eine wichtige Voraussetzung. Als ausschlaggebender Faktor bei der Übergangsbewältigung wird die Kooperation zwischen vorschulischer Einrichtung, Schule und Eltern angesehen (zusammenfassend Bertelsmann, 2007; Griebel & Niesel, 2011).

*Wichtig für pädagogische Angebote ist, dass sie kindliche Reaktionen bei der Bewältigung von Übergängen als zunächst als Übergangsreaktionen ansieht und nicht als Verhaltensprobleme. Aus theoretischen Hintergründen des Übergangsbegriffs lassen sich dann pädagogische Maßnahmen zur Übergangsgestaltung ableiten.*

### **Vom Alltagsbegriff "Übergang" zum theoretisch unterlegten Fachbegriff "Transition"**

Der Sozialpsychologe H. Welzer (1993) verortet die Transitionsforschung an der Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen einerseits und gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen andererseits.

Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren - wie dies der Fall ist, wenn ein Kind zum Schulkind wird. Charakteristisch dabei ist, dass die betreffenden Personen Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmachen (vgl. Welzer, 1993, S.37). Dabei kommt es zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren, weil Anpassung und Veränderungen in vielen Bereichen geleistet werden müssen und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen neu gestaltet werden (Cowan, 1991).

Als Transitionen angeführt werden der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft, wenn das erste Kind geboren wird, der Eintritt des Kindes in das Jugendlichenalter, der Eintritt ins Erwerbsleben, das Verlassen des Haushalts durch das jüngste Kind, der Eintritt

ins Rentenalter sowie Trennung und Scheidung von Eltern, neue Partnerschaften und Gründung einer Stieffamilie (Fthenakis, 1998). Übergänge im Leben des Kindes finden statt, wenn es zu Veränderungen innerhalb seiner Familie kommt (z.B. Trennung oder Scheidung der Eltern) oder wenn das Kind den Weg in außerfamiliale Bildungs- und Betreuungssysteme beschreitet und die Stufen vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grund- in weiterführende Schulen durchläuft.

Übergänge bringen Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene mit sich. Es ist nicht das Lebensereignis als solches, das es zu einer Transition werden lässt, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung (Fthenakis 1999).

Transition wird also auf Lebensereignisse bezogen, die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordern und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden. Entlang dieser Struktur lassen sich die Anforderungen bei Übergängen im Bildungswesen, speziell beim Übergang vom Kindergarten in die Pflichtschule, präzisieren.

Ein theoretisches Konzept soll die Einordnung der vorliegenden Forschung erlauben und darüber hinaus sowohl die Erhebung von Daten als auch die Interpretation von Befunden leiten (Griebel, 2011a, b). Damit ist auch eine Unterscheidung des Transitionsbegriffes von alltagsprachlichen "Übergängen" möglich (Niesel & Griebel, 2010).

Ein interdisziplinäres theoretisches Konzept für Transitionen ist am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München entwickelt worden. Dieses thematisiert auch die Bewältigung von Diskontinuität und berücksichtigt darüber hinaus, dass nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern den Übergang in die Schule bewältigen müssen. Es stammt aus der Familienentwicklungspsychologie und ist auf unterschiedliche familiäre Übergänge anwendbar, vor allem aber auf Übergänge zwischen der Familie und der Kindertagesstätte sowie der Schule (Griebel & Niesel, 2011). Dieses Konzept hat Eingang in den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (StMAS & IFP, 2007) und in den Bildungsplan des Landes Hessen (Hessisches Sozialministerium, 2007) sowie in die Rahmenrichtlinien der deutschsprachigen Kindergärten Südtirols (Autonome Provinz Bozen, 2008) gefunden. Das Berliner Bildungsprogramm (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004) und der Entwurf "Bildung als Programm" für das Land Sachsen-Anhalt (Ministerium für Gesundheit, 2009) zitieren den Transitionsansatz und Grundgedanken finden sich im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ, 2005).

Mehrere theoretische Stränge haben zur Formulierung des Transitionsmodells beigetragen (Griebel, 2011a, b, c): Allgemeine Anwendung in der einschlägigen Forschung findet das Modell der Systemebenen von Bronfenbrenner (1989), das in Deutschland von Nickel (1990) für die Einschulung vorgeschlagen worden ist. Die Stressforschung lieferte einen Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen. Danach sind Überlastungsreaktionen vermeidbar, wenn Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes gering gehalten, wenn sie vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet werden. Zudem ist die motivationale Ebene - Vorfremde oder Ängste in Bezug auf bevorstehende Veränderungen - mit zu berücksichtigen (Lazarus, 1995). Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes lassen sich im Zusammenhang mit der Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse (Filipp, 1995) betrachten. Dazu gehört auch der Übergang in die Schule (Beelmann, 2006). Außer Belastung kann ein kritisches Lebensereignis auch eine entwicklungsfördernde Herausforderung sein (Olbrich, 1995). In Hinsicht auf die Eltern im Übergang zu Eltern eines Schulkindes stellt sich die Frage nach ihrer eigenen Entwicklung als Erwachsene (Brandstädter, 2007). In einer sozio-konstruktivistischen Perspektive ist eine Transition ein Prozess von Ko-Konstruktion durch Kommunikation und Partizipation zwischen Institution und Familie, die sich auf den Sinn des Übergangs für die Beteiligten verständigen (Valsiner, 1994). Um die Anpassung des Einzelnen und der Familien an Veränderungen zu verstehen und zu unterstützen, erscheint das Konzept von Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1982) sinnvoll.

