

Bildungsübergänge und Resilienz – Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule¹

*„[...] Es muss das Herz bei jedem Lebensrufe
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern
In andre, neue Bindungen zu geben.
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben. [...]“
(Hermann Hesse, „Die Stufen“, 1941)*

1. Wandel und Übergänge als Herausforderungen für den Einzelnen und die Gesellschaft

Stetiger Wandel und Veränderungen gehören zum Leben. Sie begegnen uns in unserem Alltag, vor allem aber dann, wenn außergewöhnliche Lebensereignisse bewältigt werden müssen. Der Wechsel vom Kindergarten in die Schule, der Übergang von der Schule ins Berufsleben, das erste Kind, ein Arbeitswechsel – aber auch das Erleben von Trennung, Krankheit und Tod prägen und beeinflussen unser Leben.

Allen Veränderungen ist gemeinsam, etwas Gewohntes und Vertrautes zu verlassen und sich auf eine neue, mehr oder weniger unbekannte Situation oder Lebensphase einlassen zu müssen. Jeder Mensch bewältigt diese Herausforderungen, die stets mit einem Abschied vom „Alten“ und dem Beginn von etwas „Neuem“ verbunden sind, auf seine eigene Art. Ob das Erleben eines Übergangs mit Neugier und Freude oder mit Ängsten, Sorgen, Unsicherheiten oder gar Ohnmachtsgefühlen verknüpft ist, hängt dabei nicht nur von der Art der Veränderung ab. Wesentlich ist, ob der vorübergehende Verlust des Gleichgewichts in der Übergangssituation vom Betroffenen ausgehalten und überwunden werden kann. Darüber hinaus gilt es für ihn, die „verdichteten“ Entwicklungsanforderungen während des Übergangsprozesses erfolgreich zu bewältigen (vgl. Griebel/Niesel 2004). Dabei spielen vor allem der Erhalt der Handlungsfähigkeit und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine wichtige Rolle.

Persönlichkeitseigenschaften, welche die Bewältigung von Übergangssituationen begünstigen, beschreibt Antonovsky (1979) in seinem Konzept der „Salutogenese“. Mit diesem Konzept und seiner Wortneuschöpfung wollte er den Blick – ähnlich wie im entwicklungspsychologischen Resilienzkonzept – von der einseitigen Betrachtung von Risikofaktoren und Entwicklungsdefiziten wegführen und vielmehr auf diejenigen Entwicklungsbedingungen fokussieren, die zur Gesundwerdung bzw. Gesunderhaltung beitragen. Dabei betrachtete er den „Kohärenzsinn“ als entscheidende und grundlegende Lebenseinstellung, die insbesondere bei der Stressbewältigung dafür sorgt, dass eigene Ressourcen erkannt, aktiviert und ausgebaut werden. Der Kohärenzsinn drückt nach Antonovsky aus, in welchem Ausmaß jemand ein durchdringendes, überdauerndes und zugleich dynamisches Gefühl der Zuversicht im Hinblick auf die Vorhersagbarkeit seiner internen und externen Umwelt hat. Verbunden damit ist der Glaube an die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns und daran, dass sich die Angelegenheiten so gut entwickeln, wie man es vernünftigerweise erwarten kann.

Natürlich ist eine solche Lebenseinstellung weder angeboren noch entwickelt sie sich von allein. Vielmehr sind die Sozialisationspartner gefordert – zu Beginn des Lebens vor allem die Eltern und das pädagogische Personal von Kindertageseinrichtungen und Schulen – dazu beizutragen, dass die ihnen anvertrauten Kinder diese Einstellung erwerben können. Dazu muss

¹ Der vorliegende Beitrag beruht teilweise auf einem Beitrag, der im Berliner Wissenschafts-Verlag veröffentlicht wurde (vgl. Sturzbecher 2008). Dem Verlag sei für die Zustimmung zur Wiederverwendung gedankt!

man die wichtigsten Facetten dieser Einstellung genauer kennen, die Antonovsky als Gefühle von „Verstehbarkeit“, „Bewältigbarkeit“ und „Bedeutsamkeit“ bezeichnet:

- Das Gefühl von „Verstehbarkeit“ meint die Fähigkeit, bekannte und auch unbekannte Reize zu geordneten, konsistenten und strukturierten Informationen verarbeiten zu können.
- Das Gefühl von „Bewältigbarkeit“ bzw. „Handhabbarkeit“ ist als Überzeugung eines Menschen zu verstehen, geeignete Ressourcen zur Verfügung zu haben, um neuen Anforderungen zu begegnen – wozu auch der Glaube an die Unterstützung anderer Menschen zählt.
- Das Gefühl von „Bedeutsamkeit“ beinhaltet schließlich die Überzeugung, dass die vom Leben gestellten und vor allem in Übergangssituationen hervortretenden Probleme und Herausforderungen es wert sind, Energie in ihre Bewältigung zu investieren, sich für den Erfolg einzusetzen und sich damit auch anderen gegenüber verpflichtet zu fühlen.

Es kommt also für den Lebenserfolg und vor allem für das Bestehen von Lebensübergängen darauf an, dass die Bildung und Erziehung von Kindern zum Erwerb lebensbejahender, optimistischer Grundüberzeugungen beiträgt, Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit fördert und nicht zuletzt auch für eine soziale Einbettung des individuellen Tuns und Strebens sorgt. Erikson (1963) verglich die damit verbundenen individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen einmal mit den Anforderungen an einen Trapezkünstler: Der junge Mensch müsse wie ein Artist auf dem Trapez mitten im höchsten Schwung den sicheren Halt eines früheren Zustandes loslassen und den ihm entgegenschwingenden Halt an der unbekanntem Zukunft ergreifen. Für einen atemberaubenden Moment hänge alles von seiner Erziehung, seinem Glück und der Zuverlässigkeit der ihn „auffangenden“ Kultur ab.

