



Bachelorarbeit

Luisa Tissen

**Der Übergang von der Kindertagesstätte in
die Grundschule –**

**Medien zur Unterstützung des
Transitionsprozesses**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Sommersemester 2022

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Transitionstheoretische Ansätze	9
2.1 Filipp – Transitionen als kritische Lebensereignisse (Krisen)	9
2.2 Van Gennep – Ritualtheorie.....	10
2.3 Turner – Transitionen als Krisen und ‚Communitas‘ als Schutzfaktor	11
2.4 Lewin – Gatekeeping	12
2.5 Kegan – Die Entwicklungsstufen des Kindes und die wachsenden Kulturen, die es im Übergang umgeben	13
2.6 Bourdieu – Kapitaltheorie.....	14
3. Die Beteiligten des Transitionsprozesses – Unterscheidung von Akteurinnen und Akteuren sowie Moderatorinnen und Moderatoren	17
3.1 Überblick der Beteiligten	17
3.2 Hervorhebung der Akteur-Rolle von Erziehungsberechtigten.....	18
3.3 Ebenen der Entwicklungsaufgaben von Akteurinnen und Akteuren im Transitionsprozess	19
4. Bedürfnisse der Akteurinnen und Akteure sowie daraus resultierende Pflichten für Erziehungs- und Bildungsinstitutionen	21
4.1 Das Bedürfnis nach Orientierung	21
4.2 Das Bedürfnis nach Kontrolle	21
4.3 Der Einfluss der Erziehungsberechtigten auf das kindliche Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung	22
4.4 Studienergebnisse auf individueller Ebene der Entwicklungsaufgaben von Erziehungsberechtigten	22
4.5 Studienergebnisse auf interaktionaler Ebene der Entwicklungsaufgaben Erziehungsberechtigter	23
4.6 Studienergebnisse auf kontextueller Ebene der Entwicklungsaufgaben Erziehungsberechtigter	24

4.7 Relevanz sozial-emotionaler Kompetenzen und ihr Zusammenhang mit dem Bedürfnis der Akteurinnen und Akteure nach Bindung	25
5. Zusätzliche Risikofaktoren für einen gelingenden Übergang	26
5.1 Rechtliche Basis als Pflicht der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zur Minimierung von Risikofaktoren	26
5.2 Familien mit Zuwanderungsgeschichte	27
5.3 Familien mit besonderen Einschränkungen	28
5.4 Schlechte Kooperationen und mangelnde Bildungsorientierung	29
6. Partizipation	30
6.1 Das Recht und die Pflicht zur Erziehungspartnerschaft	31
6.1.1 Überblick der Gesetzeslage	31
6.1.2 Erziehungspartnerschaft und Partizipation	31
6.2 Das Recht des Kindes auf Partizipation	32
7. Entwicklungspsychologie des Kindes im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	33
7.1 Sprachliche Entwicklung	33
7.2 Motorische Entwicklung	33
7.3 Sozial-emotionale Entwicklung	34
8. Bildungsbereich Medien	35
9. Lerntheoretische Ansätze und ihre mediale Unterstützung	36
9.1 Lerndispositionen	36
9.2 Lernzonen	37
9.3 Anschlussfähigkeit	38
9.3.1 Anschlussfähigkeit durch Medien	39
9.3.2 Medien als Brücke	40
9.3.3 Unterstützende Kommunikation	40
10. Gängige Dokumentationsverfahren	40
10.1 Ich-Bücher	40
10.2 Bildungs- und Lerngeschichten	41

10.3 Portfolios	42
11. Vorteilhafte gestalterische Elemente	43
11.1 Fotos und Symbole	43
11.2 Bildunterschriften	45
11.3 Zeichnungen	45
11.4 Schriftart.....	46
11.5 Geeignete Bücher	46
11.5.1 Geeignete sprachliche Stilmittel.....	46
11.5.2 Geeigneter Terminus	47
11.5.3 Geeignete Figuren	47
11.6 Rückflugticket.....	47
11.7 Raum zum Abbilden von Individualität und zur eigenaktiven Gestaltung	47
11.8 Prüffragen und Reflexionsfragen	48
11.9 Die Methode der Erkundungslandkarten	49
12. Das Übergangsbuch im Rahmen des Thüringer Entwicklungs- und Forschungsprojekts ‚TransKiGs‘	49
12.1 Ziel des Thüringer Übergangsbuchs	50
12.2 Weiterentwicklung des Thüringer Übergangsbuchs	50
12.3 Struktur des Thüringer Übergangsbuchs	50
12.4 Rückmeldung von Fachkräften und Erziehungsberechtigten nach der Erprobung	51
12.4.1 Allgemeine Erfahrungen.....	51
12.4.2 Stolpersteine des Thüringer Übergangsbuchs.....	51
12.4.3 Anpassungsfähigkeit des Thüringer Übergangsbuchs.....	51
12.5 Verdeutlichung des Mehrwerts eines interaktiven Mediums und der Bildunterschrift anhand eines konkreten Beispiels aus dem Thüringer Übergangsbuch.....	52
13. Praxisbeispiel anhand des Kinder- und Familienzentrums Apfelbaum in Wassenberg.....	53

13.1 Vorstellung des Transitionskonzepts und -modells.....	53
13.2 Die Kindertageseinrichtung als Einflussgröße des Transitionsprozesses	56
13.3 Gründe, aus denen geeignete Medien differenzsensibel sein müssen ...	57
13.4 Gründe, aus denen geeignete Medien Mehrsprachigkeit berücksichtigen müssen	58
14. Das Übergangsbuch – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.....	61
14.1 Das Übergangsbuch als Teil einer Bücherreihe	61
14.1.1 Gestaltung.....	61
14.1.2 Vorteile einer Bücherreihe.....	62
14.2 Gestaltung des Übergangsbuchs – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	64
14.2.1 Leitfaden und Vergleich mit dem Übergangsbuch nach dem Thüringer KiGs-Projekt.....	64
14.2.2 Gestalterische Elemente	65
14.2.3 Medien	66
14.2.4 Dialogorientierung.....	66
14.2.5 Individualität	67
14.2.6 Digitalität	68
15. Fazit.....	68
Literaturverzeichnis.....	71
Abbildungsverzeichnis.....	75
Eidesstaatliche Erklärung	76
Anhang.....	77

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
AOK	Allgemeine Ortskrankenkasse
Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
ebd.	ebenda
erw.	erweiterte
et al.	et alii (und andere)
f.	folgende
ff.	fortfolgende
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
Hrsg.	Herausgeber*in
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
Kap.	Kapitel
KiBiZ	Kinderbildungsgesetz (Nordrhein-Westfalen)
KMK	Kultusministerkonferenz
MKFFI	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration
MSB	Ministerium für Schule und Bildung
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. Ä.	oder Ähnliches
o. J.	ohne Jahreszahl
o. S.	ohne Seitenangabe
o. V.	ohne Verfasser
s.	siehe
SchulG	Schulgesetz

SGBSozialgesetzbuch
TransKiGstrans (hinüber), Ki (Kindertagesbetreuung), Gs (Grundschule)
überarb.überarbeitete
UN-BRKUnited-Nations-Behindertenrechtskonvention
UN-KRKUnited-Nations-Kinderrechtskonvention
unver.unveränderte

1. Einleitung

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt ein einschneidendes Ereignis für Kinder in ihrer Bildungsbiographie dar. Diesen Wandel bewältigen sie nicht für sich allein, sondern auch die besuchten Institutionen und das soziale Beziehungsgeflecht der Kinder zählen zu den Beteiligten des Übergangsprozesses. Neben den Kindern selbst sind besonders ihre Erziehungsberechtigten für eine gelingende Transition durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu unterstützen.

Seit langer Zeit wissenschaftlich belegt ist die Wichtigkeit der gemeinsamen Erziehungsarbeit von Fachkräften und Erziehungsberechtigten des Kindes. Diese sogenannte Erziehungspartnerschaft prägt das Verständnis der Wechselwirkung des Einflusses von Erziehungsberechtigten auf die Erziehung und die Bildungskarriere des Kindes bzw. umgekehrt. Der Gegenstand pädagogischer Arbeit ist somit zunehmend auch die Arbeit mit den Erziehungsberechtigten, um dem gemeinschaftlich verfolgten Ziel der bestmöglichen Erziehung und Bildung des Kindes auch unter Berücksichtigung der Interessen sowie der Bedürfnisse der Erziehungsberechtigten nachzukommen.

Doch nicht nur die Arbeit mit den Erziehungsberechtigten muss sichergestellt werden: Mittlerweile ist auch das Wissen verbreitet, dass Erziehungs- und Bildungsangebote individualisiert werden müssen. Dies bedeutet, dass weder die Gruppe der Kinder noch die Gruppe der Erziehungsberechtigten homogen in ihren Bedürfnissen, Ressourcen und Interessen erscheint. Dementsprechend gilt es in Angeboten sowie Methoden möglichst individualisierend jedes Mitglied der Gruppe zu berücksichtigen und deshalb Gestaltungs- sowie Anpassungsspielraum offenzulassen, um möglichst differenziert auf jeden Einzelnen oder jede Einzelne einzugehen.

Zur Eingewöhnung aus der Familie oder der Krippe in die Kindertageseinrichtung stehen mittlerweile eine große Bandbreite an methodischen Verfahren wie das Berliner oder das Münchener Modell und die dazugehörigen begleitenden Medien bereit. Für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule gibt es allerdings kaum Methoden und Verfahren, die zu seiner erfolgreichen Bewältigung beitragen. Dementsprechend stehen auch wenige Ansätze zur Verfügung, die Kindern und Erziehungsberechtigten in diesem einschneidenden Prozess Orientierung bieten sowie sie unterstützen könnten.

Diese Erkenntnis führt zur Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit: Wie können die Herausforderungen, die auf Kinder und Erziehungsberechtigte im zentralen Transitionsprozess von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule einwirken, unter Berücksichtigung von Risiko- und Bewältigungsfaktoren mit Hilfe geeigneter Medien adressatengerecht aufbereitet werden?

Das Ziel der Arbeit ist es, herauszufinden, wie ein geeignetes Medium zur Unterstützung im Transitionsprozess im Idealfall aufgebaut und ausgestaltet sein müsste. Dies soll zum Ende der Arbeit anhand von Auszügen eines exemplarischen Mediums als Beispiel verdeutlicht werden.

Die Arbeit ist methodisch zunächst als Literaturrecherche aufgebaut. Diese setzt Inhalte aus der Literatur mit empirischen Befunden aus unterschiedlichen Studien und aktuellen Gesetzen in Zusammenhang. Dann folgen Elemente einer Praxisarbeit, indem eine bereits bestehende und erprobte Methode aus der Praxis analysiert wird und anhand von aktuellen Daten aus einem Praxisfall, unter der Berücksichtigung tatsächlicher Handlungsnotwendigkeiten, beleuchtet wird. Literaturrecherche, empirische Befunde, die Analyse eines bereits bestehenden Konzepts und aktuelle Daten werden in einem Konzeptentwurf in einen logischen Zusammenhang gebracht und anhand von Beispielen visualisiert.

In dieser Arbeit werden zuerst im zweiten Kapitel transitionstheoretische Ansätze beschrieben, um zu ergründen, warum Transitionserfahrungen einschneidende gesellschaftliche und persönliche Ereignisse verkörpern. Im dritten Kapitel werden die Beteiligten des Transitionsprozesses unter Berücksichtigung ihrer Rollen darin auf ihre individuellen Entwicklungsaufgaben untersucht, woraufhin im vierten Kapitel die Bedürfnisse der Beteiligten im Transitionsprozess anhand empirischer Befunde dokumentiert werden. Daraus können Pflichten für Erziehungs- und Bildungseinrichtungen abgeleitet werden, mit denen die genannten Parteien zu einer angemessenen Befriedigung der Bedürfnisse der Beteiligten beitragen können. Im nächsten Kapitel (Kapitel fünf) werden Risikofaktoren eines gelingenden Übergangs ergründet und passende Bewältigungsstrategien vorgestellt. Darauf folgen in Kapitel sechs das Thema der Partizipation in Bezug auf die Kinder und ihre Erziehungsberechtigten sowie die detaillierte Beleuchtung der Erziehungspartnerschaft. Anschließend wird in Kapitel sieben eine entwicklungspsychologische Einordnung der Kompetenzen eines Kindes im vorschulischen und schulischen Alter vorgenommen. Kapitel acht bezieht sich auf den Bildungsbereich der Medien und in Kapitel neun wird mittels Lerndispositionen bzw. -zonen präsentiert, wie Kinder lernen sowie warum sie geeignete Medien im Lernprozess unterstützen. Daraufhin

werden in Kapitel zehn gängige Dokumentationsverfahren beschrieben und einander bezüglich ihrer Vor- sowie Nachteile gegenübergestellt. Vorteilhafte gestalterische Elemente in Bezug auf ein Medium für Kinder im vorschulischen und schulischen Alter sowie ihre Erziehungsberechtigten sind in Kapitel elf einsehbar. In Kapitel zwölf folgt eine Vorstellung des ‚Übergangsbuchs‘ im Rahmen des Thüringer Entwicklungs- und Forschungsprojekts ‚TransKiGs‘ (trans (hinüber), Ki (Kindertagesbetreuung, Gs (Grundschule) – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und Gestaltung des Übergangs) als Beispiel für ein bereits entwickeltes und erprobtes Medium zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Anschließend wird in Kapitel 13 die Transitionsarbeit im Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum zur Veranschaulichung eines geeigneten Transitionsmodells und um anhand Daten aus der Praxis theoretische Bezüge greifbar zu machen beleuchtet, wodurch es die Dringlichkeit der passgenauen Entwicklung eines Übergangsmediums zu begründen gilt. Im 14. und letzten Kapitel des Hauptteils wird als Resultat der vorherigen Befunde ‚Das Übergangsbuch – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule‘ als Konzept für ein geeignetes, adressatengerechtes Medium zur Bewältigung der Herausforderungen im Transitionsprozess vorgestellt. Zuletzt folgt in Kapitel 15 ein Fazit, worin die Befunde dieser Arbeit zusammengefasst werden.

2. Transitionstheoretische Ansätze

2.1 Filipp – Transitionen als kritische Lebensereignisse (Krisen)

Nach Filipp (Aymanns, P., Fillip, S. 2018) handelt es sich beim Begriff der Transitionen um Krisen im Leben eines Individuums. „Seine etymologische Wurzel geht zurück auf das Wort ‚krinein‘ (=trennen) und verweist darauf, dass Krisen etwas mit der Unterbrechung von Gewohntem zu tun haben, also ein einschneidendes Geschehen beschreiben.“ (ebd., S. 27 f.) Mit Krisen gehen demnach meist grundlegende Veränderungen zu einem bestimmten Zeitpunkt einher, die das zuvor aufgebaute Passungsgefüge und die Umwelt des Individuums aus dem Gleichgewicht bringen sowie somit deren Neuordnung erzwingen (vgl. ebd, S. 58).

Da der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule für ein bestimmtes Alter statistisch normal ist und sein Eintrittszeitpunkt für die jeweilige Altersgruppe vorhersehbar ist, handelt es sich um ein normatives Lebensereignis (vgl. ebd, S. 47). Der Begriff des normativen Lebensereignisses ist außerdem zutreffend, da sich Kinder der Entwicklungsaufgabe der Schule widmen müssen,

denn nur deren erfolgreiche Bewältigung kann die nötigen Voraussetzungen für den nächsten Übergang schaffen (vgl. Aymanns, P., Fillip, S. 2018 S. 48).

Während das Scheitern an einer Krise mit hoher Wahrscheinlichkeit negative Entwicklungen nach sich zieht, steht demgegenüber die erfolgreiche Bewältigung einer Krise. Letztere geht mit einem Zugewinn an Weisheit und möglicherweise einem neuen, positiveren Verständnis der eigenen Person in Übergangssituationen einher (vgl. ebd, S. 32).

2.2 Van Gennep – Ritualtheorie

Laut van Gennep bestehen alle Gesellschaften aus verschiedenen Gruppen, denen Individuen im Laufe ihres Lebens ihre Gruppenzugehörigkeit anpassen müssen. Damit ein entsprechender Wandel in der Gruppenzugehörigkeit in Form von Statuswechseln die Stabilität der Gesellschaft nicht gefährdet, werden Menschen mit Hilfe von Ritualen durch die vordefinierten Zustände gelotst, wodurch sich eine Störung der sozialen Ordnung verhindern lässt (vgl. Stohrer, U. 2008).

In seinem Werk „Les rites de passage“ (dt. ‚Übergangsriten‘) (vgl. van Gennep, A. 2010) verdeutlicht van Gennep, dass Menschen kulturübergreifend schon immer Grenz- und Meilensteine mit Hilfe von Einweihungsriten errichtet haben, um zereemoniell Grenzen zu errichten und zu stärken. Als Mittel der Grenzmarkierung dienen insbesondere Tore, die für den Durchlass zwischen zwei Abschnitten sorgen. Allerdings grenzen zwei Abschnitte nicht immer unmittelbar aneinander an.

Vielmehr liegt zwischen zwei Ebenen oft eine Schwellenzone, die mit Hilfe einer Art Passierscheins überquert werden kann (vgl. ebd., S. 30). Van Gennep vergleicht diese Schwellenphase mit einem „Schweben zwischen zwei Welten“ (vgl. ebd., S. 30). Während ihr gehören die Übergehenden nicht mehr vollständig der alten Statusgruppe und noch weniger ihrer neuen Gruppe an (vgl. Stohrer, U. 2008).

In Bezug auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule lässt sich festhalten, dass Kinder mit dem Beginn der sogenannten Vorschulzeit¹ bereits in den Schwellenzustand hineinbegleitet werden. Dies gilt, denn sie sind fortan nicht mehr reine Kindergartenkinder, aber auch noch keine Schulkinder: Sie befinden sich im Schwellenzustand der Vorschulkinder.

¹ Das letzte Kindergartenjahr vor Eintritt in die Grundschule

Bei Riten, die mit der Trennung von der alten Welt verbunden sind, handelt es sich um Trennungsriten. Riten, die innerhalb der Schwellenphase vollzogen werden, sind als Schwellen- oder Umwandlungsriten zu bezeichnen. Abschließend kommt es zu den sogenannten Angliederungsriten, die dazu dienen, sich der neuen Welt anzugliedern (vgl. van Gennep, A. 2010 S. 32), und die häufig auch durch das Anlegen von Statussymbolen zelebriert werden (vgl. Stohrer, U. 2008). Zu solchen Statussymbolen zählen in der deutschen Kultur z. B. eine besonders festliche Bekleidung am Tag der Einschulung und eine Schultüte/Zuckertüte², die heutzutage in der Regel von der Familie dem Kind überreicht wird.

Initiationsriten richten sich allerdings nicht immer nach der individuellen Entwicklung einer Person, sondern häufig nach normierten Regeln (vgl. ebd.): Der Initiationsritus der Einschulung ist gesetzlich mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres verbunden und somit ans Alter des Kindes gekoppelt. Obwohl es mittlerweile die Möglichkeit gibt, ein Kind bereits mit Vollendung des fünften Lebensjahres oder erst mit Vollendung des siebten Lebensjahres einzuschulen, bleibt dies die Ausnahme und nicht die Regel.

2.3 Turner – Transitionen als Krisen und ‚Communitas‘ als Schutzfaktor

Turner (Turner, V. 2005) baut mit seiner Theorie auf den Überlegungen von van Gennep zu Übergangsriten auf. Die Akteure des Transitionsprozesses bezeichnet Turner als Schwellenwesen, die sich zwischen den unterschiedlichen Statuszuständen bewegen (vgl. ebd., S. 95). Die Tatsache, dass es Schwellenzustände gibt, bestätigt seiner Ansicht nach die Existenz vertikaler Strukturen in der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 96 f.).

Rituale, die mit der Überwindung vertikaler Strukturen verbunden sind, bezeichnet Turner als Rituale der Statuserhöhung. Charakteristisch für diese sei, dass das Ritualsubjekt einen irreversiblen Statuswechsel vollzieht (vgl. ebd., S. 160). Ein Kind, das den Wechsel in die Grundschule absolviert, wird somit nie wieder ein Kindergartenkind sein können.

Zu beachten ist allerdings, dass das Individuum diese Übergänge nicht allein durchschreitet, sondern in der Regel innerhalb einer Gruppe, deren Mitglieder zum gleichen Zeitpunkt in den Schwellenzustand wechseln. Diese Gruppe bezeichnet Turner als ‚Communitas‘. Sie wird dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mitglieder homogene Charakteristika aufweisen, zumal sie während des

² Eine spitze Tüte aus Papier, welche kreativ gestaltet und mit Süßigkeiten befüllt wird

Schwellenzustandes auf das gleiche Statusniveau herabgesetzt werden und Besitzlos sind (vgl. Turner, V. 2005 S. 110). Die Homogenität ist im Fall des normativen Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule mit der weitgehenden Altershomogenität verknüpft und die Herabsetzung auf das gleiche Statusniveau mit dem kleinsten gemeinsamen Nenner dessen, dass alle Individuen Vorschulkinder sind. Die Besitzlosigkeit ist in diesem Zusammenhang als Verlust der Rolle deutbar, die sich das Kind in der bisherigen Passage durch Aushandlung im Gruppengefüge erkämpft hat.

2.4 Lewin – Gatekeeping

Nach Lewin (vgl. Behrens, J., Raabe-Kleeberg, U. 2000) wachen an den Statuspassagen des Lebens sogenannte Gatekeeper*innen/„Statuswächter*innen“. Gegenüber einer sozialen Gruppe erfüllen diese einerseits die Aufgabe, die Kanäle zur Umwelt der sozialen Gruppe zu bewachen, und andererseits diese Kanäle zur Erstellung einer Verbindung zur sozialen Umwelt zu eröffnen. In ihrer externen Funktion haben Gatekeeper*innen Lewin zufolge die Aufgabe, Zugangsentscheidungen zu treffen. Indem sie über die Zugänge entscheiden, beeinflussen sie allerdings intern auch die Zusammensetzung der sozialen Gruppe, die als Individuen den Kanal durchquert (vgl. ebd., S. 109).

Nach Lewin lassen sich Gatekeeper*innen in vier Typen kategorisieren: Zu Typ I zählen Peers, Freunde und Freundinnen sowie Ehepartner; zu Typ II Kollegen und Kolleginnen sowie Chefs und Chefinnen; zu Typ III unbekannte Sachverwalter*innen, Prüfer*innen von Anspruchsberechtigung und Eignung sowie zu Typ IV Gutachter*innen (vgl. ebd., S. 110). Übertragen auf den Transitionsprozess von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule lassen sich diese Typen differenzierter darstellen, indem Typ I Peers und Familie entspricht, Typ II den pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung, Typ III der Leitung der Grundschule und Typ IV Gutachtern sowie Gutachterinnen (z. B. Ärzten und Ärztinnen bei der Schuleingangsuntersuchung).

Laut Lewin sind der Formalisierungsgrad und die Dichte der Interaktion des Individuums mit der/dem jeweiligen Gatekeeper*in zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 110). Zu beachten ist hierbei jedoch, dass alle vier Typen in Wechselwirkung zu den jeweils anderen stehen, da ihre Entscheidungen und Ratschläge auf diese Einfluss nehmen (vgl. ebd., S. 111). In der nachfolgenden Grafik lässt sich erkennen, dass je höher der Formalisierungsgrad der Interaktion gestaltet ist, umso niedriger die Dichte der Gatekeeper*in zum Kind und umgekehrt ausfällt.

Die vier Typen von Gatekeeper*innen und ihre Interaktionsintensitäten

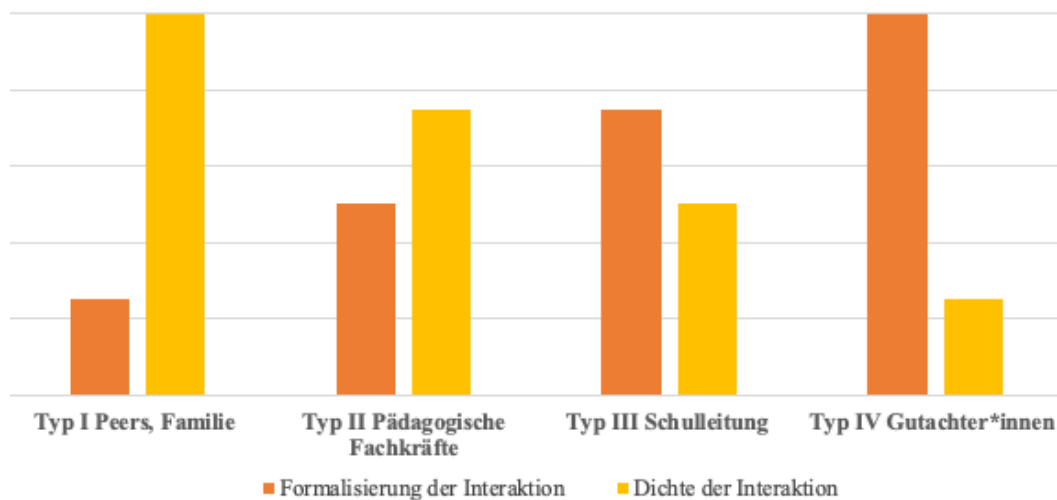


Abbildung 1: Die vier Typen von Gatekeepern und Gatekeeperinnen sowie ihre Interaktionsintensitäten (eigene Darstellung in Anlehnung an vgl. Behrens, J., Raabe-Kleeberg, U. 2000 S. 111)

2.5 Kegan – Die Entwicklungsstufen des Kindes und die wachsenden Kulturen, die es im Übergang umgeben

Kegan (vgl. Kegan, R. 2008) nimmt eine Unterscheidung der Entwicklungsaufgaben eines Kindes im vorschulischen und im schulischen Alter vor. Im Vorschulalter dominieren demnach Bindung und Bedürfnisbefriedigung im familiären Kontext, während das Kind im Schulalter sein Selbstkonzept entwickeln muss, indem es sich ablöst und somit seiner Selbstachtung, seinen Kompetenzen sowie der Darstellung und Erhöhung seiner Selbst nachgeht.

Die das Kind umgebende Umwelt (Familie, Peers, Schule) hat die Aufgabe, das Kind in seiner Wandlung anzuerkennen und ihm die Äußerungsformen seiner neuen Bedeutung zu bestätigen (vgl. ebd., S. 215). Es bildet die Aufgabe der Erziehungsberechtigten, der schrittweisen Ablösung des Kindes nicht entgegenzuwirken und den Reifestand ihres Kindes zu erkennen bzw. ihr Verhalten und ihre Rolle der neuen Situation stetig anzupassen, um ein Teil der einbindenden Kultur des Kindes bleiben zu können (vgl. ebd., S. 215). Dies bildet eine große Herausforderung für die Erziehungsberechtigten, doch „Halten, ohne zu fesseln, ist vielleicht das wichtigste Element der Fürsorge“ (vgl. ebd., S. 216).

