

Wilfried Griebel,
Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Forum 3: Biografische Übergänge im Bildungssystem. Eine Herausforderung für die ganze Familie

Übergänge in den Familienstrukturen und Übergänge im Bildungswesen

Kinder und ihre Familien müssen sich in ihren Lebensläufen in zunehmendem Maße mit Diskontinuitäten und Übergängen auseinandersetzen. Nicht nur normative kritische Lebensereignisse wie Heirat und Geburt der Kinder oder Aufnahme von Erwerbstätigkeit durch die Mutter, sondern auch Scheidung, Bildung einer Stieffamilie, Phasen von Arbeitslosigkeit von Eltern und Migration in andere kulturelle Kontexte werden häufiger (Fthenakis 1998; Griebel 1997, 1999). Vor dem Hintergrund sich verändernder Familienstrukturen hat W. E. Fthenakis schon 1990 Konsequenzen für die Frühpädagogik gefordert und 1997 gezeigt, dass Veränderungen in der Struktur und der Qualität des Lebens in den Familien die Grundlage sein müssen für ein neues Verständnis von Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung in Familie und Einrichtungen. Es wird ein Konzept von Qualität benötigt, das die Bewältigung von Diskontinuitäten als Entwicklungsaufgabe für Kinder und Eltern einschließt (Fthenakis 1997, 1998). Schließlich ist die Kompetenz zur Bewältigung von Diskontinuitäten und Übergängen ein zentrales Thema für die konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder im Rahmen eines mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Modellversuchs des IFP geworden (Fthenakis 2000, 2003; Griebel 2003; Griebel/Niesel 2003).

Die Entwicklung des Kindes und seiner Familie erfordert den Umgang damit, dass – gegliedert nach Altersstufen – das Kind in unterschiedliche Institutionen zur Bildung und Erziehung außerhalb der Familie integriert wird: Krippe, Kindergarten, Schule und Hort; davon ist der Besuch der Schule in Deutschland obligatorisch. Vielfältige Fragen zur Bewältigung der Kooperation dieser Einrichtungen zur Erleichterung von Übergängen stellen und stellen sich.

Forschung speziell am Schuleintritt interessiert

Bislang ist der Eintritt in die Krippe vor dem Hintergrund der Bindungsforschung unter-

sucht und konsequent pädagogisch gestaltet worden (Dalli 2003; Laewen 1994; Laewen et al. 1990; Lamb/Ahnert 2003; Söntgerath 1993). Hierbei spielt eine vertrauengabende Bindungsbeziehung zwischen Kind und seinen Eltern, zwischen Kind und seinem/r Erzieher/in und auch eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Mutter bzw. Vater und Erzieher/in eine große Rolle. Der Eintritt in den Kindergarten ist im Lichte unterschiedlicher theoretischer Ansätze wie Bindungstheorie, Stresstheorie, Temperamentsforschung und Transitionsansatz bearbeitet worden (Überblick bei Niesel/Griebel 2000). Während familiäre Beziehungen zunächst nur unter dem Gesichtspunkt der sozialen Ressourcen für das Kind betrachtet worden waren, bezieht der Transitionsansatz die Eltern des Kindes in die Perspektive der Entwicklung der Familie ein. Jedoch fehlt Forschung zum Wechsel von der Krippe in den Kindergarten und vom Kindergarten in den Hort.

Der Übergang von einer vorschulischen Einrichtung in das formale Schulsystem ist dagegen zu einem Schwerpunkt des Interesses der internationalen frühpädagogischen Forschung geworden (Broström/Wagner 2003; European Early Childhood Education Research Journal Themed Monograph No.1, 2003; Griebel/Niesel 2000; Fabian/Dunlop 2002; Pianta/Kraft-Sayre 2003; Yeboah 2002). Dabei wird zunehmend erkannt, dass die Familie als Entwicklungskontext für die angehenden Schulkinder eine wichtige Perspektive einnimmt, die über Kooperation mit Kindergarten und Schule und Partizipation von Kindern und ihren Eltern ein konstituierendes Element des gemeinsam gestalteten Übergangs sein muss.

