

Bildungsbiografien institutionell gespiegelt – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Ulrike Stadler-Altman – Freie Universität Bozen

Susanne Schumacher – Freie Universität Bozen

1. Transition als Herausforderung

In der modernen Biografie- und Lebenslaufforschung stellen Übergänge, verbunden mit Umbrüchen im privaten und gesellschaftlichen Kontext einen besonderen Forschungsanreiz dar (Kühn, 2017), da in diesen zentralen Ereignissen die individuelle Biografie mit den gesellschaftlich tradierten Lebensabläufen kollidiert. Lebensläufe lassen sich zum einen als eine Reihe von Lebensaltersphasen, zum anderen auch als eine Reihe von Übergängen beschreiben. In bildungsbiographischer Hinsicht spricht Scherger (2016) von Mischzuständen mit irreversibler Aufhebung des vorherigen Status. Diese Positionswchsel werden in der individuellen Entwicklung sichtbar und markieren bedeutende Lebenspassagen, die individuell erinnert werden und damit wirkmächtig sind. Dabei können Übergänge entweder institutionell, etwa durch formalisierte Altersgrenzen oder Statusmerkmale- oder aber durch veränderte Orientierungen und Ansprüche der Individuen angestoßen werden (vgl. Welzer, 1993). Bezogen auf das Lebensalter werden Übergänge in jüngeren Jahren vermehrt durch gesellschaftliche Institutionen angeregt, deutlich sichtbar durch den Schuleintritt, bedingt durch die in westeuropäisch geprägten Ländern vorherrschende Schulpflicht. In einem erweiterten Forschungskontext an der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft, Soziologie und sozialer Arbeit wird dieser Übergang dann interessant, wenn sich die Transition zwischen zwei Bildungsinstitutionen, zwischen dem Kindergarten und der Grundschule, vollzieht, da hier nicht nur verschiedene

Perspektiven, sondern auch verschiedene Bewältigungsstrategien in dieser Statuspassage deutlich werden.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist ein einschneidendes Ereignis im Lebenslauf und in der Biografie eines Kindes und seiner Familie, auch wenn der erste Übergang aus der Familie in den Kindergarten schon erfolgreich bewältigt wurde. Denn vom Gelingen des Wechsels von der einen Bildungsinstitution in die nächste hängt auch die Bewältigung weiterer Übergänge ab (siehe Hof et al., 2014). Deshalb sollen im Folgenden zunächst individuelle, soziale und kontextuelle Aspekte aus der Sicht der beteiligten Akteure dargestellt werden, bevor die Inszenierung des Übergangs pädagogisch analysiert und gefragt wird, was auf forschungstheoretischer Ebene pädagogisch bzw. sozialpädagogisch betrachtet werden kann.

2. Im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

2.1 Erklärungsmodelle zum Übergang

In der ökopsychologischen Betrachtung nach Bronfenbrenner (1981) werden vier Systemebenen in Beziehung gesetzt. Als Mikrosystem wird die unmittelbare Umwelt der Akteure bezeichnet, die durch die Interaktion der beteiligten Personen und die physikalischen Gegebenheiten (wie etwa das elterliche Haus, oft aufgesuchte Spielplätze oder der Kindergarten/ die Schule) bestimmt ist. Dieses Mikrosystem unterliegt einem permanenten Wandel und ist eingebettet in ein Meso- bzw. Exosystem. Das Mesosystem „umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 41). Damit beinhaltet ein Mesosystem mindestens zwei oder auch mehrere Mikrosysteme, also die Bereiche eines Individuums, in denen direkte Kontakte zu anderen Kindern oder Erwachsenen gepflegt werden. Das Exosystem wiederum ist der „Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 42). Dazu gehören u.a. ein funk-

tionierendes soziales Netzwerk außerhalb der Kernfamilie sowie regelmäßig praktizierte Freizeitaktivitäten. Die Mikrosystemebene wird durch das Makrosystem nur mittelbar beeinflusst. In diesem Erklärungsmodell fließen also soziologische und pädagogische Analyseansätze ein, da sowohl auf gesellschaftlicher Ebene der Einfluss der Bildungsinstitutionen, in unserem Fall der Kindergarten und die Grundschule, als auch auf individueller Ebene die Aspekte der einzelnen Person und der weiteren beteiligten Akteure betrachtet werden kann.