Mit sinkendem Einfluss der Erziehungsberechtigten steigt die Einwirkung der Gleichaltrigen auf das Kind. Neben der Familie kommen mit dem Übergang in die

Grundschule auch die Schule als Institution und die Gleichaltrigen (Peers) mit nun gesteigerter Bedeutung als neue Dimension in die das Kind umgebende Kultur hinzu. Die Aufgabe der Erziehungsberechtigten ist es nun, nachdem sie sich ein Stück zurückgezogen haben auch diese anderen Akteure in der Kultur ihres Kindes anzuerkennen und mit ihnen gemeinsam das Kind bei der Findung und der Auslebung der eigenen Kontrolle sowie Autorität zu unterstützen (vgl. Kegan, R. 2008 S. 216). Laut Kegan lernt ein Kind im ersten Schuljahr vor allem, dass es zur Schule gehen muss und somit regelmäßig einen Ort aufsucht, an dem es Regeln und Rollen, aber eine sinkende Toleranz für ein Ich-bezogenes Verhalten des Kindes gibt (vgl. ebd., S. 220).

2.6 Bourdieu – Kapitaltheorie

Kulturelles Kapital existiert laut Bourdieu in folgenden drei Formen:

- im inkorporierten Zustand (verinnerlichter Habitus),
- im objektivierten Zustand (kulturelle Güter: Bücher, Bilder usw.)
- und im institutionalisierten Zustand (Bewertung des kulturellen Kapitals, z. B. in Form von Titeln) (vgl. Kreckel, 1983, S. 185).

Das inkorporierte Kulturkapital kann mit Bildung verglichen werden, denn das Individuum erhält zur Aufgabe, in einem zeitintensiven Prozess neben Lern- und Unterrichtszeit auch persönliche Zeit in seine Bildung zu investieren. Der Keim dieses Prozesses muss seine intrinsische Motivation sein, da die Bereitschaft des Individuums, sich Selbstbildungsprozessen zu widmen, nicht von außen delegierbar ist (vgl. ebd., S. 187).

Kinder erhalten folglich die Aufgabe, sich selbst zu bilden, indem sie sich selbstbestimmt Lerninhalten widmen und sich die Zeit für Bildungsprozesse einräumen. Obwohl Bildungsprozesse somit nicht von außen ans Kind delegiert werden können und demnach keine Bildung des Kindes erzwungen werden kann, können Fachkräfte in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen oder auch Erziehungsberechtigte dem Kind die notwendige Lern- und Unterrichtszeit als Ressource zur Verfügung stellen. Während dieser Zeit versuchen sie mittels geeigneter didaktischer Methoden durch zielgenaue Impulse ein inneres Interesse des Kindes an der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand zu wecken. In der Praxis geschieht dies in der Vorschulzeit z. B. durch gemeinsame Lernsettings der Vorschulkinder, in denen ihnen gezielt Unterrichts- bzw. Lernzeit zur Verfügung gestellt werden und sie in der Gruppe Inhalte bearbeiten, die an den von Schulkindern erwarteten Fähigkeiten und Fertigkeiten orientiert sind. In den genannten gemeinsamen

Lernsettings von Vorschulkindern sind diese z. B. mit Kulturkompetenz steigerten Inhalten des Lesens und Schreibens, aber auch mit gesellschaftlichen Themen, die ihre sozial-emotionalen Kompetenzen fordern, beschäftigt.

Der erfolgreiche Erwerb von Kulturkompetenzen (z. B. die Fähigkeit des Lesens und Schreibens) führt zu kulturellem Kapital, das wiederum die Chancen auf ökonomisches Kapital erhöht. In der Gesellschaft ist allerdings keinesfalls von einer gleichmäßigen Verteilung kulturellen Kapitals auf Individuen oder Familien auszugehen. Dieser Umstand erweist sich insofern als problematisch, als dass Kinder aus Familien, die ein hohes kulturelles Kapital besitzen, deutlich bessere Voraussetzungen für eine schnelle und mühelose Aneignung nützlicher Fähigkeiten in ihrem Bildungsverlauf mitbringen als Kinder aus Familien mit wenig kulturellem Kapital (vgl. Kreckel, 1983, S. 188). In Bezug auf die Realität bedeutet dies, dass je eher im Bildungsprozess jedes Kindes Erziehungs- und Bildungsinstitutionen einen gleichen Zugang zu kulturellem Kapital ermöglichen, desto effektiver der Ungleichverteilung von kulturellem Kapital in der Gesellschaft und der damit einhergehenden Chancenungleichheit für die einzelnen Kinder entgegengewirkt werden kann. Indem bereits die Kindertageseinrichtungen als erste Erziehungs- und Bildungsinstitution der Kinder vor ihrem Eintritt in die Schule allen Zugang zu kulturellem Kapital gewähren, begünstigen sie somit die Bildungskarriere aller Kinder und wirken gleichzeitig der sozialen Ungleichheit entgegen.

Der Besitz von inkorporiertem Kulturkapital bildet die Voraussetzung für ein Individuum, objektiviertes Kulturkapital in Form von kulturellen Gütern zu verstehen und bei seiner Nutzung einen Genuss zu verspüren (vgl. ebd., S. 188). Der reine Besitz kultureller Güter, z. B. von Büchern, ist nicht mit objektiviertem Kulturkapital gleichzusetzen, denn wer nicht zuerst über kulturelles Kapital verfügt, kann das kulturelle Gut nicht verstehen oder angemessen wertschätzen. Übertragen auf die Praxis bedeutet dies, dass indem Kinder z. B. über das kulturelle Kapital des Lesens und Schreibens als inkorporiertes Kapital verfügen, sie in die Lage versetzt werden, die tieferen Inhalte von Büchern (kulturelles Gut) zu verstehen und das Lesen als Genuss wahrzunehmen. Bei Ausflügen in der Vorschulzeit kann das kulturelle Kapital der Kinder insofern gebildet werden, als dass sie lernen, objektiviertes Kulturkapital zu verstehen. Ein Beispiel hierfür ist der Ausflug von Vorschulkindern in die Bäckerei: Hier erhalten Kinder die Möglichkeit, sowohl den kulturell verankerten Handwerksberuf des Bäckers/der Bäckerin kennenzulernen als auch die traditionelle Verarbeitung von Lebensmitteln zu sehen und deren Wert zu erkennen. Das Kind erhält hierdurch ein Verständnis der Tradition des Berufs und des Werts des

Produkts, wodurch es das fertige Brot als Endprodukt auf andere Art genießen kann als vorher (objektiviertes Kulturkapital).

Indem das Individuum einen Teil eines Netzwerks mit sich gegenseitig anerkennenden Beziehungen darstellt, verfügt es über soziales Kapital. Die Grundlage dessen, dass ein soziales Netzwerk entsteht, bilden immer ein Mindestmaß an objektiver Homogenität der einzelnen Mitglieder, das Verfügen jedes Netzwerkmitglieds über materielle und symbolische Ressourcen sowie die Bereitschaft, den anderen Netzwerkmitgliedern den Zugang zu den eigenen Ressourcen zu gewähren, d. h., diese zu teilen. Die Bereitschaft, die eigenen Ressourcen einzubringen und zu teilen sowie die Anerkennung der Ressourcen anderer führt einerseits zu einer Netzwerkzugehörigkeit, legt aber andererseits auch die Grenzen für eine Zugehörigkeit zum Netzwerk fest (vgl. Kreckel, 1983, S. 191 f.). Teil eines sozialen Netzwerks zu sein, ist deshalb so attraktiv für Individuen, weil die gebündelten Ressourcen der einzelnen Netzwerkmitglieder ein erhöhtes Gesamtkapital darstellen. Indem alle Netzwerkmitglieder Zugriff auf letzteres erhalten, stärken sie sich gegenseitig und bieten sich wechselseitige Sicherheit. Durch sogenannte Institutionalierungsakte können Netzwerke gesellschaftlich institutionalisiert werden und z. B. mit Hilfe eines gemeinsamen Namens die Zugehörigkeit ausdrücken (vgl. ebd., S. 191 f.).

Bei Übertragung dieser Erkenntnisse auf die Praxis lässt sich feststellen, dass Vorschulkinder, die als Gruppe in der Einrichtung meistens über einen Namen verfügen (z. B. ‚Schukis‘ oder ‚Vorschulkrokodile‘) aktive Teilnehmende, aber gleichzeitig auch Teilgebende in einem institutionalisierten Netzwerk sind, da sie ihre Ressourcen bündeln und teilen. Innerhalb des Netzwerks der Vorschulkinder in der Kindertageseinrichtung entsteht somit institutionalisiertes Kapital. Die objektive Homogenität der Gruppe wird durch die Tatsache erzeugt, dass alle Mitglieder des Netzwerks Vorschulkinder der Kindertageseinrichtung sind. Durch das Aushandeln von Rollen innerhalb des Netzwerks, Voraussetzungen und Grenzen der Anerkennung durch die Gruppe und die nötige Anpassungsbereitschaft jedes sowie jeder Einzelnen haben die Kinder die Gelegenheit, wertvolle Erfahrungen in gruppendynamischen Prozessen zu sammeln. Dies gilt, denn gruppendynamische Prozesse zählen zu den ersten und zentralen Entwicklungsaufgaben, denen sich Kinder mit der Einschulung erneut stellen müssen, um ihren Platz und ein Gefühl von Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft zu finden.

Das soziale Kapital der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen selbst wird nach dem gleichen Prinzip über die Teilnahme und das Geben in einem Netzwerk

gestärkt, d. h., indem die Einrichtungen wertvolle symmetrische Kooperationen zu anderen Institutionen pflegen. Je intensiver die Zusammenarbeit ausfällt und je eher somit ein Zugriff auf die gegenseitigen Ressourcen durch sinnvolle Netzwerkpartner*innen gewährt wird, umso größer wird der Pool an Ressourcen (Steigerung des Gesamtkapitals des Netzwerks).

3. Die Beteiligten des Transitionsprozesses – Unterscheidung von Akteurinnen und Akteuren sowie Moderatorinnen und Moderatoren

3.1 Überblick der Beteiligten

Zu den Beteiligten des Transitionsprozesses von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zählen:

- das Kind,
- seine Erziehungsberechtigten,
- die pädagogischen Fachkräfte der Kindertageseinrichtung,
- Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte der Grundschule,
- ggf. beratende soziale Dienste,
- weitere Personen des sozialen Netzwerks des Kindes (Geschwister, erfahrende Schulkinder etc.)
- sowie weitere Erziehungsberechtigte, die mit Rat zur Seite stehen (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 117).

Es lässt sich somit festhalten, dass viele Personen und Institutionen am Transitionsprozess beteiligt sind. Die umfassende Gruppe der Mitwirkenden kann in sogenannte Akteurinnen und Akteure sowie Moderatorinnen und Moderatoren unterteilt werden.

Akteurinnen und Akteure sind jene Beteiligten im Prozess, die den Übergang aktiv bewältigen müssen und hierbei einen Statuswechsel erleben. Da das Kind einen Statuswechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind erfährt, ist es eindeutig der Gruppe der Akteurinnen und Akteure zuzuordnen. Doch nicht nur das Kind erlebt einen Statuswechsel, sondern genauso auch seine Erziehungsberechtigten, denn diese werden von Erziehungsberechtigten eines Kindergartenkindes zu Erziehungsberechtigten eines Schulkindes und sind somit zweifelsfrei ebenfalls als Handelnde zu identifizieren. Als Akteurinnen und Akteure sind Kinder und Erziehungsberechtigte im Transitionsprozess sowohl Empfangende unterstützender

Maßnahmen als auch aktive Mitgestalter*innen ihres eigenen Übergangs. Die Möglichkeit der Handelnden, sich aktiv in den Prozess einzubringen, ist zentral, weil sie ihnen die Kontrollüberzeugung liefert, nicht machtlos der anstehenden Veränderung ausgeliefert zu sein (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 117).

Alle Beteiligten, die sich dem Begriff der pädagogischen Mitarbeitenden zuordnen lassen (Fachkräfte der Kindertageseinrichtung, Lehrkräfte, sonstiges pädagogisches Personal usw.) fallen in die Gruppe der Moderatorinnen und Moderatoren. Diese unterscheiden sich von Akteurinnen und Akteuren insofern, als dass sie den Übergang nicht aktiv bewältigen müssen und somit keinen Statuswechsel erleben. Der Transitionsprozess und die damit verbundenen Aufgaben, Akteurinnen und Akteuren zielgenaue sowie bedürfnisgerechte Unterstützung zu bieten, zählen zur beruflichen Routine der Moderatorinnen und Moderatoren (vgl. ebd., S. 117).

3.2 Hervorhebung der Akteur-Rolle von Erziehungsberechtigten

Während Erziehungsberechtigte von Kindern im Kindergartenalter im Rahmen von Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG (Grundgesetz) selbst darüber entscheiden, ob sie ihr Recht auf einen Platz für ihr Kind in einer Kindertageseinrichtung nach § 22 SGB (Sozialgesetzbuch) VIII in Anspruch nehmen möchten, verändert sich dies mit der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule drastisch: Aus einer Freiwilligkeit wird mit der Schulfähigkeit bzw. der Schulpflicht des Kindes auch eine Pflicht für die Erziehungsberechtigten, ihr Kind einer Einrichtung anzuvertrauen und spätestens an dieser Stelle eine Erziehungspartnerschaft einzugehen. Wird die Schulpflicht verletzt, kann dies der Staat nach § 1666 BGB (Bürgerliches Gesetzbuch) Abs. 3 Nr. 2 als eine Gefährdung des Kindeswohls einordnen und per gerichtlicher Maßnahme ein Gebot zur Einhaltung der Schulpflicht des Kindes aussprechen. Dies gilt, denn nach Art. 7 Abs. 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Diese Pflicht für die Erziehungsberechtigten unterstreicht die Veränderungen auf allen Ebenen für sie als Akteurinnen und Akteure: Auch sie durchleben diesen Übergang aktiv, denn auch für sie ergeben sich neue Rechte und Pflichten mit dem Statuswechsel.

Dafür, dass der eigene Statuswechsel, aber auch der ihrer Kinder für das Leben der Erziehungsberechtigten eine prägende Rolle spielt, sprechen Studien, die ergaben, dass sich 92 % von vor dem Schulstart des Kindes befragten Erziehungsberechtigten Gedanken über den eigenen Statuswechsel gemacht haben, circa 80 % persönliche Veränderungen in ihrem Leben erwarteten und fast 90 % eine

Vorstellung davon aufwiesen, dass auch sie im Zuge der Veränderung als Erziehungsberechtigte Neues lernen müssten (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 115).

3.3 Ebenen der Entwicklungsaufgaben von Akteurinnen und Akteuren im Transitionsprozess

In Abbildung 2 sind die Entwicklungsaufgaben mit denen die Akteurinnen und Akteure im Verlauf des Transitionsprozesses konfrontiert werden zusammenfassend dargestellt. Hierzu werden die Kinder und die Erziehungsberechtigten jeweils mit ihren Entwicklungsaufgaben auf individueller-, interaktionaler- und institutioneller Ebene betrachtet.

Akteure im Transitionsprozess und ihre Entwicklungsaufgaben auf differenzierten Ebenen

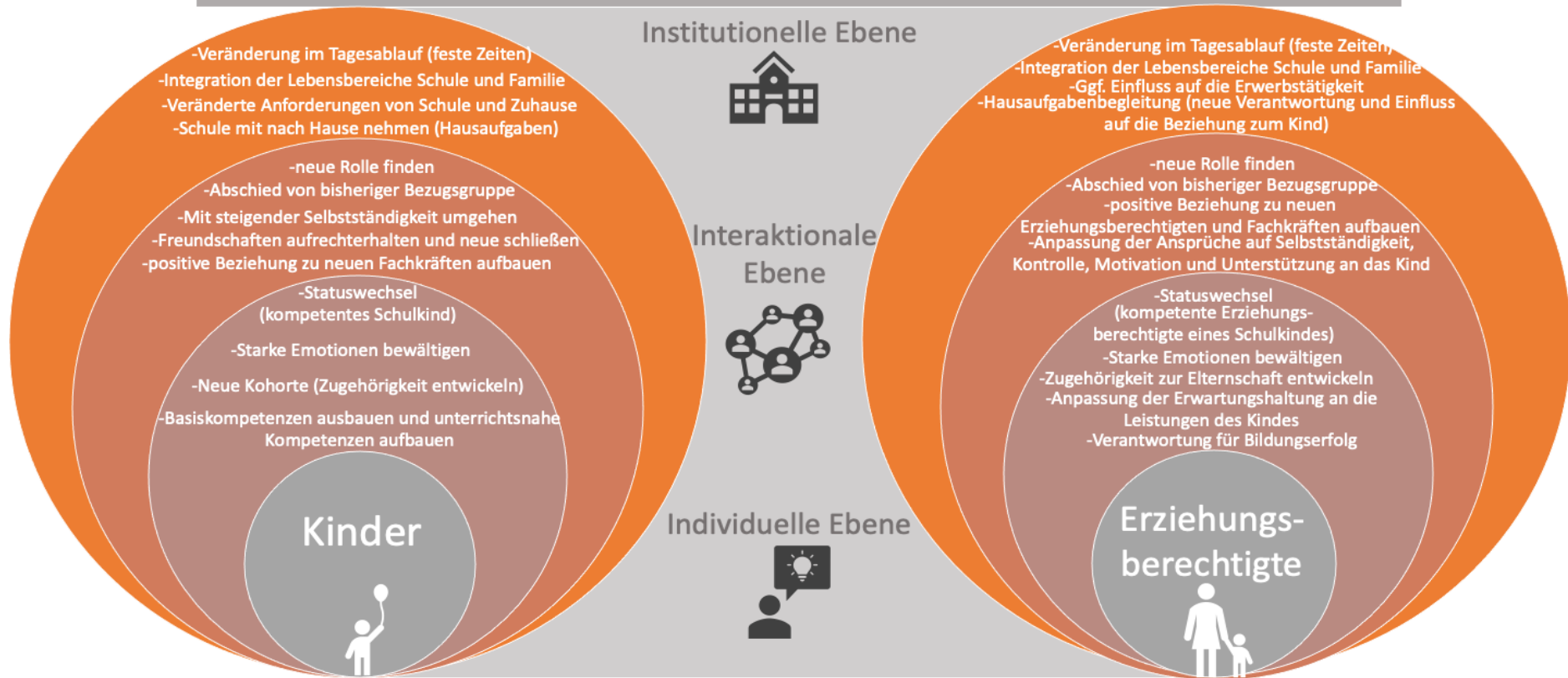


Abbildung 2: Akteurinnen und Akteure im Transitionsprozess und ihre Entwicklungsaufgaben auf differenzierten Ebenen (eigene Darstellung in Anlehnung an Eckerth, M., Hanke, P., 2015 S. 36 ff. und Griebel, W., Niesel, R., 2021 S. 119)

4. Bedürfnisse der Akteurinnen und Akteure sowie daraus resultierende Pflichten für Erziehungs- und Bildungsinstitutionen

4.1 Das Bedürfnis nach Orientierung

Im Vorfeld der Einschulung suchen die Erziehungsberechtigten und ihr Kind nach Informationen über die künftige Schule. Dies tun sie sowohl bei der Schule selbst, aber in höchstem Maß bei anderen Erziehungsberechtigten bzw. anderen Kindern (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 121). Sie möchten somit ihr entwicklungspsychologisches Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle befriedigen, wobei dieses sowohl bei den Kindern als auch bei den Erziehungsberechtigten vorliegt.

Bezüglich des Bedürfnisses nach Orientierung wünschen die Akteurinnen und Akteure, dass die Handlungen der für sie wesentlichen Bezugspersonen in gewissem Maße vorhersehbar sind, damit sie deren Grenzen abschätzen können und sich keine unvorhergesehene Wechselhaftigkeit ergibt (vgl. Borg-Laufs, M., Brückner, M., Wälte, D., 2019 S. 46). Dieses Bedürfnis weisen in der Regel besonders Mütter auf, die ihr Kind täglich nach seinem Tag in der Schule befragen, in der Hoffnung, nützliche Informationen zu erhalten und somit ein Gefühl von Orientierung im Schulleben des Kindes zu gewinnen (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 121).

In Studienauswertungen (Griebel, W., et al., 2013) ließ sich feststellen, dass ein positives Unterstützungsgefühl bei den Erziehungsberechtigten mit einer Wahrnehmung von Sicherheit im Wissen um bezüglich der Erwartungen der Bildungsinstitution Grundschule bzw. der gefühlten Unterstützung durch die Kindertageseinrichtung zusammenhängt (vgl. ebd., S. 39).

4.2 Das Bedürfnis nach Kontrolle

Das Bedürfnis nach Kontrolle bedeutet, dass die reine Vorhersehbarkeit nicht genügt, sondern Akteurinnen und Akteure auch aktiven Einfluss auf das Geschehen nehmen möchten, um sich als selbstwirksam zu erleben (vgl. Borg-Laufs, M., Brückner, M., Wälte, D., 2019 S. 46). Dies bedeutet, dass es unbedingt notwendig ist, Kinder und Erziehungsberechtigte als Handelnde wahrzunehmen und ihnen nicht nur alle Informationen über den Transitionsprozess zu bieten, sondern sie auch aktiv in die Mitgestaltung des Prozesses einzubeziehen.

Dass ein aktives Involvement der Erziehungsberechtigten eine zielführende Strategie bildet, zeigt sich in Studienergebnissen, wonach Erziehungsberechtigte, die

einen kompetenten Eindruck von der Fachkraft in der Kindertageseinrichtung haben und sich von dieser aktiv in den Übergangsprozess miteinbezogen fühlen, ein positiveres Unterstützungsgefühl aufweisen (vgl. Griebel, W. et al., 2013 S. 39).

4.3 Der Einfluss der Erziehungsberechtigten auf das kindliche Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung

Negativ wirkt es sich auf die Kinder aus, wenn die Erziehungsberechtigten einen zu hohen Druck auf sie ausüben in Bezug auf Rollenvorstellungen von einem pünktlichen und gehorsamen Schulkind. Kinder nehmen diese Rollenvorstellung an und beginnen in der Folge, ihren Eindruck vom Schuleintritt mit weniger Freiheit und Freizeit sowie mehr Pflichten zu verknüpfen (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 123). Dies ist insofern problematisch, als dass die Einstellung dem entwicklungspsychologischen Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung widerspricht. Dieses liegt vor, denn sowohl Kinder als auch Erwachsene streben danach, angenehme Zustände zu erleben und unangenehme zu vermeiden (vgl. Borg-Laufs, M., Brückner, M., Wälte, D., 2019 S. 47). Weisen das Kind oder seine Erziehungsberechtigten bereits vor dem Eintritt in die Schule negative Assoziationen dessen auf, was voraussichtlich mit diesem Statuswechsel einhergehen wird, wird das Bedürfnis folglich nicht angemessen befriedigt.

4.4 Studienergebnisse auf individueller Ebene der Entwicklungsaufgaben von Erziehungsberechtigten

Eine Befragung der Erziehungsberechtigten von Grundschulkindern neun Monate nach der Einschulung (vgl. Griebel, W. et al., 2017) beleuchtet, wie die Eltern den Übergang auf unterschiedlichen Ebenen (s. Kap. 3.3) wahrgenommen haben: Auf individueller Ebene zeigte sich, dass sich Erziehungsberechtigte, die den eigenen Transitionsprozess positiv bewältigt haben, in der neuen Rolle als Erziehungsberechtigte eines Schulkindes in den Bereichen Sicherheit und Wohlbefinden signifikant besser einschätzten als jene, die den eigenen Übergang als eher negativ bewertet haben. Positiv einzuschätzen ist, dass knapp 90 % der Befragten, die ihre Gefühle in Bezug auf Wohlbefinden und Sicherheit bereits vor Schuleintritt des Kindes als positiv bewerteten, diese auch neun Monate nach der Einschulung als ‚gleich gut‘ oder sogar ‚besser‘ empfanden. Jedoch fällt auf, dass nur knapp 42 % der Erziehungsberechtigten, die bereits vor der Einschulung ein negatives Gefühl hatten, dieses neun Monate nach der Einschulung mit ‚gleich gut‘ oder ‚besser‘ beschrieben (vgl. Griebel, W. et al., 2017 S. 20).

Auswirkung negativer Erfahrungen mit Transitionen in der Bildungsbiographie von Erziehungsberechtigten

In einer anderen Studie zeigte sich, dass auch die eigenen Lebenserfahrungen der Erziehungsberechtigten – insbesondere die schulischen – das Gefühl von Sicherheit entweder positiv oder negativ beeinflussen (Griebel, W., et al., 2013 S. 38). Dies bedeutet, dass sich negative Emotionen der Erziehungsberechtigten über den Transitionsprozess hinausziehen und verfestigen, denn Übergänge sind Krisen (s. Kap. 2.1), die es zu bewältigen gilt. „Die Art und das Gelingen der Bewältigung dieser Übergänge hat Einfluss auf das individuelle Herangehen an neue, strukturell ähnliche Situationen und generelle Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen.“ (Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. 2020 S. 43)

Resultierende Präventions- und Interventionspflicht für Erziehungs- sowie Bildungsinstitutionen

Daraus lässt sich die dringende Pflicht ableiten, dass die abgebenden Stellen (die Kindertageseinrichtung) negativen Emotionen der Erziehungsberechtigten im Zusammenhang mit dem Transitionsprozess entgegenzuwirken und sie in ihrem Wohlbefinden bzw. im Gefühl von Sicherheit stärker zu unterstützen haben. Darüber hinaus sollte die annehmende Stelle (die Grundschule) die übrigen Erziehungsberechtigten mit fortwährend negativen Emotionen auffangen und die bestehenden emotionalen Defizite gezielt mit ihnen aufarbeiten. Da den Erziehungsberechtigten sowie dem Kind weitere Transitionsprozesse bevorstehen werden, ist es unbedingt notwendig, frühzeitig zu intervenieren, damit sich negative Kontrollüberzeugungen der Erziehungsberechtigten nicht verfestigen und sich somit die nachfolgenden Übergänge nicht negativ für sie selbst und für ihr Kind auswirken.