Transition zum Schulkind in einer Familienentwicklungsperspektive

Nichts ist praktischer als eine gute Theorie

Ein übergreifendes theoretisches Konzept für Transitionen ist im IFP entwickelt worden, welches auch die Bewältigung von Diskontinuität thematisiert. Den theoretischen Hintergrund bilden: Ökopsychologie und Systemtheorie (Bronfenbrenner 1979; Nickel 1990), die Stressforschung (Lazarus 1995), die Theorie der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995; vgl. Beelmann 2000). Vor diesem Hintergrund ist der Schuleintritt des Kindes als Familienentwicklungsaufgabe formuliert (Petzold 1992) bzw. als Herausforderung und Chance für die Familie betrachtet worden (Walper/Roos 2001). Der familiäre (Cowan 1991; Fthenakis 1999) und sozialkonstruktivistische (Welzer 1993) Transitionsansatz wurde auf den Übergang von der Familie in den Kindergarten (Niesel/Griebel 2000) und vom Kindergarten

in die Schule (Griebel/Niesel 2002a, b; 2003a, b) übertragen und empirisch untersucht. Danach wurde der Übergang aus der Sicht von Erziehern/innen, Eltern und Kindern selbst und in einer Entwicklungsperspektive betrachtet und wäre aus der Sicht der Lehrkräfte zu ergänzen. Hier interessieren die Befunde zur Bewältigung des Übergangs durch die Eltern und Kinder. Die Bewältigung von Übergängen kann als Basiskompetenz auch für den Schulerfolg angesehen werden (Fthenakis 2000, 2003; Griebel/Niesel 2003a, b; Niesel/Griebel 2004). Zur Bedeutung von Transitionskompetenz in Familien für die frühe individuelle Entwicklung vgl. Kreppner (2002); hier wird Transitionskompetenz als Kompetenz des sozialen Systems und nicht des Einzelnen verstanden. Es wird von einem verstärkten Einbezug des sozialen Kontextes in das Verständnis von Lernen und Entwicklung ausgegangen (Rogoff 1990; Valsiner 1989). Kinder konstruieren ihr Handeln im Zusammenwirken mit bedeutsamen Personen ihrer Familie und ihres sozialen Umfeldes durch Interaktionen und Aktivitäten, die diese ermöglichen. Lernen und Entwicklung werden so als Co-Konstruktion verstanden (Valsiner 1988), und diese Sichtweise lässt sich auf den Übergang in die Schule anwenden (McNaughton 2001).

Entwicklungsaufgaben: Anforderungen bzw. Herausforderungen für Kinder und für die Eltern

Die Anforderungen für das werdende Schulkind im Transitionsprozess lassen sich in einem Strukturmodell auf drei Ebenen beschreiben (Griebel/Niesel 2002a, 2003). Dieses Strukturmodell lässt sich auch auf andere Übergänge im familialen System anwenden.

Auf der individuellen Ebene: Veränderung der Identität, Bewältigung starker Emotionen; Kompetenzerwerb,

Auf der interaktionalen Ebene: Aufnahme neuer Beziehungen; Veränderung bzw. Verlust bestehender Beziehungen; Rollenzuwachs

Auf der kontextuellen Ebene: Integration zweier Lebensbereiche; Curriculum; evtl. weitere familiäre Übergänge.

Es handelt sich jeweils um Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes. Reaktionen werden als Bewältigungsstrategien erkennbar. Der Prozesscharakter und die Chancen eines Übergangs werden betont, die Anforderungen, als Herausforderungen verstanden, lassen sich leichter bewältigen.

In den Interviews in unserer Studie (Niesel/Griebel, 2000; Griebel/Niesel 2002a) gaben die Eltern zu erkennen, dass sie den Übergang zu

Eltern eines Schulkindes intensiv erlebten. Nicht nur das Kind wird ein Schulkind, seine Eltern werden Eltern eines Schulkindes. Entlang den Anforderungen auf den genannten Ebenen, mit denen sie sich dabei auseinandersetzen müssen, bewältigen sie damit ebenfalls einen Übergang.

Die Verhaltens- und Erlebensweisen der Eltern wurden im Hinblick darauf betrachtet, wie sie dazu dienen können, den Übergang zu Eltern eines Schulkindes zu bewältigen, und so als Bewältigungsstrategien interpretiert (Griebel/Niesel 1999a, b, 2002a).

Vorstellungen der Kinder von der Schule, die auf sie zukommt

Die Kinder erwiesen sich in unserer Studie als wertvolle Interviewpartner/innen, deren Aussagen zum Verständnis des Transitionsprozesses wesentlich beitrugen (Griebel/Niesel 2001, 2002a,b; Griebel/Niesel/Soltendieck 2000; Niesel/Griebel 2000).