Während Bronfenbrenner zusätzlich die zeitliche Dimension des Modells betont (Chronosystem), ordnen Fabian und Dunlop (2002) die vier Systemebenen konzentrisch an, um die Überschneidung der Lebensbereiche deutlicher hervorzuheben. Die zentrale Perspektive ist hier das Kind im Systemzusammenhang der Familie, des Kindergartens und der Grundschule.

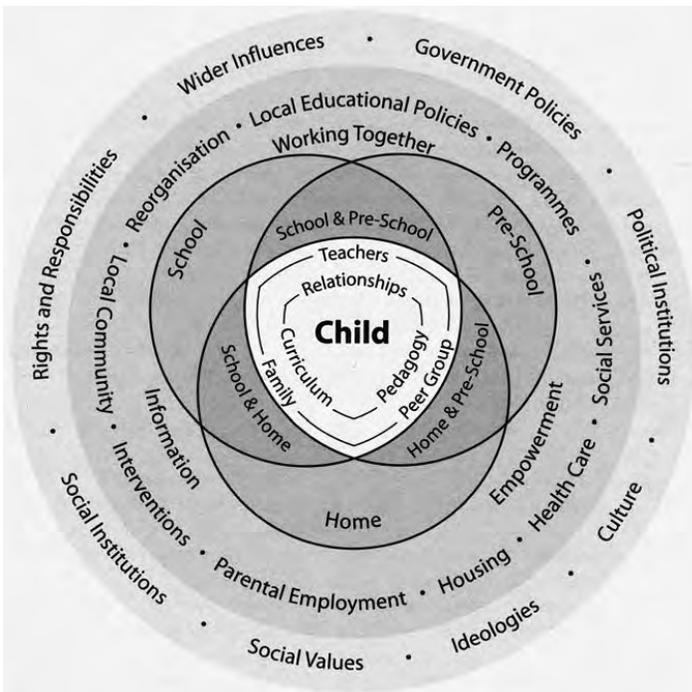


Abb. 1 – Überschneidungsmodell der institutionellen Kontexte (Fabian & Dunlop, 2002, S. 151)

Es wird deutlich, dass Übergänge in einer individuellen Biografie, ebenso wie in einem idealtypischen Lebenslauf eben nicht als einmaliger Wechsel von einer in eine andere Institution, bzw. Bildungsinstitution missverstanden werden darf. Sondern, dass die unterschiedlichen Bezugssysteme nebeneinander bestehen und das Kind in den sich immer wieder überschneidenden Zusammenhängen bewähren muss. Diese Bewährungsaufgabe hat dabei entwicklungsfördernde, aber auch entwicklungshemmende Einflüsse. Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs in einem System wird gesteigert, „wenn die Person den ersten Übergang in diesen Lebensbereich nicht alleine vollzieht, wenn sie also in Begleitung einer anderen Person oder mehrerer anderer Personen, mit denen sie an früheren Lebensbereichen teilgenommen hat, in den neuen Lebensbereich eintritt“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 201f.). Denn die Erfahrung der Überschneidung teilt das Kind mit den anderen beteiligten Akteuren, die diese Übergangserlebnisse bestenfalls erfolgreich bewältigt haben.

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule kann demnach als ko-konstruktiver Prozess betrachtet werden, da neben dem Kind seine Familie, seine soziale Umwelt, die Kindertageseinrichtung und die Grundschule beteiligt sind (siehe Abb. 1). „Das Gelingen ist nicht nur Aufgabe des Kindes, sondern des gesamten Systems, also auch derjenigen, die für das Kind die Erziehungsverantwortung tragen.“ (Speck-Hamdan, 2006).

2.2 Akteure im Übergang

Lange Zeit war man bemüht, den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule möglichst sanft und fließend zu gestalten. Neuere Studien (Fabian & Dunlop, 2002; Hanke, 2011) zeigen jedoch, dass Übergänge zugleich einen erhöhten Entwicklungsanreiz darstellen. Von der Kindertageseinrichtung in die institutionell weiterführende Grundschule zu wechseln bedeutet einen Statusgewinn und stimuliert zudem die Entwicklung des Kindes in besonderer Weise und: Aus dem Kindergartenkind wird ein Schulkind. Mit dem neuen Status erwirbt das Kind mehr Unabhängigkeit und neue Kompetenzen. Zugleich wird ihm aber auch mehr Verantwortung

für das eigene Lernen übertragen, dies kann zu mehr Selbstständigkeit, aber auch zu Unsicherheiten führen.