4.5 Studienergebnisse auf interaktionaler Ebene der Entwicklungsaufgaben Erziehungsberechtigter

Dass die Emotionen der Erziehungsberechtigten in einem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden des Kindes und der Einschätzung der Lehrkraft in Bezug auf letzteres stehen, zeigte sich in einer Untersuchung auf der interaktionalen Ebene. Hier stellte sich heraus, dass ein signifikant größerer Anteil von Erziehungsberechtigten mit eigener positiver Bewältigung zum Übergang auch das Wohlbefinden ihres Kindes positiv bewertete als unter jenen Erziehungsberechtigten, die ihren eigenen Übergang als negativ einschätzten (vgl. Griebel, W. et al., 2017 S. 21).

4.6 Studienergebnisse auf kontextueller Ebene der Entwicklungsaufgaben Erziehungsberechtigter

Auf kontextueller Ebene lässt sich feststellen, dass ein Zusammenhang zwischen einer Beteiligung der Erziehungsberechtigten im Übergangsprozess und der Einordnung ihrer Gefühle besteht: Ein größerer Anteil der Erziehungsberechtigten, die sich in der Bildungsinstitution aktiv beteiligen konnten (z. B. mit dem Einbringen von Vorschläge oder Ideen bzw. dem Mitwirken) neun Monate nach der Einschulung des Kindes angab, den Übergang positiv bewältigt zu haben (vgl. Griebel, W. et al., 2017 S. 21).

Als prägend für ein gutes und sicheres Gefühl bei der Abgabe des Kindes an die Lehrkraft erwiesen sich eine Fokussierung auf die positiven Aspekte des Übergangs und der Aufbau eines positiven Gefühls in der Beziehung zu dieser. Problematisch wirkt es hingegen, dass die emotionale Anspannung der Erziehungsberechtigten im Übergangsprozess häufig von Fachkräften nicht ausreichend ernstgenommen oder gar belächelt wird (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 122).

Resultierende Pflicht für Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zur Selbstwerterhöhung und zum Selbstwertschutz der Akteurinnen sowie Akteure

Aufgrund der Befunde zur kontextuellen Ebene ist es umso wesentlicher, dass Fachkräfte sensibel für die Gefühlswelt der Erziehungsberechtigten werden und angemessene Strategien entwickeln, um die Erziehungsberechtigten bei der emotionalen Bewältigung der Transition zu unterstützen. Dies ist zum einen wesentlich, um die Erziehungsberechtigten bei ihren Entwicklungsaufgabe zu unterstützen, aber zum anderen auch, weil sich negative Emotionen und Anspannungen der Erziehungsberechtigten negativ auf das Kind auswirken. Deshalb sollten Fachkräfte stets vor Augen behalten, dass die Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung der Akteurinnen und Akteure eine wesentliche Bezugsgröße eines gelingenden Transitionsprozesses darstellt.

Es gilt als ein erheblicher Risikofaktor, wenn Akteurinnen und Akteure bereits vor Beginn des Transitionsprozesses eine negative Bewertung in Bezug auf ihr Wohlbefinden und ihre Sicherheit aufweisen, denn im Gegensatz zu dieser Gruppe haben Handelnde, die ihr Wohlbefinden und ihre Sicherheit als gut einschätzen oder sich sogar ein wenig überschätzen, diese positive Selbsteinschätzung als stärkenden Schutzfaktor auf ihrer Seite (vgl. Borg-Laufs, M., Brückner, M., Wälte, D. 2019 S. 47). Vor allem Kinder benötigen zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwertschutz und Selbstwerterhöhung Bestätigung von außen und müssen somit

von ihren Bezugspersonen stetig ermutigt werden, um die erlebte Wertschätzung in ein eigenes positives Selbstbild transferieren zu können (vgl. Borg-Laufs, M., Brückner, M., Wälte, D. 2019 S. 47).

4.7 Relevanz sozial-emotionaler Kompetenzen und ihr Zusammenhang mit dem Bedürfnis der Akteurinnen und Akteure nach Bindung

Kinder sind zwar grundsätzlich motiviert, Basiskompetenzen (z. B. Lesen, Schreiben, Rechnen) zu erlernen, doch Erziehungsberechtigte sind häufig so stark auf ihr Aneignen fixiert, dass sie die sozialen Kompetenzen in den Hintergrund rücken lassen oder gar außer Acht lassen (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 123). Erwiesen ist jedoch, dass die sozial-emotionalen Kompetenzen eines Kindes zu den zentralen Prädiktoren für einen gelingenden Übergang zählen, weshalb Kinder in diesen besonders ressourcenorientiert gefördert und Erziehungsberechtigte über die Bedeutung dieser sozialen Schlüsselkompetenzen aufgeklärt werden sollten.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass das Bedürfnis der Kinder und der Erziehungsberechtigten nach Bindung erfüllt werden sollte, auch wenn die Erziehungsberechtigten wie zuvor beschrieben diesen Faktor gerne außer Acht lassen. „Unter Bindung versteht man ein lang andauerndes emotionales Band zu nicht ohne Weiteres auswechselbaren Bezugspersonen.“ (Borg-Laufs, M., Brückner, M., Wälte, D. 2019 S. 47) Es bestehen in diesem Fall mehrere Bindungen: Während die Bindung zwischen den Erziehungsberechtigten und dem Kind aufrechterhalten bleibt, schleicht sich die Bindung der Erziehungsberechtigten und des Kindes zur Fachkraft in der Kindertageseinrichtung aus. Ebenso verschwinden die Bindungen zwischen Erziehungsberechtigten und anderen Erziehungsberechtigten in der Kindertageseinrichtung sowie Kindern, die zu Schulkindern werden, und welchen, die in der Kindertageseinrichtung verbleiben oder eine andere Grundschule aufsuchen. Es gilt somit sowohl für die Kinder als auch für die Erziehungsberechtigten, neue Bindungen herzustellen, damit ihr Bedürfnis nach diesen auch nach dem Übergang befriedigt wird.

Resultierende Pflicht der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, über den Einfluss sozial-emotionaler Kompetenzen aufzuklären und diese zu fördern

Förderlich wirkt es, wenn weitere Kinder aus der Kindertageseinrichtung in dieselbe Grundschule wechseln, damit wertvolle Beziehungen zwischen Kindern oder auch zwischen den Erziehungsberechtigten bestehen bleiben können und in der neuen Umgebung ein Grundstamm an vorigen Bindungen geboten wird, auf denen aufgebaut werden kann (s. Kap. 2.3). Dies gilt, denn symmetrische, d. h. auf

Augenhöhe bestehende Bindungen sind besonders in Übergangssituationen wertvoll, zumal sie durch das ausgeglichene Machtverhältnis eine Art Gleichartigkeit unter den Beteiligten bieten und ihnen somit ein Gefühl von Nähe schenken (vgl. Evanschitzky, P., Zöller, S. 2021 S. 35). Aus diesem Grund sind die Einsicht von Erziehungsberechtigten in die Relevanz der sozialen Kompetenzen ihres Kindes als Schutzfaktor und die Förderung dieser Kompetenzen durch die pädagogischen Fachkräfte zentral. Wenn das Kind in der Lage ist, positive neue Bindungen aufzubauen, seine eigene Rolle zu finden und sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, erleichtert ihm diese Kompetenz den Einstieg in die Schule deutlich.

5. Zusätzliche Risikofaktoren für einen gelingenden Übergang

Neben gängigen Risikofaktoren wie einer schlecht laufenden Erziehungspartnerschaft mit den Erziehungsberechtigten oder schlecht strukturierter Vorschularbeit in der Einrichtung sowie nicht zielführenden oder sogar fehlenden Kooperationen zwischen Kindertagesstätte und Grundschule sollen in diesem Kapitel drei weitere bedeutende Risikofaktoren nähergebracht werden: Der erste dieser Risikofaktoren ist die Zuwanderungsgeschichte, der zweite die besondere Einschränkung und der dritte besteht in negativen Folgen von mangelnder Bildungsorientierung der Erziehungsberechtigten im Zusammenhang einer schlechten Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule und in Folge dessen einer schlechten Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und der Grundschule. Grundsätzlich gilt, dass alle Risikofaktoren so weit wie möglich minimiert werden müssen, um einen gelingenden Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule gewährleisten zu können.

5.1 Rechtliche Basis als Pflicht der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zur Minimierung von Risikofaktoren

Das Schulgesetz NRW (Nordrhein-Westfalen) liefert die Grundlage für das Recht einer gemeinsamen Bildung aller. Nach § 2 Abs. 5 SchulG NRW sollte die Schule die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung fördern. In der Schule werden diese Personengruppen somit in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schüler*innen, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger

Lebensgestaltung zu ermöglichen. Nach § 6 Abs. 5 SchulG NRW sollen Schüler*innen insbesondere lernen, Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte verschiedener Kulturen nachzuvollziehen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen. Außerdem fördert die Schule nach § 10 SchulG NRW die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei gilt es auf die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Herkunftssprache) der Schüler*innen zu achten bzw. diese zu fördern. Sie sollen gemeinsam mit allen anderen Kindern unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden.

5.2 Familien mit Zuwanderungsgeschichte

Risikofaktoren

Familien mit Zuwanderungsgeschichte sind mit der Kultur des Übergangs in Deutschland (s. Kap. 2.2, 2.3) unter Umständen weniger gut vertraut als Familien ohne Zuwanderungsgeschichte. Es ist möglich, dass Erziehungsberechtigte mit Zuwanderungsgeschichte innerhalb ihrer eigenen Bildungsbiographie stark abweichende rituelle Erfahrungen gemacht haben als ihre Kinder aktuell erleben. „Zuwanderer müssen ihr Kind auf ein Bildungssystem vorbereiten, das sie zum Teil selbst nicht kennen.“ (Kratzmann J. 2014 S. 51) Als veranschaulichendes Beispiel kann hierfür das in Deutschland gängige Statussymbol der Schul-/Zuckertüte (s. Kap. 2.2) herangezogen werden: Ein solches Statussymbol ist für viele Familien selbstverständlich, dennoch kann das Wissen darum keinesfalls bei allen Familien vorausgesetzt werden. Dies gilt, denn Informationen über Statussymbole, Verhaltensstandards, Normen und Werte sind immer kulturell eingebunden. Eine Familie mit Zuwanderungsgeschichte erhält aufgrund dessen die erschwerte Aufgabe, jenes Wissen zu erwerben und mit der Übergangsgestaltung in der eigenen Kultur in Einklang zu bringen (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 137).

Bewältigungsstrategien

Das Ziel der Transition ist letztlich für alle Akteure ein Gefühl der Zugehörigkeit und der Selbstwirksamkeit in der neuen Bildungseinrichtung. Für Familien mit Zuwanderungsgeschichte ist es insbesondere entscheidend, seitens der Einrichtung miteinbezogen und angemessen informiert zu werden, denn sie brauchen aufgrund möglicher sprachlicher Barrieren, die eine zusätzliche Herausforderung darstellen können, mehr Unterstützung im Übergangsprozess, um ihre Entwicklungsziele zu erreichen (vgl. Kratzmann J. 2014 S. 51). Charakteristisch für einen

gelingenen Übergang bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte ist, dass sie sich mit mehreren Kulturen identifizieren, die sie in ihrem nahen Lebensumfeld umgeben, und diese für sich nutzen (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2021 S. 138). Deshalb ist es die Aufgabe der Einrichtung, Angebote zu installieren und Methoden zu nutzen, die den kulturellen Erfahrungen aller Erziehungsberechtigten, ihren Bildungsbiographien und ihren Übergangsritualen Raum geben, um Erfahrungen reflektieren zu können. Anhand dieses Vorgehens kann Aufschluss darüber gewonnen werden, warum Erziehungsberechtigte eine besonders positive und zuversichtliche oder auch eine eher ängstliche emotionale Haltung gegenüber dem Transitionsprozess des Kindes einnehmen, denn oft spiegeln sich in dieser Einstellung die Emotionen wider, die die Erziehungsberechtigten mit ihren eigenen Transitionserfahrungen verbinden. Für die Kinder ist es wertvoll, in den Austausch mit ihren Erziehungsberechtigten zu gelangen und einen Dialog über den jeweils eigenen Übergangsprozess zu erfahren. Auch die Erziehungsberechtigten fühlen sich mit ihren Bildungsbiographien wertgeschätzt, wenn die Einrichtung ihnen Gehör für ihre Geschichten schenkt, und gleichzeitig erhält die Einrichtung mit diesem Schritt die Möglichkeit, die Motive der Erziehungsberechtigten zu verstehen und bei Bedarf individuellere Unterstützung anzubieten.

5.3 Familien mit besonderen Einschränkungen

Risikofaktoren

Eine besondere Herausforderung kann der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule für jene Familien darstellen, deren Kind oder Erziehungsberechtigten auf besondere Weise eingeschränkt sind.

Vor allem Einschränkungen, die sich auf die Kommunikation auswirken, stellen einen Risikofaktor für einen gelingenden Übergang dar. Hierzu zählen insbesondere Einschränkungen in der auditiven Wahrnehmung, der sprachlichen Entwicklung und der visuellen Wahrnehmung. Ist jemand der dominierenden Sprache (Deutsch) nicht mächtig, liegt zudem eine Sprachbarriere vor, die eine Einschränkung in der Teilhabe bedeutet.

Aus einer Studie (vgl. Griebel, W. et al., 2013), in deren Rahmen Daten von insgesamt 749 Erziehungsberechtigten aus sieben Bundesländern zum Ende des Kindergartenjahres vor Eintritt in die Grundschule im laufenden Transitionsprozess erhoben wurden, lassen sich Erkenntnisse über den Einfluss von Sprachbarrieren durch Zuwanderungsgeschichte sammeln: Ein repräsentativer Anteil der befragten Erziehungsberechtigten hatte eine Zuwanderungsgeschichte aus der Türkei oder

der ehemaligen Sowjetunion. Es zeigte sich, dass 89,3 % der Familien mit Zuwanderungsgeschichte aus der ehemaligen Sowjetunion auch andere Familien in der Bildungseinrichtung ihrer Kinder fanden, die ihre Familiensprache nutzten. Bei Familien mit türkischer Zuwanderungsgeschichte waren es 86 % der Erziehungsberechtigten, die angaben, dass auch andere Familien in der Bildungseinrichtung ihrer Kinder ihre Familiensprache beherrschten. Ein Anteil von 51,7 % der Erziehungsberechtigten mit sowjetischer Zuwanderungsgeschichte und ein Anteil von 59,3 % der Erziehungsberechtigten mit türkischer Zuwanderungsgeschichte bewertete diesen Umstand als hilfreich für sich selbst. Ganze 90 % türkischsprachiger Erziehungsberechtigter, die in ihrer Einrichtung keine andere türkischsprachige Familie trafen, gaben an, dass gleichsprachige Familien für sie hilfreich gewesen wären (vgl. Griebel, W. et al., 2013 S. 33). Für die Relevanz des Einbezugs unterschiedlicher Sprachen in den Übergangsprozess spricht, dass insbesondere von Erziehungsberechtigten, deren Erstsprache nicht die deutsche ist oder die gar keine Deutschkenntnisse besitzen, eine Einbindung gleichsprachiger Erziehungsberechtigter durch die Bildungsinstitution als hilfreich erlebt wurde oder sie sich vorstellen konnten, dass dieser Schritt hilfreich für sie gewesen wäre (vgl. ebd., S. 34).

Kommunikationseinschränkungen jeglicher Art erschweren den Übergang, denn sie bringen in einen Prozess, der ohnehin von Unbekanntheit und Neuheit geprägt ist, zusätzliche Unsicherheiten (vgl. Karus, A. 2021 S. 232).

Bewältigungsstrategien

Um Familien mit solchen Einschränkungen den Übergang zu erleichtert, ist es unerlässlich, Methoden und Materialien zur unterstützenden Kommunikation bereitzustellen, denn mit Hilfe dieser kann sowohl den Kindern als auch den Erziehungsberechtigten eine Stimme gegeben werden, um ihre persönlichen Interessen und Bedürfnisse zu kommunizieren (vgl. ebd., S. 232). Außerdem gilt es, bestehende und für die Akteure funktionierende Unterstützungsmaßnahmen fortzuführen, damit ein Höchstmaß an Kontinuität für die Betroffenen gesichert werden kann (vgl. ebd., S. 232).

5.4 Schlechte Kooperationen und mangelnde Bildungsorientierung

Risikofaktoren

In der Kindertageseinrichtung sind die Kommunikation und die Kooperation zwischen der Einrichtung und den Erziehungsberechtigten in der Regel stärker ausgeprägt als in der Grundschule. Ein besonderes Risiko besteht somit darin, dass,

wenn Kindertagesstätte und Grundschule nicht zielführend miteinander kooperieren und sich keine gemeinsame Vision der Elternpartizipation teilen, der Kontakt zu den Erziehungsberechtigten bei Eintritt des Kindes in die Schule abbricht und nur die alleinige, individuelle Bildungsorientierung der Erziehungsberechtigten übrigbleibt. Dies ist riskant, da die Bildungsorientierung der Erziehungsberechtigten einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungskarriere des Kindes nehmen und es somit bei wenig bildungsorientierten Familien für die Kinder zu einer Benachteiligung kommen kann (vgl. Binz, C., et al., 2012 S. 334).

Bewältigungsstrategien

Als nützliche Strategie für Erziehungsberechtigte zur Förderung des Bildungserfolgs des Kindes hat sich das ‚Parental Involvement‘ erwiesen. Hierzu zählt zum einen ein guter Kontakt zwischen der Bildungsinstitution und den Erziehungsberechtigten durch einen gelingenden Austausch mit den Fachkräften und den aktiven Einbezug der Erziehungsberechtigten in die Einrichtung. Außerdem bildet die häusliche Unterstützung des Kindes durch die Erziehungsberechtigten einen relevanten Faktor, der mit Hilfe der Förderung von fachlichem Wissen und Können sowie der Unterstützung der Interessenbildung des Kindes und seiner allgemeinen Lernkompetenzen verbessert werden kann (vgl. ebd., S. 334).

6. Partizipation

Es heißt in Art. 6 GG Abs. 2 [die] Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern sowie die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

Dies zeigt, dass das Recht zur Erziehung des Kindes grundsätzlich bei den Erziehungsberechtigten liegt. Allerdings gibt das Gesetz das Erziehungsziel vor, d. h., es dient als eine grobe Richtlinie dazu, wie die Erziehungsberechtigten die Erziehung ihres Kindes zu gestalten haben.

In § 1626 Abs. 2 BGB wird festgehalten, dass Eltern bei der Pflege und Erziehung die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem sowie verantwortungsbewusstem Handeln berücksichtigen sollten. Sie sollten Fragen der elterlichen Sorge dementsprechend mit dem Kind besprechen, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angemessen ist, und Einvernehmen mit ihm anstreben.

6.1 Das Recht und die Pflicht zur Erziehungspartnerschaft

6.1.1 Überblick der Gesetzeslage

Mit Eintritt in die Kindertageseinrichtung oder spätestens in die Grundschule bleibt das Recht der Erziehungsberechtigten auf die Erziehung des Kindes zwar unberührt, doch nun tritt die Institution mit einem Erziehungsauftrag ins Leben des Kindes ein. Dementsprechend ist es unerlässlich, dass die Fachkräfte in den Institutionen und die Erziehungsberechtigten eine Erziehungspartnerschaft eingehen, um den Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes in Kooperation zu gestalten.

In den Bildungsgrundsätzen für Kinder von null bis zehn Jahren werden Erziehungspartnerschaften wie folgt definiert: „Ein zentrales Instrument [für die kontinuierliche Zusammenarbeit] ist die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Familie, Kindertagespflege, Kindertageseinrichtung und Schule. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften verfolgen das Ziel, die individuelle Bildungsbiografie des Kindes gemeinsam und nachhaltig zu begleiten und Anschlussperspektiven zu eröffnen, zu sichern und zu optimieren. [...] Eine möglichst aktive Beteiligung und Mitwirkung der Eltern – auch derer, die sich aus verschiedenen Gründen bisher nicht an einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beteiligt haben – sollte angestrebt werden. Hierzu bieten sich unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten an, die der Einbeziehung dienen, auf einen offenen und partnerschaftlichen Dialog ausgerichtet sind und niederschwellige Angebote beinhalten.“ (MKFFI/ MSB 2018 S. 61) Obwohl diese Formulierung sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für Grundschulen verbindlich ist, wird der Aspekt für die Schule auch im Schulgesetz betont.

In § 2 Abs. 3 SchulG NRW wird festgelegt, dass die Schule das Erziehungsrecht der Eltern achten sollte. Schule und Eltern wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele demnach im Idealfall partnerschaftlich zusammen und laut § 42 Abs. 4 SchulG NRW nehmen Eltern an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mit: Sie sorgen dafür, dass ihr Kind seine schulischen Pflichten erfüllt. Eltern sollen sich demnach aktiv am Schulleben, in den Mitwirkungsorganen und an der schulischen Erziehung ihres Kindes beteiligen.

6.1.2 Erziehungspartnerschaft und Partizipation

Aufgrund der Erziehungspartnerschaft weisen Erziehungsberechtigte jederzeit das Recht auf, von der Bildungsinstitution in Erziehungs- und Bildungsprozesse des Kindes miteinbezogen zu werden und auch selbst durch die Institution Unterstützung bei der Erziehung des Kindes sowie bei der eigenen Bewältigung von

Übergängen, die in direktem Zusammenhang mit dem Kind stehen, zu erfahren. Gleichzeitig sollen sich die Erziehungsberechtigten aktiv in der Kindertageseinrichtung einbringen und spätestens mit Schuleintritt des Kindes wird es im Schulgesetz sogar als ein deutliches ‚Soll‘ vorgesehen, dass Erziehungsberechtigte aktiv am Schulleben mitwirken.

6.2 Das Recht des Kindes auf Partizipation

Nach § 1 des SchulG NRW hat jedes Kind das Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Diese sind nach Art. 12 UN-KRK Abs. 1 unter Berücksichtigung des Willen des Kindes zu gestalten. Genauer heißt es hier: (1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Da diese Gesetze für alle Kinder gelten, sind auch Kinder mit Behinderung eingeschlossen. In Art. 7 UN-BRK (United-Nations-Behindertenrechtskonvention) Abs. 3 wird die Pflicht der Vertragsstaaten festgelegt, zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei es ihre Meinung angemessen und ihrem Alter sowie ihrer Reife entsprechend zu berücksichtigen gilt und sie behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe erhalten sollten, damit sie dieses Recht verwirklichen können.

„Im Sinne der Bildungsteilhabe aller Kinder sind die alltäglichen Möglichkeiten zu Akteurschaft und Partizipation so zu organisieren, dass explizit alle Kinder diese wahrnehmen können.“ (Irl, M. 2018 S. 8)

Praxisorientierter werden diese Rechte der Kinder in den Bildungsgrundsätzen des Landes Nordrhein-Westfalen ausformuliert: Hier heißt es in Bezug auf Partizipation, Kinder bräuchten Freiräume, Gelegenheiten zur eigenaktiven Gestaltung und ein Ventil, um ihre Sichtweisen, Bedürfnisse und Interessen mitzuteilen sowie sich in ihrer Bezugsgruppe einzubringen. Hierzu benötigen sie allerdings auch die Unterstützung Erwachsener in Form von Anregungen, Begleitung oder Ermutigung. Die Aufgabe der Erwachsenen bildet es, die Kinder in ihren Wünschen und Interessen ernst zu nehmen sowie sie diese in die Gestaltung des Alltags einbringen zu lassen. Eine Beteiligung der Kinder ist schließlich als ein Grundelement von gesellschaftlicher Teilhabe zu verstehen. Deshalb ist Partizipation in Bildungs- und

Erziehungseinrichtungen gleichzeitig als Ziel, Leitmotiv und Handlungsprinzip zu verstehen (vgl. MKFFI/ MSB 2018 S. 13).

7. Entwicklungspsychologie des Kindes im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

7.1 Sprachliche Entwicklung

Bis zum Ende des sechsten Lebensjahres ist die Sprachentwicklung laut (vgl. Görsch, O. 2017) in der Regel abgeschlossen: Kinder in diesem Alter sind in der Lage, fließend sowie größtenteils fehlerfrei zu sprechen und die ihnen bekannten Regeln der Kommunikation anzuwenden. Das Sprachverständnis der Kinder ist insofern ausgeprägt, als dass es in alltäglichen Situationen ihres Lebens zu keinen Schwierigkeiten in der Kommunikation kommt. Außerdem sind die Kinder in der Lage, in Bezug auf die Artikulation alle Laute ihrer Erstsprache zu bilden und ihren Wortschatz stetig zu erweitern, um sich detaillierter auszudrücken. Die Grammatik der Kinder in Form der Bildung korrekter Plural- und Zeitformen ist mit Ausnahme grammatischer Konjunktionen (z. B. Konjunktiv und Passiv) beinahe korrekt und sie sind außerdem in der Lage, komplexe Sätze zu konstruieren (vgl. ebd., S. 29).

7.2 Motorische Entwicklung

Besonders relevant im Hinblick auf ein geeignetes Medium als Unterstützung im Transitionsprozess ist die Feinmotorik in Bezug auf die Malentwicklung der Kinder.

Im sechsten Lebensjahr sind Kinder (vgl. Mock-Eibeck, A. 2018) in der Lage, den eigenen Namen in Druckbuchstaben zu schreiben, während hierbei noch der eine oder andere Buchstabe spiegelverkehrt sein kann. Komplizierte Konturen und Zickzacklinien können die Kinder ausschneiden und verwenden; sie malen bereits Grundformen der Buchstaben (z. B. Bögen, senkrechte und waagerechte Striche usw.) (vgl. ebd., S. 57).

Im siebten Lebensjahr sind Kinder in der Lage, einen Stift im Dreipunktgriff zu halten und Zeichnungen zu erstellen, die sie flächig, gleichmäßig und unter Einhaltung der Begrenzung ausmalen. Druckbuchstaben sowie Zahlen können sie erfassen und in einer angemessenen Größe bzw. der richtigen Raumlage zeichnen bzw. abzeichnen (vgl. ebd., S. 59).

7.3 Sozial-emotionale Entwicklung

Selbstregulation: *Im sechsten Lebensjahr* erkennen Kinder ihre Fähigkeit, Emotionen durch Erinnerungen auszulösen, und sind in der Lage, eine gesteigerte Frustrationstoleranz vorzuweisen. Sie stehen standhaft zu ihren eigens gesetzten Grenzen und entwickeln Fähigkeiten, andere bewusst zu belügen oder zu täuschen (vgl. Mock-Eibeck, A. 2020 S. 61).

Im siebten Lebensjahr können sich Kinder als Teil ihrer Klasse (Gemeinschaft) verstehen und fühlen sich bei Ansprachen gegenüber der Gruppe zugehörig bzw. mitgemeint. In Bezug auf ihre Frustrationstoleranz sind sie in der Lage, ihre Bedürfnisse aufzuschieben, wenn sie z. B. nicht als Erste im Unterricht an die Reihe kommen, und sie sind in der Lage, ihren Gefühlen nicht unmittelbar Ausdruck zu verleihen, sondern diese zu überspielen (vgl. ebd., S. 62).