Sie äußerten sich in Hinsicht auf den bevorstehenden Schuleintritt viel freudiger und optimistischer, als man dies nach dem Bild internationaler Befunde hätte erwarten können; wir hatten vor unserem theoretischen Hintergrund allerdings dezidiert nicht nur nach negativen, sondern auch nach positiven Gefühlen gefragt (Broström 2003).

Aus den Analysen der Kinderinterviews haben wir „Schlüsselbegriffe“ extrahiert. Dabei handelt es sich um solche Begriffe, die von den Kindern im Hinblick auf die Erwartungen an die Schule häufiger genannt wurden, um die sich mehr oder weniger detaillierte Vorstellungen zentrierten und die mit Gefühlen besetzt waren. Wir nehmen an, dass diese Begriffe in den Bemühungen der Kinder, den Übergang in die Schule zu bewältigen, bedeutsam sind (Griebel/Niesel 2001, 2002a). Solche Schlüsselbegriffe waren „Lernen“, „Pause“, „Lehrer“, „Hausaufgaben“ und „der erste Schultag“ sowie „Zeugnis“ und „Noten“.

Mit Ausnahme von „Noten“ und „Zeugnissen“, nach denen wir uns gezielt erkundigt hatten, wurden Kinder und Eltern nach allgemeinen Erwartungen und Gefühlen bezüglich Schule gefragt.

Schule und Lernen

Erzieherin: Wie stellst du dir das vor? Was könnte da los sein?

Mädchen: Lernen.

Erzieherin: Aha, lernen.

Mädchen: Jaaa, und schreiben lernen.

Erzieherin: Ist es dann aus mit dem Spielen?

Mädchen: Hhmm. (Verneinung)

Erzieherin: Oder spielt man dann noch?

Mädchen: In der Pause kann man noch ein bisschen spielen.

Erzieherin: Und was ist nach der Pause?

Mädchen: Da geht die Schule wieder weiter.

Erzieherin: Hast du dir schon mal Gedanken gemacht, was für dich in der Schule das Allertollste sein wird?

Junge: Des Lesn, glaab i, dann kon i mei'm kloana Bruada auf d'Nacht a G'schicht vorlesn.

Erzieherin: Und aufs Rechnen, freust du dich da?

Junge: Na – nur noch aufs Schreibn. Mama kon i ja scho und Papa. Des werd schee wern.

Für die meisten Kinder bedeutet „Lernen“, dass sie lesen und schreiben oder rechnen lernen. Für andere ist „Lernen“ etwas Allgemeines.

Außer Lernen gibt es Spielen. Spielen ist während der Unterrichtsstunden nicht erlaubt, ebenso wenig wie Essen oder miteinander Reden. Lernen ist im Kindergarten nicht verboten – aber es wird von den Kindern nicht genannt, als wenn es nicht typisch für den Kindergarten wäre. Dies ist auch Ausdruck des Identitätswandels, der mit dem Übergang zum Schulkind verbunden ist. In der Unterscheidung von Kindergartenkind und Schulkind kommt die Abgrenzung von Spielen und Lernen als ein Kriterium zum Ausdruck.

Schule und Pause

Erzieherin: Aber du gehst dann schon gerne in die Schule?

Mädchen: Ja.

Erzieherin: Was meinst du, was in der Schule nicht so toll werden könnte?

Mädchen: Vielleicht die Pause, wenn mich ein paar Jungens ärgern.

Erzieherin: Was stellst du dir vor an der Schule, was am allerbesten wird?

Mädchen: Die Pause.

Erzieherin: Was ist denn die Pause?

Mädchen: Wenn man die Brotzeit isst.

Erzieherin: Du hast keine Angst vor den Buben?

Mädchen: Mit denen werden wir auch Unsinn machen.

Nach „Pause“ war nicht gezielt gefragt worden. Mehrere Kinder brachten den Begriff von sich aus ein, und daraufhin wurde in nachfolgenden Interviews auch gezielt die Pause angesprochen.

Zeugnisse und Schulnoten

Nach einem spezifischen Merkmal von Schule, nämlich dem Leistungsvergleich über Zeugnisse und Noten, wurde gezielt gefragt. Tatsächlich

gibt es in den ersten beiden Schuljahren noch keine Noten, sondern Wortgutachten.

Erzieherin: Weißt du, was ein Zeugnis ist?

Junge: Was?

Erzieherin: Ein Zeugnis. Weißt du was ein Zeugnis ist und wenn man in der Schule Noten bekommt?