Das IFP-Transitionsmodell, das auf den genannten Ansätzen basiert, liefert eine Struktur von Entwicklungsaufgaben, die bei der Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind unmittelbar deutlich wird.

*Wichtig für pädagogische Angebote ist, dass sie*

- *Den Einzelnen im sozialen Kontext in den Blick nehmen*
- *Herausforderungen konzipieren und Überforderung vermeiden*
- *Lernprozesse und Kompetenzgewinn fokussieren: das Kind als Lerner*
- *Entwicklung statt Anpassung unterstützen*
- *Von Transitionsbewältigung als Ko-Konstruktion ausgehen*

### **Entwicklungsaufgaben beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule**

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule bringt auf drei Ebenen Veränderungen mit sich: auf der Ebene des Individuums, der Ebene der Beziehungen und der Ebene der Lebensumwelten. Dabei handelt es sich jeweils um Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes, die es als Entwicklungsaufgaben bewältigen muss. Dieser Begriff betont im



Gegensatz zu Anforderung oder gar Belastung stärker den positiven motivationalen Charakter der Herausforderung.

### **Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Ebene**

Der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind bedeutet eine Veränderung der Identität, einen Statuswechsel und eine neue Zugehörigkeit. Starke Emotionen wie Vorfreude, Neugier, Stolz sowie Unsicherheit und Angst müssen bewältigt werden. Neue Kompetenzen werden erworben, wie z.B. Selbstständigkeit und Kulturtechniken; neue Verhaltensweisen zeigen Entwicklungsschritte an.

### **Entwicklungsaufgaben auf der Beziehungsebene**

Die Aufnahme neuer Beziehungen muss geleistet werden, in erster Linie zur Lehrkraft, aber auch zu den Mitschüler/innen. Bisher bestehende Beziehungen werden neu strukturiert, unter Umständen auch abgebrochen, z.B. zur Erzieherin, zu Kindergartenfreunden. Auch die Beziehungen in der Familie verändern sich. Verarbeitet werden muss ferner ein Rollenzuwachs: Zur Rolle des Kindes in der Familie kommt die Rolle des Schulkindes mit (zunächst unklaren) Rollenerwartungen und Rollensanktionen hinzu.

### **Entwicklungsaufgaben auf der Ebene der Lebensumwelten**

Hauptaufgabe ist hier die Integration zweier Lebensbereiche, nämlich Familie und Schule. Der Lehrplan der Schule tritt an die Stelle von Methoden und Inhalten der Pädagogik im Kindergarten. Wenn zeitnah mit dem Wechsel in die Schule weitere familiäre Übergänge, wie z.B. die Geburt von Geschwistern, die Aufnahme von Erwerbstätigkeit eines Elternteils oder eine Trennung der Eltern, bewältigt werden müssen, wird die Transition zum Schulkind verkompliziert.

Bei jeder dieser Entwicklungsaufgaben spielen die spezifischen Vorerfahrungen und Entwicklungsbedingungen des einzelnen Kindes mit seinen besonderen Bedürfnissen eine wesentliche Rolle. Die Entwicklung der Identität, der Kompetenzen, der Beziehungen und der Rollen muss vor dem Hintergrund des bisherigen sozialen Kontextes gesehen werden, weil dies die Bewältigung der Veränderungen beeinflusst.

Nicht nur das Kind wird ein Schulkind, seine Eltern werden Eltern eines Schulkindes und bewältigen damit ebenfalls einen Übergang (Griebel, 2010). Das lässt sich an den genannten Entwicklungsaufgaben im Einzelnen zeigen. Das Transitionsmodell beinhaltet also eine Familienperspektive. Eltern selbst sehen sich vorrangig als Unterstützer ihres Kindes; oft erst

im Nachhinein wird ihnen bewusst, welche Unsicherheiten sie selber überwinden mussten und wie sie sich allmählich in ihre neue Identität als Eltern eines Schulkindes hineingefunden haben. Bislang werden Eltern bei diesem Übergang nicht gezielt unterstützt.

Erzieherinnen und Lehrer/innen begleiten beruflich den Übergang des Kindes vom Kindergarten zur Grundschule, haben aber selbst keinen Übergang zu bewältigen. Der Unterschied liegt darin, dass keine Veränderungen auf der Identitätsebene eintreten und dass das Merkmal der Erstmaligkeit oder Einmaligkeit fehlt.