Der Übergang ist mit erhöhten Anforderungen verbunden. In verdichteter Form muss das Kind mit Unwägbarkeiten, mit neuen Personen und Räumen, mit den eigenen Erwartungen sowie den Erwartungen von Eltern und Lehrern umgehen lernen. Dazu benötigt es in besonderem Maße Sozialkompetenzen, Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein und die Bereitschaft, in einer neuen Gruppe zu lernen. Daher bedeutet die Gestaltung des Übergangs heute, dass die pädagogischen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen Kinder in denjenigen Kompetenzen stärken, die einer aktiven Bewältigung dienen. Kinder müssen zum einen Basiskompetenzen und schulnahe Vorläuferkompetenzen entwickeln und zum anderen müssen sie den Prozess als Ganzes bewältigen. Dazu gehört die Bewältigung von Emotionen gleichermaßen wie Veränderungen der Identität, der Erwerb von Fähigkeiten, aber auch der Umgang mit neuen Verantwortungen, ferner die Kontaktaufnahme zu fremden Menschen und das Festigen von neuen Beziehungen.

Eltern durchlaufen beim Übergang ähnliche Prozesse wie ihre Kinder. Auch sie haben Emotionen zu verarbeiten, müssen sich mit ihrer neuen Rolle auseinandersetzen, Kompetenzen erwerben und die neue Situation in ihr Leben integrieren. Andere, meist verbindlichere Anfangszeiten, Hausaufgaben, Sprechstunden oder Ferienzeiten sind Anforderungen, die eine Umstrukturierung der bisherigen Alltagsroutinen mit sich bringen und damit Lernprozesse auch bei den Eltern erfordern. Für ihre Kinder nehmen Eltern bei diesem Übergang noch eine stark fördernde Rolle ein, insbesondere mit Blick auf das Bewältigungsverhalten der Kinder, die in einer Kooperation mit den Bildungseinrichtungen genutzt werden kann. Kompetenzorientiert, im Sinne einer Erziehungspartnerschaft sollten deshalb explizit die Eltern einbezogen werden. An der Inszenierung des Übergangs lässt sich, gerade im internationalen Vergleich die Bedeutung des Übergangs, die familiäre Unterstützung und die Rolle der Bildungsinstitutionen im Übergang ablesen.

3. Inszenierungen des Übergangs – Die Rolle der Bildungsinstitutionen

Der Beginn einer Schulkarriere markiert in einer Biografie und in einem Lebenslauf den Übergang von familiären bzw. familiär geprägten Institutionen in gesellschaftlich tradierte, historisch gewachsene Bildungsinstitutionen. Dafür haben sich Rituale etabliert, um einerseits den Übergang zu markieren, andererseits neue Alltagsstrukturen zu kennzeichnen und wiedererkennbare Aufgaben zu etablieren. Wulf (2008, S. 68) beschreibt die Wirkungen von Ritualen anhand von Ergebnissen einer ethnographischen Studie:

1. Rituale strukturieren das tägliche (Schul-)Leben und helfen dabei, sich neu zu orientieren.
2. Aufgrund ihrer leiblichen Performativität zeigt sich im Verhalten und dem gemeinsamen Handeln, wie sich Kinder selbst und andere verstehen.
3. In Ritualen wird ein mimetisches Vorbild inszeniert, das Kinder durch Mitmachen gleichsam inkorporieren und so Handlungen in ihre mentale Vorstellungswelt übernehmen.
4. Die Performativität sozialer Praktiken macht Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Generationen, Geschlechtern und Kulturen deutlich und verständlich. Der erste Schultag und dessen Inszenierung ist ein Ritual, das als Merkmal eines Lebenslaufes bei allen Personen einer Gesellschaft zu finden ist und das als Erlebnis und Erinnerung die Biografie des Einzelnen prägt. Das Fotografieren bzw. fotografiert Werden ist Teil der Inszenierung des Übergangs, gleichzeitig wird die Wirkmächtigkeit des Ereignisses herausgehoben. Anhand von bildlichen Dokumenten des ersten Schultags aus Privatbeständen soll dies zwischen Deutschland, Südtirol und Japan vergleichend verdeutlicht werden.