Junge: Noten, ja Noten, das weiß ich. Das sind so Noten, da muss man diese Noten spielen, so mit Flöte oder so.

Erzieherin: Wenn du jetzt in die Schule kommst, freust du dich schon darauf?

Junge: Ja, weil ich will immer ‚ne ganz gute Note machen.

Erzieherin: Was ist denn eine Note?

Junge: Wenn man eine 1 kriegt oder eine 2. Oder eine 3 oder eine 4.

Erzieherin: Aber wofür kriegt man die?

Junge: Wenn man gut ist und wenn man schlecht ist.

Erzieherin: Und du willst die guten Noten, 1 oder 2 oder 3?

Junge: Eine 3 ist nicht so gut.

Erzieherin: Nein?

Junge: Dann kann man nicht ins Gymnasium gehen.

Erzieherin: Aha, da braucht man also eine 2 fürs Gymnasium?

Junge: 2 oder 1.

Erzieherin: Und wer hat dir das alles erzählt?

Junge: Der Papa.

Nur die Hälfte der Kinder wusste schon vor der Schule, was Zeugnisse und Noten sind, oder hatte eine ungefähre Vorstellung davon. Unklare Vorstellungen über Schulnoten zeigten sich darin, dass manche Kinder Noten mit Musik in Zusammenhang brachten.

Kinder und Eltern co-konstruieren den Übergang zur Familie mit Schulkind

Eine kleine Gruppe (ca. 15 %) von Kindern freute sich allerdings nicht auf die Schule. Diese Kinder waren vom Beginn der Kindergartenzeit an schüchtern und eher ängstlich geblieben, hatten sich morgens schwer von ihren Müttern trennen können, hatten schwer Freunde gefunden, nur allmählich selbst Initiative gezeigt und Beziehungen zum/r Erzieher/in aufgebaut. Nur in einer Hinsicht waren sie schneller als die anderen Kinder: Sie hatten früh die Regeln des Kindergartens akzeptiert und befolgten diese ohne Probleme. Ihre Eltern hatten ebenfalls länger als andere Eltern gebraucht, um mit dem Kindergarten vertraut zu werden, an Aktivitäten teilzunehmen und sich wohl zu fühlen. Das heißt, dass die schüchtern-zurückgezogenen Kinder bei der Entwicklung

sozialer Kompetenzen im Kindergarten möglicherweise auch wenig Unterstützung von ihren Eltern hatten (Griebel/Niesel 2002a).

Die Kinder stehen in engem Austausch von Gedanken und Gefühlen mit den Eltern. Sie sind nicht nur Objekte der Bewältigungsstrategien ihrer Eltern, sondern auch Subjekte, die Einfluss auf die Bewältigung durch die Eltern ausüben. Über Dialog und Kommunikation der Handelnden entsteht Sinnhaftigkeit und Bedeutung der Konstruktion (Berger/Luckmann 1966), hier des Übergangs zur Familie mit Schulkind.

Die Eltern des Schulkindes müssen diesen Übergang für die eigene Person und in ihrer Paarbeziehung (z.B. gibt es Veränderungen in der Rollenteilung) bewältigen. Gleichzeitig unterstützen sie ihr Kind bei seiner Übergangsbewältigung.

Zeigen sich in den Bemühungen der Kinder, sich die Schule vorzustellen, Beziehungen zu den Bewältigungsstrategien der Eltern?

Informationssuche zur Gewinnung von Orientierung und Kontrolle

Eltern suchten Informationen über die Schule, in die ihr Kind gehen würde, meistens über andere Eltern, mithin eher aus dem sozialen Netzwerk als von der Schule selbst. Zeugnisse und Noten erschienen den Kindern nicht so wichtig. Generell äußerten die Kinder über die Schule wenig konkretes Wissen. 90 % der Kinder hatten noch in der Kindergartenzeit eine Schule besucht und 25 % hatten den Besuch eines/r Lehrers/in im Kindergarten erlebt, aber es ist unklar, was sie über Schule konkret erfahren haben. Darin, dass speziell über Zensuren wenig bekannt war, könnten sich Bestrebungen von Kindergarten, Schule und Eltern widerspiegeln, Informationen zu filtern, um die Kinder nicht mit etwas zu belasten, was weithin als Stressfaktor im Leben eines Schulkindes angesehen wird. Es erscheint aus diesem Grunde gerechtfertigt, hier eine Bewältigungsstrategie zu unterstellen.

Als Versuch, über Information Kontrolle und Orientierung zu gewinnen, lassen sich auch die Bemühungen der Mütter nach dem Schuleintritt verstehen, ihre Kinder intensiv nach dem Vormittag in der Schule zu befragen, übrigens mit unterschiedlichem Erfolg. Ein Mangel an entsprechender Information durch die Schule selbst wurde allgemein bedauert. Einige Mütter suchten häufiger Gespräche mit den Lehrer/innen, andere akzeptierten einen gewissen Verlust an Kontrolle als unvermeidlich mit Schule verbunden.

Emotionale Bewältigung

Eltern drückten Optimismus aus, bewahrten

aber auch leichte Skepsis, ob ihr Kind den Übergang in die Schule gut bewältigen würde. Bevor die Schule begann, sagten alle Kinder, dass sie sich auf die Schule freuten. Einige schienen ein wenig ängstlich zu sein, was auf sie zukommen würde. Optimismus zum Schulanfang kann sicher als eine starke soziale Erwartung angesehen werden, aber auch als emotionale Bewältigungsstrategie. Der erste Schultag erwies sich als ein Tag der starken Gefühle (Griebel/Niesel 2002c). Dass fast alle Eltern und Kinder auf den ersten Blick begeistert von der ersten Lehrerin erschienen, könnte man als „Mary-Poppins-Phänomen“ bezeichnen - die Lehrerin ist einfach perfekt und vollbringt wahre Wunder, auch wenn sie strikt auf Anpassung besteht. Die Entwicklung eines positiven Bildes von der Lehrerin und das Gefühl, gerade mit dieser Lehrerin großes Glück zu haben, vermittelt den Eltern ein gutes Gefühl und Sicherheit dabei, Verantwortung für ihr Kind auf eine andere Person zu übertragen. Unsicherheit wird abgebaut oder zurückgedrängt. Das Hervorheben der positiven Aspekte an den eintretenden Veränderungen hilft ebenfalls, diese zu bewältigen (Kienig 2002).

Streben nach Kontinuität

Eltern bemühten sich, dass Kinder, die die Familie schon kannte, zusammen in eine Klasse gehen sollten. Das kann als Streben nach sozialer Kontinuität für ihr Kind, aber auch für sich selbst gesehen werden. Tatsächlich hat sich diese Strategie für die Anpassung an den Eintritt in das formale Schulsystem als erfolgreich erwiesen (Margetts 1997).

Für Kinder war die Vorstellung der Pause sehr wichtig, in der sie Dinge tun können, die sie kennen und gern tun: mit anderen Kindern spielen, reden, essen. Demgegenüber bedeutet Unterricht Anforderungen und Verhalten, das ihnen nicht vertraut ist. Auch die Kinder suchen nach Kontinuität in der Veränderung. In der Vorstellung des Gegensatzpaares Schule-Pause spiegelt sich vielleicht das Gegensatzpaar Arbeit-Freizeit wider, das die Kinder aus ihrer Familie kennen.

Strukturierung

In den Vorstellungen angehender Schul Kinder von der Schule ist ein Bestreben erkennbar, im Wechsel zwischen Unterricht und Pause den Schultag vorhersehbar zu gestalten und gewissermaßen in Portionen zu teilen, die leichter zu bewältigen sind. In den Äußerungen der Kinder zu Kindergarten und Schule zeigt sich eine gegensätzliche Akzentuierung vom Kindergarten als dem Ort, wo gespielt, und Schule als dem Ort, wo gelernt wird. Gegensatzpaare sind als Konstruktionsprinzip in kindlichen Erzäh-

lungen beschrieben worden (Egan 2001). Die unterschiedliche Akzentuierung reflektiert aber auch unterschiedliche Philosophien der beiden Bildungseinrichtungen.

Die **Entwicklung einer klaren Struktur des Tages- und des Wochenablaufs**, von der die ganze Familie beeinflusst wird, ist ebenfalls eine Bewältigungsstrategie. Vielfach wurde zunächst ausprobiert und mit anderen Familien verglichen, welcher Ablauf von Freizeit und Hausaufgaben für das Kind und die Familie der günstigste war.