*Wichtig für pädagogische Angebote ist, dass sie bei den Entwicklungsaufgaben auf den einzelnen Ebenen ansetzen und jeweils eine Reflektion zugrunde legen, für welche Kinder und Eltern bei welchen Aufgaben Unterstützung erreicht werden soll.*

### **Was ist eine erfolgreiche Übergangsbewältigung?**

Ein erfolgreicher Übergang ist zunächst durch das Fehlen von Problemen definiert worden. Auffällige Reaktionen des Kindes in der ersten Schulzeit sind als Bewältigungsreaktionen interpretierbar. Dabei ist das Tempo der Anpassung von Kind zu Kind verschieden, ebenso wie die Anpassung in unterschiedlichen Bereichen. Erst wenn sich Reaktionen verfestigen, die auch längerfristig keine Anpassung erkennen lassen, kann von Verhaltensauffälligkeiten gesprochen werden, die entsprechende Maßnahmen verlangen.

Kurz gefasst: Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind, wenn es sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen und Herausforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt (Bulkeley & Fabian, 2006; Griebel & Niesel, 2011). Erfolgreich bewältigte Übergänge erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass auch weitere Übergänge gut bewältigt werden (Kienig, 2006; Margetts, 2007). Zwischen Bewältigung von Transitionen und dem Erwerb von psychischer Widerstandskraft lassen sich Verbindungen herstellen (Griebel & Minsel, 2007a, Griebel u.a., 2009).

Die Fragen nach der Kompetenz der Eltern eines Schulkindes können analog dazu gestellt werden: Fühlen sie sich wohl mit bzw. in der Schule? Bewältigen sie die gestellten Anforderungen? Gibt es Beteiligungs- oder Bildungsangebote in Verbindung mit der Schule, die sie nutzen? Zu beachten ist hierbei jedoch, dass der Bedarf an pädagogischer Unterstützung unterschiedlich ist: Nicht alle Kinder, nicht alle Familien brauchen alles.

*Wichtig für pädagogische Angebote ist, dass sie das Wohlbefinden des Kindes in der neuen Umgebung im Auge behalten und unterstützen, so dass weder Überforderung noch Unterforderung entsteht.*

## Übergangsbewältigung und Schulfähigkeit

Der Begriff "Schulfähigkeit" hat in den vergangenen Jahren eine starke Wandlung erfahren (Griebel & Minsel, 2007b). Dazu beigetragen haben die mangelnde Zuverlässigkeit der schuleingangsdiagnostischen Tests und wachsende wissenschaftliche Erkenntnisse über die Komplexität der Übergangsanforderungen.

Nickel (1992) entwickelte Schulfähigkeit aus ökosystemischer Perspektive, die die Lebensumwelten des Kindes (Familie, Kindertagesstätte, Schule) und ihre Wechselwirkungen mit einbezieht. Danach entsteht Schulfähigkeit im Zusammenwirken von Kind und seiner Familie, Kindergarten und Grundschule. Dies kann heute in der Fachwelt als anerkannte Sichtweise von Schulfähigkeit gelten (vgl. Kammermeyer, 2004).

Nach Kammermeyer (2001) muss es um die Veränderung subjektiver Theorien von Erzieherinnen und Lehrer/innen gehen, wenn diese Schulfähigkeit einseitig am Kind festmachen. Auch Eltern entwickeln subjektive Vorstellungen darüber, welchen Entwicklungsstand ein Kind zur Einschulung erreicht haben muss. Häufig gehen sie noch von einer reifungstheoretischen Annahme aus: Je älter das Kind ist, desto größer ist die angenommene Wahrscheinlichkeit einer erreichten Schulreife. Eine Folge davon ist in Deutschland ein relativ hohes Einschulungsalter üblich geworden, das in der letzten Zeit durch die bildungspolitische Diskussion zunehmend in Frage gestellt wird.

Die Unsicherheit vieler Eltern und frühpädagogischer Fachkräfte spiegelt die mangelnde Klarheit über die schulischen Erwartungen an die Schulanfänger sowie über die pädagogischen Angebote der Schule wider. Die spezifische "Schulfähigkeitsphilosophie" einzelner Schulen bleibt offenbar den Erzieherinnen und Eltern bis zum Schulbeginn weitgehend unbekannt.

G. Kammermeyer (2004) weist auf eine theoretische Entwicklung in den USA hin, nach der Schulfähigkeit als das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen unterschiedlichen beteiligten Personen erscheint. Da es um die Bewältigung von Übergängen zwischen Bildungsstufen geht, müssen nicht nur die Bildungseinrichtungen beteiligt werden, sondern konsequenter Weise auch die Familien als unmittelbar vom Übergang Betroffene.