3.1 Fotografien des 1. Schultags

Der erste Schultag als erster Schritt in der Schulbildung ist nicht nur für die Einzelnen in seiner (Bildungs)Biografie, sondern auch für die Gesellschaft in Hinblick auf einen Lebenslauf wichtig. Als erster, sichtbarer und spürbarer Eingriff der Gesellschaft in ein individuelles Leben markiert der erste

Schultag den Einstieg in eine gesellschaftlich strukturierte Institution, deren Aufgaben und Funktionen (vgl. Fend & Pekrun, 1991; Fend, 2006) das Individuum auf sein Leben in der Gesellschaft vorbereitet. Der Beginn einer Schulkarriere ist dabei auch ein Ausdruck der Schulkultur: Ein wichtiger Tag für die beteiligten Akteure und für die Bildungsinstitution an sich. In Deutschland, Italien und Japan können anhand von Fotografien unterschiedliche Rituale für den ersten Schultag erkannt, aber eben auch die Bedeutung des ersten Schultags in unterschiedlichen Schulkulturen hervorgehoben werden.

Die Praxis des Fotografierens betrifft dabei den visuellen Ausdruck und lässt sich auf allgemein erziehungswissenschaftliche Konzeptionen hin untersuchen, um die jeweils aktuelle Auffassungen von Generation, Zeit, Kindheit und im vorliegenden Fall den ersten Schultag, die Einschulung mehr zu erfahren, als ausschließlich den Eintritt in eine Schullaufbahn. „Die fotografischen Bilder zeigen nicht die Welt, sondern eine Vielzahl von Vorstellungen über die Welt. Mit jedem Blick durch den Sucher der Kamera wird ein Blickwinkel, eine Perspektive gewählt, mit der die Fotografin bzw. der Fotograf ausdrückt, was sie oder er sieht, darstellen will oder soll. Durch das Auslösen der Aufnahmen, die Entwicklung des Films und die Vergrößerung wird die Aussage fixiert“ (Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 25).

Mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2001 & 2003) werden die Fotos interpretiert und ihr ikonologisch-ikonokaler Inhalt gegenübergestellt. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen Fotografien des ersten Schultags und darin eingebettet die dokumentierte Schulkultur. Dabei kann die Bedeutung des Übergangs innerhalb eines institutionalisierten Bildungsprozesses innerhalb seines kulturellen Horizonts vergleichend analysiert werden.

3.1.1 Erster Schultag in Deutschland

In Deutschland beginnt im Herbst, im August oder im September ein neues Schuljahr. Dieser Beginn ist ein Spiegelbild der ehemaligen landwirtschaftlichen Kultur des 19. Jahrhundert, nach der Erntezeit wurden die Kinder nicht mehr benötigt, um mit ihren Eltern zu arbeiten und hatten Zeit für die Schule. Der Beginn des Schuljahres wird also von der Geschichte und Sozialisation der deutschen Gesellschaft beeinflusst und hat sich auch nicht geändert, ob-

wohl nurmehr ein kleiner Teil der schulpflichtigen Kinder in der Landwirtschaft helfen müssen.



Abb. 2 – Erstklässler mit Schultüte



Abb. 3 – Auf dem Weg in die Klasse

Werden die Fotografien zum ersten Schultag in Deutschland betrachtet, in diesem Fall ein erster Schultag in Bayern (Abb. 2 und 3), dann fällt auf, dass die Kinder nicht nur einen Schulranzen, sondern auch eine sog. Schul- oder Zuckertüte bei sich tragen.

Der erste Schultag wird also nicht nur durch die erste Begegnung mit den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern, sowie mit ihrer Klassenlehrerin bzw. ihrem Klassenlehrer herausgehoben, sondern auch durch ein auffälliges Geschenk: die Schultüte. Diese wird in der Regel im Kindergarten gemeinsam mit den Eltern gebastelt und gestaltet, von den Eltern dann mit kleinen Präsenten und Süßigkeiten befüllt und mit in die Schule gebracht. Dadurch wird der Übergang herausgehoben und in der deutschen Tradition der Einstieg in die Schule versüßt. Was sich auch in den Redewendungen zum ersten Schultag findet, z.B. „Jetzt beginnt der Ernst des Lebens“.

In Deutschland besuchen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern die Aufnahmezeremonie für alle Erstklässler eines Jahrgangs in der Schule (Herbert, 1984). Danach werden die Kinder von ihren Klassenlehrpersonen in die neue Klasse geführt (Abb. 3) und die Eltern müssen auf ihre Kinder warten. Nach der Zeremonie in der Schule feiern die Schülerinnen und Schüler den ersten Schultag mit ihren Familien individuell.