Traditionalisierung des Erziehungsstils

Während Eltern von Kindergartenkindern Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Kinder als Erziehungsziele betonen, hoben Eltern von Schulneulingen in ihrem Erziehungsstil verstärkt traditionelle Werte wie Gehorsam und Anpassung, Pünktlichkeit und die Bereitschaft hervor, von Erwachsenen vorgegebene Ziele zu erreichen. Veränderte elterliche Erwartungen im Zusammenhang mit dem Status eines Schulkindes können sich bereits am Ende der Kindergartenzeit angedeutet haben – einige Kinder gaben der Vorstellung Ausdruck, dass die Schule für sie Pflicht und weniger Freiheit bedeute.

Betonen von Kompetenzen

Eltern stellten sich auf den Übergang zur Schule ein, indem sie (in den Fragebögen) die kognitiven Kompetenzen ihres Kindes stärker als die Erzieher/innen betonten (Griebel/Niesel 2002a). Kinder am Ende der Kindergartenzeit ihrerseits erscheinen sehr stark motiviert, lesen, schreiben und rechnen zu lernen – sicherlich ein Ziel, das nicht nur die Kinder für sich, sondern auch die Eltern für sie haben. Basiskompetenzen zur Übergangsbewältigung, in erster Linie soziale Kompetenzen, erscheinen hier unterbewertet (Fabian 2003; Griebel 2003; Griebel/Niesel 2002a; 2003a,b).

Übererfüllen von Anforderungen

Über die Hausaufgaben wollten die Mütter, die insgesamt hohe Erwartungen hatten (vgl. Patzold 1988) wie auch die Väter (vgl. Patzold 1992) gute Leistungen und ein gutes Erscheinungsbild ihrer Kinder sicherstellen. Sie investierten erhebliche Energien in die Erstellung von Hausaufgaben und in Übungen, sprachen ihren Einsatz jedoch selten mit den Lehrkräften ab. Ihre auch mit hohen Erwartungen einhergehenden Unsicherheiten und Ängste sollten mit einem Übererfüllen der Anforderungen bewältigt werden.

Einige Kinder ließen zum Ende der Kindergartenzeit bereits Leistungsdruck erkennen.

Zusammenfassung

Trotz aller Belastungen, die auf die Eltern zugekommen waren, freuten sich die Eltern über die neuen Kompetenzen ihrer Kinder und über ihren eigenen Status als Eltern eines Schulkindes, das sie positiv zu schildern bemüht waren. Eltern versicherten, dass ihre Kinder zuversichtlich waren, dass sie gerne in die Schule gingen und dass sie begeistert davon waren, Lesen und Schreiben zu lernen. Alles in allem wird ein beträchtliches Ausmaß an psychischen Leistungen der Eltern erkennbar, das diese, flankiert von Kindergarten und Schule, beim Übergang zwischen den beiden Einrichtungen aufbringen.

Die Bemühungen der Kinder, sich ein Bild von der Schule zu machen, und ihre Gefühle dabei, wie es ist, ein Schulkind zu werden, reflektieren eine sehr bedeutungsvolle Transition in ihrem Leben. Schule bedeutet Lernen und Leistung, während die Pause wie eine (Halb-) Insel von Kindheit erscheint. Informationen wie auch Emotionen teilen Kinder und ihre Eltern und sie beeinflussen sich gegenseitig. Zwischen den kindlichen und elterlichen Bewältigungsstrategien lassen sich Beziehungen herstellen. Dabei bleibt offen, welche Bewältigungsstrategien funktional oder disfunktional wirken.

Der Übergang in die Schule ist eine gemeinsame Erfahrung der ganzen Familie. Die Verständigung darüber, was es bedeutet, ein Schulkind bzw. Eltern eines Schulkindes zu werden, erscheint als eine Co-Konstruktion von Kindern, Eltern und auch von anderen, nämlich Erziehern/innen und Mitgliedern des sozialen Netzes. Diese vermitteln die individuellen Kenntnisse über die Kultur der Schule.

Den Mangel an Aufmerksamkeit, die die Übergangsprozessen im Bildungssystem, deren Anforderungen und pädagogische Unterstützung, bisher erhalten haben, gilt es zu überwinden. Bewältigung von Diskontinuitäten und konzentrierte Prozesse sozialen Lernens sind der Schlüssel für erfolgreiche Transitionen. Transition als Co-Konstruktion aller Beteiligten ist von intensiver Kommunikation und der Partizipation von Kindern und Eltern abhängig. In diesem Sinne hat der Schuleintritt als Transition Eingang in den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2003; Hohlmeier/Stewens 2003) sowie auch in das Berliner Bildungsprogramm gefunden.