2. Übergänge im Bildungssystem

Die Übergänge im deutschen Bildungssystem sind vielfältig und beginnen für viele Kinder mit dem Eintritt in die Kindertagesbetreuung. Daran schließt sich – nun schon von den Kindern viel bewusster erlebt – der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule an. Die Aufzählung ließe sich beliebig fortsetzen. Eines jedoch ist allen Übergängen gemeinsam: Nur wenn sie von den pädagogischen Fachkräften auf verschiedenen Ebenen (individuelle Ebene, Beziehungsebene, Systemebene) wie auch in verschiedenen Phasen bewusst und zielgerichtet begleitet und gestaltet werden, können die betroffenen Kinder auch den „Zauber des Anfangs“ erleben und sich mit „Tapferkeit“ dem Aufbau neuer Beziehungen widmen. Dies erscheint nicht zuletzt auch deshalb von großer Bedeutung, weil das bundesdeutsche Bildungssystem durch seinen Aufbau im Vergleich zu den Schulsystemen anderer Staaten eine größere Vielfalt an Übergängen (bzw. „Transitionen“) vorhält (vgl. Helsper & Kramer 2007).

Was können die Pädagogische Psychologie und die Erziehungswissenschaften zur theoretischen Betrachtung und praktischen Ausgestaltung von Übergängen beitragen? Obwohl die Forschung zu Übergängen („Transitionsforschung“) im Bildungssystem sicher noch Lücken aufweist, kann als gesichert gelten, dass Übergänge für das Individuum immer Herausforderungen darstellen und damit sowohl Chancen eröffnen als auch Risiken bergen. Dies geht auch aus der Definition von Welzer (1993, S. 37) hervor: „Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren [...]. Charakteristisch dabei ist, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmacht.“ Dies gilt auch für Transitionen zwischen den Bildungsinstitutionen und lenkt das Augenmerk auf die Bedeutung des (selbständigen) Lernens und der Lernmotivation für die erfolgreiche Bewältigung von Bildungsübergängen.

Die Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsstudien bestätigen die bereits angesprochene Vermutung, dass Schlüsselqualifikationen wie das selbstregulierte Lernen und eine damit einhergehende anhaltend hohe Lernmotivation eine entscheidende Bedeutung für den Bildungserfolg haben (vgl. Artelt et al. 2003). Ziel des selbstregulierten Lernens ist das lebenslange Lernen, d. h. die Fähigkeit, das eigene Lernen individuell oder in Gruppen zu organisieren und zu regulieren. Wie bei vielen anderen erworbenen Kompetenzen, so haben auch beim selbstregulierten Lernen insbesondere frühkindliche Erfahrungen einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf. Besonders wichtige Erfahrungen stellen in diesem Zusammenhang – neben dem Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung – die Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen dar, und dies gilt in besonderem Maße für den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Hier hat sich gezeigt, dass der Übergang umso besser gemeistert wird, je besser Kinder bereits beim Schulbeginn mit Lernkompetenzen ausgestattet sind: Das „Lernen des Lernens“ sollte also bereits im Vorschulalter und nicht zuletzt in den Kindertageseinrichtungen beginnen.

Risiken für den Verlust an Lernmotivation beim Übergang zwischen Bildungsinstitutionen resultieren aus der Wechselwirkung zwischen den Anforderungen des Wandels der Lern- und Lebensbedingungen beim Übergang einerseits und der Verarbeitung des Wandels durch das Individuum andererseits. Diese Verarbeitung, die sowohl von den psychischen und sozialen Ressourcen der Betroffenen als auch von ihrer individuellen Entwicklungsdynamik abhängt, wird durch fünf Prinzipien moderiert (vgl. Elder/Caspi 1991)²:

- Kontrollzyklen: Wandel stört die individuelle Balance von Ansprüchen und Ressourcen und führt oft zu Kontrollverlust; euphorische Kompetenzerwartungen und depressive Versagensängste wechseln sich bei Bewältigungsprozessen zyklisch ab; dieser Wechsel verstärkt enorm den Bewältigungsstress.
- Situative Gebote: Wandel schafft neue, oft belastende Anforderungen an die Alltagsorganisation. Nicht nur die großen Herausforderungen, sondern auch die vielen kleinen neuen Zwänge und Notwendigkeiten müssen bewältigt werden. Mit dem Schuleintritt wird man beispielsweise einem strengeren Zeitregime unterworfen und muss Hausaufgaben anfertigen.
- Selektive Akzentuierung von Dispositionen: Die Anpassung an den Wandel erfolgt durch die Herausstellung und Ausformung vorhandener Persönlichkeitseigenschaften entsprechend ihrer situativen Nützlichkeit. Auch die Anforderungen eines gravierenden Wandels führen zu keiner grundlegenden Persönlichkeitsänderung.
- Soziale Interdependenz: Die (erfolgreiche) Bewältigung des Wandels hängt von der sozialen Responsivität des Umfeldes ab. So ist beispielsweise bedeutsam, ob die Familienangehörigen im Falle von (Schul-)Versagen mit Unterstützung, Ignoranz oder Spott reagieren.
- Entwicklungsstufenprinzip: Die (erfolgreiche) Bewältigung wandlungsbedingter Entwicklungsaufgaben hängt vom erreichten Entwicklungsstand ab. Förderorientierte Entwicklungsdiagnostik vor und während eines Übergangs im Bildungssystem begünstigt beispielsweise den Entwicklungserfolg, da auf diese Weise der Entwicklungsstand bei der pädagogischen Gestaltung von Entwicklungsbedingungen berücksichtigt wird.