3.1.2 Erster Schultag in Italien

In Italien beginnt im September nach einer langen Sommerpause das neue Schuljahr ebenfalls im Herbst. Der italienische Schulbeginn wird sowohl von der Geschichte der Agrarkultur beeinflusst als auch von den typischen Wetterbedingungen in Italien, auch wenn es in Südtirol, Norditalien, dem Teil Italiens, aus dem die Beispielbilder stammen durchschnittlich nicht ganz so heiß ist.



Abb. 4 – Erstklässlerin Abb. 5 – In der neuen Klasse

Im Unterschied zu den Bildern aus Deutschland werden die Kinder am ersten Schultag mit einem Schulranzen ausgestattet (Abb. 4) und von ihren Familien in die Schule begleitet.

In Italien besuchen die Schüler und ihre Eltern in der Regel die Aufnahmezeremonie am ersten Schultag in der Grundschule gemeinsam. Im Anschluss daran wird der erste Schultag individuell gestaltet.

3.1.3 Erster Schultag in Japan

In Japan beginnt ein neues Schuljahr im Frühjahr, im April. Oku (2006) hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Kirschblüte in der japanischen Kultur hervor und verbindet mit dem ersten Schultag die Vorstellungen eines frischen Sinns für einen Neuanfang, die Ernsthaftigkeit der Ziele und Pläne der Schülerinnen und Schüler, sowie der Lehrpersonen und Eltern für das neue Schuljahr.



Abb. 6 – Erstklässler mit Mutter und Schwester



Abb. – 7 Schuljahresanfang in Japan

In Japan besuchen Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern die Aufnahmezeremonie auf allen Schulstufen: Grund-, Mittel- und Oberstufe (Abb. 7). Neue Schülerinnen und Schüler tragen dabei das erste Mal ihre neue Uniform. In der Grundschule sind die Schülerinnen und Schüler zusätzlich mit ihren Schulranzen ausgestattet, während ihre Eltern häufig einen offiziellen Kimono (Abb. 6) tragen.

In allen drei Beispielen stehen am ersten Schultag nicht nur die Kinder im Mittelpunkt, sondern auch die Eltern bzw. die Familien sind in dieses Ritual eingebunden. Damit scheint der Übergang in die Bildungsinstitution Schule eine Angelegenheit der ganzen Familie zu sein, weniger ein institutionell moderierter Statuswechsel.

3.2 Eltern

So kommen ethnographische Studien (Natale et al., 2009) zu dem Schluss, dass die elterliche Zuschreibung von Fähigkeiten und Anstrengungen an ihre Kinder Auswirkungen auf den schulischen Erfolg von Kindern hat: Kinder, deren Eltern Erfolg eher den Fähigkeiten ihres Nachwuchses zuschrieben, waren erfolgreicher als Kinder, deren Eltern Leistungen von Anstrengungen abhängig machten.

Auch die Verschränkung der Akteursperspektiven und daraus abzuleitende Bedingungen für die Gestaltung von Übergängen sind in der internationalen Forschung relevant. So untersuchten Pianta et al. (2001) in den

USA das Zusammenspiel von Eltern, Vorschule und Schule und kamen zu dem Schluss, dass die verschiedenen Akteure zwar unterschiedliche Perspektiven auf Transitionspraktiken haben, jedoch Eltern und Lehrkräfte sowie Vorschulerzieherinnen und -erzieher wechselseitig ihre Rollen und Beiträge zum Übergang anerkennen und wertschätzen. Der persönliche Kontakt mit der Schule sowie Informationen über Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs insbesondere aber die Orientierung über den Verlauf der Übergangsbewältigung scheinen maßgeblich dafür zu sein, den Eltern die Übergangssituation zu erleichtern. Dadurch ist es Eltern eher möglich, ihre eigenen Befindlichkeiten in den Hintergrund rücken zu können und das Kind in den Mittelpunkt des Geschehens zu stellen (Griebel & Niesel, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2011).