Kammermeyer (2001) schlägt - wie Nickel (s.o.) - vor, Einschulung systemtheoretisch zu betrachten. Dann weist der Begriff "Schulfähigkeit" auf die notwendige Anschlussfähigkeit (Hacker, 2001) der beiden Systeme "Schule" und "vorschulische Einrichtung" hin. Schulfähigkeit kann danach als das Ziel beider Systeme bezeichnet werden. Der

Kindergarten sei nicht als "Zulieferer" zu verstehen; es sei aber auch nicht lediglich Aufgabe der Schule, mit den Kindern Schulfähigkeit zu erarbeiten. Schulfähigkeit ist vielmehr gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtung und Grundschule (Kammermeyer, 2004) - was um den Beitrag der Eltern zu ergänzen wäre.

Schulfähigkeit ist als ein Konstrukt zu begreifen, das von allen Beteiligten (Kind, Eltern, vorschulische Einrichtung, Schule, Hort) in einem co-konstruktiven, sinnstiftenden Prozess inhaltlich zu füllen ist (Griebel & Niesel, 2011).

Anstatt von relativ homogenen Voraussetzungen bei Schulbeginn auszugehen, werden längerfristig die Dokumentation individueller Lern- und Entwicklungsfortschritte in einer individuellen Lernbiographie wichtiger werden (u.a. Fthenakis u.a., 2009; Leu, 2005).

Allein die längsschnittliche und Institutionen übergreifende Dokumentation der kindlichen Entwicklung und Lerngeschichte einschließlich der Verständigung hierüber zwischen allen Beteiligten erscheinen vor dem Hintergrund des Transitionsansatzes sinnvoll.

*Wichtig für pädagogische Angebote ist, dass sie eine Klärung der Frage nach Schulfähigkeit aus der Perspektive aller Beteiligten unterstützen.*

### **Transitionskompetenz als Kompetenz eines sozialen Systems**

Im Folgenden wird gezeigt, dass es bei Schulfähigkeit um die Kommunikation und Partizipation aller beteiligten Akteure aus Familie, Kindertagesstätte und Grundschule geht. Wirksam werden dabei die persönlichen Kompetenzen dieser Akteure sowie Merkmale der sozialen Systeme, in denen das Kind involviert ist.

Beim Eintritt in die Schule müssen Kinder vermehrt verbale Information, verbale Instruktion, Wörter und Sprache der Schule verstehen; erforderlich sind mithin kommunikative Kompetenzen. Die Bewältigung von Übergängen kann als Basiskompetenz für die Bildung im Kindergarten und damit auch für die Vorbereitung auf die Schule angesehen werden (Fthenakis, 2006; StMAS & IFP, 2007).

Es macht aber keinen Sinn, beim Übergang zum Schulkind allein auf die Kompetenzen des Kindes zu setzen. Die Schulfähigkeit des Kindes zu konzeptualisieren, ohne den Einfluss von Beziehungen in der Familie und in der Schule in Betracht zu ziehen, würde zu kurz greifen, ebenso wie die Messung einzelner vorakademischer Fertigkeiten beim Kind (Pianta & Cox, 1999). Auch die Förderung „schulnaher Vorläuferkompetenzen“ (Kammermeyer, 2001) im Sinne von unterrichtsnahen Fertigkeiten wie phonologische Bewusstheit und

Zahlbegriffsentwicklung kann nur einen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken. Hinzu kämen soziale Kompetenzen, die nachweislich zur Anpassung in der Schule beitragen, wie die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub (Hasselhorn u.a., 2008) und zur Konfliktlösung (Grabenhorst, 2007).

Stattdessen gehören hierher die gesamte Schulvorbereitung des Kindes im Kindergarten sowie die Kooperation zwischen Familie und beiden Bildungseinrichtungen. Die notwendige Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Eltern, dem Kind und der Erzieherin/Lehrerin, der Erzieherin/Lehrerin und den Eltern, zwischen den vorschulischen Fachkräften und den Lehrkräften aus der Schule erfordert kommunikative Kompetenzen innerhalb des jeweiligen sozialen Systems (BMFSFJ, 2005; Griebel & Niesel, 2011).

Schulfähigkeit wird im Transitionsansatz, wie national und international gefordert, zu einer Aufgabe für *alle* Beteiligten (Griebel & Niesel, 2011). Die Fähigkeit, diese Aufgabe gemeinsam zu lösen, wird als Kompetenz eines sozialen Systems verstanden.

Auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule angewendet, kann das Transitionsmodell z.B. dazu beitragen, dass Schulfähigkeit, wie national und international gefordert, zu einer Aufgabe für alle Beteiligten wird. Wird Schulfähigkeit als ein gemeinsames Ziel pädagogischer Arbeit gesehen, impliziert dies einen Entwicklungsprozess, an dem Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Lehrer/innen beteiligt sein müssen, und es wird deutlich, dass Schulfähigkeit erst nach einer gewissen Schulerfahrung des Kindes entstehen kann. Impliziert ist einerseits ein eigenständiger Bildungsauftrag für Kindertagesstätten, der sich nicht nur an schulnahen Vorläuferkompetenzen orientiert, sowie andererseits eine Passung zwischen den Bildungsinhalten von Kindergarten und Grundschule, die im Kindergarten Gelerntes wie z.B. selbst gesteuertes Lernen und lernmethodische Kompetenz nicht entwertet, sondern darauf aufbaut und diese weiterentwickelt. Das Niveau, auf dem dieses Ziel erreicht werden kann, wäre dann der Ausdruck der Transitionskompetenz des gegebenen sozialen Systems von Familie, Kindergarten und Schule.