Kontaktverhalten/Empathie: *Im sechsten Lebensjahr* der Kinder reicht die Entwicklung der Empathie bereits so weit, dass sie Situationen wie Trauer, ausgedrückt durch das nonverbale Mittel des Weinens, deuten können sowie mit Mitgefühl auf diese reagieren, weil es sich in die Gefühlslage ihres Gegenüber hineinversetzen können (vgl. ebd., S. 61).

Die Fähigkeit, sich in die Gefühlswelt des Gegenübers hineinzusetzen, nutzen Kinder allerdings (laut der Theory-of-Mind) nicht ausschließlich zu Zwecken des Mitgefühls und der daraus folgenden Lösungsstrategie, z. B. um Hilfe anzubieten. Vielmehr verwenden sie diese auch, um sich einen eigenen Vorteil zu verschaffen, da das Handeln der anderen Person nun für das Kind kalkulierbar wird und es diese gezielt auch schädigen, statt unterstützen kann. Außerdem sind Kinder in der Lage, Absicht und Versehen zu unterscheiden, was einen entscheidenden Schritt in ihrer moralischen Entwicklung darstellt (vgl. ebd., S. 61).

Im siebten Lebensjahr kennen Kinder ihre Rolle im Beziehungsgeflecht der Gruppe, können auch die anderen Kinder in der Klasse einordnen und pflegen enge Freundschaftsbeziehungen. Kommt es zum Konflikt, können Kinder in gegebenen Fällen bereits konstruktive Lösungsvorschläge machen oder Strategien zu deren Umsetzung finden (vgl. ebd., S. 62).

Motivation: *Im sechsten Lebensjahr* bewerten die Kinder die Produkte ihres eigenen Schaffens (z. B. in Form von Bildern) zunehmend selbstkritisch und im Vergleich zu den Ergebnissen anderer (vgl. ebd., S. 61).

Im siebten Lebensjahr lernen sie, dass die Bearbeitung gewisser Themen anderen Kindern leichter fallen kann als ihnen selbst. Diesen Umstand akzeptierten die

Kinder und bleiben trotzdem positiv in ihrer Selbsteinschätzung. Sie setzen Vertrauen in ihre spezifischen eigenen Fähigkeiten, die sie auch in die Gruppe einbringen wollen. Außerdem sind sie in der Lage, sich mit einer Aufgabenstellung konzentriert und selbstständig zu befassen (vgl. Mock-Eibeck, A. 2020 S. 62).

8. Bildungsbereich Medien

Einen der zehn Bildungsbereiche der Bildungsgrundsätze des Landes Nordrhein-Westfalen bilden die Medien (MKFFI/ MSB 2018). „Als Medien sind hierbei sowohl die neuen Medien wie Internet, Computer, Handy etc. zu verstehen als auch die traditionellen oder herkömmlichen Medien wie Zeitungen, Fernsehen, Bilderbücher oder CDs. Sie sind eine positive Erweiterung ihrer sonstigen Erfahrungsmöglichkeiten und Teil ihrer Kinderkultur.“ (ebd., S. 128). Mit Hilfe des Gebrauchs von Medien können Kinder spielerisch lernen, produktiv zu sein (vgl. ebd., S. 128).

Bei der Vermittlung von Medienkompetenzen sind Fachkräfte, aber auch Erziehungsberechtigte prägende Begleiter*innen der Kinder. Medien dienen in diesem Fall der Leitidee, dass sich Kinder durch ihre Nutzung kompetent fühlen und sich innerhalb eines selbstbestimmten Freiraums mitteilen können, d. h. kommunizieren. Außerdem sollen Kinder mit Hilfe von Medien Erlebnisse aus all den Lebensbereichen verarbeiten, die sie emotional berühren. Dies kann z. B. durch Kommunikation, Fantasieren, Zeichnen oder Rollenspiele stattfinden (vgl. ebd., S. 129).

Kindern sollen durch die Nutzung von Medien Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden. Zu diesen zählen unter anderem:

- die ‚Aneignung der Welt‘ durch eine kreative Gestaltung mit und von Medien,
- die Nutzung von Medien, um eigene Themen darzustellen – z. B. in Form eines Fotos oder Videos,
- die Möglichkeit, mit Hilfe von Medien die eigenen biografischen Geschichten festzuhalten, z. B. über Bilder oder Geschichten,
- und die Chance für das Kind, einflussreiche Momente durch Medien zu dokumentieren.

Mit Hilfe dieser Möglichkeiten sollen Erinnerungsquellen und Anlässe für Dialoge über prägende Momente bei den Kindern geschaffen werden (vgl. ebd., S. 129).

Da Medienkompetenz heutzutage zu den Kulturtechniken zählt, ist es umso wesentlicher, dass bereits junge Kinder eine altersgerechte Förderung in diesem

Bereich erfahren (vgl. Tilemann, F. 2018 S. 20). „So gilt es beispielsweise, Medien als solche zu erkennen, sie in Teilen zu durchschauen, sie neben der Rezeption als Werkzeug für Kreativität, Selbstaussdruck und Wissenserwerb zu nutzen.“ (ebd., S. 20)

9. Lerntheoretische Ansätze und ihre mediale Unterstützung

9.1 Lerndispositionen



Abbildung 3: Lerndispositionen (eigene Darstellung in Anlehnung ans Eisbergmodell der Lerndispositionen von Carr 1998 in Flämig, K. et al., 2012 S. 51)

Kinder lassen sich durch die Aktivitäten anderer Kinder um sie herum inspirieren und zeigen, wenn sie sich *zugehörig* fühlen, ein Interesse daran, ebenfalls aktiv zu werden. Das *Interesse* bildet somit immer die grundsätzliche Voraussetzung dessen, dass das Kind aktiv werden und sich dem Erwerb von Kenntnissen sowie Fähigkeiten widmen will (vgl. Flämig, K. et al., 2012 S. 51).

Situationen, die es zulassen, dass sich Kinder ungestört über einen ausgedehnten Zeitraum mit einem Thema ihrer Wahl beschäftigen, bieten ihnen die Möglichkeit, sich *engagiert* zu zeigen. Die Voraussetzung für das Engagement des Kindes, sich

vertieft dem Thema seiner Wahl in Ruhe zu widmen, ist das *Wohlbefinden*, denn nur wenn dieses gegeben ist, kann sich das Kind vollkommen auf den Lerninhalt einlassen (vgl. Flämig, K. et al., 2012 S. 52).

Kinder besitzen einen erlernten Grundstamm an Problemlösestrategien. Wenn sie auf eine Herausforderung stoßen, versuchen sie zunächst, eine bekannte Methode auf die neue Situation anzuwenden. Gelingt die Lösung des Problems mit einer bekannten Strategie nicht, ist das Kind gefordert, durch *Exploration* eine neue Vorgehensweise zu entwickeln. Gelingt dies dem Kind, wird es motiviert, seine Tätigkeit auch bei nachfolgenden *Herausforderungen* weiterzuführen (vgl. ebd., S. 53).

Kinder haben einen Mitteilungsbedarf auf diversen Ebenen: Sie möchten sich anderen in Bezug auf ihre Gefühle, Interessen usw. *mitteilen* und benötigen dafür eine Lernumgebung für die *Kommunikation*, die es ihnen ermöglicht, sich frei zu äußern und gehört zu werden (vgl. ebd., S. 53).

Kinder wollen Entscheidungen treffen und Strategien sowie Erklärungen im Austausch mit anderen Menschen entwickeln. Sie erlernen im kleinen Rahmen, allein *Verantwortung* zu übernehmen (z. B. für ein Kuscheltier) und bringen diese Kompetenz im Anschluss an ihren Erwerb in die Lerngemeinschaft ein. Die Basis hierfür bildet eine bestehende oder zu gründende *Lerngemeinschaft*, die das *Partizipieren* und die Übernahme sowie die Verteilung von Verantwortung zulässt (vgl. ebd., 2012 S. 53).

9.2 Lernzonen

Die Kindergruppe ist eine heterogene Gruppe mit individuellen Voraussetzungen, auf die seitens der Fachkräfte didaktisch eingegangen werden muss (vgl. Irl., M. 2018 S. 11). Diese Aussage lässt sich gleichermaßen für die Gruppe der Erziehungsberechtigten treffen.

Grundsätzlich gilt, dass bei den Fachkräften ein didaktisches Verständnis von Angeboten verankert sein muss, wonach die Akteurinnen und Akteure nicht als zu instruierende Lernende, sondern als ko-konstruktive und somit selbstbildende Personen angesehen werden. Dadurch wird es geschafft, Instruktion und Ko-Konstruktion zu verbinden (vgl. ebd., S. 11).

Als besonders zielführende Strategie für individuelles Lernen mit Hilfe einer guten Balance aus Aktivitätsdurchführung und gemeinsamen Gedankengängen hat sich die Methode des ‚*Sustained-Shared-Thinking*‘, d. h. der intensiven gemeinsamen

bzw. geteilten Denkprozesse erwiesen (vgl. Irl., M. 2018 S. 11). Dieses Vorgehen schafft eine dialogische Zusammenarbeit und hilft, die Zone der aktuellen Entwicklung des Akteurs oder der Akteurin festzustellen. Ist der Fachkraft diese Zone bekannt, kann die Methode des sogenannten ‚Scaffolding‘, d. h. eine vorübergehende Unterstützung durch die Fachkraft, sinnvoll sein, um dem Akteur oder der Akteurin aus der Komfortzone in die Lernzone (Zone der nächsten Entwicklung) (s. Abb. 4) zu verhelfen, damit er oder sie die Bewältigung zukünftig mit Übung aus eigener Kraft schafft (vgl. ebd., S. 11).

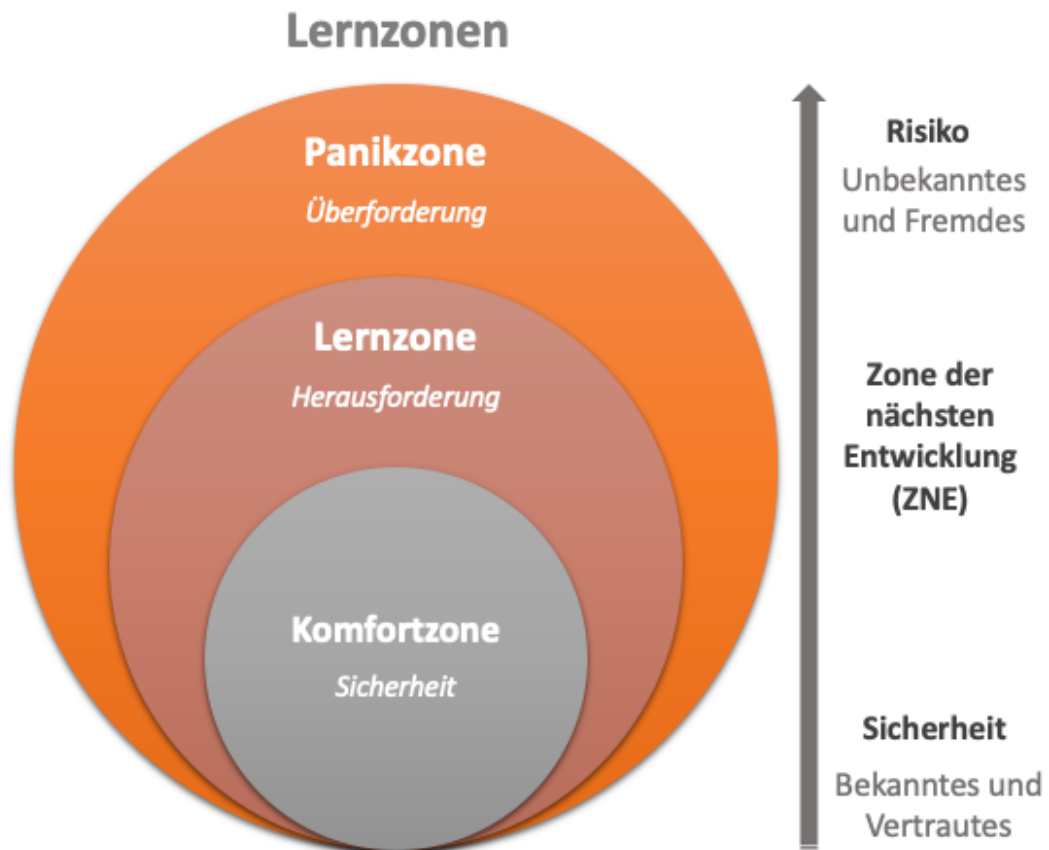


Abbildung 4: Lernzonen (eigene Darstellung in Anlehnung an Evanschitzky, P., Zöller, S. 2021 S. 33)

9.3 Anschlussfähigkeit

In Nordrhein-Westfalen gilt wie in weiteren Bundesländern ein Bildungsplan für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren. Dieser soll dazu beitragen, dass die Anschlussfähigkeiten z. B. beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule gesichert werden (vgl. Hanke, P. 2011). Dabei handelt es sich um ein sogenanntes Spiralcurriculum, das dafür sorgen soll, dass Kinder anschlussfähige Materialien in ihrer Bildungskarriere erhalten, die immer wieder an bekannte Themen und Aufgabenstellungen anknüpfen, mit zunehmendem

Entwicklungsstand an Komplexität gewinnen und die Kinder somit angemessen fordern sowie fördern (s. Abb. 4) (vgl. ebd., S. 13).

Die Grundlage der Inhalte dieses Bildungsplans bietet der gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (vgl. JFMK/KMK 2021/2022). Laut Punkt II. der Bildungsvereinbarung für frühe Bildung, Betreuung und Erziehung von Anfang an für das Bundesland Nordrhein-Westfalen vom 30.04.2015 liefern die Bildungsgrundsätze für Kinder von null bis zehn Jahren in der Kindertagesbetreuung und in Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (vgl. MKFFI/MSB 2018) „die wesentliche[n] pädagogische[n] Grundprinzipien frühkindlicher Bildung, wie z. B. die Anerkennung der Selbstbildungspotentiale der Kinder, die Förderung selbstbestimmter Lernprozesse und die Bedeutung des Partizipationsgedankens“ (MKFFI 2022 o. S.) für das in § 13 des KiBiz (Kinderbildungsgesetz (Nordrhein-Westfalen)) verankerte Bildungsverständnis und Bild vom Kind.

9.3.1 Anschlussfähigkeit durch Medien

Der Einsatz von Medien ist zur Gestaltung einer anschlussfähigen Didaktik geeignet, weil Medien z. B. in Form von Büchern, Apps, Hörmedien oder kindgerechten Webseiten im Internet Nutzenden die Chance bieten, sich Wissen selbstständig in ihrem eigenen Lerntempo zu erarbeiten (vgl. Tilemann, F. 2018 S. 19). Zumal Kinder ihre Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen sowie erforschen und diese vielfältigen Eindrücke benötigen, um Informationen angemessen weiterverarbeiten zu können (vgl. MKFFI/MSB 2018 S. 71), können rezeptive Medien emotionale Hilfestellung leisten und zu einem besseren Verständnis von Inhalten beitragen (vgl. Tilemann, F. 2018 S. 19). Zu den rezeptiven Medien zählen unter anderem Audiensequenzen, Bilder und Filme (vgl. ebd., S. 19).

Medienerlebnisse bieten Kindern die Chance auf Unterstützung bei Herausforderungen in ihrer Entwicklung. Indem die selbstgewählten Geschichten der Kinder (z. B. Hörspiele oder Bücher) nach dem Prinzip der Anspannung und der Entspannung ein Spannungsfeld zwischen Angst/Überforderung und Lust/Bewältigung der Angst eröffnen, haben sie ein hohes Potential für Erfahrungen der Selbstempfindung (vgl. ebd., S. 23). Sie können Kinder somit von der sicheren Zone in die Lernzone locken (s. Abb. 4), sodass sich Lernende mit der Unterstützung von Medien weiterentwickeln.

9.3.2 Medien als Brücke

Aufgrund der Erziehungspartnerschaft (s. Kap. 6.1, 6.2) ist es die Aufgabe der Einrichtung, ihre Erziehungs- und Bildungsprozesse, Abläufe und Strukturen sowie Normen und Werte gegenüber den Erziehungsberechtigten transparent zu machen. Geeignete Medien können hierzu als Brücke dienen, falls sich mit diesen alle Erziehungsberechtigten erreichen lassen (vgl. ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2016 o. S.). So können Zeitungen Bücher, CDs oder Ähnliches gestaltet werden (auch in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern), die z. B. die pädagogischen Ziele der Einrichtung, ihre Tagesabläufe oder komplexe Prozesse erfassen. Die Medien können und sollen interaktiv konzipiert werden und können das Kind sowie seine Erziehungsberechtigten bis in die Schule begleiten (vgl. ebd., o. S.).

Schriftliche Informationen sollten in die Erstsprache jeder Familie übersetzt werden, um die Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen (vgl. ebd., o. S.).

9.3.3 Unterstützende Kommunikation

Um vor allem in Transitionsprozessen richtig eingeschätzt werden zu können, ist die Fähigkeit, sich mitzuteilen und sich auszudrücken, von zentraler Bedeutung. Dies gilt, denn nur wer in Kommunikation treten kann, kann von seinen Rechten auf Teilhabe und Selbstbestimmung aktiv Gebrauch machen.

Medien und Methoden der unterstützenden Kommunikation können somit einen wertvollen Beitrag dazu leisten, allen Beteiligten im Übergangsprozess eine Stimme zu geben (vgl. Karus, A. 2021 S. 238). Dies gilt für alle Akteure im Transitionsprozess, d. h. nicht bloß für Kinder, sondern auch für ihre Erziehungsberechtigten.

10. Gängige Dokumentationsverfahren

10.1 Ich-Bücher

Einträge in Ich-Büchern bieten einen schnellen Überblick umfangreicher Informationen rund um das Kind. Sie erleichtern es beim Übergang in eine neue Einrichtung den zuständigen Fachkräften, relevante Informationen zu erfassen. Zu letzteren zählen: „Personendaten und das Umfeld in Elternhaus und Einrichtung, wichtige Personen, Vorlieben, Interessen, Bedürfnisse, Besonderheiten, Kompetenzen, Kommunikationsformen/-funktionen“ (ebd., S. 234). Auch mit elektronischen Kommunikationshilfen können Ich-Bücher zielführend gestaltet werden (vgl. ebd., S. 235).

10.2 Bildungs- und Lerngeschichten

Bildungs- und Lerngeschichten sind mittlerweile in deutschen Kindertageseinrichtungen und auch zum Teil in Grundschulen ein gängiges Beobachtungs- bzw. Dokumentationsinstrument.

Nach Graf, U. (2010) dienen sie der Beschreibung der Aktivitäten des Kindes und bilden eine Grundlage, um die Beobachtung im Team zu diskutieren sowie anschließend ans Kind adressiert zu dokumentieren. Entsprechende Dokumentationen sollen den Fachkräften dazu dienen, die Interessen des Kindes zu erkennen und anhand dieser weitere entwicklungsförderliche Situationen für das Kind zu schaffen. Sie verpflichten sich den Prinzipien der Kompetenz- und der Ressourcenorientierung, der Verbindung von Situation und individuellen Voraussetzungen, der Dialogorientierung und der Entwicklungsförderung. Im Sinne der Dialogorientierung wird die Lerngeschichte dem Kind vorgelesen und die Interpretation der dokumentierenden Person diesem dargelegt. Mittels kommunikativer Validierung, einem Verfahren zur Rückversicherung der Interpretation, der zuvor durch die Fachkraft beobachteten Aktivitäten des Kindes soll im kommunikativen Austausch mit dem Kind selbst die Dialogorientierung gesichert werden (vgl. ebd., S. 182).

Risiken von Lerngeschichten

Die tatsächliche Handlungsmotivation des Kindes in der beobachteten Situation kennt einzig dieses selbst, denn die dokumentierende Fachkraft kann über die inneren Beweggründe ausschließlich mutmaßen. Deshalb sind Methoden der externen Beobachtung wie Lerngeschichten anfällig für Beobachtungs- und Dokumentationsfehler. Für die beobachtende Person ist es schwer, dem Anspruch auf Objektivität der Beobachtung gerecht zu werden, weil zuvor im Kontext Beobachtetes und eigene Erwartungen – insbesondere, wenn sie eine anschließende Bewertung des Kindes zur Folge haben – die Orientierung verändern und somit voreilige Schlüsse zur Folge haben können (vgl. Büker, P., Höke, J. 2020 S. 105 f.).

Außerdem werden Lerngeschichten in der Regel für Kinder oder zumindest für Erziehungsberechtigte unzugänglich in der Einrichtung aufbewahrt. Sie sind somit kein Medium, an dem die Erziehungsberechtigten mitwirken können. Auch der Anteil der Mitwirkung der Kinder ist auf den Dialog beschränkt, weil sie sich in der dokumentierten Situation im besten Fall nicht beobachtet fühlen sollen, um die Beobachtungssituation möglichst nicht zu verfälschen.

10.3 Portfolios

Ein Portfolio bildet im Bildungskontext ein Instrument dessen, die kindliche Lernbiographie in Bezug auf Erfahrungen, Erfolge, Interessen sowie Strategien festzuhalten (vgl. Flämig, K. et al., 2012 S. 143). Es hat keine festgelegte Gestaltungsform und kann somit z. B. eine Mappe, ein Buch oder ein Ordner sein. Charakteristisch ist jedoch, dass Portfolios ihre Dokumentationsgegenstände anschaulich repräsentieren (vgl. ebd., S. 143). Die Kinder sind an ihrer Gestaltung ferner aktiv beteiligt. Sie füllen ihr persönliches Portfolio mit Dokumenten, die sie als relevant erachten sowie festhalten möchten, und entscheiden somit, welche Fotos oder Kunstwerke geeignet sind, ihr Portfolio zu zieren (vgl. ebd., S. 143).

Das Portfolio ist ein gemeinsames Arbeitsinstrument für Fachkräfte, Kinder und Erziehungsberechtigte, denn es lässt sie in den Dialog treten. Erwachsene fügen die Erzählungen der Kinder über ihr Erinnerungsstück dem Portfolio als Text hinzu und unterstützen die Kinder somit dabei, ihre Beweggründe mitzuteilen sowie festzuhalten (vgl. ebd., S. 143). Die Kombination der ausgewählten Illustrationen der Kinder mit den Schriften der Erwachsenen führt dazu, dass eine ausgewogene Balance visuell-anschaulicher und schriftlich-dokumentativer Anteile erreicht wird (vgl. ebd., S. 144).

Die Portfolioarbeit ist dementsprechend, da sie auf Basis der Erziehungspartnerschaft erfolgt, eine zielführende Methode, Erziehungsberechtigten eine aktive Beteiligung an der Bildungsdokumentation ihres Kindes zu ermöglichen. Während Dokumentationsmethoden, die Beobachtungen über Beobachtungsbögen (z. B. die Methode der Lerngeschichten) enthalten, meist für Kinder und Erziehungsberechtigten unzugänglich in den Einrichtungen aufbewahrt werden, ist im Gegensatz dazu die Portfolioarbeit so angedacht, dass sie sowohl den Kindern als auch den Erziehungsberechtigten dauerhaft in der Einrichtung zur Verfügung steht (vgl. ebd., S. 144).

Das Portfolio hat zwar keine festgelegte Gestaltungsform, aufgrund seiner freien Zugänglichkeit in der Einrichtung für unterschiedliche Zielgruppen sollte es aber vor allem alltagstauglich und dementsprechend leicht in der Handhabung, robust sowie langlebig sein (vgl. ebd., S. 144).

Mögliche Inhalte eines Portfolios

Selbstportrait	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Angaben zur Person • (siehe Kap. Ich-Bücher) 	Lerngeschichten	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lerngeschichten des Kindes (siehe Kap. Lerngeschichten)
Familie und familiäre Ereignisse	<ul style="list-style-type: none"> • Familiäres System des Kindes • Bedeutsame Momente (Urlaube, Familienzuwachs) 	Projektarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Projektdokumentationen • Sogenannte „Gruppenlerngeschichten“
Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> • Einrichtung und Fachkräfte stellen sich vor 	Sammelwerke	<ul style="list-style-type: none"> • Lieblingsstücke des Kindes (z.B. Zeichnungen) • Ergänzt um die Geschichte durch die Beschriftung der Erwachsenen
Eingewöhnung	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation der Eingewöhnungszeit 	Stimme des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen des Kindes zu den eigenen Tätigkeiten und Werken
Erlebnisse und Lernaktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> • Fotodokumentation, Aussagen, Ideen, Situationsbeschreibungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten 	Stimme der Erziehungsberechtigten	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung der Erziehungsberechtigten zu den Inhalten des Kindes • Eigene Beiträge im Portfolio

Abbildung 5: Mögliche Inhalte eines Portfolios (eigene Darstellung in Anlehnung an Flämig, K., et al., 2012 S. 144 ff.)

An den möglichen Inhalten eines Portfolios lässt sich erkennen, dass dieses auch andere Dokumentationsmethoden wie Lerngeschichten oder Ich-Bücher in sich vereinen kann und somit die Möglichkeit bietet, ein gesammeltes Dokument zu erstellen.

Risiken des Portfolios

Ein Dokument, das alle möglicherweise relevanten Inhalte abdeckt, widerspricht der Anforderung ans Portfolio, dass es leicht in der Handhabung sein sollte, denn eine so große Ansammlung von Materialien im Laufe der Kindergartenzeit kann unhandlich und unübersichtlich werden. Außerdem werden Lerngeschichten wie beschrieben in der Regel erst zum Ende der Kindergartenzeit übergeben, da die Beobachtungen zumeist während der Kindergartenzeit nur zu gezielten Entwicklungsgesprächen genutzt werden und nicht als allgemein zugängliches Dokument für Erziehungsberechtigte sowie Kinder zur Verfügung stehen. Dementsprechend müssen dem Portfolio immer wieder Teile entnommen oder hinzugefügt werden, wodurch es schnell an Übersichtlichkeit und Anregungscharakter verlieren kann.

11. Vorteilhafteste gestalterische Elemente

11.1 Fotos und Symbole

„Fotos und Symbole sind gute Verstehenshilfen, denn sie sind weniger flüchtig als verbal Gesprochenes und können länger betrachtet werden.“ (Karus, A. 2021 S. 235)

Symbole dienen als niedrigschwelliges Mittel, um sich als Leser*in oder Betrachter*in bezüglich eines Mediums zurechtzufinden. Es gibt Symbole, die für unterschiedliche Gesellschaften oder Peergroups selbstverständlich sind. Dennoch empfiehlt es sich, Symbole zu Anfang ihrer Nutzung stets gezielt einzuführen, damit sie alle Nutzenden korrekt einordnen und als Hilfestellung heranziehen können.

Fotografien können Kindern als wertvolle Erinnerungstütze dienen, um sich in erlebte Situationen zurückzudenken. Mit Hilfe der Fotografie und der Videografie ist es Kindern möglich, Aspekte in ihrer Umwelt festzuhalten, die sie ästhetisch ansprechend finden, die ihr Interesse wecken oder die sie irritieren. Sie speichern diese Momente und können sie anderenorts zu anderer Zeit wieder abzurufen. Dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, die Inhalte ihrer Aufnahme nachzubearbeiten, indem sie sie besprechen oder in der Gruppe vergleichen (vgl. Tilemann, F., 2018 S. 19).

Außerdem können sich Kinder durch Fotos von außen wahrnehmen, um sich mit Hilfe dieses Perspektivwechsels selbst besser kennenzulernen und somit wertvolle Erfahrungen in der Selbst- sowie Fremdwahrnehmung zu machen (vgl. ebd., S. 22).

Die Kinder können die Fotos allerdings auch bearbeiten. Dies könnten sie analog mit ausgedruckten Fotos vornehmen, indem sie Collagen erstellen, die Fotos weiterzeichnen, zerschneiden o. Ä. (vgl. ebd., S. 22). Ferner könnten digitale Bildbearbeitungsprogramme mit den Kindern genutzt werden, um ihre Fotos zu verändern. Hierdurch können sie bereits jung dafür sensibilisiert werden, dass Fotos bearbeitbar sind und dementsprechend nicht immer die Realität abbilden. Von „SCHAU HIN! – Was dein Kind mit Medien macht“, einer Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dem ersten und zweiten deutschen Fernsehen und der AOK (Allgemeine Ortskrankenkasse), wird deshalb im Artikel „Selbstinszenierung im Netz: Tipps für Eltern“ empfohlen, dass Kinder möglichst früh über die Wirkung technischer Möglichkeiten aufgeklärt werden sollten. Dies könne im Beisein von Erwachsenen durch gemeinsames Experimentieren mit Möglichkeiten und anschließender Reflexion gefördert werden (vgl. SCHAU HIN!, o. J.)

Fotos als Übergangsobjekte

Fotos können allerdings auch als Übergangsobjekte angesehen werden. Übergangsobjekte unterstützen ihre Nutzenden in deren Affektregulation, d. h. bei der

Abwehr ihrer Ängste, und dienen allgemein als Strategie zum Umgang mit jeglichen negativen Emotionen (vgl. Schmiede, S. 2020 S. 2). Übergangsobjekte verlieren erst an Bedeutung, wenn die Transition erfolgreich vollzogen ist. Da sie einen hohen Symbolcharakter innehaben, werden sie allerdings häufig bis ins hohe Erwachsenenalter aufbewahrt (vgl. ebd., S. 2).

Bereits für den ersten Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung dienen Fotos von zuhause oder geliebten Personen, Kuscheltiere usw. als Übergangsobjekte, um einen Teil der Sicherheit des Gewohnten als Unterstützung in den unbekanntem Übergang zu tragen (vgl. Evanschitzky, P., Zöller, S., S. 92). Auch für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule können Fotos z. B. von Ausflügen in der Vorschulzeit, zusammen mit den Fachkräften oder von Freunden, die den Übergang ebenfalls durchleben, als Übergangsobjekt und somit als wertvolle Stütze betrachtet werden.

11.2 Bildunterschriften

Besonders sinnvoll ist es, wenn Fotos Bildunterschriften erhalten, denn so können sie von Außenstehenden verstanden und eingeordnet werden (vgl. Karus, A. 2021 S. 235). Außerdem bieten sie zugleich das große Potential, dass z. B. Fachkräfte oder Erziehungsberechtigte mit Hilfe der Bildunterschrift einen einfachen Gesprächseinstieg in einen Dialog über das Foto oder das Symbol mit dem Kind finden.

11.3 Zeichnungen

Durch den Einsatz von Schlüsselsituationen darstellenden Zeichnungen kann das Gespräch zwischen dem Kind und seinen Erziehungsberechtigten angeregt werden. In diesem könnte das Kind von den Erziehungsberechtigten oder den Fachkräften empowert³ werden, indem diese ihm zuhören und positiv wahrgenommene Schlüsselsituationen mit dem Kind teilen bzw. bei Herausforderungen dem Kind in einer angstfreien Umgebung Raum und Zeit geben, um gemeinsam Bewältigungsstrategien zu entwickeln (vgl. Niesel, W., Griebel, R. 2020 S. 147).

³ Das Kind wird darin bestärkt, seine Interessen eigenmächtig zu vertreten.

11.4 Schriftart

Um die Kinder in die Zone der nächsten Entwicklung zu locken (s. Abb. 4), sollten die Texte, die für sie bestimmt sind, in einer Schriftart geschrieben sein, die für sie gut lesbar ist. Es ist es sinnvoll, wenn diese Schriftart Buchstaben beinhaltet, die den Kindern in ähnlicher oder gleicher Gestaltungsform in der Grundschule wiederbegegnen werden. Es eignen sich somit Schriftarten, die typischerweise auch in der Grundschule zur Erstellung von Arbeitsmaterialien oder in der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung genutzt werden. Gängige Beispiele hierfür sind die „Grundschrift“ (vgl. Grundschulverband e. V. Frankfurt 2014) sowie „letters for learners“ (vgl. Brittney Murphy Design o. J.). Zu beachten ist jedoch, dass für diese Schriften zum Teil Lizenzbedingungen gelten: Manche Schriften sind für den eigenen Gebrauch frei nutzbar und auch für Grundschullehrkräfte zum Erstellen von Arbeitsmaterialien verfügbar, während die Nutzung zur Produktion eines eigenen Mediums für die Kindertageseinrichtung als kommerzieller Einsatz angesehen werden könnte. Deshalb ist jeweils zu prüfen, ob für den Einsatz der gewünschten Schriftart von der Einrichtung eine Lizenz erworben werden muss.

11.5 Geeignete Bücher

Für Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren sind sowohl Bilderbücher als auch Vorlesebücher geeignet. In Vorlesebüchern können die Geschichten mit 45–90 Seiten deutlich länger sein als in reinen Bilderbüchern (vgl. Englert, S. 2021 S. 45). Positiv wirkt es, wenn einzelne Geschichten in Kapitel unterteilt sind, die eine Vorlesedauer von fünf bis acht Minuten nicht überschreiten (Kapiteldauer klassischer Gutenachtgeschichten) (vgl. ebd., S. 45). Mit Hilfe von Vorlesegeschichten werden Kinder an die Buchform des Kinderromans herangeführt (vgl. ebd., S. 45).

Für Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren eignen sich die sogenannten Erstlesertexte, die in einfacher Sprache sowie mit knappen Sätzen und weit auseinanderstehenden, großen Buchstaben verfasst sind (vgl. ebd., S. 48).

11.5.1 Geeignete sprachliche Stilmittel

Texte in Reimform fördern die Sprachentwicklung der Kinder und bereiten ihnen besonders viel Freude. Außerdem sind sie einprägsam, sodass sie Kinder schnell auswendig lernen (vgl. ebd., S. 30). Besonders beliebt sind Kreuzreime (nach dem Schema: ABAB) oder Paarreime (nach dem Schema: AABB) (vgl. ebd., S. 31).

Außerdem laden offene Fragen zum Mitdenken ein und halten die Spannung, indem sie die Neugier der Lesenden oder der Zuhörenden wiederholt wecken (vgl. Englert, S. 2021 S. 36).

11.5.2 Geeigneter Terminus

Da Kinder gegenwartsorientiert sind, empfiehlt sich als Terminus das Präsens. In diesem klingen die Texte für Kinder unmittelbar und nahbar, was ihnen die Identifikation mit dem Inhalt der Geschichte erleichtert (vgl. ebd., S. 31).

11.5.3 Geeignete Figuren

Grundsätzlich eignen sich als Protagonisten Figuren, mit denen sich Kinder identifizieren können. Dies zeigt auch der Trend zum personalisierten Kinderbuch, das Eltern gerne erwerben. In diesem wird die Hauptfigur nach dem Kind benannt und in seiner äußeren Erscheinung dem Bild des Kindes virtuell angepasst (vgl. ebd., S. 105).

11.6 Rückflugticket

Bezüglich des Übergangs von der Familie in die Kindertageseinrichtung (Eingewöhnung) ist die Methode des sogenannten Rückflugtickets verbreitet. Hierbei handelt es sich um ein Ticket mit einem Foto der Erziehungsberechtigten, das auf einem Zeitstrahl befestigt wird, sodass das Kind immer sehen kann, wann es von der Kindertageseinrichtung abgeholt wird (vgl. Evanschitzky, P., Zöller, S. S. 92 f.).

Eine Art Rückflugticket ließe sich auch in einem begleitenden Medium für den Transitionsprozess von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule einbauen. Das Kindergartenkind, das zum Grundschulkind geworden ist, hat zwar nicht mehr die Möglichkeit, wieder ein Kindergartenkind zu werden (s. Kap. 2.3), es kann ihm aber Sicherheit und Motivation bieten, wenn es mit dem Verlassen der Kindertageseinrichtung ein Rückflugticket im Gepäck hat, um die Einrichtung im Weiteren als kompetentes Schulkind zu besuchen und von seinen neuen Erfahrungen zu berichten. Deshalb könnte es sinnvoll sein, wenn in einem Übergangsmedium z. B. ein herausreißbares Rückflugticket enthalten ist.

11.7 Raum zum Abbilden von Individualität und zur eigenaktiven Gestaltung

Das Medium sollte nicht nur den Kindern, sondern auch ihrer Bezugsgruppe (vor allem ihren Erziehungsberechtigten) Platz zur Repräsentation geben. Falls die Einrichtung Möglichkeiten bietet, die Identität und die Lebenswelt der Kinder

abzubilden, schafft sie die Grundlage zur Wertschätzung der Kinder und ihrer Familien (vgl. Irl, M. 2018 S. 9).

Es ist sicherzustellen, dass die Erziehungsberechtigten vor dem Hintergrund ihrer Heterogenität Gelegenheiten finden, ihre eigenen Vorerfahrungen mit der Schule und dem Schuleintritt zu reflektieren sowie zu kommunizieren (vgl. Griebel, W., Wildgruber, A. 2016 S. 60). Dies gilt umso mehr, wenn die Familie des Kindes ethisch, sprachlich oder religiös von der vorherrschenden Dominanzkultur abweicht (vgl. Sulzer, A. 2013 S. 30).

Vor dem Leitgedanken der Partizipation und des interkulturellen Austauschs haben sich in der Praxis dialogisch ausgerichtete Angebote bewährt. Praxisbeispiele dieser sind die Mitwirkung von Erziehungsberechtigten an Vorlese- und Erzählprojekten (auch mehrsprachig) sowie die Herstellung von Büchern (auch mehrsprachig) (vgl. ebd., S. 48). In diesem Zusammenhang können unter anderem religiöse und weltanschauliche Aspekte der einzelnen Familien repräsentiert sowie ein ressourcenorientierter Austausch über diese angeregt werden (vgl. ebd., S. 48).

Wenn Kinder selbst aktive Medienarbeit leisten und Medien zum kreativen Selbstausdruck nutzen, entstehen häufig Sprachanlässe. Visuelle Stützen wie Fotos oder Zeichnungen können es vor allem Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erleichtern, ihre Gedanken sowie Interessen mitzuteilen (vgl. Tilemann, F., S. 20). Dies gilt generell für alle Kinder und Erziehungsberechtigten, allerdings bietet der Ansatz Familien mit Deutsch als Zweitsprache oder Familien, die von Entwicklungsstörungen, Behinderungen o. Ä. betroffen sind, eine besonders offen gestaltete Strategie, sich möglichst sicher und vielfältig mitzuteilen.

11.8 Prüffragen und Reflexionsfragen

Prüffragen in einem interaktiven Medium können z. B. von der abgebenden oder der annehmenden Stelle oder auch von beiden gemeinsam (ko-konstruktiv) an die Erziehungsberechtigten gerichtet werden. Sie könnten lauten: „Fühlen Sie sich innerlich für diesen Schritt bereit? Wenn nein, was können wir tun, damit Ihr Vertrauen in uns weiterwächst?“ (Evanschitzky, S., Zöllner, P., 2021 S. 149) oder „Können Sie sich den Abschied vorstellen? Wie wollen Sie sich von Ihrem Kind verabschieden? Gibt es bereits ein Ritual zwischen Ihnen oder kann ich Sie dabei unterstützen, eines zu entwickeln?“ (ebd., S. 149). Diese Anstöße dienen dazu, relevante Informationen abzufragen, damit auf letztere seitens des Fragestellenden im Detail eingegangen werden kann.

Reflexionsfragen hingegen sollen die beantwortende Person anregen, sich selbst mit einem Thema zu beschäftigen und sich Zeit zu nehmen, die eigenen Gedanken, Emotionen sowie Erwartungen als Antwort für sich zu formulieren. Für Erziehungsberechtigte in einem Übergangsmedium könnte eine solche Frage lauten: ‚Welche Rituale habe ich bei meinem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erlebt? Verbinde ich diese Rituale mit einem schönen Gefühl? Und warum?‘.

11.9 Die Methode der Erkundungslandkarten

P. Evanschitzky und S. Zöller (vgl. Evanschitzky, S., Zöller, P., 2021) haben als Visualisierungsmethode für Kinder und ihre Erziehungsberechtigten zum Übergangsprozess von der Familie oder der Krippe in die Kindertageseinrichtung (Eingewöhnung) die Methode der Erkundungslandkarten entwickelt. Hierbei wird eine Landkarte für jede (annehmende und abgebende Stelle) erstellt. Die Landkarten der abgebenden Stellen sind im Beispiel von Evanschitzky und Zöller die Familie und die Krippe. Die annehmende Stelle verkörpert in ihrem Beispiel die Kindertageseinrichtung. Übertragen auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule bilden die Kindertageseinrichtung und die Familie die abgebende, die Grundschule die annehmende Stelle.

Indem bei dieser Methode alle Stellen ihre Antworten auf die gleichen Fragen veranschaulichen, werden diese leicht vergleichbar. Somit lässt es sich einschätzen, in welchen relevanten Themen des Übergangs das Kind bereits gut an die neue Umgebung angepasst ist und wo sich noch Diskrepanzen zwischen abgebender und annehmender Stelle befinden, aufgrund deren das Kind eine größere Anpassungsleistung zu erbringen hat (vgl. ebd., S. 122).

Für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sind zwar andere Themen relevant als im vorliegenden Beispiel, dennoch lässt sich die Methode gut auf diesen Transitionsprozess übertragen und bietet eine übersichtliche Möglichkeit für alle Leser*innen, einen gut strukturierten Eindruck zu erhalten.

12. Das Übergangsbuch im Rahmen des Thüringer Entwicklungs- und Forschungsprojekts ‚TransKiGs‘

Im Projekt ‚TransKiGs‘ wurden in den Jahren von 2005 bis 2009 von insgesamt fünf Bundesländern neue Kooperationsformen zum Thema „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“ entwickelt sowie erprobt (vgl. Lingenauber, S., von

Niebelschütz, J. 2015 S. 7). Stellvertretend für das Bundesland Thüringen haben Erzieher*innen, Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen im Rahmen dieses Projekts die erste Auflage des Übergangsbuchs entwickelt und in Kooperation mit 14 Kindertageseinrichtungen sowie sechs Grundschulen getestet (vgl. ebd., S. 7).

12.1 Ziel des Thüringer Übergangsbuchs

Das Ziel des Übergangsbuches war es, Kinder und ihre Erziehungsberechtigten aktiv am Transitionsprozess zu beteiligen sowie ihren gemeinsamen Dialog zu fördern, indem die Kinder zwei Jahre lang (in der Vorschulzeit und über das erste Schuljahr hinweg) zuhause ihre Übergangserlebnisse in einem Bild festhalten, worunter die Eltern die Erzählungen des Kindes in Worten festhalten (vgl. ebd., S. 7 f.). Durch das Übergangsbuch sollte sowohl die Kinder als auch die Erziehungsberechtigten eine bessere Orientierung bezüglich der in Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule stattfindenden Aktivitäten des letzten Kindergartenjahres erhalten (vgl. ebd., S. 13). Durch die Zeichnungen und Bilder der Kinder sollten ihre individuellen Erlebnisse nach außen sichtbar werden und den Erziehungsberechtigten soll eine niedrigschwellige Möglichkeit geboten werden, mit ihren Kindern in den Dialog zu treten, um ihnen eine bessere Begleitung und Unterstützung bieten zu können (vgl. ebd., 2015 S. 13).

12.2 Weiterentwicklung des Thüringer Übergangsbuchs

Bis zum Jahr 2014 wurde das Übergangsbuch als Medium von über 130 Studierenden im Rahmen des Bachelorstudiums der frühkindlich-inklusiven Bildung in der Praxis mit circa 1000 Familien erprobt und in der Hochschule reflektiert (vgl. ebd., S. 8). Somit wurde die zweite Auflage des Übergangsbuches vom möglichen vorhergehenden Übergangsprozess von der Krippe in die Kindertageseinrichtung ausgehend unter Berücksichtigung partizipativer Elemente wie Mehrsprachigkeit und Behinderung bei Kindern erweitert (vgl. ebd., S. 8).

12.3 Struktur des Thüringer Übergangsbuchs

Das Übergangsbuch ist insgesamt auf sieben Ebenen der Interaktion angelegt: „(1.) Erzieherin-Grundschullehrerin (2.) Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergarteneltern (3.) Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergartenkind (4.) Kindergarteneltern-Grundschuleltern (5.) Kindergartenkind-Grundschulkind (6.) Kindergartenkind-Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergarteneltern (7.) Kindergarteneltern-Kindergartenkind“ (ebd., S. 10).

12.4 Rückmeldung von Fachkräften und Erziehungsberechtigten nach der Erprobung

12.4.1 Allgemeine Erfahrungen

In der Praxis zeigte sich, dass die Kinder das Übergangsbuch zumeist direkt nach einer für sie bedeutsamen Aktivität zuhause nutzen wollten (vgl. Lingenauber, S., von Niebelschütz, J. 2015 S. 14). Einige Erziehungsberechtigte haben mit dem Tatendrang ihres Kindes, sich freiwillig zum Zeichnen hinzusetzen, nicht gerechnet, und es zeigte sich auch, dass manche Kinder bei der Anfertigung der Zeichnung die Aufmerksamkeit ihrer Erziehungsberechtigten benötigten (vgl. ebd., S. 14). Laut Aussage einer Erzieherin habe es kein Kind gegeben, das sein Buch nicht wöchentlich in die Kindertageseinrichtung mitgebracht hat (vgl. ebd., S. 14). Da viele Kinder ihre Übergangsbücher immer wieder gerne vorgelesen haben wollten, kam es häufig vor, dass sie noch etwas zu ergänzen hatten. Deshalb wurde das Übergangsbuch um mehr Schriftfläche erweitert (vgl. ebd., S. 15).

12.4.2 Stolpersteine des Thüringer Übergangsbuchs

Schwierigkeiten ergaben sich bei Erziehungsberechtigten, die eine zu hohe Erwartungshaltung an die Zeichnung ihres Kindes stellten und sich schwertaten, die stark subjektiven Eindrücke des Kindes wortgetreu und ohne Anspruch auf Objektivität niederzuschreiben bzw. diese nicht nach ihren eigenen Vorstellungen zu korrigieren (vgl. ebd., S. 14). Bei Erziehungsberechtigten mit Problemen in der Schriftsprache kam es ferner zu Schamgefühlen dabei, die Erzählungen des Kindes zu notieren (vgl. ebd., S. 15).

12.4.3 Anpassungsfähigkeit des Thüringer Übergangsbuchs

Bei einem Kind mit an Blindheit grenzender Sehbehinderung bewies es sich als zielführende Strategie zur Teilhabe, statt Zeichnungen Fotos der Aktivitäten einzukleben. Die Erziehungsberechtigten hatten somit ein Bild von der Situation vor Augen und konnten diese in Worten beschreiben, worauf das Kind eingehen konnte. In der Folge konnte das Kind seine Geschichte zum Erlebnis erzählen, die seine Erziehungsberechtigten unter dem Foto notierten (vgl. ebd., S. 15).

12.5 Verdeutlichung des Mehrwerts eines interaktiven Mediums und der Bildunterschrift anhand eines konkreten Beispiels aus dem Thüringer Übergangsbuch



Abbildung 6: Zeichnung „erster Schnuppertag“ von Moritz, 5 Jahre und 11 Monate (Lingenauber, S., von Niebelschütz, J. 2015 S. 26)

In Abbildung 6 ist ein Beispiel aus dem Übergangsbuch eines Kindes zu sehen, das eine Zeichnung des Kindes vom Schnuppertag in der Grundschule zeigt. Hierbei lässt sich durch die Unterschrift des Bildes in Form der wortgetreuen Mitschrift der Erzählung des Kindes durch die Erziehungsberechtigten erkennen, welche hohe Bedeutung eine Bildunterschrift hat. Sie lautet: „Ich habe mich gefreut, dass ich meinen Bruder Lennart gesehen habe. Wir haben gebastelt, ausgemalt und das war's. Ich freue mich, wenn ich in der Schule neue Freunde finde. Ich möchte nicht, dass mich ein anderes Kind verletzt. (Kindergartenkind Moritz (5 Jahre, 11 Monate)“ (Lingenauber, S., von Niebelschütz, J. 2015 S. 26)

Der Zeichnung des Kindes allein wäre ohne die Bildunterschrift nicht zu entnehmen, was genau für das Kind in der Situation ein Schlüsselmoment war und wie seine Gefühlslage ausfiel. Durch die Erzählung des Kindes und die Mitschrift der Erziehungsberechtigten eröffnet sich in diesem Fall für die Erwachsenen die Möglichkeit, zu interpretieren, dass Moritz seinen Bruder als Person ansieht, die ihm in dieser unbekanntem Situation Sicherheit bietet (s. Komfortzone/Sicherheit Abb. 4). Außerdem wird deutlich, dass soziale Beziehungen für Moritz eine große Rolle spielen und er aktuell Angst verspürt, dass ihn jemand verletzen könnte (s. Panikzone Abb. 4), weshalb er hofft, schnell Freundschaften zu knüpfen, da Freunde einander beschützen.

Rein auf Grundlage der Zeichnung hätte ohne die Bildunterschrift wohlmöglich interpretiert werden können, dass Moritz ganz links im Bild eine Lehrkraft an der Tafel gemalt hat. Dies hätte die Vermutung nahegelegt, dass diese oder die Art, wie Kinder in der Schule an Tischen und Stühlen sitzen, Moritz beschäftigen.

Die Mitschrift ist zusammenfassend deshalb so bedeutsam, weil sie die tatsächlichen Beweggründe und Gedanken des Kindes für Außenstehende offenlegen kann und somit Fehlinterpretationen vorbeugt. Sie verleiht dem Kind das Gefühl, gehört und verstanden zu werden.

Somit eröffnen sich sowohl für die Fachkräfte in der Einrichtung als auch für die Erziehungsberechtigten Wege, neue Erkenntnisse über das Kind zu nutzen und dementsprechend die Themen mit geeignetem Material sowie entsprechenden Strategien zu bearbeiten. Für Fachkräfte und Erziehungsberechtigte könnte es im beschriebenen Beispiel sinnvoll sein, Moritz gezielt mit Kindern in der Kindertageseinrichtung bekanntzumachen, die die gleiche Grundschule besuchen werden, um bereits im Voraus Beziehungen zu fördern, die Moritz in die Schule mitnehmen kann (s. Kap. 2.3). Indem die Fachkräfte und die Erziehungsberechtigten ihn dabei unterstützen, helfen sie ihm auf unterschiedlichen Ebenen, seine Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess zu bewältigen (s. Abb. 2): Auf individueller Ebene ermöglichen sie es ihm, starke Emotionen zu bewältigen (in diesem Fall Angst) und ein Zugehörigkeitsgefühl zur neuen Kohorte zu entwickeln. Auf interaktionaler Ebene fördern sie ihn dabei, seine neue Rolle zu finden und Freundschaften aufrechtzuerhalten sowie neue zu schließen.

13. Praxisbeispiel anhand des Kinder- und Familienzentrums Apfelbaum in Wassenberg

13.1 Vorstellung des Transitionskonzepts und -modells

Im Februar 2022 wurde das Transitionskonzept des Kinder- und Familienzentrums Apfelbaum in Wassenberg erforscht. „Familienzentren sind gesamtfamiliäre Lernorte, die Familien in ihrem sozialen Nahraum niedrigschwellige Begegnungsmöglichkeiten bieten und gezielte Möglichkeiten für Elternbildung sowie Angebote zur Beratung und Hilfen schaffen.“ (Sulzer, A. 2013 S. 52)

Mit Hilfe eines umfangreichen Interviews mit der stellvertretenden Leitung, der Sichtung der im Qualitätsmanagement hinterlegten Prozesse und einem Abgleich mit der Einrichtungskonzeption konnte ein Transitionsmodell für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erstellt werden (s. Abb. 7). Dieses

Modell folgt der chronologischen Reihenfolge der tatsächlichen Prozesse in der Übergangsphase vom Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum in die Grundschule.

Insgesamt ließ sich feststellen, dass das Kinder- und Familienzentrum bereits auf allen Ebenen (s. Kap. 3.2) in diesem Transitionsbereich effektive Arbeit leistet. Insbesondere die bestehenden Angebote für Kinder, aber auch die für Erziehungsberechtigten als Moderatorinnen und Moderatoren sind bereits gut ausgebaut. Ferner sind die Kooperationen mit den umliegenden Grundschulen stabil. Es ergab sich allerdings ein Handlungsbedarf bezüglich einer nötigen Ergänzung des Transitionsmodells, um einem idealen Zustand auf allen Ebenen gerecht zu werden. Hierbei sollte der Fokus vor allem auf dem Ausbau von Angeboten liegen, die Erziehungsberechtigte in ihrer Rolle als Akteure des Übergangsprozesses unterstützen. Außerdem sollte die stabile Basis der guten Zusammenarbeit mit den Grundschulen genutzt werden, um ko-konstruktive Prozesse voranzutreiben und die Netzwerkarbeit unter anderem auf den Bereich des offenen Ganztags auszuweiten bzw. für diesen zu optimieren (vgl. Tissen, L. 2022).

Aus diesen Überlegungen hat sich das nachfolgende Transitionsmodell (s. Abb. 7) ergeben, das mit den vorgenommenen Ergänzungen ein Musterbeispiel dessen zeigt, wie der Übergang seitens der Kindertageseinrichtung idealerweise gestaltet werden kann. In Kooperation mit den Grundschulen wäre das Transitionsmodell für die Schuleingangsphase zu einem Gesamtmodell zu ergänzen.






	Ganzjährig	Nach den Sommerferien	Nach den Herbstferien	Ende des Jahres	Frühjahr/ Sommer	kurz vor den Sommerferien	
Vorletztes Kindergartenjahr	<p>0.-Beobachten der aktuellen Schukis im Schukibereich</p> <p>-Narrative Berichte im Erzählkreis mit aktuellen Schukis</p> <p>-Impulse durch Materialwechsel (Thema Schule, Vorschule)</p>				<p>1. Elterninformationsabend in GS: Thema Alltagsintegrierte Sprachförderung</p> <p>2. Dokumentenübergabe: - Information für Schuki-Eltern</p> <p>3. Dokumentenübergabe: -Schuki-Baum -Erklärbrief Eltern -Erklärbrief Kinder</p> <p>Eltern-Baum (relevante Kompetenzen) + Erklärbrief</p>	<p>4. Ggf. Infonachmittag Thema: Vorschulzeit, Besprechung Schuki-Baum, Eltern Brainstorming</p> <p>5. Auseinandersetzung mit dem Thema Patenschaft (Nutzen, Verantwortung, Pflichten)</p>	<p>6. Vergabe der Patenschaften, Kennenlernen über Fotos</p> <p>Wunschbaum ausfüllen (Eltern)</p> <p>7. „Schnuppern“ in das letzte Schukitreffen der aktuellen Schukis</p>
Letztes Kindergartenjahr	<p>8. 2x jährlich Arbeitskreis (Leitungen KiTas, Grundschulen, OGS) Stadt Wassenberg</p> <p>Schule u. KiTa: Gemeinsame Elternberatung</p> <p>Schule u. KiTa: Gemeinsame Fortbildung zu Transitionsarbeit</p> <p>Schule u. KiTa: Gemeinsames Elterncafé alle 3 M</p> <p>Eltern-Kompetenztraining (Alltagsintegriert)</p>	<p>9. Übernahme der Patenrolle als Bezugsperson und Meisterkind</p> <p>10. Ausfüllen Bogen Gesundheitsamt für Schuluntersuchung + Übergabe an Eltern</p>	<p>11. Start der Schuluntersuchungen</p> <p>12. Start 1x wöchentlich Schukitreffen (gruppenintern)</p> <p>13. Start 1x wöchentlich Schukienglisch (gruppenintern)</p> <p>14. Start 1-2x wöchentlich Sprachförderung (gruppenübergreifend)</p> <p>15. Entwicklungsgespräch + Übergabe Entwicklungsgesprächprotokoll</p> <p>16. Schnuppertage an den Grundschulen</p> <p>17. Bielefelder Screening (BISC)</p> <p>18. Auswertung des BISC, anschließend Besprechung mit Eltern</p>	<p>19. Elternabend in den Grundschulen mit der Schulleitung</p> <p>20. Mit Einverständnis der Eltern beginnt Austausch mit Grundschulen oder Kontaktaufnahme zu Förderschulen</p> <p>Schule u. KiTa in Koop. Familienbildungszentrum Emotionale Entlastung Übergang (Workshop)</p> <p>21. Schulspiel Grundschule</p> <p>22. Schukiausflug (Kinder wählen Ausflugsziel)</p> <p>23. Schuki-Übernachtung in der Einrichtung</p> <p>24. Selbstbehauptungskurs</p>	<p>25. 2. Runde BISC</p> <p>26. Auswertung des BISC, anschließend mit Eltern</p> <p>27. Verkehrserziehung Polizei 1: Besuch des Polizist in der Gruppe</p> <p>28. Verkehrserziehung Polizei 2: Verkehrssicherheitstraining</p> <p>29. Verkehrserziehung 3 Polizei : Fahrrad-Infostunde</p>	<p>30. Verkehrserziehung 4. Polizei: Fahrradtraining</p> <p>31. Verkehrserziehung 5. Polizei: Schulwegtraining</p> <p>32. Besuch der Feuerwehr</p> <p>33. Besuch einer Zahnarztpraxis (Ausflug)</p> <p>34. Besuch eines Bäckers (Ausflug)</p> <p>35. ca. 2 weitere jährliche Angebote (wechseln) z.B. Besuch der Müllabfuhr</p>	<p>Schukis besuchen mit KiTa Personal die OGS</p> <p>Lehrer*innen besuchen die KiTa</p> <p>Vergabe der Patenschaften</p> <p>Schultütenbasteln</p> <p>37. Die große Abschiedsfeier</p>
Erstes Schuljahr	<p>38. Angebot weiterhin die Erziehungsberatung und Elternkurse zu besuchen</p> <p>39. Weiterhin Einladung an Eltern und Kinder zu Sommerfesten usw.</p> <p>Schule u. KiTa: Gemeinsame Elternberatung</p>	<p>40. Austausch auf Anfrage der Grundschulen mit Einverständnis der Eltern</p>	<p>41. Rückkehr der Schulkinder in die Gruppen (2. Std. Erzählkreis) für narrative Berichte</p>	<p>Reflexionsbogen ausfüllen → an KiTa (Eltern)</p>			<p>Kinder: </p> <p>Eltern: </p> <p>Schule: </p> <p>Sonstige: </p> <p>Ergänzung: </p>

Abbildung 7: Transitionsmodell des Kinder- und Familienzentrums Apfelbaum Wassenberg (eigene Darstellung in (Tissen, L. 2022 S. 22)

13.2 Die Kindertageseinrichtung als Einflussgröße des Transitionsprozesses

Die prozentuale Verteilung aller Kinder nach der Anzahl wöchentlicher Betreuungsstunden (s. Abb. 8) verdeutlicht, wie viel Zeit der Großteil der Kinder wöchentlich in der Einrichtung verbringt: Ganze 83 % der Kinder besuchen das Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum 45 Stunden in der Woche. Dies entspricht mehr Stunden als die Arbeitszeit einer durchschnittlichen Vollzeitbeschäftigung. Die verbleibenden 17 % der Kinder in der Einrichtung sind 35 Stunden präsent, wobei kein Kind in der Einrichtung diese für weniger als 35 Stunden pro Woche besucht. Dieser Zeitaufwand gibt zu erkennen, wie eng die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit der Arbeit der Erziehungsberechtigten verknüpft ist (s. Kap. 6): Weil die Kinder einen großen Teil ihrer Zeit in der Einrichtung verbringen, ist der Einfluss, den diese nehmen kann, bedeutend. Deshalb sollte in dieser die individuelle Gestaltung des Transitionsprozesses stetig optimiert und überlegt werden, wie sie dazu beitragen kann, dass für alle Akteurinnen und Akteure ein möglichst guter Übergang in die nächste Ebene gelingt.

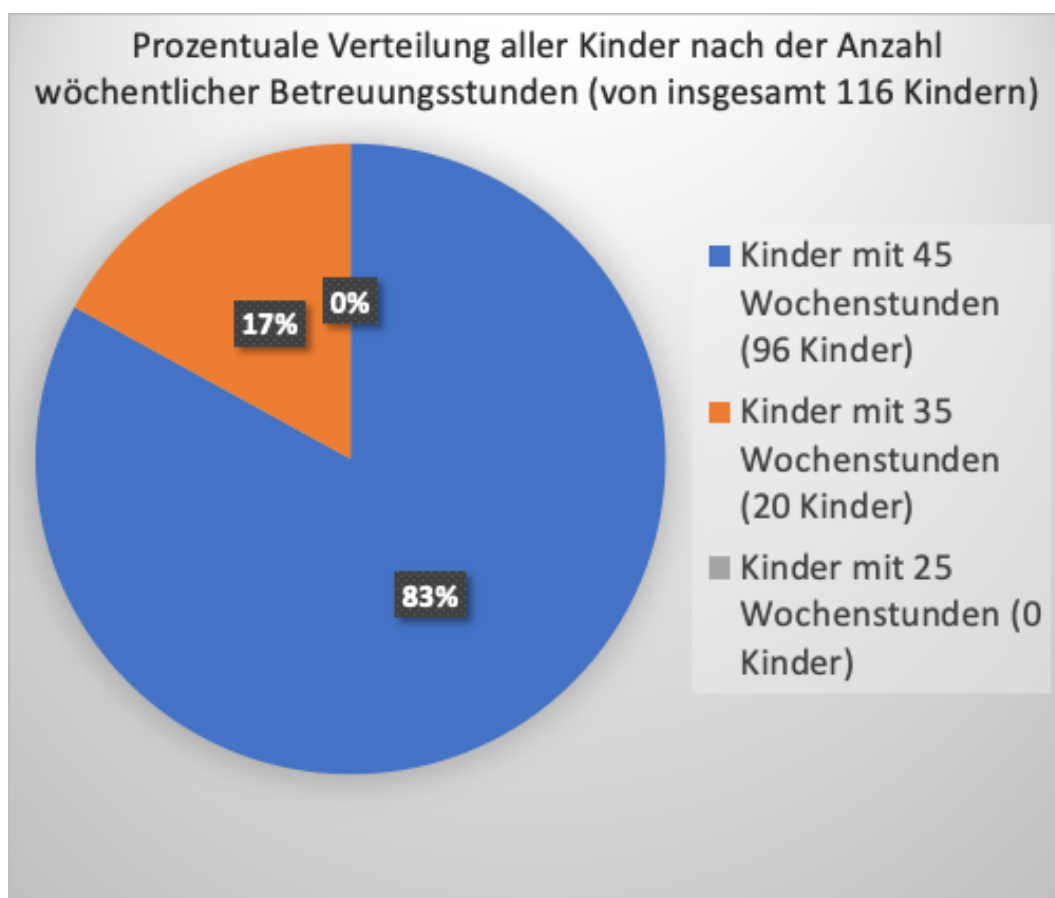


Abbildung 8: Prozentuale Verteilung aller Kinder nach der Anzahl wöchentlicher Betreuungsstunden im Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum in Wassenberg (eigene Darstellung)

13.3 Gründe, aus denen geeignete Medien differenzsensibel sein müssen

Dass es unerlässlich ist, dass ein Medium zur Unterstützung im Transitionsprozess auch Nutzenden mit besonderen Einschränkungen zugänglich ist, konnte bereits nachgewiesen werden (s. Kap. 5.3). Ebenso wurden zielführende Umsetzungsstrategien präsentiert. In Abb. 9 ist zu erkennen, dass 9 % der Kinder, die das Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum zurzeit besuchen, Kinder mit geförderter Inklusion bzw. besonderem Förderbedarf sind. In diese Gruppe fallen vor Ort aktuell Kinder mit einer mehrdimensionalen Entwicklungsverzögerung, Blindheit, einer angeborenen Stoffwechselerkrankung, einer angeborenen Lungenerkrankung, Autismus-Spektrum-Störung und Sprachentwicklungsstörungen. Nicht jede dieser Diagnosen muss das Kind in der gleichberechtigten Nutzung eines Mediums einschränken, allerdings kann dies vorkommen. Es ergibt sich somit immer wieder die Pflicht für die Einrichtung, zu prüfen, ob das angebotene Medium für jedes Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen gleichermaßen gut nutzbar ist.



Abbildung 9: Prozentualer Anteil von Kindern mit geförderter Inklusion/besonderem Förderbedarf im Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum in Wassenberg (eigene Darstellung)

13.4 Gründe, aus denen geeignete Medien Mehrsprachigkeit berücksichtigen müssen

Die Differenzsensibilität gilt es im zur Unterstützung des Transitionsprozesses dienenden Medium nicht bloß für Nutzende mit geförderter Inklusion oder besonderem Förderbedarf zu erreichen: Im Kinder- und Familienzentrum lässt sich feststellen, dass der Anteil der Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist (s. Abb. 10), bei 39 % liegt. Auch der entsprechende Anteil der Familien ist betroffen. Dies verdeutlicht anhand der Praxis, weshalb die Differenzsensibilität in Bezug auf Sprache zentral ist. Außerdem wird aufgezeigt, weshalb die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und der Abbau von Sprachbarrieren für eine zielführende und vertrauensvolle Zusammenarbeit der Institution mit Kindern und Erziehungsberechtigten bedeutsam sind: Ein repräsentativer Anteil der Familien nutzt nicht die deutsche Sprache als Familiensprache und die Institution steht in der Pflicht, dies in ihren Planungen zu berücksichtigen. Im Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum werden inklusive der deutschen Sprache insgesamt 13 unterschiedliche Familiensprachen gesprochen (s. Abb. 11). Mit Abstand am häufigsten vertreten ist Türkisch als Familiensprache, gefolgt von Russisch und Arabisch. Dieses Praxisbeispiel zeigt nicht nur, wie divers die vertretenen Sprachen sind, sondern verdeutlicht auch die Diversität in Bezug auf die möglichen Kulturen der Familien. In Abbildung 12 wird gezeigt, wie die Sprachen der Familien im Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum auf der Welt verteilt sind. Die farbig markierten Länder erstrecken sich von Nordafrika über Europa bis nach Ostasien. Diese Länder bergen jeweils andere Übergangsrituale und Strategien, um einen Statuswechsel innerhalb ihrer Gesellschaft zu vollziehen. Deshalb bietet ein Medium, das ohne sprachliche Barrieren allen Kindern und Erziehungsberechtigten Raum gibt, die eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen zu notieren sowie zu reflektieren, eine gute Stütze, um Individualität wertzuschätzen und miteinander sowie voneinander zu lernen.

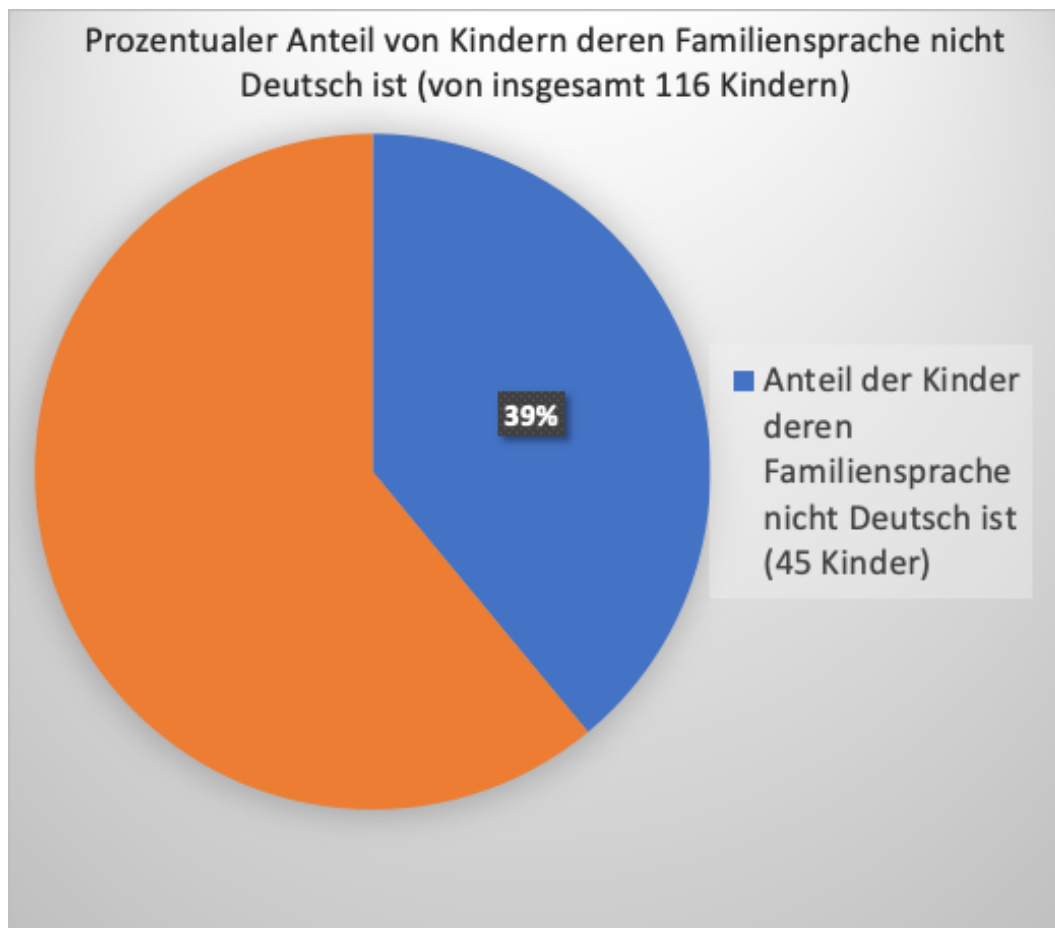


Abbildung 10: Prozentualer Anteil von Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, im Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum in Wassenberg (eigene Darstellung)

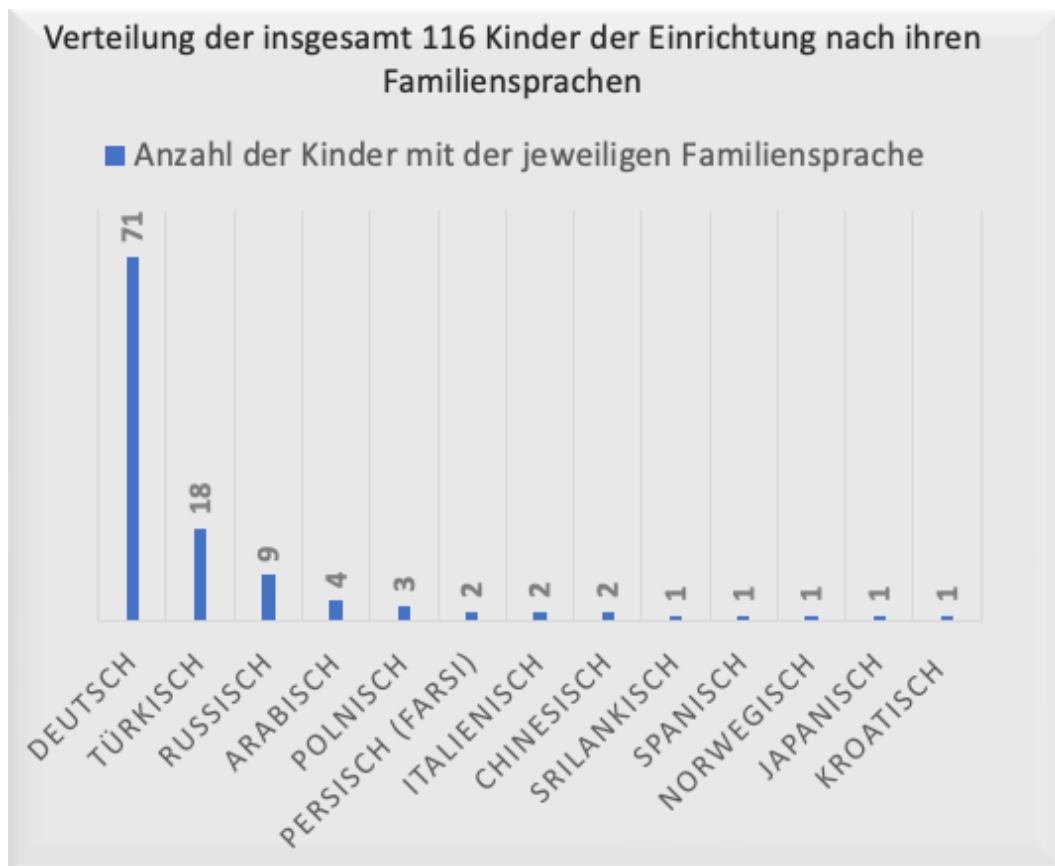


Abbildung 11: Verteilung aller Kinder in der Einrichtung Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum nach ihren Familiensprachen (eigene Darstellung)

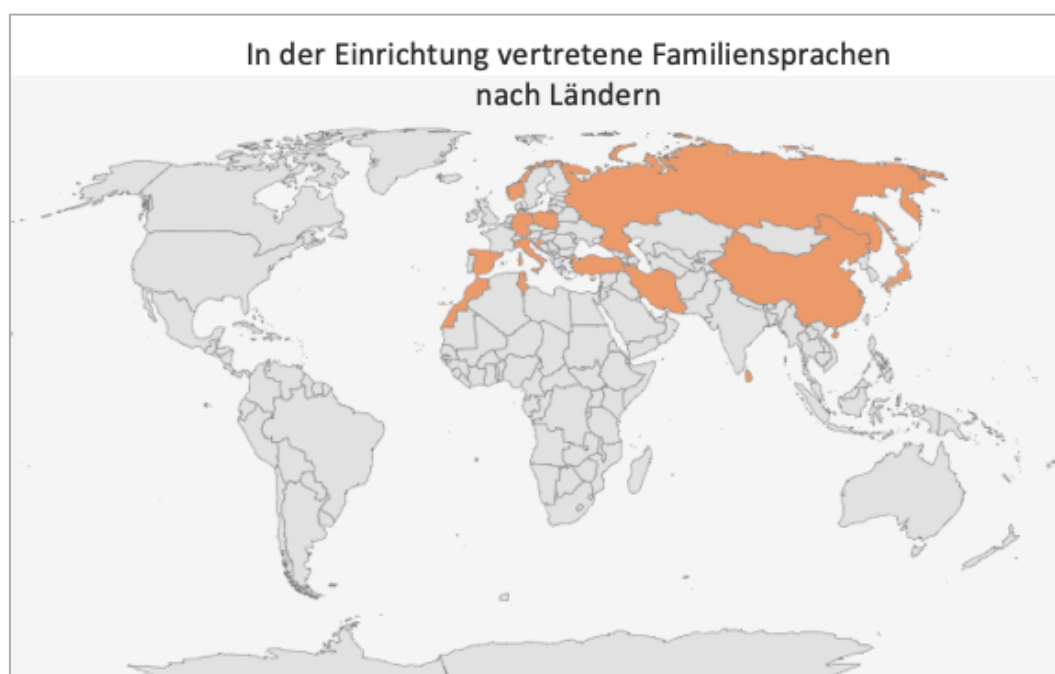


Abbildung 12: Verteilung der im Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum Wassenberg vertretenen Familiensprachen nach Ländern (Weltkarte) (eigene Darstellung)

14. Das Übergangsbuch – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Es stellt sich nun die Frage, wie das Übergangsbuch von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule als geeignetes Medium gestaltet werden kann, um die Adressatinnen und Adressaten unter Berücksichtigung von Risiko- sowie Bewältigungsfaktoren bei ihren Herausforderungen im Transitionsprozess zu unterstützen.

14.1 Das Übergangsbuch als Teil einer Bücherreihe

14.1.1 Gestaltung

Wie bereits festgestellt werden konnte, haben sowohl die Methode der Lerngeschichten als auch die Portfolioarbeit ihren eigenen Dokumentationscharakter und ihre Berechtigung. Die Portfolioarbeit folgt sogar dem Ansatz, die Lerngeschichten und andere Dokumente zum Teil zusammenzuführen. Portfolios sind allerdings meist eine Art Sammelmappe, in der unweigerlich verschiedene Layouts und Materialien aufeinandertreffen. Dies führt dazu, dass sowohl Fachkräfte als auch Kinder und Erziehungsberechtigte im Laufe der Kindergartenzeit mit unterschiedlichen Beobachtungsmethoden und verschiedenen Medien konfrontiert werden, die in ihrer Struktur, ihrem Zusammenhang mit anderen Dokumenten, ihrem Gebrauch, ihrem Mehrwert usw. wiederholt adressatengerecht erklärt werden müssen.

Um diese Problematik zu umgehen, könnte es sinnvoll sein, das Übergangsbuch als Teil einer ganzen Bücherreihe zu verstehen, die alle Nutzenden wie ein roter Faden von der Familie in die Kindertageseinrichtung, durch die Kindergartenzeit und schließlich weiter bis hin in die Schuleingangsphase begleitet. Diese Bücherreihe bestünde aus einzelnen Bänden, die inhaltlich auf die Einrichtung zugeschnitten und für den Entwicklungsstand des Nutzenden angemessen sind. Es könnten in ihr unterschiedliche Dokumentationsmethoden wie Lerngeschichten oder die Portfolioarbeit angewendet werden, allerdings eingebettet in ein zusammenhängendes Gesamtkonzept. ‚Das Übergangsbuch – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule‘ würde somit den letzten Band der Bücherreihe auf Seiten der Kindertageseinrichtung bilden.

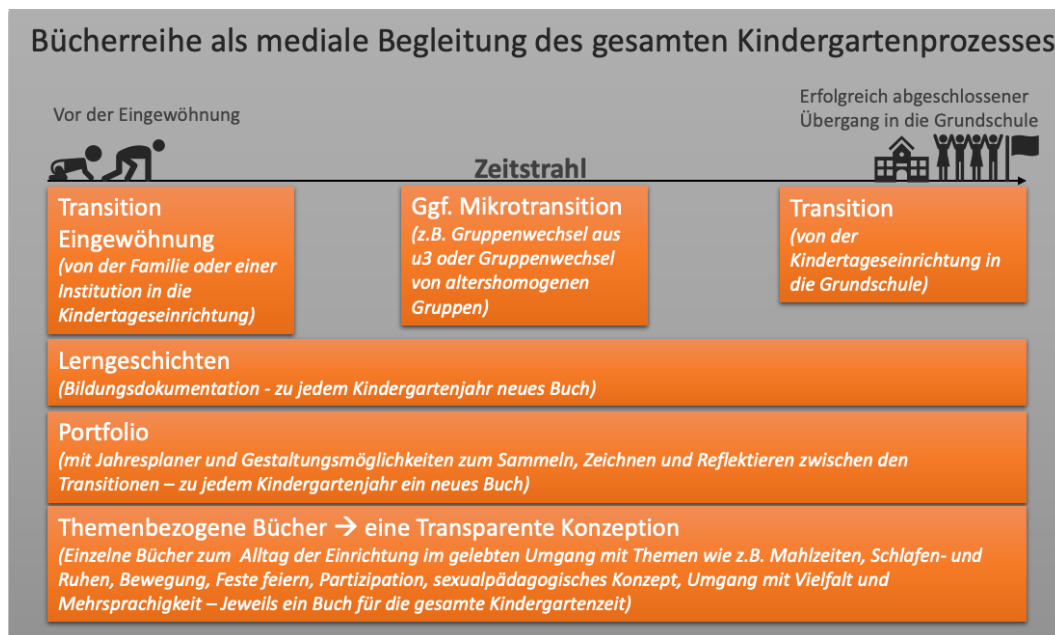


Abbildung 13: Strukturmodell Bücherreihe als mediale Begleitung des gesamten Kindergartenprozesses (eigene Darstellung)

14.1.2 Vorteile einer Bücherreihe

Von Vorteil wäre es an einer Bücherreihe zum einen, dass es eine einheitliche Struktur gibt. Diese unterstützt dabei, dass die Prozesse und ihr Ineinandergreifen besser sichtbar und begreifbar werden. Die Komplexität der Herausforderungen, denen sich Kinder und ihre Erziehungsberechtigten stellen müssen, wächst parallel zur Entwicklung des Kindes. Gleichermaßen sollen die begleitenden Medien mitwachsen. Dadurch, dass die Kinder regelmäßig ein neues, ihrem Entwicklungsstand angemessenes Medium erhalten, wird Vorfreude bei ihnen erzeugt. Mit allen Bänden erhalten das Kind und seine Erziehungsberechtigten am Ende des Übergangs in die Grundschule eine Sammlung an Büchern. Zumal sich das Konzept von der Eingewöhnung bis in die Schuleingangsphase erstreckt, wird Kindern und Erziehungsberechtigten verdeutlicht, dass Transitionen fließend, von individueller Dauer und keinesfalls mit dem ersten Schultag abgeschlossen sind. Dies könnte den Akteuren und Akteurinnen den Druck nehmen, zu hohe Erwartungen in Bezug auf eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs an sich selbst zu stellen, indem sie gezielt entschleunigt werden. Die übersichtliche Struktur des Gesamtkonzepts könnte insbesondere den Erziehungsberechtigten einen gut erkennbaren Überblick der Abläufe bieten und somit ihr Bedürfnis nach Orientierung befriedigen. Indem die Einrichtung ihre Prozesse detailliert gegenüber Erziehungsberechtigten und Kindern transparent macht, wäre diese gezwungen, die eigene Vorgehensweise regelmäßiger zu reflektieren und ggf. zu überarbeiten. Die Fachkräfte

könnten angehalten werden, einheitlicher zu arbeiten, da nun Inhalte des Qualitätsmanagements und der Konzeption adressatengerecht nach außen getragen würden. Ein weiterer Vorteil der Bücherreihe bestünde darin, dass die Kooperation zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule gestärkt werden würde, da ein gemeinsames fortlaufendes Transitionskonzept bzw. -modell erstellt werden müsste. Dies würde den Dialog zwischen beiden Institutionen anregen und die gemeinsame Arbeit zusätzlich verbindlicher gestalten. Der Aufbau der einzelnen Bände unter Berücksichtigung einer adressatengerechten und individualisierenden Gestaltung würde zwar zu Anfang viel Arbeitszeit und -kraft in Anspruch nehmen, könnte allerdings die Fachkräfte im Nachhinein stark unterstützen und entlasten.

14.2 Gestaltung des Übergangsbuchs – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

14.2.1 Leitfaden und Vergleich mit dem Übergangsbuch nach dem Thüringer KiGs-Projekt

Übergangsbuch – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	
Leitfaden/ Aufbau	Einband <i>(ansprechendes Design)</i>
	Einführungstext <i>(kurze Einführung für die Kinder und ihre Erziehungsberechtigten)</i>
	Einführung in die Struktur <i>(z.B. Erklärung der Symbole)</i>
	I. Inhaltsverzeichnis <i>(Übersicht über die Inhalte)</i>
	Kinderportrait <i>(übersichtliche Informationen über das Kind)</i>
	Familienportrait <i>(übersichtliche Informationen rund um die Familie des Kindes)</i>
	Einrichtungsportraits <i>(übersichtliche Informationen rund um die Kindertageseinrichtung und zukünftige Grundschule, Methode: Erkundungslandkarten)</i>
	Auszug aus den Konzeptionen <i>(zu den Themen: Vorschularbeit, Schuleingangsphase → Was versprechen die Einrichtungen?)</i>
	Übersicht über die entwicklungspsychologischen Aspekte und die daraus abzuleitenden Lernziele <i>(relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Schule und wie diese erworben werden)</i>
	Das Transitionsmodell der Einrichtungen <i>(Übersicht für Fachkräfte und Erziehungsberechtigte: chronologische Abfolge aller Dokumente, Veranstaltungen, Angebote, Ausflüge ect. in der Vorschulzeit und der Schuleingangsphase)</i>
	II. Inhaltsverzeichnis <i>(kindgerechte Übersicht über den Transitionsprozess mit Seitenangabe)</i>
	Punkte aus dem Transitionsmodell <i>(beinhaltet jeweils: kurze Erklärung (Wirkfaktor des Angebots) in Bezug auf die Lernziele, Seiten zur interaktiven Gestaltung –Bilder, Zeichnungen, Texte- Symbole zur Orientierung, Reflexionsfragen usw.)</i>

Abbildung 14: Leitfaden/Aufbau des Übergangsbuchs (eigene Darstellung)

Im geplanten Übergangsbuch spiegeln sich wesentliche Elemente des Übergangsbuchs nach dem Thüringer KiGs-Projekt (s. Kap. 12) wider: Es sollten ebenso Symbole genutzt werden, um den Nutzenden die Übersicht im Buch zu erleichtern, und das Buch sollte sich auf identische Weise von der Vorschulzeit bis in die Schuleingangsphase erstrecken. Außerdem sollten die Kinder ebenso Platz erhalten, um Zeichnungen im Buch zu erstellen, zu denen die Erziehungsberechtigten die wortgenaue Erzählung notieren. Allerdings würde das ‚Übergangsbuch – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule‘ noch deutlich mehr bieten:

Es würde Kinder und Erziehungsberechtigte als Nutzende des Buchs gleichermaßen adressieren und aus folgenden Komponenten bestehen

- informativen Inhalten (z. B. Konzeptionsauszügen, Transitionsmodell, Entwicklungspsychologie),
- gestalterischen Inhalten (z. B. der Möglichkeit, Fotos einzukleben und zu zeichnen),
- dialogischen Inhalten (z. B. der Mitschrift der Erziehungsberechtigten bei der Erzählung der Kinder zu ihrer Zeichnung)
- und prüfenden/selbstreflexiven Inhalten (durch Fragestellungen).

Außerdem wäre es besonders, da das Buch individuell auf die Einrichtung zugeschnitten ist und somit das konkrete Transitionsmodell der Kindertageseinrichtung und der Grundschule beinhaltet. In der Folge könnten die Inhalte für den gestalterischen Teil des Buches bereits sinnvoll, realitätsnah und chronologisch vorstrukturiert werden.

14.2.2 Gestalterische Elemente

Texte für die Kinder im Buch sind in „Grundschrift“ oder „letters for learners“ verfasst. Das Seitenlayout ist ein DIN-A4-Format hochkant (s. Anhang fünf). Diese Elemente wurden an der Zone der nächsten Entwicklung (s. Abb. 4) der Kinder (Grundschule) orientiert gewählt. Sie sollen das Buchstabenverständnis, die Lese- und Schreibmotivation sowie die Gewöhnung ans DIN-A4-Format fördern, da auch Arbeits- und Schreibhefte in der Schule in der Regel in dieser Gestaltung vorliegen. Indem den Kindern innerhalb des Mediums der Platz und die Zeit zur Verfügung gestellt werden, um sich zum Lesen und Schreiben angeregt zu fühlen bzw. dieses zu erproben, wird das kulturelle Kapital der Kinder gefördert (s. Kap. 2.6). Der verwendete Terminus ist das Präsens, denn hierdurch fühlen sich Kinder in die Geschichte involviert (s. Kap. 11.5.2, Anhang fünf). Außerdem dienen kurze Reime

zum Mitlesen, Nachsprechen und somit als Gedankenstütze für die Kinder (s. Kap. 11.5.1, Anhang fünf).

Auf den einzelnen Seiten zu den konkreten Angeboten, die die Einrichtung durchführt, sind für die Erziehungsberechtigten immer kurze Informationen zu finden, die erklären, weshalb es das Angebot gibt, was damit gefördert wird und welchen Mehrwert Kinder und Erziehungsberechtigte dadurch erhalten (s. Anhang fünf). Hierdurch sollen vereinheitlichende Formulierungen vermieden werden und es soll transparent werden was die Einrichtung den Akteurinnen und Akteuren in der Praxis bietet bzw. welchen Nutzen diese erhalten.

Außerdem werden die Methoden der Landkarten und der Prüffragen nach Evanschitzky und Zöller (s. Kap. 11.8, 11.9) im Übergangsbuch genutzt (s. Anhang zwei). Die Landkarten sollen dazu dienen, zum einen Informationen aus der Familie zu erhalten und zum anderen den Erziehungsberechtigten und den Kindern die bestmögliche Vergleichbarkeit der Familie, der Kindertageseinrichtung sowie der Grundschule zu bieten, damit sowohl Kinder als auch Erziehungsberechtigte unkompliziert sehen können, wo deutliche Anpassungsleistungen von ihnen erforderlich werden. Indem Prüf- und Reflexionsfragen an die Erziehungsberechtigten und die Kinder gestellt werden, erhalten sie den nötigen Raum, um ihre Gedanken und Gefühle für sich zu sortieren, festzuhalten und den zuständigen Fachkräften mitzuteilen (s. Anhang sechs).

14.2.3 Medien

Die Figuren, die im Übergangsbuch als Symbole dienen, sollten bearbeitete Bilder des Kindes und ggf. der Erziehungsberechtigten und der Fachkräfte sein, um das Identifikationspotential mit ihnen zu erhöhen und jedes einzelne individuell zu gestalten (s. Anhang eins). Die Fachkräfte könnten die Fotos gemeinsam mit den Kindern bearbeiten, um die Symbole für die Bücher zu erstellen. Dies fördert die Medienkompetenz (s. Kap. 8) der Kinder, bezieht sie von Anfang an ins Projekt ein und steigert die Vorfreude.

Indem die Kinder nicht nur zeichnen sollen, sondern auch Bilder in ihre Veranstaltungen aufnehmen können und sollen, werden sie im Bildungsbereich Medien gefördert (s. Kap. 8).

14.2.4 Dialogorientierung

Zumal die Beweggründe der Kinder und der Erziehungsberechtigten durch die Zeichnungen, Bildunterschriften, Reflexionsfragen usw. (s. Anhang fünf und Anhang sechs) ergründet werden, können die Fachkräfte die aktuellen Themen, die

Akteurinnen und Akteure beschäftigen, sowie deren Komfortzone und eventuellen Panikzonen erkennen. Daraufhin können sie passgenaue Unterstützungen entwickeln und mit Hilfe der ‚Scaffolding‘-Methode (s. Kap. 9.2) die Beteiligten in ihre individuelle Lernzone begleiten (s. Abb. 4).

Positiv ist auch, dass die Kinder untereinander durch ihre Bücher in einen Austausch kommen und die Gelegenheit erhalten, mögliche Gemeinsamkeiten (diese stärken die Communitas, (s. Kap. 2.4), aber auch Unterschiede (diese fördern den Umgang mit Diversität) zu entdecken.

Die gemeinsame Bearbeitung des Buchs und die dadurch entstehenden Dialoge fördern das ‚Sustained-Shared-Thinking‘ (s. Kap. 9.2) der Erziehungsberechtigten und ihrer Kinder, der Fachkräfte und der Kinder, aber unter Umständen sogar zwischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten.

14.2.5 Individualität

Das Übergangsbuch wäre besonders differenzsensibel und ressourcenorientiert, da es individuell an die Familiensprache der Nutzenden angepasst wäre. Zur Veranschaulichung wurden die exemplarischen Seiten ins Türkische (s. Anhang vier, Anhang neun und Anhang zehn) sowie ins Russische (s. Anhang drei, Anhang sieben, Anhang acht) übersetzt. Diese Sprachen wurden als Beispiel gewählt, da sie in der Datenerhebung am Häufigsten vertreten waren (s. Kap. 13.3).

Außerdem würde den kulturellen Erfahrungen aller Erziehungsberechtigten bzw. ihren Bildungsbiographien und Übergangsritualen Raum gegeben werden, um Erfahrungen zu reflektieren und einen Austausch anzuregen. Dies ist z. B. möglich, indem auch die Erziehungsberechtigten die Möglichkeit erhalten, z. B. ein Foto ihrer eigenen Einschulung einzufügen, die sich möglicherweise stark von der ihres Kindes unterscheidet. Durch diesen Austausch kann Aufschluss darüber gewonnen werden, warum Erziehungsberechtigte eine besonders positive und zureichende oder auch eine eher ängstliche emotionale Haltung gegenüber dem Transitionsprozess des Kindes einnehmen. Anhand entsprechenden Wissens kann passende Unterstützung angeboten werden. Es geht allerdings nicht nur darum, durch einen Austausch Wertschätzung für unterschiedliche Lebensweisen zu signalisieren, sondern es gilt darüber hinaus diese auch als Pool an Ressourcen anzusehen: Sie zeigen auf, wie sich vorherrschende Rituale abwandeln oder neue hinzufügen lassen.

14.2.6 Digitalität

Das Übergangsbuch würde als digitale Vorlage bereitstehen und wäre dementsprechend flexibel bzw. unkompliziert anpassbar. Über die digitale Vorlage wäre es auch denkbar, Möglichkeiten zu schaffen, wie die Kinder und die Erziehungsberechtigten das Medium auf digitalen Endgeräten umgestalten könnten (in den dafür vorgesehenen Bereichen). Außerdem wäre es deutlich leichter auf andere Kommunikationswege transferierbar. Perspektivisch gesehen ist es denkbar, das Übergangsbuch in der Einrichtung als MP3, Tonieboxfigur⁴, Podcast oder E-Book zur Verfügung zu stellen, um die Nutzenden auf vielfältigen Kanälen zu erreichen. Menschen mit besonderen Einschränkungen würde dies mehr Möglichkeiten geben, vom Medium erreicht zu werden und dieses mitgestalten zu können. Hierzu könnten z. B. Hilfsmittel der unterstützenden Kommunikation eingesetzt werden: Einer Person, die in ihrer Sehfähigkeit eingeschränkt ist, könnten eine MP3-Datei und ein passendes Aufnahmegerät die Möglichkeit bieten, ihre Gefühle und Gedanken statt dem Aufschreiben oder Aufzeichnen erzählend zu beschreiben.

15. Fazit

Das Ziel dieser Bachelorarbeit war es, die Frage zu beantworten, wie die Herausforderungen, die auf Kinder und Erziehungsberechtigte im zentralen Transitionsprozess von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule einwirken, unter Berücksichtigung von Risiko- und Bewältigungsfaktoren mit Hilfe geeigneter Medien adressatengerecht aufbereitet werden können.

Für die Beantwortung dieser Frage wurde ergründet, an wen sich das Medium wenden muss, um von einer Adressatengerechtigkeit ausgehen zu können, und welche spezifischen Herausforderungen diese Adressatinnen und Adressaten im Transitionsprozess zu bewältigen haben. Im Ergebnis steht fest, dass sowohl die Kinder als auch ihre Erziehungsberechtigten adressiert werden müssen, da sie beide Akteurinnen und Akteure im Übergangsprozess sind sowie mit Herausforderungen auf individueller, interaktionaler und institutioneller Ebene konfrontiert sind. Sie haben außerdem Bedürfnisse nach Orientierung, Kontrolle, Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz sowie Bindung, die während des Übergangs befriedigt werden müssen. Durch die Auswertung von bestehenden Studien konnte

⁴ Eine Toniebox ist ein Medium mit dem Zweck, Hörspiele für Kinder abzuspielen. Die Audiodateien befinden sich auf einer Figur, die per Magnet auf dem Endgerät hält. Es gibt auch sogenannte ‚Kreativ Tonies‘, die sich mit Hilfe der Toniebox selbst besprechen lassen oder eine Audiodatei (MP3) abspielen.

festgestellt werden, dass eine ausbleibende Befriedigung dieser Bedürfnisse als Risikofaktor zu identifizieren ist – ebenso wie Familien mit Zuwanderungsgeschichte oder mit besonderen Einschränkungen. Allerdings konnten auch geeignete Bewältigungsstrategien aufgezeigt werden. Diese bilden die Grundlage der Überlegung, wie ein geeignetes Medium gestaltet werden müsste, um die Akteurinnen und Akteure im Übergangsprozess angemessen zu unterstützen. Hierzu wurden Lerntheorien erklärt, um aufzuzeigen, wie Kinder lernen und was sie dafür benötigen. Es konnte festgestellt werden, dass verschiedene Umstände (Lern dispositionen) gegeben sein müssen, damit sich das Kind auf einen Lernprozess einlassen kann. Für pädagogische Fachkräfte ergab sich der Handlungsbedarf, eine geeignete Situation zu schaffen, um es Kindern zu ermöglichen, (mit Lernzonen) ihre Komfortzone zu verlassen und sich ihrer Zone der nächsten Entwicklung anzunähern.

Anknüpfend wurden einander die Vor- und Nachteile gängiger Dokumentationsmethoden gegenübergestellt und gestalterische Elemente, die in einem Medium für Kinder und Erziehungsberechtigte von positiver Wirkung wären, evaluiert. Hierbei stellte sich heraus, dass alle untersuchten Methoden ihre Daseinsberechtigung haben, sich Teilmethoden aus Ich-Büchern und Portfolios allerdings eher für ein Übergangsbuch eignen als Lerngeschichten, zumal letztere wenig Interaktivität und Gestaltungsspielraum zulassen. Als gestalterisch sinnvolle Elemente haben sich Fotos, Symbole und Zeichnungen mit Bildunterschriften erwiesen. Außerdem wurde als passendes Medium das Buch identifiziert, da es am besten an die nächste Zone der Entwicklung der Kinder anknüpft, indem es unter anderem zum Lesen und Schreiben anregt. Als sprachliche Stilmittel sind besonders Reime, offene Fragen und das Präsens sinnvoll, da sie es Kindern erleichtern, zuzuhören, neugierig zu bleiben und sich dem Buch nahe zu fühlen. Für die Nähe sorgen außerdem Figuren im Buch, mit denen sich die Kinder identifizieren können. Das Buch sollte ferner viel Platz für Individualität lassen und eine freie Gestaltung ermöglichen sowie ein Rückflugticket beinhalten, das den Kindern die Option bietet, ihre Einrichtung nach Eintritt in die Schule zu besuchen. Sinnvolle Methoden für einen strukturierten Überblick und eine gute Vergleichbarkeit der Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen bieten außerdem Erkundungslandkarten. Besonders geeignet für Erziehungsberechtigte, aber auch für Kinder sind Prüf- und Reflexionsfragen: Die diese beantwortenden Personen werden zur Reflexion und zur Mitteilung angeregt. Fachkräften dienen sie dazu, einen Einstieg in den Dialog zu finden und auf Basis der Antworten angemessene Unterstützung zu leisten. Des

Weiteren ließen sich mediale Strategien, die sich bereits in der Praxis bewährt haben, aus dem Thüringer Übergangsbuchs (TransKiGs) ableiten. Diese bestätigten die Sinnhaftigkeit von Zeichnungen der Kinder und des Dialogs zwischen Kindern und Erziehungsberechtigten sowie die weitreichende Aussagekraft der Bildunterschrift als wortgenaue Abschrift der Erzählung des Kindes. Die Betrachtung des Kinder- und Familienzentrums Apfelbaum in Wassenberg verdeutlicht anhand seiner Datenlage, welchen großen Einfluss die Kindertageseinrichtung auf die Übergangsgestaltung und die Übergangsqualität hat. Zudem geht aus der Auswertung der Daten dieser Einrichtung hervor, wieso insbesondere Mehrsprachigkeit und Inklusion in der Gestaltung eines geeigneten Mediums zu berücksichtigen sind. Mit Hilfe der Ergebnisse der erfolgten Untersuchungen konnte schließlich im letzten Kapitel ein Konzept für ‚Das Übergangsbuch – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule‘ zusammengetragen und anhand Beispielseiten visualisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass durch eine sinnvolle Kombination von Methoden und Gestaltungselementen, die in der Praxis bereits vertreten sind, mit Hilfe eines innovativen Charakters, z. B. durch die Personalisierung des Mediums und die Medienarbeit mit den Kindern als Lerngegenstand im Prozess mit dem Übergangsbuch ein Medium geschaffen werden könnte, das Kindern und Erziehungsberechtigten bei der Bewältigung ihres individuellen Übergangs mit seinen ebenso heterogenen Herausforderungen und Risiken zielführend begleitet und unterstützen kann.

Um das Konzept des Übergangsbuchs – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zielführend weiterausbauen zu können bedarf es weiterer Recherchearbeiten. Diese sollten dazu beitragen herauszufinden, mit Hilfe welcher Software sich ein solches Medium möglichst benutzerfreundlich gestalten ließe, welche Hardware in der Einrichtung vorauszusetzen und kompatibel wäre und inwiefern die Fachkräfte geschult werden müssten, diese anwenden zu können. Außerdem gilt es zu ergründen, welche Voraussetzungen die anderen Bände erfüllen müssten, wenn man das Übergangsbuch als Teil einer Bücherreihe versteht. Sinnvoll wäre sicherlich auch alternative Medien wie bereits beschriebene z.B. Tonieboxfigur o.Ä. in Betracht zu ziehen und zu prüfen, inwiefern sich das Übergangsbuch – erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule auch auf andere Medien transferieren lässt, um eine möglichst breite Nutzerschaft gezielt und individuell zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Aymanns, P./ Fillip, S. (2018): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. (2. akt. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Behrens, J./ Rabe-Kleberg, U. (2000): Gatekeeping im Lebenslauf - Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander beziehen. In: Alhei, P./ Andrews, M./ Behrens, J./ Hoerning, E. (Hrsg.), Biographische Sozialisation. Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart: Lucius und Lucius, 101-132.
- Binz, C./ Graßhoff, G./ Pfaff, A./ Schmenger, S./ Ullrich, H. (2012): Eltern als Akteure im Übergang vom Elementar- zum Primabereich: Praktiken von Elternpartizipation in kooperativen Tandems von Kindergärten und Grundschulen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 3, 333-348.
- Borg-Laufs, M./ Brückner, B./ Wälte, D. (2019): Psychologische Grundlagen der Sozialen Arbeit. In: Bieker, R. (Hrsg.), Soziale Arbeit Grundwissen (2. überarb., erw. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Brittney-Murphy-Design (o.J.): Letters for learners. Online: <https://fontmeme.com/schriftarten/letters-for-learners-schriftart/> [Letzter Aufruf 26.05.2022].
- Büker, P./ Höke, J. (2020): Bildungsdokumentation in Kita und Grundschule stärkenorientiert gestalten. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Eckerth, M./ Hanke, P. (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Von der KiTa in die Grundschule. (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Englert, S. (2021): Handbuch für Kinder- und Jugendbuch-Autoren. Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendroman, Sachbuch. (4. Aufl.). Berlin: Autorenhaus Verlag GmbH.
- Evanschitzky, P./ Zöllner, S. (2021): Besser eingewöhnen! Fortschritt und Entwicklung im Münchener Modell. (1. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Flämig, K./ Frankenstrein, Y./ Koch, S./ Leu, H. R./ Pack, I./ Schneider, K./ Schweiger, M. (2012): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. (5. Aufl.). Weimar, Berlin: verlag das netz.

- Görisch, O. (2017): KurzCHECK Sprachliche Entwicklung von Kindern. (4. überarb. Aufl.). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik GmbH.
- Graf, U. (2010): Bildungs- und Lerngeschichten. Ein anschlussfähiges Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument. In: Diller, A./ Leu, H. R./ Rauschenbach, T. (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut, 181-200.
- Griebel, W./ Held, J./ Nagel, B./ Schuster, A./ Wildgruber, A. (2013): Partizipation im Übergangsmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressource. In: *Bildungsforschung* 10, 26-44.
- Griebel, W./ Wildgruber, A. (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Griebel, W./ Radan, J./ Schuster, A./ Wildgruber, A. (2017): Übergang zu Eltern von Schulkindern. Unterschiedliche Bewältigung neun Monate nach Schulstart. In: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (Hrsg.), *Frühe Bildung*. Berlin: o. Verl., 16-24.
- Griebel, W./ Niesel, R. (2021): *Übergänge verstehen und begleiten. Transition in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Grundschulverband e.V. Frankfurt (o.J.): Projekt Grundschrift. Online: <https://grundschulverband.de/grundschrift/>. [Letzter Aufruf 26.05.2022].
- Hanke, P. (2011): Gestaltung von Übergängen. Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: Koop, C./ Steenbuck, O. (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge. Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten*. Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung, 12-22. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9106/pdf/Karg_Hefte_1_2011_Hanke_Gestaltung_von_Uebergangen.pdf [Letzter Aufruf 25.05.2022].
- Irl, M. (2018): Die Akteurschaft von Kindern erkennen. Möglichkeiten eines breiten Partizipationsverständnisses. In: KiTa Fachtexte. Online: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Irl_2018_Akteurschaft.pdf [Letzter Aufruf 26.05.2022].
- ISTA/ Fachstelle Kinderwelten (2016): *Praktische Anregungen für die vorurteilsbewusste Zusammenarbeit mit Eltern*. In: *Inklusion in der Kitapraxis. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten*. Berlin: Wamiki Verlag.

- JFMK/KMK - Jugend- und Familienministerkonferenz/ Kulturministerkonferenz (2021/2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Berlin: o. Verl. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [Letzter Aufruf 26.05.2022]
- Karus, A. (2021): Übergänge gestalten mit Medien und Methoden der Unterstützenden Kommunikation. In: Gebhard, B./ Groß-Kunkel, A.(Hrsg.)/ Simon, L./ Ziemer, K./ Opp, G., Transitionen. Übergänge in der Frühförderung gestalten. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 232-238.
- Kegan, R. (2008): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. In: Gartz, D. (Hrsg.). (5. unver. Aufl.). Nördlingen: Kindt Verlag.
- Kratzmann, J. (2014): Türkische Schüler als "Verlierer"? Die Einschulung aus Elternsicht. In: Artelt, C./ Mudiappa, M. (Hrsg.), BiKS - Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich. Bamberg: University of Bamberg Press Bamberg. Online: <https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/3165/1/SHUWI15MudiappaBiKSopuskseA2.pdf>. [Letzter Aufruf 26.05.2022].
- Kreckel, R. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Soziale Ungleichheiten. (2. Aufl.). Göttingen: Soziale Welt, 183-198.
- Lingenauber, S./ von Niebelschütz, J. (2015): Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule. (2. erw., überarb. Aufl.). Freiburg, Bochum: projekt verlag.
- MKFFI - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Bildungsvereinbarung NRW. In den ersten Jahren der frühen Kindheit werden die Grundlagen für die weitere Entwicklung von Kindern gelegt. Online: <https://www.mkffi.nrw/bildungsvereinbarung-nrw> [Letzter Aufruf 26.05.2022].
- MKFFI/ MSB - Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder im Alter von 0 - 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. (2. überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

- Mock-Eibeck, A. (2018): KurzCHECK Motorische Entwicklung von Kindern. (2. Aufl.). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik GmbH.
- Mock-Eibeck, A. (2020): KurzCHECK Sozial-emotionale Entwicklung von Kindern. (1. Aufl.). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik GmbH.
- SCHAU HIN! Was dein Kind mit Medien macht (o.J.): Selbstinszenierung im Netz: Tipps für Eltern. Online: <https://www.schau-hin.info/tipps-regeln/tipps-zum-umgang-mit-selbstinszenierung> [Letzter Aufruf: 26.05.2022].
- Schmiege, S. (2020): Übergangsobjekte: Wichtige Begleiter der Kinder. In: Kinderarche Sachsen, Kinderarche Knigge. Online: <http://www.kinderfreundliche-sachsen.de/kinderarche-knigge/uebergangsobjekte-wichtige-begleiter-der-kinder.html> [Letzter Aufruf 26.05.2022].
- Stohrer, U. (2008): Arnold van Genneps Schema der Übergangsriten. In: Museum der Weltkulturen (Hrsg.), Väter der Ritualtheorie. Frankfurt a. M.: journal ethnologie.
- Sulzer, A. (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Online: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Sulzer.pdf [Letzter Aufruf 26.05.2022].
- Tilemann, F. (2018): "Foto, Film, Wachsmalstift" - Medienpädagogik mit jungen Kindern. In: Brandt, J. G./ Hoffmann, C./ Kaulbach, M./ Schmidt, T. (Hrsg.), Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 15-26.
- Tissen, L. (2022): Bausteinportfolio zum Thema Transitionsgestaltung in Kooperation mit dem Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum.
- Turner, V. (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt a. M.: Campus Verlag GmbH.
- van Gennep, A. (2010): Übergangsriten (Les rites de passage). In: Kimmich, D./ Schahadat, S./ Hauschild, T. (Hrsg.), Kulturtheorie. Bielefeld: transcript Verlag, 29-38

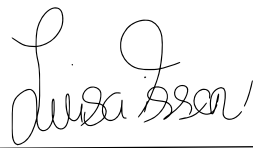
Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die vier Typen von Gatekeeper*innen und ihre Interaktionsintensitäten	13
Abbildung 2: Akteure im Transitionsprozess und ihre Entwicklungsaufgaben auf differenzierten Ebenen.....	20
Abbildung 3: Lerndispositionen.....	36
Abbildung 4: Lernzonen	38
Abbildung 5: mögliche Inhalte eines Portfolios	43
Abbildung 6: Zeichnung "erster Schnuppertag" von Moritz 5 Jahre, 11 Monatein	52
Abbildung 7: Transitionsmodell des Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum Wassenberg.....	55
Abbildung 8: Prozentuale Verteilung aller Kinder nach der Anzahl wöchentlicher Betreuungsstunden des Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum in Wassenberg	56
Abbildung 9: Prozentualer Anteil von Kindern mit geförderter Inklusion/ besonderem Förderbedarf des Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum in Wassenberg.....	57
Abbildung 10: Prozentualer Anteil von Kindern deren Familiensprach nicht Deutsch ist des Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum in Wassenberg	59
Abbildung 11: Verteilung aller Kinder der Einrichtung Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum nach ihren Familiensprachen.....	60
Abbildung 12: Verteilung der im Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum Wassenberg vertretenen Familiensprachen nach Ländern (Weltkarte).....	60
Abbildung 13: 14 Strukturmodell Bücherreife als mediale Begleitung des gesamten Kindergartenprozesses	62
Abbildung 14 Leitfaden/ Aufbau des Übergangsbuchs - erfolgreich von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	64

Eidesstaatliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die hier vorgelegte Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe. Alle wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht. Andere als die angegebenen und kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel habe ich nicht benutzt. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Mönchengladbach, 01.06.2022

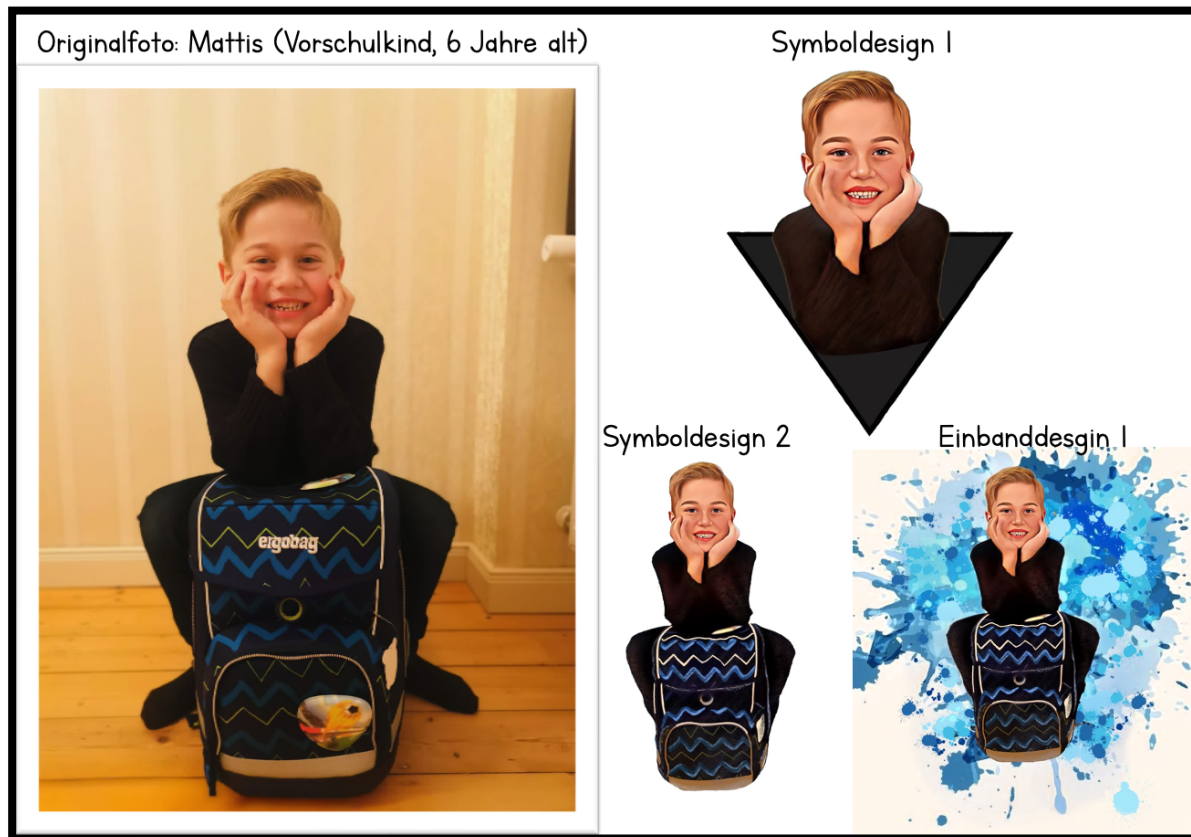


Ort, Datum

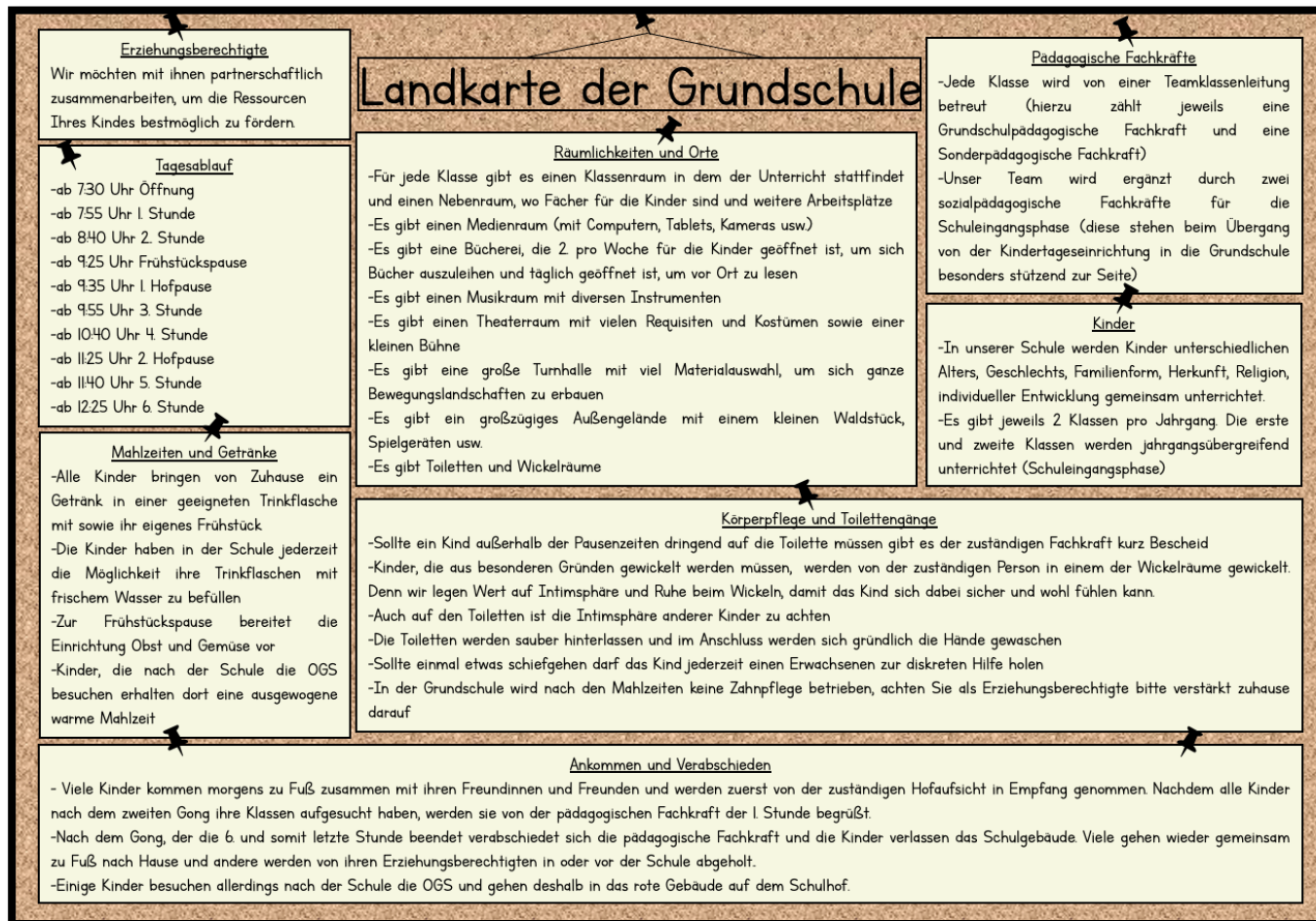
Unterschrift

Anhang

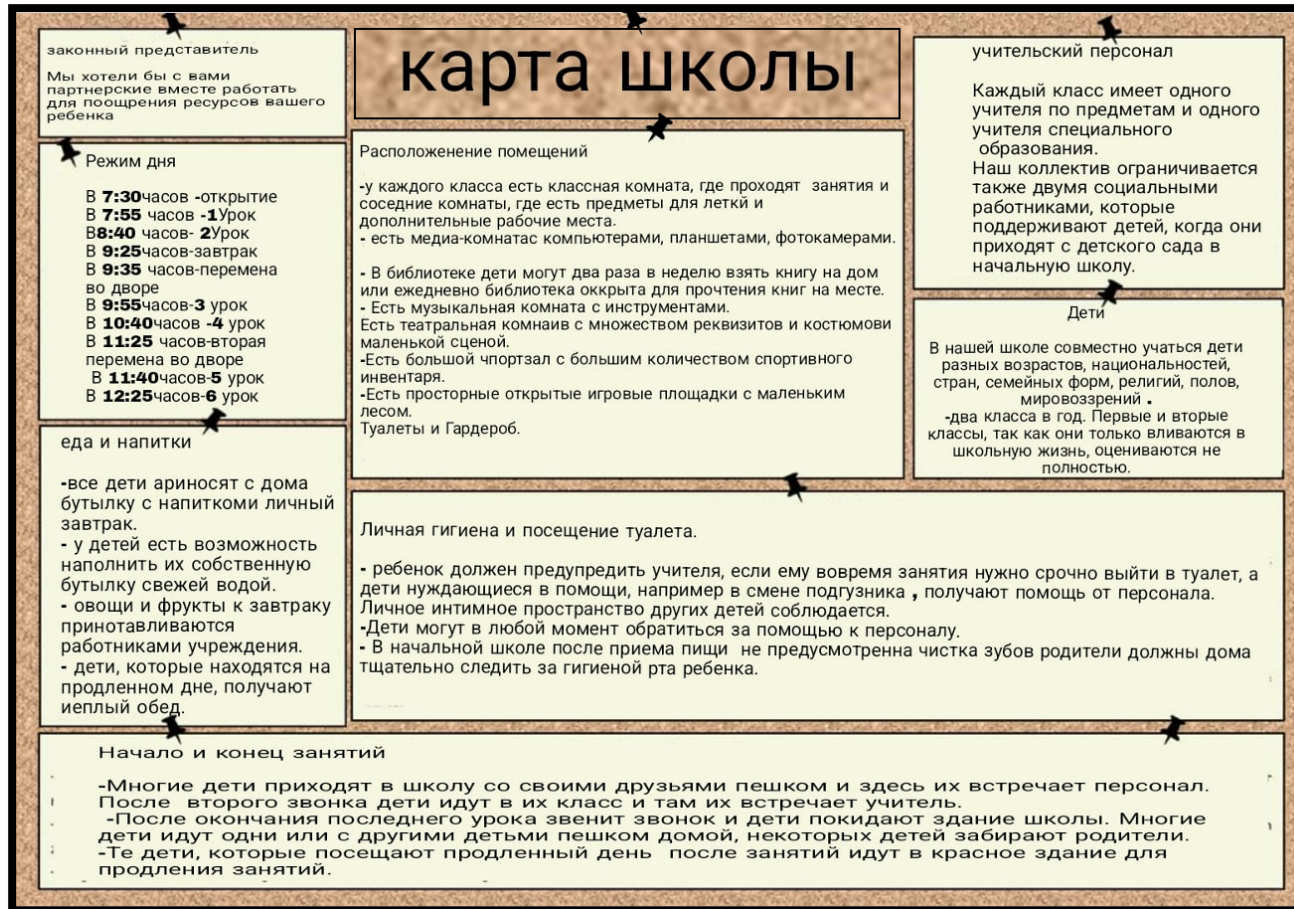
1. Anhang Beispiel: Individualisierende Designoptionen auf Basis eines Originalfotos (eigene Darstellung) Hinweise: 1. Die Designs wurden in Eigenarbeit digital gezeichnet, 2. Die entsprechende Einverständnis zur Nutzung und Veröffentlichung des Originalbilds liegt in Anhang 11. vor



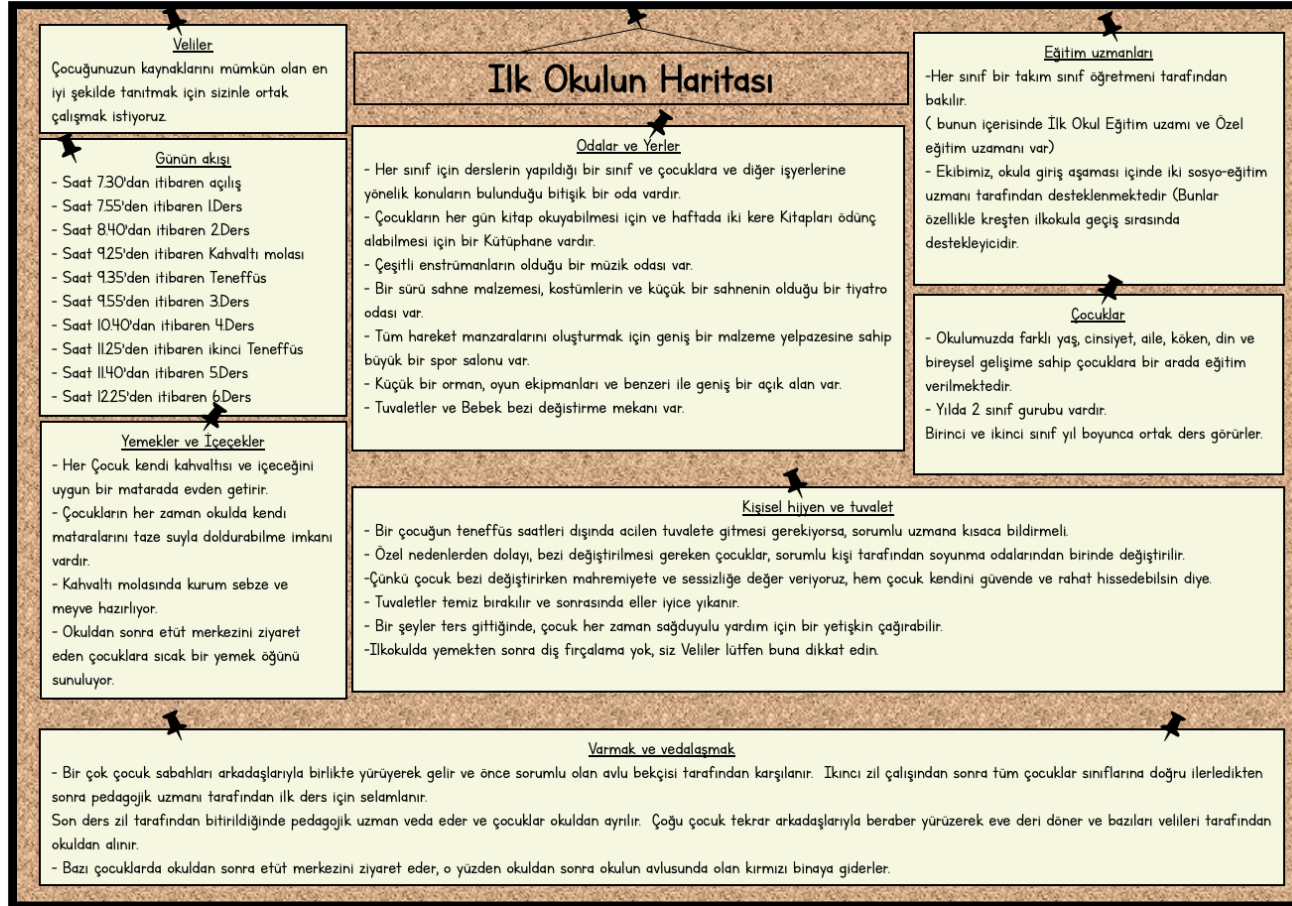
2. Anhang Beispiel: Landkarte Grundschule (eigene Darstellung) in Anlehnung an (vgl. Evanschitzky, S., Zöller, P., 2021 S. 123)



3. Anhang Beispiel: Landkarte Grundschule (eigene Darstellung) in Anlehnung an (vgl. Evanschitzky, S., Zöller, P., 2021 S. 123) ins Russische übersetzt von Alena Nevolin (Muttersprachlerin, geboren in Kasachstan)



4. Anhang Beispiel: Landkarte Grundschule (eigene Darstellung) in Anlehnung an (vgl. Evanschitzky, S., Zöller, P., 2021 S. 123) ins Türkische übersetzt von Gülşen Turan (bilingual aufgewachsen deutsch/ türkisch)




5. Anhang Beispiel: Gestaltung einer Seite aus dem Übergangsbuch 1 (in deutscher Sprache)

41 **Besuch einer Zahnarztpraxis** Datum _____

Heute besucht Mattis gemeinsam mit den anderen Vorschulkindern die Zahnarztpraxis Zahn und Zahnchen. Hier lernen die Vorschulkinder etwas über die Zahngesundheitsvorsorge von Frau Dr. Hoffmann. Auch wenn unsere Vorschulkinder schon groß sind und bereits alleine ihre Zähne putzen können, sollte das Thema Zahngesundheit nochmal aufgefrischt werden. Denn Mattis wird in naher Zukunft seine Milchzähne verlieren und um die bleibenden Zähne gilt es sich besonders gut zu kümmern. Denn diese werden ihn im besten Fall sein restliches Leben lang begleiten. Mattis erhält heute außerdem interessante Eindrücke über den Berufsalltag in einer Zahnarztpraxis und hat währenddessen die Gelegenheit den Kontakt zu den anderen Vorschulkindern zu intensivieren und neue Freundschaften zu schließen.

Zahnbürste tanz in meinem Mund,
mach die Zähne mir gesund.
Hin und her, hin und her,
Zähneputzen ist nicht schwer!




Mattis Zeichnung




6. Anhang Beispiel: Gestaltung einer Seite aus dem Übergangsbuch 2 (in deutscher Sprache)

	<h1>Besuch einer Zahnarztpraxis</h1>	Datum _____
<p>Mitschrift von Mattis Erzählungen</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>Reflexionsfragen</p>		
<p>Was hat mir heute am besten gefallen?</p>		
<hr/>		
<p>Mit welchen Kindern habe ich heute besonders Spaß gehabt?</p>		
<hr/>		
<p>Habe ich neue Freundschaften geschlossen? Falls ja, mit wem?</p>		
<hr/>		

7. Anhang Beispiel: Gestaltung einer Seite aus dem Übergangsbuch 1 (in russischer Sprache, übersetzt von Alena Nevolin (Muttersprachlerin, geboren in Kasachstan))

	<h2>Посещение зубного врача.</h2>	дата _____
<p>Сегодня Маттис с другими дошкольниками идут в зубную клинику "Зуб и Зубки". Здесь учатся дети у доктора Хоффман, как правильно ухаживать за зубами. Даже если наши дошкольники уже большие и сами могут чистить зубы, все равно тема "здоровье зубов" неоднократно повторяется. Несмотря на то, что у Маттиса скоро молочные зубы все выпадут, ему надо подготовиться ухаживать за новыми зубами. Они будут сопровождать его всю оставшуюся жизнь. Кроме того Маттис получит интересные впечатления о работе зубной клиники получит возможность подружиться с другими дошкольниками.</p>		
<p>Зубная щетка танцует в моем рту, делая мне зубы здоровыми. Туда сюда, туда сюда, Чистить зубы не так уж тяжело.</p>		
<p>Маттис Рисунок.</p> 		

9. Anhang Beispiel: Gestaltung einer Seite aus dem Übergangsbuch 1 (in türkischer Sprache, übersetzt von Gülşen Turan (bilingual aufgewachsen deutsch/ türkisch))

**41**


tarih _____

Bugün Mattis, diğer okul öncesi çocuklarla birlikte Zahn und Zähnen diş muayenehanesini ziyaret ediyor. Burada Dr. Hoffmann çocuklara okul öncesi diş sağlığını öğretiyor. Bizim okul öncesi çocuklarımız ne kadar büyük olsa ve kendi başlarına dişlerini fırçalıyor olsa bile, diş sağlığı konusu tekrar tazelenmelidir. Çünkü yakın gelecekte süt dişlerini kaybedeceği için kalıcı dişlere özel dikkat göstermesi önemlidir. Çünkü en iyi ihtimalle, bunlar hayatının geri kalanında ona eşlik edecek.

Ayrıca Mattis bugün diş muayenehanesinde günlük çalışma hayatından ilginç izlenimler alıyor ve bu arada diğer okul öncesi çocuklarla teması yoğunlaştırma ve yeni arkadaşlar edinme fırsatına sahiptir.

Diş fırçası ağızda dans et,
Dişlerimi bana sağlıklı et.
İleri geri, ileri geri,
Diş fırçalaması zor değil!

Matti'nin çizimi



10. Anhang Beispiel: Gestaltung einer Seite aus dem Übergangsbuch 2 (in türkischer Sprache, übersetzt von Gülşen Turan (bilingual aufgewachsen deutsch/ türkisch))

 **41**Bir diş muayenehanesinde Ziyaret _____ tarih _____

Matti'nin hikayelerinin anlatışı

Yansıma soruları

Bugün en çok neyi sevdim?

Bugün en çok hangi çocuklarla eğlendim?

Yeni arkadaşlar edindim mi? Evet ise, kiminle?

11. Anhang Einverständniserklärung über Bildaufnahmen und deren Verwertung

Einverständniserklärung für die Verwendung von Fotos

Ich, **Christina Tissen** bin Erziehungsberechtigte des Kindes: **Mattis Horn**

und erkläre mich hiermit einverstanden, dass die Fotos auf denen mein Kind im Rahmen der **Bachelorarbeit von Frau Luisa Tissen** abgebildet wurde, für untenstehende Zwecke verwendet werden dürfen:

- Digitale Bearbeitung
- Als Beispiel zu Zwecken der Visualisierung

Die Fotos werden **NICHT** im Internet veröffentlicht oder an unbefugte Dritte (Ausnahmen bilden alle Personen, die im Rahmen der Prüfung der Arbeit beteiligt sind) weitergegeben. Dieses Einverständnis kann jederzeit - auch teilweise - widerrufen werden.

Wassenberg, 20.05.2022



Datum, Ort Unterschrift Erziehungsberechtigte



Unterschrift Mattis Horn

Die Einverständnis über die Veröffentlichung dieser Arbeit auf der Homepage der Hochschule Niederrhein wurde am 10.08.2022 nachträglich durch die Erziehungsberechtigten und das Kind erteilt.

12. Anhang Einverständniserklärung der Kinder- und Familienzentrum Apfelbaum

 <p>Apfelbaum Kindergarten Familienzentrum Christlicher Kindergartenverein Wassenberg e.V.</p>	
Kiga Apfelbaum . Am Neumarkt 23-25 . 41849 Wassenberg	
An Luisa Tissen	
24.05.2022	
Sehr geehrt Frau Tissen,	
Liebe Frau Nieswand,	
hiermit bescheinige ich Ihnen, dass Sie die von mir gemachten Angaben und zur Verfügung gestellten Dokumente im Rahmen Ihres Studiums nutzen dürfen.	
Mit freundlichen Grüßen	
	
Jutta Nieswand	
Name und Anschrift der Einrichtung Kindergarten Apfelbaum Am Neumarkt 23 - 25 41849 Wassenberg Ansprechpartner: Jutta Nieswand Telefon: 02432/6790 Fax: 02432/907779 E-Mail: info@kiga-apfelbaum.de Internet: www.kiga-apfelbaum.de	Name und Anschrift des Trägers Christlicher Kindergartenverein Wassenberg e.V. Pfaderstr. 4 41849 Wassenberg Ansprechpartner: Hermann Zohren Telefon: 02432/5732

Die Einverständnis über die Veröffentlichung dieser Arbeit auf der Homepage der Hochschule Niederrhein wurde am 16.08.2022 nachträglich durch die Einrichtungsleitung und den Vorstand erteilt.