Aus der Perspektive der Eltern handelt es sich bei der Einschulung eines Kindes um ein emotionales Ereignis, das Erinnerungen an die eigene Einschulung und Schulkarriere wach ruft und damit auch zu ambivalenten Einstellungen zur schulischen Situation des Kindes führen kann. Dabei wird auch von Eltern der Wechsel vom Kindergarten in die Schule als Wechsel aus einem für Kinder liebevoll gestalteten Ort in einen Ort, der deutlich auf das Erwachsenwerden vorbereitet erlebt (Andresen et al. 2013). Deshalb benötigen nicht nur Kinder, sondern auch Eltern eine professionelle Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte aus dem Kindergarten und der Lehrpersonen.

4. Professionelle Mitverantwortung

Eine professionelle Mitverantwortung in der Gestaltung des Übergangs tragen die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens ebenso wie die Lehrpersonen in der Grundschule. Häufig sind Kooperationsformen zwischen den Einrichtungen vorzufinden, die in Form der Besuche von Kindergartenkindern in der Grundschule stattfinden (Liebers & Kowalski, 2007) oder aber als Informationsaustausch von pädagogischen Fach- und Lehrkräften (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005; Hanke & Rathmer, 2009; Faust, 2012).

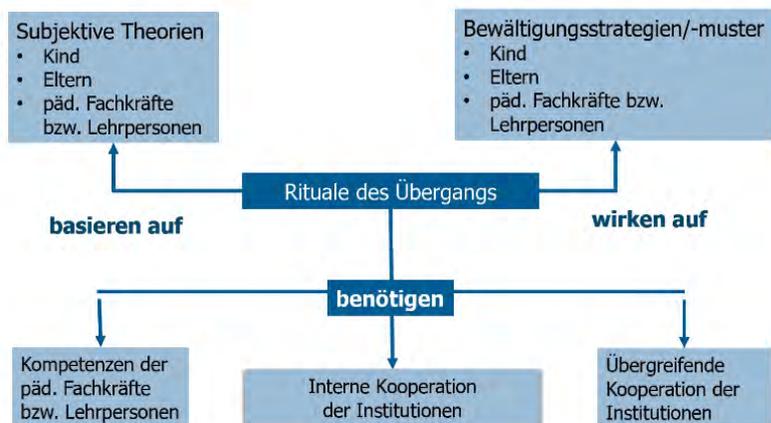


Abb. 8 – Rituale des Übergangs (nach Hanke, 2011)

Dabei spielen für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs nach dem Modell von Hanke (2011) die subjektiven Theorien eine große Rolle, die sich deutlich in den Ritualen des Übergangs, wie dem ersten Schultag zeigen.

Im Modell wird sichtbar, dass ein gelingender Übergang von den Kompetenzen der Akteure in den Bildungsinstitutionen, der internen und der übergreifenden Kooperation der Institutionen abhängt.

Die Qualität des gesamten Prozesses im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule hängt demnach von dem Zusammenspiel der Aktivitäten und Einstellungen bzw. Erwartungen der Beteiligten ab. Dabei sollten sich die fachlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen in angemessene Bildungsangebote zur Förderung individueller Bildungsprozesse, in der Moderation und in der Kommunikation des Übergangsprozesses ausdrücken. Betrachtet man nun den Anteil, den diese Aspekte am Gelingen des Übergangs haben, so zeigt sich in den Ergebnissen von Sauerhering et al. (2013) und Kammermeyer (2011) ein widersprüchliches Bild: Die Ziele der Schulvorbereitung aus der Sicht der pädagogischen Fachkräfte lassen sich als Befähigung der Kinder zur Bewältigung des Übergangs bündeln. Die Erwartungen der Lehrpersonen an die Schulvorbereitung im Kindergarten weichen davon ab. Lehrpersonen erwarten neben sozialkompetenten Kindern eine gute Vorarbeit im Bereich motorischer und sprachlicher Fähigkeiten.

Es hängt also in weiten Bereichen von der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ab, ob der Übergang für das einzelne Kind – maßgeblich dort, wo Schwierigkeiten zu erwarten sind – durch eine aktive Gestaltung verbessert werden kann. Dies aber erfordert eine professionelle, institutionalisierte Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die auch die Zusammenarbeit mit den Eltern einschließt.

Kinder inszenieren ihr Verhalten und Handeln allein bzw. gemeinsam mit anderen Kindern und Erwachsenen. Mit dem performativen Charakter erzieherischer und sozialer Praktiken werden Schemata, Vorstellungen von anderen Menschen, von sozialen Situationen, Ereignissen und Handlungen inkorporiert und in die mentale Bilderwelt des Kindes eingegliedert. Dadurch wird ein praktisches Wissen erworben das Kinder fähig macht, gemeinsam zu lernen und zu handeln, zu leben und zu sein. Reichmann (2010) konnte in einer Interventionsstudie nachweisen, dass das Paten-Modell einen zweifach positiven Effekt auf Übergangssituationen hat. So erlebt das Kind direkte Unterstützung durch ältere Schulkinder. Desgleichen profitieren die Eltern von der Konstellation.