*Wichtig für pädagogische Angebote ist, dass Schulfähigkeit nicht als ein Selektionskriterium für den Eintritt in die Schule zugrunde gelegt wird, sondern Schulfähigkeit als ein Prozess gesehen wird, der lange vor dem Eintritt in die Schule beginnt und erst längere Zeit nach dem Schuleintritt abgeschlossen ist und zu dem alle Beteiligten beitragen. Ein Konzept dafür, wie Kinder und Eltern in diesem Prozess erreicht und unterstützt werden, muss in der Entwicklung eines Transitionsprogramms in der Kooperation der Bildungseinrichtungen und der Familien resultieren.*

## **Ausblick: Einige neuere Studien und Projekte**

### *Das TRAM-Projekt*

An einem laufenden europäischen Comenius-Projekt "Transition und Mehrsprachigkeit" – kurz TRAM -, sind Vertreterinnen und Vertreter von Partnerorganisationen aus fünf Ländern beteiligt (Deutschland, Lettland, Niederlande, Rumänien und Schweden). Das Projekt wird koordiniert vom Elternverein Baden-Württemberg e.V. und läuft von 2009 – 2012 ([www.tram-project.eu](http://www.tram-project.eu)). In jedem europäischen Land gehören zum Teil beträchtliche Anteile von Kindern zum Alltag der Bildungseinrichtungen, deren sprachlich-kultureller Hintergrund infolge einer Zuwanderungsgeschichte oder wegen der Zugehörigkeit zu einer autochthonen Minderheit nicht mit der Sprache und Kultur der Kindertagesstätten und Schulen des jeweiligen Landes übereinstimmt. Im Blickpunkt des Projektes steht der Übergang in die Schule für diese mehrsprachigen Kinder (Kieferle & Seifert, 2011). Dieser Übergang ist für die betreffenden Kinder viel einschneidender und sie können als Risikogruppe in Bezug auf den Schulerfolg angesehen werden. Ziel der Projektarbeit ist die Erstellung eines Curriculums für die Fort- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften, die den Übergang in die Schule in einer kulturell und sprachlich sensiblen Weise gestalten wollen und daher sowohl in Hinsicht auf Transitionen als auch Erwerb von Mehrsprachigkeit Kenntnisse und Fertigkeiten zur Begleitung von Kindern und deren Eltern mit anderen sozio-kulturellem Hintergrund erwerben sollen (Kieferle & Griebel, 2012). Nach den EU-Richtlinien sollen längerfristig alle Kinder in Europa mindestens drei Sprachen sprechen, unabhängig davon, in welchem Land sie leben. Mehrsprachigkeit ist eine wesentliche Ressource für alle Kinder, die in Europa aufwachsen und Bildungseinrichtungen besuchen – und erfolgreich besuchen sollen. Das wird leichter sein, wenn ihre Basiskompetenzen und ihre besonderen Ressourcen gestärkt werden.

### *Von Kooperationsmaßnahmen für die Kinder profitieren auch Eltern*

Eine neuere Studie, die auf dem Modell von Übergangsbewältigung des Staatsinstituts für Frühpädagogik basiert, hat von 118 Eltern angehender Schulkinder die eigenen Erfahrungen und Gedanken zum Übergang erfragt (Reichmann, 2010). Starke Gefühle auf Seiten der Eltern waren Sorge und Erfahrungen von Verlust und andererseits Stolz und Neugier in Hinsicht auf neue Erfahrungen. Die Eltern fühlten sich an ihren eigenen Schulbeginn bzw. ihre Schulzeit erinnert und fühlten sich sehr als Unterstützer ihres Kindes. Sie betonten das Wohlergehen des Kindes stärker als ihr eigenes. Sie machten sich Gedanken über die sozialen Beziehungen ihres Kindes in der Schulklasse und sie mochten die neue Lehrerin bzw. den neuen Lehrer und sie waren mit dem erfolgreichen Übergang ihres Kindes

zufrieden. In der Studie wurde ein Vergleich angestellt zwischen zwei Paten-Modellen, bei denen Schulkinder sich um die Schulanfänger kümmerten. Eine Gruppe war pädagogisch besonders auf diese Aufgabe vorbereitet worden. In dieser Gruppe hatten nicht nur die Kinder, sondern auch deren Eltern einen leichteren Übergang. Sie erlebten weniger Stress und fühlten sich über das, was im Kindergarten und in der Schule passierte, besser informiert, außerdem setzte sie weniger auf die kognitiven Fähigkeiten, sondern mehr auf die sozialen Kompetenzen ihrer Kinder bei der Bewältigung des Übergangs.

#### *Beteiligung von Eltern mit Zuwanderungsgeschichte erleichtern*

Eine andere Studie untersuchte die Zusammenarbeit von Kindergarten, Grundschule und Eltern aus der Sicht von 204 russisch- und türkischsprachigen Eltern (Pfaller-Rott, 2010). Auch hier war als Begründung für die Bedeutung der Elternperspektive das IFP-Transitionsmodell zugrunde gelegt worden. Migranteltern wollten gerne an der Planung, Durchführung und Evaluation von Aktivitäten zur Vorbereitung und Begleitung des Übergangs in die Schule beteiligt werden und machten Vorschläge dafür, wie ihnen dies erleichtert werden könnte. Dazu gehört z.B. eine Atmosphäre, in der sie sich und ihren Hintergrund als willkommen erleben, Information in ihrer eigenen Sprache, Einsatz von Dolmetschern, eine Organisation von Elternabenden und –gesprächen, die mit ihren Arbeitszeiten zusammenpasst und mit ihrem Bedarf an Betreuung jüngerer Kinder. Sie wünschten sich vor allem eine eher dialogische Kooperation mit Erzieherinnen und Lehrerinnen. Information bekamen sie vor allem von anderen Eltern aus demselben sprachlich-kulturellen Hintergrund. Eltern selbst stellen also eine wichtige Ressource für die Zusammenarbeit mit Migranteltern dar.

#### *Bedeutung von Transitionsmanagement für das Lernen der Kinder*

In zwei Städten in Finnland wurden Maßnahmen der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Schulen auf Effekte überprüft, die sich in der Lernentwicklung der Kinder im ersten Schuljahr zeigen, nämlich anhand der Leistungen beim Lesen, Schreiben und Rechnen (Ahtola u.a., 2011). Die üblichen Formen der Kooperation – Diskussionen über die neuen Kinder in der Schule, Vertrautmachen der Kinder mit der Schule und den neuen Lehrerinnen und Lehrern, Zusammenarbeit der PädagogInnen, gemeinsamer Elternabend, persönliches Treffen der Familien und der Lehrkräfte - haben das Lernen der Kinder positiv unterstützt. Den höchsten Vorhersagewert für die schulische Entwicklung der Kinder hatten Zusammenarbeit in Hinsicht auf die Lehrpläne und deren Abstimmung und die Weitergabe schriftlicher Informationen über die Kinder – wobei diese beiden letzteren Formen der Zusammenarbeit allerdings die am seltensten durchgeführten gehörten.

## *Schultüteneltern*

In einer seit 2010 laufenden Studie „Auch Eltern kommen in die Schule“ des Staatsinstitutes für Frühpädagogik in München sollten 1000 Eltern bundesweit nach ihrer Perspektive der Zusammenarbeit von und mit Kindertagesstätte und Grundschule befragt werden (<http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/Schul-Eltern.html>.) Wir wollen wissen, wie Eltern die Angebote von Kita und Schule zur Vorbereitung auf den Übergang in die Schule wahrnehmen und wie sie sich daran beteiligen und wie sie diese Angebote als Unterstützung für ihre eigene Übergangsbewältigung erleben. Neben deutschsprachigen Eltern sollten auch russisch- und türkischsprachige Eltern vertreten sein. Für Telefoninterviews und einige persönliche Gespräche wurden als InterviewerInnen Kursleitungen der Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes gewonnen und zusätzlich geschult. Diese Kurse gibt es in deutscher, russischer und türkischer Sprache bundesweit mit muttersprachlichen Kursleitungen. Voraussetzung für die Ausbildung zur Kursleitung ist eine pädagogische Ausbildung, so dass nicht wenige der insgesamt 64 eingesetzten Interviewerinnen und Interviewer auch als Erzieherinnen oder in der Schule arbeiten, und wir erwarteten, dass sie mit den Eltern relativ schnell ins Gespräch kommen. Die Interviews sind inzwischen abgeschlossen und die Auswertung beginnt.

## *Systematische Planung von Kooperation*

In einem systemorientierten Modell, das im Rahmen des Bund-Länder-Projektes TransKiGS entwickelt wurde, unterscheiden Lingenauber & v. Niebelschütz sieben Ebenen, auf denen sich Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte, Grundschule und Familie gestalten lässt:

- Erzieherin-Grundschullehrerin
- Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergarteneltern
- Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergartenkind
- Kindergarteneltern-Grundschullehrerin
- Kindergartenkind-Grundschulkind
- Kindergartenkind-Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergarteneltern
- Kindergarteneltern-Kindergartenkind.

Für die letztgenannte Ebene der Zusammenarbeit haben die Autorinnen ein „Übergangsbuch“ entwickelt. Die Idee besteht darin, dass die einzelnen Aktionen der Vorbereitung des Kindergartenkindes auf die Schule vom Kind jeweils im Kindergarten gezeichnet wird, das Kind diese Zeichnung zu Hause den Eltern erläutert und die Erläuterungen von den Eltern schriftlich notiert und vom Kind wieder in den Kindergarten



mitgebracht werden. So entsteht eine Dokumentation der Schulvorbereitung, in die die Perspektive des Kindes und der Eltern eingebunden sind. Es handelt sich nicht um eine empirische Erhebung, aber die positiven Erfahrungen mit dem Übergangsbuch werden berichtet.

## Schluss

Das Transitionsmodell hilft, die Anforderungen bei der Bewältigung von Übergängen zwischen Familien und Bildungseinrichtungen zu verstehen und pädagogische Angebote gezielter zu gestalten. Dialog von Anfang an ist dabei eine wichtige Handlungsmaxime (Niesel & Griebel, 2000). Dabei lassen sich auch die Veränderungen in der Zusammensetzung der Gruppen von Lernenden in den Blick nehmen. Den Eltern kommt ein größerer Stellenwert zu als in bisherigen Ansätzen. Individualisierte pädagogische Angebote und insgesamt eine inklusive Pädagogik sind der Weg dazu, allen Kindern die bestmögliche erfolgreiche Gestaltung ihrer Lernbiographie über die Kindertagesstätte bis ins Schulsystem zu ermöglichen (Kieferle & Griebel, 2012). Abschließend soll ein Wort von Johann Wolfgang von Goethe in Erinnerung gerufen werden, der es wissen musste, weil er in Thüringen Minister war: „Man muss Hierarchien wegnehmen, Begriffe aufklären, Beispiele geben, alle Teilhaber zu interessieren suchen, das ist freilich beschwerlicher als befehlen.“

## Literatur

Ahnert, L. (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? – Heidelberg.

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L. et al. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly* 26, 295 – 302.

Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hrsg.) (2008). Rahmenrichtlinien für den Kindergarten in Südtirol. Bozen/Bolzano, Italien: Deutsches Schulamt.

Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. Freiburg/B.: Herder.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2007). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2010). Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar: das netz.

Beilmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Dr. Kovač.

Beller, K. (2002). Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. *Frühe Kindheit*, 5, 2, S. 9-14.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007). KiTa-Preis Dreikäsehoch 2006 „Jedes Kind mitnehmen“ – Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

BMFSFJ s. Bundesministerium

Bowlby, J. (1975). Bindung. München: Kindler.

Brandtstädter, J. (2007). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S.34 – 66). Stuttgart: Kohlhammer.

Bronfenbrenner, U. (1989). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18 – 30.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kj\\_b\\_property=pdf.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kj_b_property=pdf.pdf)

Cowan, P. (1991): Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: P. Cowan & E.M. Hetherington (Eds.). *Family transitions: Advances in family research* (pp. 3-30). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Faust, G. (2006). Die neue Schuleingangsstufe – Entstehung und aktueller Stand. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller et al. (Hrsg.). *Übergänge gestalten* (S. 136 – 149). Weimar: das netz

Filipp, H.-S. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In H.-S. Filipp (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Fthenakis, W. E. (1998). Family transitions and quality in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 6 (1), 5 – 17.

Fthenakis, W.E. (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: W.E. Fthenakis, M. Eckert & M. v. Block, für den Deutschen Familienverband (Hrsg.). *Handbuch Elternbildung*. Band 1 (S. 31-68). Opladen: Leske + Budrich.

Fthenakis, W.E. (2006). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: W.E. Fthenakis (Hg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18 - 37). Freiburg/B.: Herder, 5.Aufl.

Fthenakis, W. E., Daut, M., Eitel, A. u.a. (2009). *Natur-Wissen schaffen*. Band 6: Portfolios im Elementarbereich. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Grabenhorst, K. (2007). Exkurs: Demokratische Vorläuferkompetenzen. In U. Carle, D. Grabeleu-Szscs & S. Levermann (Hrsg.). *Sieh mir zu beim Brückenbauen. Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern* (S. 117 - 120). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Griebel, W. (2008). Der Übergang zur Familie mit Kindergartenkind: Theorie und Empirie. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 241 – 251). Opladen: Barbara Budrich.

Griebel, W. (2010). Eltern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In A. Diller, H. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?* (S. 111 – 129). München: DJI-Verlag.

Griebel, W. (2011a). Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze. In Y. Manning-Chlechowicz, S. Oehlmann & M. Sitter (Hrsg.). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertagesstätte in die Grundschule* (S. 35 – 48). Weinheim: Juventa.

Griebel, W. (2011b): Transitionstheorien - auf dem Weg zum Verständnis von Bildungsübergängen. In: Landesorganisation der freien Träger in der Erwachsenenbildung Thüringen e.V. (Hrsg.): *...und jetzt beginnt der Ernst des Lebens? Beiträge zur Übergangsthematik Kindertagesstätte – Grundschule* (S. 36 – 47). Erfurt: LOFT.

Griebel, W. (2011c). Vom Wesen der Transition. In I. Amrehn & R. Schmitt (Hrsg.). *Übergänge gestalten* (S. 4 – 11). Donauwörth: Auer.

Griebel, W. & Minsel, B. (2007a). Transitionen, Resilienz und Basiskompetenzen in der frühkindlichen Bildung. *Kindesmisshandlung und –vernachlässigung* 10, 52 – 69.

Griebel, W. & Minsel, B. (2007b). Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. Vom Reifekonzept zum Transitionsansatz. *TPS* 3, 16 – 20.

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

Griebel, W., Hartmann, R. & Thomsen, P. (2010). Gelingende Praxis der Eingewöhnung in die Kinderkrippe – eine Entwicklung auch für die Eltern. In F. Becker-Stoll, J. Berkic & B. Kalicki (Hrsg.). *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 170 – 179). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Griebel, W., Niesel, R. & Wustmann, C. (2009). Mit Risiken und Veränderungen als Familie umgehen lernen: Bewältigung von Transitionen und Förderung von Resilienz. In H. Macha (Hrsg.): *Handbuch Familie, Kindheit, Jugend, Gender. Band III/1 Teil V des Handbuches für Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. G. Mertens, U. Frost, W. Böhm et al. (S. 461 – 472). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Griebel, W., Niesel, R., Reidelhuber, A. & Minsel, B. (2004). *Erweiterte Altersmischung in Kita und Schule*. München: Don Bosco.

Hacker, H. (2001). Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umwege* (S. 80-94). Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

Hasselhorn, M., von Goldammer, A. & Weber, A. (2008). Belohnungsaufschub als volitionale Kompetenz: Ein relevanter Bereich für die Schuleingangsdiagnostik? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 123-131.

Havighurst, R.J. (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.

Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (2007). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 12 Jahren in Hessen*. Wiesbaden: Mohr Design und Werbung.

Howes, C. (1996). The earliest friendships. In: W.M. Bukowski, W.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.). *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 66-86). New York: Cambridge.

Howes, C., Hamilton, C.E. & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, pp. 253-263.

Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umweg* (S. 96-118). Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

Kammermeyer, G. (2004). Fit für die Schule - oder nicht? Was Erzieherinnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen. *Kindergarten heute*, 34, 10, S. 6-12.

Griebel, W. & Kieferle, C. (im Druck, 2011). Mehrsprachigkeit, sozio-kulturelle Vielfalt und Altersmischung als Merkmale von heterogen zusammengesetzten Gruppen. In Ulrich, W. (Hg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Band I* H. Günther & R. Bindel (Hg.). *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Kieferle, C. & Seifert, A. (2011) Mehrsprachigkeit im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Das europäische Projekt „Transitions and Multilingualism“. In: Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B. (Hrsg.). *Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 251 – 256). Wiesbaden: Springer.

Kienig, A. (2006). The importance of social adjustment for future success. In: H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (S. 23 - 37). London: RoutledgeFalmer, 3. Aufl.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2000a). Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2000b). Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Lazarus, R.S. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In: H.-S. Filipp (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-323). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Leu, H. (2005). Stärkung des Lernens – eine zentrale Zielsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten. *Deutsches Jugendinstitut. Projektzeitung Bildungs- und Lerngeschichten. Heft 1*, S. 7 – 8.

Lingenauber, S. & v.Niebelschütz, J.L. (2010). *Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: Shaping transition practices. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Hrsg.). *Informing transitions in the early years* (S. 107 – 119). London: Open University Press.

Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2009). *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt*. Magdeburg.

Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, S. 217-227.

Nickel, H. (1992). Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung - "Schulreife" aus ökosystemischer Sicht. In: D. Haarmann (Hrsg.). *Handbuch Grundschule. Band 1*. (S. 88-100). Weinheim: Beltz.

Niesel, R. & Griebel, W. (2000). Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. München: Don Bosco.

Niesel, R. & Griebel, W. (2010). Transitionen. In R. Pousset (Hrsg.): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher (S.447 – 450). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Niesel, R. & Griebel, W. (2012, im Druck). Übergänge im Kindesalter: Von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. In L. Böhnisch, W. Schröer, B. Stauber & A. Walter (Hrsg.). Handbuch Übergänge. Weinheim: Juventa

Oerter, R. (1995). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). Entwicklungspsychologie (S. 84-127). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen. In: H.-S. Filipp (Hrsg.). Kritische Lebensereignisse (S. 123-138). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Pfaller-Rott, M. (2010). Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Berlin: wvb.

Pianta, R.C. & Cox, M.J. (1999). The transition to kindergarten. Baltimore: Paul H. Brookes.

Reichmann, E. (2010). Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004). Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Vorgelegt von: Internationale Akademie INA gG für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der FU Berlin. Berlin: Verlag das netz.

StMAS & IFP (2005). Siehe: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik

Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz.

Waters, E. & Sroufe, L.A. (1995). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79 - 97.

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord.

Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructionist perspective. *Annals of Theoretical Psychology*, 10, 247 – 298.

Zentner, M.R. (1998). Die Wiederentdeckung des Temperaments. Frankfurt/Main: Fischer.

Zentner, M.R. (2008). Der Einfluss des Temperamentes auf das Bindungsverhalten. In L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 175 – 197). München: Reinhardt, 2. Aufl.