Die genannten Prinzipien verdeutlichen, dass Übergänge als Bewältigungsprozesse anzusehen sind, dass die Bewältigungsprozesse häufig diskontinuierlich verlaufen und daher interindividuell unterschiedlich lange andauern und dass dabei vom einzelnen vielfältige und komplexe

² Elder und Caspi (1991) konstatieren übrigens die Gültigkeit ihrer fünf Prinzipien nicht nur für den mit Bildungsübergängen verbundenen Wandel von Lern- und Lebensbedingungen, sondern vielmehr für jeden sozio-ökonomischen Wandel und unabhängig davon, ob er vorrangig mit Verlust- oder Gewinnmöglichkeiten einhergeht.

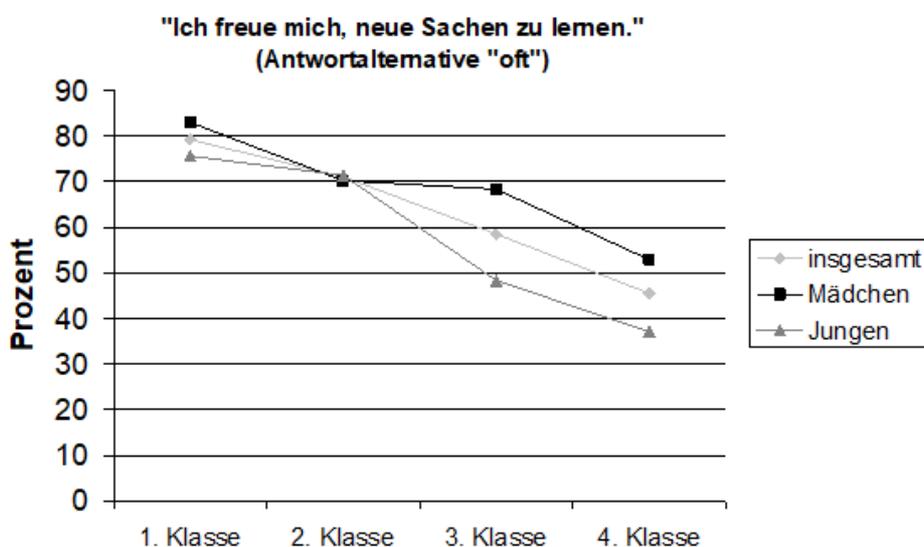
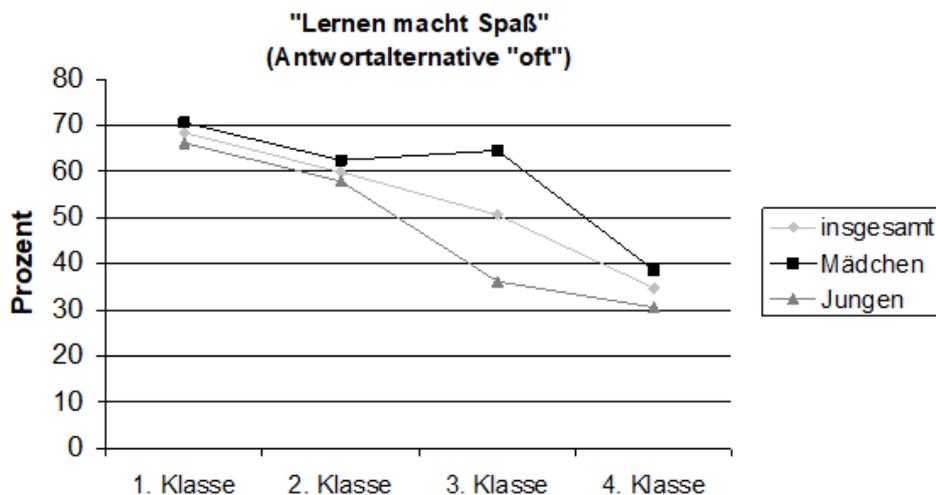
Bewältigungsleistungen erbracht werden müssen. Will man das Erfolgsrisiko nicht allein den Betroffenen aufbürden, muss eine unterstützende Begleitung durch das soziale Umfeld erfolgen. Eine solche Begleitung sollte – wenn es sich um voraussehbare Lebensereignisse handelt – lange vor dem Einsetzen des Übergangs beginnen. Weiterhin sollte diese Begleitung nicht nur die oben bereits genannten fünf Prinzipien (vgl. Elder/Caspi 1991) berücksichtigen, sondern auch die unterschiedlichen aufeinander aufbauenden Phasen von Übergangsprozessen:

- Vorbereitungsphase: Durch die gezielte Vermittlung übergangsrelevanter Informationen (z. B. Gespräche über die Anforderungen des „Neuen“ und die Rahmenbedingungen der Anforderungsbewältigung, Besuche zum Kennenlernen des „Neuen“) können Übergänge langfristig vorbereitet und Veränderungen vorhersehbar werden.
- Separationsphase: In dieser Phase findet der Abschied vom „Alten“ und das sich Einlassen auf etwas „Neues“ statt. Alle Beteiligten sind dabei wichtig! Diese Phase der „Entwöhnung vom Alten“ sollte in einer möglichst stressfreien Zeit und schrittweise erfolgen.
- Marginalphase: Hier beginnt der eigentliche Schritt in das unbekannte „Neue“. Man befindet sich auf der Schwelle zur neuen Lebensphase. Die Marginalphase beschreibt den Zustand zwischen zwei Stadien – der alte Status ist schon verloren, der neue Status noch nicht erworben. In dieser Phase kann das Erleben von massiver Verunsicherung geprägt sein.
- Aggregationsphase: In dieser Phase findet die Gewöhnung an das „Neue“ statt. Beispielsweise werden neue Beziehungen eingegangen; neue Strukturen und Gegebenheiten werden erfasst.
- Abschlussphase: Das Individuum ist in der neuen Lebenssituation angekommen. Neue Beziehungen sind gefestigt, das Leben unter neuen Rahmenbedingungen wird zur Gewohnheit, die Anforderungsbewältigung erfolgt zunehmend routiniert (vgl. Fegert 2012; van Gennep 1960).

3. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Die möglichen Folgen eines (nicht) gelungenen Transitionsprozesses sind weitreichend. So haben die Bewältigung des Schulübergangs und die Verarbeitung von Misserfolgen in den ersten Schuljahren einen maßgeblichen Einfluss auf die weitere Schulkarriere. Unterschiede in der individuellen Schulleistung bleiben nach den ersten Schuljahren relativ stabil. Zudem stärkt ein gelungener Übergang das positive Selbstbild und die Lernmotivation des Kindes sowie sein Interesse am lebenslangen Lernen. Ein problematischer Übergang wird hingegen zu einem bedeutenden Stress- und Risikofaktor mit meist langfristigen Folgen für die Bildungskarriere (vgl. Alexander et al. 1988; Krapp/Mandl 1973).

Insbesondere die Abnahme der Lernmotivation kann als Indikator für vorausgegangene Schwierigkeiten beim Übergang gewertet werden. Dies konnten Landua und Sturzbecher (2008) im Rahmen einer standardisierten Befragung von Schülern zum Thema „Soziale Schulqualität“ illustrieren. 1.145 Kinder der ersten bis vierten Klassen wurden jeweils zu Beginn des Schuljahres unter anderem zu ihrer Schulmotivation befragt. Die Ergebnisse zeigen: Der Anteil von Kindern mit hoher Lernmotivation halbiert sich ab der Einschulung bis zu Beginn der vierten Klasse sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen, wobei der Wert zur Schulmotivation bei den Mädchen generell immer etwas höher liegt als bei den Jungen (s. Abb. 1 und 2).



Abbildungen 1 und 2: Entwicklung der Lernmotivation in den ersten Schuljahren (eigene Darstellung)

Zur Aufklärung von möglichen Ursachen für diese Motivationsverluste bzw. zur Gewinnung diesbezüglicher Hypothesen ebenso wie zur Ableitung von Schlussfolgerungen für die Optimierung des pädagogischen Qualitätsmanagements beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule kann auf die oben genannten fünf Wirkprinzipien von Elder und Caspi (1991) zurückgegriffen werden:

- Kontrollzyklen: Übergänge verunsichern den Einzelnen; er schwankt zwischen Hoffnungen und Ängsten und wird verletzlich. Kennen wir die individuellen Ansprüche und Ressourcen der Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ausreichend? Werden Kinder zu ihren Vorstellungen, Erwartungen und Sorgen befragt? Sind sie bei ihrem Übergang einfluss- und handlungsfähig oder ausschließlich fremdbestimmt? Tauschen sich die Eltern, die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und die künftigen Lehrkräfte der Kinder in der Grundschule über diese Themen aus oder werden die Ansprüche und Ressourcen der Kinder wie auch ihr subjektives Kontroll- und Belastungserleben nur punktuell und erst im Falle von Lernschwierigkeiten wahrgenommen und thematisiert? Ist vielleicht zur Verbesserung des „Übergangsmanage-

ments“ in der Kindertagesbetreuung und in der Grundschule mehr kindzentrierte Diagnostik auch im Hinblick auf das kindliche Erleben der Lernkultur in den verschiedenen Bildungseinrichtungen notwendig, zwischen denen es wechselt?