Vor diesem Hintergrund sollten die Akteure im Übergang von einer Bildungsinstitution in die andere sich ihrer Vorbildfunktion, die durch ihre individuelle Biografie geprägt ist, bewusst sein und gleichzeitig die Perspektive des gesellschaftlich geprägten Lebenslaufs nicht vernachlässigen. Die Kinder als Akteure ihrer Biografie und Gestalter ihres Lebenslaufes in den Mittelpunkt einer Kooperation zu stellen, wie es das Modell nach Fabian & Dunlop (2002) anregt, scheint der wesentlichste Aspekt in der erfolgreichen Gestaltung des Übergangs zu sein.

Literatur

- Andresen, S., Seddig, N. & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*, 10(1), 45–63.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.

- Fabian, H. & Dunlop, A. W. A. (2002). Introduction. In H. Fabian, & A. W. A. Dunlop (Hrsg.), *Transition in the Early Years—Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (S. 1–7). RoutledgeFalmer.
- Faust, G. (2012). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 11–21). Carl Link Verlag.
- Fend, H. & Pekrun, R. (Hrsg.). (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Enke.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung. Lehrbuch*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002a). *Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule*. Don Bosco.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002b). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents, and teachers. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (S. 64–75). RoutledgeFalmer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003a). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 136–151). Herder.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003b). Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education and Research Journal, Themed Monograph No. 1, Transitions*, 25–33.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen.
- Hanke, P. & Rathmer, B. (2009). Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Kontext der Sprachstandsdiagnose Delfin 4 – Konzeption des TransKiGs-Projektes NRW (Phase II). In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI) (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 57–69). Waxmann Verlag.
- Hanke, P. (2011). Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde

- und Perspektiven. In C. Koop & O. Steenbeck (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 12–22). Karg-Stiftung.
- Herbert, M. (1984). Der erste Schultag. In *Grundschule*, 16(7/8), 38, 43–44.
- Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlass und Bezugspunkt von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Beltz Juventa.
- Kammermeyer, G. (2011). Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. überarbeitete Auflage, S. 295–301). Klinkhardt.
- Kühn, T. (2017). Die Kombination von Lebenslauf- und Biografieforchung. Das Beispiel der Identitätskonstruktionen im Lebenslauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 459–481.
- Liebers, K. & Kowalski, D. (2007). *Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschulen im Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule bei Übergang*. Landesinstitut für Schule und Medium Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Natale, K., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), 14–22.
- Oku, Sh. (2006). Rituale in der japanischen Schule. In B. Clausen (Hrsg.), *Rituale* (S. 13–23). Aisthesis Verlag.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M. E., Rimm-Kaufman, S. E., Gercke, N. & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1) 117–132.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Klinkhardt.
- Reichmann, E. (2010). *Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Sauerhering, M.; Lotze, M. & Solzbacher, C. (2013). Brücken bauen – Übergänge gestalten. In M. Sauerhering & C. Solzbacher (Hrsg.), *Übergang KiTa – Grundschule* (S. 4–6). Nifbe, Forschungsstelle Begabungsförderung.

- Scherger S. (2016). Konzeptuelle Überlegungen zum Zusammenhang von Bildungsverläufen und -strukturen. In L. Makrinus, K. Otremba, C. Rennert & J. Stoeck (Hrsg.), *(De)Standardisierung von Bildungsverläufen und -strukturen* (S. 39–58). Springer VS.
- Speck-Hamdan, A. (2006). Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernado, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan, (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 20–31). verlag das netz.
- Stadler-Altmann, U. & Urabe, M. (2015). *School enrolment as transition into the institutionalized education process. A comparative study about the culture of the first day at school in Japan, Germany and Italy* [presentation]. ECER 2016, Budapest.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Cornelsen Verlag.
- Welzer, H. (1993). Transition – ein Konzept zur Erforschung biografischen Wandels. *Handlung Kultur Interpretation*, 3, 137–155.
- Wulf, Chr. (2008). Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 67–83. doi: 10.1007/s11618-008-0004-8