- Situative Gebote: Es ist davon auszugehen, dass sich die Alltagsanforderungen an die Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Schule abrupt und schwerwiegend verändern. Damit sind nicht nur das pünktliche morgendliche Aufstehen und ein verbindlicher Tagesplan gemeint. Den Schulübergang assoziieren Kinder mit anstrengender Arbeit, anerkannter Leistungsbewertung und daraus resultierend auch mit dem Erwerb von Freizeit- und Erholungsansprüchen: Es wird in der Schule nach traditionellen Auffassungen formal gelernt und eben nicht mehr „nur gespielt“ wie im Kindergarten (eigene Kinderbefragungen zeigen, dass auch Kinder das unzutreffende Klischee von der Höherwertigkeit des schulischen Lernens durchaus aufgreifen). Damit sich diese kindlichen Erwartungen erfüllen können, muss aber eine Reihe von Voraussetzungen geschaffen werden, zu denen das Vorhandensein von Arbeitsmöglichkeiten (z. B. einem passenden Schreibtisch) und Zeit für ungestörtes Arbeiten (z. B. an den Hausaufgaben) genauso gehören wie eine „dosierte Hilfe“ bei Arbeitsproblemen. Es erscheint nicht ausgeschlossen, dass diese Voraussetzungen und Anforderungen bei Übergängen vom sozialen Umfeld unterschätzt werden, weil sie im jeweiligen neuen Kontext die Normalität darstellen und mit dem bisherigen Kontext nicht verglichen und koordiniert werden. Muss man Kindern (und Eltern, s. u.) die künftige Normalität (z. B. die Anfertigung von Hausaufgaben) vielleicht langfristiger, instruktiver und damit schonender vermitteln, als dies bei Übergängen bislang geschieht? Um die beim Schulübergang neuen Anforderungen gut bewältigen zu können, müssen auch die Aufgaben von Schule und Hort sowie die Rechte und Pflichten der Kinder, Eltern, pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte wesentlich transparenter kommuniziert werden. So sind für den Inhalt, den Umfang, die Anforderungen und die Kontrolle der Hausaufgaben die Lehrkräfte der Grundschule zuständig. Die letztendliche Verantwortung für die Erledigung der Hausaufgaben, nicht aber für ihre fachliche Richtigkeit trägt das Elternhaus. Die Aufgabe des Hortes ist es wiederum, die Kinder zum selbständigen Anfertigen der Hausaufgaben hinzuführen und sie dabei anzuleiten. Nicht zuletzt aber ist jedes Kind selbst für die Anfertigung der Hausaufgaben zuständig und verantwortlich.
- Selektive Akzentuierung von Dispositionen: Menschen ändern sich bei Übergängen nur punktuell und selten nachhaltig; jede und jeder bleibt auch unter dem Eindruck neuartiger Anforderungen mit unterschiedlichen Spielräumen „die oder der Alte“ und stellt bei der Bewältigung von Anforderungen heraus, was in ihr oder ihm steckt und gerade nützt. Neugier und Lernfreude werden genauso wie Verhaltensauffälligkeiten und Konzentrationsschwierigkeiten auf diese Weise teilweise beim Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen „transportiert“. Inwieweit erscheint es wünschenswert, dass das „institutionelle Wissen“ über die Arbeits-, Leistungs- und Persönlichkeitseigenschaften von Kindern ebenfalls zwischen den Bildungsinstitutionen transportiert wird? Wäre dies eine hilfreiche Voraussetzung für eine frühzeitige und angemessene Förderung oder würde dies zu einer „sozialen Etikettierung“ führen, welche die möglichen Chancen des Übergangs für das einzelne Kind eher verschüttet als erschließt?
- Soziale Interdependenz: Lebensereignisse erlangen ihre – belastende oder beflügelnde – Bedeutung erst durch die Interpretationen und Reaktionen des sozialen Umfelds und vor allem der Familie. Die Familien der Kinder verbinden mit dem Übergang vom Kindergarten in die Schule in der Regel hohe Erwartungen an die Schulanfänger: Ganz selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass sich der Übergang problemlos vollzieht oder im Falle von Problemen doch zumindest alles Notwendige zu ihrer Bewältigung von der Schule veranlasst wird. Wäre es nicht angemessener, mehr oder minder

große „Übergangsprobleme“ als Normalität anzusehen, deren Bewältigung man durch ein vorbeugendes und abgestimmtes Unterstützungssystem von Schule und Elternhaus fördern muss? Was wissen wir über die familiären Unterstützungsleistungen beim Übergang von Kindern vom Kindergarten zur Grundschule? Wie können wir diese Unterstützungsleistungen im Einzelfall erfassen und optimieren? Wird die „Doppelrolle“ der Eltern ausreichend berücksichtigt, die ihren Kindern einerseits unter neuen Bedingungen wirksame Unterstützung bieten müssen und andererseits selbst erst einmal den Übergang in ihre Rolle als „Eltern eines Schulkindes“ bewältigen müssen?

- Entwicklungsstufenprinzip: Die Gefahr liegt nahe, Kinder beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zu überfordern oder zu unterfordern. Den Erkenntnissen der Stressforschung ist zu entnehmen, dass eine Überforderung in Übergangsphasen vermeidbar ist, wenn nicht notwendige Veränderungen im Lebensumfeld gering gehalten und notwendige Veränderungen vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet werden. Wie kann Vorhersehbarkeit und Kontrollierbarkeit geschaffen werden? Wie viele Informationen und welche Formen von Informationen sind wichtig? Wie viel Eingangs- bzw. Eignungsdiagnostik erscheint wünschenswert, um die Gefahr sowohl der Überforderung als auch der Unterforderung zu mindern? Oder lässt sich diese Gefahr durch eine entwicklungsstandgerechte Binnendifferenzierung und eine förderorientierte Diagnostik ausreichend kontrollieren?

Aus der umfangreichen Auflistung offener Fragen und möglicher Probleme wird deutlich, dass Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen eine umfassende Adaptionsleistung des Kindes und seiner Umwelt erfordern. Die Hürden beim Übergang wachsen, wenn sich Lernkulturen mit dem Wechsel der Bildungsinstitutionen drastisch verändern und die „Schwellen“ dazwischen zu hoch werden. Unter „Lernkultur“ werden dabei die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrunde liegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen verstanden. Ein wichtiger Bestandteil der Lernkultur ist die Belohnungs- und Sanktionierungskultur. Durch sie wird bestimmt, auf welche Anlässe und in welcher Form Lob oder Tadel erfolgen. Die Partizipationskultur – eine weitere Komponente der Kernkultur – hingegen bezieht sich auf die Einbindung des Lernenden in die Organisation des Lernens. Charakteristisch für den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ist in diesem Zusammenhang ein Wechsel von spielbasierten auf instruktive Lernformen. Um Brüche im Selbstwirksamkeitserleben und eine Abnahme der Lernmotivation bei den Kindern zu vermeiden, müssen die Übergänge auch zwischen den Belohnungs- und Sanktionierungskulturen sowie den Partizipationskulturen von Kindergarten und Grundschule „sanfter“ und niedrigschwelliger ausgestaltet werden.

Wie kann man solche „sanften“ Übergänge erreichen? Mögliche Ansätze dazu stellen eine Harmonisierung der Lehr- und Lernmethoden, eine frühe Förderung von Schlüsselqualifikationen (z. B. selbstreguliertes Lernen) sowie eine verstärkte Kooperation der Bildungsinstitutionen dar (vgl. Sturzbecher/Waltz 2003). Bei einer Annäherung der pädagogischen Konzepte von Kindergarten und Grundschule sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass der spielerische Charakter der Lernumgebungen im Kindergarten übergangsweise bewahrt und eine Verschulung vermieden wird. Das experimentierende Lernen und das Lernen im Spiel müssen erhalten bleiben, um den Gegensatz zwischen Spiel und instruktivem Lernen abzubauen. Eine stärkere individuelle Förderung beim Übergang kann durch die Ausdifferenzierung von Bildungsangeboten und Fördermöglichkeiten erreicht werden. Dies setzt jedoch eine adäquate flexible Personalausstattung voraus, wie sie in skandinavischen Ländern bereits gängige Praxis ist. Ein günstigerer Personalschlüssel müsste zudem mit einer verstärkten Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte einhergehen. Insbesondere Coaching-Modelle für Lehrkräfte zur individualisierten Entwicklungsförderung bei Übergängen haben sich hier bewährt.

Lenken wir unseren Blick noch einmal zurück auf den Kindergarten: Zum Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung gehört es, jedes Kind bei der Entwicklung seiner Kompetenz zur Übergangsbewältigung zu unterstützen und mit der zuversichtlichen Bereitschaft auszustatten, ein Schulkind zu werden. „Nur“ anpassungsfähig zu sein, reicht dabei allerdings nicht aus. Zur „Übergangsbewältigungskompetenz“ gehören – neben der Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen – auch internale Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (d. h. die Überzeugung, des „eigenen Glückes Schmied zu sein“ und etwas „auf die Reihe bringen“ zu können), der Wille und das Vermögen zum rechtzeitigen Treffen von realistischen Entscheidungen und nicht zuletzt der entwicklungsdienliche Umgang mit Erfolgen, Frustrationen und Misserfolgen. In Abhängigkeit von ihrem Alter, von ihren Persönlichkeitseigenschaften und von ihren bereits erworbenen Übergangserfahrungen fühlen sich Kinder sicherer, wenn sie wissen, dass sie viel gelernt haben und ihnen die erworbenen Kompetenzen beim nächsten Übergang weiterhelfen werden. In diesem Sinne trägt die „Übergangsbewältigungskompetenz“ dazu bei, Resilienz zu fördern. Was ist damit gemeint?

4. Bildungsübergänge und Resilienz

Die Forschung wie auch die Lebenserfahrung deuten darauf hin, dass Menschen Übergänge und die daraus resultierenden Belastungen sehr unterschiedlich bewältigen und sich auch von schwer wiegenden Schicksalsschlägen wieder erholen können. Manche finden danach sogar zu neuer Kraft und Stärke. Warum meistern einige im Leben große Herausforderungen erfolgreich, während andere an den gleichen Anforderungen zerbrechen? Das Resilienzkonzept und das bereits vorgestellte Konzept der Salutogenese dienen der Erklärung dieses Phänomens.

Nach Michael Rutter (1990) versteht man unter „Resilienz“³ das Vermögen einer Person oder eines sozialen Systems (z. B. der Familie), sich trotz schwieriger Lebensbedingungen (also beispielsweise im Angesicht eines krisenhaften Übergangs) auf sozial akzeptiertem Wege gut zu entwickeln. Dieses Vermögen führt nicht zuletzt zur erfolgreichen Bewältigung von Krisen. Mit anderen Worten: Resiliente – also seelisch widerstandsfähige – Kinder und Jugendliche sind in der Lage, Übergänge, Krisen und belastende Ereignisse erfolgreich zu bewältigen, neue Herausforderungen selbstbewusst und flexibel in Angriff zu nehmen und dabei vorhandene Ressourcen und Unterstützungsangebote zu nutzen (vgl. im Überblick: Sturzbecher/Dietrich 2007).

Während die Risikoforschung untersucht, welche Risiken in welchem Ausmaß und auf welche Weise mit Entwicklungsbeeinträchtigungen verknüpft sind, fragt die Resilienzforschung danach, warum sich Menschen trotz Entwicklungsrisiken zu psycho-sozial gesunden Persönlichkeiten entwickeln. Lösel und Bliesener (1990) haben im Rahmen einer Metaanalyse – das heißt mittels einer bewertenden und zusammenfassenden Synthese wissenschaftlicher Forschungsergebnisse – zehn sogenannte „Resilienzfaktoren“ herausgearbeitet, die auf wünschenswerte Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen zur Förderung von Resilienz und „Übergangsbewältigungskompetenz“ hindeuten:

- stabile emotionale Beziehungen zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson;
- soziale Unterstützung (z. B. soziale Akzeptanz und Anerkennung) durch Personen außerhalb der Familie;
- ein emotional wohlwollendes, offenes, beratendes, unterstützendes, lenkendes und Norm orientiertes („strukturgebendes“) Erziehungsklima;

³ Der aus dem Englischen stammende technische Begriff „resilience“ bezeichnet eigentlich die Eigenschaft von Werkstoffen, nach starken Verformungen die ursprüngliche Gestalt wieder anzunehmen („Fußballeffekt“).

- Rollenvorbilder für ein konstruktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen;
- eine Balance von sozialen Verantwortlichkeiten und Leistungsforderungen;
- kognitive Kompetenzen (z. B. ein altersgerechtes Wissen und Können);
- Temperamentsmerkmale, die effektives Bewältigungsverhalten begünstigen (z. B. Flexibilität, Frustrationstoleranz, Soziabilität und nicht zuletzt Humor);
- Selbstwirksamkeitserfahrungen, Selbstachtung und internale Kontrollüberzeugungen;
- ein aktives Bemühen, Stressoren zu bewältigen, statt sie zu vermeiden oder zu relativieren;
- die Erfahrung von Sinnhaftigkeit, Struktur und Bedeutung in der eigenen Entwicklung.

Einer der von Lösel und Bliesener (1990) gefundenen Resilienzfaktoren soll nachfolgend noch einmal etwas näher betrachtet werden: die Verfügbarkeit von Rollenvorbildern für ein konstruktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen, wie sie aus Übergängen resultieren können. Mit diesem Faktor ist nämlich die Frage verbunden, welche konkreten Bildungs- und Erziehungsziele die Eltern und pädagogischen Fachkräfte bei der Förderung von Resilienz und „Übergangsbewältigungskompetenz“ verfolgen sollten und wie sie dabei als lehrreiche und lernwirksame Vorbilder⁴ auftreten können. Eine Antwort auf diese Frage bietet die Amerikanische Psychologinnenvereinigung in ihrer Beschreibung der Verhaltensmerkmale von resilienten Persönlichkeiten (vgl. APA 2019). Resiliente Menschen ...

- akzeptieren Krisen und damit verbundene Gefühle. Sie lassen sich Zeit und wissen: Weglaufen hilft nicht.
- schämen sich nicht ihrer Ängste und versuchen nicht, ihre Gefühle „einzufrieren“.
- suchen nach Lösungen und glauben an die eigenen Kompetenzen.
- bearbeiten ihre Probleme nicht nur allein. Sie bauen auf ihre sozialen Kontakte und wenden sich an kompetente Personen, wenn sie Unterstützung brauchen.
- fühlen sich nicht als Opfer, sind aber nicht gegen Opfergefühle gefeit. Statt hilflos: „Ich kann nicht“ zu sagen, versuchen sie wieder, die Kontrolle zu gewinnen, und sagen: „Ich will es versuchen.“
- bleiben optimistisch und betrachten Krisen nicht als unüberwindliches Problem.
- verallgemeinern Misserfolge nicht und zweifeln nicht grundsätzlich an ihren Erfolgsmöglichkeiten.
- geben sich nicht (allein) die Schuld an Misserfolgen, sondern erkennen auch, was andere oder die Umstände dazu beigetragen haben.
- nehmen eine Langzeitperspektive ein und entwickeln realistische Ziele.
- halten nichts für selbstverständlich und denken voraus, auch wenn noch kein Anlass zur Sorge besteht.

Kinder, die ihre Bezugspersonen in Familie, Kindergarten und Grundschule auf diese Weise erleben und Gelegenheit haben, ihrem Beispiel zu folgen, besitzen gute Chancen, Resilienz zu erwerben und Übergänge entwicklungsförderlich zu meistern. Resilienz und „Übergangsbewältigungskompetenz“ erwachsen also aus dem Zusammenspiel des Kindes mit seiner Umwelt. Sie sind aber weder allumfassend noch lebenslänglich stabil: Auch starke Menschen können unerwartet durch Ereignisse aus der Bahn geworfen werden, die vielen anderen „nichts anhaben“ können. Daher müssen Menschen selbst wie auch die ihrem Wohl und ihrer Entwicklung

⁴ Dem Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746 bis 1827) wird die Erkenntnis zugeschrieben: „Erziehung ist Vorbild und Liebe – sonst nichts.“

dienenden Bildungseinrichtungen an der Stärkung von Resilienz im spezifischen kulturellen Kontext arbeiten.

5. Zusammenfassung und Fazit

Im Verlaufe des Lebens müssen Menschen eine Reihe von Übergängen bewältigen. Solche Übergänge unterbrechen den Lebensverlauf des Einzelnen, lösen ihn aus vertrauten Zusammenhängen heraus und erfordern eine Reorganisation seines Lebensalltags. Sie verändern Rollen, Beziehungen und Identitäten; sie führen zu einer veränderten Selbst- und Umweltwahrnehmung sowie zu einem emotionalen Ungleichgewicht. Man unterscheidet „Normative Transitionen“, die viele Menschen betreffen und vorhersehbar sind (z. B. Übergänge in der Bildungs- oder Familienkarriere) von „Nicht-normativen Transitionen“, die schwer oder gar nicht vorherzusehen sind und sich daher oft nur schwer meistern lassen. Nicht wenige Soziologen attestieren dem Leben in der Postmoderne eine zunehmende Individualisierung, Enttraditionalisierung und Entsolidarisierung. Behalten sie Recht, resultieren daraus in zunehmendem Maße Diskontinuitäten und Übergänge. Die Bildung und Erziehung unserer Kinder muss diesen Wandel gebührend in Rechnung stellen: Es gilt, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zur entwicklungsförderlichen Bewältigung von Übergängen zu vermitteln.

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule hat für die Vermittlung von „Übergangsbewältigungskompetenz“ durch Bildungseinrichtungen bzw. für die Aneignung diesbezüglicher Kompetenz in der jüngeren Kindheit eine besondere Bedeutung, weil die meisten Kinder in diesem Alter zum ersten Mal einen Übergang bewusst erleben. Dabei nehmen sie auch die enorme Bedeutung wahr, die dieser Übergang für ihre Familien hat (z. B. in Form ritualisierter Einschulungsfeiern und hoher Erfolgserwartungen). Es gilt also, diesen Übergang zum Erfolg werden zulassen!

Das vorgegebene Ziel erscheint eigentlich gut erreichbar, denn der Schulübergang ist als normativer Übergang vorhersehbar; damit kann er zielgerichtet und unterstützend begleitet werden. Zu dieser Begleitung zählen die gesamte Schulvorbereitung des Kindes im Kindergarten sowie die Kooperation zwischen der Familie und den beteiligten Bildungseinrichtungen. Mit Kooperation ist hier eine bewusste, von allen Beteiligten gewünschte und verantwortete, zielgerichtete Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ gemeint. Eine verlässliche und erfolgreiche Kooperation erfordert von allen Beteiligten eine stetige Kooperationsbereitschaft sowie eine respektvolle und kindorientierte Kommunikation. Die handelnden Kinder und ihre Eltern, die Fachkräfte in den Kindergärten, Grundschulen und Horten sowie die Mitarbeitenden anderer helfender Dienste müssen vor Ort eine Kultur der Gestaltung von Übergängen entwickeln (vgl. Griebel/Minsel 2007; Griebel/Niesel 2004). Damit richten sich die pädagogische Förderung von „Übergangsbewältigungskompetenz“ und die erfolgreiche Übergangsgestaltung in der Praxis nicht nur auf das Kind, das den Übergang bewältigen muss, sondern auch auf die anderen beteiligten Personen in den verschiedenen sozialen Kontexten: Die Erleichterung von Übergängen erscheint als präventive Maßnahme in gesellschaftlicher Verantwortung und als Bestandteil einer allgemeinen Resilienzförderung.

Was ist und bleibt zu tun? Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte in Kindergarten, Grundschule und Hort müssen aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation den Übergangsprozess modellieren, während die Kinder und ihre Eltern den Übergang aktiv bewältigen und dabei Resilienz aufbauen müssen (vgl. Griebel 2010). Der Übergangsprozess wird – neben der stetigen Begleitung – durch die Gestaltung von Übergangsritualen sowohl im Ablöseprozess vom Kindergarten als auch in der Schwellensituation und in der Ankunftsphase in der Grundschule erleichtert. Eine wichtige Voraussetzung für die Planung und effiziente Umsetzung solcher und weiterer Maßnahmen wäre eine vergleichende wissenschaftliche Erfassung bestehender Lernkulturen in

den beiden unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Hier kommt der Bildungsforschung und dem Bildungsmonitoring eine neuartige und wichtige Aufgabe zu, nämlich die empirisch gestützte Gewinnung und Anwendung von Indikatoren für Bildungsqualität, die sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule verwendbar sind. Während im Bereich der Schulleistungsforschung bereits recht umfangreich erprobte Instrumente existieren, bleibt bei der Entwicklung von Methoden, mit denen man die Merkmale von Lernkulturen erfassen kann, noch einiges zu tun. Eine Teilaufgabe besteht in diesem Zusammenhang beispielsweise darin, die Qualität von Kindergärten und Grundschulen hinsichtlich ihrer Anerkennungs- und Partizipationskulturen aus Kindersicht zu erfassen. Dafür müssen Kriterien entwickelt werden, anhand derer sich die Lernkulturen vergleichend beschreiben lassen: Um die „Schwellenhöhe“ beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule praxisdienlich zu bestimmen, ist ein einheitlicher Maßstab eine unverzichtbare Voraussetzung.

Literaturverzeichnis

- Alexander, K. L.; Entwisle, D. R.; Blyth, D. A.; McAdoo, H. P. (1988): Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. In: *Monographs of the Society for Research*, H. 2 (53), 1-175.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, stress, and coping*. San Francisco.
- APA (2019): *The Road to Resilience. 10 ways to build resilience*. – URL: <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience> [18.11.2019].
- Artelt, C. J.; Baumert, J.; McElvany, N.; Peschar, J. (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. Paris.
- Elder, G.; Caspi, A. (1991): *Lebensläufe im sozialen Wandel*. In: Engfer, A.; Minsel, B.; Walper, S. (Hg.): *Zeit für Kinder!* Weinheim.
- Erikson, E. H. (1963): *Childhood and society*. New York.
- Fegert, J. M. (2012): *Transitionen und ihre Dimensionen*. Vortrag beim 7. ADHS-Gipfel 2012 in Hamburg.
- Griebel, W. (2010): *Der Übergang von der Kita in die Grundschule – Die Erziehungspartnerschaft in Transitionsphasen*. Vortrag im Rahmen der Herbsttagung kita-elementar am 4. Oktober 2010 in Magdeburg.
- Griebel, W.; Minsel, B. (2007): *Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. Vom Reifekonzept zum Transitionsansatz*. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, H. 3, 16-20.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim/Basel.
- Helsper, W.; Kramer, R.-T. (2007): *Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 53 (4), S. 439-443.
- Krapp, A.; Mandl, H. (1973): *Bedingungen des Schulerfolgs*. München.
- Landua, D.; Sturzbecher, D. (2008): *Externe Evaluation als Instrument der Schulentwicklung an Grundschulen. Abschlussbericht zum Projekt „Unsere Schule“*. Potsdam.
- Lösel, F.; Bliesener, T. (1990): *Resilience in adolescence: A study on the generalizability of protective factors*. In: Hurrelmann, K.; Lösel, F. (Hg.): *Health hazards in adolescence*. Berlin S. 299-320.
- Rutter, M. (1990): *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. In: Rolf, J.; Masten, A. S.; Cicchetti, D.; Nüchterlein, K. H.; Weintraub, S. (Hg.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York, S. 181-214.
- Sturzbecher, D. (2008): *Transitionen und Bildungsmonitoring – Offene Fragen am Beispiel des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. In: LISUM; bm:ukk; EDK (Hg.): *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen*. Berlin, S. 161-168.
- Sturzbecher, D.; Dietrich, P. (2007): *Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In: *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV*, H. 10, S. 3-30.
- Sturzbecher, D.; Waltz, C. (2003): *Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern*. In: Sturzbecher, D.; Großmann, H. (Hg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München, S. 13-44.
- van Gennepp, A. (1960): *Rites de Passage*. London.
- Welzer, H. (1993): *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen.