

Curriculum TRANSITION

Ausbildung zum/r Übergangsbegleiter/in
für frühkindliche Bildungsprozesse

Socrates Grundtvig 1.1 Projekt

Projekt Nummer:

229737-CP-1-2006-1-DE-GRUNDTVIG-G11

Projektkoordinator:
Elternverein Baden-Württemberg e.V.
Dr. Renate Heinisch, Vorsitzende
Kurpfalzstraße 37

D-97944 Boxberg
Tel.: 0 79 30 / 88 51
Fax.: 0 79 30 / 88 52
Email: info@elternverein-bw.de
Internet: www.elternverein-bw.de
Internet: www.project-transition.eu

Förderung des Dialogs zwischen
allen Verantwortlichen im
Erziehungs- und Bildungsbereich

Projektpartner aus den Ländern





Vorwort

Vorwort

Das Leben von Kindern verläuft heute in Übergängen von der Familie in die Kindertagesstätte (KiTa) und dann in die Schule, die sowohl die Kinder als auch ihre Eltern herausfordern. Besonders für förderfähige Kinder sind diese Übergänge schwierig und sollten möglichst problemlos gestaltet werden (Chancengerechtigkeit).

Sehr oft fühlen sich Eltern, oft junge Eltern (und besonders Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/ oder Familien mit Migrationshintergrund) von den Übergangsprozessen ihrer Kinder von der Familie in die KiTa/Schule überfordert. Zu schnell müssen sie sich in die Rolle der Kindergarteneltern und später Schuleltern hineinfinden und über die Orientierungs- und Bildungspläne informiert werden. Gerade für sie ist eine Unterstützung notwendig, damit sie aktiv ihre Kinder beim Übergang von der Familie in den Kindergarten bzw. Schule unterstützen können.

Hierfür und auch für die Zusammenarbeit der Familien, KiTa und Grundschulen, die bisher ungenügend realisiert ist, sind Übergangsbegleiter nach Erfahrungen der teilnehmenden Einrichtungen notwendig. Bisher gibt es in Europa keine angemessene Unterstützung für Eltern mit Kindern in Übergangssituationen, so dass die Ausbildung von Übergangsbegleitern bedarfsgerecht und innovativ ist.

Dieses **Curriculum** und die Lehrmaterialien sind das **Hauptprodukt des Projektes TRANSITION** für Multiplikatoren, die sie befähigen, Übergangsbegleiter auszubilden.

Der Curriculumerstellung war eine Bedarfsanalyse vorgeschaltet unter Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen bezüglich des Wissens und der Elternbeteiligung bei den Übergängen (TRANSITION) sowie die Ermittlung des Forschungsstandes im Bereich TRANSITION, aus dessen Erhebung in den am Projekt teilnehmenden Ländern deutlich wurde, wie unterschiedlich der Kenntnisstand zum Thema Übergänge ist - das Modul Transition setzt daher den Schwerpunkt auf Übergänge von Familie in KiTa/Schule, da diese Situationen so in ganz Europa bekannt sind.

Das Curriculum ist eine Handreichung für

- Ausbilder von Erziehern und Grundschullehrern (hier auch aus dem sonderpädagogischen Bereich)
- Erzieher und Grundschullehrer und
- junge Senioren (pädagogisches Personal, das aus Altersgründen nicht mehr im aktiven Arbeitsleben steht, um dessen Potential nutzen zu können)

und muss in der Umsetzung den Erziehungs- und Bildungssystemen der Länder angepasst werden.

Ziel bei der Umsetzung des Curriculums ist es

- die Elternrolle beim Umgang mit Übergangsprozessen von Kindern in der Frühkindheit zu stärken.
- eine Begegnungskultur zwischen Familien, Kindergarten und Schulen zu etablieren.
- Übergangsprozesse vor allem für Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/ oder Familien mit Migrationshintergrund zu erleichtern.

Die Handreichung ist in 3 Hauptpunkte gegliedert, die die 8 Module, die in dem Projekt „TRANSITION“ erarbeitet wurden, wie folgt beinhalten:

I. Transition

- 1. Modul "Transition" (Dr. Hilary Fabian)
- 2. Modul "Elternpartizipation" (Dr. Renate Heinisch / Almut Cobet-Rohde)

II. Themen

- 3. Modul "Entwicklungspsychologische Aspekte beim Übergang von der frühen Kindheit ins Kindergartenalter" (Dr. Wolfgang Ettrich und Barbara Ettrich)
- 4. Modul "Bildungslaufbahnberatung" (Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)
- 5. Modul "Werteerziehung" (Professor Dr. Dr. Wolf Peschl),
- 6. Modul "Bedeutung und Möglichkeiten der musisch-künstlerischen Bildung in Transitionsprozessen" (Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)
- 7. Modul "Bedeutung und Möglichkeiten der naturwissenschaftlichen Bildung in Transitionsprozessen" (Birgitta Henriksson)

III. Methoden



Vorwort

- 8. Modul "Netzwerkarbeit – Zukunftsweisende Kommunikationsstruktur" (Dr. Heinz Hinz)

IV. Nationale Berichte

Bedarfsanalyse (Professor Dr. Inge Johansson / Wilfried Griebel)

Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte (Wilfried Griebel)

ANHANG

PowerPoint Präsentation "Transitionsansätze" (Dr. Hilary Fabian)

In den nationalen Berichten ist die Zusammenfassung des Forschungsstandes aller beteiligten Partnerländer dokumentiert sowie die Ergebnisse der Umfrage zur Ermittlung der Bedarfsanalyse.

Die Powerpoint Präsentation von Dr. Hilary Fabian, UK, ist ein Beispiel praktischer Umsetzung des Curriculums.

Die Texte der einzelnen Module geben einen Erklärungsversuch, was Übergänge für Eltern/Kinder bedeuten und bieten Methoden zur Umsetzung an.

Die Module erleichtern die notwendigen Schritte für Eltern bei der Begleitung ihrer Kinder von Familien in KiTa/Schule. Es wurde in diesem Curriculum dabei der Schwerpunkt auf die Bewältigung der Übergänge gelegt. Der Transitionsansatz, der als theoretische Grundlage für das Projekt genutzt wurde, kommt aus der Familienentwicklungspsychologie. Die Transitionsforschung untersucht die Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und Anforderungen. Mit konzentrierten Lernprozessen muss die Anpassung an die jeweiligen Veränderungen geleistet werden. Transitionen sind Stimuli für die Entwicklung. Kind und Eltern bewältigen Entwicklungsaufgaben auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene (Griebel & Niesel 2004).

Bei der Transition von der Familie in den Kindergarten oder in die Schule wird unterschieden zwischen Akteuren, die die Transition bewältigen (Mädchen und Jungen - Mütter - Väter, eventuell Großeltern) und Akteuren, die die Transition moderieren (Erzieher/Innen - Lehrer/Innen - Mitarbeiter/Innen anderer Dienste - soziales Netzwerk-Mütter und Väter - Jungen und Mädchen).

Das Projekt TRANSITION, aus dem das Curriculum entwickelt wurde, baute auf den Erfahrungen der Lernpartnerschaft "Bedeutung der Musikerziehung im frühkindlichen Bereich von behinderten und nicht behinderten Kindern für Eltern und Großeltern" auf. Ein Ergebnis der Lernpartnerschaft war die Feststellung, dass vor allem Eltern von zukünftigen Kindergartenkindern aber auch von Grundschulkindern schlecht informiert und orientierungslos sind, wenn es um die Gestaltung der Übergänge geht. Auch die Projektpartner, die an der Lernpartnerschaft nicht teilgenommen haben, bestätigten diese Beobachtung. Seit der Durchführung von internationalen und nationalen Bildungsstudien sind in den Tageszeitungen, Familienzeitschriften und in der Fachliteratur zahlreiche Artikel zur Bildungsförderung von Säuglingen bis zum Teenager erschienen, die, wie in den beteiligten Ländern festzustellen ist, vor allem Eltern von zukünftigen Kindergartenkindern aber auch Schulkindern verunsichern. Die Ausbildung von Übergangsbegleitern kann allen Akteuren bei Übergängen helfen und die bisher oft schlechte Kooperation zwischen den Einrichtungen stärken. Zur besseren Orientierung der Eltern werden die ÜbergangsbegleiterInnen ihnen Grundlagenwissen über musisch-künstlerische und naturwissenschaftliche Bildung vermitteln und Vorschläge zur individuellen oder auch gruppenbezogenen Förderung in diesen Bereichen machen. Das Projekt reagierte mit der Heranführung an naturwissenschaftliche und sprachlich-musische Themenfelder auf deutliche Defizite bei Kindern, welche nicht zuletzt auch in den Untersuchungsergebnissen der Studie PISA zum Ausdruck gekommen sind.

Das Curriculum wurde bei einem Pilotkurs erprobt und dann von den Partnern in den verschiedenen Ländern in nationalen Kursen durchgeführt. Für die Umsetzung in den verschiedenen Ländern wurden die Erziehungs- und Bildungsziele der Länder beachtet, die gesetzlich vorgegebenen Mitwirkungspflichten von Eltern sowie die Rechte und Pflichten der Eltern.

Dr. Renate Heinisch

Dr. Renate Heinisch, Projektkoordinatorin
Vorsitzende des Elternvereins Baden-Württemberg e.V.



Einführung

Kinder sind anders, Eltern sind anders

Einführung in das Modulhandbuch Transition – Ausbildung zum Übergangsbegleiter für frühkindliche Bildungsprozesse

Das Projekt Transition, das vom Elternverein Baden-Württemberg e.V. in Kooperation mit Einrichtungen der Erzieher- und Lehrerbildung aus sechs unterschiedlichen europäischen Ländern durchgeführt wurde, hatte sich mehrere Ziele gesteckt. Ziel war zum einen die Ausbildung von Multiplikatoren, die in ihren jeweiligen Herkunftsländern, in ihrem jeweiligen pädagogischen Bezugsrahmen, Ausbildungskurse zur Qualifizierung von "Übergangsbegleitern für frühkindliche Bildungsprozesse" anbieten werden. Fachleute aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern aus den Ländern Österreich, England, Schweden, Lettland, in der Slowakei und in Deutschland haben sich in diesem EU-Projekt über ihre theoretischen und praktischen Erfahrungen mit Transitionsprozessen ausgetauscht und ein Curriculum in einem europäischen Lehrgang zur Übergangsbegleitung erarbeitet. Erklärter Fokus war zum anderen die Stärkung der Elternrolle bezogen auf die Übergangsthematik.

Auf europäischer Ebene wurden Ausbilder trainiert, die auf nationaler Ebene Übergangsbegleiter schulen, im Sinne eines "Schneeballsystems" in ihren jeweiligen Einrichtungen der Elementar- oder Primarpädagogik oder aber auch in Elternorganisationen ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern gemeinsam fortbilden, beraten und unterstützen.

Die im Curriculum aufgeführten Module dienen als inhaltliche Grundlage für die in Kursen ausgebildeten ÜbergangsbegleiterInnen. Sie werden nicht nebeneinander oder nacheinander unterrichtet, sondern können verstanden werden als integrierte Bezugsbausteine des Transitionsansatzes.

Welche Aufgaben kommt nun einer professionalisierten Übergangsbegleitung, einem "transition professional" zu? Welche Inhalte sind von Bedeutung für eine unterstützende Begleitung von Kindern und ihren Eltern?

Übergangsbegleitung: Anwendung des Transitionsansatzes

Um einen Übergang begleiten zu können, muss ich zunächst wissen, was ein Übergang ist. Welche Merkmale treffen auf alle Übergänge zu? Welche Aspekte beinhaltet eine Transition? Welche Möglichkeiten und Herausforderungen bietet die aktuelle Übergangssituation, beispielsweise von der Familie in die Kindertagesstätte oder von der Kindertagesstätte in die Schule?

Eine ErzieherIn, LehrerIn oder auch Eltern, die mit Übergangsprozessen vertraut sind, sind (eher) in der Lage, Probleme des Übergangs zu erkennen und Lösungswege mit den Beteiligten zu entwickeln als ohne ein solches Hintergrundwissen.

Manchen Kindern ist der Wechsel von einer Institution – der Familie – in den Kindergarten – in die Grundschule – kaum anzumerken, andere brauchen jedoch mehr Zeit für den Übergang. Im Transitionsansatz wird der Zeitraum für die Übergangssituation sehr weit gefasst, er beginnt circa ein Jahr vor den realen Übergängen ("Ich bin jetzt KiTakind/Vorschulkind") und kann bis ins zweite Schuljahr dauern.

Auch wenn die Mehrheit der Kinder keine drastischen Probleme zeigt beim Übergang, so haben doch nach Aussagen des Staatsinstituts für Frühpädagogik bereits 20% der Kinder beim ersten Übergang von der Familie zum Kindergarten Schwierigkeiten.

Der Übergang ist nicht nur ein Übergang des Kindes, vielmehr auch ein Übergang der Eltern. Der hier verwandte Fachterminus Transition, nachdem auch das gleichnamige EU-Projekt benannt ist, bezieht sich hierbei auf den Prozess des Wechsels von einer Einrichtung, beispielsweise der Familie - dem Kindergarten, in eine andere, hier der Grundschule.

Damit gehen eine Vielzahl an Entwicklungsaufgaben für das Kind, aber auch für die Eltern, einher. Im Transitionsansatz wird ferner davon



Einführung

ausgegangen, dass sich durch erfolgreich bewältigte Transitionen die Wahrscheinlichkeit erhöht, auch weitere Bildungsübergänge positiv zu gestalten.

Übergangsbegleitung heißt Elternbeteiligung

Eltern werden im Übergangsprozess häufig nur am Rande miteinbezogen, etwa auf einem Abschlusselternabend im Kindergarten für die Vorschuleltern oder einem Anfangselternabend in KiTa oder Grundschule, einer meist eher allgemein gehaltenen Informationsveranstaltung über den Anfangsunterricht und den Aufbau des Unterrichts in Klasse 1 und 2.

Eine Übergangsbegleitung im Sinne der Transitionstheorie intendiert eine aktivere Begleitung der Eltern. Eltern können und müssen aktiv in die Planung, Information, Umsetzung und Auswertung von Übergangsprozessen eingebunden werden. Oftmals steht Lehrern und Erziehern, von Berufswegen professionelle Übergangsbegleiter, dabei jedoch **das eigene Elternbild** im Wege. Welches Elternbild haben viele ErzieherInnen und LehrerInnen im Kopf? Das Bild der Eltern als Kooperationspartner, als gleichwertige Erziehungspartner? Oder eher das einer Bürde oder Last im alltäglichen Umgang mit den Kindern? Die Rolle der Eltern im Übergangsprozess kann nur auf gleicher Augenhöhe und in einem Dialog, der gleichwertige Partner kennt, gestärkt werden. Partizipative, demokratische Methoden ersetzen hierbei solche der Belehrung im Sinne ich bin ausgebildeter Pädagoge, die anderen nur Väter und Mütter und damit "Laien-Pädagogen".

Eltern sind die ersten Experten für Ihre Kinder.

Gerade im Vergleich mit anderen europäischen Ländern wird deutlich, dass wir in Deutschland eine vergleichsweise geringe Beteiligung der Eltern in schulischen Zusammenhängen haben und auch die Rechte der Eltern in Deutschland weit aus geringer in Anspruch genommen werden. Bei den Projektpartnern Lettland, Slowakei war auffällig, bedingt durch die historische Entwicklung dieser Länder, dass sich die Elternbeteiligung in Bildungsinstitutionen erst in den Anfängen befindet.

Partizipieren Eltern im Kindergarten noch regelmäßig durch die Möglichkeit des Mitwirkens in Arbeitskreisen, dem wöchentlichen Vorlesen, bei Kreativangeboten oder als Begleitung beim Wald-

tag, ist die Mitarbeit in der Schule in der Regel weitaus reduzierter möglich. Nicht selten begegnen sich Eltern und Lehrer pro Schuljahr lediglich auf den zwei- bis dreimal pro Schuljahr stattfindenden Elternabenden und dem Elternsprechtag. Hat man ein "problemloses" Kind wird man als Eltern eher selten mit der Lehrerin kommunizieren.

Die bestimmende Größe für die Notwendigkeit eines Elterngespräches ist häufig von Seiten des Lehrers nicht der Wunsch, sich allgemein über das Kind und seine Entwicklung auszutauschen, sondern ein "defizitorientierter" Blick, der eine Problembewältigung in den Mittelpunkt stellt. Es wird eher das zusätzliche Gespräch mit den Eltern nach einem Vorfall oder Anlass, der problematisch war, gesucht. Fragen der methodisch-didaktischen Gestaltung des Anfangsunterrichts, Themen wie Leistungsbewertung und Hausaufgaben werden seltener mit den Eltern in dialogischer Form erörtert. Schulfeste wiederum funktionieren kaum ohne aktive Elternbeteiligung bei der Vorbereitung und Durchführung, Elternbeiträge in Form von Kuchen- spenden beim Sommerfest sind jederzeit gerne gesehen. Als Beispiel einer aktiveren Elternpartizipation in der Institution Schule lassen sich hier etwa England und Schweden anführen. Im **schwedischen Schulsystem** sind etwa regelmäßig stattfindende Entwicklungsgespräche fester Bestandteil, an denen das jeweilige Kind, dessen Eltern und Lehrer partizipieren, um sich über die Entwicklung des Kindes zu verständigen und gemeinsam einen individuellen Lernplan aufzustellen, der für die nächsten Wochen Gültigkeit hat. Und zwar für **alle** Kinder, nicht nur für die "Auffälligen" oder "Problematischen". Die Schulen in Schweden müssen sich ebenfalls aufgrund einer stärkeren Wettbewerbsstruktur und einer bestehenden größeren Freiheit der Eltern bei der Schulwahl – viel stärker als in Deutschland – darum bemühen, Nachwuchs, also neue Schüler und Eltern zu bekommen.

In **England** finden sich eine Reihe von Schulen, in denen Eltern als Unterrichtshelfer mitarbeiten, um den Lehrer im Unterricht zu unterstützen, etwa um in Differenzierungsphasen eine Kleingruppe anzuleiten oder einzelne Kinder beim Lernen zu unterstützen. Entstanden ist diese Form der schulischen Elternbeteiligung natürlich weniger aus rein pädagogischen Überlegungen als aus ganz pragmatischen Gründen, aus der Über-



Einführung

legung heraus, in großen Lerngruppen nicht adäquat arbeiten zu können.

Doch genauso ungenau wie von "den Kindern" zu sprechen, ist es von "den Eltern" zu sprechen. Wir finden wie bei den Kindern einer Schulkasse auch bei den Schulkindereltern eine äußerst große Heterogenität vor, heterogen bezogen auf den sozialen, ethnischen und kulturellen Hintergrund. In der Regel fällt es Eltern leichter, andere Eltern um Rat zu fragen, als das Gespräch mit der Lehrerin ihres Kindes zu suchen. Innerhalb der eigenen Peergroup können Ängste und Sorgen einfacher geteilt werden. An einigen Schulen gibt es Elternstammtische oder Elterngesprächskreise, die ein solches Forum bieten. Im Sinne der Übergangsbegleitung könnten geeignete Aktivitäten bereits für die werdenden KiTa- und Schuleltern initiiert werden, beispielsweise in Form von Treffen, bei denen Familien, Kindergarteneltern erfahrene Grundschullehrer befragen können und ihre zum Übergangsprozess dazugehörenden Ängste und Unsicherheiten, aber auch ihre Vorfreude artikulieren und teilen können.

Wichtig ist, die Einführung in die Orientierungs- und Bildungspläne sowie in die Rechte und Pflichten der Elternmitwirkung in den Institutionen.

Der Zusammenhang zwischen Entwicklungspsychologie und Transition

Der Transitionsansatz hat seine Wurzeln in der Psychologie bezogen auf die Thematisierung individueller Handlungs- und Bewältigungsstrukturen im Übergang.

Bei der Transition Kindergarten-Schule ist auch das Wissen bedeutsam, dass Kinder Zeit für ihre Entwicklung brauchen und dass ein Vergleich der Kinder untereinander immer auch schwierig ist. Eltern sind oftmals zu nah an ihrem Kind oder vergleichen logischerweise die Entwicklung ihres einen Kindes mit der Entwicklung ihres anderen oder dem Nachbarkind und messen daran, was sie für normal oder auffällig erachten. Hier kommt im Sinne einer aktiven Übergangsbegleitung gerade den Erzieherinnen aber auch den Grundschullehrerinnen, die jeden Tag viel (Lebens-)Zeit mit den Kindern verbringen, eine bedeutende Rolle zu. Eine Erzieherin, die ein fünfjähriges Vorschulkind jeden Tag beim Spielen, Bewegen, Sprechen usw. in der Gruppe sieht und auch bewusst beobachtet, ist somit eine wichtige Infor-

mationsträgerin für die Entwicklung jedes einzelnen Kindes. Es geht also um den professionellen Spagat zwischen "dem Kind seine Zeit lassen" und dem rechtzeitigen "Agieren bei möglichen Entwicklungsverzögerungen", die unter Umständen sonst unerkannt blieben. So sollten notwendige Therapiemaßnahmen wie beispielsweise die Logopädie bei Kindern mit Artikulationsdefiziten oder anderen Sprachstörungen oder Therapiemaßnahmen bei motorischen oder feinmotorischen Störungen "im richtigen Zeitfenster" beginnen, um die Kinder später in der Schule nicht einer zusätzlichen Frustration beim Schreiben- und Lesenlernen auszusetzen. Wichtig ist an dieser Stelle aber auch, kritisch zu hinterfragen, was ein "schulfähiges" Kind denn ausmacht. Es gab und gibt keine allgemeingültige Definition von "dem schulfähigen Kind" bzw. von "der Schulfähigkeit". Statt nach dem "schulfähigen Kind" ließe sich andersherum auch nach der "kindfähigen Schule" fragen. Soll das Kind an der Leistungserwartung der Schule gemessen werden oder orientiert sich die Schule an den Kindern, wie sie kommen. Im Transitionsansatz, wie er in Deutschland von Renate Niesel und Wilfried Griebel vom IFP in München vertreten wird, wird die Schulfähigkeit als Aufgabe aller Beteiligten verstanden. Um diesen Anspruch einlösen und nicht nur auf dem Papier formulieren zu können, braucht es dabei ein aktives partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Institutionen Kindergarten, Grundschule und den Eltern. Erklärtes gemeinsames Ziel ist es im Transitionsansatz, den Übergang für das einzelne Kind so zu gestalten, dass es für das jeweilige Kind eine angemessene Herausforderung, ohne Über- oder Unterforderung darstellt.

Die Heterogenität, die wir bei Schulanfängern vorfinden in Bezug auf die jeweilige motorische, sprachliche und kognitive Entwicklung, aber auch in Bezug auf die unterschiedliche ethnische und sozio-ökonomische Herkunft ist groß, gleich, ob dabei altershomogene oder altersheterogene Gruppen gebildet werden. Wichtig ist jedoch, mit welcher pädagogischen Haltung der Heterogenität begegnet wird.

Übergangsbegleitung als Laufbahnberatung

Kinder, die heute aufwachsen, werden sich in ihrem Leben vielen Übergängen stellen müssen, familiärer wie institutioneller Natur. Der lebenslange Beruf wird seltener werden, Entscheidun-



Einführung

gen, sich beruflich zu verändern oder sich den vorgegebenen äußeren Bedingungen wie Arbeitslosigkeit anzupassen, werden zum Lebenslauf selbstverständlicher dazugehören als noch vor wenigen Jahren. Der Umgang mit Diskontinuität im Lebenslauf wird die Normalform sein. Anders formuliert: Wir befinden uns in einer Gesellschaft, in der das lebenslange Lernen und der Umgang mit Veränderungen einen großen biografischen Stellenwert hat und einen noch größeren bekommen wird.

Die Frage danach, auf welche Schule das Kind gehen soll, um ihm den besten Start zu ermöglichen und es optimal zu fördern und zu fordern, beschäftigt die meisten Eltern in Deutschland gleich zweimal oder besser gesagt mindestens zweimal. Einmal mit der Wahl der richtigen Grundschule – gesetzt den Fall, dass die Familie in einem städtischen Umfeld wohnt und eine Auswahl vorfindet und sich damit auch zwischen staatlicher, kirchlicher und möglicherweise privater Grundschule entscheiden kann, aber damit auch entscheiden muss.

Das zweite Mal beim Übergang zur passenden weiterführenden Schule.

Die Aufgabe einer professionellen Übergangsbegleitung liegt hierbei beispielsweise in der unterstützenden Orientierung und Information der Eltern über verschiedene pädagogische Konzepte und über Bildungseinrichtungen im lokalen Umfeld. Fragen, die in Einzelgesprächen mit Eltern, aber auch an Informationsabenden mit mehreren Eltern eines Kindergartens oder einer Grundschule mit dem Übergangsbegleiter beantwortet werden könnten, lauten: Welches Konzept hat die Schule xy? Oder aber auch: Was unterscheidet die Montessori-Pädagogik von der Waldorfpädagogik und welches Erziehungsverständnis steht dahinter? Welche Möglichkeiten hat mein Kind, nachdem es die Sekundarstufe besucht hat? Welche Wege führen zur Hochschulreife, wenn mein Kind nicht aufs Gymnasium geht? Um nur einige der Fragen zu nennen, die Eltern mit Kindern bei den Übergängen der Grundschule beschäftigen. Der Übergangsbegleiter kann nicht bei allen genannten Themen Experte sein, aber er oder sie kann Informationen oder Adressen zur Verfügung stellen, Referenten zu spezifischen Themen einladen und selbst aktiv Netzwerkarbeit betreiben.

Transitionen finden – wie erwähnt – im Laufe des Lebens viele statt, neben den ersten Übergängen, kommen im weiteren vor allem dem Übergang Schule-Arbeitsleben und die Planung der weiteren Schul- und Ausbildungslaufbahn große Bedeutung zu, stärker als bisher sollten deshalb diese Themenbereiche in der Lehrerausbildung bearbeitet werden.

Übergangsbegleitung als Wertevermittlung

Europa beginnt in der KiTa und hat seinen festen Platz in der Schule. Akzeptanz und Respekt vor anderen Kulturen sind Voraussetzung für gemeinsames Lernen. Alle sollen voneinander lernen und gemeinsam Verantwortung für die Werte Europas tragen.

In der Übergangsbegleitung ist es wichtig, sich mit der Frage nach einem gemeinsamen europäischen Werteverständnis zu befassen. Es geht dabei bezogen auf die Thematik gerade auch um die Förderung eines positiven Selbstbewusstseins bei jungen Menschen, um diese für Übergangsprozesse zu stärken. Ziel ist es, dass in Europa allgemein anerkannte Werte und verankerte Menschenrechte im Bildungsbereich vermittelt und vorgelebt werden, etwa der Schutz des Individuums, Meinungsfreiheit, Toleranz. Die Achtung der Demokratie und der Menschenrechte gehören dem Kanon eines gemeinsamen europäischen Werteverständnisses an. Sie sind die Grundvoraussetzungen einer produktiven Teilhabe als aktive Bürger am sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben innerhalb einer europäischen Gemeinschaft.

Bedeutung und Möglichkeiten der naturwissenschaftlichen und musisch-künstlerischen Bildung in Transitionsprozessen

Ziel dieser Module ist es, dass Übergangsbegleiter den Eltern bessere Orientierung vermitteln, ihnen Grundlagenwissen über musisch-künstlerische und naturwissenschaftliche Bildung geben und Vorschläge zur individuellen oder auch gruppenbezogenen Förderung in diesem Bereich machen.

Wilhelm von Humboldt forderte zu Beginn des 19. Jahrhunderts in seiner Bildungslehre Freiheit und Entfaltung des Individuums und verband sich mit Pestalozzis Forderung einer harmonischen Ausbildung von Kopf, Herz und Hand. Nirgendwo



Einführung

konnte das nach Humbodts Ansicht so gut gelingen wie im Musikunterricht.

Musizieren, Singen in der Familie und Musikunterricht gab es täglich in Deutschland.

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts steht die musikalische Bildung nicht mehr im Zentrum der Persönlichkeitsbildung. Aber viele Eltern wünschen sich eine Kontinuität in der Musikerziehung ihrer Kinder, wie es in anderen europäischen Ländern noch immer Tradition ist.

In beeindruckender Weise hat der Ulmer Psychiater und Neurobiologe Manfred Spitzer die Bedeutung des aktiven Musizierens für das Wahrnehmen, Denken, Lernen und Handeln des Menschen dargestellt: „Lern- und Gedächtnisleistungen oder die Koordination bestimmter Bewegungsabläufe gelingen gerade regelmäßig musizierenden Menschen besonders gut, insofern die bei aller musikalischen Praxis freigesetzte Emotionalität rechte und linke Gehirnhälfte vernetzt.“ Fast schon dramatisch der Appell Manfred Spitzers, die Tradition der Hausmusik nicht zu vergessen – wir sollten sie seiner Ansicht nach als Kleinod betrachten und pflegen.

Gerade die Musik und das gemeinsame Musizieren schulen personale und soziale Kompetenzen, die von den frühen Jahren bis ins hohe Erwachsenenalter hinein auf verschiedenen Ebenen das Individuum in Bezug auf dessen Konzentrations- und Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten prägen können.

Neben der musikalischen Bildung fördert vor allem die naturwissenschaftliche Bildung der Kinder im frühen Alter alle Sinne. Mit allen Sinnen werden Experimente wahrgenommen (man schmeckt die Süße, hört die Musik, riecht das Essen, sieht den Mond, ertastet Schnee und Eis). Kinder entdecken und erforschen ihre Umwelt und diese Experimentierlust können sie mit den Eltern teilen. Die hochtechnisierte Wissensgesellschaft, die uns prägt, wird den Kindern so erfahrbar gemacht und lässt sie neugierig werden.

Ein eindrucksvolles Beispiel von naturwissenschaftlichen Bildungsinhalten stammt hierbei aus Schweden. In den meisten schwedischen Einrichtungen der Elementarpädagogik, die viele Kinder bereits im 2. Lebensjahr besuchen, gehen die Kinder einmal in der Woche mit Proviant in den Rucksäcken in die Natur. Bereits die ganz

Kleinen unternehmen gemeinsam mit einer Phantasiefigur, defacto eine Erzieherin, die sich als eine Art Märchenfigur, als Wicht, verkleidet hat, erste Naturerkundungen. Mit dem Wurzelwicht "Skogsmulle" werden bereits in den frühen Kindergartenjahren erste Naturerfahrungen gesammelt, auf die in den folgenden Jahren im Unterricht aufgebaut wird. Der naturkundliche Unterricht, der durch die "Skogsmulle-Figur" mit Naturbeobachtungen und –erlebnissen eingeführt wurde, wird anschließend bei den älteren Schülern, etwa ab dem Alter 10/12 Jahre durch die naturwissenschaftlichen NTA-Naturprogramme abgelöst, die dann stärker wissenschaftlich orientiert sind. Die Naturfigur wird von den Kindern dabei stets erkannt und positiv mit Naturerlebnissen und –beobachtungen in Verbindung gebracht. Sie begleitet die Kinder gerade auch im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Manchmal kommt die zukünftige Grundschullehrerin sogar als "Skogsmulle" verkleidet in die Vorschule, die die meisten schwedischen Kinder ab dem 4. oder 5. Lebensjahr besuchen. Da eine Begegnung mit "Skogsmulle" stets positiv besetzt ist, wird diese Identifikationsfigur gerne für einen ersten Kontakt gewählt.

In Deutschland arbeiteten bislang die Institutionen Kindergarten und Grundschule bezogen auf die Inhalte eher unabhängig als vernetzt miteinander. Historisch neu ist es in Deutschland, dass der Kindergarten als Bildungsinstitution des Elementarbereiches nunmehr ebenfalls einen eigenen Bildungsplan hat, der in den meisten Bundesländern Bildungsplan, in Baden-Württemberg Orientierungsplan heißt. Inhaltlich sind die beiden Bildungspläne – der Orientierungsplan für den Kindergarten (2005) und der Bildungsplan für die Grundschule (2004) – in Baden-Württemberg anschlussfähig gestaltet und sind von ähnlichen Leitgedanken getragen. Lernbrücken (Learning Bridges), wie wir sie oben aus dem schwedischen Beispiel für den naturwissenschaftlichen Bildungsbereich kennen gelernt haben, ließen sich in der konkreten Umsetzung des Orientierungs- und Bildungsplanes ebenfalls schaffen, der Rahmen dafür wäre vorhanden.

Übergangsbegleitung als Netzwerkarbeit

Schaut man auf die institutionellen, bildungsrechtlichen und curricularen Rahmenbedingungen für Übergänge in Bildungsinstitutionen, konstatieren wir vielerorts eine Bewegung des



Einführung

Umbruchs und des Wandels. Andererseits lebt eine aktive Übergangsgestaltung nur davon, dass die daran beteiligten Personen diesen bewusst gestalten. Eine solche Gestaltung braucht Reflexion und Fachwissen, das man nicht nebenbei oder ganz intuitiv, sondern nur durch eine aktive Auseinandersetzung erwirbt. Wichtig ist neben den bereits aufgeführten Themen - wie der Kenntnis des Transitionsansatzes, der Kenntnis entwicklungspsychologischer Aspekte oder Bildungslaufbahnberatung - die Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz. Diese ist nicht nur in der Arbeit mit den Kindern, sondern gerade auch in der Arbeit mit Erwachsenen von großer Bedeutung.

Einzelgespräche mit Eltern oder Pädagogen der eigenen oder der vorherigen bzw. sich anschließenden Institution sowie mit einzelnen Vertretern von Kommune oder Wohlfahrtsverbänden etc. sind in der Übergangsbegleitung sinnvoll. Genauso sinnvoll sind Großformen der Kommunikation und Moderation, da Lehrer und Erzieher in der Regel zeitlich sehr eingebunden sind, nicht mit allen Familien oder Eltern regelmäßige Einzelgespräche führen können. Auch kann man aus zeitökonomischen Gründen bei der Etablierung eines größeren Netzwerkes in der eigenen Stadt nicht ständig alle potentiellen Kooperationspartner - Lehrer, Erzieher, Eltern, Großeltern, Ärzte, Therapeuten, Vertreter der Kirchen, Ratsmitglieder, Bürgermeister oder weitere Vertreter der Stadt - einzeln aufsuchen. Sinnvoll dafür ist das Wissen um kreative Gesprächs- und Moderationstechniken. Auch in der Arbeit mit sehr großen Gruppen ist es möglich, dialogische Strukturen anzuwenden. Unter Großformen der Kommunikation versteht man hierbei verschiedene partizipative Moderations- und Kreativitätstechniken, die abhängig von der jeweiligen Zielsetzung und dem zeitlichen Rahmen gerade auch in der Arbeit mit heterogenen Gruppen eingesetzt werden können.

Welche Schwerpunkte die ausgebildeten Übergangsbegleiter in ihrer Arbeit setzen, hängt zum einen von den konkreten institutionellen Rahmenbedingungen vor Ort ab, zum anderen von den Bedürfnissen der jeweilig unterschiedlichen Zielgruppe, mit der sie arbeiten werden.

Der soziale Nahraum von Familien auf dem Land unterscheidet sich von dem städtischer Familien.

Kindergärten und Schulen in großstädtischen Gebieten mit einem möglicherweise hohen Anteil an Migrationsfamilien haben anders akzentuierte Problemlagen als ländliche Grundschulen mit kleinen Klassen und rückläufigen Schülerzahlen.

Bewusst wird hier auch nicht unterschieden, in Übergangsbegleiter, die an eine bestimmte Bildungsinstitution (z.B. Kindergarten, Grundschule) gebunden sind, und Übergangsbegleiter, die außerhalb der Bildungsinstitutionen stehen, mit deren Familien sie arbeiten wollen.

Im Sinne eines Ehrenamtes kann ein pensionierter Lehrer oder eine Erzieherin im Ruhestand als Übergangsbegleiterin Übergangsprozesse von Familien begleiten. Gleichwohl haben Erzieherinnen und Lehrerinnen, die sich innerhalb ihrer Ausbildung und bereits in der Berufspraxis stehend als Übergangsbegleiterinnen weiterbilden, gerade durch ihre professionelle Verortung den Ansatz der Übergangsbegleitung in ihrer jeweiligen Bezugsinstitution anzuwenden.

Dr. Anja Seifert

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg



Beteiligte Partner 2006 - 2008



Beteiligte Partner 2006 - 2008



Der 1993 gegründete Elternverein Baden-Württemberg e.V. tritt für den Erhalt einer breiten und fundierten Allgemeinbildung der Kinder ein.

Erziehung und Bildung müssen die gesamte Persönlichkeit des jungen Menschen ansprechen: „Auf einen guten Anfang kommt es an“

Deshalb fordert der Elternverein den Erhalt der musisch-künstlerischen und naturwissenschaftlichen Bildung ein.

Musik, Bildende Kunst, Sport und Naturwissenschaften müssen in ihrem Stellenwert erhalten bleiben und ausgebaut werden. Eltern werden über den gesetzlich vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsauftrag informiert und gemeinsam mit Erzieher/innen und Lehrer/innen weitergebildet.



Die Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich (AGMÖ) wurde 1947 gegründet und ist seit 1964 ein Verein, der sich als Berufs- und Standesvertretung aller Pädagogen versteht, die in Österreich musikerzieherische Bildungsarbeit leisten. Der AGMÖ gehören 2000 Professoren bzw. Lehrer sämtlicher Schulkategorien, Kindergarten- bzw. Früherzieher, freischaffende Künstler, Wissenschaftler und Freunde der Musikerziehung bzw. Musikpädagogik an. Die AGMÖ nimmt sich sämtlicher Sparten und Altersstufen der Musikerziehung an und ist damit europaweit der einzige Berufsverband, der ein umfassendes Konzept der Musikpädagogik repräsentiert. www.agmoe.at



Älta Skole ist eine Gemeindeschule, die sich in einer wunderschönen Naturumgebung in Nacka befindet. Sie ist nur 15 Kilometer von Stockholm entfernt. Im Jahre 1995 begannen wir mit unserer Qualitätsarbeit. Wir entwarfen eine Vision und ein gemeinsames Forum. Unser wichtigstes Ziel ist es, unseren Schülern und Schülerinnen ein Forum für lebenslanges Lernen zu bieten. Die Älta Skole erhielt vier Qualitätsauszeichnungen.

Heute besuchen unsere Schule 540 Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zum Ende des schulpflichtigen Alters (bis zu 13 Jahre alt). In der Schule arbeiten 75 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Unser Profil bietet Portfolio, Musik, Sport und Gesundheitskunde. Wir sind besonders stolz auf ein Musik- und Theatergebäude auf dem Schulgelände. Dort findet Chor- und Geigen-/Cellounterricht statt.



Beteiligte Partner 2006 - 2008



Liepāja Akademie ist eine staatlich finanzierte Weiterbildungsinstitution, die 1954 gegründet wurde. Früher wurden hauptsächlich Grundschullehrer/innen (1. - 4. Klasse) und Kindergärtner/innen ausgebildet, jedoch wurden während ihrer 45-jährigen Existenz essentielle Veränderungen in ihrem Zuständigkeitsbereich eingeführt: im Jahre 1990 hat die Akademie ihr Profil einer Weiterbildungsinstitution erweitert, indem sie neben dem Lehrerausbildungsprogramm nun auch ein verhältnismäßig weites Spektrum an weiteren Spezialisierungsmöglichkeiten anbietet. Während dieser Übergangsperiode hat die Erwachsenenbildungsabteilung ihre Arbeit intensiv aufgenommen. Am 14. Juni 2006 hat die verfassungsgebende Versammlung für Veränderungen im Status und in der Namensgebung der Akademie abgestimmt – Liepāja Universiāt. Das Ministerium muss diesem noch zustimmen. Momentan läuft ein Zulassungsprozess für die Studienprogramme, Kontakte zu Kooperationspartnern in anderen Ländern entwickeln und verfestigen sich - mit Universitäten in Dänemark, Frankreich, Tschechien, Polen, Deutschland, Irland, Litauen, Norwegen, Schweden, Finnland, Belgien, Portugal und in der Slowakischen Republik.

Studentenanzahl: im akademischen Jahr 2007/2008 (Daten vom September 2007)
Vollzeitstudierende 1400 Teilzeitstudierende 1934

Gesamt: 3334

Angestelltenanzahl: 280 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, darunter 101 Vollzeit angestellte Dozentinnen und Dozenten, 51 davon promoviert.



Das North East Wales Institute (NEWI) befindet sich in Wrexham und bietet Weiterbildung und Forschung in einer freundlichen, einladenden und unterstützenden Umgebung, um individuellen, lokalen, nationalen und internationalen Bedürfnissen entgegenzukommen. Die Vision für NEWI ist eine marktnahe, studentenzentrierte Universität von internationaler Bedeutung zu schaffen, die für alle zugänglich ist. Der Lehrstuhl für Erziehung und Gemeinschaft hat zwei Abteilungen - die Abteilung Erziehungs- und Kindheitsforschung unter der Leitung von Hilary Fabian; sie bietet Abschlüsse für Lehrergrundausbildung, Frühpädagogik, Bildungsunterstützung und Spielarbeit. Zusätzlich wird eine Reihe von weiterbildenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten angeboten.



Beteiligte Partner 2006 - 2008



Prešov besitzt eine alteingesessene Tradition von Erziehung und akademischer Exzellenz. Die Universität Prešov ist seit langer Zeit ein stabiler Bestandteil der slowakischen Weiterbildungsinstitutionen. Manche ihrer Fakultäten bestehen seit mehr als einem halben Jahrhundert, andere seit mehreren Jahrzehnten und im Fall von jüngeren - seit einigen Jahren. Der weite Zeithorizont ihrer Existenz in der Slowakischen Intellektuellenszene belegt die Notwendigkeit, sich um Ausbildung und die intellektuelle Kultivierung junger Menschengenerationen zu kümmern, die nicht nur die Stärke von Tradition und Glauben unserer Vorfahren repräsentieren, sondern auch Hoffnung an die Zukunft. Seit ihren Anfängen bot die Universität Prešov höchste Standards akademischer Bildung sowohl für slowakische als auch ausländische Studierende in einer Reihe von Studiengängen in den Bereichen von Geistes-, Natur-, Theologie-, und Betriebswissenschaften, Gesundheits- und Sportwesen. Momentan besteht die Universität aus acht Fakultäten:

Kunsthochschule, Fakultät der Griechisch-Katholischen Theologie, Fakultät der Geistes- und Naturwissenschaften, Betriebswirtschaftliche Fakultät, Fakultät der Pädagogik, Fakultät der Orthodoxen Theologie, Sportfakultät, Fakultät des Gesundheitswesens.

Momentan haben wir 12 115 Vollzeit- und Teilzeitstudierende. Die Anzahl der akademischen und nicht-akademischen MitarbeiterInnen beträgt 983.



Slowakischer Elternverein (Slovenská rada rodičovských združení SRRZ) ist der slowakische Rat der Eltern-Lehrer-Vereinigung und fördert die Zusammenarbeit von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen in Schulen.

Präsidentin des SRRZ ist Ing. Júlia Lindtnerová.



Inhaltsverzeichnis

I. TRANSITION

1. Modul "Transition"	14
(Dr. Hilary Fabian)	
2. Modul "Elternpartizipation in Bildungsprozessen"	40
(Dr. Renate Heinisch / Almut Cobet-Rohde)	

II. THEMEN

3. Modul "Entwicklungspsychologische Ansätze"	62
(Dr. Wolfgang Ettrich und Barbara Ettrich)	
4. Modul "Bildungslaufbahnberatung"	114
(Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)	
5. Modul "Werteerziehung"	125
(Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)	
6. Modul "Musisch-künstlerische Bildung"	136
(Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)	
"Alte Werte - Neue Wege"	142
(Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)	
7. Modul "Naturwissenschaftliche Bildung"	154
(Birgitta Henriksson)	

III. METHODEN

8. Modul "Netzwerkarbeit"	162
(Dr. Heinz Hinz)	

IV. Nationale Berichte

Bedarfsanalyse	194
(Professor Dr. Inge Johansson / Wilfried Griebel)	
Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte	217
(Wilfried Griebel)	

ANHANG

PowerPoint Präsentation von Dr. Hilary Fabian	266
--	------------



I. Transition

1. Modul „Transition“ (Dr. Hilary Fabian)



Dr. Hilary Fabian,

ist die Leiterin der Bildungs- und Kindheitsforschung des North East Wales Institutes.

Sie unterrichtete junge Kinder in den Londoner Bezirken Hillingdon und Harrow, in Buckinghamshire, in Shropshire und zusammen mit der Service Children's Education Authority in Deutschland.

Seit 1991 arbeitet sie im Universitätssektor, zuerst an der Manchester Metropolitan Universität, an der sie die Kursleiterin für Weiterbildungsprogramme für frühpädagogische Berufe war, anschließend an der Universität in Edinburgh und seit 2002 am North East Wales Institute.

Sie hält einen Master of Science Abschluss inne, für den sie eine Abschlussarbeit Dissertation über Mitarbeitereinführung verfasst hat.

Ihre Doktorarbeit, ihre Bücher und Zeitschriftenveröffentlichungen spiegeln ihr Interesse an Transitionen im Bildungsbereich wider, besonders an Kindern, die vom Kindergarten in die Schule kommen und an Kindern, die die Schule wechseln, sowie an dem Weg, wie die Einführung in die neuen Einrichtungen bewerkstelligt werden kann.



1. Modul „Transition“

Ansätze zu Transitionen

Dr. Hilary Fabian h.fabian@newi.ac.uk

Dies Modul bearbeitet kritische Fragen, die mit dem Schulbeginn verknüpft sind.

Modulziele:

- Theorie von Transitionen und Transfer verstehen
- Wissen, wie man mit Transitionen umgehen kann
- Sozio-emotionales Wohlbefinden während der Transitionen unterstützen können
- Praxis evaluieren und verbessern können

Erwartete Lernergebnisse

Kenntnisse und Verständnis

- 1. Transitionen/Transfer definieren und die Theorie verstehen können
- 2. Die Perspektiven der Beteiligten über ihre Erwartungen explorieren können
- 3. Wissen, wie man erfolgreich mit Transitionen umgeht
- 4. Erfolgreiche Kommunikationsfertigkeiten entwickeln
- 5. Akkulturation verstehen
- 6: Sozio-emotionales Wohlbefinden während der Transitionen unterstützen können
- 7. Lernfortschritte während der Transitionen aufrechterhalten können
- 8. Praxis evaluieren und verbessern können.

Übertragbare bzw. Schlüsselkompetenzen:

- a. Kommunikation

Lern- und Lehrstrategien:

Eine Reihe von Strategien werden eingesetzt: PowerPoint-Präsentation, Aufgabenbearbeitung auch in Gruppen, Diskussion, paarweise Fragen, Exploration von schriftlichem Material.

Das folgende Material ist aus eigenen Büchern und Artikeln zusammengestellt und sollte nur aus den Originalquellen zitiert werden.



1. Modul „Transition“

Sitzung 1: Einführung in Transitionen: Definitionen und theoretische Hintergründe

In der ersten Sitzung werden Fachbegriffe um Transitionen und der Einfluss des Transitionsprozesses auf den Einzelnen kennen gelernt. Die Herausforderungen, die mit dem Schulbeginn verknüpft sind, die Rollen der Beteiligten und übliche Übergangsthemen werden untersucht.

Theorie und Praxis zum Verständnis, wie erfolgreiche Transitionen zu Stande kommen, in Verbindung bringen;

- Wissen wie man mit Transitionen umgeht;
- Wissen, wie sozio-emotionales Wohlbefinden und kognitive Entwicklung während der Übergänge unterstützt werden können;
- Praxis evaluieren und verbessern können.

Warum Transitionen wichtig sind

Ein unbeeinträchtigter und erfolgreicher Start in die Schule ist wichtig, weil er langfristige positive Folgen für das zukünftige Lernen hat. Eine Studie von Tizard et al. (1988) fand, dass der anfängliche Erfolg während der Aufnahme-klasse (reception class) zu einem positiven Zyklus führt; die Schüler mit dem größten Gewinn während des Übergangs blieben Hochleistungsschüler während der gesamten Grundschulzeit. Ein sanfter Start hilft nicht nur den Kindern beim Lernen, sondern auch – weil die Kindheit die Vorbedingungen bzw. das Potenzial für die Neurosen Erwachsener in sich trägt (James & Prout 1997) - jeder neue Start wird für die Zukunft wichtig. Die ersten Eindrücke, die ein Kind von der Schule hat, können seine nachfolgenden Einstellungen beeinflussen, weil "Erinnerungen bleiben uns und können unser Verhalten auch Jahre später beeinflussen" (Pascal 1990, S1).

Positive Transitionen

- führen zu weiteren positiven Transitionen;
- sind bedeutsam für das Wohlbefinden des Kindes und seine weitere kognitive Entwicklung;

- sind langfristig kosteneffektiv;
- können den Kindern helfen, ein Verständnis von Veränderung zu entwickeln;
- binden Eltern und Einrichtungen in Zusammenarbeit ein.

Positive Transitionen:

- sind wichtig für das Wohlbefinden des Kindes und seine weitere kognitive Entwicklung;
- sind langfristig kosteneffektiv;
- können Kindern helfen, ein Verständnis von Veränderung zu entwickeln;
- binden Eltern und Einrichtung in Zusammenarbeit ein

Definitionen:

Der Begriff „Transitionen“ hat nicht nur eine einzige Definition, sondern wird allgemein im Kontext von Bildung und Erziehung verstanden als der Prozess des Wechsels von einem Setting in ein anderes, öfter verbunden mit dem Wechsel von einer Bildungsphase in eine andere. Manchmal beschreibt er die Wechsel, die ein Schulkind innerhalb einer Schule erlebt und schließt ein:

- Die Zeit zwischen dem ersten Besuch und dem Schuleintritt
- Eine Veränderung wie ein längerfristiger physikalischer Wechsel von einem Klassenzimmer in ein anderes während oder am Ende eines Schuljahres;
- Einen Lehrerwechsel während oder am Ende eines Schuljahres;
- Die Wechsel, die ein Schulkind im Laufe eines Tages zwischen einzelnen Settings von Bildung und Erziehung durchläuft.

Der Transitionsprozess wird als Phase von intensivierten und beschleunigten Entwicklungs-herausforderungen gesehen, die sozial reguliert sind (Fthenakis, 1998) und ist erst abgeschlossen, wenn das Kind sich wieder in einem Zustand des Wohlbefindens befindet oder sich fühlt „wieder Fisch im Wasser“ (Bourdieu & Wacquant, 1992: 127; Laevers et al 1997:15). Er verläuft nicht notwendigerweise linear, sondern eher als Reihe von Interaktio-



1. Modul „Transition“

nen, bei der „die Diversität und Komplexität der Transitionen wertgeschätzt und verstanden werden muss“ (Margetts, 2002: 113) und beginnt oft einige Zeit vor dem Eintritt in ein neues Setting mit Diskussion, Planung und Vorbereitung. Die Einführungsphase beginnt mit dem ersten Vorab-Besuch und umfasst all die Aktivitäten und Erfahrungen, die Kindern während der anfänglichen Stufen eines Überganges begegnen und schließt „all die Bedingungen und Prozesse (ein), durch die jemand Richtung und Ermutigung über ein verstärktes Verständnis erfährt“ (Burke 1987: ix).

Oftmals wird in der Literatur der Begriff „Transitionen“ gleichbedeutend verwendet mit „Transfer“. Demgegenüber wird „Transfer“ aber allgemein verwendet, wenn es um den Wechsel von einer Schule in eine andere geht, nachdem die Pflichtschulzeit begonnen hat.

Zusätzlich zu diesen Begriffen verweist OFSTED (2002) auf Turbulenz, womit er auf einen weiter umfassenden geplanten Wechsel verweist wie nach einer militärischen Versetzung oder einer Schulauflösung oder –schließung, sowie auf „Transienz („Vergänglichkeit“, besser: Fluktuation) oder Riesel-Faktor“, mit dem er das Kommen und Gehen von Schulkindern im Verlaufe eines Schuljahres meint. Diese einzelnen Kinder oder Gruppen von Schülern, die während oder am Ende eines Schuljahres hinzukommen oder verschwinden, können eine Herausforderung für die Kinder darstellen, die bereits in der Klasse sind, weil sie Frustrationen und Überraschungen mit sich bringen können. In Neuseeland ist dies zum Beispiel an der Tagesordnung, weil jedes Kind an seinem 5. Geburtstag in die Schule kommt.

Definitionen

- Transition bezeichnet üblicherweise den Wechsel von einem Setting in ein anderes
- Transfer bezieht sich auf Wechsel, die Kinder von einer Schule in eine andere vollziehen (damit geht oft ein Wechsel von einer Bildungsphase in eine andere einher)
- Der Prozess von Transition oder Transfer ist zu sehen als:

- Eine Phase intensiver und beschleunigter Entwicklungsherausforderungen, die sozial reguliert sind (Fthenakis, 1998) .

Herausforderungen:

Eine Transition umfasst mit großer Wahrscheinlichkeit einen Wechsel von Kultur und Status. Es kann bedeuten, etwas zurücklassen zu müssen, das ein Teil der Identität ausgemacht hat (van Gennep, 1960). Das könnte ein Ort sein wie das Zuhause oder der Kindergarten oder eine Freundesgruppe (Pollard & Filer, 1996). In der Realität bedeutet das das Verlassen des vertrauten „Nestes“ und die Begegnung mit dem Unbekannten: eine neue Kultur, ein neuer Ort, neue Menschen, neue Rolle und neue Identität. Der andere Schulweg, der Lärm, unbekannte Wörter, neue Information, die Stimme der Lehrerin, Situationen wie Spielzeiten und Essenszeiten mit großen Gruppen unbekannter Menschen erzeugen das Potenzial von Angst, Müdigkeit, Unbehagen und Verwirrung (Barrett, 1986; Cleave et al. 1982). Transitionen können aber auch als eine aufregende Zeit gesehen werden, die eine ganze Reihe von Leuten betrifft, die zusammen etwas unternehmen, und die sowohl Kinder als auch ihre Eltern als eine positive Zeit sehen.

Herausforderungen einer Transition

- Mit anderen arbeiten um Erfolg zu haben
- Transitionsaktivitäten entwickeln, die für das Lernen und für das Wohlbefinden hilfreich sind
- Kindern helfen, ihre Identität sowie Widerstandskraft zu entwickeln
- Die Bandbreite von Erwartungen und die Perspektiven aller Beteiligten verstehen, auch der Kinder



1. Modul „Transition“

Was schließt eine Transition ein?

- Etwas zurücklassen, das ein Teil der eigenen Identität ausgemacht hat:
 - Der Ort – das Zuhause, der Kindergarten;
 - Menschen – Mama und Papa, Gruppe der Freunde;
 - Rückzugs- und Ruhebereich
- Begegnung mit dem Unbekannten:
 - Veränderung der Identität;
 - Neu sind die Kultur, der Ort, die Menschen, die eventuellen Freunde, die Rollen;
 - Potenzial für Angst, Unbehagen, Desorganisation.

In eine neue Kultur eintreten

Physikalisch:

- Lebensumwelt
- Schulweg und Fahrzeuge
- Regeln

Philosophisch:

- Struktur des Tages
- Stundenplan
- Unvertraute Aktivitäten

Sozial:

- Unvertraute Erwachsene und PTRs (?)
- Unvertraute Kinder und Altersbandbreiten
- Arbeiten in Gruppen, die vom Lehrer zusammengestellt sind
- Sprache

Physikalisch

Einer der bedeutsamsten Einflüsse auf das Lernen geht von dem Setting aus, in dem es stattfindet. Unsere physikalische Umgebung beeinflusst unser Verhalten, weil von jedem Aspekt unseres Lebensumfeldes subtile psychologische Botschaften ausgehen (McGavin 2001). Die Art der Dekoration, die Beleuchtung und die Möblierung beeinflussen unser Verhalten. Die physikalischen Bedingungen, unter denen Kinder arbeiten, werden oftmals in ihre Einstellung gegenüber dem Lernen „übersetzt“. Einige Kinder erfahren substanzielle Verände-

rungen Ihrer Umgebung, wenn sie in die Schule wechseln: Gestalt und Größe des Schulgebäudes, die Ausstattung der Klassenräume, die Anordnung der Räume, z.B. der Weg zu den Toiletten, und die Verfügbarkeit von Freigelände. Cleave et al. (1982 S. 39) identifizierten drei Merkmale von Umgebungen, die zu dieser Zeit wesentlich sind: „die Maßstäbe der kindlichen Umgebung, die Ausdehnung seines Territoriums, und die Beschränkungen seiner Beweglichkeit darin.“

Kinder, die direkt aus der Familie in die Schule kommen, können von der schieren Größe des Gebäudes überwältigt sein (Marshall 1988). Einige Kinder besuchen einen Kindergarten im selben Gebäude, in dem auch die Schule ist, oder nahe dem Schulgelände. Tatsächlich haben viele Kinder bereits mehrere Transitionen durchlaufen, bevor sie in die Schule kommen (DES 1990 Para.104). Einige Kinder

„...können eine verwirrende Vielzahl von Angeboten erlebt haben, in manchen Fällen gleichzeitig, manchmal nacheinander, wenn Eltern umziehen, den Job wechseln, oder weil jedes Angebot in unterschiedlichen Einrichtungen erfolgt.“ (David 1990, S.52)

Dennoch sollte man nicht annehmen, dass der Schulbeginn leichter für Kinder ist, die vorher schon in anderen Einrichtungen waren, als für Kinder, für die dies den ersten Übergang darstellt (Dowling 1995).

Philosophisch

In der Schule kann es geben

- Verschiedene Lehrmethoden;
- Ein unterschiedliches Verhältnis von selbstständigem und von Gruppenlernen;
- Eine unterschiedliche Betonung von Arbeit und Spiel;
- Mehr verbale Anweisungen;
- Mehr Betonung auf formalem Schriftspracherwerb und formalem Erwerb von mathematischem Grundverständnis;
- Zeitbeschränkungen;
- Stärker strukturierten Stundenplan;
- Starker formale Regeln und Routinen in Klassenzimmer und Institutionen.



1. Modul „Transition“

Der Wechsel vom Zuhause in die Vorschule und Schule beinhaltet eine Bewältigung von physikalischen, sozialen und philosophischen Unterschieden. Starke Diskontinuitäten zwischen dem Zuhause und der Schule können das Lernen behindern (Cleave et al. 1982). Faktoren wie der Umstand, zuhause eine andere Sprache als Englisch zu sprechen, ein Junge zu sein und relativ jung zu sein, können sich beim Schulstart als Nachteil erweisen (Margetts 2000). Hughes et al. (1979) untersuchten den Anpassungsprozess in der Schule und fanden bei 13 % der Kinder Schwierigkeiten mit der Bewältigung nach einem halben Jahr; sie vermuten, dass eine Art emotionaler Störung dahinterstand, obwohl auf der anderen Seite die Mehrzahl der Schwierigkeiten beim Schulstart relativ kurzlebig waren. Kinder müssen sich klar werden über die Unterschiede zwischen dem Zuhause und der Schule und Hindernisse überwinden, wenn sie erfolgreich sein wollen.

Wann treten Transitionen auf?

- Erster Übergang von der Familie in die Krippe, in die Spielgruppe usw.;
- Beginn von Kindergarten und Grundschule;
- In der Schule: jährlicher Übergang, Bildungsphasen-Übergang;
- Täglicher Wechsel zwischen der außerschulischen Betreuung des Kindes und der Schule;
- Zwischen Schulen (Ende einer Bildungsphase);
- Ungeplante Transitionen.

Wie sieht ein erfolgreicher Übergang aus?

“Ein Kind kann als erfolgreich in der Schule angesehen werden, wenn es: (a) positive Einstellungen und Gefühle über Schule und Lernen entwickelt, (b) unterstützende soziale Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern etabliert, (c) sich wohl und relativ glücklich in der Klasse fühlt anstatt ängstlich, einsam oder aufgebracht, (d) interessiert und motiviert ist zu lernen und an den

Aktivitäten in der Klasse teilzunehmen (Partizipation, Engagiertheit) und (e) Lern- und Leistungsfortschritte in jedem Schuljahr erreicht.” Ladd (2003, S.3)

Perspektiven der verschiedenen Beteiligten:

Eine Reihe von Autoren (z.B. Dunlop, 2002; Peters, 2002; Margetts, 2002; Griebel & Niesel, 2002; Fabian, 2002; Dockett and Perry, 1999) weisen darauf hin, dass Kinder, Eltern und Lehrkräfte unterschiedliche Wahrnehmungen und Erwartungen darüber haben, was wichtig ist, wenn ein Kind den Übergang in die Schule bewältigt. Kinder und Eltern haben in Bezug auf den Schulbeginn hohe Erwartungen. Dies ist eine Zeit, in der man aufgeregt ist über das Größerwerden und sich darauf freut, endlich in die Schule zu gehen, wo das Lernen formaler wird. Am Ende jeden Schuljahres gibt es ein Gefühl von “Aufrücken”, das oft einhergeht damit, dass man in ein anderes Klassenzimmer kommt und andere Lehrer bekommt.

Wie kann man also Kindern helfen, eine Transition erfolgreich zu durchlaufen? Eine Definition von Schulerfolg kann hier hilfreich sein. Ladds (2003, S.3) Definition von Erfolg in der Schule ist sehr einfach und direkt und umfasst mehrere Aspekte der Anpassung von Kindern an die Schule:

“Ein Kind kann als erfolgreich in der Schule angesehen werden, wenn es: (a) positive Einstellungen und Gefühle über Schule und Lernen entwickelt, (b) unterstützende soziale Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern etabliert, (c) sich wohl und relativ glücklich in der Klasse fühlt anstatt ängstlich, einsam oder aufgebracht, (d) interessiert und motiviert ist zu lernen und an den Aktivitäten in der Klasse teilzunehmen (Partizipation, Engagiertheit) und (e) Lern- und Leistungsfortschritte in jedem Schuljahr erreicht.”

Dieser erste größere Bildungsübergang kann als Gelegenheit für Familien und das Bildungssystem angesehen werden, zusammen darauf hinzuwirken, dass Kinder bereit sind, sich auf Veränderungen einzulassen, während ihre Kapazitäten zu lernen erhalten bleiben. Der Beitrag von Eltern in diesem Prozess (Griebel &



1. Modul „Transition“

Niesel, 2002; Johansson, 2002), wie ihre Werte und Überzeugungen sowie ihr sozioökonomischer Status ebenso wie ihre eigenen Erfahrungen mit Bildung werden die Art und Weise beeinflussen, wie die Transition erlebt wird. Die Untersuchung von Perry, Dockett & Tracey (1998) zu den Perspektiven von Eltern, Kindern und Lehrern über den Übergang zur Schule beinhaltete eine Inhaltsanalyse, die fünf Kategorien von Antworten erbrachte: Wissen, Anpassung, Können, Begabung und Regeln. Häufigkeitsanalysen von Aussagen zeigten, dass Eltern mehr auf „Anpassung“ fokussierten, Kinder dagegen mehr auf „Regeln“; bei den Erwachsenen folgten in der Reihenfolge der Wichtigkeit die Begriffe „Begabung“, „Wissen“ und „Können“.

Forschung über Transitionen schließt zunehmend die Perspektive von Kindern ein und untersucht, wie Kinder Veränderungen bewältigen (Einarsdóttir, 2003). Den Beteiligten am Übergang zuzuhören, trägt immer mehr zum Verständnis davon bei, wie Schwierigkeiten mit dem Übergang erleichtert werden können (Griebel and Niesel, 2002).

Verschiedene Perspektiven

Familien / Eltern:

- Erwartungen
- Wenn du groß bist
- aufrücken
- Status von Lehrern

Praktiker:

- Neuaufnahme
- die „Kleinen“

Maßnahmeträger:

- Schülermobilität
- Systeme
- Einschätzung, Messung

Kinder:

- In die Schule gehen
- Aufregung
- Nervosität

Perspektiven der Kinder

Die Perspektive des Kindes beim Eintritt in die Schule einzunehmen, ist relativ neu; dies wird

illustriert von Arbeiten von Ingrid Pramling-Samuelsson und Marita Lindahl (1991, 1994) in Schweden, Sven Thyssen (2000) in Dänemark, Wilfried Griebel und Renate Niesel (2000) in Deutschland, Hilary Fabian in England (2002), Aline-Wendy Dunlop in Schottland (2001, 2002, 2005a & b) und Sue Dockett und Bob Perry (2001a & b) in Australien. Diese Studien suchen nach Informationen von allen Beteiligten darüber, wie die alltäglichen Erfahrungen von Kindern bei Transitionen sind. Die in den Interviews mit Kindern verwendeten Ansätze sind sorgfältig durchdacht und oft wird Bildmaterial eingesetzt, um Kindern helfen sich auszudrücken und zu verstehen, was sie denken und wissen. Die Berichte von Kindern aus erster Hand sind oft überraschend und das hat Implikationen für die Erwachsenen dafür zuzuhören, was die Kinder zu sagen haben.

Kinder reagieren unterschiedlich auf Veränderungen und neue Erfahrungen. Die Kinder zu fragen, erlaubt den Erwachsenen, den Ideen der Kinder selbst zu folgen und eine Brücke zu bauen von den Erfahrungen aus dem Kindergarten und in der neuen Schule. Solche Diskussionen enthüllen, dass Kinder stark verlegen sein können über ihren Mangel an Wissen und Kenntnissen, oder über ihre Schwierigkeiten, ihre Wege in einer neuen Umgebung zu finden; dass Kinder aber auch gerne haben, wenn ihre Fähigkeiten sich zurechtzufinden, anerkannt werden (Dunlop, 2001).

Wenn Kinder in Einrichtungen eintreten, haben sie bereits Konzepte von sich selbst (Donaldson, 1978), und wenn sie mit dem Kindergarten beginnen, sind sie bereits Denker und verwenden Sprache. Sie lernen, ihre Wünsche und Absichten auszuhandeln und mit den Erzieherinnen bei deren Plänen zusammenzuarbeiten. Wenn sie in die Primarstufe eintreten, müssen sie sich an eine viel stärker von Erwachsenen dirigierte Welt anpassen, in der von diesen Entscheidungen getroffen werden darüber, was und wann sie lernen sollen. Sie waren gewohnt, ihr Können an das „Unmittelbare und Zwingende“ anzupassen (Donaldson, 1978, S.121), in Situationen, die in den Kontext eingebettet waren, und müssen nun fähig sein, ihr Denken auf Abstraktes anzuwenden oder auf Situationen, die unvertraut sind, wie Repräsentationen der Welt in Worten und Zahlen, Bildern



1. Modul „Transition“

und Diagrammen. Obwohl Kinder, die in die Schule kommen, denken und nachdenken über die Welt, über Ereignisse, über Personen, Sprache und Zahlen und einen starken Wunsch haben zu lernen, kann dies die Schule doch schwierig machen. Erfolg in der Schule hängt jedoch von diesen Fähigkeiten ab und erfordert vom Erwachsenen, von sich selbst absehen und die Dinge mit den Augen der Kinder sehen zu können.

Perspektive der Praktiker

Zahlreiche Forschungsprojekte betonen die Bedeutung von starken Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Kulturen und Traditionen dieser beiden Seiten frühkindlicher Bildungseinrichtungen (Broström, 2000; Dahlberg & Taguchi, 1994; Neuman, 2000) und nutzen die Unterschiede, um die Bedeutung der Transition in die Schule zu unterstreichen. Je größer der Abstand zwischen den Kulturen des Zuhause, des Kindergartens und der Schule ist, desto größer ist die Herausforderung für das Kind und desto größer ist das Risiko, dass ein Kind nicht in der Lage ist, den Aufforderungen der Lehrerin oder des Lehrers Folge zu leisten (Dunlop, 2002c). In einer Studie von Fabian (2002) berichteten Lehrkräfte, dass zur Schulbereitschaft für Kinder die Fähigkeit gehöre, Teil einer größeren Gruppe zu sein, die um die Aufmerksamkeit eines einzelnen Erwachsenen wetteifert, die Fähigkeit zur Konzentration, selbstgenügsam zu sein, die eigene Initiative zu nutzen und längere Zeiten still sitzen zu können - was alles im Kindergarten in dieser Weise nicht erwartet wird.

Margetts (2000) stellt fest, dass Transitionsprogramme auf der Basis einer Philosophie stehen sollten, dass die Anpassung der Kinder an die Schule leichter ist, wenn die Kinder mit der neuen Situation vertrauter sind, wenn die Eltern über die neue Schule informiert sind und die Lehrkräfte Informationen über die Entwicklung der Kinder und ihrer vorangegangenen Erfahrungen haben. Man sollte bestimmte Kontinuitäten anstreben, wie Kontinuität von Gleichaltrigenbeziehungen, von Erwartungen zwischen den Settings (einschließlich Verhalten von Lehrern und Kindern) und von Programmen für das kindliche Lernen. Im Gegensatz dazu ziehen Corsaro & Molinari (2000) in Betracht, dass viele schulvorbereitende Aktivi-

täten in die vorschulische Erfahrung eingebettet sind.

Eine Befragung von Lehrern zielte darauf ab, dass Transitionsaktivitäten reflektiert und beurteilt werden sollten, um herauszufinden, welche sie am höchsten bewerteten und welche möglichen Hindernisse sie sahen. Obwohl die meisten Antworten positiv waren, zeichnete sich ein Widerspruch ab zwischen „Treffen zum Diskutieren pädagogischer Vorstellungen“ einerseits und „Koordinieren pädagogischer Praxis“ andererseits, weil das letztere vielleicht als „zu bindend“ angesehen wurde (Broström, 2000, S. 14). Hier liegt möglicherweise ein Hindernis für eine erfolgreiche Transition in die Schule vor, weil die Pädagogen sich einerseits über die Gelegenheit zum Treffen und Miteinanderreden freuen, aber unter Umständen dieselbe Sprache benutzen, um recht unterschiedliche Konzepte zu beschreiben und nicht dasselbe Verständnis der Bedeutungen haben.

AKTIVITÄT – Einige Kinderbücher über den Schulstart anschauen und auch die unterschiedlichen Botschaften beachten, die Kinder und Eltern aus ihnen erhalten.

Theoretiker:

Vieles an theoretischem Denken über Transitionen ist unterlegt mit der Anwendung von Forschung über das ökologische Konzept von Übergängen (Bronfenbrenner, 1979); Riten von Institutionen, Übertragung kulturellen und sozialen Kapitals (Bourdieu in Webb, Schirato & Danaher, 2002); kulturelles Verstehen und Unterstützen (Bruner, 1996) und Rites de Passage (Van Gennep, 1960). In neuerer Zeit ist der Fokus von Transitionen auf die Kontinuität des Lernens gelegt worden und hat Arbeiten über die Mobilität von Schulkindern eingeschlossen (Strand, 2002; Mott, 2002). Die Regierung des Vereinigten Königreiches hat Studien gefördert, die den Transfer zwischen einzelnen Bildungsabschnitten beinhalteten (ACCAC, 2004; OFSTED 2004; Galton et al, 1999) sowie Messungen beim Transfer (QCA, 2003).

- Bronfenbrenner: Ökologische Systeme
- Bourdieu: Transfer kulturellen/sozialen Kapitals



1. Modul „Transition“

- Bernstein: Wissen um die Regeln und Riten der Institutionen
- Bruner: Kulturelles Verstehen und Unterstützen
- Van Gennep: Rites de Passage

Einige theoretische Perspektiven

- Ökologische Theorie (Bronfenbrenner)
- Rites de passage (van Gennep)
- Kulturelles Verstehen (Bruner)
- Kulturelle Vermittlung (Vygotsky)
- 'Symbolisches Kapital' (Bourdieu)
- Beziehungen (Corsaro)
- Emotionales Wohlbefinden (Goleman)
- Wirkungskraft (James, Jenks & Prout)

Rites de Passage

Die Annahmen über Rites de Passages während des Schuleintritts stammt aus den Arbeiten von Van Gennep (1960), der eine Reihe von Situationen untersuchte, in denen das Individuum transitionale Stufen durchläuft. Er stellte fest, dass „das Leben eines Individuums in jeder Gesellschaft eine Serie von Passagen darstellt von einer Altersstufe zur anderen und von einer Beschäftigung zur anderen. Wo immer feine Unterschiede zwischen Alters- oder Beschäftigungsgruppen gemacht werden, wird das Fortschreiten von einer Gruppe in die nächste von speziellen Handlungen begleitet“ (Van Gennep 1960, S.3). Er führt aus, dass Situationen abgefedert werden durch Rituale und Zeremonien, deren Funktion darin besteht, „das Individuum zu befähigen, von einer definierten Position in eine andere ebenso gut definierte Position überzuwechseln“ (Van Gennep 1960 S. 3). Diese begleitenden Rites de Passage helfen, das Individuum in die Gruppe zu inkorporieren und den Status des Individuums von einem zum anderen zu wechseln. Van Gennep führt aus, dass ein vollständiges Schema der Rites de Passage theoretisch Vorläuferiten (Riten der Trennung), Schwellenriten, Riten des Übergangs (Transitionsriten) und postliminale Riten (Riten der Inkorporierung) umfassen. Er stellte fest, dass „obwohl ein vollständiges Schema theoretisch.....(drei Stadien) umfasst, sind sie nicht immer alle gleich wich-

tig oder gleich elaboriert“ (S. 11). In Hinsicht auf die Inkorporierung von Individuen in die Gruppe fand er, dass unterschiedliche Individuen in unterschiedlicher Länge und Schwierigkeit die Stadien durchlaufen. Mit anderen Worten, die Statuspassagen müssen nicht linear sein.

Rites de Passage für die angehenden Schulkinder sind oft von Prozeduren gekennzeichnet wie dem Anschaffen der Schuluniform. In der Nacht vor dem ersten Schultag wird die Uniform manchmal speziell hergerichtet. Dass das Kind die Schuluniform trägt, markiert den Ritus des ersten Schultages. Es gibt physikalische Riten wie den Vorbesuch in der Schule, bei welchem dem Kind die Umgebung gezeigt wird. Für einige Kinder gibt es eine „Eintrittszeremonie“, wenn die Eltern ein Foto am Schuleingang aufnehmen oder während des ersten offiziellen Tages in der Schule. Es gibt soziale Riten wie die erste Begegnung mit der Lehrerin, wenn die Kinder den Klassenkameraden vorgestellt werden und das Ausrufen der Namen für das Register. Es gibt die erste Trennung von den Eltern und das Wiedersehen mit ihnen am Ende des ersten Schultages.

Transitionsrahmen:

Fabian (basierend auf Van Gennep: rites de passage)

Entwicklung der Transitionsansätze:

Bei der Entwicklung der fünf Themen von Transitionen wurden eine Reihe von einschlägigen Studien analysiert, um Schlüsselfaktoren zu finden, die beim Übergang in die Schule wesentlich sind, und wie sie miteinander verknüpft sind. Diese umfassen (1) soziale Kompetenzen, den Übertritt zusammen mit Freunden machen, und unterstützt werden dabei, Freunde zu gewinnen (Ladd, 1990); (2) Planen einer Reihe von Transitionsaktivitäten (Margetts, 1999a, 1999b, 2000, 2002); (3) Kommunikation zwischen dem vorschulischen Setting, der Schule und der Familie, bevor das Kind in die Schule kommt, fördert ebenfalls die effektive Transition in die Schule (Pianta und Kraft-Sayre, 2003; Fabian, 2002); (5) Bewusstsein dafür, wie wichtig die Entwicklung wirksamer Ansätze für das Lernen im Kindergarten ist, das Aufbauen auf dem vorangegangenen Lernen der Kinder, und die Bedeutung informeller Um-



1. Modul „Transition“

gebungen für die Aktivitäten von Kindern, die weniger strategisch in ihrem Lernen sind (Cullen, 1992). Zusätzlich gibt es Faktoren wie eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen (Entwistle and Alexander, 1998), und Faktoren auf der Ebene der Beziehungen wie die positive Einstellung der Eltern zur Schule und zum Lernen und eine positive Beziehung zwischen dem Kind und der Lehrkraft (Pianta, 1999). Griebel und Niesel (2006) weisen darauf hin, dass für sozial benachteiligte Kinder ein vorschulisches Angebot von hoher Qualität besonders wichtig ist. Wo es ethnische bzw. sprachliche Minoritäten gibt, hat sich gezeigt, dass eine Passung zwischen dem kulturellen Hintergrund der Kinder und der Fähigkeit der Schulen, mit Diversität umzugehen, wichtig für die Transition in die Schule ist (Yeboah, 2002).

Miteinander verknüpfte Aspekte von Transitionen

Soziales und emotionales Wohlbefinden:

- Freundschaften und Kennen lernen von Personen;
- Entwickeln einer Identität, die mit dem Ort zusammenhängt;
- Lernen über die Kultur.

Kognitive Kontinuität:

- Lehr- und Lernstile;
- Lernen zu lernen auf dem nächst höheren Niveau;
- Erwartungen von sich selbst und anderen erfüllen.

Gemeinsame Merkmale von Transitionen

- Kommunikation
- Beziehungen
- Emotionales Wohlbefinden
- Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft
- Lernprozesse

Jedes der 5 Themen wird unter den folgenden Überschriften erklärt:

- Gemeinsames Merkmal
- Theoretische Unterlegung

- Beispiel
- Eine Aktivität

Thema 1: Kommunikation

Kommunikation

- Die richtige Menge an Information (sowohl gegebene als auch empfangene) und das richtige Maß an Zugänglichkeit (sowohl vor als auch nach dem Übergang) flößt Vertrauen ein, reduziert Stress und hilft dabei, das Lernen zugänglich zu machen.
- Eine "Landkarte" des Transitionsprozesses zu haben;
- Die "Sprache" der nächsten Stufe verstehen;
- Co-Konstruktion – zusammen arbeiten;
- Jeder Beteiligte teilt mit dem anderen Information und hört zu;
- Wissen, mit wem und wie man Kontakt aufnehmen muss;
- Wissen über das „nächste“ Curriculum und die nächste „Messung“;
- Zeitpunkt und Grad an Information;
- Andauernde Information - Überdenken.

Theorie

- Urie Bronfenbrenner: Einschluss der Familie in das Kommunikationsnetz; das Potenzial des Settings wird verbessert durch die Art der Kommunikation vor dem Eintritt in die Schule; die Person und die Mitglieder beider beteiligter Settings werden mit relevanter Information und Hinweisen versorgt; gültige Information und Ratschläge, die für ein Setting relevant sind, werden dem anderen zugänglich gemacht;
- Renate Niesel & Wilfried Griebel: Co-Konstruktion;
- Stig Broström: kindfähige Schulen;
- Jóhanna Einarsdóttir: Fragen, was Kinder wollen.



1. Modul „Transition“

Vorbereitungen – zusammen arbeiten (Familie, Schule, Kindergarten)

Co-Konstruieren von Transitionen; Kommunikation und Verhandlung

Während Eltern und Lehrkräfte den Kindern Unterstützung während des Übergangs zur Schule leisten, können sie unterschiedliche Erwartungen über diesen Prozess haben, die sie dem Kind verbal und nonverbal mitteilen. Um Erwartungen zu klären, können Eltern und Lehrkräfte Kinder auf die Schule vorbereiten, indem sie den Übergang co-konstruieren (Griebel und Niesel, 2000, 2001, 2002 und 2006). Hierbei werden Kinder, die in die Primarstufe eintreten, von den Eltern, den Erzieherinnen und den Lehrkräften der Schule in zielgerichteter Weise unterstützt, indem sie sich über die Sichtweisen der Kinder als Lerner austauschen und gemeinsam ein Transitionsprogramm planen, das die jeweiligen Lehrpläne überbrückt und die Handlungsbereitschaft des Kindes verstärkt. Geleistet wird dies mit Gesprächen über das Lernen in der Schule und darüber, was in der Schule und was in der Familie passiert, um das Kind darauf vorzubereiten, unterschiedliche Aspekte der Schule zu bewältigen. In einem co-konstruktiven Ansatz versuchen die Beteiligten zu klären, wie Lernprozesse in unterschiedlichen Settings (Zuhause, Kindergarten, Schule) miteinander verbunden und damit optimiert werden können, wobei sie dem Prinzip folgen, dass das Wissen und die Kenntnisse eines Kindes zu Beginn des formalen Schulunterrichts nicht entwertet, sondern weiterentwickelt werden sollen.

Viele Länder haben erkannt, dass eine Integration von Bildung und Erziehung, sozialer Wohlfahrt und Gesundheitsdiensten wichtig ist, um den weiter gefassten Bedürfnissen von Kindern und Familien zu entsprechen. Kommunikation zwischen den verschiedenen Bereichen ist hier ebenso wichtig wie die Kommunikation zwischen Eltern, dem vorschulischen Bereich und der Schule, wenn jeder die Position des anderen verstehen soll.

Co-Konstruktion:

Kind, Eltern und Erzieherin besuchen das schulische Setting zusammen, machen Photographien vom Kind sowohl zuhause

als auch im Kindergarten. Diese werden verwendet, um dem Lehrer einen Eindruck von der Entwicklung des Kindes zu geben; dadurch erkennt die Schule die Kenntnisse an, die das Kind und die Familien in die neue Umgebung mitbringen.

Was wollen Eltern wissen?

Eltern wollen pragmatische Dinge über die Schule wissen und darüber, was sie am ersten Schultag zu tun haben; sie wollen wissen, wer die Lehrerin/der Lehrer ist, was von ihnen erwartet wird, wenn sie durch die Tür kommen, wo ihr Kind seinen Mantel aufhängt, was passiert, wenn ihr Kind krank ist, wann die Ferientermine sind, wo sie am Ende des ersten Schultages warten sollen. Sie wollen auch praktische Ratschläge darüber, wie sie ihr Kind beim Lernen als Vorbereitung auf die Schule unterstützen können.

Während Informationsbesuchen vor dem Schuleintritt können Informationen gegeben werden über:

- Einen typischen Tag in der ersten Klasse
- Wege, wie man mit der Schule in Verbindung tritt
- Soziale Ereignisse, Aufgaben der Elternvertretung
- Den Lehrplan, z.B. Lesen und Mathematik
- Einladungen zu Musik- und Sportveranstaltungen in der Schule
- Das Schulgebäude
- Gelegenheiten, wo man Mathematikspiele und Bibliotheksbücher ausleihen kann
- Schulisches System für das Entrichten der Geldbeiträge fürs Mittagessen
- Wo man die Schuluniform kauft

Diese Information kann gegeben werden über

- Video
- Kurze Präsentationen durch die Schulsekretärin, jemanden vom Schulträger, die Krankenschwester der Schule, des Elternbeirates, Eltern aus dem vorigen Schuljahr
- Eine Besichtigung der Schule vielleicht von älteren Schüler geführt



1. Modul „Transition“

- Photoalbum
- Arbeitsbeispiele
- Ausstellung von Fotos und Arbeiten an den Wänden

Eltern sollen Fragen stellen können über Dinge, die sie nicht verstanden haben. Also Zettel bereithalten und ein entsprechendes Brett für Fragen, das Angebot machen, in kleinen Gruppen über ihre Sorgen und Fragen zu sprechen und dann einen Gruppensprecher mit Fragen zu beauftragen. Eine Verständigung und gemeinsames Verständnis zwischen Eltern und Lehrkräften kann helfen, dass die Kinder von beiden dieselben Botschaften erhalten (Cousins 1990).

Kommunikation mit den Eltern, wie sie ihren Kindern am besten helfen können:

- Was ist am besten, um in der Schule voranzukommen?
- Helfen Sie Ihrem Kind zu sprechen
- Wie bekommen die Kinder einen guten Start?
- Sorgen Sie dafür, dass Ihr Kind gut aussieht
- Was hilft dabei, dass die Kinder motiviert bleiben?
- Loben Sie Ihr Kind, wenn es sich bemüht hat (es zählt eher die Anstrengung als die Leistung)

Robert Winston: bbc.co.uk/childofourtime

Anmeldungsverfahren:

Eltern wollen allgemein Informationen über das Anmeldeverfahren und möchten wissen, was am ersten Tag geschieht. Nach der internationalen Norm beginnen die Kinder den Schulbesuch etwa zwischen fünf und sieben Jahren; am häufigsten in Europa ist der Beginn der Schulpflicht mit sechs (European Commission 2000, Moss 2000). In England und Wales beginnt die Schulpflicht im Schuljahr unmittelbar nach dem fünften Geburtstag, was in Europa mit das niedrigste Schuleintrittsalter darstellt. In der Realität ist das Schuleintrittsalter noch viel niedriger, die meisten Kinder beginnen mit vier Jahren, weil die meisten Kinder in die Aufnahmeklasse bereits zu Beginn des Jahres kommen,

in dem sie fünf Jahre alt werden (Sharp 1998). In den Niederlanden beginnen die Kinder ebenfalls mit vier auf freiwilliger Basis und in Luxemburg gilt ab vier Jahren die Pflicht zum Besuch des Kindergartens.

Es gibt eine beträchtliche Bandbreite in den Aufnahmeverfahren:

- Aufnahme einmal im Jahr im September des Schuljahres, in dem das Kind fünf wird;
- Drei Aufnahmetermine entweder in dem Schuljahresdrittel, in dem der 5. Geburtstag liegt, oder im darauffolgenden;
- Zwei Aufnahmetermine meist im September und Januar in dem Halbjahr, in dem der 5. Geburtstag liegt;
- Am Tag des 5. Geburtstages

Der erste Tag: Kollektive oder individuelle Erfahrungen

Was passiert, wenn das Kind am ersten Tag in der Schule ankommt? Wahrscheinlich hat es vorher einen Besuch in der Schule miterlebt, aber hat die Richtungen vergessen und kann Erinnerungshilfe brauchen, in dem der Weg in das Klassenzimmer markiert wird, der Weg in die Garderoben und indem Fotos vorhanden sind von den Lehrkräften. Namensschilder helfen den Eltern, das Personal zu identifizieren und dem Personal, die Kinder schneller kennen zu lernen. Eltern wollen vorab wissen, ob von ihnen erwartet wird, dass sie bleiben, oder aber möglichst schnell die Schule wieder verlassen. Sie wollen auch gern vorher erfahren, was sie tun sollen, wenn ihr Kind nicht möchte, dass sie gehen!

Fangen alle Kinder zusammen an? Manche Schulen haben eine gestaffelte Anfangszeit am ersten Tag oder über die erste Zeit hinweg. Einige Schulen fangen sogar vor dem eigentlichen Schulbeginn mit der Aufnahme der neuen Kinder an, so dass die Kinder von einem ruhigeren Anfang profitieren können.

AKTIVITÄT

- Wie können helfende Dienste und die Schule etwas über ihre jeweiligen Angebote und Verfahren herausfinden?
- Welche Vorkehrungen kann eine Schule treffen, um "kindfähig" zu sein?



1. Modul „Transition“

Thema 2: Beziehungen

Beziehungen

- Den Übergang mit einem oder mehreren Freunden zusammen zu machen, baut Vertrauen auf und hilft dem einzelnen, in der neuen Situation zu gedeihen
- Verfahren einsetzen, dass die Kinder neue Freunde gewinnen;
- Gelegenheiten schaffen, dass neue Freunde gewonnen werden können, über Gruppenarbeiten und Teamarbeit;
- Lernen, dass einer den anderen unterstützt;
- Übertragung kulturellen und sozialen Kapitals;
- Vertrauen in die Organisation haben.

Theorie

- Pianta – Bilden von Beziehungen;
- Bourdieu – Übertragung kulturellen/sozialen Kapitals;
- Bronfenbrenner – Zusammen mit wichtigen anderen Personen beginnen; Geburtsjahr definiert die Zugehörigkeit zu einer Kohorte und den Einfluss auf die Lebenschancen, Entwicklungsdynamik von Beziehungen.

Freundschaften und soziales Wohlbefinden

Harmonische Anpassung gelingt mit der Fähigkeit des Kindes, seine Bedürfnisse in seinem Lebensumfeld zu befriedigen (Kienig 1997). Eines davon ist die Etablierung von sozialen Beziehungen mit anderen Kindern und Erwachsenen. Unterschiede in den sozialen Kompetenzen können aber zu Unterschieden in der Beteiligung und in den Gelegenheiten führen, in denen die Kinder sich aktiv einbringen. Wenn Kinder sozial geschickt sind, haben sie mit größerer Wahrscheinlichkeit erfolgreiche und positive Erfahrungen mit anderen Kindern (Goleman 1996 S. 223) und das wiederum bringt oft ein Gefühl von Wohlbefinden mit sich. Rutter (1997) meint, es sei die Qualität der Beziehung der Eltern untereinander,

die auch den Erfolg des Kindes in Beziehungen mit anderen beeinflusst.

Ohne Unterstützung von Freunden lernen Kinder weniger gut und profitieren nicht so gut von der Schule. Kindern kann beim Gewinnen von Freunden geholfen werden, wenn ihre Eltern Vorbilder sind, die Freunde haben, wenn sie den Kindern Zeit geben, Freunde zu gewinnen, wenn Kameradschaftssysteme eingerichtet werden, wenn die Kinder einander vorgestellt werden und ihre Namen benutzt werden, so dass sie wissen, wer wer in der Gruppe ist. Im Einklang mit den Ergebnissen von Ladd und Price (1987) fand Margetts (2002, S. 112), dass Kinder, die zusammen mit einem vertrauten Spielgefährten in dieselbe Klasse kamen, "höhere soziale Fertigkeiten und akademische Kompetenzen aufwiesen und weniger Problemverhalten zeigten als andere Kinder".

Soziale Kompetenz

Krovetz (1999) und Goleman (1998) sind der Auffassung, dass die Entwicklung sozialer Kompetenz wie Kooperation und Konsensfindung einen guten Start und die Fähigkeit zur Bewältigung von Veränderungen erleichtert. Gura (1996) hält es für eine größere Aufgabe für Kinder, die Konventionen sozialer Interaktionen in der Schule zu verstehen. Um positive Beziehungen mit Erwachsenen und Gleichaltrigen entwickeln zu können, brauchen sie Fertigkeiten im sozialen Verstehen. Das bedeutet die Fähigkeit, Freunde zu gewinnen, die Gesellschaft anderer zu genießen, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu äußern, anderen zuzuhören, gemeinsame Ideen mit anderen zu entwickeln und Antworten zu erhalten. Schulbeginn zusammen mit einem befreundeten Kind unterstützt Vertrauen, aber Kinder brauchen auch Wissen darüber, wie man sich mit anderen Kindern und Erwachsenen in unterschiedlichen Situationen und zu unterschiedlichen Zwecken mischt und miteinander spricht. Aggressive Kinder werden Schwierigkeiten haben, weil sie andere gegen sich aufbringen und vielleicht potenzielle Freunde verlieren. Sozialisation werden die Kinder sicher anstrengend und ermüdend finden.

Auf die Anforderungen der neuen Umgebung und unterschiedliche Arbeitspraktiken positiv reagieren zu können, hängt zu einem großen



1. Modul „Transition“

Maß vom sozialen Wohlbefinden des Kindes ab. Soziale Aspekte können für Kinder verwirrend sein, wenn man von ihnen erwartet, mit unbekannten Kindern in Gruppen zu arbeiten, die von einem unbekannten Lehrer gebildet werden. In dieser Zeit können sie einen sozialen und kulturellen Abstand wahrnehmen zwischen dem Kindergarten und der Schule; es gibt die Herausforderung Teil einer neuen Gruppe zu werden, neue Freunde zu finden und auch Freundschaften zu verlieren. Soziale Interaktionen werden beeinflusst von:

- Der Einrichtung des Klassenzimmers;
- Sich mit älteren Schulkindern ebenso wie mit gleichaltrigen auseinandersetzen müssen;
- Klassengrößen und Personalschlüssel;
- Wörter und Sprache der Schule, die unvertraut sind.

Verbindung zwischen den Settings

Für die Leitungen von Kindergarten und Schule geht es auch um die Verbindung zwischen den beiden Settings und wie diese den Übergang in die Schule für Kinder und ihre Familien fördert. Ein Weg, auf dem dies erreicht werden kann, ist ein Kameraden-System (Paten-System):

Beispiel: Kameraden-Systeme

- 5jährige Kameraden füllen Anmeldeformulare aus und werden interviewt;
- besuchen den Kindergarten und spielen und reden mit den Kindern;
- nach diesem ersten Besuch spricht die Lehrerin mit den Schulkindern darüber;
- Gruppen von Schulkindern werden mit einer Gruppe von Kindergartenkindern zusammengebracht;
- Mai/Juni: Die Schulkinder begleiten die Kindergartenkinder bei Besuchen in der Schule;
- Juni/Juli: Die Kameraden/Paten bringen die Kinder auf den Spielplatz/Pausenhof;
- September: Die Kameraden/Paten, jetzt 6 Jahre alt, unterstützen die Neuankömmlinge in der Schule.

Verbindung mit den Eltern

Eine andere wichtige Beziehung ist die zwischen den Fach- bzw. Lehrkräften und den Eltern und auch zwischen den Eltern untereinander. Einige Schulen haben ein Kameraden-System für Eltern eingeführt, bei denen Eltern aus dem vorangegangenen Jahrgang die neuen Eltern unterstützen. Einige Schulen haben Klassenelternsprecher, die die Fragen der Eltern sammeln, sich mit anderen Elternsprechern treffen und mit der Schulleitung, um diese Fragen zu besprechen.

AKTIVITÄT

- Wie oft würden Sie sich mit den Eltern der Kinder im ersten halben Jahr treffen?
- Wie helfen Sie den Kindern, Freundschaften aufzubauen?

Thema 3: Emotionales Wohlbefinden

Emotionales Wohlbefinden

- Sozio-emotionales Wohlbefinden während eines Überganges kann helfen, Vertrauen aufzubauen und ein Gefühl von Kontrolle über die Situation, was wiederum zu fortgesetzten kognitiven Leistungsfortschritten führt.
- Stressbewältigung;
- Körperliches Wohlbefinden: Gesund bleiben;
- Aushandeln von Grenzen der Bereiche, in denen man sich wohl fühlt;
- 'Sich angenehm fühlen' – Handlungsfähigkeit – Kontrolle behalten;
- Ausgewogenheit von Bekanntem und dem Neuen;
- Vertrauen gewinnen;
- Widerstandskraft entwickeln.

Theorie

- Campbell-Clarke: Grenzen überschreiten
- Giddens, Qvortrup: Handlungsfähigkeit
- Van Gennep: Rites de Passage;



1. Modul „Transition“

- Krovetz: Widerstandskraft entwickeln
- Kay Margetts, Anna Kienig – Praxis, die die Anpassung für Risikokinder erleichtert

Unterstützung des emotionalen Wohlbefindens während der Transition:

Ein Mangel an emotionalem Wohlbefinden schränkt die Fähigkeit ein, Beziehungen aufzubauen und sich aktiv am Leben und Lernen zu beteiligen (Roffey & O'Reirdan, 2001; Porter, 2003). Emotionale Stabilität, positive Einstellungen und die Fähigkeit effektiv zu kommunizieren werden als wesentliche Grundlagen für das Lernen angesehen (QCA, 2000), weil emotional sichere und glückliche Kinder voll an den Herausforderungen von Bildung partizipieren und sich engagieren können (Burrell & Bubb, 2000). Kurz gesagt, emotionales Wohlbefinden stärkt die Kinder als Lerner. Indem man dafür sorgt, dass Aspekte der Lernumgebung und der Tagesroutine vertraut sind, fühlen Kinder mit größerer Wahrscheinlichkeit Vertrauen und Kontrolle über ihr Leben. Winnicott (1974) hat zudem vorgeschlagen, dass das Mitbringen eines Übergangsobjektes – ein besonderes Spielzeug – in die Schule das Kind beruhigt und es mit anderen Personen verbindet, besonders den Eltern und der Familie, wenn es getrennt von ihnen ist.

Beispiel: 'Ängstliche' Momente

- Kinder besuchen eine Spielzeit in kleinen Gruppen mit einer vertrauten Erzieherin;
- Kinder nehmen ein "Übergangsobjekt" oder Foto mit, wenn sie die Grenze zwischen dem Zuhause und der Schule überschreiten;
- Kindes essen Mittag im Essensraum der Schule, so dass sie eine Mahlzeit dort kennen lernen, und werden mit dem Küchenpersonal bekannt gemacht.

Eigenständigkeit und Selbstbestimmung

Kinder brauchen den Handlungsspielraum, um ihren eigenen Vorstellungen zu folgen, unab-

hängig zu handeln und etwas Kontrolle über ihre Umgebung auszuüben, um ein Gefühl für ihre eigene Identität zu bekommen und Autonomie zu entwickeln (Krovetz 1999). Ausdauer zu entwickeln, neue Möglichkeiten durchzudenken und den Mut zu haben, diese durchzuprobieren, erfordert ein gewisses Maß an Risiken einzugehen, wenn man im Rahmen seiner eigenen Fähigkeiten vorgeht. Lob und aufrichtige Rückmeldung können den Kindern helfen, Selbstwertgefühl zu entwickeln.

Wissen, was man nicht weiss und wie man damit umgeht.

Kinder werden auch sehr vielen anderen Situationen begegnen, in denen sie Hilfe brauchen zu verstehen, dass es Unsicherheiten geben wird, wo sie nicht wissen, was sie tun sollen oder wohin sie gehen sollen. Sie müssen wissen, dass es in Ordnung ist, wenn sie mal etwas nicht wissen. Wenn sie ängstlich sind wegen ihres Mangels an Wissen, können sie anfangen zu stören oder sich zurückziehen und für den beschäftigten Lehrer „unsichtbar“ werden. Daher sollten Kinder mit der Fähigkeit ausgestattet werden, Herausforderungen anzunehmen und einfallsreich sein, was sie unter diesen Umständen tun können. Um flexibel denken und vernünftige Entscheidungen treffen zu können, müssen sie ermutigt werden, Fragen zu stellen, sich zu sagen trauen "ich weiss es nicht", aber zu wissen, wie sie es herausfinden können. Strategien des Herausfindens umfassen das Wissen, wen sie fragen können, die Worte für eine Frage formulieren können, ein waches Bewusstsein für ihre Umgebung zu haben, andere beobachten, oder mit Ideen spielen, um eine Bedeutung herauszufinden. All dies braucht Vertrauen. Je mehr Vertrauen ein Kind hat, desto wahrscheinlicher stellt es sich der Herausforderungen des Schullebens.

- Damit Kinder Vertrauen empfinden, brauchen sie:
- Gute Kenntnis ihres Klassenzimmers und des ganzen Gebäudes;
- Kenntnis ihrer Lehrerin/ihrer Lehrers und wie sie bzw. er denkt;
- Ein Verständnis der Sprache in der Schule;
- Eine Vorstellung von den Aktivitäten, die in



1. Modul „Transition“

der Schule stattfinden;

- Strategien, um Freunde zu finden;
- Ein Gefühl für die Kultur der Schulklasse;

Kinder erwarten, dass es ihnen in der Schule gut geht und sie erfolgreich sind, aber sie müssen dafür einiges über die Sprache in der Schule lernen und soziales Wissen erwerben darüber, welches Benehmen man von ihnen erwartet, wie man mit anderen zurecht kommt, warten, bis sie an der Reihe sind, Teilen können, ihre Bedürfnisse äußern können und um Hilfe fragen können. Die Regeln kennen und zu wissen, was sie tun sollen, ist wichtig für die Kinder (Perry, Dockett & Howard, 2000), weswegen das Vermitteln der Regeln ihnen helfen wird, gut zu Recht zu kommen.

Einflüsse und Erwartungen von anderen Kindern und von der Familie können Druck auf die Kinder ausüben

Kinder sind handelnde Personen im Transitionsprozess, da sie das, was sie zu Hause und im Kindergarten gelernt haben, mitbringen, und sie müssen aktiv bei der Anpassung an und Reaktion auf die Transition sein. Es gibt zwei Stile von Bewältigungsstrategien: problemorientierte Bewältigung und emotionsorientierte Bewältigung. Bei der emotionsorientierten Bewältigung ändern die Kinder ihre Interpretation der Umgebungssituation, um ihre eigenen emotionalen Reaktionen zu interpretieren. Bei der problemzentrierten Bewältigung bewerten die Kinder ihre Umgebungssituation und verändern ihr Verhalten bei dem Versuch, ihre Umgebung zu beeinflussen „unabhängig von der Effektivität dieser Bemühungen“ (Sowa & McIntire, 1994, S. 95).

Anpassung heißt nicht, dass Kinder sich passiv einfügen und strikt dem programmierten Kontext der Klasse folgen. Sie sind aktive, kreative und strategische Praktiker. Sie haben ihre eigenen Wege, die Klasse zu rekonstruieren und diese Wege können für sie die passenden sein. Sie können strategisch „verhandeln“ und kreativ auf die Situation reagieren. Für die Kinder handelt es sich um einen dynamischen und kontinuierlichen Verhandlungsprozess, in dem sie sich als Schulkinder an die Situation in der Schulklasse anpassen.

Beispiel: Versammlung

- Kindergartenkinder besuchen die Versammlung mit Erzieherinnen und Eltern;
- Der Fokus liegt darauf, was im Kindergarten passiert (Lieder, die sie kennen, Bilder zeigen usw.) und diskutieren, wer ihnen hilft, wenn sie in die Schule kommen;
- Wenn die Kinder gegangen sind: Die Leitung hat ein informelles Gespräch mit den Eltern und führt sie durch die Schule.

Handlungswirkung, Widerstandskraft

Der Begriff „Widerstandskraft“ wird gebraucht, um eine Reihe von Qualitäten zu beschreiben, die die Anpassung und die Fähigkeit für „eine normale Entwicklung unter schwierigen Bedingungen“ zu unterstützen (Fonagy et al. 1994 S.231 - 257). Das Konzept kann erklären, warum manche Kinder gut mit Transitionen umgehen können, während andere sie schwieriger finden. Benard (1995, S. 1) behauptet, dass es eine natürliche menschliche Kompetenz und Fähigkeit zu Widerstandskraft gibt, mittels derer das Individuum soziale Kompetenz, Problemlösefertigkeiten, ein kritisches Bewusstsein, Autonomie und eine Zielorientierung entwickelt. Faktoren von Familie, Schule oder der Gemeinschaft wirken hier ein und helfen dem Kind, Lebensbelastungen zu bewältigen, zu denen auch Transitionen gehören; diese Faktoren sind liebevolle Beziehungen, hohe Erwartungen und Gelegenheiten für Beteiligung (Benard, 1995, S. 2) Im Hinblick auf Bildungsübergänge kann der Optimismus, der durch eine fürsorgliche Beziehung mit einer Lehrerin entsteht, ein Gefühl von Selbstwert fördern (Kidder, 1990) und die Entwicklung von Ichstärke, Selbstwirksamkeit, Autonomie und Optimismus fördern, die alle wesentliche Merkmale von psychischer Widerstandskraft sind.

Die Fähigkeit von Kindern, erfolgreich mit Stress umzugehen und die Widerstandskraft zu haben, mit Rückschlägen umzugehen und durch Schwierigkeiten voranzuschreiten, beginnt mit der Entwicklung von Basiskompeten-



1. Modul „Transition“

zen. Krovetz (1999, S. 7) stellt fest, dass resiliente Kinder gewöhnlich vier Merkmale gemeinsam haben: Soziale Kompetenz, Problemlösefertigkeiten, Autonomie und ein Gefühl für Sinn und für die Zukunft. Einige dieser Eigenschaften und andere, die Vertrauen in Kindern fördern können, sind die folgenden:

Selbstwertgefühl und emotionales Wohlbefinden

Lernen hängt vom emotionalen Zustand des Kindes ab. „Kinder müssen sich sicher und glücklich fühlen, um all ihre Fähigkeiten entfalten zu können, mit denen sie den Herausforderungen begegnen, die der Lehrplan der Schule für sie bereithält“ (Burrell & Bubb, 2000). Sie müssen sich auch emotional bereit für die Schule fühlen, um den Herausforderungen mit Vertrauen zu begegnen (Goleman 1996). Selbstwertgefühl ist ein signifikanter Faktor dabei, ein erfolgreicher Lerner zu sein und beeinflusst die Art und Weise, wie die Kinder den Grad ihres Erfolges wahrnehmen (Ball 1994). Bei einem Mangel an Wohlbefinden ist die kindliche Entwicklung bedroht (Vandenbusche et al., 1994). Forschung zeigte den Zusammenhang zwischen hohem Selbstwertgefühl und hoher akademischer Leistung, aber auch die vertrauensvollsten Kinder können den Wechsel in die Schule bedrohlich finden, kein Gefühl von Kontrolle haben und Angst haben, etwas falsch zu machen (Dowling 1995 S. 40). Einige Kinder stehen im Risiko, den Übergang nicht gut zu schaffen und Probleme zu entwickeln aus dem Stress heraus, dass sie nicht gut in der Schule ankommen. Wenn Kinder den Wechsel der Lebensumwelten nicht bewältigen, werden sie sich weniger wahrscheinlich im Schulleben engagieren, können akademisch unterhalb ihres Leistungsvermögens bleiben und Frustration ausdrücken durch Verhaltensprobleme. Kinder müssen beim Beginn ihrer Reise durch die Schule ermächtigt werden, diese Ängste zu überwinden und Widerstandskraft zu entwickeln, die ihnen das Gefühl gibt, ihr Leben meistern zu können.

Der Erwerb von Fertigkeiten wie Veränderungen vorwegzunehmen, ihren Lernstil anzupassen, in unvertrauten Situationen doch zu verstehen und ein Selbstkonzept als Lerner zu entwickeln gehört dazu, um die Schule als sinnvoll zu erleben. Erfolgreiche Kinder haben so-

ziale Kompetenz, Widerstandskraft und Handlungswirksamkeit entwickelt, mittels derer sie den Lehrer „lesen“ können, einen Sinn in der Schule sehen und mit neuen Situationen umgehen können. Mit anderen Worten, sie können in der Schule funktionieren und haben Erwartungen über das Lernen.

AKTIVITÄT

- Wie kann Kindern geholfen werden;
 - - Zu verstehen, wie Lernen in der Schule stattfindet?
 - - Die Sprache der Schule zu verstehen?
- Wie können die Kinder bei der Trennung am ersten Tag unterstützt werden?

Thema 4: Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft

Das Gefühl, zu einer Schulgemeinschaft zu gehören, trägt wesentlich dazu bei, wie sich Kinder und Eltern an die Schule anpassen (Dockett & Perry, 2005). Es entsteht teilweise durch die Beziehungen zwischen den Kindern, den Eltern und dem Personal, aber auch über das Entwickeln von Identität und dadurch, dass die Kultur der Schule für den Einzelnen Bedeutung erlangt.

Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft

- Ein Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft trägt wesentlich zur Anpassung bei. Es vermittelt mehr Sicherheit dabei, Fragen zu stellen, Initiative zu ergreifen und sich mit neuen Erwartungen auseinanderzusetzen.
- Vertrautwerden mit der Umgebung;
- Eine Identität entwickeln von Zugehörigkeit zur Umgebung;
- Teilen gemeinsamer Werte;
- Einbringen der eigenen Kultur und Identität;
- Rites de Passage;
- Kulturelles Verstehen und Unterstützen.



1. Modul „Transition“

Theorie

- Bernstein – Kenntnis von Regeln und Ritualen der Institution;
- Bruner – Kulturelles Verstehen und Unterstützen;
- Liz Brooker – Rechte und Kultur der Kinder;
- Sue Dockett & Bob Perry – Verstehen der lokalen Kultur (Nachbarschaftseinflüsse).

Transitionsaktivitäten:

Um ein Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit entwickeln, brauchen Kinder und Eltern Zeit und Gelegenheiten, sich mit der Schule, den Personen und Abläufen vertraut zu machen. Schulen haben unterschiedliche Transitionsaktivitäten vorgesehen; viele kombinieren einfache Besuche vorab, halbtägliche Besuche, Gespräche mit den Eltern an einem Nachmittag oder Abend, Eltern dürfen bei ihrem Kind bleiben, Eltern lassen ihr Kind mit dem Lehrer alleine, Erfahrung des Pausenhofes und von Schul-Mittagessen. Nach Margetts (2002) basieren Transitionsprogramme am besten auf einer Philosophie, dass die Anpassung an die Schule besser gelingt, wenn die Kinder mit der neuen Situation vertraut sind, wenn die Eltern über die Schule informiert sind, und wenn die Lehrkräfte Informationen über die Entwicklung des Kindes und seine vorangegangenen Erfahrungen haben. Besuche sind eine Gelegenheit für das Personal, das Kind zu beobachten und sich ein Bild von ihm zu machen. Treffen und Besuche vor dem Schulbeginn können einige der Ängste von Kindern und ihren Familien zerstreuen (Dowling 1995).

Einer der wichtigsten Faktoren für das Lernen ist der Kontext. Wenn das Setting vertraut ist, fühlen sich die Kinder sicher und können ihre Fertigkeiten, ihr Wissen und ihre Erfahrungen einsetzen, um neuen Aktivitäten Sinn zu geben. Cleave und Brown (1991) meinen, dass die vorangegangenen Erfahrungen, die die Kinder mitbringen, bei Besuchen vor dem Schuleintritt berücksichtigt werden müssen und dass für einige Kinder die Schule ein unbekannter Planet ist. Einige Kinder haben eine ganze Bandbreite von Settings vorher kennen gelernt, aber je un-

ähnlicher die Settings sind, desto schwieriger können sich die Kinder daran gewöhnen.

Barretts Studie erbrachte, dass: "Vorangehende Kenntnis des Gebäudes, der Organisationsmuster, der Menschen und Aktivitäten gaben sowohl den Kindern als auch den Eltern mehr Vertrauen, indem sie sich alles besser vorstellen konnten und daher etwas Kontrolle über die neue Erfahrung fühlten." (Barrett 1986 S. 96)

Diese Übergangsaktivitäten schaffen Verbindungen und binden aktiv Kinder, Eltern, Familien, Fach- und Lehrkräfte, helfende Dienste und Schulen ein. Sie sind eine Verbindung zwischen Bildungsabschnitten, die helfen, Diskontinuitäten verschiedener pädagogischer Stile zu vermeiden. Stig Broström (2007) meint, dass es nicht genug ist, Transitionen durch Aktivitäten zu unterstützen, Kinder müssen auch eine gedankliche Vorstellung, eine „Straßenkarte“ von dem Übergang haben. Mit anderen Worten, es muss ein Übergang im Denken des Kindes konstruiert werden, der das Überschreiten von Grenzen in den Lernphilosophien unterstützt – vom Spielen zum formalen Lernen.

Beispiel: Erster Besuch in der Grundschule

- Die Lehrerin geht in den Kindergarten, um die Kinder zu treffen und nach 20 – 30 min nimmt sie die Kinder (mit denen eine Assistentin im Kindergarten einmal pro Woche gearbeitet hat) und jemanden vom Personal des Kindergartens mit auf eine Tour durch die Schule
- Kinder haben eine Aktivität und eine Geschichte mit der Erzieherin, während die Lehrerin sich mit den Eltern trifft und Fragen bespricht.

Identität:

Beim Wechsel in die Schule bewältigen die Kinder eine Reorganisation ihrer Identität und ihren Status vom Kindergartenkind zum Schulkind. Es wird von Kindern meist erwartet, dass sie die Kultur der Schule erlernen und Mitglieder der Schulklasse werden, indem sie überlegen, was es bedeutet, ein Kind in dieser Klasse zu sein und wie man sich als Schulkind be-



1. Modul „Transition“

nimmt. Bruner (1996) ist jedoch der Auffassung, dass die Kultur der Schulklasse gemeinsam erst entstehen soll und dass es eine „komplexe Bemühung um Anpassung einer Kultur an die Bedürfnisse ihrer Mitglieder und der Anpassung der Mitglieder und ihrer Denkweisen an die Kultur ist.“ (Bruner, 1996, S. 43)

Wenn wir die Transition als eine Passage von einer Lebensphase in eine andere konzeptualisieren, wird es wichtig sein, diese Zeit der Veränderungen zu kennzeichnen und den Kindern zu erlauben, den Unterschied zu spüren zwischen „ein Kindergartenkind sein“ und „ein Schulkind sein“. Ihre Identität wird sich verändern von der eines Kindes zu der eines Schulkindes, das mit den Schwierigkeiten der Schulklasse fertig wird. Um diese neue Identität zu erlangen, wird vom Kind erwartet, dass es sich in einer bestimmten Weise verhält und die Regeln der Schule versteht, oft ohne dass es dazu extra Instruktionen erhält. Man erwartet, dass sie die Sprache der Schulklasse erlernen und den Lehrer „lesen“ können und auch verstehen, auf welchem Wege Lehren und Lernen durchgeführt werden. Manchmal gibt es ein Missverhältnis zwischen den Erwartungen zwischen dem Zuhause und der Schule, das in Konfusion und langsamerem Voranschreiten resultiert. Zum Beispiel beschreibt Brooker (2005) einen Fall, bei dem ein direkter Zusammenprall von Überzeugungen und Praktiken zwischen Eltern und Lehrern für einige Kinder bedeutete, dass sie ein anderes Kind wurden als dasjenige, „das ihre Familie und ihre Gemeinschaft erschaffen hatte“. (S.126).

Praktiker bezeichnen die neu angekommenen Kinder oft als die „Neuaufnahmen“ oder „die Kleinen“ und nehmen eine Technik des „Als-Ob-Verhaltens“ an (Edwards und Knight, 1994), bei der sie die Kinder in die Regeln und Rituale des Klassenzimmers einbeziehen, als wenn diese sich bereits dieser Komplexitäten bewusst wären. In den Beziehungen der Kinder gibt es ständige Verschiebungen, bei denen gegensätzliche Kategorien üblich sind wie groß und klein, jünger und älter und wo sie „manchmal in einer unterlegenen Rolle, manchmal überlegen sind oder wo sie sich manchmal als gleich betrachten“ (Gura 1996, S. 36). So wachsen Kinder auf und bilden ihre Identität und definieren sich selbst in Beziehung zu

ihren Leuten, mit denen sie hinsichtlich unterschiedlicher Erwartungen über ihre neue Position in der Gesellschaft zu tun haben:

„Rollen haben eine quasi magische Kraft dahingehend, dass sie verändern können, wie jemand behandelt wird, wie er sich verhält, was er tut, und sogar, was jemand denkt und fühlt. Das Prinzip gilt nicht nur für die sich entwickelnde Person, sondern auch für die anderen in ihrer Welt.“ (Bronfenbrenner 1979, S. 6)

Es kann Verwirrung über die sich ändernde Natur ihres Status' geben. Wenn Kinder an Besuchen vor dem Schuleintritt teilnehmen, sind sie eben „Besucher“ und haben diesen speziellen Status (auch wenn manche Kinder denken mögen, dass sie bereits mit der Schule begonnen haben). Wenn sie aber in die Schule eintreten, verändern sie ihren Status und sind jetzt Schulkinder, unterstrichen durch ihre Schuluniform. Alltägliche Trennungen am Morgen und am Ende des Schultages, Wechsel von der Schule in die unterrichtsfreie Betreuung beinhalten alle das Überqueren von Grenzen, bei dem jedes Mal neue Regeln oder Rituale gelten, die zu der jeweiligen Institution gehören. Um sich daran zu gewöhnen und in jedem Setting kompetent zu sein, muss das Kind die jeweilige Kultur in sich aufnehmen und darauf reagieren – das „so machen wir das hier“ jedes Settings lernen, und sich „in mehr als einer Welt zu bewegen“.

Beispiel: Überqueren von Grenzen

Kinder in einer Schule halfen neu ankommenden Kindern, indem sie Informationsbroschüren erstellten, die ihnen noch vorab zugeschickt werden konnten. Sie fanden es wichtig, die Gefühle der anderen zu erkennen und zu respektieren und diskutierten dies im Rat der Schule.

Das Neue verstehen

Die Kultur eines Settings ist zentral für die Unterstützung von Transitionen und für die Formung der Praxis und des Denkens von Personen, die Transitionen bewältigen. Um erfolgreich die Anforderungen von Schule zu bewältigen, müssen Kinder die schulische Sprache und soziale Kenntnisse und Verhalten erwerben. Kenntnis der Regeln und wissen,



1. Modul „Transition“

was man tun soll, ist wichtig für die Schulanfänger (Perry, Dockett und Howard, 2000). Wenn Kinder mit der Schule beginnen, wird erwartet, dass sie ihr Verhalten ändern, damit es in die Kultur der Schule passt. Einige Kinder finden das schwierig, andere passen sich schnell an und andere sind passive Rezipienten (Dowling 1995). Lernen über das Lernen in der Schule, das Verstehen der Routinen und Abläufe und der Sprache der Schule und der Erwerb der Kultur brauchen Zeit. Den Kindern und ihren Eltern helfen, die Schule zu verstehen und frühe Partnerschaften zwischen Familien und Schulen zu entwickeln, sind wichtige Faktoren für die Eingewöhnung der Kinder in die Schule.

AKTIVITÄT

- Wie geben Sie den Kindern einen Vorgeschmack darauf, wie das Lernen stattfindet in der Umgebung, in die die Kinder zu Besuch kommen?
- Wie wird den Kindern geholfen, die Regeln kennen zu lernen, damit sie in der Schule zurechtkommen?

Thema 5: Lernprozesse

Lernprozesse

- Curriculum-Kontinuität über Bildungsabschnitte hinweg kann Vertrauen aufbauen helfen.
- Herausforderung des Lernens auf der nächsten Stufe;
- Das was und wie des Lernens;
- Sich inkompetent vorkommen;
- Lehr- und Lernstile;
- Zeitmanagement /sich organisieren um die Arbeit fertig zu stellen;
- Wissen anerkennen;
- Leistungsmessungen aushalten.

Theorie

- Galton: Verringerung;
- Aline-Wendy Dunlop: Curriculum-Kontinuität;

- Lave & Wenger: Situatives Lernen;
- Corsaro & Molinari: Vorbereitung;
- Sally Peters: Kompetenzen für Transitions-Reisen;
- Stig Broström: Bereitschaft und Aktivitäten um philosophische Abschnitte zu überbrücken;
- Nanette Smith: draußen spielen und auf dem Pausenhof spielen;
- Inge Johansson: Verstehen der Unterschiede im Lernen bei horizontalen Transitionen.

Bereitschaft

Bereitschaft bedeutet einen Satz von körperlichen und kognitiven Fertigkeiten, die ein Kind aufweisen sollte, das bereit für die Schule ist, anders als ein sich entwickelndes Kind, das in einer ganzen Reihe von Feldern Fähigkeiten hat. Es gibt auf dem Hintergrund eines beträchtlichen Forschungsbestandes einen Konsens dahingehend, dass die Schulbereitschaft eines Kindes von dem Ausmaß abhängt, in dem es in fünf unterschiedlichen aber miteinander verknüpften Gebieten befähigt ist:

- Körperliches Wohlbefinden und motorische Entwicklung
- Soziales und emotionales Wohlbefinden
- Lernansätze
- Sprachentwicklung
- Kognition und allgemeines Wissen

(Rhode Island Kids Count, 2005).

Die meisten Lehrer wünschen sich gesunde, vertrauensvolle, aktive und aufmerksame, ihre Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken mitteilen könnende, neuen Aktivitäten gegenüber begeisterte und neugierige Kinder (Arnold et al, 2006). Sie legen auch Wert auf Fähigkeiten, wie auf Anweisungen reagieren zu können, in der Klasse nicht zu stören, und einfühlsam in andere zu sein (Rhode Island Kids Count, 2005). Young (2003 in Arnold et al., 2006, S. 7) sagt, 'Das Kind, das bereit für die Schule ist, weist eine Kombination von positiven Merkmalen auf'. Der Schulstart bezeichnet eine Grenze, die erfordert, dass die Entwicklung einen bestimmten Punkt erreicht hat. Fragen,



1. Modul „Transition“

die die intellektuellen Fähigkeiten, die akademischen Leistungen und das Verhalten von Kindern beeinflussen können, schließen auch die häusliche Umgebung, Armut, Pflege und Ernährung, Sicherheit, Motivation, Sprache und die Sicht des Kindes von sich selbst als Lerner ein. Zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht bereit sein, kann einen schädigenden Einfluss auf das zukünftige Lernen und das Selbstwertgefühl haben. Anstatt die Bereitschaft des Kindes für die Schule sicherzustellen, fordert Broström (2002), dass die Schulen bereit für die Kinder sein und sich auf die Bedürfnisse einer großen Bandbreite von neu eintretenden Individuen einstellen sollen. Das wäre eine Schule, wo:

‘Mitglieder des Personals kindliche Bemühungen begrüßen und wertschätzen, ihre Sicherheit gewährleisten und, dass sie sich sicher fühlen, und für effektive Lerngelegenheiten sorgen, die die Kinder instand setzen, effektiv mit ihrer Welt zu interagieren.’ (Arnold et al., 2006, S.19)

In Dänemark führte Broström (2002) die Bedeutung der kindbereiten Schulen aus, bei denen die Schulen eng mit den Kindergärten zusammenarbeiten, aus denen die Kinder kommen, um eine Kontinuität in den Curricula zu entwickeln, die den kindlichen Bedürfnissen entspricht. Bei Treffen von Fachkräften des Kindergartens und Lehrkräften der Schule, bei denen vom Kindergarten Fotos, Zeichnungen, Lieblingsgeschichten usw. gezeigt und berichtet werden, erhalten die Lehrkräfte Einsicht in die Interessen der einzelnen Kinder und können dementsprechend Transitionsaktivitäten planen.

PädagogInnen und Eltern haben oft unterschiedliche Ideen über Schulbereitschaft. Lehrer betonen stärker den sozialen Bereich, während die Eltern stärker die akademische Bereitschaft hervorheben. Eltern vertrauen meist darauf, dass das vorschulische Setting ihren Kindern im sozialen Bereich einen guten Bildungsstart ermöglicht, aber wünschen sich mehr Vorbereitung für das formale Lernen, wenn der Schulbeginn näher rückt. Verfahren, die Beziehungen zwischen wichtigen Personen im Leben des Kindes herstellen und pflegen scheinen die größten Vorteile für die Kinder zu bringen (Griebel & Niesel, 2004; Early, 2004).

Der Schulstart wird daher am besten unterstützt von Praktiken, die die Eltern einschließen, die Großeltern und das fröhliche Setting vor der Schule, und bei denen ein Verständnis dafür vermittelt wird, wie man in der Schule lernt, indem man Informationen austauscht, Lücken, Überlappungen und das Fortschreiten identifiziert.

Eine kindbereite Schule heißt dann, dass die Schule „bereit ist, sich an die diversen und sich verändernden Bedürfnisse realer Kinder anzupassen, deren Leben abhängt von unserer Bereitschaft, uns ihnen zuzuwenden“ (Graue, 1999). Als eine bereite Schule kann eine Schule angesehen werden, die einen angemessenen Curriculumsinhalt, angemessenes ausgebildetes Personal, angemessene Altersgruppen, Stundenpläne und Lehrmethoden aufweist.

Akademische Kontinuität und Fortschritt in Verbindung mit Transitionen, überbrückende Aktivitäten

Indem man Kindern hilft ihre eigenen Lösungen zu finden, etwas zu untersuchen und Fragen zu stellen, fördert man ihre Fähigkeiten. Sie können einen Glauben an sich selbst und eine „ich kann“-Einstellung durch spielerische Übungen entwickeln. Die meisten Eltern wollen ihre Kinder beschützen, deshalb, falls einmal ein Problem auftritt, versuchen sie es oft selbst zu lösen, anstatt ihrem Kind die Möglichkeit zu geben, herauszufinden, dass es in seiner/ihrer eigenen Macht steht, etwas anderes zu probieren. Jedoch wird die Unabhängigkeit gefördert, wenn Kinder ermutigt werden, Neugier zu entwickeln, wenn sie die Gelegenheit haben, mit Ideen zu spielen und selber Probleme zu lösen (Claxton, 2000). Dies gibt ihnen das Gefühl, Kontrolle zu haben und hilft ihnen, sich neues Wissen anzueignen.

Um Kindern zu helfen, die Grenze zwischen philosophischen Lerngrenzen – vom Spielen zum formalen Lernen – zu überschreiten, können eine Vielzahl von Aktivitäten benutzt werden:

- spielbasierende Aktivitäten, die in einem Bereich anfangen und in einem anderen beendet werden (Fabian & Dunlop, 2005);
- soziale Geschichten, die einen Einblick in



1. Modul „Transition“

den nächsten Lernbereich gewähren (Briody & McGarry, 2005); und

- Betreuung der Kinder bereits in einem neuen Bereich, um Lernwege aufzuzeigen.

Das Step by Step Transitions – Grundschul-Programm wurde in fast 30 zentral- und osteuropäischen Ländern durchgeführt, begründet eine internationale Verbindung und verbindet Lehr- und Lernstile zwischen zwei normalerweise unterschiedlichen Bereichen. Wenn möglich, kommen die Kinder zusammen aus der Vorschule in die Grundschule. In der Vorschule nehmen Kinder teil an Rollenspielen wie „Spielen wir 1. Klasse“. Umgekehrt werden Erstklässler in die Vorschule eingeladen um über ihre Erfahrungen zu erzählen. Vorschullehrer und Eltern betrachten zusammen den Vorschullehrplan und diskutieren, ob das Kind die nötigen Voraussetzungen hat für die erste Klasse. Zusätzlich werden die Grundschullehrer im gleichen pädagogischen Rahmen ausgebildet wie die Vorschullehrer.

Die Lehrer benutzen dieselben sieben Kernmodule (Individualisierung, Lernumgebung, Familienbeteiligung, Lehrstrategien für sinnvolles Lernen, Planen und Bewertung, professionelle Entwicklung, soziale Einbindung), und identische Kompetenzen werden von ihnen erwartet, jedoch an verschiedenen zu beobachtenden Beispielen. Der Schritt für Schritt Lehrplan basiert auf der Altersstufe, nicht auf dem Klassenjahrgang, da das Schuleintrittsalter zwischen Orten und Ländern variierte. Die ersten vier Jahre (Alter 7-10) werden in der Schule nicht benotet, um die Kontinuität des Lehrens und Lernens zu garantieren. Die Lehrer benutzen die Materialien sinnvoll und die Schüler entwickeln starke Grundlagen für das Fach.

Beispiel: Vorbereitungsphase

- Die Phase von Kindern, die sich in erwarteten Veränderungsphasen in ihrem Leben befinden, wurde von Corsaro (1996) Vorbereitungsphase genannt:
- Ein Kindergarten und eine Schule haben eine gemeinsames Transitionsmotto entwickelt, und zwar: „Es war einmal“. Kindergartenkinder haben an ei-

ner Reihe von Lernstunden teilgenommen, die mit der Geschichte von Jack und dem Bienenstock zusammenhängen. Die Idee des Großwerdens und der Veränderungen wurde in Diskussionen eingebunden über das Großwerden und in die Schule Kommen.

- Geschichtenbeutel zu diesem Thema konnten ausgeliehen werden, um zu Hause begutachtet zu werden.
- Weitere damit verbundene Aktivitäten wurden an einem Tag angeboten, an dem Eltern und Kinder die Grundschule besuchten.
- Als die Kinder in die Schule kamen, wurde der Gang zwischen dem Kindergartenklassenzimmer und dem neuen Klassenzimmer in der Schule mit Bienenwaben und mit Photos der Kinder dekoriert.
- Das Motto wurde im Verlauf der ersten Klasse immer wieder aufgenommen und diente als Lernbrücke von einer Situation zur nächsten.

Aktivitäten

- Welche überbrückenden Aktivitäten würden den Kindern helfen, Lernfortschritte zu machen?

Beispiel: Lehrlings-Modell

- Grundschüler und ihre Lehrer gehen in den Kindergarten, um mit den Kindern zusammen zu arbeiten
- Eins der Ziele war, die Unabhängigkeit der Kinder im Kindergarten zu fördern und diese in der Grundschule aufrechtzuerhalten, indem man den Kindern Gelegenheiten bot, die Schule mit Selbstvertrauen zu beginnen bei Lehrern, die sie bereits kannten
- Die zukünftigen Schulanfänger wurden in die Schule für vier aufeinander folgende Wochen eingeladen und in die unterschiedlichen Aktivitätstypen der Grundschüler eingebunden.



1. Modul „Transition“

Aktivitäten

- Wie viel Ahnung über den Lehrplan haben Sie vor und nach der Phase, an der Sie gerade arbeiten?

43. Workshop Aufgaben: Gruppe 1

- Entwerfen Sie ein Tagebuch von Ereignissen bis zu der Zeit, in der die Kinder bei Ihnen anfangen.
- Wie könnten Ihre Strukturen das Verstehen der Kinder, wie bei Ihnen gelernt wird, unterstützen/behindern?
- Denken Sie darüber nach, wie effektiv Sie Ihr Transitionsprogramm einschätzen.

44. Workshop Aufgaben: Gruppe 2

- Entwerfen Sie eine CD/Website, die die Transition in ihrem Aufgabenbereich unterstützt;
- Wie würden Sie die Effektivität einschätzen?

45. Workshop Aufgaben: Gruppe 3

- Nach welchen Anzeichen müssen Sie Ausschau halten, um Kinder identifizieren zu können, die Probleme bei der Transition haben.
- Wie können Sie Kinder stärken um die Transition zu bewältigen?

46. Workshop Aufgaben: Gruppe 4

- Wie können Sie herausfinden, was Kinder/Eltern wollen/brauchen während des Transitionsprozesses?
- Entwerfen Sie einige Aktivitäten, die Kinder bei der Vorbereitung auf den Schulanfang ausführen können, welche ihnen helfen ihr Lernvermögen abzuschätzen.

Die Rolle des Transitionsbegleiters

Eine Schule, die bereit ist Kinder zu empfangen ist eine Schule, die fähig ist aus der Sicht des Kindes zu sehen, die Bedürfnisse des Kindes zu verstehen und eine angebrachte Lern-

atmosphäre zu kreieren, und gleichzeitig die Wichtigkeit erkennt, eine Zusammenarbeit mit Eltern zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Die Rolle des Transitionsbegleiters kann eine gemeinschaftliche Verantwortung sein oder durch eine Person verkörpert werden, vielleicht durch die des Schulleiters, des Klassenlehrers, eines Koordinators für die ersten Jahre oder einem abgeordneten Lehrers. Die Neulinge effektiv einzuweihen, bedeutet:

Schulen wollen effektive Systeme, die Kindern helfen sich in die Schule einzugliedern und fortfahren zu lernen. Die Schule wird nicht mehr als ein System betrachtet, in das man sich einpassen muss, sondern als eine Verschmelzung von Schule und Familie in eine Partnerschaft, für die Koordinatoren Verbindungen zwischen Zuhause, Vorschule und Schule für das Kind herstellen. Dieser Prozess beinhaltet Beobachten und Bewerten:

- Methoden für Schulanfänger und diejenigen, die auf andere Weise in die Schule kommen;
- Lehrmaterialien;
- Vorschulprogramm;
- Zulassungsverfahren;
- Verwaltung von:
 - Transitionen von Klassen/Gruppen/Individuen während der Schulzeit;
 - Zwischenstufige Übertritte;
 - Übertritt von Individuen/Gruppen aus anderen Schulen;
 - Übertritte von Individuen/Gruppen an andere Schulen;
- Elterliches Mitwirken bei Transition und Übertritt
- Rolle des Transitionsbegleiters.

Die Rolle des Koordinators

- Beobachten, Bewerten und Verbessern der Methoden und des Transitionsprogramms;
- Zeit-, Personal-, und Budgetressourcen verwalten;
- Begleiten des Personals für Erstklässler bei Transitionsverfahren;
- Erleichtern und Beobachten der Einführung der Kinder in das Klassenzimmer,



1. Modul „Transition“

einschließlich derer mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen;

- Verbindungen mit anderen Bereichen und Eltern;
- Beobachten der Eingewöhnungsphase der Kinder.

Wo wollen Sie stehen?

- SWOT Analyse

Wie kommen wir dorthin?

Betrachtung und Ziele:

- Fokusbereich
- Zeitrahmen
- Verantwortungen
- Benötigte Unterstützung
- Ressourcen

Bewerten des Transitionsprogramms

Gegenstand:

Gefragte Aktion:

Kosten und Ressourcen:

Wer verantwortlich ist:

Erfolgskriterien:

Besprechungsdatum:

Zusammenfassung und abschließende Erklärung

Das Denken über Transition wird untermauert durch die Anwendung von Forschung, die die Transition als ökologisches Konzept betrifft (Bronfenbrenner, 1979); als kulturellen und sozialen Kapitaltransfer (Bourdieu, 1990); als kulturelles Verstehen und Unterstützen (Bruner, 1996); und als Übergangsriten (Van Gennep, 1960). Die aktuelle Interpretation von Bildungs-Transition ist durch heftige und schnell auftretende Nachfrage von Menschen, die von einem Lern- und Lehrbereich zum anderen übergehen, gekennzeichnet. Veränderung von Beziehungen, Lehrstile, Umwelten, Raum, Zeit,

Lernkontext und Nachfrage nach Lernen selbst kommen im Moment der Transition zusammen. Eine Reihe von Aufsätzen (Fabian, 2002; Fabian & Dunlop, 2002, 2005; Dunlop & Fabian, 2003; 2007) schlagen vor, dass die Art, wie die Transitionen empfunden werden, nicht nur einen Unterschied macht bei den Menschen, die sich in den ersten Monaten der neuen Situation befinden, sondern sie kann auch einen längerfristigen Einfluss haben, denn das Ausmaß, in dem sie sich bei ihrer Transition erfolgreich fühlen, beeinflusst sehr wahrscheinlich das Lernen und das Gefühl des Dazugehörens und somit das Engagement (Bulkeley & Fabian, 2006).

Kommunikation wurde als Schlüsselement bei der Transition identifiziert (Fabian, 2002), somit regt sie die Transition an. Ausdauer und emotionales Wohlfühlen sind ebenso zentrale Bestandteile beim Unterstützen der Transition (Krovetz, 1999). Die Komplexität der Transition muss als Einfluss auf das Lernen und die Motivation erkannt werden. Daher brauchen Kinder Hilfe beim Benoten, Handeln und Verändern. Die Stärke der Kinder zu handeln, sich zuversichtlich zu fühlen und kompetent zu sein wird dadurch beeinflusst, ob die neue Situation vertraut oder befremdend ist, welche Wegweiser es gibt, die ihnen helfen Verbindungen herzustellen, wie fähig sie dazu sind, das Neue aufzufassen, ihre Ausdauer und die Balance zwischen dem Wiedererkennbaren und dem Neuen. Indem sie ein wenig Kontrolle über die Transition bekommen, werden sie dazu fähig sein, ihre Fähigkeiten wirksam zu übertragen.

Stetiges Absichern des sozial-emotionalen Wohlbefindens während des Transitionsprozesses in die Schule macht das Lernen höchstwahrscheinlich Fortschritte. Um dies zu erreichen, müssen Methodenplaner die Idee annehmen eine Transition zu gestalten, die von allen Beteiligten, Lehrern, Eltern und Kindern im Kontext ihres eigenen besonderen Umfeldes geteilt wird, wo das Transitionsterritorium zwischen Vorschule und Schule auch Eltern einbezieht als soziale Mitspieler im Transitionsprozess, aber in dem auch Kinder als sich entwickelnde angehende Schüler betrachtet werden, die auf die nächste Phase zugehen. Um dies zu erreichen, könnten die anschlie-



1. Modul „Transition“

ßenden Vorschläge Schulen bei der Planung helfen:

Diese Vorschläge müssen nicht nur in Ländern beachtet werden, in denen enge Verbindungen zwischen den Vorschulereferenzen und der Grundschulbildung existieren, sondern auch Länder einschließen, in denen die Vorschule nur lose mit der Grundschule verbunden ist, oder sogar gar keine Verbindung besteht. Jedoch ist es am wichtigsten, offen zu sein für kontradiktorische Ideen wie zum einen, die einer gleitenden Transition in die Schule, die die Kinder auf eine Veränderung vorbereitet und andererseits das Argument, das jüngere Kinder unterschiedlich und angemessen ausgebildet werden sollen

Zusammenfassung effektiver Transitionen (zusätzliche Informationen durch Folie)

- Schulen haben eine benannte Person, oder ein kleines Team, das die Verantwortung übernimmt und eine strategische Übersicht über den Prozess hat;
- Schulen ermöglichen Vorschulbesuche für Kinder und deren Eltern, das beides beinhaltet, die Kinder lernen über das Lernen und machen sich mit der Umgebung und mit den Menschen dort vertraut;
- Schulen haben Systeme, die Kommunikation in hoher Qualität ermöglichen sowie enge Zusammenarbeit zwischen Familien, vorschulischen Einrichtungen und der Schule selbst, die sowohl Informationen herausgeben, als auch erhalten über die Erfahrungen der Kinder;
- Schulen achten auf die Bedürfnisse der Individuen und einzelnen Gruppen und haben Strategien um sie zu unterstützen; flexible Aufnahmeverfahren, die den Kindern und ihren Eltern Gelegenheit geben, ab dem ersten Tag einen positiven Start zu haben;
- Kinder beginnen die Schule mit einer/m Freund/in und die Schule bietet den Kindern Hilfestellungen um Freunde zu finden; (Wiederholen eines Jahres kann bei der nächsten Transition Freundschaftsprobleme aufwerfen);

- Schulen haben Strategien, die Kindern helfen Ausdauer zu entwickeln um mit der Veränderung klarzukommen und sind aktiv um die Transition glatt über die Bühne gehen zu lassen;
- Lehrplankontinuität über Bildungsabschnitte hinweg, wobei auf dem vorherigen Lernen aufgebaut wird, den Kindern wird geholfen von sich und anderen zu lernen; Austausch in den Bereichen in denen Vorschul- und Schulpersonal zusammenarbeiten und Alternativen ausarbeiten;
- Schulen bewerten die Einführung und die Verwaltung der Transitionen und Übertritte aus der Perspektive von allen Teilnehmern; dies hilft geläufige Annahmen in Frage zu stellen und das Leben aus der Sicht des Kindes zu betrachten.
- Spezielle Ausbildung für das Personal, das mit Kindern zusammenarbeitet, die neu in die Schule kommen.



1. Modul „Transition“

Pflichtlektüre:

- Dunlop, A.W. and Fabian, H. (Eds) (2007) Informing Transitions in the Early Years: Research Policy and Practice. Berkshire: OUP/McGraw Hill
- Dunlop, A.W. & Fabian, H. (2003). (Eds.) 'Transitions' European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph, 1.
- Fabian, H. (2002) Children Starting School. London, David Fulton Publishers.
- Fabian, H. (2007) 'The Challenges of Starting School' in J. R. Moyles Early Years Foundations: Meeting the Challenge. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill
- Fabian, H. and Dunlop, A.W.A. (2007) 'The first days at school' in J. R. Moyles. Beginning Teaching, Beginning Learning 2nd Edition. Open University Press/McGrawHill

Empfohlene Lektüre:

- Bulkeley, J. and Fabian, H. (2006) Well-being and Belonging during Early Educational Transitions. The International Journal of Transitions in Childhood. <http://extranet.unimelb.edu.au/LED/tec>
- Fabian, H. and Dunlop A.W.A (2007) Working Paper in Early Childhood Development Series: 'Outcomes of Good Practice in Transition Processes' for The Bernard van Leer Foundation.
- Fabian, H. and Dunlop, A. W. (2005) 'The Importance of Play in Transitions' in J. Moyles The Excellence of Play. Second Edition. Maidenhead: The Open University Press/McGraw-Hill.
- Fabian, H. and Dunlop, A. W. (Eds.) (2002) Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Young Children. London: RoutledgeFalmer Publishers.
- Mott, G. (2002) Children on the Move: Helping High Mobility Schools and their Pupils. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Office for Standards in Education. (2002) Managing Pupil Mobility (Reference number HMI 403 www.ofsted.gov.uk/public/docs2/managingmobility.pdf).



I. Transition

2. Modul „Elternpartizipation in Bildungsprozessen“ (Dr. Renate Heinisch / Almut Cobet-Rohde)



Dr. rer. nat. RENATE HEINISCH,

Apothekerin, verheiratet, 2 Kinder

Vorsitzende und Gründerin des Elternvereins Baden-Württemberg e.V. (seit 1993)

Von 1987 - 1993 Landeselternbeiratsvorsitzende (LEB) in Baden-Württemberg, stellvertr. Vorsitzende Bundeselternrat (BER), Mitglied in der Europäischen Eltern-gemeinschaft (EPA)

Von 1994 - 1999 Mitglied im Europäischen Parlament (Ausschüsse: „Kultur, Ju-gend, Bildung, Medien / Forschung / Frauen / Petition“)

Seit 2002 Vertreterin der BAGSO (Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorga-nisationen) im EWSA (Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss) in Brüssel.

Seit 1975 ehrenamtlich aktiv im Bereich Bildungspolitik; Initiatorin europäischer Bil-dungs- und Elternweiterbildungsprojekte (Baden-Württembergische Elternakade-mie 2001 - 2006); auf europäischer und internationaler Ebene aktiv im Bereich Demografischer Wandel und Dialog der Generationen.



ALMUT COBET-ROHDE,

Magister Artium in Geschichte und Europawissenschaften,

seit 9 Jahren tätig in Europäischen Bildungsprojekten mit den Schwerpunkten selbstgesteuertes Lernen, Bildung für Geringqualifizierte, Elternbildung und Gender Mainstreaming.

2005 hat sie ihre Beratungsfirma EUConcilia gegründet und bietet seither für Bil-dungseinrichtungen Projektkonzeption, Antragstellung, Projektbegleitung und Qua-litätsmanagement an.



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Modul: Elternpartizipation – Stärkung der Elternkompetenz im Bereich Transition

Dr. Renate Heinisch / Almut Cobet-Rohde

Dauer:

4 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten

Ziel des Moduls:

- Wertschätzung von Eltern als Partner in Erziehungs- und Bildungsprozessen sowie ihre Bedeutung in Übergangsprozessen
- Kenntnisse und Akzeptanz der unterschiedlichen Lebenslagen von Familien/Vätern/Müttern fördern
- Sensibilisierung der Eltern für Transition – Wissensvermittlung über Transition,
- Eltern auf das Übergangsbegleiten vorbereiten,
- Rechte und Pflichten der Eltern anerkennen,
- Verschiedene Methoden und Inhalte der Zusammenarbeit mit Eltern erarbeiten und praktisch realisieren,
- Unterstützung von Vernetzungsstrukturen unter Eltern und Aufbau einer "Lernenden Partnerschaft aller am Erziehungs- und Bildungsprozess der Kinder Beteiligten",
- Vermittlung von geeigneten Experten.

Lernergebnisse:

- Theorien, Konzepte und Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern kennen
- Kooperationsformen für spezifische Zielgruppen entwickeln können,
- mindestens eine Methode zur Elternmitwirkung praktisch realisieren können,
- selbstreflexiv mit der eigenen Haltung in der Zusammenarbeit mit Eltern auseinandersetzen können.

Schlüsselkompetenzen:

- Selbstreflexion
- Kommunikation
- Kultur des Miteinanders

Vermittlungsmethoden:

Theoretische Grundlagen werden durch zentralen Input von ModulleiterIn vermittelt.

Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung in angeleiteten Kleingruppen.



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Erarbeitung der Situation in den verschiedenen Ländern in Kleingruppen, die präsentiert werden.

Teilnahme an einer praktischen Übung zur Erlernung der Methoden; einseitige Projektskizze verfassen.

Einführung

In dem Modul geht es darum, die Ressourcen der Eltern im Umgang mit ihren Kindern – unter Berücksichtigung der jeweiligen konkreten Lebenssituation und des sozialen Umfeldes – zu erkennen, zu stärken und ihnen bedarfsgerechte sowie ganzheitliche Bildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten durch gezielte Information anzubieten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder in Kindertageseinrichtungen und Schulen soll vom Grundprinzip der Lernenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen ErzieherInnen, LehrerInnen, Eltern und weiteren Akteuren zum Wohl des Kindes getragen sein.

Die zentrale Bedeutung der Eltern in der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft macht der folgende Beitrag von Horst Hensel noch einmal deutlich¹:

Noch einmal: Es kommt auf die Eltern an!

Nun sind unsere Kinder und Jugendlichen zwar sehr vielen erzieherisch negativen gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt, aber im Wesentlichen doch den Einflüssen ihrer Eltern. Dabei hat die Anzahl der erziehungsunfähigen und erziehungsunwilligen Eltern inzwischen ein gemeinschaftsschädigendes Ausmaß angenommen. Wenn aber elterliche Erziehung der Schlüssel zum Verhalten der Kinder und Jugendlichen ist, liegt es da nicht nahe, eher Elternforschung als Jugendforschung zu betreiben, eher Elternausbildung zu betreiben als nachholende Erziehung von Kindern zu versuchen, eher bei den Eltern also und bei den Familien als bei den Kindern anzusetzen? Ja, gewiss! Dort muss man ansetzen! Aber das kann Schule nicht (auch noch) leisten. Deshalb wird sie erzieherisch weiterhin an Symptomen kurieren. Dabei muss sie jedoch nicht völlig erfolglos sein. Immerhin gibt es, wie schon oft gesagt, ja auch eine Mehrheit von erzogenen Kindern, die ebenso wie die unerzogenen zahlreichen erziehungsschädigenden Einflüssen

ausgesetzt sind, durch die sie aber nicht „verformt“ werden. Sie haben eben die besseren Eltern! Wir müssen es deshalb als Bürger und vermittelt Politik schaffen, einerseits die guten Eltern den Kopf hoch tragen und das Geschehen bestimmen zu lassen und andererseits eine Mehrzahl der schlechten Eltern wieder zu ihren Pflichten und Verpflichtungen zurückzuführen! Zwar kann die Schule als Institution diesen gesellschaftlichen Kampf nicht führen, aber sie kann sich mit ihren Mitteln an ihm beteiligen.

¹ Eine Aufforderung von Horst Hensel: Erziehen lernen 2005



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Input (10 Minuten)

Wer begegnet sich bei der Elternmitwirkung?

Am Erziehungs- und Bildungsprozess der Kinder sind verschiedenste Akteure beteiligt. Die Hauptakteure sind die Kinder, die Eltern und die Pädagogen.

Um mit Zielgruppen erfolgreich arbeiten zu können, sollte man diese gut kennen.

Für die Pädagogen ist das nicht all zu schwer: ein Pädagoge ist eine Person, die sich mit dem erzieherischen Handeln, also der Praxis von Erziehung und Bildung und den Theorien der Pädagogik professionell auseinandersetzt. Oft sind die Pädagogen jedoch zu wenig auf die gesetzlich vorgegebene Elternmitwirkung in ihrer Ausbildung vorbereitet. Sie erfüllen oft nur den gesetzlich vorgegebenen gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag mit offiziellen Treffen. Neue Wege können nur auf einer Vertrauensbasis aller Beteiligten erreicht werden. Manche haben positive Erfahrungen mit einem dialogischen Verhältnis zu Eltern gemacht. Manche fühlen sich ungern der Kritik von Eltern ausgesetzt.

Die primäre Aufgabe in KiTa und Schule ist die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages - die Elternweiterbildung ist nicht Aufgabe der Schule (siehe auch hierzu Hensel).

Und wer sind Eltern? Erziehende, Verantwortliche und legitimierte Interessenvertreter (männlich und/oder weiblich) eigener oder angenommener Kinder in diversen familialen Lebensformen. Im Gegensatz zum Pädagogen beschäftigen sich Eltern nicht auf Basis einer professionellen Ausbildung mit ihren Kindern. Eltern sind in der Regel also keine Profis in Sachen Erziehung, sondern Laien, die sich mit Lebenserfahrung, Milieukenntnissen und einem gesunden Menschenverstand in die Gespräche um Erziehungs- und Bildungsfragen einbringen. Aber Eltern sind die ersten EXPERTEN für ihre Kinder.

Das einzige konstitutive Merkmal von Eltern ist, dass sie Kinder haben. In Bezug zur ihrer sozio-ökonomischen Situation, ihrem Bildungshintergrund, ihrer Nationalität, Religion, Alter, Gesundheit etc. sind Eltern jedoch sehr unterschiedlich. Viele sind engagiert und interessiert.

Manche Eltern wollen ihre Erziehungsaufgabe der KiTa/Schule übertragen und selbst nicht gefordert werden

- haben kaum Interesse am Wohlbefinden ihrer eigenen Kinder,
- haben Angst vor Pädagogen, weil sie zu großen Einblick in ihre familiären Verhältnisse haben könnten und
- sind bisher nur der Kritik von Pädagogen begegnet.

Die Zielgruppen sind also sehr heterogen und haben sehr unterschiedliche Erfahrungen miteinander gemacht, was bei der Beteiligung von Eltern immer berücksichtigt werden muss.

Eltern haben Rechte und Pflichten

Eltern haben gesetzliche Pflichten zu erfüllen:

- 1. Unterhaltspflicht - Leistungen zur Sicherstellung des Lebensbedarfs des Kindes,
- 2. sittliche Pflicht - für den Unterhalt des Kindes bis zum Abschluss einer seiner Neigung entsprechenden Ausbildung aufzukommen,
- 3. Pflicht und das Recht, das Kind zu pflegen, zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen.

Aus dieser Pflicht zur Erziehung der Eltern kann man ableiten, dass sie auch eine Pflicht bzw. ein Recht haben, sich an den Bildungsprozessen in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu beteiligen (im KHJG ist dies für DE auch so festgelegt).

Die Charta der Rechte und Pflichten der Eltern in Europa liefert ein Vorbild, wie solche Rechte und Pflichten formuliert werden können.

Selbststudium

Charta der Rechte und Pflichten der Eltern in Europa

beschlossen von den Mitgliedsverbänden der European Parents Association

Präambel

Kinder zu erziehen, ist ein Zeichen der Hoffnung, ein Beweis dafür, daß Menschen auf die Zukunft bauen und an die Werte glauben, die sie an die nächsten Generationen weitergeben.



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Die Mitverantwortung der Eltern für ihre Kinder stellt deshalb einen unersetzlichen Eckpfeiler in unserer Gesellschaft dar. Die Eltern werden jedoch in dieser Verantwortung nicht allein gelassen, weder im Europa von heute noch im Europa von morgen. Engagierte Menschen im Bildungsbereich stehen ihnen bei dieser Aufgabe zur Seite, soziale Gruppen und Einrichtungen unterstützen sie, öffentliche Behörden stellen Materialien, Hilfe und Sachkenntnis bereit.

Die Kinder werden von vielen in der Gesellschaft erzogen, denn sie wachsen nicht in absoluter Isolation auf, sondern mitten im realen gesellschaftlichen Geschehen. Zur Erziehung eines Kindes gehört deshalb wesentlich mehr als nur die schulische Bildung - ohne die Bemühungen der Schule wäre sie jedoch fast unmöglich.

Gegenseitige Unterstützung und gegenseitiger Respekt für die Verantwortung der Eltern und der Schule sind in unserem Zeitalter die "conditio sine qua non" für die Erziehung unserer Kinder.

Viele Menschen in West- und Osteuropa hoffen auf eine neue Zusammenarbeit auf unserem Kontinent, die zu mehr Einheit und einer gemeinsamen Identität führen wird. Die Jugendlichen von heute mit ihrem ganz spezifischen geistigen und kulturellen Hintergrund, ihren Talenten und Erwartungen sind die Bürger des Europas von morgen.

Für sie und für uns fordern wir ein demokratisches Europa, das auch weiterhin seine Vielfalt als Quelle der Inspiration betrachtet.

Wollen wir dies erreichen, dann müssen auch die Eltern zusammenarbeiten: in den Schulen, mit den Schulen, aber auch auf europäischer Ebene und in den nationalen Verbänden. Gegenseitige Inspiration und gemeinsames Wachstum in Richtung auf eine europäische Solidarität sind unsere Ziele.

Die European Parents Association (Vereinigung europäischer Elternverbände - EPA) betrachtet dies als eine Frage des "Seins oder Nichtseins".

Aber dies allein reicht nicht aus.

Den Eltern Europas sollte die nötige Anerkennung ihrer Hauptverantwortung als Erzieher der Jugend entgegengebracht werden, das heißt Respekt vor ihren elterlichen Pflichten und Hervorhebung ihrer verschiedenen Aufgaben als wichtigste Erzieher ihrer Kinder sowie Unterstützung bei ihren erzieherischen Bemühungen durch engagierte Menschen aus dem Bildungsbereich und der Gesellschaft.

Die EPA möchte diese Philosophie in einer Erklärung von Prinzipien mit dem Titel "Rechte und Pflichten der Eltern in Europa" darlegen.

Rechte und Pflichten der Eltern in Europa

1. Eltern haben das Recht, ohne Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, ethnischen Hintergrund, Nationalität, Glauben, Geschlecht oder aufgrund ihrer wirtschaftlichen Lage, ihre Kinder zu erziehen.
- Eltern haben die Pflicht, ihren Kindern Verantwortungsbewußtsein füreinander und eine humane Welt zu vermitteln.
2. Eltern haben das Recht auf die Anerkennung ihrer Vorrangstellung als Erzieher ihrer Kinder.
- Eltern haben die Pflicht, ihre Kinder auf verantwortungsvolle Weise zu erziehen und sie nicht zu vernachlässigen.
3. Eltern haben das Recht auf einen freien Zugang zum Bildungssystem für ihre Kinder auf der Grundlage ihrer jeweiligen Bedürfnisse, Talente und Leistungen.
- Eltern haben die Pflicht, sich als Partner in Bildung und Erziehung in der Schule ihrer Kinder zu engagieren.
4. Eltern haben das Recht auf freien Zugang zu allen Informationen, die in Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehen und ihre Kinder betreffen.
- Eltern haben die Pflicht, den Schulen ihrer Kinder alle nötigen Informationen bereitzustellen, um die Verwirklichung der schulischen und erzieherischen Ziele, an denen sie gemeinsam arbeiten, zu gewährleisten.



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

5. Eltern haben das Recht, denjenigen Bildungsweg für ihre Kinder zu wählen, der ihren Überzeugungen und Wertmaßstäben, die bei der Erziehung ihrer Kinder im Mittelpunkt stehen, am besten entspricht.
- Eltern haben die Pflicht, wohlüberlegte und bewußte Entscheidungen bezüglich der Bildung ihrer Kinder zu treffen.
6. Eltern haben das Recht auf den notwendigen Respekt seitens des Bildungssystems vor dem geistigen und kulturellen Hintergrund, der die Grundlage für die Erziehung, die sie ihren Kindern zukommen lassen, bildet.
- Eltern haben die Pflicht, ihre Kinder zu Respekt und Toleranz gegenüber anderen Menschen und ihren Überzeugungen zu erziehen.
7. Eltern haben das Recht, Einfluss auf die in der Schule ihrer Kinder getroffenen Maßnahmen zu nehmen.
- Eltern haben die Pflicht, persönlich am Schulgeschehen als wesentlichem Bestandteil der örtlichen Gemeinschaft teilzunehmen.
8. Eltern und ihre Verbände haben das Recht, auf allen Ebenen aktiv an politischen Entscheidungen der öffentlichen Bildungsbehörden beteiligt zu werden.
- Eltern haben die Pflicht, auf allen Ebenen demokratische repräsentative Organisationen einzurichten, in denen sie und ihre Interessen vertreten werden.
9. Eltern haben das Recht auf eine öffentliche materielle Unterstützung, um finanzielle Hindernisse für den Zugang zur Bildung für ihre Kinder zu beseitigen.
- Eltern haben die Pflicht, sich persönlich für ihre Kinder und ihre Schule zu engagieren, um die Schule bei der Verwirklichung der schulischen und erzieherischen Ziele zu unterstützen.
10. Eltern haben das Recht auf ein qualitativ hochstehendes Bildungsangebot durch die zuständigen öffentlichen Behörden.

➤ Eltern haben die Pflicht, einander zu helfen, um ihre Fähigkeiten als Erzieher und Partner in der Elternhaus-Schule- Beziehung zu verbessern.

Übung (45 Minuten)

Welche Rechte und Pflichten haben Eltern in Europa in Bezug auf die Erziehung und Bildung ihrer Kinder?

Lernziele: Reflexion darüber, was jeder Kursteilnehmende über Elternrechte, Elternbeteiligungsgremien und Aktivitäten in seinem Land weiß, neue und eventuell ungewohnte Arten der Elternbeteiligung kennen lernen und hieraus Anregungen für die eigene Arbeit gewinnen.

Material:

Pinnwand, Paketpapier, Moderationskarten in 3 Farben,

Rahmenbedingungen:

Zeitraum ca. 30 bis 45 Minuten insgesamt, für die Gruppenarbeit ca. 10 Minuten, und je 5 - 10 Minuten pro Gruppe Präsentation (bei 3 Gruppen 10 Minuten, sonst 5 Minuten)

Durchführung:

Die Teilnehmenden gehen in Länderkleingruppen. Jede Gruppe erhält Moderationskarten in 3 Farben. Jede Farbe ist einem Themenfeld zu geordnet:

- 1. Gesetzlicher Rahmen in jedem Land,
- 2. Institutionen der Elternbeteiligung (Beteiligung und Aufgabe dieser Organe),
- 3. Aktivitäten zur Einbeziehung von Eltern.

Die Gruppe hält in Stichpunkten den gesetzlichen Rahmen, die Institutionen der Elternbeteiligung und Aktivitäten zur Einbeziehung von Eltern fest. Nach 10 Minuten präsentiert jede Gruppe an der Pinnwand ihre Ergebnisse.

Input (10 Minuten)

UMFRAGEERGEBNISSE

Im Rahmen des Grundtvig Projektes TRANSITION haben wir eine Umfrage unter Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen bezüglich des Wissens und der Elternbeteiligung bei den Übergängen (TRANSITION) gemacht.



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Von allen Befragten haben u. a. 304 Kindergarteneltern und 320 Schuleltern geantwortet.

Über 80% der Eltern in LV und UK haben schriftliche Informationen erhalten, die sie bei der Eingewöhnung in Kindergärten unterstützen. Die Rate war in AT und SE bei über 50%, DE - 38%, SK - 16%.

80% der Eltern in UK haben zusätzliche schriftliche Informationen darüber erhalten, was von ihnen als Eltern eines Kleinkindes erwartet wird. In SE war der Satz 57% und in allen anderen Ländern wurde nur 1/3 der Eltern entsprechend informiert.

41% der Eltern in UK haben schriftliche Informationen zu den Gefühlen von Eltern, die ihre Kinder in einen Kindergarten geben erhalten. In allen anderen Ländern wurde diese Information kaum weitergegeben.

In allen Ländern außer SK wurden Treffen zur Eingewöhnung in Kindergärten durchgeführt. 85% der Eltern in LV und 49% in der UK hatten Treffen, um die Situation als angehende Eltern von Kindergartenkindern zu besprechen. In anderen Ländern wurden diese Treffen nur selten angeboten. Treffen mit neuen und erfahrenen Eltern von Kindergartenkindern, um über die neue Situation zu sprechen, wurden sehr oft in LV (80%) angeboten. In SK erhielten 43% der Eltern Gesprächsangebote, in den anderen Ländern wurden diese Treffen kaum angeboten.

In allen Ländern wurden die Eltern vor der Einschulung schriftlich über die Schule informiert (Anteil variiert von 98% UK bis 43% DE). Viele Kindergärten boten den Eltern Informationsveranstaltungen zur Einschulung an (LV 81% - AT 39%). Die meisten Schulen boten den Eltern Treffen vor der Einschulung an (DE 81% - SE 47%). Außer DE (16%) wurden viele Eltern eingeladen, die Schule persönlich vor der Einschulung zu besuchen (UK 91% - SK 45%).

In der UK haben 82% der Eltern schriftliche Informationen darüber erhalten, was von ihnen als Eltern von Schulkindern erwartet wird. Der Prozentsatz lag in LV bei 56% und in allen anderen Ländern bei ca. 30%. Nur in LV (75%) wurden die Eltern schriftlich informiert, was sie für Gefühle erfahren können, wenn ihre Kinder zu Schule kommen. In allen anderen Ländern

wurde dieses Thema nur sehr selten angesprochen. Außer AT (21%) hatten die meisten Eltern Gelegenheit über den ersten Schultag zu sprechen. In den meisten Projektländern wurden Elterngespräche über die Schulentwicklung ihres Kindes angeboten. In AT und SE wurden diese Gespräche nur ca. 30% der Eltern angeboten. Außer SK (58%) wurden nur wenige Gesprächsangebote für Eltern gemacht, um die neue Situation als angehende Eltern von Schulkindern zu diskutieren. Auch Treffen mit neuen und erfahrenen Eltern vor der Einschulung der Kinder wurden nur selten angeboten (Ausnahmen LV, SK 50%). Treffen von Eltern mit KindergärtnerInnen und LehrerInnen, um Fragen rund ums Kind zu besprechen, wurden oft angeboten (Ausnahmen DE, AT nur selten). In SE wurden 72% der Eltern eingeladen, an Kindergartenprojekten zur Einschulung teilzunehmen. In LV 44%, UK 36% und in den anderen Ländern selten.

Schlussfolgerungen:

Eltern werden grundsätzlich über Eintritt in Bildungseinrichtungen informiert. Diese Information scheint vor allem technische Fragen des Eintritts des Kindes in die Einrichtung zu betreffen. Gefühle und Befindlichkeiten von Eltern in der neuen Situation werden sehr selten thematisiert. Die Aufgaben der Eltern im Bildungsprozess werden nur selten klar definiert und Gelegenheiten zum Austausch mit anderen Eltern werden nur selten angeboten.

Eltern werden oft wenig aktiv beteiligt und nur ganz selten wird versucht, bei ihnen eine positive Grundhaltung für den gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu vermitteln.

Übung (25 Minuten)

Welche Haltung habe ich gegenüber Eltern?

Lernziele: selbstreflexiv mit eigener Haltung in der Zusammenarbeit mit Eltern auseinandersetzen.

Material:

Stimmungsbarometer an Pinnwand, Reflexionsbogen

Rahmenbedingungen:

Zeitraum ca. 25 Minuten insgesamt, 3 Minuten Stimmungsbarometer, 7 Minuten Ausfüllen des



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Reflexionsbogens, für die Gruppenarbeit ca. 15 Minuten

Durchführung:

Die Teilnehmenden tragen auf einem Stimmungsbarometer ein, welche Gesamthaltung sie zu Elternmitwirkung haben (von „ist mir sehr wichtig“ über „bringt viele Vorteile für unsere Einrichtung“ zu „macht mir Spaß“ zu „ist sehr anstrengend“ zu „bringt eh nichts“ zu „sie nervt“). Danach füllt jeder Teilnehmende einen Reflexionsbogen aus:

Bin ich bereit

- die gesetzlichen Grundlagen mit Leben zu füllen,
- die Kompetenz und den Handlungsspielraum der Eltern anzuerkennen,
- die eigenen Erwartungen und Wünsche offen in die Zusammenarbeit mit den Eltern einzubringen,
- die Kommunikation mit den Eltern immer wieder zu suchen und aufzunehmen, auch wenn von Elternseite das Interesse gering ist,
- individuell auf die verschiedenen Mentalitäten und intellektuellen Möglichkeiten einzugehen,
- die Chancen der Elternmitwirkung für unsere Einrichtung zu nutzen,
- den Eltern eine verlässliche Partnerschaft anzubieten,
- bei Schwierigkeiten nicht aufzugeben, sondern gemeinsam Ursachen und Lösungen für die Probleme zu suchen.

Nach der Selbstreflexion gehen die Teilnehmenden in Gruppen à 3 Personen zusammen und besprechen ihr Einstellung zu Elternmitwirkung: habe ich eine zurückhaltende oder blockierende Einstellung zur Elternmitwirkung. Ist Veränderungsbereitschaft gefragt?

Input

Eltern können auch die Schule wählen – dazu brauchen Eltern Informationen

Gedanken von Prof. Dr. Jürgen Oelkers: Kindergarten- und Schulwahl mit informierten Eltern

Auszüge aus dem Vortrag auf dem 7. Bildungskongress des Elternvereins Baden-Würt-

temberg e.V. am 23. November 2007 in Stuttgart.

Wenn die Schüler nicht mehr einfach durch die Behörden zugeteilt werden, sondern die Eltern wählen können, dann setzt das ein hohes Maß an Transparenz voraus. Die Schulen müssten über Kennziffern verfügen und Daten aus Leistungstests veröffentlichen, mit denen ihre Qualität dargestellt wird, so dass die Eltern vergleichen und dann wählen können.

- Kennziffern beziehen sich auf verschiedene Kriterien, die erklärten Ziele der Schule, die materielle Ausstattung, die Zusammensetzung der Schülerschaft, den Ausbildungsstand der Lehrkräfte, die Kommunikationssysteme oder auch das Spendenaufkommen.

- Leistungsdaten beziehen sich auf nationale Tests, aber auch auf Erfolge in Wettbewerben oder Auszeichnungen für besonders gute Projekte.

Mit der Freisetzung der Schulwahl würde das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule sofort auf einer anderen Grundlage stehen, weil die Eltern dann in gewisser Hinsicht tatsächlich Kundenmacht hätten. Die Schulen müssten sich weit mehr als früher auch als Serviceagentur verstehen, wobei ich weiß, dass auch dieser Ausdruck bei den Lehrkräften und in der Bildungsverwaltung nicht sehr geliebt wird. Aber was spricht dagegen, stärker die Elternwünsche zu berücksichtigen?

Sehen wir uns ein Beispiel an: Ein immer wieder vorgebrachter und wie ich finde berechtigter Vorwurf, den viele Eltern äußern, ist der mangelnder Transparenz der Leistungsentwicklung der Schüler, also in einem längeren Prozess, der oft aus Sicht der Eltern verdeckt abläuft oder gut getarnt ist. Wenn Zeugnisse verteilt werden, ist es zu spät, in diese Entwicklung einzugreifen, was viele Eltern gerne täten, weil sie mit den Rückmeldungen der Kinder oft nicht zufrieden sind. Das hängt mit dem Phänomen zusammen, dass viele Schüler lieber auf schlechte Zeugnisse warten als ihr Leistungsverhalten zu verändern. Intransparenz bringt für sie kurzfristig Vorteile, wobei die Eltern oft ahnen, was auf sie zukommt.



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Es gibt Schweizer Schulen, die den Eltern alle vier Wochen den Leistungsstand ihrer Kinder mitteilen. Die Schulen legen Datenbanken an, in denen alle Lehrkräfte die Noten der schriftlichen Leistungen eintragen. Die Eltern erhalten dann regelmäßig einen Auszug, der sie über den Stand informiert und den sie unterschreiben müssen. Sie können dann überlegen, welche Strategien sie ergreifen, wenn ein Leistungsniveau erreicht ist, das weder sie noch ihre Kinder zufrieden stellt. Schulen, die komplett auf elektronische Formate umgestellt sind, wie die Schule für individuelles Lernen (SiL) in Birmensdorf im Kanton Zürich², kommunizieren auf diese Weise auch mit den Schülern. Sie haben jederzeit Zugriff auf den Stand ihrer Leistungsentwicklung. Aufgaben, Leistungen und Bewertungen sind gespeichert, der Lernstand ist also hoch transparent.

Meinungsumfragen in Schweden oder Finnland zeigen, dass die Eltern eine solche Entwicklung mit großer Mehrheit begrüßen. Sie wollen Kunden der Schule sein. Beide Länder, Schweden wie Finnland, hatten vorher sehr stark zentral gesteuerte Bildungssysteme, die in den neunziger Jahren dereguliert wurden, unter großer Zustimmung der Eltern, die in Deutschland ja vergleichsweise wenig Beachtung finden, wenn es um Schulentwicklung geht. Hier ist auffällig, dass die Eltern als „Bildungsschicht“ vorkommen, mit der sich mehr oder weniger gewagte Kausalannahmen verbinden, jedoch nicht als aktive Gruppe, die die Schulentwicklung beeinflussen kann und soll.

Elternleistungen werden bis heute stillschweigend in Anspruch genommen, ohne dass diese Leistungen in irgendeiner Bilanz auftauchen würden. Das kann man auch sarkastisch formulieren: Würde der Aufwand für Hausaufgabenbetreuung, Motivationssicherung und häuslicher Enkulturation in Arbeitsstunden verrechnet, und würden diese Stunden nach Tariflohn bezahlt werden, wäre die Schule sehr schnell unbezahlbar. Die tägliche Praxis der Elternarbeit wird als selbstverständliche Unterstützung erwartet, ohne sie speziell zu honorieren. Forschungen zur Schulqualität zeigen aber, dass eine aktive, unterstützende Elternschaft tatsächlich ein Erfolgsfaktor ist, was dann auch umgekehrt gilt.

Die Schule sollte davon ausgehen, dass die Eltern die Experten für die Erziehung ihrer Kinder sind und dann auch entscheiden können, welche Schule sie für geeignet halten, hinreichend Information vorausgesetzt. Schulwahl wird auch von amerikanischen Eltern überwiegend positiv gesehen, allerdings gibt es in den Vereinigten Staaten eher nur eine große Debatte als wirkliche Entwicklungsarbeit. Die vergleichsweise wenigen Projekte mit Bildungsgutscheinen dienen der Armenförderung. Weil die politische Rechte die Idee propagiert, wird aufgeregt diskutiert, viel bewegt hat sich aber nicht, obwohl die Leistungen und die Qualität der öffentlichen Schulen ein ständiges Thema der amerikanischen Medien sind. In Skandinavien ist das Thema nicht negativ besetzt, auch weil die Qualität der öffentlichen Schulen nicht ständig in Frage gestellt wird.

Wie immer diese Diskussion in Deutschland verlaufen wird, das Thema school choice und so Stärkung der Macht der Eltern ist in vielen Ländern angesagt. Es ist verträglich mit den Regeln der direkten Demokratie und muss keineswegs mit Forderungen nach Privatisierung verbunden werden. Die Kernfrage ist, ob damit das System der freien öffentlichen Bildung verbessert werden kann. Wenn man nach positiven Beispielen sucht, ist man auf Skandinavien verwiesen, wobei „positiv“ auch hier nicht heisst, frei von Nachteilen. Oft wird ja vor allem die Schulorganisation hervorgehoben, die skandinavischen Gesamtschulen; dabei wird meistens unterschlagen, dass eine Entwicklungsoption mehr Wettbewerb und so mehr Ungleichheit ist.

Im Folgenden werde ich zunächst etwas über Erfahrungen mit Wettbewerb in Skandinavien sagen. Meine beiden Beispiele sind Dänemark und Schweden, beide Länder sind klein und vermutlich auch deswegen innovativ. Schweden hat weniger Einwohner als Baden-Württemberg und Dänemark ist in dieser Hinsicht kleiner als Schweiz. Auch in der Schweiz ist die freie Schulwahl inzwischen ein bildungspolitisches Thema, das allerdings hoch kontrovers diskutiert wird. Man sieht daran, dass Kleinheit nicht immer innovativ macht.

2. Erfahrungen mit Wettbewerb in Skandinavien

² www.sil.tagesschule.ch



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

In Dänemark gab es seit der ersten demokratischen Verfassung von 1849 für die Eltern immer das Recht der freien Schulwahl. Die Schulpflicht ist bis heute nicht gleichbedeutend mit der Pflicht, eine bestimmte Schule besuchen zu müssen³. Das Recht der Eltern wurde in der nachfolgenden Gesetzgebung nicht beschnitten, sondern im Gegenteil ausgebaut. Die Eltern wählen heute entweder Gemeindeschulen oder Privatschulen; Homeschooling ist gesetzlich möglich, aber extrem selten (Private Schooling in the European Union 2000, S. 58). Jede private Organisation oder jede Gruppe von Eltern kann Schulen eröffnen, sofern bestimmte staatliche Bedingungen - vor allem des Lehrplans - erfüllt sind. Im ersten Jahr nach Eröffnung einer Schule müssen mindestens 12 Schülerinnen und Schüler eingeschrieben sein, im zweiten Jahr 20 und danach konstant 28 in jedem Schuljahr (ebd., S. 58/59).

Heute haben alle Kinder, unabhängig vom Einkommen der Eltern, potentiell Zugang zu staatlich finanzierten Privatschulen. Der Staat übernimmt auf der Basis der Schülerzahlen sowie anderer Faktoren zwischen 80 und 85% der Kosten⁴, den Rest – durchschnittlich umgerechnet jährlich etwa 1500 Dollar - müssen die Eltern tragen. Schulgeld erheben auch die staatlichen Schulen, die aber nie eine Monopolstellung hatten. Eltern, die mit der folkeskole nicht zufrieden sind, haben also eine relativ kostengünstige Alternative oder können neue Schulen gründen (Gauri/Vawda 2004). Die privaten Schulen erhalten jährlich einen Zuschuss, der auch besondere Leistungen über das Curriculum hinaus umfassen kann, und der en bloc überwiesen wird. Im Rahmen der staatlichen Zwecksetzung können die Schulen selbst Ausgabeprioritäten festlegen.

Das Gesetz schließt Profit-Unternehmen aus, die Privatschulen in Dänemark arbeiten nicht gewinnorientiert.

Im dänischen Parlament besteht politischer Konsens, die Privatschulen zu fördern, zum Teil, weil sie als Wettbewerbsfaktor gelten. Eine dänische Besonderheit ist, dass die privaten Schulen von den Eltern beaufsichtigt werden. Der Staat hat nur dann eine indirekte Form der Qualitätskontrolle, wenn die Schulen an den Prüfungen der staatlichen Schulen teilnehmen,

was sie können, aber nicht müssen (Private Schools in Denmark o.J.).

In Finnland ist die Situation sehr unterschiedlich.

Privatschulen müssen durch den Staatsrat genehmigt werden, sie werden dann voll finanziert, dürfen aber nur in Ausnahmefällen zusätzlich Schulgeld erheben. Alle Leistungen der staatlichen Schulen müssen angeboten werden. Keine private Schule darf auf einer Profitbasis operieren. Eine Finanzierung durch Bildungsgutscheine gibt es in Finnland nicht, während die Wahl der Schule, die besucht werden soll, seit einigen Jahren frei gestellt ist.

In Schweden, anders als in Dänemark, gab es historisch keine freie Schulwahl. Das Bildungssystem ist von Stockholm aus zentral gesteuert worden. 1991 wurde Skolverket ersetzt. Die Agentur gibt Bildungsziele vor und kontrolliert die Effekte. Die eigentliche Verantwortung liegt bei den 290 schwedischen Gemeinden, die öffentliche Schulen führen⁵. Die Gemeinden unterhalten School Boards, die die Schulen finanzieren und die lokale Aufsicht führen. Das Management der Schulen liegt in den Händen der Schulleitung.

Ein Meilenstein war im Jahre 1992 die Einführung von skolpengs. Das sind staatliche Bildungsgutscheine, die die Finanzierung der Schulen auf eine neue Grundlage stellten. Mit Bildungsgutscheinen können die Eltern unabhängige Schulen wählen, die von da an eine Marktchance hatten.

Nach Einführung der Bildungsgutscheine entstand eine neue Situation, die dazu führte, dass der nicht-staatliche Bereich ein starkes Wachstum erlebte. Das unterscheidet Schweden etwa von Norwegen, wo es bis heute nur einen ganz schmalen Bereich von Privatschulen gibt.

Diese Bildungspolitik soll die Monopolstellung des Staates im Schulwesen abschwächen, den Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen fördern und den Eltern eine freie Schulwahl (valfrihet) ermöglichen. Das Ziel ist, die Qualität im Schulsystem zu verbessern und die Effizienz des Mitteleinsatzes zu erhöhen. Außerhalb des staatlichen Systems können

³ Artikel 76 der dänischen Verfassung

⁴ Der genaue Betrag berechnet sich nach der Größe der Schule, der Altersverteilung der Schüler und dem Alter der Lehrkräfte, von dem die Lohnsumme abhängt.

⁵ Die Zahl gilt für das Schuljahr 2005/2006 (Descriptive Data 2006, S. 39)



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

sich selbständige Anbieter entwickeln, die der staatlichen Schule Konkurrenz machen, über das System der Bildungsgutscheine jedoch voll vom Staat finanziert werden. Das nutzen nicht nur die Waldorf-Schulen. Inzwischen gibt es private Schulunternehmen⁶, die mit Bildungsprodukten Profit machen, wohlgerne zu staatlichen Preisen. Dreißig Prozent der unabhängigen Schulen werden von Bildungsunternehmen angeboten⁷. Auch andere Zahlen belegen eine erfolgreiche Entwicklung.

In Schweden zwingt die Abwanderung der Schüler die staatlichen Schulen zur Reaktion. Wenn 20 Prozent der Schüler nicht mehr in eine staatliche Schule gehen, kann die Lücke nur durch die Verbesserung des Angebots und Steigerung der Qualität geschlossen werden.

Bereits 1993 haben in einer Umfrage der nationalen Erziehungsagentur Skolverket 85 Prozent der Schwedinnen und Schweden das Prinzip der freien Schulwahl unterstützt. Die Unterstützung hat danach zugenommen. Interessant ist, dass auch die Lehrgewerkschaften sich nicht gegen dieses Prinzip wenden. Sie haben dazu auch keinen Grund, weil keine zusätzlichen Gebühren erhoben werden, die Privatschulen von sich aus keine soziale Selektion betreiben können und nur Lehrkräfte anstellen dürfen, die über eine staatliche Ausbildung verfügen. Damit wird Lohndumping ebenso verhindert wie ein Abschöpfen allein der begabten Kinder. In der Öffentlichkeit gilt die freie Schulwahl als demokratisches Recht, nicht als Reichenprivileg. Und dass im Feld der Bildung Wettbewerb freigesetzt wird, ist nicht strittig.

Bis 2007 sind in Schweden verschiedene Aspekte dieses Prozesses untersucht worden. Eine große landesweite Befragung von Eltern und Gemeinden, die im Herbst 2000 sowie im Frühjahr 2001 durchgeführt wurde⁸, zeigte, dass in Gemeinden mit einem größeren Angebot von Wahlmöglichkeiten 67% der Eltern aktive Schulwahlen treffen. In Gemeinden mit einem geringeren Angebot waren dies 34%. Insgesamt weitet sich das Angebot aus. Die Wahl wird vor allem vom Bildungsstand der Eltern beeinflusst. Je höher der Bildungsstand ist, desto eher werden Wahlen getroffen. 50% der Eltern geben an, sie seien nicht ausreichend

über die Schulwahl informiert, die Zahl sinkt mit der Bildungshöhe.

- 90% der befragten Eltern unterstützen die freie Schulwahl,
- und die Hälfte der Befragten stimmte der Aussage zu, dass es gut für die Schulen sei, wenn sie untereinander in Wettbewerb treten.
- In dieser Gruppe waren Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen und aus urbanen Regionen überrepräsentiert.
- Zugleich glauben 70% der Eltern, dass die vermehrte Freisetzung der Schulwahl die Qualitätsunterschiede zwischen den Schulen erhöhen wird.

Die Schulzufriedenheit in Schweden ist insgesamt hoch, höher jedoch bei Eltern mit Kindern in unabhängigen Schulen. Wenn Eltern Schulen abwählen, so hat das vor allem drei Gründe, die abgewählte ist eine Problemschule, der Unterricht ist ungenügend und die Schule hat generell einen schlechten Ruf.

Die freie Schulwahl hat Segregationseffekte, weil sie überwiegend von Eltern mit höherer Schulbildung genutzt wird und zu einer größeren Homogenität der gewählten Schule führt. „Homogenität“ bezieht sich auf die Leistungen und die ethnische Zusammensetzung der Schulen. Einige andere Studien beschreiben höhere Effizienz und Leistungssteigerungen in den Tests, was auch für Dänemark gilt. Neuere Studien bestätigen Leistungssteigerungen durch Wettbewerb zwischen den Schulen, stellen daneben aber steigende Kosten fest und liefern Evidenzen für sozioökonomische und ethnische Selektionsprozesse (Böhlmark/Lindahl 2007). Daneben gibt es Daten aus der Region Stockholm, mit denen sich bestreiten lässt, dass die Schulleistungen auf der Sekundarstufe II mit Freisetzung der Wahl besser geworden sind (Söderström 2006). Der Grund ist eine Veränderung der Zulassungsregeln. Vorher konnten die Schülerinnen und Schüler nur das Programm der Oberstufe wählen, nach 2000 auch die Schule⁹.

- Die durchschnittlichen Testleistungen der Schülerinnen und Schüler sind in Schweden seit Mitte der neunziger Jahre gestiegen,

⁶ Ein Beispiel ist die Kunskapsskolan Company in Stockholm, die 1999 gegründet wurde und bis 2004 22 Schulen eröffnete. Gründer der Schule und Aufsichtsratsvorsitzender ist Peje Emilsson. Er gilt als der Architekt der schwedischen Voucher-Bewegung, die sich auf Milton Friedman beruft.

⁷ 25% der Schulen sind Montessori-Schulen und 15% Steiner-Schulen. Daneben existieren konfessionelle und ethnische Schulen (je 15%). Am schnellsten wachsen Schulen, die von schulkritischen Eltern und Lehrern gegründet wurden (Hepburn/Merrifield 2006, S. 7)

⁸ Befragt wurden 4.700 Eltern von Schülern der zweiten, fünften und neunten Klasse

⁹ Die Auswahl durch die privaten Schulen erfolgte nicht mehr nach dem Nährstapfenprinzip, also der Nachbarschaft, sondern nach dem Leistungsprofil am Ende der Grundschule. Die staatlichen Schulen auf der Sekundarstufe II verwenden eine Mischung aus Lotterie und Noten (Söderström/Uusitalo 2005, S. 6f.)



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

- es ist auch bestätigt, dass die Leistungsanforderungen der unabhängigen Schulen höher sind,
- und offenbar ist die Konkurrenz zwischen den staatlichen und den privaten Schulen im obligatorischen Bereich insgesamt leistungsfördernd (Sandström/Bergström 2005).

Eine weitere Studie bestätigt eine Leistungsverbesserung durch Wettbewerb zwischen Schulen in Mathematik, nicht jedoch in Englisch, was mit dem gestiegenen Wert des Faches Mathematik in einer Wettbewerbssituation zu tun haben kann (Ahlin 2005, S. 24). In Lesetests sind die Resultate der unabhängigen Schulen besser als die der staatlichen, ein Grund dafür sind die Vorteile der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler (Myrberg/Rosen 2006).

Schüler aus bestimmten Immigrantenfamilien gewinnen mehr als andere aus der Wettbewerbssituation, das gilt auch für Schüler in sonderschulischen Programmen. Gegenteilige Effekte sind für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien (low education families) für die Leistungen in Englisch und Schwedisch festzustellen (Ahlin 2005, S. 23). Eine Stockholmer Dissertation aus dem Jahre 2007 bestätigt die positiven Wettbewerbseffekte im Leistungsbereich, aber auch die Effekte im Blick auf zunehmende Segregation und steigende Kosten (Böhlmark 2007). Allerdings scheinen die großen Leistungssteigerungen, die in frühen schwedischen Studien herausgefunden wurden, auch mit dem untersuchten Jahrgang und so mit dem Pionierstatus der unabhängigen Schulen nach 1991 zu tun zu haben (Böhlmark/Hsieh/Lindahl 2006).

Noch in neunziger Jahren galt Schweden als das Musterland der Egalität (Eriksson/Jonsson 1996), was durch die Freisetzung von Schulwahlen so nicht mehr gelten kann. Die staatlichen Schulen müssen grundsätzlich damit rechnen, dass sie von bestimmten Eltern abgewählt werden, wenn ihre Qualität nicht überzeugt und Alternativen vorhanden sind. Der Mittelklassen-Effekt der Reform ist früh gesehen worden (Lidström 1999).

- Offenbar fördert das die Schulentwicklung, aber vergrößert auch die Segregation.

- Ein Grund ergibt sich aus der Anlage des Projekts, in dem es nicht um Stipendien für Bedürftige geht.
- Es gibt keine spezielle Zielgruppe, die gefördert werden soll, sondern alle Eltern können wählen, sofern die Möglichkeit gegeben ist.
- Dabei entstehen notwendigerweise andere Schülerpopulationen, als dies in einer Nachbarschaftsschule der Fall ist.

In Schweden profitieren Kinder aus bestimmten Migrantengruppen¹⁰ und Schüler aus einkommensschwachen Familien (Low-SES) in staatlichen Schulen von dem Qualitätszuwachs bislang nicht (Björklund/Edin/Fredriksson&Krüger 2004). Auf der anderen Seite wählen gerade Eltern aus Migrantengruppen, die oft einkommensschwach sind, unabhängige Schulen, sofern die Möglichkeit besteht. Das kann auch als Entwicklungsanreiz verstanden werden. Lokale Studien bestätigen, dass im Großraum Stockholm die freie Schulwahl die soziale Segregation vergrößert hat (Söderström/Usitalo 2005), aber die Segregation ist landesweit auf einem tiefen Niveau, verglichen mit Ländern wie Deutschland, Belgien oder Ungarn¹¹. Auf der anderen Seite verbessert sich der so genannte „peer effect“, also die Einstellung der Klassen oder Lerngruppen auf hohe Lernstandards (Sandström/Bergström 2005). Die Szenarien sind im europäischen Vergleich sehr verschieden. In England ist erst die Bürokratie gewachsen, bevor Freiheit der Wahl ein Thema wurde, in Dänemark war Freiheit in der Bildung immer ein Thema, und in Schweden ist ein zentralistisches System umgebaut worden, bevor liberale Ideen zum Zuge kommen konnten. Der deutsche Ordo-Liberalismus und die historische Gewöhnung an sehr weitgehende staatliche Zuständigkeiten legen eigene Lösungen nahe. Aber um die Frage, wie viel und welcher Wettbewerb in Zukunft herrschen soll, kommt auch die deutsche Diskussion nicht herum.

Selbststudium

Das Eltern-ABC von Otto Herz (aus: Achtung Eltern in der Grundschule, 2007)

ELTERN:

- A** sind anregend, aufregend und anstrengend

¹⁰ 1998 waren 19,7 Prozent der Gesamtbevölkerung Schwedens (1.746.000 von 8.852.000) ausländischer Herkunft. Zum Einwanderungsland wurde Schweden erst nach dem Zweiten Weltkrieg, begünstigt auch durch liberale Asylgesetze. Traditionell wanderten vor allem Finnen ein. Die Zahl sinkt aber ständig, während die nicht-nordische und auch die nicht-europäische Migration zunimmt.

¹¹ Das zeigt die Übersicht von Jenkins/Micklewright/Schneepf (2006)



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

B begleiten die Schulentwicklung, **befördern** sie und **beschweren** sich über sie;
C chaotisieren Routine, **charmieren**, wollen **change**
D **drängen**, **drohen** und **danken** für gute **Din-**
ge
E **erweitern** den **Erfahrungs-**, **Erlebnis-** und **Erkenntnisraum** Schule;
F **feiern** **frohe Feste** und **fluchen** **frank** und **frei**;
G **glauben** ans **Gelingen**, an **Güte** und **Ge-**
rechtigkeit;
H **helfen**, **helfen**, **helfen** und **finden** Vieles
 nur noch zum **Heulen**;
I **insistieren** darauf, was ihnen wichtig ist;
 sie **integrieren** viele **Sichtweisen**; **imperti-**
nent sind sie, wenn sie **intrigieren**;
J **jammern** und **jubeln**;
K **klagen** nicht nur, sie **kümmern** sich auch;
L **lassen** nicht **locker**, zum **lohnenden Ler-**
nen zu **locken**;
M **mischen** sich ein, **mischen** mit, **meckern**
 und **mosern** über **Misstände**;
N **neigen** zur **Nostalgie**, **neigen** zum **Nerven**;
O fühlen sich **oft ohnmächtig**; sie wollen
 nicht **Opfer** sein; ihre Kinder sollen keine
Opfer werden; sie **opponieren** zu **Recht**,
 wenn Schule ohne sie **organisiert** wird;
P **puschen** **Perspektiven**
Q wollen **Qualität**; **quälen** sich ab mit **Quer-**
schädeln; stellen sich **quer** zu bürokrati-
schem Quatsch;
R sind **rastlos**, **rasten** aus und **regen** vieles
 an;
S **suchen** nach **Sinn** und **sind sauer**, wenn
Schein-Sorge suggeriert wird;
T **trösten**, **trauern** und **tapfer trauen** sie den
Treuen;
U sind **ungeheuer unternehmungslustig**,
 sind **urig** und **unruhig**; gegenüber Schule
 sind sie **unentwegt unsicher**;
V **vergelt** **Vertrauen** und **verbitten** sich
Vorschriften;
W **warnen** und **wagen**, **wägen** und **wollen**;
X **lassen** sich kein **X** für ein **U** machen, das
 mussten sie **x-mal** erleben;

Y wissen, dass einem zu manchem nichts
 mehr einfällt - mir zum **Y**

Z **zittern** um den schulischen Erfolg ihrer
 Kinder; sie **zeigen** sich als **Zeit-Zeugen**;
 sie **zollen** dem **Zeitgeist** Tribut;

und vor allem: Sie zeugen die Zukunft - ihre
 Kinder, ohne die die Schule keine Zukunft
 hätte.

Übung (20 Minuten)

Buchstabiermethode - TEILHABE

Die Buchstabiermethode ist sehr geeignet, um
 mit Eltern Gedanken zur ihrer Beteiligung an
 der Bildung und Erziehung ihres Kindes aus-
 zutauschen, den Einstieg ins Thema zu fin-
 den, aber auch, um sich in der Gruppe besser
 kennen zu lernen¹².

Lernziele:

Gedanken zu einem Thema sammeln, den Ein-
 stieg in ein Thema finden, sich in einer Gruppe
 kennen lernen

Material:

Pinnwand, Plakatbogen, mehrfarbige Karten

Rahmenbedingungen:

Zeitaufwand ca. 20 Minuten insgesamt, 10 Mi-
 nuten Begriffe für die Buchstaben suchen, 10
 Minuten präsentieren

Durchführung:

Der Moderator schreibt die Buchstaben TEIL-
 HABE untereinander an den linken Rand des
 Plakatbogens. Die Teilnehmenden verteilen
 sich auf Gruppen à 6 Personen und suchen as-
 sozierende Begriffe für die Buchstaben. Diese
 Begriffe werden neben die Buchstaben auf die
 Pinnwand geheftet. Jede Gruppe hat eine ei-
 gene Farbe. Danach präsentieren die Gruppen
 ihre Begriffe. Das Plakat kann dann noch aus-
 gewertet werden zu folgenden Fragen:

- 1. Was wissen wir bereits zum Thema?
- 2. Was ist uns wichtig?
- 3. Welche dazugehörigen Themen werden
 im nachfolgenden Seminar angespro-
 chen?

¹² siehe hierzu auch Niesel, R., Griebel, W., Notta, B.: Nach der Kita kommt die Schule, Freiburg, 2008



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Input (30 Minuten)

Konzept der Lernenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Prof. Dr. Edeltraud Röbe: „Förderung kommunikativer Kompetenz zwischen den Institutionen der Erziehung und Bildung“ – Projekt des Elternvereins Baden-Württemberg e.V. Teil 1, 2005

Von Familie, Kindergarten und Schule wird heute mehr denn je erwartet, dass sie die Kinder für eine qualitativ verbesserte Bildungsteilnahme ausstatten. Dabei folgen die Bildungsinstitutionen traditionell dem Prinzip der Arbeitsteilung. Im Laufe eines historischen Prozesses hat jedoch jede ein eigenes Aufgabenverständnis, spezifische Zugangsweisen, Ressourcen, aber auch Zuständigkeiten für die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder entwickelt:

Von der **Familie** wird erwartet, dass sie ihr ‚natürliches‘ elterliches Grundrecht (vgl. Artikel 6 Abs. 2 des Grundgesetzes), die Pflege und Erziehung der Kinder, wahrnimmt. Der behütete Raum der Familie soll die kindlichen Bedürfnisse nach Geborgenheit, Regelmäßigkeit, Freude, elterlicher Zuwendung, Selbständigkeit als Grundbedingung des kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses erfüllen. Die Gesellschaft erwartet, dass die Eltern ihre normative Verpflichtung auf ihre Kinder wahrnehmen. Doch dieser sichere Stützpunkt Familie, von dem aus sich ein Kind die Welt erschließt und seine Persönlichkeitsentwicklung gelingen kann, hat sich gravierend verändert. Immer mehr Kinder finden sich in einer ‚Lebenslage‘, die sich als enttraditionalisiert, individualisiert und unübersichtlich erweist. Die nachgeordneten ‚familienunterstützenden‘ und ‚familienergänzenden‘ Bildungsinstitutionen können immer weniger sozialisatorische Vorleistungen der Familie als selbstverständlich voraussetzen.

Der modernen Sozialberichterstattung zufolge brauchen heute Kinder mehr denn je über die Familie hinaus eine Kultur des Aufwachsens, eine Einbettung in ein soziales Netz, Personen die mit Verantwortung wahrnehmen. Dies muss gesellschaftlich hervorgebracht werden. Kinder und ihre Eltern bedürfen der Integration in ein Geflecht von Beziehungen, das Kinder (und

ihre Eltern) trägt, das „Leben in guten Tagen erweitert und bereichert sowie Halt und Hilfe bei Schwierigkeiten und in Krisen gibt, etwa wenn Eltern sich trennen oder Freundschaften zerbrechen“¹³. Es fehlen noch weithin sog. „Frühwarnsysteme“, die riskante Entwicklungen früh wahrnehmen, Gefahrenpotentiale rechtzeitig erkennen und die Schwellen benennen, ab wann eine Warnung erfolgen soll. Ebenso fehlt es an ‚Moderatoren‘, die die Warnmeldung an eine handlungsverpflichtete Institution oder Person weitergeben und zeitnahes Handeln initiieren.

Vom Besuch des **Kindergartens** wird heute – wesentlich ausgelöst durch die Debatte um die PISA-Ergebnisse und die international geführte Diskussion über die Bedeutung frühkindlicher Bildung – mehr denn je erwartet, dass die Kinder über den Rahmen hinaus, den ihre Familie ihnen bietet, vielfältige Bildungsimpulse und Entwicklungshilfen bekommen. Die Eltern sind es, die sich in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen lassen; die Kindertagesstätte ist also im Auftrag der Eltern tätig. Es ist nur verständlich, dass sich daraus eine eigene Tradition der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Eltern ergibt. Außerdem zeigen Untersuchungen, insbesondere in den USA, dass hohe Qualität der Fremdbetreuung kompensatorische Effekte bei der Entwicklung von Kindern aus eher anregungsarmen Milieu zeitigen kann.

Das Selbstverständnis des Kindergartens hierzulande ist jedoch noch viel zu sehr geprägt von einem Oszillieren zwischen Sozial- und Bildungsfunktion, das – von der breiten Öffentlichkeit fast unbemerkt – auch zwei Gruppen von Eltern vorzugsweise bedient: Die sog. ‚soften‘ Eltern; deren Erwartungen sich in der zuverlässig sozialfürsorgerischen Betreuung des Kindes in einem gesicherten Schonraum erschöpfen. Die sog. ‚Bildungshardliner‘ dagegen fordern eine Vorbereitung auf die Schule ein und halten bereits die Vermittlung sog. ‚skills‘, wie das Schreiben des Namens, den korrekten Gebrauch der Schere, das Heraushören von Einzellaute in einem gesprochenen Wort, für zentrale Indikatoren des künftigen Schulerfolgs. So muss die Profilbildung des Kindergartens nicht nur die Bildungsfunktion aufnehmen, sondern auch bei vielen Eltern eine Einstellungs-

¹³ vgl. 10. Kinder- und Jugendbericht BMFSFJ 1998, S. 23



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

änderung bewirken. Auch sie haben sich auf einen weiten Bildungsbegriff einzustellen, der sich bewusst von einer Verengung auf funktionsorientierte schulische Bildung abgrenzt, frühe Bildungsentmutigungen in der Vorschulzeit vermeidet und auf Bildungsermutigung gerichtet ist.

Ein Gelingen dieses Perspektivenwechsels setzt gerade auf Elternseite Verständigungsarbeit voraus. Auch sie müssen den veralteten Lernbegriff revidieren, der davon überzeugt ist, dass man den Kindern einfach Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen beibringen und diese wie in einem vorgefertigten Katalog abhaken und überprüfen könne. Dagegen steht die Auffassung vom aktiv-konstruierenden Kind, das seine Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster zu einem Selbst- und Weltbild zunehmend ausdifferenziert und im Kindergarten auf einen reichen Kontext angewiesen ist. Eltern wie Erzieherinnen müssen sich der Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse bewusst werden und ihre Erziehungsarbeit als Antwort von erwachsenen Personen auf die Bildungsbewegung des Kindes begreifen. Die Bildungsprozesse bleiben Sache des Kindes, aber Erziehung ermöglicht und unterstützt sie und fordert sie auf immer höherem Niveau heraus. Verständigung über Bildung und Erziehung ist vor dem Hintergrund eines ausdifferenzierten und oft kontroversen Diskussionshintergrunds eine vordringliche Aufgabe zwischen Kindergarten und Elternhaus. Dabei fehlt es an kompetenten Moderatoren, mit deren Hilfe ein ‚public understanding of science‘ auf Elternseite befördert und ihnen Teilhabe am Diskurs über Bildung und Erziehung ermöglicht.

Das Selbstverständnis der **Schule** ist durch den grundgesetzlichen Anker in Artikel 7 des Grundgesetzes geprägt: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Hierin gründen hoheitliche Traditionen, die auch in Formen und Haltungen mit Eltern ihren Niederschlag finden. Sie werden gleichsam mit ihrem Kind eingeschult in eine Schule, die zu Beginn besonders durch die Erwartung der Schulfähigkeit und Schulbereitschaft geprägt ist. Lehrkräfte setzen voraus, dass im Kindergarten ‚systematischer‘ gelernt werden muss. Sie konzentrieren sich noch immer allzu sehr

auf die sogenannten Defizite der Kinder und deren unzureichende Vorbereitung auf die schulische Anforderungsstruktur. So sehen sich die Eltern konfrontiert mit hohen Leistungserwartungen, die viele ungebremst an die Kinder weitergeben und dabei Überbeanspruchung und Überforderung in Kauf nehmen. Andere wiederum versuchen ‚Kinder-Zeit‘ zu gewinnen, indem sie Kinder vom Schulbesuch zurückstellen und ihnen noch ein Jahr Schonraum gewähren. In beiden Fällen ist die Beziehung zwischen Schule und Familie durch Unterlegenheitsgefühle bestimmt. Den Eltern wird die Kompetenz abgesprochen, schulisches Lehren und Lernen qualifiziert beurteilen zu können; die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich im Hinblick auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung unterlegen, weil sie diese der elterlichen Erziehungsleistung zuweisen. Im Erziehungsalltag der Schule führt dies zu Rivalitätskonflikten, die auf beiden Seiten Ängste aufbauen.

Die Ängste der Eltern – obwohl empirisch kaum erforscht – rühren aus diesen Unterlegenheitsgefühlen. Je niedriger der Bildungsstatus der Eltern, desto mehr Angst haben sie vor den akademisch gebildeten Lehrern. Je weniger sich Eltern kompetent für schulische Lernsituationen fühlen, desto mehr sind ihre Kinder den Lehrerinnen und Lehrern ausgeliefert und desto weniger Hilfe können sie von den Eltern erhalten. Aber auch die Lehrer haben, obwohl sie in der überlegenen Position sind, dennoch mit Ängsten unterschiedlicher Art zu kämpfen:

- - Leistungsängste, die bei hohen Leistungserwartungen der Eltern oder Vorgesetzten auftreten;
- - Autoritätsängste, die mit Ansprüchen der Eltern an das Sozialverhalten in Schulklasse zusammenhängen;
- - Helferängste, die dann auftreten, wenn sie über ihren Schatten springen wollen, und sich doch bei persönlichen Schwierigkeiten ihrer Schüler in der Familie oder anderswo engagieren;
- - Kompetenzängste, die bei Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit solchen Eltern entstehen, die selbst Lehrer sind oder als hoch qualifizierte Fachleute ein Unterlegenheitsgefühl entstehen lassen.



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Aus diesen Ängsten heraus fällt es der Schule oft schwer, von sich heraus den Kontakt zu suchen. Treffen sie sich dann in weitgehend formalisierten Situationen (z. B. Elternabend, Elternsprechtag), dann ist es nicht selten, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im vermeintlichen Interesse eigener Sicherheit auf ihre hierarchisch überlegene Position zurückziehen. Damit schwindet die Offenheit als wesentliche Voraussetzung einer gelingenden Kooperation.

Zudem verlagert sich über die Hausaufgaben der Unterricht in das Elternhaus hinein. Sie haben die stärkste Auswirkung auf die Familie und übersteigen bei weitem die von den Schulbehörden festgelegten Richtwerte. Die Hausaufgaben sind in der Familie der Ort, wo die drei Interaktionspartner tagtäglich aufeinander treffen:

„Mit den von der Schule formulierten Anforderungen kommt der Schüler nach Hause und konfrontiert die Familie mit diesen Forderungen. Wie er diesen Teil seines Lernstoffs bewältigt, trägt entscheidend zu seiner Schulkarriere bei. Das wissen insbesondere die Mütter. Sie behandeln ihr Kind, wenn es um die Hausaufgaben geht, nicht als Sohn bzw. Tochter, sondern als Schüler. Sie übernehmen die Leistungsstandards der Schule und schlüpfen in die Rolle des Hilfslehrers... Damit werden die oben geschilderten Problembereiche zwischen Lehrern und Eltern akut, ohne gelöst zu werden, weil der Interaktionspartner Lehrer in dieser Hausaufgaben-situation nicht direkt präsent ist“¹⁴.

Kommunikationsbarrieren und hoch emotionalisierte Konflikte bauen sich dort auf, wo Familie, Kindergarten und Schule unterschiedliche Vorstellungen und Wertorientierungen zu zentralen Themen wie Erziehung, Bildung, Lernen, Spielen oder Leistung haben, die nicht offen ausgehandelt werden. Es entstehen Verständnisprobleme, die nicht selten mit Rückzug in den Binnenraum der Institution verbunden sind. Die Folge sind Abschottungseffekte, die schließlich die in der jeweiligen Institution vorhandenen Lösungsmuster zum Tragen kommen lassen:

Zum Beispiel: Ein temperamentvoller Junge hat in seiner Familie einen großen Spielraum für Aktivität, Eigenständigkeit und Eigenverant-

wortung. Er versorgt seinen kleinen Bruder, während die allein erziehende Mutter arbeitet. Im Kindergarten erwies er sich als umsichtiger Helfer in alltagsnahen Situationen, der gerne die Nähe zur Erzieherin suchte. In der Schule wurde das Temperament des Jungen bald hervorgehoben, angemahnt und im nächsten Argumentationsschritt zur psychischen Belastung. Dabei wird dann unterstellt, dass der zwischen Schule und Kind entstandene Konflikt von der Familie selbst ausgetragen werden müsse. Von der Organisation Schule dagegen kommen vor allem die in der Organisation für dieses Problem vorgesehenen Behandlungsmuster in Frage (z.B. Maßnahmen für den Fall „hyperaktive Kind“).

In einem heute angezeigten systemischen Verständnis von Familie, Kindergarten und Schule werden die drei Institutionen, die sich in Ort, Raum, Zeit, Sprache, Rollenerwartung usw. unterscheiden, in einem Beziehungsgeflecht gedacht. Zwischen den jeweiligen Systemen werden nicht nur unbewusste Beeinflussungen angenommen, sondern auch Chancen bewusster Interaktionen und Transaktionen gesehen. Für die Erziehungs- und Bildungsarbeit brauchen wir qualifizierte Personen, die diese Interaktion und Transaktion zwischen den Institutionen stiften und mit ‚Verständigungsthemen‘ ausstatten. Auch wenn hier eine inhaltliche Vielfalt geboten ist, sind sie auf eine zentrale Einsicht verpflichtet: Kinder sind nicht nur als Menschen in Entwicklung, sondern auch als Personen mit eigenem Recht wahrzunehmen. Es gilt also, über bürgerschaftliches Engagement und gleichsam institutionell unabhängig einen diskursiven Verständigungsprozess einzuleiten, der Kinder und Erwachsene respektvoll als aktive Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur und als Bürger mit Rechten, Pflichten und Möglichkeiten begreift. Leitend ist heute – international – das Bild eines „reichen“ Kindes, das teilnehmen will an den Vorgängen in unserer Welt, das neugierig, mutig und mit eigenem Willen lernt, erkundet und sich im aktivem Dialog und Beziehungsgeflecht mit anderen Menschen entwickelt¹⁵.

Aufgabenfelder von Transitionsbegleitern

1. Transitionsbegleiter haben die Funktion eines „Frühwarnsystems“: Ihr Kontakt zu Familie, Kindertagesstätte und Schule lässt sie ris-

¹⁴ Vgl. Nickel, Horst/Petzold, Matthias: Schule und Familie. In: Lompscher, J./Schulz, Gudrun/Ries, Gerhild/Nickel, Horst (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 11-128 (123)

¹⁵ Vgl. Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

kante Entwicklungen früh wahrnehmen, Gefahrenpotentiale rechtzeitig erkennen und die Schwellen benennen, ab wann eine Warnung erfolgen soll. Sie können eine zeitnahe Hilfe initiieren, indem sie die Warnmeldung an eine handlungsverpflichtete Institution oder Person weitergeben.

2. Transitionsbegleiter können als kompetente Moderatoren fungieren, mit deren Hilfe ein ‚public understanding of science‘ auf Elternseite befördert werden kann. Angesichts der Fülle der kontrovers diskutierten Themen (z.B. Frühe Einschulung, Erziehung, Hochbegabung) sind klärende Diskussionen wichtig. Dies kann die Teilhabe am Diskurs über Bildung und Erziehung, eine reflexive Auseinandersetzung ermöglichen und Handlungsdruck bzw. diffuse Ängste abbauen.

3. Transitionsbegleiter eröffnen Chancen bewusster Interaktionen und Transaktionen. Sie können zwischen den Institutionen eine Verständigungsebene einziehen, auf der immer wieder um gemeinsame Orientierungen gerungen wird.

Dies ist eine wesentliche Bedingung für die Anschlussfähigkeit des kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses.

4. Transitionsbegleiter stehen für bürgerschaftliches Engagement. Sie leiten gleichsam institutionell unabhängig und übergreifend einen diskursiven Verständigungsprozess ein, der Kinder wie Erwachsene respektvoll als aktive Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur und als Bürger mit Rechten, Pflichten und Möglichkeiten begreift. In diesem Bewusstsein bilden den Prozess haben sie eine wichtige Moderatorenfunktion.

Die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft kann durch Vereinbarungen zwischen Eltern und Schule bzw. Kindertagesstätte gestärkt werden. Solche Vereinbarungen begründen eine Schulkultur, die auf der Basis wechselseitigen Respekts schrittweise zu einer Identifikation mit der Schule und damit zu einer Atmosphäre der Motivation und der Leistungsbereitschaft führt.

Hier das Beispiel der Schulvereinbarung der Concordiaschule, Triftstraße 5, 33175 Bad Lippspringe:

Das liegt uns am Herzen



Bad Lippspringe

Ehrlichkeit	Wir wollen einander vertrauen können.
Nächstenliebe	Wir wollen versuchen, jedes Kind so anzunehmen wie es ist.
Gerechtigkeit	Wir wollen andere so behandeln, wie wir selbst behandelt werden möchten.
Achtsamkeit	Wir wollen Verantwortung für andere Menschen, fremde Sachen und für unsere Umwelt übernehmen.
Selbstständigkeit	Wir wollen lernen, uns immer mehr um unsere eigenen Aufgaben zu kümmern.

Hier bin ich willkommen!

Hier lerne ich gerne!

Hier begegne ich Freunden!

Kath. Grundschule
Triftstraße 5
Tel. 05252-931569
Betreuung Tel. 05252-932981
Fax 05252-932962
Concordiaschule@t-online.de
www.concordiaschule.de



Wir, Eltern und Lehrer,

- freuen uns, dass auch Ihr Kind zu uns in die Schule kommt.
- wünschen, dass jedes Kind unsere Schule als einen Ort erfährt, an dem es friedlich und respektvoll mit anderen Kindern leben kann.
- verstehen die schulische Entwicklung als gemeinsame Aufgabe von Lehrern, Eltern und Schülern.
- wissen, dass jedes Kind Stärken und Schwächen hat und wollen es nach seinen individuellen Fähigkeiten fördern und fördern.
- möchten unsere Kinder ermutigen und stärken, selbständige und verantwortliche Menschen zu werden.

Diesem hohen Anspruch können wir nur gerecht werden, wenn wir ihn als gemeinsame Aufgabe von Schule und Elternhaus verstehen.

Daher treffen wir Eltern und Lehrer folgende Vereinbarung:

Als Eltern sagen wir zu, dass

- wir die Regeln und Werte, die an der Schule gelten, unterstützen,
- wir uns dafür interessieren, wie sich unser Kind in der Schule verhält,
- wir seine Entwicklung zu eigenverantwortlichem Handeln nach besten Kräften begleiten,
- wir die Schule umgehend über Probleme und Befürchtungen informieren werden, die das Verhalten des Kindes in der Schule beeinträchtigen könnten,
- unsere Tochter oder unser Sohn regelmäßig und pünktlich und mit den notwendigen Lernmitteln ausgestattet in der Schule erscheinen wird.

Als Lehrerinnen und Lehrer bemühen wir uns,

- für die Sicherheit und das Wohl der Kinder zu sorgen und sie gerecht zu behandeln,
- dafür Sorge zu tragen, dass jedes Kind sein Leistungspotenzial ausschöpfen kann,
- die jeweiligen Schülerin oder den jeweiligen Schüler zu einer verantwortungsvollen Person zu erziehen.

Außerdem sagen wir zu,

- die Eltern über die Schule und besonders über die Entwicklung ihres Kindes zu informieren,
- eine offene Schule zu sein, in der Eltern jederzeit willkommen sind.

Die Schülerinnen und Schüler verpflichten sich,

- rücksichtsvoll und freundlich miteinander umzugehen,
- anderen zu helfen,
- auch Sachen, die ihnen nicht gehören, sorgfältig zu behandeln,
- die Aufgaben in der Schule und die Hausaufgaben regelmäßig zu erledigen,
- alle notwendigen Schulsachen jeden Tag mitzubringen.

Input (10 Minuten)

Warum ist im Bildungsprozess die Beteiligung von Eltern bei Übergängen so wichtig?

Übergänge sind kritische Ereignisse, da während eines Übergangs in kürzester Zeit sehr Vieles und Unterschiedliches gelernt werden muss. Bei vielen Eltern lösen diese Veränderungen, auf die sie nicht vorbereitet sind, Stress aus. D. h. die Ressourcen zur Bewältigung sind



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

verbraucht und Eltern empfinden dann die Situation als Belastung. Die Einstellung der Eltern zur Situation beeinflusst maßgeblich auch die Einstellung des Kindes. Eltern sollen daher Vertrauen in die Einrichtung und das pädagogische Personal bekommen. D. h., wenn Übergangsbegleiter es schaffen, bei den Eltern eine positive Einstellung zur Übergangssituation zu erreichen, schafft das Kind den Übergang leichter, besser.

Das ist eine entscheidende Hilfe für den Bildungsverlauf der Kinder.

Warum ist die Förderung der Partizipation von Eltern unabdingbar?

Engagement und Eigeninitiative der Eltern bilden den Grundstein für ein lebendiges und gemeinschaftsförderndes KiTa- und Schulwesen. Deshalb muss die Mitverantwortung und Partizipation von Eltern gefördert werden.

Übernahme von Verantwortung verlangt fachliche Kompetenz, damit Interessensausgleiche zum Wohle des Ganzen gelingen. KiTa- und Schulwesen kann nur im Zusammenwirken von Eltern/ErzieherInnen/Lehrer/innen/Kindern und Schülern und bei Einbringung der jeweiligen Kompetenz unter Anerkennung der Zuständigkeit der anderen gedeihen.

Der europäische Einigungsprozess ist noch nicht beendet und unausweichliche Auseinandersetzungen, die sich aus unterschiedlichen Formen der nationalen Schulwesen, der weltanschaulichen Positionen und gesellschaftlichen Gegebenheiten stellen, müssen durch Elternmitwirkung gelöst werden.

(Erwin Teufel, MP a. D. 25 Jahre LEB Baden-Württemberg 1990)

Dabei müssen Eltern Partner auf Augenhöhe sein!

Wie kann man die Eltern beteiligen?

Effektive Elternmitwirkung braucht (atmosphärische) Räume: Eltern müssen sich willkommen fühlen. Gute Elternmitwirkung kann auch als gelungene Kommunikation zwischen Eltern, Pädagogen und Trägern dargestellt werden. Ein Baustein der tragfähigen Kooperationsstruktur ist die Kommunikationsqualität und die Interaktionskompetenz (siehe Modul Networking).

Hierfür gibt es einige Grundsätze:

- Eine offene Kommunikation wird praktiziert, die eigenen Gefühle, Stimmungen und Vorstellungen werden dem Gesprächspartner mitgeteilt, damit er weiß, woran er ist.
- Höflichkeit im gegenseitigen Umgang erleichtert nicht nur das Miteinander, sondern schafft auch für beide Gruppen Sicherheit.
- Wünsche werden dem Gesprächspartner übermittelt, es wird mit den Wünschen nicht hinter dem Berg gehalten.
- Der Gesprächspartner nimmt die Wünsche erst einmal ohne Vorbehalte entgegen, bevor sie auf Realisierbarkeit hin überprüft werden.
- Mit gegenseitiger Anerkennung, einem ehrlichen Lob wird nicht sparsam umgegangen.
- Die Kompetenzen der Elternvertreter sowie die Kompetenzen der Pädagogen werden als gleichwertig anerkannt.
- Konstruktive Kritik ist möglich, sie wird in einem wertschätzenden, sachlichen Ton vorgebracht.
- Die Gesprächspartner senden Ich-Botschaften.
- Konflikte werden nicht unter den Teppich gekehrt, sondern es wird der Versuch gestartet, sie zu lösen.
- Bei verhärteten Fronten wird ein Vermittler einbezogen, damit die Arbeitsfähigkeit wieder hergestellt wird.
- Freundschaftliche Beziehungen werden nicht erwartet, aber partnerschaftliche Verhaltensweisen.
- Jeder bemüht sich um Sachargumente, Polemik wird vermieden.
- Bei allen Gesprächen und Aktivitäten sollte sich jeder vom Wohl des Kindes leiten lassen.

Übung (30 Minuten)

Aktivitäten zur Beteiligung von Eltern

Lernziele:

verschiedene Aktivitäten, die ein/e Übergangsbegleiter/in anstoßen kann, kennen lernen



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Material:

mehrere Pinnwände, Plakatbögen

Rahmenbedingungen:

Zeitaufwand ca. 30 Minuten insgesamt, 10 Minuten Aktivitäten sammeln, pro Gruppe 5 Minuten präsentieren

Durchführung:

Die Teilnehmenden verteilen sich auf max. 4 Gruppen. Sie sollen zu folgendem Szenario eine Aktivität planen: Das Schul- bzw. Kindergartenjahr hat gerade begonnen. Neue Schüler/innen bzw. Kindergartenkinder und ihre Eltern kommen in die Einrichtung. Für die Eltern eventuell mit ihren Kindern soll etwas geplant werden, um sich kennen zu lernen. Die Gruppen präsentieren ihre Aktivitäten, die sie möglichst bereits einmal erfolgreich getestet haben. Jede Gruppe hat ein Plakat zur Visualisierung.

Nach der Übung werden Anregungen für weitere Aktivitäten gegeben.

Für die Einbindung von Eltern in Kindergärten und Schulen gibt es viele Beispiele und hier einige Vorschläge:

- Informationsveranstaltung für werdende Eltern (Kooperation mit Gynäkologen, Hebammen, Entbindungsorten etc.)
- Informationsveranstaltung für Eltern kurz nach der Geburt des Kindes (Kooperation mit Jugendamt, Kinderarzt, Hebamme, Paarberatung, Behördengänge und Formalitäten, Deutsch für Elternpaare, Tagesmütter etc.)
- Informationsveranstaltung für Eltern, die ihr Kind in Bildungseinrichtungen geben wollen (Ablöseprozesse, Entwicklungsgespräche, Frühförderung/Integration, ADHS, sonderpädagogische Einrichtungen, Begleitende therapeutische Maßnahmen, „Schulfähigkeit“, Kooperation mit der Grundschule, Verkehrserziehung, Interkulturelle Erziehung, Tagesmütter, Deutsch für ausländische Elternpaare/Mütter/Väter/Geschwister, Freizeit- und Erlebnispädagogik)
- Informationsveranstaltung für neue Eltern in Bildungseinrichtungen (Vorstellung der Schultypen, Eingewöhnungsphasen,

Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe, Gewalt unter Kindern, Prävention (Polizei), „Leistung und Selektion“, ADHS, Sonderpädagogische Schulen, LRS-Schwäche und Rechenschwäche, begleitende therapeutische Maßnahmen, interkulturelles Lernen, Freizeit- und Erlebnispädagogik)

- Vernetzungsveranstaltungen für alte und neue Eltern der Bildungseinrichtung (Beirat, Elterncafé, Elternabend, gemeinsame Aktivitäten wie Krabbelgruppe mit Geschwisterkindern, Kochen, Singen, Basteln; Aktivitäten mit Kindern)
- Krabbelgruppe im Haus der Kindertagesstätte für werdende KiTa-Eltern
- Hospitationen
- Individuelle Angebote haben besondere Bedeutung wegen Heterogenität der Zielgruppe
- Sprechstunde anbieten (Bewerbung über Flyer im Jugendamt, Ärzte, Willkommenspaket für Eltern etc.)
- Wertschätzende Erziehung
- Was Kinder stärkt
- Kindliches Denkverhalten
- Die Bedeutung des Spiels
- Philosophieren mit Kindern
- Entwicklungsgespräche
- Hausbesuche
- Familiencafé: An diesem Ort der Begegnung zwischen Kinderhaus und Familie können Eltern Kontakte zu anderen Familien knüpfen, Erfahrungen austauschen und über den Familienalltag sprechen. Hier werden früh Konflikte und Notlagen deutlich, auf die dann entsprechend reagiert werden kann. Ernährung und Gesundheit: Liebe geht durch den Magen - wie Essen Spaß machen kann,
- Bildungslabore für Kinder, Eltern und Pädagogen zu naturwissenschaftlichen Themen: Wasserwelten, Mit Fingerspitzengefühl -, Kinder als aktive Erfinder, -, Familienfreizeiten
- Ausbildung von Lese-Erzählmentoren und Musik-Bewegungsmentoren (Beispiel Baden-Württembergische Elternakademie¹⁶)

¹⁶ Baden-Württembergische Elternakademie, ein Projekt des Elternvereins Baden-Württemberg e.V., gefördert von der Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH von 2001 – 2006



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

- Zukunftsorientiert wäre die Gründung von Elternakademien in den Ländern, die entsprechend der Lehrerfortbildungsakademien eine kontinuierliche, unabhängige, überparteiliche Information und Begleitung der Eltern gewähren müssten. Auf europäischer Ebene wäre ein Modellversuch "Europäische Elternakademie" zu erproben
- Förderung von Motivation/Engagement der Eltern und Einbindung mit persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Gemeinsame Projektentwicklung
- Zusammenarbeit mit verschiedenen Kulturen, Persönliches Interview, Unterschiede kennen, verstehen, voneinander lernen, Sprachbarrieren überwinden

Input

Besondere Wege der Beteiligung von MigrantInnen

MigrantInnen sollten wie deutsche Eltern immer in die pädagogische Arbeit der KiTa/Schule einbezogen werden: So können sie eingeladen werden, in die Gruppe zu kommen, um den Kindern Grußformeln, Reime oder Lieder in ihrer Herkunftssprache zu lehren oder die gleiche Geschichte, die von der ErzieherIn/LehrerIn auf Deutsch präsentiert wird, in ihrer Sprache vorzulesen. Die Einbindung der MigrantInnen stärkt ihr Selbstbewusstsein und führt zu einem größeren Engagement im Kindergarten; sie lesen auch mehr zu Hause vor. Für die Entwicklung der deutschen Kinder ist wichtig, dass sie sich in diesen Situationen immer wieder in der Rolle der Nichtverstehenden erleben. Dies fördert ihr Verständnis für die Situation von Migranten (-kindern).

MigrantInnen können in KiTa/Schule auch auf regelmäßiger Basis ihre Herkunftssprache lehren, wie das Beispiel der Elternaktion "Sprachecke" verdeutlicht, die regelmäßig mit einer Dauer von 45 bis 60 Minuten erfolgt: "Es geht um angeleitetes Spielen in einer anderen Sprache als Deutsch mit einer Kindergruppe von sechs bis acht Kindern. Die Kinder lernen einfache kultur- und sprachbezogene Spiele, Lieder, Reime etc. kennen". Für die Planung und Durchführung des Angebots sind MigrantInnen zuständig. Die Pädagogen unterstützen sie

durch den Erwerb von Bilderbüchern, Spielen, Liedtexten usw. in ihrer Herkunftssprache.

Als Beitrag zur interkulturellen Erziehung können MigrantInnen auch von ihrem Herkunftsland und den dortigen Lebensverhältnissen, Sitten und Bräuchen berichten, Fotos oder Dias zeigen, den Kindern Spiele aus ihrer Heimat beibringen, mit ihnen typische Landesgerichte kochen oder mit ihnen handwerkliche Tätigkeiten wie Flechten oder Knüpfen üben. Ferner können (religiöse) Feste gemeinsam gefeiert werden, wobei MigrantInnen die Festgestaltung übernehmen und über die Entstehung, den Sinn und die Bedeutung des jeweiligen Festes informieren. Die Anschaffung eines interkulturellen Kalenders durch KiTa/Schule kann für die Planung solcher Angebote sehr hilfreich sein. Solche Feiern sind eher zu empfehlen als so genannte "multikulturelle Feste", bei denen MigrantInnen auf die Rolle derjenigen festgelegt werden, die exotisches Essen kochen und Folklore darbieten. Hier werden Stereotype und Vorurteile eher verfestigt als abgebaut.

Hier wird deutlich, dass MigrantInnen durchaus einen Beitrag zur Bildung der (deutschen) Kinder leisten können. Werden sie gezielt und relativ häufig in die pädagogische Arbeit einbezogen, erweitert sich die Erziehungspartnerschaft mit ihnen zu einer Bildungspartnerschaft.

Veranstaltungen für Eltern / Großeltern / Geschwister und MigrantInnen mit schlechten Deutschkenntnissen können an Elternabenden oder Gesprächskreisen nur teilnehmen, wenn für sie gedolmetscht wird (z.B. in so genannten "Murmelgruppen"). Es ist sinnvoll, wenn die Pädagogen dann möglichst langsam sprechen und die übersetzende Person vorab über die zentralen Inhalte der Veranstaltung informieren.

In KiTa/Schulen mit vielen zugewanderten Eltern kann eine Informationsveranstaltung "Interkulturelle Pädagogik - eine Chance für mein Kind" durchgeführt werden, bei der die relevanten Erziehungsziele und deren Umsetzung diskutiert werden. Hier kann auch den deutschen Eltern die Angst genommen werden, dass ihre Kinder benachteiligt würden. Ähnliches gilt für einen Elternabend zum Thema "Förderung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten": Diskutiert wird, wie Pädagogen in KiTa/in der Schule die Sprachkompetenz aller



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Kinder fördern, wie sie Migrantenkindern die deutsche Sprache vermitteln und auf welche Weise deutsche Kinder eine Zweitsprache erlernen - nämlich auf spielerische und ganzheitliche Weise.

Andere Elternabende können der Intensivierung des Kontakts zwischen deutschen und Migranteneltern dienen. Z.B. eine Veranstaltung zum Thema "Spiele und Lieder meiner Kindheit" durchführen. Diese könnte mit Paarinterviews beginnen, bei denen jeweils zwei Eltern einander anhand eines Fragebogens über ihre Kindheit interviewen. Danach stellen sie ihre/n PartnerIn der Gesamtgruppe vor. In der Diskussion kann dann herausgearbeitet werden, wie unterschiedlich Kindheit in verschiedenen Kulturen ist und wie sich die eigene Kindheit vor der heutigen unterscheidet. Anschließend stellen die Eltern einander Lieder und Spiele aus ihrer Kindheit vor; die Lieder können auch in der Herkunftssprache vorgelesen werden. Zum Schluss werden sie von den Pädagogen aufgefordert, an einem Tag in die KiTa/Schule zu kommen und die Lieder und Spiele den Kindern beizubringen oder sie zu Hause bei den eigenen Kindern einzusetzen.

Aber auch ein Elternabend nur für MigrantInnen kann angeboten werden: z.B. das Thema "Integration leben - Erfahrungen, Vorstellungen und Wünsche". So können die Eltern zunächst ein Bild darüber malen, wie sie sich in Deutschland fühlen. Dann zeichnen jeweils zwei Elternteile ein "Integrationshaus" und ordnen dessen Bestandteilen vorgegebene Begriffe zu, die alle mit Integration zu tun haben (z.B. Toleranz, Kirche, Geld, Rechte). Danach stellt jedes Team die drei Bilder vor. Es ergibt sich "automatisch" eine Diskussion darüber, was die Eltern unter Integration verstehen, wie weit sie sich in Deutschland als integriert erleben und was sie nun unter "Heimat" verstehen. Auch kann besprochen werden, wie MigrantInnen besser in KiTa/Schule, in der Elternschaft und im Gemeinwesen integriert werden können.

Manchmal ist es auch sinnvoll, Gesprächskreise nur für MigrantInnen anzubieten. Hier können zugewanderte Eltern miteinander und mit den Pädagogen über die Erziehung der Kinder in Familie und KiTa/Schule diskutieren, wobei sich auch Probleme wie ungesunde Er-

nährung oder Missachtung der Autorität der Fachkräfte durch manche Buben (die Frauen nicht achten, weil diese in ihrer Herkunftskultur einen geringen Stellenwert haben) ansprechen lassen. Ferner können z. B. die individuelle Migrationsgeschichte, die Lebenssituation in Deutschland und die eigene Identitätsentwicklung reflektiert werden. Oder es werden Informationen über das Bildungssystem, psychosoziale Dienste, Sozialleistungen, das Ausländerrecht u. ä. vermittelt - was oft externe Fachleute übernehmen können. Ferner können die TeilnehmerInnen miteinander kochen oder backen, Handarbeiten machen, einen Ausflug unternehmen usw. Leben viele Mütter in traditionell muslimischen Familien, sollte der Gesprächskreis auf Frauen begrenzt werden, damit diese Mütter teilnehmen können.

Ziel muss es sein Migranten/Innen für das Amt der Elternvertreter zu gewinnen – vor allem Väter diese Rolle zu übertragen!

Voraussetzung für eine gelingende Integration ist, dass Eltern und Großeltern, sowie die Geschwister im privaten Bereich auch deutsch sprechen!

Vernetzungs- und Informationsveranstaltungen

Gerade diese Form der Beteiligung bietet sich gut an, um positive Einstellungen bei Eltern zu Übergangsprozessen zu erreichen. Es gibt verschiedene Methoden, um diese Veranstaltungen erfolgreich durchzuführen, z. B. Zukunftswerkstatt. Der/die ÜbergangsbegleiterIn fungiert bei dieser Methode als Begleiter.

Übung (1 Stunde)

Zukunftswerkstatt - Elternbeteiligung

Lernziele:

mindestens eine Methode zur Elternmitwirkung praktisch realisieren können

Material:

Flipchart, Pinnwände, Paketpapier, Moderationskarten, Stifte

Rahmenbedingungen:

Zeitraum ca. 1 Stunde. 10 Minuten Kritik, 30 Minuten Utopie, 20 Minuten Realisierung.



2. Modul

„Elternpartizipation in Bildungsprozessen“

Durchführung:

1. Phase der Bestandsaufnahme und Kritik: Hier geht es um eine kritische Aufnahme des Ist-Zustandes, denn dieser ist der Anlass zu Wünschen und Veränderungen. Die Bestandsaufnahme wird in Form eines Brainstormings am Flipchart festgehalten.

2. Phase der Utopie: Hier geht es um das Entdecken der Veränderungsmöglichkeiten, um ein Bewusstsein für zukünftig Mögliches zu entwickeln. Auch unrealistische und sehr utopische Ideen sind willkommen. Dazu wird folgende Annahme gemacht: Alle wünschenswerten persönliche Ressourcen sind vorhanden. Wir verfügen über genügend Geld, Zeit Einfluss und Macht.

Die Teilnehmenden arbeiten in Kleingruppen und entwickeln Utopien, die sie auf Moderationskarten zusammenfassen und an die Pinnwände hängen. Die Utopien werden präsentiert.

3. Phase der Realisierung und der Praxis: Utopien werden mit den realen Bedingungen zusammengebracht und auf ihre Verwirklichungschancen hin untersucht. Jeder Teilnehmende sucht sich eine Utopie als Projektthema aus und entwickelt daraus erste Überlegungen zur Realisierung. Jeder Teilnehmende verfasst bis zum Abschluss des Kurses eine einseitige Projektskizze, die allen zur Verfügung gestellt wird.

Abschlussrunde

Pflichtlektüre:

- Dunlop, A.W. and Fabian, H. (Eds) (2007) Informing Transitions in the Early Years: Research Policy and Practice. Berkshire: OUP/McGraw Hill
- Dunlop, A.W. & Fabian, H. (2003). (Eds.) 'Transitions' European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph, 1.
- Fabian, H. (2002) Children Starting School. London, David Fulton Publishers.
- Fabian, H. (2007) 'The Challenges of Starting School' in J. R. Moyles Early Years Foundations: Meeting the Challenge. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill

- Fabian, H. and Dunlop, A.W.A. (2007) 'The first days at school' in J. R. Moyles. Beginning Teaching, Beginning Learning 2nd Edition. Open University Press/McGrawHill

Empfohlene Lektüre:

- Bulkeley, J. and Fabian, H. (2006) Well-being and Belonging during Early Educational Transitions. The International Journal of Transitions in Childhood. <http://extranet.unimelb.edu.au/LED/tec>
- Fabian, H. and Dunlop A.W.A (2007) Working Paper in Early Childhood Development Series: 'Outcomes of Good Practice in Transition Processes' for The Bernard van Leer Foundation.
- Fabian, H. and Dunlop, A. W. (2005) 'The Importance of Play in Transitions' in J. Moyles The Excellence of Play. Second Edition. Maidenhead: The Open University Press/McGraw-Hill.
- Fabian, H. and Dunlop, A. W. (Eds.) (2002) Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Young Children. London: RoutledgeFalmer Publishers.
- Mott, G. (2002) Children on the Move: Helping High Mobility Schools and their Pupils. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Office for Standards in Education. (2002) Managing Pupil Mobility (Reference number HMI 403 www.ofsted.gov.uk/public/docs2/managingmobility.pdf).



II. Themen

3. Modul „Entwicklungspsychologische Ansätze“ (Dr. Wolfgang Ettrich und Barbara Ettrich)



Dr. med. Wolfgang Ettrich,

verheiratet, 2 Kinder, katholisch

1973 - 1975 an der Elfenbeinküste mit Schwerpunkt Sozialmedizin,

Präventivmedizin, Kinderheilkunde

Kinderarzt seit 25.09.1979 durch die Landesärztekammer Baden-Württemberg

und ab 1986 Oberarzt und Chefarztstellvertreter Kinderklinik Caritas-Krankenhaus
Bad Mergentheim

Tropenmedizin am 11.04.1988 durch die Landesärztekammer Baden-Württemberg

Psychotherapie, 11.05.1989 durch die Landesärztekammer Baden-Württemberg

Ordentliches Mitglied für Neuropädiatrie

Ärztlicher Leiter am Sozialpädiatrischen Zentrum, Klinik am Eichert - Fachklinik für
Kinderheilkunde und Jugendmedizin in Göppingen.



II. Themen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

1. **Bindung und Entwicklung des Selbst**
 - 1.1 Bindung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen
 - 1.2 Konzeptionen des Selbst
 - 1.3 Ethnische Identität
 - 1.4 Selbstwertgefühl
2. **Emotionale Entwicklung**
 - 2.1 Entwicklung von Emotionen in der Kindheit
 - 2.2 Die Regulierung von Emotionen
 - 2.3 Individuelle Unterschiede bei Emotionen und ihrer Regulierung
 - 2.4 Die emotionale Entwicklung von Kindern in ihrer Familie
 - 2.5 Kultur und die emotionale Entwicklung von Kindern
 - 2.6 Das Emotionsverständnis von Kindern
3. **Beziehung zu Gleichaltrigen und Sozialentwicklung**
 - 3.1 Kindliche Sozialpartner
 - 3.2 Peer-Beziehungen
 - 3.3 Status in der Peer-Gruppe
 - 3.4 Spielentwicklung
 - 3.5 Die Rolle der Eltern bei Peer-Beziehungen der Kinder
4. **Moralentwicklung**
 - 4.1 Moralisches Denken und Urteilen
 - 4.2 Die frühe Entwicklung des Gewissens
 - 4.3 Prosoziales Verhalten
 - 4.4 Antisoziales Verhalten
 - 4.5 Lernen über Gerechtigkeit durch Teilen mit anderen
 - 4.6 Verstehen sozialer Konventionen
5. **Körperliche Entwicklung**
 - 5.1 Wachstum und Entwicklung des Körpers
 - 5.2 Entwicklung der Wahrnehmung
 - 5.3 Motorische Entwicklung
6. **Geistige Entwicklung**
 - 6.1 Lernen
 - 6.2 Kognition
 - 6.3 Informationsverarbeitung (Aufmerksamkeit, Gedächtnis)
 - 6.4 Sprachentwicklung
7. **Zusammenfassung:**

Meilensteine der Entwicklung der frühen Kindheit und daraus ableitbare Entwicklungsdefizite



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Entwicklungspsychologische Aspekte beim Übergang von der frühen Kindheit ins Kindergartenalter

Einleitung

Der Übergang von der Familie in die Großgruppe (Kindergarten) stellt für manches Kind eine Situation dar, in der das Kind selbst, seine Eltern und die ErzieherInnen eine Unterstützung benötigen.

Aufgrund dieser Tatsache wurde ein Projekt ins Leben gerufen, bei dem Übergangshelfer diesen Schritt erleichtern sollen.

In unserem Modul „Entwicklungspsychologie des frühen Kindesalters“ haben wir die aus unserer Sicht relevantesten Entwicklungsparameter herausgearbeitet. Wir stellen diese Entwicklungsparameter zunächst themenzentriert in einer zusammenfassenden Form vor, um sie anschließend als Curricula mit den wesentlichen Inhaltsaspekten als Unterrichtseinheiten darzustellen. Ziel ist einerseits die Vermittlung von Kenntnissen über den kindlichen Entwicklungsstand im Alter von 3 Jahren hinsichtlich der Hirnentwicklung, körperlichen Entwicklung, sowie der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten. Dazu die wesentlichsten Aspekte der emotionalen, sozialen Ich- und Selbstentwicklung und der kindlichen Moralentwicklung.

In dieser Darstellung sollen u. a. die Fähigkeiten herausgearbeitet werden, derer die Kinder in der Übergangssituation Elternhaus-Kindergarten besonders bedürfen (Bindungsfähigkeit, Bindung als Voraussetzung für Trennungsfähigkeit, Fähigkeit mit mehreren Personen in soziale Interaktion zu treten). Das Spannungsfeld von Trennungsangst und Akzeptanz von Neuem als Form der Unabhängigkeit entsprechend des Alters, sowie die Entwicklung von Empathie und das Verstehen von Zusammenhängen.

Die Darstellung soll den Erziehenden sowie den Übergangsbegleitern die Möglichkeit geben, Kindern, die in den genannten Bereichen Schwierigkeiten haben, Hilfestellung zu leisten (z.B. Bereitschaft der ErzieherInnen Elternersatzfunktionen zu übernehmen, die Abhängigkeit der Kinder zu akzeptieren, sowie die Gradwanderung zwischen Abhängigkeit und Selbstständigkeit zu erkennen, als richtiges Maß zwischen Forderung und Überforderung).



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Darüber hinaus sollen die Übergangsbegleiter in der Lage sein, spezifische Stärken und Schwächen des Kindes in den verschiedenen genannten Entwicklungsbereichen zu erkennen, um entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

1. Bindung und Entwicklung des Selbst

1.1 Bindung zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen

Der Begriff der Bindungsentwicklung ist verknüpft mit den Namen Bowlby, Rene Spitz, Ainsworth und anderen.

Aus Untersuchungen in Waisenhäusern schloss man, dass Babys in Einrichtungen wie Waisenhäusern unabhängig von Hygiene und Güte der Leitung einem hohen Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind. Es wurde festgestellt, dass frühe emotionale Bindungen zwischen Eltern und Kind die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern beeinflussen kann.

Die heutige Ansicht ist:

Frühe Beziehung der Kinder zu ihren Eltern beeinflusst die Art ihrer Interaktionen mit anderen Menschen vom Kleinkind bis zum Erwachsenenalter.

Diese frühe Bindung beeinflusst das Selbstwertgefühl. Es ist somit Ausdruck dieser früh einsetzenden interaktionellen, aktiv gesteuerten Beziehung zwischen dem Kind der Bezugsperson, der entsprechenden Ausbildung des Bindungsverhaltens und Selbst.

Es soll hier noch mal betont werden, dass wir diesen Prozess als einen hochaktiven Prozess von beiden Seiten betrachten, sowohl von der Bezugsperson als auch von dem Kind in schon sehr frühem Alter.

Bindungsprozess scheint eine biologische Grundlage zu haben, entwickelt sich aber in Abhängigkeit vom familiären und kulturellen Kontext unterschiedlich.

Also bewegt sich der Bindungsprozess im Spannungsfeld „Anlage und Umwelt“ sowie im soziokulturellen Kontext.

So ist die Bindung zu den Eltern von unterschiedlicher Qualität und zeigt hohe individuelle Unterschiede in der sozialen und

emotionalen Entwicklung des einzelnen Kindes.

Harlow und Mitarbeiter (1965) zeigen bei isoliert aufgewachsenen Rhesusaffen mit 6 Monaten schwere soziale Störungen (zwanghaftes Beißen, hin und her werfen, unfähig zu sein mit anderen zu kommunizieren u. a.).

Die Ergebnisse der Beobachtung von Kindern und Affen erwiesen sich so eindrücklich, dass Psychologen und Psychiater sich gezwungen sahen, ihre Vorstellung von der frühen Entwicklung zu überdenken.

So entwickelte Bowlby die so genannten Bindungstheorien. (Bowlby 1969)

Nach Bowlby ist Bindung ein biologisch basierter Prozess, dessen Wurzeln in der Evolution liegen und die die Überlebenschancen des hilflosen kleinen Kindes erhöht. Die engste Bezugsperson ist „die sichere Basis“ von der aus das sicher gebundene Kind seine Umwelt erforschen kann und sich Wissen und Kompetenzen erwirbt. Bowlby unterscheidet hier in der anfänglichen Entwicklung von Bindung 4 Phasen:

- 1. Vorphase der Bindung (Geburt bis 6 Wochen)
- 2. Entstehende Bindung (6 Wochen bis 8 Monate)
- 3. Ausgeprägte Bindung (6 Monate bis 2 Jahre)
- 4. Reziproke Beziehungen von 1 ½ - 2 Jahren an.

Das Kind entwickelt so ein so genanntes inneres Arbeitsmodell der Bindung, nämlich die kindliche mentale Repräsentation des Selbst, der Bindungsperson und der Beziehungen im Allgemeinen, die als Ergebnis der Erfahrungen mit den Betreuungspersonen entstehen.

Das Arbeitsmodell leitet die Interaktionen der Kinder mit den Versorgern und anderen Personen in der Kindheit und im späteren Alter.

Mary Ainsworth, die mit Bowlby seit 1950 zusammengearbeitet hat, lieferte die empirische Evidenz für die Bowlby'sche Theorie und erweiterte sie in entscheidender Hinsicht. (Ainsworth 1967).



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Um die Qualität der kindlichen Bindung an ihre primäre Bezugsperson zu prüfen, wurde die so genannte „fremde Situation“ von Ainsworth experimentell angegeben. Die Kinder werden typischerweise eingeteilt nach:

„sicher gebunden“:

ein Bindungsmuster, bei dem ein Kind eine qualitativ hochwertige, relativ eindeutige Beziehung zu seiner Bindungsperson hat. In der fremden Situation weint ein sicher gebundenes Kind vielleicht, wenn die Bezugsperson weggeht, freut sich aber, wenn sie zurückkehrt und erholt sich schnell von seinem Unbehagen.

Wenn Kinder sicher gebunden sind, können sie ihre Bezugspersonen als sichere Basis für die Erkundung ihrer Umwelt nutzen.

oder

„unsicher gebunden“:

(unsicher ambivalent, unsicher – vermeidend, als desorganisiert oder desorientiert).

Die unsichere Bindung ist ein Bindungsmuster, bei dem Kinder eine weniger positive Bindung zu ihrer Bezugsperson haben als sicher gebundene Kinder. Unsicher gebundene Kinder können eingeteilt werden in unsicher ambivalent, unsicher vermeidend oder desorganisiert.

Die unsicher ambivalente Bindung:

Ein Typ unsicherer Bindung, bei dem Säuglinge oder kleine Kinder klammern oder nahe bei der Bezugsperson bleiben, statt ihre Umwelt zu erkunden. In der „fremden Situation“ werden unsicher ambivalent gebundene Kinder häufig ängstlich, wenn die Bezugsperson sie alleine im Raum lässt und können von Fremden nicht gleich beruhigt werden. Wenn die Bezugsperson zurückkehrt, lassen sie sich nur schwer beruhigen. Einerseits suchen sie Trost, andererseits widersetzen sie sich den Bemühungen, sie zu trösten.

Unsicher vermeidende Bindung:

Ein Typ unsichere Bindung, bei dem Säuglinge und kleine Kinder gleichgültig gegenüber ihrer Bezugsperson erscheinen und diese – gegebenenfalls sogar meiden. In der fremden Situation erscheinen sie der Bezugsperson gegenüber gleichgültig, bevor diese den Raum verlässt und gleichgültig oder vermeidend,

wenn sie zurückkehrt. Sie weinen und nachdem die Bezugsperson sie allein gelassen hat, können sie von einem Fremden ebenso leicht beruhigt werden wie von der Mutter oder dem Vater.

Desorganisiert – desorientierte Bindung:

Ein Typ unsicherer Bindung, bei dem die Kinder in der „fremden Situation“ keine konsistente Stressbewältigungsstrategie zeigen. Ihr Verhalten ist oft konfus oder sogar widersprüchlich und sie erscheinen oft benommen oder desorientiert.

Die Wahrscheinlichkeit für ein Kind sicher gebunden zu sein nimmt zu, wenn die Bezugspersonen sensibel sind und auf die Bedürfnisse reagieren.

Die Ähnlichkeit des Verhaltens bei Kindern in der „fremden Situation“ zu Hause ist gegeben: mehr Freude am Körperkontakt, weniger aufgeregtes Verhalten, entdeckungsfreudiger.

1.1.1 Kulturelle Unterschiede bei der Bindung

Das Verhalten von Kleinkindern ist in der „fremden Situation“ über zahlreiche Kulturen hinweg im Großen und Ganzen vergleichbar (China, Westeuropa, Afrika, Ilzendoorn und Sagi 1999).

Kulturelle Besonderheiten fließen aber ein, besonders in die Unterformen des unsicher gebundenen Seins.

1.1.2 Einflussfaktoren auf die kindliche Bindungssicherheit

Das Einfühlungsvermögen der Eltern ist ein wichtiger Faktor der zur Sicherheit der kindlichen Bindung beiträgt. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Bindungsstatus der Eltern und ihrem Arbeitsmodell von Beziehungen und der Qualität ihrer Bindung zu ihren Kindern.

Es gibt Hinweise für eine Kontinuität von der Bindung in der Kindheit zur Bindung im Erwachsenenalter.

Das Temperament des Kindes zeigt eine vergleichsweise geringe Rolle bei der Bindungssicherheit.

Beachtenswert sind allerdings gravierende Ereignisse, die in den Bindungsprozess mit ein-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

fließen können wie Scheidung, Krankheit, mütterliche Depression u.a.

Interventionsprogramme zeigen, dass man mit Eltern ein sensibleres, aufmerksames und stimulierendes Verhalten einüben kann, was bei den Kindern zu mehr Geselligkeit, Explorationsverhalten, Bindungssicherheit und der Fähigkeit, sich selbst zu beruhigen, führt.

1.2 Konzeption des Selbst

Einleitung:

Das Selbst ist ein Konzeptsystem, das aus den Gedanken und Einstellungen über sich selbst entsteht. Gedanken über das eigene materielle Sein (Körper, Eigentum), soziale Merkmale (Beziehungen, Persönlichkeit, soziale Rollen) sowie innere Merkmale (Gedanken und psychische Vorgänge).

Die Entwicklung des Selbst ist wichtig, weil die Selbstkonzepte des Individuums, einschließlich seiner Selbstsicht und seines Selbstgefühls, alle Gefühle von Wohlbefinden und Kompetenz beeinflussen.

Kinder von 2 - 4 Monaten haben die Vorstellung von ihrer Fähigkeit, Objekte außerhalb ihrer selbst zu kontrollieren.

Ca. 8 Monate alte Säuglinge reagieren mit Trennungsangst.

2-Jährige sagen „ich“ und „mein“.

Bei Selbstbeschreibungen beziehen sich jüngere Kinder oft auf das, was sie gerne mögen oder besitzen.

Die Selbstbewertungen im Vorschulalter sind oft unrealistisch positiv. Es kommt zum zunehmenden, sozialen Vergleich der eigenen psychischen verhaltensbezogenen oder körperlichen Eigenschaften mit anderen, um die eigene Tüchtigkeit zu bewerten.

Autoren, die sich mit dieser Problematik beschäftigt haben, werden hier erwähnt:

- Lewis, Alessandri Sullivan (1990)
- Rochat and Morgan (1995 und 2002)
- Bullock and Lutkenhaus (1990).

Im Folgenden wird die Stern'sche Theorie hier dargestellt mit einem Selbstentwicklungskonzept, das sich entwickeln kann.

Entwicklung des Selbst

D.Stern unterteilt die frühe Lebenserfahrung des Säuglings in 5 Arten des Selbstempfindens.

Die Phasen sind keine Zeitspanne in dem Sinne, dass eine nachfolgende Selbstempfindung die vorhergehende ablösen würde.

Keine Selbstempfindungsart geht verloren, alle existieren nach ihrem Auftauchen lebenslang parallel und zeitgleich weiter.

5 Selbstempfindungen tauchen nacheinander auf:

- Zwischen 0 und 2 Monaten:
Phase des auftauchenden Selbstempfindens.
- Zwischen 2-3 und 7-9 Monaten:
Phase des Kernselbstempfindens.
- Zwischen 7-9 und 15-18 Monaten:
Phase des intersubjektiven bezogenen Selbstempfindens.
- Ab 15-18 Monaten:
Phase des verbalen Selbstempfindens.
- Ab 30-36 Monaten (und später):
Phase des narrativen Selbstempfindens.

a) Die Phase des auftauchenden Selbst (zwischen 0 und 2 Monaten)

Bereits während der ersten beiden Lebensmonate entwickeln Säuglinge aktiv ein Empfinden für ihr im Auftauchen begriffenes Selbst. Sie reagieren bereits im frühesten Stadium auf ihre soziale Umwelt. Sie suchen die für ihre Entwicklung angemessene sensorische Stimulierung. Sie äußern deutliche Vorlieben und Abneigungen gegenüber Sinneseindrücken und Wahrnehmungen. Das Gespür, was für sie „richtig“ ist, ist angeboren. Dabei lassen sich affektive und kognitive Prozesse nicht trennen. Wenn die vielfältigen, zunächst noch isolierten Erlebnisse des Säuglings dann auf irgendeine Weise miteinander in Beziehung gesetzt werden, so erlebt der Säugling das 1. Auftauchen von Geordnetheit und Organisation. Ein Selbst-/Weiterempfinden kann überhaupt erst dann existieren, wenn schon eine irgendwie geartete Organisation entstanden ist, die als Bezugspunkt dient. Dieser erste Bezugspunkt ist der Körper. Seine Kohärenz, seine Bewegungen und Handlungen, sowie die mit ihm verbunde-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

nen Gefühle. Alle ersten Erfahrungen sind körpernahe Vorgänge, die gesamte spätere Entwicklung des Selbstgefühls, des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls nehmen ihren Ursprung in diesen ersten Körpererfahrungen. Unsere frühesten Erinnerungen sind im Körper gespeicherte Erinnerungen und unser ursprüngliches Selbst ist zunächst immer ein Körperselbst. Aus ihnen heraus bilden sich nacheinander ein Körper-Ich und ein Körperschema heraus.

Lignov beschreibt auch ein pränatales Körperselbst. Das Kind im Mutterleib spürt und hört den Herzschlag der Mutter und ihre Stimme, sowie die Stimmen anderer Menschen und Tiere. Es vernimmt Geräusche ihres Körpers beim Verdauen, Schnarchen, Lachen etc., es ist nicht beunruhigt, denn seine Anpassung haben diese mit berücksichtigt.

Die aktuellen Forschungsergebnisse Alessandra Piontellis beweisen, dass es ein erstaunlich differenziertes vorgeburtliches Erleben gibt, bis hin zum Empfinden dafür, ob ein Kind richtig und willkommen ist oder nicht. Diese Studie erhärtet Sterns Grundannahmen zur differenzierten Lebenserfahrung des Säuglings.

Stern misst dem Säugling bereits unmittelbar nach der Geburt verschiedene Fähigkeiten zu, die in seiner frühesten Wahrnehmungswelt für Ordnung sorgen: vor allem die amodale Wahrnehmung und das Eintauchen in die Vitalitätsaffekte. Säuglinge verfügen über eine angeborene generelle Fähigkeit, Wahrnehmungen oder Informationen, die über verschiedene Sinneskanäle aufgenommen werden, miteinander in Beziehung zu setzen und zu vergleichen. Dies bezeichnet Stern als amodale oder transmodale Wahrnehmung. Die exakte Beobachtung dieses Phänomens hat frühere Vorstellungen über angeborene Fähigkeiten des Säuglings revolutioniert. Der Säugling hat sogar Wahrnehmungserwartungen im Sinne von „Richtig“ oder „Nicht Richtig“.

Er reagiert unmittelbar, wenn er etwas als nicht stimmig erlebt. Durch diese transmodale Wahrnehmungsfähigkeit des Säuglings, mit der er verschiedene Merkmale von Menschen und Dingen wie Form, Bewegung, Gestalt, Rhythmus, u.a. als global registriert, lebt er in der Einheit der Sinne. Sein Erleben ist von Ganz-

heit geprägt. Dies schließt auch sein Empfinden für kategoriale oder diskrete Affekte wie Freude, Trauer, Zorn, Angst, Ekel usw. ein.

Er empfindet zusätzlich Erlebnisqualitäten, die Stern Vitalitätsaffekte nennt. Dies meint die Aktivierungs- oder Intensitätskonturen seiner Welt, die genaue Stärke oder feinfühligere noch, die Tönung und Farben seiner Empfindungen. Sein Gefühlsleben ist dadurch bereits in hohem Maße differenziert.

Das auftauchende Selbstempfinden bedeutet, dass Säuglinge aufgrund sich wiederholender spürbarer Strukturen im Wahrnehmungs- und Affektbereich in sich und der Außenwelt zusammenhängende Gefüge, Regelmäßigkeit und gleichartige Konstellationen entdecken und dass dadurch ein Gefühl von auftauchender Ordnung entsteht. Diese Regelmäßigkeiten sind das Fundament des auftauchenden Selbstempfindens.

Es gibt also keine anfängliche Hör-, Seh-, Körper- und Fühlwelt, die im Laufe der Entwicklung seiner Einheit koordiniert werden muss, sondern eine ganzheitlich erlebte Welt, die sich im Laufe der Erfahrungen in viele einzelne unterschiedliche Welten aufgliedert. Die früheste Erlebniswelt des Säuglings ist nicht undifferenziert oder chaotisch, sondern in einer empfundenen Ganzheit und Richtigkeit. Es bleibt außerhalb des bewussten Gewahrseins und ist absolut präreflexiv und bewegt sich auf der Ebene unmittelbaren Erlebens.

Das frühkindliche Erleben ist einheitlicher und globaler. Den Säugling kümmert es nicht, in welchem Bereich seine Erfahrungen auftreten. Er nimmt Empfindungen, Wahrnehmungen, Aktionen, Kognitionen, innere motivationale und Verhaltenszustände unmittelbar wahr. Als Intensität, Form-, Zeitmuster, als Vitalitätsaffekte, kategoriale Affekte, Lust oder Unlust. Bis in die Grundelemente des frühkindlichen subjektiven Erlebens. Alle Erfahrungen werden zu strukturierten Konstellationen sämtlicher Grundelemente des subjektiven Erlebens umgeformt.

Die Ergebnisse der Säuglingsforschung über die ersten Lebenswochen des Säuglings widerlegen auch die Vorstellung von der Existenz eines normalen infantilen Autismus wie ihn Margret Mahler konzipiert hat. Der Säugling ist



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

zu außerordentlich differenzierten Sinneswahrnehmungen in allen Wahrnehmungsmodalitäten in der Lage. Sein Koordinationsvermögen ist bereits stark ausgeprägt und er sucht den aktiven Austausch mit seiner Umwelt, im Sinne der für ihn richtigen sensorischen Stimulierung.

b) Die Phase des Kernselbst (zwischen 2- 3 und 7- 9 Monaten)

Sterns Hauptthese: Es gibt zu keinem Zeitpunkt der Entwicklung eine undifferenzierte Verschmelzung von Selbst und Anderen (Symbiose). Margaret Mahler nahm eine undifferenzierte Phase der Verschmelzung an. Für sie war die normale Symbiose das Primäre. Aus ihr entwickelte sich die Separation. Stern dagegen sieht die Getrenntheitserlebnisse als das Primäre. Zu deren Basis werden Gemeinschaftserlebnisse mit einem anderen möglich, die aber nicht das Gespür für das eigene getrennte Selbst auslöschen.

Bevor der Säugling zielgerichtet motiviert Kontakte und Beziehungen zu anderen Menschen herstellt, entwickelt er anfänglich als erstes einmal das stabile Empfinden eines Kernselbst und eines Kernanderen.

Aus vier verschiedenen Arten der Selbsterfahrung geht das Empfinden eines organisierten Kernselbst hervor: Der Urheberschaft, der Selbstkohärenz, der Selbstaffektivität und der Selbstgeschichtlichkeit. Das Entscheidende ist das Selbstempfinden als die Integration des Erlebens. Der ordnende Akt ist also keine Leistung des verstandesmäßigen Bewusstseins. In Form unmittelbaren Gewahrseins entwickelt das neugeborene Kind von den ersten Lebenstagen an ein Gefühl für die eigene Existenz, sowie den eigenen Lebensfluss. Ein beständiger Strom von Empfindungen durchzieht das Selbst, dass von Beginn an als integrierender psychischer Organisator tätig wird. Stern betrachtet die vier Arten der Selbsterfahrung auch als Selbstinvarianten. Auf dieser Grundlage identifiziert der Säugling über die Prozesse der wechselseitigen Regulierung das eigene Kernselbst und den Kernanderen. Die höchstsozialen Prozesse und Interaktionen in dieser Lebensphase sind kaum kognitive Vorgänge, sondern absoluten Vorrang hat die Regulierung von Affekten und Erregung.

Die wichtigsten Invarianten des Kernselbsterlebens ist die Urheberschaft. Selbst Urheber der eigenen Handlung zu sein, wird unterteilt in Wirkungen, die dieses eigene Selbst verursacht und Wirkungen, die vom anderen verursacht werden.

Durch verschiedene gleich bleibende Merkmale des interpersonalen Erlebens, nämlich Einheit des Ortes, Kohärenz der Bewegung, der zeitlichen Struktur, der Form, sowie der Intensitätsstruktur entsteht das Gefühl, eine eigene körperliche abgegrenzte Einheit zu sein, die der Ort und der Sitz von Empfindungen und Aktivitäten ist. Diese Selbstkohärenz ist die zweite wichtige Komponente des Kernselbsterlebens.

Selbstaffektivität bedeutet die Wahrnehmung innerer unterschiedener Gefühlsqualitäten, die als Affekte in andere Selbsterfahrungen eingebettet sind. Wesentlich ist, dass diese Gefühle eindeutig als dem eigenen Selbst zugehörig empfunden werden.

Selbstgeschichtlichkeit meint das Empfinden von Kontinuität. Das Selbst erlebt sich als eingebunden in ein fortdauerndes Sein. Auch wenn selbstbewirkte, oder von außen bewirkte Veränderungen eintreten, bleibt ein fortdauerndes Gefühl von Beständigkeit erhalten. Selbst und Objekt werden von Beginn an als getrennt empfunden. Es ist also ein organisiertes Empfinden vom eigenen Kernselbst und vom Kernanderen. Diese Unterscheidung von Selbst und Objekt ist präreflexiv. Eine Empfindung des früheren existenziellen Selbst ist keine Leistung im Sinne eines vorhandenen reflexiven Ich-Bewusstseins.

Der Säugling hat frühe aktive Fähigkeiten, zwischenmenschliche Gemeinsamkeit herzustellen und zu integrieren. Ständig gegenseitige Abstimmungs- und Regulierungsvorgänge. Insofern ist hier auch ein selbstregulierender anderer vorhanden. Bei allen objektiven Vorgängen unserer primären Bedürfnisse wie Liebe, Geborgenheit, Körperkontakt und Sicherheit betreffend, werden so gemeinsam geschaffene Erfahrungen erlebt. Der Säugling übernimmt eine sehr aktive Rolle, um das für ihn richtige und angemessene Verhalten hervorzurufen. Über diesen Weg der wechselseitigen Regulie-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

rungsprozesse lernt das Kleinkind die lebenswichtigen Verbindungen und Themata.

Für die prägende Rolle von Bewegung und Körperlichkeit entwickelt der Säugling zuerst grundlegende motorische Überzeugungen, die eine jede zwischenmenschliche Interaktion mit einbringt. Das Zusammenspiel von sensorischen, motorischen, affektiven und kognitiven Ebenen bezeichnet George Downing als affektmotorisches Schema.

Viele Experimente mit Säuglingen beweisen, dass diese in den Interaktionen mit Bezugspersonen von Anfang an deutliche Erwartungen nach bestimmten Regelmäßigkeiten im Umgang mit diesen haben. Diese betreffen Intensität, den Rhythmus, das Ausmaß an Stimulierung und richtige Wechselseitigkeit des Austauschs.

Eine unangemessene Entgleisung löst sofort gegensteuernde Reaktionen, bzw. Unbehagen und Besorgnis aus.

Die hohe Kompetenz des Kleinkindes in Wahrnehmungs- und Gefühlsbereich ist zwar als menschliche Grundausstattung vorgegeben, sollte aber durch seine Bezugsperson gefördert werden, um ihre optimale Ausprägung zu erhalten.

Das Körperselbst als eine Quelle von Wirkungskraft und Macht muss deutlich und differenziert werden. Und damit einhergehend auch der andere Körper, der Objektkörper, als einer der erreichbar ist, oder dem Grenzen gesetzt werden können und ähnliches mehr.

Die Verfeinerung der angelegten Fähigkeiten muss in immer neuen Situationen praktiziert und erprobt werden, um Lernerfahrung zu speichern, sowie sein affektmotorisches Handlungsrepertoire zu bereichern. Das geht nur, wenn Bezugspersonen ihn in seiner Umwelt auf die richtige Art und Weise effektiv stimulieren und regulieren. Der Säugling nimmt die Welt zunächst als Ganzes in sich auf, um später durch immer feinere Ausdifferenzierung zu lernen, wie es ist, am Leben zu sein. Entscheidend ist die angemessene Qualität der zwischenmenschlichen Berührung. Er muss das richtige Handeln motorisch affektiv mehrmals erleben, bevor es bei ihm als Baustein stabil integriert wird.

Durch die komplexe Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit und Affektivität in Abstimmung mit dem anderen konsolidiert der Säugling zwischen dem 2./3. und 7./9. Lebensmonat die Empfindung eines Kernselbst als eigenständige kohärente und abgegrenzte körperliche Einheit. Er lebt keine undifferenzierte symbiotische Phase. Das subjektive Erleben von intensiver Zweisamkeit, bzw. des Einseins mit einem anderen Menschen kann vielmehr erst entstehen, wenn das deutliche Empfinden eines Kernselbst und Kernanderen etabliert ist. Symbioseähnliche Verschmelzungserfahrungen werden als Gelingen einer aktiv herbeigeführten Gemeinsamkeit erlebt und nicht als passives Aufgesetztsein. Der Säugling zieht sich nur noch in den Situationen in weniger differenzierte emotionale Haltungen zurück, die er mit seinen eigenen gegenwärtigen Kräften nicht bewältigen kann. Symbiose ist als Zufluchtsort des überforderten Säuglings (Dornes). Das Kernselbst wird zum tragenden Fundament eines Gefühls von existentieller Sicherheit. Als Urvertrauen ist es der sichere Hafen, von dem aus wir in die ruhigen Gewässer und in die Stürme des Lebens starten.

Die Meisterung der Aufgabe, als vom anderen getrenntes Wesen eigenständig zu existieren, ist ein Lebensthema. Es ist aber gleichzeitig eine Freude, über regulierungsfähige Selbstgrenzen zu verfügen. Die Fähigkeit zur Abgrenzung geht so einher mit der Möglichkeit zur innigen Bindung unter Wahrung unseres inneren Kerns. Der Kern selbst nimmt es auf und ihn an einen anderen abzugeben bedeutet nicht, symbiotische Verschmelzung als beglückender passagerer Zustand, sondern Selbstaufgabe in Abhängigkeit.

Im Kern selbst sind wir bleibend getrennt und vom Kern selbst aus stellen wir Gemeinsamkeit mit anderen her.

c) Die Phase des subjektiven bezogenen Selbst (zwischen 7-9 und 15-18 Monaten)

Eine neue Qualität erlebt der Säugling in seinem Selbstempfinden, wenn er entdeckt, dass er über ein eigenes Gefühls- und Seelenleben verfügt und dass selbiges auch auf die anderen Personen zutrifft. Der Säugling wird jetzt in einem neuen Bereich der intersubjektiven Bezogenheit hineinkatapultiert. Eine neue organi-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

sierende subjektive Perspektive auf das Selbst taucht auf. Im zwischenmenschlichen Bereich bewegt man sich von der Interaktion, bei der affektbetonte Handlungsmuster ausgetauscht werden zur Beziehung, bei der das Gefühlserleben selber das Ziel, der erklärte Gegenstand des wechselseitigen Austauschs ist. Gemeinsames Erleben verschiebt sich von der Regulierung auf die Teilung innerer Wahrnehmungswelten. Hiermit ist das Empfinden im intersubjektiven Bereich durch die Verwandlung der zwischenmenschlichen Welt völlig verschieden von dem im Bereich der Kernbezogenheit. Diese bleibt bestehen. Im Bereich der Kernbezogenheit bleibt die empathische Reaktion der Bezugsperson für den Säugling als Prozess noch unbemerkt. Er nimmt nur die Reaktion für ihn selbst als richtig oder nicht richtig wahr. Im Bereich der intersubjektiven Bezogenheiten nimmt er nun auch den empathischen Prozess als solchen wahr. Wie einfühlsam, bzw. uneinfühlsam seine Umwelt auf ihn reagiert, entscheidet über seine psychische Einbindung in die zwischenmenschliche Gemeinschaft, bzw. über seine psychische Einsamkeit. Spätestens zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung wird die zukünftige existentielle Befindlichkeit eines Säuglings geprägt.

Zwischenmenschliche Bezogenheit wird besonders durch drei innere Erlebnisweisen hergestellt:

Durch die gemeinsame Aufmerksamkeit, die gemeinsame Absicht und die Gemeinsamkeit affektiver Zustände. Das auffälligste Merkmal der intersubjektiven Bezogenheit ist das geteilte Erleben von Gefühlen. Der Charakter ist überwiegend transmodal. Der Rhythmus wird für den Säugling zu einem Charakteristikum seiner Umwelt. In dieser Zeit lebt das Kind, obwohl bei diesen Ab- und Einstimmungsvorgängen organismische, motorische, affektive und kognitive Wahrnehmung zusammenspielen, auch in der Einheit der Sinne. Eine Wahrnehmung der Welt bleibt eine ganzheitliche. Die amodalen Ab- und Einstimmungsprozesse, die Genauigkeit ihres Zusammenspiels, ihre Richtigkeit für das Kind sind das Ziel, das in sich selbst entwicklungsfördernd sein soll.

Gemeinsam geteilte Gefühle vermitteln die grundlegende Erfahrung, dass innere Zu-

stände, soziale Prozesse und Beziehungsan gelegenheit von tiefem sozialem Wesen sind. Der Wunsch nach vertrauter Nähe zum Objektiv ist ein angeboren und zutiefst menschlicher Impuls. Das Wesen der Intersubjektivität besteht darin, affektive Zustände mit anderen zu teilen und sich mitzuteilen, somit primäres Bedürfnis nach Kontakt und Berührung. Die Nähe ist psychischer, konkret körperlicher Natur. Die Entwicklung vom Körpergefühl und Beziehungsfähigkeit ist nicht so entscheidend wie die stimmige Interaktion im Rahmen eines engen Körperkontaktes. Die Qualität der Berührung ist entscheidend. Harmonisierende Stimmigkeit und Erfahrung des Kleinkindes, das es selbst willentlich Berührung und körperlichen Austausch herstellen und regulieren kann.

Orientiert sich der Körperkontakt nur an den Bedürfnissen des anderen, verliert das Kind das Empfinden, für seine körperliche Urheber schaft und eigenes Wirkungsvermögen in der Gestaltung von Beziehungen. Misslingt die Begegnung, bleibt die Sehnsucht nach stimmiger Berührung lebenslang in den Zellen gespeichert und der Körper ruft nach einer korrigierenden Erfahrung. Obwohl hier schon Laute und Vokalisierung eine erhebliche Rolle spielen, bewegt sich das Kind immer noch im vorsprachlichen Stadium seines Selbsterlebens. Mit dem Eintritt in die Welt der Symbole und Sprache findet eine einschneidende Veränderung im Selbsterleben statt.

d) Die Phase des verbalen Selbst (ab 15-18 Monaten)

Etwa in der Mitte des 2. Lebensjahres beginnen Kinder, sich die Welt um sie herum auch mit Hilfe von Symbolen, Zeichen und Bildern vorzustellen, oder wie man sagt, psychisch zu repräsentieren. Dies verändert ihre Weltsicht fundamental. Sie können sich selbst zunehmend zum Objekt der eigenen Reflexionen machen, über Personen und Dinge kommunizieren, die nicht mehr direkt anwesend sind, im Spiel symbolisch handeln, oder Gefühle und empathisches Verhalten in Worte fassen. Sie beginnen von sich selbst als Person zu sprechen und konsolidieren ihre Geschlechtsidentität. Neue Formen der Kommunikation als Gemeinsamkeit über die Sprache werden möglich. Dabei führt der Spracherwerb aber zu einem Selbst- wie zu einem interpersonalen



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Problem, der Einordnung von Bedeutung dessen, was wahrgenommen wird. Bedeutung im Sinne eines Bindegliedes zwischen erfahrener oder gedachter Welt und Wörtern ist nun keine naturgegebene, unmittelbar einleuchtende Tatsache mehr. Sie muss vielmehr zwischen dem Kind und den Eltern wechselseitig ausgehandelt werden. Bedeutungen ergeben sich fortan als Verhandlungen zwischen Kind und Bezugspersonen, die vereinbaren, was sie als gemeinsam verstehen. In dem individuellen Erleben von Wirklichkeit muss über gemeinsame Ich-, Du- und Wir-Bedeutungen auch eine gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeit hergestellt werden. Das Kind wird mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert, die sein bisheriges Welterleben und sein Gefühl von Eigenmächtigkeit zutiefst verändern.

Die Phase im Leben, in der es selbstständig zu gehen und zu sprechen beginnt, ist eine hochkritische Phase. Es wird jetzt auf eine fremde soziale Ordnung hin umorientiert. Es wird vom Kind plötzlich verlangt, sein Handeln auf lebenspraktische sozial festgelegte Ziele hin auszurichten: Es soll selbstständig werden und sich sein Spielzeug selber holen. Es sollte bestimmte Verhaltensweisen beherrschen und ohne Hilfe aus seiner Tasse trinken. Es soll sich sozialen Maßstäben gemäß gut benehmen, es soll sozial hochkomplexe Situationen meistern und „danke“ sagen. Es soll seine Bedürfnisse kontrollieren lernen und auf seine geliebten Kekse warten können usw., das Kind möchte vieles aus eigenem Antrieb lernen, es wird andererseits erheblich verunsichert und fürchtet die unpersönlichen Normen der nur schwer zu verstehenden sozialen Ordnung, die es soweit von der persönlichen Ordnung seiner frühen Kindheit fortführt.

Auch der Spracherwerb konfrontiert das Kind mit vielen neuen Lebensanforderungen und so wird die Welt der Sprache zur zweischneidigen Angelegenheit.

Das Kind verlässt vor allen Dingen den Bereich des nonverbalen ganzheitlichen Erlebens. Durch das Fassen in Worte kann das anfängliche globale Erleben jetzt zerrissen, entstellt oder unzugänglich wiedergegeben werden. Zum Beispiel das eigentliche Empfinden eines Kernselbst kann in Sprache überhaupt nicht er-

fasst werden. Die Sprache greift einen Teil heraus. Grunderfahrungen bleiben real, lebensbestimmend, das transmodale ganzheitliche Erleben wird also aufgebrochen, oder in den Untergrund verbannt.

Der Erwerb der Sprache hat 2 Gesichter. Die Welt der Sprache ist anfälliger für Verwirrung in den Beziehungen, als die nonverbalen Interaktionssysteme, zu Zeiten der Kernbezogenheit und der intersubjektiven Bezogenheit. Das Kind erlebt echte Missverständnisse in Bezug auf Inhalt und Bedeutung von Wörtern. Es versucht innere Befindlichkeiten, Gefühle, Affekte und persönliche Überzeugungen in angemessene Sprache zu kleiden. Das Auseinanderfallen von verbalen und affektiven Botschaften in double-bind-Situationen nimmt im Erleben des Kindes über dies die sichere Eindeutigkeit.

Die Sprache trennt die zwei simultanen Formen von zwischenmenschlichen Erleben: Die Form, wie wir in der Persönlichkeit direkt leben und die Form, wie wir sie verbal ausdrücken. Wenn wir das, was wir sprachlich ausdrücken, vom Kind zunehmend als das Wirkliche betrachtet wird, unterliegt sein Erleben in den anderen Wahrnehmungsbereichen einer Entfremdung. Durch den von der Sprache erzwungenen Zwischenraum zwischen erlebter und sprachlich repräsentierter Erfahrung wird also eine Spaltung im Selbsterleben bewirkt. Zusätzlich verlagert die Sprache die Bezogenheit von der persönlichen unmittelbaren Ebene des Selbstempfindungsbereiches auf die eigene unpersönliche und abstrakte Ebene.

e) Die Phase des narrativen Selbst (30 - 36 Monate und später)

Während der Phase des verbalen Selbst lernt das Kind den grundlegenden Gebrauch von Wörtern. Die Phase des narrativen Selbst setzt ein, wenn Kinder über die reine Bezogenheit mit Wörtern hinaus ihre Gefühle, Erlebnisse und Absichten in erzählender Form organisieren. Narrative sind Geschichten über das Leben und zugleich über seine Grundbausteine.

Die Geschichten haben eine Oberflächen- und eine tiefe Struktur. Die erstere ist die explizit erzählte Geschichte. Die tiefe Struktur dagegen erfasst den intuitiv empfundenen Teil des zwi-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

schenmenschlichen Lebens, der nicht in Worte zu fassen ist.

Die Tiefenstruktur eines Narrativs gehört damit zur Kategorie des prozeduralen und impliziten Wissens. Neugeborene verfügen von Geburt an über ein implizites Beziehungswissen, wie sie sich in bestimmten Situationen richtig verhalten. Dies ist unbewusst.

Implizites Wissen hat eine erzählähnliche narrative Struktur, obwohl es nicht verbalisiert wird. Der Säugling begreift sich als Urheber von Handlungen, er verfolgt Ziele und bringt Orte wie Akteure in Zusammenhang mit dem erlebten Geschehen. Er verfügt damit über alle Elemente einer interaktiven Handlung.

Während der Phase der intersubjektiven Bezo-genheit kommt die Fähigkeit hinzu, Gefühlszu-stände zu teilen. Sie werden jedoch noch nicht nachdenkend in Worte gefasst. Selbst wenn die persönliche Wirklichkeit eines Kindes mit beginnender verbaler Bezo-genheit zunehmend durch ihre Reflexion im Spiegel der Sprache gesprochen wird und es beginnt, sie in Sätze zu fassen, spricht es noch nicht in der episodi-schen Erzählform.

Strukturierte Narrative entwickeln sich erst, wenn ein Kind selbst reflexiv Geschichten über sein eigenes Leben zu erzählen beginnt. Von diesem Zeitpunkt an zerlegen wir unser ge-samtes Leben in narrationsähnliche Episoden, die uns als verdichtete Erfahrungen ein Gefühl von Kontinuität und Bedeutung vermitteln. Ent-wickelt werden die selbstbiographischen Ge-schichten aus dem gemeinsamen Leben mit anderen. Es ist ein hochentwickelter Prozess, weil beide Seiten gemeinsam den Teil der Rea-lität gestalten, der die Form eines Einzelnarra-tivs annimmt. Es ist eine gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeit. Was die Akteure so miteinander entwickeln, ist die offizielle au-tobiographische Version ihres Lebens, bzw. ihre historische Wahrheit.

Narrative als verdichtetes erzähltes Leben kön-nen nur reichhaltig werden, wenn sie die ge-lebte Dynamik, den Rhythmus, die Spannungs-bögen des Geschehens, sowie die Farben und Tönungen der emotionalen Empfindungen be-inhalten. Bleibt die Gemeinsamkeit unbelebt,

verblassen die Farben in den Geschichten des Lebens.

1.3 Ethnische Identität

Die Entwicklung einer ethnischen Identität um-fasst, sich selbst als Mitglied einer ethnischen Gruppe zu erkennen, ein Verständnis einer eth-nischen Beständigkeit zu entwickeln und eth-nisches Sollverhalten zu zeigen. Das Wissen über die eigene ethnische Gruppe zu erwer-ben, Familie und Gemeinschaft beeinflussen diese Prozesse.

Nach Bernal, Mark Knight, Ocampo, Garza and Cota 1993 werden 5 Komponenten der ethni-schen Identität unterschieden:

- a) ethnisches Wissen
Das Wissen der Kinder, dass ihre Volks-gruppe bestimmte Unterscheidungsmerk-male aufweist, die sie von anderen Grup-pen abgrenzen (Verhaltensweisen, Per-sönlichkeitseigenschaften, Werte, Gebräu-che, Stile und Sprache).
- b) ethnische Selbstidentifikation
Die Kinder kategorisieren sich selbst als Mitglieder ihrer ethnischen Gruppe.
- c) ethnische Beständigkeit
Das Verständnis der Kinder, dass sich die besonderen Merkmale ihrer ethnischen Gruppe, die sie in sich tragen, abhängig von Zeit und Raum nicht verändern und dass sie immer ein Mitglied ihrer ethni-schen Gruppe sein werden.
- d) ethnisches Rollenverhalten
Die Beteiligung der Kinder an Verhaltens-weisen, die charakteristische Merkmale ih-rer ethnischen Gruppe widerspiegeln.
- e) ethnische Gefühle und Vorlieben
Die Gefühle der Kinder gegenüber ihrer Zugehörigkeit zu einer ethnischen Grup-pe und ihre Vorlieben für deren charakte-ristische Merkmale und Mitglieder.

1.4 Selbstwertgefühl

Das Selbstwertgefühl ist die allgemeine Ein-schätzung der Wertigkeit des Selbst und der Gefühle, die dadurch erzeugt werden. Faktoren in diesem Zusammenhang sind:

- genetische Veranlagung
- Qualität der Beziehung des Kindes zu El-tern und Gleichaltrigen



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

➤ ihr Aussehen und die körperliche Attraktivität

➤ verschiedene kulturelle Faktoren

Somit bietet die Entwicklung des Selbstwertes ein hochgradig transparentes Beispiel für die Interaktion für die Anlage und Umwelt einschließlich des soziokulturellen Kontextes.

Selbstwertgefühl ist ein psychischer Funktionsbereich, der durch große individuelle Unterschiede gekennzeichnet ist.

Harper hat ein Wahrnehmungsprofil für Kinder, ein häufig verwendetes Messinstrument für Selbstwertgefühl und Selbstwahrnehmung entwickelt. Faktoren, die in diesem Profil eine Rolle spielen, sind:

- schulische Fähigkeit
- soziale Akzeptanz
- sportliche Fähigkeit
- körperliches Aussehen
- Verhalten und Betragen
- allgemeiner Selbstwert

(Harper 1999)

Geschlechtsunterschiede bei den Sorgen Jugendlicher über ihr Aussehen, ihr Verhalten und ihre Fähigkeiten und ihr Benehmen, bestehen darin, dass Mädchen sich mehr Sorgen über ihr Aussehen und ihr Sozialverhalten machen, während Jungen mehr um ihre Fähigkeiten und ihr Benehmen besorgt sind.

Thematisch muss diskutiert werden, wie sich das Selbstwertgefühl bei Kindern aus Minderheiten darstellt. Öfter sind sie eher Vorurteilen von Erwachsenen und Jugendlichen ausgesetzt. Es wird somit angenommen, dass das Selbstwertgefühl von Kindern stark durch die Bewertung Anderer beeinflusst wird und dass Minoritätenkinder einen geringeren Selbstwert aufweisen als deutsche Kinder. Es ist aber ein sehr differenziert zu betrachtendes Problem, das in dieser Simplizität nicht gehalten werden kann. Im Jugendalter kehrt sich oft dieser Trend langsam um.

2. Emotionale Entwicklung

Emotion ist durch eine motivationale Kraft oder Handlungstendenz gekennzeichnet und durch Veränderung der Physiologie der subjektiven

Erfahrungen und des Beobachteten baren Verhaltens.

Die emotionale Intelligenz ist eine Summe von Fähigkeiten, die zur Kompetenz im sozialen und emotionalen Bereich beitragen. Die Fähigkeiten umfassen, sich selbst zu motivieren, trotz Frustration, Kontrollimpulsen und Belohnungsaufschub hartnäckig zu bleiben, eigene Gefühle und die Gefühle anderer zu erkennen, zu verstehen, eigene Stimmungen und den Gefühlsausdruck in sozialen Interaktionen zu regulieren und sich in die Emotionen anderer hinein versetzen.

2.1 Entwicklung von Emotionen in der Kindheit

In der Theorie der diskreten Emotionen (Basisemotionen) Izard 1991 und Tomkins 1962 werden Emotionen als angeboren und seit frühester Kindheit voneinander abgetrennt betrachtet. Es wird weiter angenommen, dass jede Emotion mit einem spezifischen und unverwechselbaren Satz körperlicher und mimischer Reaktionen einhergeht.

Ein weiterer theoretischer Ansatz ist der funktionalistischer Ansatz (Campos, Mumme 1994). Diese Theorie sieht die Grundfunktion von Emotionen darin, zielgerichtete Handlungen zu fördern. Nach diesem Ansatz sind Emotionen nicht gegen einander abgegrenzt und können je nach sozialer Umwelt in bestimmtem Ausmaß variieren.

Es gibt ausgefeilte Systeme für die Codierung und Klassifizierung der emotionalen Bedeutung kindlicher Gesichtsausdrücke. Diese Systeme identifizieren Emotionen anhand der Codierung dutzender Anhaltspunkte im Gesicht (ob die Augenbrauen gehoben oder zusammen gezogen sind, die Augen weit geöffnet, eng geschlossen oder verengt sind, die Lippen einen Schmolmund formen, leicht gerundet oder gerade nach hinten gezogen sind). Es ist oft schwierig, exakt zu bestimmen, welche Emotionen die Säuglinge erleben, es ist besonders schwierig zwischen den verschiedenen negativen Emotionen zu unterscheiden. Besonders die negativen Emotionen sind schwieriger zu interpretieren als die positiven Emotionen.

Ca. in der 6.-7. Lebenswoche steht das so genannte soziale Lächeln, das an Menschen ge-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

richtet ist (Wihte 1985). Es tritt vor allen Dingen häufig während der Interaktion mit der Bezugsperson auf. Es ruft gewöhnlich Freude und Interesse und Zuneigung hervor. Menschen bringen ein Kind viel eher zum Lächeln als Objekte. Bei aktivem Hervorrufen einer Aktion (z.B. Musik auslösen durch aktive Betätigung an einer Schnur) zeigen die Säuglinge mehr Interesse und lächeln, als wenn es nur ein passives Anbieten ist.

Im Alter von ungefähr 8 Monaten fangen die Kinder an, hauptsächlich bekannte Menschen und nicht immer Menschen allgemein anzulächeln. Selektives Lächeln. Ab einem Alter von ungefähr 3-4 Monaten gibt es viele Aktivitäten, wo ein Kind viel lacht oder lächelt, z.B. kitzeln, auf den Knien reiten lassen u.a.

Die Entstehung und Entwicklung negativer Emotionen in der Kindheit ist schwieriger zu bestimmen. Bei 2 Monaten alten Kindern wurden allerdings Gesichtsausdrücke, die Wut oder Traurigkeit darstellen beobachtet und zuverlässig voneinander und gegen Unbehagen und Schmerz in einigen Kontexten abgegrenzt. Ob genau das Missbehagen differenziert werden kann, ist in Diskussion.

Die emotionale Entwicklung in der frühen Kindheit wird unterstützt durch die zunehmende innere Repräsentationsfähigkeit sowie die Entwicklung der Sprache und des Selbstkonzeptes. In diesem Alter (2-6 Jahre) gewinnt das Kind ein besseres Verständnis seiner eigenen Gefühle und der Gefühle anderer Menschen. Es verbessert sich auch die Fähigkeit, den Emotionenausdruck zu regulieren. Die Entwicklung parallel des Selbst trägt dazu bei, das selbstbezogene Emotionen wie Scham, Verlegenheit, Schuld, Eifersucht und Stolz vermehrt auftauchen. Es ist schwer anzugeben, wann Wut entsteht, weil Schmerz/ Unbehagen und Wut in den ersten Lebensmonaten schwer voneinander zu trennen sind. Kinder können mit 2 Monaten Wut als Reaktion auf Kontrollverlust erleben. In den ersten Monaten ist es ähnlich schwer Angst und Unbehagen zu unterscheiden. Wahrscheinlich entsteht Angst im Alter von 6 oder 7 Monaten, wenn Kinder damit beginnen, Angst vor Fremden zu empfinden. Alle Kinder zeigen auch Traurigkeit, besonders

wenn sie von ihren Lieben für eine längere Zeitspanne getrennt sind.

Die selbstbewussten Emotionen (Verlegenheit / Stolz / Scham / Schuld) entstehen etwas später als die meisten anderen Emotionen, wahrscheinlich während des 2. Lebensjahres. Ihre Entstehung ist teilweise mit der Entwicklung einer elementaren Wahrnehmung des Selbst verknüpft sowie mit der Erkenntnis, dass andere auf diese selbst reagieren. Welche Situation diese Emotionen hervorrufen, variiert zwischen den Kulturen.

2.2 Regulierung der Emotionen

Während des ganzen Lebens ist die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu regulieren entscheidend, um eigene Ziele zu erreichen. Emotionale Selbstregulierung ist ein komplexer Prozess.

Komponenten, die im Dienste der Zielerreichung stehen, sind:

- a) innere Gefühlszustände (die subjektive Erfahrung von Emotionen)
- b) emotionsbezogene physiologische Prozesse (z.B. Pulsfrequenz, hormonale oder andere physiologische Reaktionen, die mit Emotionen einhergehen)
- c) emotionsbezogene Kognitionen (z.B. Gedanken darüber machen, was man will oder wie eine Situation zu interpretieren ist)
- d) emotionsbezogenes Verhalten (z.B. der Gesichtsausdruck von Gefühlen und Aggressionen auf Grund von Wut).

Die Bemühungen der Kinder, ihre Emotionen und ihr emotional angetriebenes Verhalten zu regulieren verändern sich mit dem Alter. Während sich Säuglinge noch ganz darauf verlassen, dass ihnen Erwachsene helfen, ihre Emotionen zu regulieren, entwickeln Kleinkinder bereits Mittel der Selbstregulation von eigenen Emotionen und Verhaltensweisen.

Dazu gehören Methoden wie der Versuch, die Aufmerksamkeit von der Stressquelle abzuwenden, sich selbst zu beruhigen oder sich mit anderen Aktivitäten abzulenken.

Die kindliche Fähigkeit, Handlungen zu unterdrücken, verbessert sich ebenfalls mit dem Alter.



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Verbesserung des Regulierungsvermögens der Kinder basieren wahrscheinlich darauf, dass Kinder ihre Aufmerksamkeit und ihren Körper immer besser zu kontrollieren lernen wie auch Veränderungen in den Erwartungen, die Erwachsene an Kinder richten.

Im Gegensatz zu Kleinkindern, die oft versuchen mit ihren Emotionen durch unmittelbares Handeln umzugehen, sind ältere Kinder auch in der Lage, kognitive Bewältigungsstrategien anzuwenden, z.B. zu versuchen etwas anderes zu denken oder sich auf positive Aspekte einer negativen Situation zu konzentrieren.

Außerdem wächst die Fähigkeit Wege der Selbstregulation der Stressbewältigung auszuwählen, die den Anforderungen der jeweiligen Situation entsprechen.

Die Fähigkeiten, die eigenen Emotionen und das darauf bezogene Verhalten zu regulieren und konstruktiv mit stressvollen Situationen umzugehen, gehen mit hoher sozialer Kompetenz einher.

2.3 Individuelle Unterschiede bei Emotionen und ihre Regulierung

Temperament bezieht sich auf individuelle Unterschiede bei verschiedenen Aspekten der kindlichen emotionalen Reaktivität, Regulierung und andere Merkmale wie Verhaltenshemmung und Aktivitätsniveau.

Folgende Aspekte des kindlichen Temperamentes werden identifiziert:

- Aktivitätsniveau
- Rhythmus
- Ablenkbarkeit
- Annäherung und Rückzug
- Anpassungsfähigkeit
- Aufmerksamkeitsspanne und Ausdauer
- Reaktionsintensität
- Reaktionsschwelle
- Stimmungsqualität

(Mary Rothbarth und John Bates 1998)

Dem Temperament wird eine veranlagungsbedingte Grundlage zugeschrieben, aber es wird auch durch Umwelterfahrungen beeinflusst, wozu vor allem soziale Interaktionen gehören. Das Temperament scheint im Zeitverlauf stabil

zu sein, wiewohl das Ausmaß dieser Stabilität über Temperamentstendentionen der Individuen hinweg variiert.

Das Temperament spielt eine wichtige Rolle bei der Anpassungsfähigkeit. Ein schwieriges und nicht zu zügelndes Temperament während der Kindheit sagt häufig Verhaltensprobleme in der Kindheit und im Erwachsenenleben vorher. Kinder, die als Kleinkinder ängstlich und passiv gegenüber neuen Objekten oder Menschen waren, haben später manchmal Schwierigkeiten bei ihren Interaktionen mit anderen auch gleichaltrigen Menschen. Kinder, die auf Grund ihres Temperamentes für eine geringe Anpassungsfähigkeit anfälliger sind, entwickeln sich jedoch oft gut, wenn sie eine vernünftige und geeignete Erziehung erhalten und wenn eine gute Passung zwischen ihrem Temperament und ihrer sozialen Umwelt besteht.

2.4 Die emotionale Entwicklung von Kindern in ihrer Familie

Ähnlich wie Temperamentsdimensionen, die sich auf die emotionale Entwicklung beziehen und mit Vererbung zusammenhängen, gibt es auch weitere Aspekte der Persönlichkeit, die den Rahmen des Temperamentes erweitert. Die Persönlichkeit ist das Muster verhaltensbezogener und emotionaler Neigungen, Überzeugung und Interessen sowie der intellektuellen Fähigkeiten, die ein Individuum charakterisieren. Die Wurzeln der Persönlichkeit liegen im Temperament, aber sie werden durch die Interaktionen mit der sozialen und physischen Welt geformt.

Die Sozialisation emotionaler Reaktionen von Kindern sind Prozesse, durch die Individuen auf Grund von Erfahrungen mit anderen Menschen Fähigkeiten sowie Denk- und Gefühlswelten entwickeln, ebenso wie Normen und Werte, mit deren Hilfe sie sich einer Gruppe anpassen und mit anderen Menschen leben können. Eltern, Lehrer und andere Erwachsene sind wichtige Sozialisationsinstanzen für Kinder, wobei allerdings auch andere Kinder, die Medien und soziale Institutionen eine wichtige Rolle bei der Sozialisation spielen können.

Kinder, die eine sichere Bindung an ihre Eltern haben, haben tendenziell mehr positive Emotionen und mehr emotionales Verständnis als





3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Kinder, deren Beziehung zu ihren Eltern unsicher ist. Ein weiterer Einflussfaktor auf die Gefühlsentwicklung von Kindern ist die elterliche Sozialisation emotionaler Reaktionen. Dazu gehört auch, welche Emotionen Eltern gegenüber ihren Kindern und Anderen ausdrücken und wie sie dies tun, Eltern auf negative Emotionen ihrer Kinder reagieren und ob und wie Eltern Gefühle mit ihren Kindern besprechen.

2.5 Kultur der emotionalen Entwicklung von Kindern

Die Emotionalität und die emotionale Regulierung der Kinder sind nicht nur durch Vererbung beeinflusst, sondern auch durch die Qualität der Eltern - Kind - Beziehung und durch die emotionale Sozialisation der Eltern. Weiterhin werden die emotionalen Funktionen von Kindern durch Erwartungen und Wahrnehmungen von sich selbst und anderen beeinflusst, die sie dadurch entwickeln, dass sie die Emotionen anderer Menschen sehen und das andere Menschen auf ihre eigenen und andere Emotionen reagieren und das Emotionen im Gespräch auf bestimmte Weise behandelt werden.

Tendenzen von Kindern, Emotionen in spezifischer Weise zu erleben und zu regulieren, können durch Temperamentsunterschiede beeinflusst sein, wie sie zwischen verschiedenen Gruppen von Menschen bestehen, ebenso durch kulturelle Unterschiede in den Überzeugungen, hier Emotionen einen hohen Wert besitzen und wann bzw. wo Emotionen ausgedrückt werden sollen. Es unterscheiden sich weiterhin Mädchen und Jungen ein wenig in ihrem Ausdruck von Emotionen und diese Unterschiede sind wahrscheinlich auf die Sozialisation in der Familie und Kultur zurückzuführen.

2.6 Das Emotionsverständnis von Kindern

Im Alter von 8-12 Monaten beginnen Kinder zu zeigen, dass sie emotionalen Gesichtsausdrücken und emotionalen Stimmungen Ereignisse in der Umwelt zuordnen können. Diese Fähigkeiten sind offenkundig beim so genannten sozialen Referenzieren der Kinder. Es ist die Verwendung mimischer, gestischer oder stimmlicher Hinweise der Eltern um zu entscheiden, wie mit neuen, mehrdeutigen oder potentiell

bedrohlichen Situationen umzugehen ist. (Rosicky and Didball 2001 u.a.).

Das Verständnis von Emotionen spielt bei Kindern eine wichtige Rolle in ihrem Leben. Obwohl Kleinkinder Unterschiede bei verschiedenen Emotionsausdrücken wie Freude oder Überraschung schon im Alter von 4-7 Monaten entdecken können, beginnen sie erst mit etwa 7 Monaten mit den Emotionen. Im Alter von 8-12 Monaten beginnen Kinder den emotionalen Gesichtsausdruck oder den emotionalen Ton der Stimme mit Aktionen in Verbindung zu bringen, was in ihrem Gebrauch des sozialen Referenzieren sichtbar wird. Im Alter von 3 Jahren zeigen Kinder elementare Fähigkeiten, Gesichtsausdrücke zu benennen und einfache Situationen zu verstehen, die Freude auslösen sollten.

Wenn Kinder die Vor- und Grundschule durchlaufen wächst ihr Verständnis von Emotionen und Situationen, die Emotionen hervorrufen, hinsichtlich Ausmaß und Komplexität. Sie werden sich zunehmend darüber bewusst, dass die Emotionen, die Menschen zeigen, nicht ihre wahren Gefühle widerspiegeln müssen. Außerdem verstehen die Kinder mit zunehmendem Alter besser, dass sie und andere mehr als eine Emotion zur selben Zeit empfinden können und dass verschiedene Emotionen miteinander interagieren und einander beeinflussen.

3. Beziehung zu Gleichaltrigen und Sozialentwicklung

3.1 Kindliche Sozialpartner

Soziale Kompetenz ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit mit anderen Kindern zurechtzukommen, sich mit ihnen zu verständigen, zu kooperieren, Konflikte zu bewältigen, von ihnen zu lernen und eigenes Wissen weiterzugeben. Mit dem Erwerb sozialer Kompetenz wird häufig begründet, warum Kinder in den Kindergarten gehen sollten. Soziale Kompetenz wird als eine für den Schulstart unerlässliche Grundvoraussetzung gesehen. Welche Bedeutung haben Peer-Kontakte in den ersten drei Lebensjahren für den Erwerb sozialer Kompetenz aber wirklich? Diesbezüglich differieren die Meinungen der Wissenschaftler: Schneider und Wüstenberg (1993,2001) beschreiben, dass Kinder schon in den ersten Lebensjahren andere Kinder brauchen. Sie sehen die Gleichalt-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

rigengruppe als wichtiges Setting, das förderlich auf die Sozialentwicklung wirkt. Erwachsenen-Kind-Beziehungen wirken durch ihr asymmetrisches Kräfteverhältnis, bei dem immer der eine dominiert und kontrolliert eher erfahrungshemmend auf die kindliche Sozialentwicklung. Umso wichtiger erscheinen daher die symmetrisch-reziproken Beziehungen (d.h. wechselseitig und auf gleichem Niveau) unter Gleichaltrigen. Nach Ahnert (2003) gibt es jedoch bislang noch keine Studie, die Entwicklungsdefizite oder -abweichungen aufgezeigt hätte, wenn diese Entwicklung erst im Vorschulalter einsetzt. Daher gilt die Frage, inwieweit die frühen Anfänge der Peer-Interaktion auf die Phänomene späterer Peer-Beziehungen hinführen, als noch weitgehend unbeantwortet.

3.1.2 Gegenseitige Nachahmung

Anhand zahlreicher Beobachtungen lässt sich eindeutig feststellen, dass Kleinstkinder und auch Säuglinge bereits ein soziales Interesse an anderen Kindern zeigen und auf diese anders reagieren als auf Erwachsene. Von Anfang an sind sie aktiv an der Kommunikation beteiligt und benutzen dafür vorsprachliche Verständigungsformen wie Mimik, Gestik, Laute und Lächeln. Bereits mit einem halben Jahr sind sie in der Lage, ihre Kontaktversuche in Abstimmung mit der Reaktion des anderen Kindes zu steuern. Wollen Kinder beispielsweise ein anderes Kind berühren, so versuchen sie zunächst dessen Interesse zu wecken. In der Regel kommt es nur dann tatsächlich zu Berührung, wenn das Gegenüber auf diese Kontaktinitiative, auch mit Interesse reagiert (Schneider und Wüstenberg, 1993). Gegenstände werden bereits ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres benutzt, um in Kontakt zu treten. Die wichtigste Fähigkeit, um Kontakt herzustellen, ist die Imitationsfähigkeit. Im Alter von ein bis zwei Jahren dient sie als Mehrzweckstrategie, da sie sowohl die entscheidende Methode zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen ist, als auch aufgrund der Nachahmung von Sprache und Lauten, Gestik, Mimik und Körperbewegungen durch ein anderes Kind das eigene Selbstbild emotional bestätigt wird (Schneider und Wüstenberg, 2001). Beim Nachahmen geht es um wesentlich mehr, als um simples Kopieren von

Verhaltensweisen: Nachahmen erfordert erste Abstimmungsprozesse, z.B. darüber, wer vor macht und wer nachahmt. Zudem werden stetig neue Varianten eingebracht und somit die kreative Ausgestaltung gefördert.

Das Besondere an der Beziehung zwischen Kindern ist die Ähnlichkeit der Spielpartner: Die Chance, dass eine gemeinsame Problemlösung erarbeitet und keine durch Erwachsene vorgefertigte übernommen wird, ist in einer symmetrisch-reziproken Beziehung größer (von Salisch, 1993). Zudem zwingt der Austausch zwischen Gleichaltrigen zu frühem Nachdenken über die Vorstellungen und Gefühle des anderen und beschleunigt somit die Entwicklung von Perspektivenübernahme und Moralvorstellungen (Schneider und Wüstenberg, 2001). Auch werden kognitive Konzepte gefördert. So beschreibt Durkin (1997) beispielsweise, dass Kleinkinder, die in Gruppen gemeinsam an den Versuchen zu Mengeninvarianz von Piaget arbeiten und sich gegenseitig durch verschiedene Sichtweisen anregen, erfolgreicher sind, als wenn die Kinder dies alleine tun.

3.2 Peerbeziehungen

Peerbeziehungen bieten für die Kindesentwicklung besondere Chancen. In der Psychologie werden Peers als Individuen definiert, die etwa das gleiche Alter haben. Meist ist der Altersunterschied geringer als zwischen Geschwistern. In den meisten anderen Beziehungen, insbesondere gegenüber Erwachsenen, besteht eine Statusungleichheit. Im Umgang mit den Peers sind die Kinder relativ gleichberechtigt, was ihre Macht und ihren sozialen Status betrifft (Furmann & Buhrmester, 1985).

Piaget ging davon aus, dass Kinder wegen dieser relativen Statusgleichheit gegenüber Peers offener und spontaner sind als gegenüber Erwachsenen. Er bemerkte, dass Kinder die Überzeugungen und Regeln der Erwachsenen oftmals nur aus Gehorsam akzeptieren und nicht auf der Basis von Verständnis und Zustimmung (Youniss, 1980). Es ist wahrscheinlicher, dass die Kinder gegenüber Gleichaltrigen die Vorstellungen anderer offen kritisieren, um Rückmeldung bitten oder ihre eigenen Ideen erläutern (Kruger & Tomasello,



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

1986). So entwickeln Peers gemeinsam ihre eigenen Regeln, Auffassungen und Erklärungen dafür, warum oder auf welche Weise Dinge funktionieren.

Auch Wygotski (1978) ging davon aus, dass Kinder durch Interaktion mit Gleichaltrigen neue Fertigkeiten erlernen und ihre kognitiven Fähigkeiten erweitern. Im Gegensatz zu Piaget betonte Wygotski jedoch die Bedeutung der Kooperation zwischen Peers. Wygotski betont die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den Kindern, die ihnen hilft, neue Fähigkeiten aufzubauen und sich gegenseitig die Wissensinhalte und Fähigkeiten, die in ihrer Kultur Wert und Bedeutung besitzen, zu vermitteln. Youniss (1980) betonte die sozialen und emotionalen Gewinne der Peer- Interaktion. Für ihn bilden die Gleichaltrigen in der Vorschul- und Schulzeit eine wichtige Quelle der Begleitung und Unterstützung im Umgang mit Problemen und Aufgaben. Mit zunehmendem Alter nimmt die Bedeutung der Peers als Quelle der emotionalen Unterstützung an Bedeutung zu. Sullivan (1953) nahm an, dass Freundschaften bei älteren Kindern für ihr Wohlbefinden unerlässlich sind. Er betonte, dass Kinder im frühen Jugendalter beginnen, enge intime Beziehungen mit gleichgeschlechtlichen Peers einzugehen. Solche kameradschaftlichen Beziehungen bieten den Kindern die erste Erfahrung einer intimen zwischenmenschlichen Beziehung, die auf Gegenseitigkeit und Austausch zwischen Gleichgestellten aufbaut. Sullivan ging davon aus, dass Kinder, die von ihren Peers abgelehnt werden, Gefühle der Minderwertigkeit und Einsamkeit entwickeln und über ihre eigenen Fähigkeiten verunsichert sind.

Die Theoretiker Piaget, Wygotski und Sullivan sehen Peer-Beziehungen als einzigartigen Kontext für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung. Sie gehen davon aus, dass sich infolge der Gleichberechtigung, der Gegenseitigkeit, Kooperation und Vertrautheit von Peer-Beziehungen die Denkfähigkeit der Kinder und ihre Berücksichtigung der Belange anderer verbessern. In den Freundschaften der Kinder finden sich zwischen Gleichaltrigen am häufigsten Gleichberechtigung und Vertrautheit.

3.3 Status in der Peergruppe

Ältere Kinder und Jugendliche machen sich häufig sehr viele Gedanken über ihren Status bei den Gleichaltrigen: Beliebt zu sein ist von größter Wichtigkeit, und die Zurückweisung durch die Peers kann drastische Folgen haben, die sich vor allem auf Entwicklungsebene zeigen. Beispielsweise anhand eines Schulabbruchs oder problematischen Verhaltens (Gest, Graham - Bermann & Hartup, 2001).

Für die Beliebtheit spielt offensichtlich die körperliche Attraktivität eine große Rolle. Attraktive Kinder sind mit größerer Wahrscheinlichkeit beliebt als unattraktive Kinder (Langlois et al. 2000). Dieses Muster entsteht bereits in der frühen Kindheit und wird in der Adoleszenz besonders offensichtlich. Nach Hanna (1989) kann körperliche Attraktivität im Jugendalter wichtiger sein als Geselligkeit, wenn es darum geht bei den Peers Anerkennung zu finden und positive Freundschaften zu entwickeln. Darüber hinaus tragen sportliche Fähigkeiten, besonders bei Jungen, zum Peer-Status bei. Sportler werden von den Peers meist als beliebt eingeschätzt (Rodkin et al., 2000). Weiterhin hängt der Peer-Status mit dem Status der eigenen Freunde zusammen: beliebte Freunde zu haben wirkt sich positiv auf die eigene Beliebtheit aus (Eder, 1985). Das Sozialverhalten des Kindes, seine Persönlichkeit, die Kognitionen über sich und anderer sowie die Ziele bei Interaktion in Peers sind weitere Faktoren, die den soziometrischen Status beeinflussen.

3.3.1 Beliebte Kinder

Beliebte Kinder besitzen zahlreiche soziale Fähigkeiten, die dazu beitragen, dass sie gemocht werden. Beispielsweise sind sie in der Lage Interaktionen mit Peers zu beginnen und positive Beziehungen zu anderen aufrecht zu erhalten (Rubin et al., 1989). Stoßen beliebte Kinder zu einer Gruppe von Kindern hinzu, versuchen sie zuerst abzuschätzen, was in der Gruppe gerade los ist, um sich dann der Gruppe anzuschließen. Sie sprechen über das selbe Thema oder beteiligen sich an der selben Aktivität wie die Gruppe und werden somit selten unangebrachte Aufmerksamkeit auf sich ziehen, wenn sie einer Gruppe beitreten (Puttallaz, 1983; Dodge et al. 1983). Beliebte Kinder sind meistens kooperativ, freundlich und



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

verständnisvoll gegenüber anderen und werden so auch von Lehrern und Peers wahrgenommen (Dodge et al. 1997; Rubin et al. 1998). Darüber hinaus neigen sie nicht zu starken negativen Gefühlen und können sich gut selbst regulieren (Eisenberg et al. 1993).

Mit Blick auf Aggressivität, die der Durchsetzungsfähigkeit dient (hierzu zählt auch Schubsen und Kämpfen) unterscheiden sich beliebte Kinder meist nicht von durchschnittlichen Kindern (Newcomb et al., 1993).

3.3.2 Abgelehnte Kinder

Abgelehnte Kinder können in zwei Kategorien eingeteilt werden: den übermäßig aggressiven oder den verschlossenen Kindern.

Aggressiv abgelehnte Kinder: 40-50% der abgelehnten Kinder sind häufig aggressiv. Hierbei überwiegt feindliches, drohendes, störendes und kriminelles Verhalten sowie körperliche Aggression (Hinshaw et al., 1997; Newcomb et al., 1993). Viele abgelehnte Kinder betreiben Beziehungsaggression wenn sie wütend sind oder ihren Willen durchsetzen wollen. Das bedeutet, dass sie Gerüchte über Peers verbreiten, Freundschaft vorenthalten, um Verletzungen zuzufügen oder andere Kinder ignorieren und ausschließen (Crick et al., 1997). Es kann nicht mit Sicherheit angegeben werden, ob Aggression die Ablehnung der Peers verursacht oder von ihr verursacht wird. Einige Forschungsergebnisse sprechen jedoch dafür, dass der Zurückweisung durch die Peers häufig aggressives Verhalten zugrunde liegt. Bei der Beobachtung von Peers, die sich gerade kennen lernen, zeigte sich, dass die aggressiven Kinder mit der Zeit abgelehnt werden (Coie & Kupersmidt, 1983). In Langzeitstudien konnte gezeigt werden, dass aggressive, negative und störende Kinder von ihren Peers im Verlauf eines Schuljahres zunehmend abgelehnt werden (Little & Garber, 1995; Maszk et al., 1999).

Verschlossen-abgelehnte Kinder: 10 bis 20 % der abgelehnten Kinder gehören in die Gruppe der verschlossen-abgelehnten Kinder. Kennzeichen dieser Gruppe sind soziale Zurückgezogenheit, Argwohn, Schüchternheit und Ängstlichkeit (Cillessen et al., 1992; Rubin et al., 1998). Viele dieser Kinder fühlen sich isoliert und einsam. Dennoch zeigen Forschungs-

ergebnisse, dass nicht alle sozial verschlossenen Kinder abgelehnt werden. Vielmehr ist es die Kombination aus verschlossenem Verhalten mit negativen Handlungen oder Gefühlen, das zur Zurückweisung durch die Peers führt.

3.3.3 Ignorierte Kinder

Ein Teil der zurückgezogenen Kinder kann als ignorierte Kinder klassifiziert werden, weil sie von ihren Peers weder positiv noch negativ wahrgenommen werden. Diese Kinder sind oft weniger gesellig, aggressiv und störend als durchschnittliche Kinder (Rubin et al., 1998). Auch halten sie sich von aggressiven Peer-Interaktionen meistens fern (Coie & Dodge, 1988). Diese Kinder fürchten sich nicht vor sozialen Interaktionen, obwohl sie mit ihren Peers weniger interagieren als Kinder mit durchschnittlichem soziometrischen Status (Hatzichristou & Hopf, 1996; Rubin et al., 1998). Ignorierte Kinder zeigen kaum Verhaltensweisen, die sich von denen anderer Kinder unterscheiden, sie scheinen vor allem deshalb ignoriert zu werden, weil sie von ihren Peers einfach nicht bemerkt werden (Bukowski et al., 1993).

3.3.4 Kontroverse Kinder

Kontroverse Kinder sind Kinder, die von einigen Peers gemocht, von anderen jedoch abgelehnt werden. Diese Kinder besitzen oft Eigenschaften sowohl von beliebten als auch von abgelehnten Kindern (Rubin et al., 1998). Beispielsweise können sie kooperativ, gesellig, sportlich und humorvoll sein, zugleich jedoch häufig auch aggressiv, störend und schnell wütend (Bukowski et al., 1993; Coie & Dodge, 1988). Sie sind einerseits sozial sehr aktiv, andererseits gerne auch Gruppenführer (Coie et al., 1990). Jedoch werden kontroverse Kinder häufig als arrogant und snobistisch erlebt, weshalb sie von einigen Peers abgelehnt werden (Hatzichristou & Hopf, 1996).

3.4 Spielentwicklung

3.4.1 Parallelspiel

Die Annäherung an andere Kinder erscheint für den oberflächlichen Beobachter oft zufällig und erfolgt stufenweise. Insbesondere das früher oft als unreifes Verhalten abgewertete Parallelspiel erweist sich bei näherem Hinsehen als aktive soziale Strategie zur Gruppenintegration (Schneider und Wüstenberg, 1993).



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Beispielsweise können folgende Stufen durchlaufen werden:

- das Kind blickt während des eigenen Tuns ab und zu auf
- es beobachtet direkt die Aktivität der anderen Kinder
- das Kind zeigt Anteilnahme an der Aktivität der anderen Kinder
- es wird von der allgemeinen Atmosphäre angesteckt
- das Kind übernimmt bei anderen Gesehenes ins eigene Spiel
- erste vorsichtige, direkte Kontakte werden geknüpft.

Das Parallelspiel bietet zahlreiche Möglichkeiten:

- andere Kinder und deren Verhaltensweisen können kennen gelernt werden
- Spielverläufe können beobachtet und verstanden werden
- es kann aus „sicherer“ Distanz heraus passiv an Handlungen teilgenommen und somit damit vertraut werden
- Bewegungen und Aktivitäten können imitiert und nachempfunden werden
- Anregungen für das eigene Spiel können erhalten werden
- es können Informationen über Abläufe, Kinder und Objekte erhalten werden
- das Kind kann selbst über die Stufen der Annäherung, bzw. der Interaktion entscheiden.

3.4.2 Interaktionsverhalten

Bereits in den ersten Lebensjahren kennzeichnen spielerische und andere prosoziale Verhaltensweisen die Kontakte zwischen den Kindern deutlich öfter als Konflikte. In einer Krippenstudie zeigte sich, dass die mit gemeinsamem Spiel verbrachte Zeit mit steigendem Alter zunimmt (Bensel, 1994). Die spielerischen Interaktionen reichten hierbei von einfachen Geben-Nehmen-Spielen oder dem Tauschen von Spielzeug über Bewegungsspiel (z.B. gemeinsames Hüpfen auf Matratzen) bis hin zu kleinen Rollenspielen (z.B. Kochen, Großwildjagd in Afrika). Hierbei spielten die Kinder vorwiegend zu zweit. In den Fällen, in

denen mehr als zwei Kinder am Spiel beteiligt waren handelte es sich vorwiegend um Spiele bei denen Geräusche erzeugt wurden, und in die leicht einzusteigen war. Alle diese Kinder waren älter als zwei Jahre.

Konflikte sind zwischen Kleinkindern selten und kurz. Paradox erscheinen mag hierbei, dass u.a. befreundete Kinder die heftigsten Auseinandersetzungen führen. Dies wird jedoch verständlich, wenn man Auseinandersetzungen nicht als Gegensatz zu Kooperation, sondern als Teil von ihr versteht (Dittrich et al., 2001). Konflikte allgemein dienen dazu, Kräfte zu messen, Rechte auszuhandeln, Kontakt aufzunehmen oder die bestehende Situation zu ändern. Stoßen bei befreundeten Spielpartnern verschiedene Spielideen, Meinungen und Interessen aufeinander, so ist das Konfliktrisiko besonders hoch. Gerade diese Konflikte fördern jedoch die Sozial- und Denkentwicklung (Schneider und Wüstenberg, 2001). Bereits Einjährige verfügen über Konfliktlösestrategien. Zweijährige sind in der Lage nach sozialen Regeln wie beispielsweise der „Priorität früherer Besitzrechte“ zu handeln. Das bedeutet, dass sie meist auch ohne die Intervention Erwachsener weggenommene und vom Erstbesitzer wieder eingeforderte Objekte zurückgeben. Besitzstreitigkeiten (die Hauptursache für Konflikte in den ersten Jahren) haben eindeutig soziale Gründe und drehen sich weniger um das Spielzeug an sich. Besitzansprüche („meins“) werden selbst dann geltend gemacht, wenn beiden streitenden Kindern ein identisches Spielzeug zur Verfügung steht.

- Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, H. Handbuch der Kleinkindforschung (S. 489-524). Bern: Hans Huber
- Bensel, J. (1999): Vertrauen schaffen von Anfang an. Wie eine gute Eingewöhnung gelingen kann. ZeT (1), S.8-10.
- Bensel, J. (2000): Aller Abschied ist schwer- die Entwöhnung. Warum die letzten Wochen in der Tagespflege von großer Bedeutung sind. ZeT (3), S.8-11.
- Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertages-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

stätten. Neuwied: Luchterhand.

- Durkin, K. (1997): Entwicklungssozialpsychologie. In: Stroebe, W., Hewstone, G., Stephenson, M., Sozialpsychologie. Eine Einführung (S. 49-78). Berlin: Springer.
- Haug-Schnabel, G. (2004): Verhaltensbiologische Erkenntnisse aus der Mutter-Kind-Bindungsforschung. Die Hebamme 17 (3), S. 144-151.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2004): Vom Säugling zum Schulkind- Entwicklungspsychologische Grundlagen. kindergarten heute spezial. Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G. Bensel, J. (2005): Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg: Herder.
- Keller, H. (1998): Entwicklung im Kontext. Entwicklungspsychologische Konsequenzen für eine außerfamiliäre Betreuung des Kleinkindes. In: Ahnert, L., Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren (S.164-172). Bern: Hans Huber.
- Schneider, K., Wüstenberg, W. (1993): Kinderfreundschaften im Krabbelalter. In: Deutsches Jugendinstitut, Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland (S.127-134). München, Kösel.
- Schneider, K., Wüstenberg, W. (2001): Entwicklungspsychologische Forschungen und ihre Bedeutung für Peer-Kontakte im Kleinkindalter. In: von Schlippe, A., Löschke, G., Hawellek, C., Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs (S. 67-78). Weinheim: juvena.
- Suess, G.J. (2005): Sicherer Halt für den Aufbruch ins Leben. Neueste Erkenntnisse der Bindungsforschung. kindergarten heute (11-12), S.6-12.
- von Salisch, M. (1993): Kind-Kind-Beziehungen. Symmetrie und Asymmetrie unter Peers, Freunden und Geschwistern. In: Auhagen, A.E. von Salisch, M., Zwischenmenschliche Beziehungen (S.59-78). Göttingen: Hogrefe.

3.4.3 Das Spiel mit Gleichaltrigen

Im Alter zwischen 3 und 5 Jahren werden die gleichaltrigen Spielkameraden immer wichtiger. Während bislang Erwachsene als Spielpartner bevorzugt wurden, sind es nun die gleichaltrigen Spielkameraden. Dank der nun vorhandenen Sprachfähigkeit ist eine echte Verständigung möglich. Die Kinder beginnen gemeinsam zu planen, zu organisieren, zu besprechen und zu entscheiden. Sie kommentieren Abläufe und beratschlagen sich bei Misserfolgen. Die Kinder bilden Teams und lernen sich einzugliedern. Bald zeigen sich Spezialisten, die irgendetwas besonders gut können und deshalb auch oft gefragt sind. Die Kinder sind nun in der Lage Projekte zu planen, die sich über mehrere Tage erstrecken und gemeinsam mit anderen an einem Vorhaben zu arbeiten.

Die Gebilde, die das Kind beim Konstruktionspiel baut werden zunehmend größer und komplizierter. Von sich aus greifen die meisten Kinder nun zu Schere und anderen Hilfsmitteln, um mehr Gestaltungsmöglichkeiten zu haben. Durch eifrig tätige Mitspieler lassen sich die Kinder leicht zum Selbstaushängen animieren. Das Symbolspiel wird zunehmend phantastischer. Alltagssituationen werden immer seltener nachgeahmt. Nun beginnt das Rollenspiel d.h. dass die Kinder im Zusammenspiel fiktive Rollen einnehmen. Das kooperative Rollenspiel ist bei Dreijährigen noch kaum zu finden. Normalerweise zeigen es jedoch bereits alle Vierjährigen. Im Alter von 4 bis 5 Jahren nimmt die Dauer dieser fiktiven Spiele deutlich zu. Beim Rollenspiel werden von den Kindern höhere soziale und kognitive Fähigkeiten gefordert. Ein gemeinsam abgesprochenes Handeln muss über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten und koordiniert werden. Im Rollenspiel kann das Kind seine Wünsche und Ängste ausdrücken sowie seine Erlebnisse, Erwartungen und Erfahrungen verarbeiten. Durch die Übernahme einer überlegeneren Position kann es z.B. eigene Ängste für kurze Zeit abmildern. Indem es in fremde Rollen hinein schlüpft, erlebt es die mit der Rolle verbundenen Gefühle (Vorgang der Identifikation). Hierdurch lernt es, sich in andere Personen hineinzuversetzen und übt sein Sozialverhalten.



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

3.4.4 Regelspiel

Die zuletzt auftauchende Grundform des Spiels ist das Regelspiel. Hierzu ist die Gruppenfähigkeit und die Entwicklung anschaulichen Denkens nötig. Beim Regelspiel handelt es sich um ein soziales Spiel, bei dem nicht nur nach festgelegten Regeln gehandelt wird, sondern diese Regeln müssen auch eingehalten werden und machen zugleich den Reiz des Spiels aus. Die meisten Regelspiele sind Wettkampfspiele (Verstecken, Hüpfspiele, Fangen). Der Wettbewerbscharakter spielt hierbei mit zunehmendem Alter eine immer größere Rolle (Brettspiele, Gesellschaftsspiele, Sportspiele). Beim Regelspiel gibt es meist Sieger und Verlierer. Hierdurch beginnen die Kinder ihre Leistung mit der Leistung der anderen Kinder zu vergleichen. Bereits mit etwa dreieinhalb Jahren erwacht beim Kind die Leistungsmotivation. Es erkennt, dass es darauf ankommt zu gewinnen und möchte Sieger sein. Oft ist das Verkräften von Misserfolgen nicht einfach. So wird beispielsweise das Spiel abgebrochen, die Kinder leugnen, dass sie verloren haben, schieben die Schuld auf äußere Umstände oder weisen darauf hin, dass sie dafür andere Dinge gut können. Im Alter von 4 Jahren spielen die Kinder gerne in kleinen Gruppen und fangen an, sich vorgegebenen Spielregeln unterzuordnen. Die Kinder wissen zwar, dass sie auch verlieren können, dennoch stellen Niederlagen eine große emotionale Belastung dar. Etwa in der Mitte des 4. Lebensjahres taucht im Spiel der Kinder eine neue Form der Kommunikation auf. Die Anweisungen für das gemeinsame Rollenspiel werden zunehmend komplexer, fast drehbuchartig. Es werden sogar Absprachen über die Form des Sprechens während des Spiels getroffen. Diese Kommunikation über die Kommunikation wird als Metakommunikation bezeichnet. Bei der Metakommunikation werden die Mitspieler immer mehr in die eigene Gedankenwelt miteinbezogen. (Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. 2004)

3.5 Die Rolle der Eltern bei Peer- Beziehungen der Kinder

Die Bindungstheorie behauptet, dass es von der sicheren oder unsicheren frühen Bindung eines Kindes an die Eltern abhängt, wie seine zukünftige soziale Kompetenz und die Qualität seiner Beziehungen mit anderen, einschließlich

Gleichaltrigen, beschaffen sein wird. Bindungstheoretiker gehen davon aus, dass eine sichere Bindung zwischen Elternteil und Kind die Kompetenz im Umgang mit Peers auf mindesten dreierlei Art fördert (Elicker et al. 1992):

- Sicher gebundene Kinder entwickeln positive soziale Erwartungen. Sie sind leicht bereit, mit anderen Kindern zu interagieren und erwarten, dass diese Interaktionen positiv und belohnend sein werden.
- Dank ihrer Erfahrungen mit einer verständnisvollen und interessierten Bezugsperson entwickeln sie die Basis, um das Prinzip der Wechselseitigkeit in Beziehungen zu verstehen. Sie lernen in Beziehungen zu geben und zu nehmen und auf andere einzugehen.
- Sicher gebundene Kinder sind mit großer Wahrscheinlichkeit zuversichtlich, begeisterungsfähig und emotional positiv eingestellt. Dadurch werden sie für andere Kinder attraktiv, was ihnen soziale Begegnungen erleichtert.

Umgekehrt nehmen Bindungstheoretiker an, dass eine unsichere Bindung die Fähigkeit eines Kindes mit seinen Peers zu interagieren beeinträchtigt. Sind Eltern zurückweisend, unfreundlich oder nachlässig, werden jüngere Kinder häufig selbst unfreundlich und erwarten von ihren Mitmenschen nichts Gutes. Als Folge nehmen sie ihre Peers eher feindlich wahr und verhalten sich ihnen gegenüber aggressiv. Alternativ erwarten diese Kinder von ihren Peers Zurückweisung und vermeiden diese Erfahrung, indem sie Peer-Interaktionen von vornherein umgehen (Furman et al., 2002; Renken et al., 1989).

Die ersten Fähigkeiten für den Umgang mit den Peers erlernen die Kinder im Familienumfeld. Eltern können die Interaktion ihrer Kinder mit Gleichaltrigen hierbei sowohl auf direkte Weise (beispielsweise indem sie versuchen, Einfluss auf die Beziehungen der Kinder untereinander zu nehmen), wie auch indirekt fördern (beispielsweise durch ihren Erziehungsstil und durch ihr eigenes Spielverhalten) (Ladd & Pettit, 2002).



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

3.5.1 Direkte Einflussnahme der Eltern

Ladd et al. (1993) fanden, dass Kinder, deren Eltern es ermöglichen, in den Vorschuljahren häufig mit ihren Freunden zu spielen, über ein größeres soziales Netzwerk verfügen und geübter sind im sozialen Umgang. Die Eltern schaffen die Möglichkeit für das gemeinsame Spiele. Hierdurch zeigen sie ihren Kindern, wie sie selbst in Kontakt zu Gleichaltrigen treten können. Zudem stehen sie ihren Kindern stets mit Rat und Tat beiseite und vermitteln somit, wie sie sich anderen Menschen verhalten sollten. Durch ihre Problemlöseverschlüsse nehmen sie Einfluss auf die soziale Kompetenz und die Peer-Akzeptanz des Vorschulkindes. Beispielsweise indem die Eltern den Umgang mit Konflikten aufzeigen, dem Kind zu verstehen geben, dass gegenseitiges Aufstacheln vermieden werden sollte oder auch durch den Besuch einer Spielgruppe (Laird et al., 1994; Mize & Pettit, 1997).

3.5.2 Indirekte Einflussnahme der Eltern

Vieles am elterlichen Verhalten ist darauf ausgerichtet, die Interaktion unter Kindern zu fördern. Häufig wirkt sich dies auch auf deren Beziehungen untereinander aus. In zahlreichen Studien konnte beispielsweise eine sichere Bindung zu den Eltern in Beziehung gebracht werden mit aufeinander eingehende harmonische Interaktionen unter Gleichaltrigen (Bost et al., 1998; Schneider, Atkinson & Tardif, 2001).

Hierfür ist der emotional expressive und unterstützende Kommunikationsstil, der auch zur Bindungssicherheit beiträgt, verantwortlich. Es wurden Zusammenhänge festgestellt zwischen emotional positiven Eltern-Kind-Konversationen und dem prosozialem Verhalten des Kindes sowie positiven Peerbeziehungen (Clark & Ladd, 2000; Lindsay & Mize, 2000).

4. Moralentwicklung

Ab dem 2. Lebensjahr reagiert ein Kind mit Stress auf Handlungen, die aggressiver Natur sind. Sie verwenden Wörter wie „gut“ oder „schlecht“.

Es entwickelt sich eine zunehmende Fähigkeit Recht von Unrecht zu unterscheiden. Die Eltern reagieren darauf, indem sie Kinder zunehmend für ihr eigenes Verhalten zur Verantwortung ziehen.

Kinder können zunehmend moralische Regeln aufzählen („Sag die Wahrheit...“). Das Gewissen entsteht in der frühen Kindheit. Zunächst ist die Moral des Kindes extern kontrolliert.

Nach und nach wird die Moral des Kindes durch die inneren Standards reguliert.

Alle wichtigen Theorien zeigen eine gewisse Übereinstimmung. Die psychoanalytische Sichtweise legt das Hauptaugenmerk auf die emotionale Seite des Gewissens: Identifikation und Schuldgefühl als Antriebskräfte guten Verhaltens.

„Die erklärende Erziehungsmaßnahme“ ist eine effektive Methode, um Selbstkontrolle und prosoziales Verhalten zu fördern.

„Die soziale Lerntheorie“: hier ist Stärkung und das Modell-Lernen die Grundlage moralischen Handelns.

Effektive Erwachsenenrollenmodelle für moralisches Urteilen sollten warmherzig sein und eine positive Autorität ausstrahlen. Erwachsene sollten das, was sie dem Kind demonstrieren, auch selbst tun. Häufige harte Bestrafung ist nicht förderlich auf die Internalisierung.

Alternativen wären verordnete Auszeiten und der Entzug von Privilegien. Bei Strafe ist Konsequenz wichtig und die Aufrechterhaltung einer warmherzigen Beziehung zum Kind. Es sollte dann auch Klärung verbal angeboten werden.

4.1 Moralisches Denken und Urteilen

Wie Kinder über moralische Angelegenheiten denken, bildet eine Grundlage ihres moralischen oder unmoralischen Verhaltens.

Piagen beschrieb 2 moralische Stadien - die heteronome und die autonome Moral und eine dazwischen liegende Übergangsphase (Piagen 1932)

Auf der ersten Stufe betrachten Kinder Regeln als festgelegt und gewichten bei der Bewertung von Handlungen die Folgen stärker als die Absichten. Piagen ist die Kombination aus kognitiver Entwicklung und gleichberechtigter, kooperativer Interaktion mit Gleichaltrigen, die Kinder ins autonome Stadium bringt, in dem sie erkennen, dass Regeln im Einvernehmen der Gruppe geändert werden können und die mo-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

ralische Qualität von Handlungen auf der Basis ihrer Absichten und weniger ihrer Folgen beurteilen. Kritisiert wurden Aspekte von Piagen Theorie dahingehend, dass Kinder Handlungsabsichten viel früher als er glaubte zu nutzen, um Verhalten zu bewerten. Dies gilt aber als Grundlage für Kohlbergs Arbeiten über die Stufen des moralischen Denkens und Urteilens.

Kohlberg umschrieb 3 Niveaus des moralischen Urteils: präventionelle, konventionelle und postkonventionelle Moral, die jeweils 2 Stufen umfassen. Man nahm an, dass seine Stufenfolge diskontinuierliche Veränderungen im altersabhängigen moralischen Denken wider spiegelt, so dass Kinder weltweit dieselben Stufen durchlaufen. Sätze werden hinterfragt. Forschungsarbeiten über andere Typen von moralischen Urteilen, etwas prosoziale moralische Urteile weisen darauf hin, dass die Berücksichtigung der Bedürfnisse anderer Menschen im früheren Alter auftritt, als Kohlbergs Arbeiten andeuten.

Es gibt wichtige Unterschiede zwischen den moralischen, sozial-konventionalen und persönlichen Bereich von Verhalten und Beurteilungen, die auch Kinder schon kennen. Zum Beispiel glauben jüngere Kinder, dass moralische Verfehlungen, aber nicht konventionale oder persönliche Regelverletzungen grundsätzlich falsch sind, gleich ob Erwachsene sie für inakzeptabel halten oder nicht.

Frühe Entwicklung des Gewissens

Gewissen gilt als eine Instanz, die internalisierte moralische Normen reflektiert. Es hält das Kind davor zurück, sich unmoralisch zu verhalten und bringt im Falle des Fehlverhaltens Schuldgefühle mit sich. Im Gegensatz zu den Annahmen Freuds entwickelt sich das Gewissen beginnend schon vor dem 2. Lebensjahr, langsam im Laufe der Zeit. Kinder internalisieren die elterlichen Normen eher, wenn sie sichere Bindungen an ihre Eltern haben und wenn ihre Eltern bei der Disziplinierung vernünftige Erklärungen abgeben und nicht nur auf ihre elterliche Gewalt setzen. Je nach Temperament des Kindes wird die Gewissensentwicklung durch etwas andere Faktoren gefördert.

4.2 Prosoziales Verhalten

Ursprünge des altruistischen prosozialen Verhaltens liegen in der Fähigkeit begründet, Empathie und Mitleid zu empfinden.

Empathie ist (Einfühlungsvermögen) die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, eine emotionale Reaktion auf den Zustand eines anderen Menschen dessen Gefühlslage des anderen Menschen ähnelt.

Mitleid ist eine häufige Folge, wenn man sich in die negativen Gefühle oder Lebenslagen einer anderen Person hineinversetzen kann.

Mitleid ist eine Anteilnahme und Sorge um eine andere Person oder auch um ein Tier als Reaktion auf deren Zustand. Oft ist es das Resultat des Verständnisses für die negativen Gefühle des anderen oder dessen ungünstige Situation.

Prosoziales Verhalten entsteht im 2. Lebensjahr und tritt in den Kleinkindjahren immer häufiger auf. In den Vorschul- und Grundschuljahren erhöhen sich die Häufigkeit und Einfühlbarkeit des prosozialen Verhaltens weiter. Zu den früheren individuellen Unterschieden im prosozialen Verhalten lassen sich entsprechende Verhaltensunterschiede in den späteren Jahren bereits vorhersagen.

Das prosoziale Verhalten wird mit dem Alter zum Teil deshalb häufiger, weil sich bei den Kindern die Fähigkeiten zur Anteilnahme und zur Perspektivenübernahme entwickeln. Unterschiede zwischen den Kindern, was ihr Einfühlungsvermögen, ihr Mitleid, ihr persönliches Unbehagen und ihre Perspektivenübernahme betrifft, tragen zu den individuellen Unterschieden im prosozialen Verhalten von Kindern bei. Zudem wirken sich wahrscheinlich biologische Faktoren, die zu den Temperamentsunterschieden zwischen Kindern beitragen, darauf aus, wie empathisch und prosozial Kinder werden.

Die Entwicklung des prosozialen Verhaltens hängt auch damit zusammen, wie die Kinder erzogen werden. Im Allgemeinen geht eine positive Beziehung zwischen Eltern und Kindern mit einer prosozialen Moralentwicklung einher, besonders wenn unterstützende Eltern effektive Erziehungsstile und Erziehungspraktiken einsetzen. Eine autoritative, positive Regelerziehung, einschließlich des Einsatzes vernünft-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

tiger Erklärungen seitens der Eltern und der Lehrer sowie der Kontakt mit prosozialen Modellen, Werte und Tätigkeiten gehen mit der Entwicklung von Mitgefühl prosozialen Verhaltens einher.

4.3 Antisoziales Verhalten

Aggressives Verhalten tritt im 2. Lebensjahr erstmalig auf und wird in der Folge häufiger. Körperliche Aggression geht im Kindergartenalter zurück. In der Grundschule zeigen Kinder meistens mehr nicht körperliche Aggressionen (z.B. Beziehungsaggression) als in jüngeren Jahren und einige Kinder üben zunehmend antisoziale Verhaltensweise aus z.B. Stehlen. Frühe interindividuelle Unterschiede bei Aggressivität und Verhaltensproblemen sagen antisoziales Verhalten in der späteren Kindheit, im Jugend- und Erwachsenenalter vorher. Kinder, die mit ihren aggressiven, antisozialen Verhalten erst im frühen bis mittleren Jugendalter beginnen, setzen ihr antisoziales Verhalten mit geringerer Wahrscheinlichkeit über die Adoleszenz hinaus fort, verglichen mit Kindern, die schon in jüngeren Jahren aggressiv und antisozial sind.

Biologische Faktoren, einschließlich derer, die mit Temperament und neurologischen Störungen zu tun haben, wirken sich wahrscheinlich darauf aus, wie aggressiv ein Kind wird. Auch die soziale Kognition hängt auf vielfältige Weise mit Aggressivität zusammen. Dazu gehört die Unterstellung feindseliger Motive bei anderen, das eigene Verfolgen feindseliger Ziele, die Entwicklung und Ausführung aggressiver Reaktionen in schwierigen Situationen und die Bewertung aggressiver Reaktion als vorteilhaft. Die Aggression von Kindern wird durch ein ganzes Spektrum an Umweltfaktoren beeinflusst, außerdem durch Vererbung. Im Allgemeinen gehen geringe elterliche Unterstützung, schlechte Beaufsichtigung und der Einsatz misshandelnder und inkonsequenter Disziplinierungsmaßnahmen mit hohem Grad an antisozialen Verhalten der Kinder einher. Elterliche Konflikte in der Familie und viele Stressoren, die mit familiären Veränderungen (z.B. Scheidungen) und Armut einhergehen, können die Wahrscheinlichkeit kindlicher Aggressivität erhöhen. Außerdem trägt es wahrscheinlich auch zum antisozialen Verhalten bei, mit antisozia-

len Peers zu tun zu haben und im Fernsehen viel Gewalt zu sehen.

Es gibt starke individuelle Unterschiede bei den Aggressionen bei anderen Formen antisozialen Verhaltens. Vom Kindergarten an sind Jungen körperlich aggressiver als Mädchen und zeigen häufiger kriminelles Verhalten. Bei einem Aggressionstyp finden sich jedoch die Mädchen mit größerer Wahrscheinlichkeit wieder - bei Versuchen, die sozialen Beziehungen anderer Menschen zu verletzen = Beziehungsaggression.

5. Körperliche Entwicklung

5.1 Wachstum und Entwicklung des Körpers

In den ersten beiden Lebensjahren ist das Körperwachstum am stärksten ausgeprägt und verlangsamt sich zunehmend in der frühen Kindheit. Das Körperwachstum beträgt durchschnittlich 5-8 cm/Jahr, an Gewicht nehmen die Kinder etwa 2 kg/Jahr zu. Die Durchschnittsgröße von Jungen ist etwas höher als die von Mädchen.



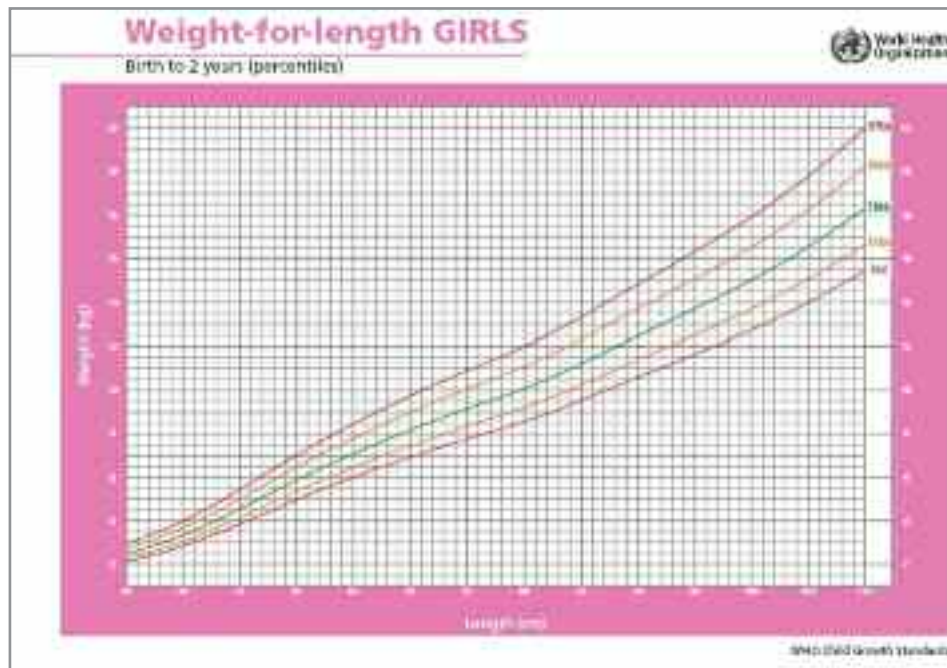
3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“





3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

5.2 Entwicklung der Wahrnehmung

Früher glaubte man, dass Babys in eine verwirrende Welt mit verschwommenen Formen und seltsamen Geräuschen geboren werden. Die meisten Eltern und auch die Forscher glaubten, dass nur ältere Kinder in der Lage seien, Gesichter zu sehen, Stimmen wieder zu erkennen, oder zwischen verschiedenen Geschmacksrichtungen und Gerüchen zu unterscheiden. Dank neuer Methoden in der Wahrnehmungsforschung bei Kindern weiß man heute, dass Babys bereits direkt nach der Geburt über beachtliche Fähigkeiten bezüglich der Sinneswahrnehmung verfügen (Trawick-Smith, 2006).

5.2.1 Das Sehen

Neugeborene können Objekte, die zwischen ca. 18 cm und 39 cm entfernt sind, bereits ziemlich gut sehen (Bronson, 1990). Interessanterweise entspricht dies in etwa dem Abstand zwischen dem elterlichen Gesicht und dem Gesicht des Kindes, wenn es gehalten wird. Die visuellen Fähigkeiten von Babys verbessern sich insbesondere im Verlauf der ersten Lebensmonate; es wird angenommen, dass die Entwicklung der visuellen Wahrnehmung im Alter von einem Jahr nahezu abgeschlossen ist (Haith, 1990). Hinweise darauf, dass Babys bereits klar sehen können bekam man durch die Beobachtung, dass sie einige Muster oder Objekte länger betrachten, als andere (Frick, Colombo & Saxon, 1999).

Fantz (1963) stellte fest, dass Neugeborene Muster gegenüber soliden Formen bevorzugen. In weiterführenden Studien konnte gezeigt werden, dass sie mäßig komplexe Muster gegenüber einfachen oder hoch komplexen, sowie gebogene Linien gegenüber geraden und große Vierecke gegenüber kleinen Vierecken bevorzugen (Colombo, Frick, Ryther & Gifford, 1996; Fantz, Fagan & Miranda, 1975).

Bereits im Alter von 4 Monaten können Babys Farben differenzieren und bevorzugen blau und rot gegenüber gelb. Somit zeigen sie die gleichen Farbpräferenzen wie Erwachsene (Bornstein, 1992).

Neugeborene scheinen den Anblick von Gesichtern zu bevorzugen (Fantz, 1961; Rose, Futterweit & Jankowski, 1999). Tatsächlich

konnte in einer Studie gezeigt werden, dass Neugeborene Zeichnungen mit Gesichtern, die Merkmale in typischer Reihenfolge zeigen, länger betrachten als Zeichnungen, die Gesichtern ähneln, bei denen die Merkmale aber durcheinander angeordnet sind (Fantz 1963). Diese Ergebnisse konnten jedoch in folgenden Studien nicht repliziert werden (Small, 1990). Es kann sein, dass sehr kleine Kinder Gesichter nicht per se erkennen, sie jedoch intensiv betrachten, da sie sehr interessante visuelle Muster sind. Beispielsweise kann das Lächeln eines sechs Wochen alten Babys beim Anblick des Gesichts seiner Mutter hauptsächlich seine Antwort auf ein Bild mit starken Kontrasten sein. Eltern sind sich über diesen Sachverhalt nicht bewusst; sie interpretieren das Lächeln des Kindes als Zeichen des Wiedererkennens. Demzufolge unterstützt das dem Neugeborenen bereits bei der Geburt innewohnende visuelle Interesse die elterliche Bindung.

In einigen Studien konnte gezeigt werden, dass Babys sich in ihrem Blickverhalten unterscheiden (Frick et al., 1999; Rose et al., 1999). Jüngere Babys sind „Langgucker“ d.h. sie betrachten ein neues Objekt einmalig aber über längere Zeit. Wenn die Babys älter werden, werden sie oft „Kurzgucker“. Sie betrachten ein neues Objekt nur kurz, jedoch immer wieder. Sie bewegen ihren Blick schnell von einem Merkmal eines Objekts zu einem anderen oder von Objekt zu Objekt. Interessanterweise fand Colombo (1995), dass Babys, die in früher Kindheit bereits „Kurzgucker“ waren, besser in der Lage sind, Informationen zu verarbeiten und folglich zu lernen. Babys, die weiterhin „Langgucker“ bleiben, sind weniger kompetent in der Informationsverarbeitung.

Zwei weitere Fähigkeiten, die Babys bei ihrer Wahrnehmung der Welt unterstützen, sind zum einen die Fähigkeit, ein bewegtes Objekt mit den Augen zu verfolgen, zum anderen die Fähigkeit, alle Merkmale eines Objektes zu betrachten, um so ein komplettes Bild zu erhalten.

Nach Aslin, 1987 machen bereits neugeborene Babys Versuche, ihre Köpfe zu bewegen und ihre Augenbewegungen anzupassen, um interessante Dinge in ihrem Blickfeld zu behalten. Ihre Bemühungen sind ineffizient und nur wenig kontrolliert. Sie müssen den gesamten Kopf



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

drehen und in kurzen Abständen neu fokussieren, wenn sich ein Objekt vor ihnen bewegt. Sie folgen den bewegten Objekten nur von einer Seite zur anderen innerhalb ihres Blickfeldes. Nur selten blicken sie nach oben oder unten. Diese Fähigkeit wird innerhalb der ersten sechs Lebensmonate schnell flüssiger und genauer (Bronson, 1990).

Wenn Erwachsene in einem Museum ein ungewöhnliches Gemälde oder eine Skulptur betrachten, so tasten sie mit den Augen schnell seine visuellen Details ab und bekommen somit einen Eindruck von dem Gemälde als Ganzes. Neugeborene können das noch nicht. Stattdessen blicken sie nur auf ein Merkmal eines Stimulus. Beispielsweise blicken sie nur auf eine Ecke eines Dreiecks oder auf ein Ohr eines Teddybärs. Innerhalb von drei Monaten werden die Babys sehr viel kompetenter beim visuellen Abtasten eines ganzen Objektes (Bronson, 1994). Sie blicken schnell von einem Merkmal zum nächsten bis sie das gesamte Objekt abgetastet haben. Hieran ist leicht zu verstehen, dass ein „Kurzgucker“ besser in der Lage ist, ein gesamtes Objekt abzutasten. „Langgucker“ können unter Umständen noch über einen großen Zeitraum hinweg dabei bleiben, nur ein Merkmal zu betrachten (Rose et al., 1999).

Eine weitere visuelle Fähigkeit von Kindern ist die Tiefenwahrnehmung. Gibson und Walk (1960) entdeckten, dass Babys, die jünger sind als sechs Monate auch dann nicht über einen visuellen Abgrund hinaus kriechen, wenn sie von ihren Müttern dazu ermuntert werden (der Abgrund bestand in diesem Fall aus einer durchsichtigen Plastikoberfläche, die nur den Eindruck eines Abgrundes vermittelte). Dies zeigt, dass Babys bereits sehr früh in der Lage sind, Tiefe wahrzunehmen. In einer weiterführenden Studie mit zehn und zwölf Monate alten Kindern fanden McKenzie et al. (1993), dass diese ein ziemlich differenziertes Entfernungsempfinden – eine Form der Tiefenwahrnehmung – haben. So griffen die Babies häufiger zu Objekten, die nah bei ihnen waren, als zu Objekten in größerer Entfernung. Bower (1975) fand, dass selbst Neugeborene, bereits ihre Augen weiter öffnen, ihren Kopf nach hinten strecken und ihre Hände ausstrecken, wenn sie sehen, dass sich Objekte auf sie zu bewegen.

Bertenthal & Campos (1990) fanden, dass Erfahrung bei der Fortbewegung zur Fähigkeit, Tiefe und Entfernung wahrzunehmen beiträgt. Ein Baby, das die Möglichkeit hat, sich uneingeschränkt in seiner Umgebung zu bewegen, macht beispielsweise zahlreiche praktische Erfahrungen im Umgang mit Höhe: beim Sturz vom Sofa oder wenn es den Keks, der auf dem Tisch liegt nicht erreicht. Ein Baby das häufig in einem Laufgitter oder Gitterbett untergebracht wird, wird möglicherweise nicht so schnell visualisieren können oder die Konzepte von Entfernung und Tiefe verstehen können.

5.2.2 Hören

Ab der 24. Schwangerschaftswoche beginnt der Fötus auf Geräusche zu reagieren, wenn auch das Hören noch begrenzt ist, da sich Teile des Systems noch entwickeln müssen. Es werden vorwiegend Töne einer niedrigen Frequenz gehört, da die Töne, die den Fötus erreichen zunächst Flüssigkeit passiert haben. Die Stimme der Mutter ist das am einprägsamsten und am häufigsten gehörte Geräusch (Abrams et al., 1995). Es konnte gezeigt werden, dass der Herzschlag der Babys schneller wird als Reaktion auf Geräusche, so dass angenommen wird, dass Geräusche bereits gehört werden auch wenn es schwierig ist festzustellen, was der Fötus hört. Neugeborene Babys ziehen eine gefilterte Aufnahme der mütterlichen Stimme eine ungefilterten Aufnahme vor, so dass man annimmt, dass das Baby die Stimme der Mutter im Uterus wiedererkennt, wo die Geräusche gefiltert werden (Spence & Freeman, 1996). Sansavini et al. (1997) fanden, dass bestimmte Geräusche wie z.B. Singen oder Herzschlag Babys beruhigt wohingegen sie durch andere, plötzliche oder hohe Töne aufgeregt werden.

Neugeborene neigen dazu ebenfalls anzufangen zu schreien, wenn sie ein anderes Kind schreien hören (Sagi & Hoffmann, 1976). Dies lässt darauf schließen, dass die Eigenschaft, menschliches Schreien und sich darüber aufzuregen, dem Menschen angeboren ist. Beispielsweise werden Eltern eher auf das Schreien ihres eigenen Babys reagieren, da sie dazu prädisponiert sind, von diesem Schreien angesprochen zu werden.



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Glenn et al. (1981) konnten zeigen, dass Babys bestimmten Geräuschen mehr Aufmerksamkeit widmen. Beispielsweise ziehen sie Singen und weibliche Stimmen anderen Geräuschen vor. Besonders aufmerksam lauschen sie der Stimme der eigenen Mutter (DeCasper & Spence, 1991). Babys im Alter von zwei Tagen können bereits zwischen einem Gespräch zwischen Erwachsenen und Kind, das durch eine übertriebene und hohe Intonation gekennzeichnet ist, und einem Gespräch unter Erwachsenen unterscheiden (Cooper & Aslin, 1990). Bereits fünf Monate alte Säuglinge können zwischen den Intonationen, die Anerkennung und Missbilligung ausdrücken unterscheiden, selbst wenn sie in unterschiedlichen Sprachen geäußert werden (Fernald, 1993).

Nach Lewkowicz (1996) und Pickens (1994) erlangen Säuglinge bereits im Alter von fünf Monaten die Fähigkeiten, die Richtung aus der Geräusche kommen zu lokalisieren, nach ihrer Quelle zu suchen und diese ausfindig zu machen und selektiv auf ein Geräusch zu hören und ein anderes zu unterdrücken. Bezüglich dieser Fähigkeiten konnten kulturelle Unterschiede festgestellt werden. Diese scheinen teilweise auf genetische, teilweise auf Erfahrungen in der Familie oder der Gesellschaft zurückgeführt werden.

5.2.3 Das Gleichgewichtssystem

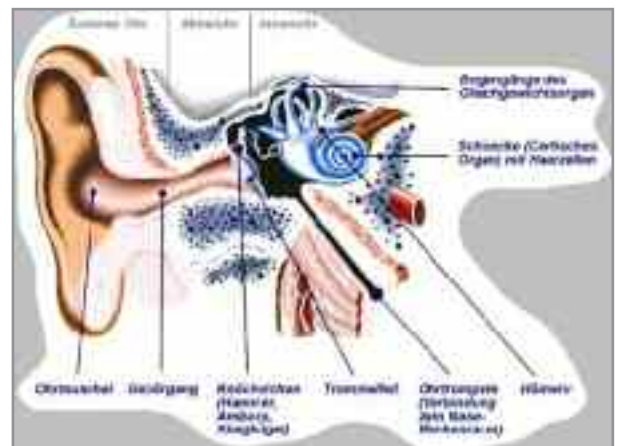
Das Gleichgewichtssystem liegt im knöchernen Labyrinth des Schädels und ist dem Hörsystem angeschlossen. Es besteht aus drei Strukturen des Innenohres: den Bogengängen, dem Sacculus und dem Utriculus. Die Bogengänge registrieren die Geschwindigkeit, Kraft und Richtung einer Kopfbewegung (beispielsweise bei der Kopfdrehung oder dem Schaukeln). Sacculus und Utriculus hingegen reagieren auf die Schwerkraft und lineare Bewegungen.

Informationen des Gleichgewichtssystems tragen bei zu:

- Regulation des Muskeltonus und der Koordination
- Balance und Gleichgewicht
- okulomotorischer Kontrolle (z.B. Kontrolle der Augenbewegungen, um während einer Bewegung ein stabiles Gesichtsfeld aufrecht zu erhalten)

- Erregungszustand (z.B. Aufrechterhalten und Wechseln zwischen Wachheitszuständen und Schlaf)
- Aufmerksamkeitslevel (z.B. gezieltes Richten und Aufrechterhalten des Aufmerksamkeitsfokusses)
- emotionaler Zustand

Bei Babys, die am Termin geboren werden, ist das Gleichgewichtssystem bereits relativ ausgereift. Wie die Liste der Funktionen vermuten lässt, hat dieses System bedeutende Auswirkungen auf die Erfahrungen von Kindern, Krabbelkindern und natürlich von uns allen. Eltern und Betreuungspersonen lernen schnell, dass sanftes, rhythmisches Wiegen ein Baby beruhigt, und dass schnelle, arrhythmische Bewegungen das Aktivitätsniveau erhöhen.



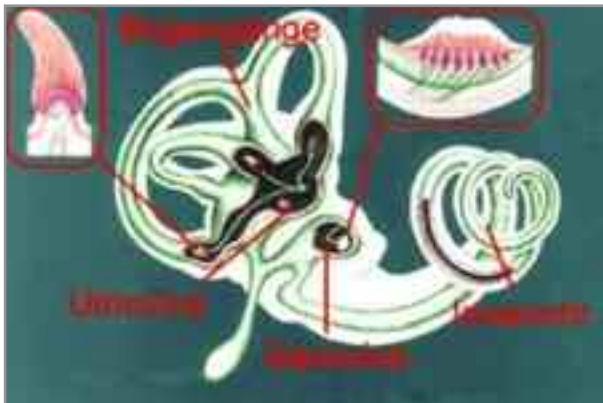
Betrachten wir einmal einen Vater bei wildem Spiel mit seiner 9 Monate alten Tochter. Er sitzt auf dem Sofa und lässt sie energisch auf seinem Schoß springen. Sie quietscht vor Freude (hohes Erregungsniveau), schaut ihn intensiv an (erhöhte Aufmerksamkeit) und kichert vor Vergnügen (positiver emotionaler Affekt). Ihre Muskeln spannen sich an (erhöhter Muskeltonus) und sie versucht beim Sitzen aktiv die Balance zu halten (Gleichgewichtsreaktionen). Ihr visuelles und ihr Gleichgewichtssystem arbeiten zusammen um das Kind unbewusst darüber zu informieren, ob sie sich bewegt, ob ihr Vater sich bewegt oder ob sie sich zusammen bewegen. Noch mehr wird das Gleichgewichtssystem aktiviert, wenn ihr Vater beginnt, das Kind in die Luft zu werfen. Ihre Antwort ist



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

eine generelle Zunahme der Erregbarkeit. Bevor sie in einen Zustand der sensorischen Übererregung gerät, wiegt der Vater sie langsam und rhythmisch in seinen Armen. Dieser vestibuläre Input hat, im Gegensatz zu dem vorangegangenen wilden Spiel, einen beruhigenden Effekt auf den Erregungszustand und die emotionale Befindlichkeit seiner Tochter. Sie beginnt sich zu entspannen, wird etwas schläfrig und fühlt sich behaglich. Ihre physische Anspannung und der Muskeltonus entspannen sich. In kurzer Folge kam sie durch den Einfluss unterschiedlicher vestibulärer Inputs im Rahmen eines Spiels von einem aktiven Zustand der Aufmerksamkeit zu einem Zustand ruhiger Aufmerksamkeit oder Schläfrigkeit.



Williamson, G.G. & Anzalone, M.E. (2001). *Sensory integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers*. Washington, DC: ZERO TO THREE: National center for Infants, Toddlers and Families.

5.2.4 Geschmack und Geruch

Unter den verschiedenen Sinnessystemen entwickeln sich der Geruchs- und der Geschmackssinn sehr früh. Bereits intrauterin erlangt der Fötus die Fähigkeit zwischen verschiedenen Geschmäckern und Gerüchen zu unterscheiden (Bradley, R.M., 1972). Neugeborene können zwischen fünf Geschmacksrichtungen unterscheiden: sauer, bitter, salzig, süß und neutral (Rosenstein & Oster, 1988; Smith, B.A. & Blass, 1996). Sie haben klare Geschmackspräferenzen. So saugen sie an einer süßen Flüssigkeit kontinuierlicher und langsamer als an salzigen Lösungen. Diese werden in kleinen Schlucken und nur über eine

kurze Zeitspanne getrunken (Blass & Ciaramitaro, 1994; Crook, 1987).

Neugeborene können zwischen angenehmen und unangenehmen Gerüchen unterscheiden (Steiner, 1979). Ebenso sind sie in der Lage zu identifizieren, woher ein Geruch kommt. Kommt ein unangenehmer Geruch aus einer Richtung, so drehen sie schnell ihren Kopf in die andere Richtung (Reiser et al., 1976).

Geschmackssinn und Geruchssinn sind entscheidend für das Überleben des Neugeborenen. Dadurch dass das Kind süße, nicht salzige Lösungen bevorzugt, wird das frühe Füttern erleichtert. In einer Reihe von Studien konnte gezeigt werden, dass das Füttern des Säuglings auch geruchsgeleitet ist. Babys im Alter von einigen Tagen bevorzugen den Geruch von Stilleinlagen der eigenen Mutter gegenüber dem Geruch von nicht verwandten stillenden Frauen (Porter et al., 1992; Schaal, 1986). Die Autoren kommen zu dem Schluß, dass der Geruch die Babys anzieht und ihnen bei der Suche nach der Brust hilft. Diese Geruchspräferenzen existieren nicht bei Babys, die mit der Flasche gefüttert werden. Das lässt annehmen, dass diese Präferenzen auf frühe Erfahrungen mit dem mütterlichen Geruch zurückzuführen sind (Balogh & Porter, 1989). Auch hier handelt es sich um eine komplexe Interaktion zwischen Vererbung und Erfahrung.

5.2.5 Das taktile System

Die unterschiedlichen Rezeptoren des taktilen Systems liegen innerhalb der verschiedenen Hautschichten. Die Haut ist das größte Sinnesorgan des Körpers. Sie bedeckt die gesamte Körperoberfläche. Intrauterin entwickelt sich das taktile System als erste Sinnesmodalität, bei Geburt ist diese die bereits am weitesten entwickelte (Kandel, Schwartz & Jessell, 2000; Royeen & Lane, 1991). Viele der primitiven aber wichtigen Annäherungs- oder Vermeidungsreflexe der Neugeborenen (z.B. kuscheln, ablösen) werden durch taktile Stimuli hervorgerufen.

Das taktile System hat zwei große Aufgaben: Schutz und Diskriminierung. Die Schutzfunktion spielt eine wichtige Rolle beim Überleben und genereller taktiler Wahrnehmung der Umwelt. Es wird durch viele unterschiedliche Sti-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

muli angesprochen, wie beispielsweise Veränderungen der Hauttemperatur oder sanfter Berührungen. Die Schutzkomponente des taktilen Systems dient einer primitiven Funktion, ist jedoch lebenswichtig. Die größte Aktivität zeigt sie in der Neugeborenenperiode, und in Zeiten größter Anspannung und Gefahr. Die Schutzkomponente des taktilen Systems hängt reziprok mit dem Erregungszustand und der Berührungsempfindlichkeit einer Person zusammen. Beispielsweise kann ein übermüdetes und gereiztes Kind eine sanfte Berührung als Bedrohung interpretieren. Ist das Kind hingegen ausgeruht und aufmerksam, kann die gleiche Berührung als Ausdruck der Zuneigung oder Verspieltheit empfunden werden. Eine der wichtigsten Funktionen der Schutzkomponente ist ihr Beitrag zur Bindungsentwicklung zwischen Eltern und Kindern (Stern, 1985). Wenn eine Mutter beispielsweise ihr Baby beim Spielen oder Füttern berührt und anfasst, wird sich ihr Kind der Berührung zuwenden und sie normalerweise als angenehm empfinden. Hierdurch finden Kind und Mutter gemeinsam in ein gleichmäßiges und synchrones Geben und Nehmen. Berührung stellt die Basis eines positiven emotionalen Klimas dar. Wohingegen wir in Zeiten von Bedrohung oder Stress Berührung besonders intensiv wahrnehmen. Beispielsweise kann eine Berührung in einem überfüllten Bus am Ende eines stressreichen Tages besonders unangenehm empfunden werden. Dieses Konzept der Orientierung hin zu positiver Berührung und der Abwendung von schmerzhafter oder verwirrender Berührung stimmt mit den Ergebnissen von Als (1989) überein. Als (1989) beobachtete, dass Frühgeborene bereits deutlich zwischen positiver Berührung (Erkennbar an der Hinwendung z.B. beim Wickeln oder Füttern) und dem Vermeiden negativer Berührung (Erkennbar am Abwenden z.B. bei medizinischen Prozeduren) unterscheiden.

Eine weitere wichtige Funktion des taktilen Systems ist die Diskriminierung. Die diskriminierende Komponente des taktilen Systems entwickelt sich über die Zeit. Das Kind muss hierzu verschiedenartige Oberflächen, Konturen und Figuren durch Berührung erforschen. Wir lernen Diskriminierung durch die Integration starken Drucks, leichter Berührung, koor-

dinierter Bewegung und genauer Lokalisierung der Berührung. Die Fingerspitzen besitzen die höchste Dichte an diskriminativen Rezeptoren am menschlichen Körper. Folglich drücken und bewegen wir ein unbekanntes Objekt in unserer Hand, um hierdurch die Diskriminierung zu verbessern und etwas über die Oberfläche, Form oder Dichte des Objektes zu erfahren. Die Fähigkeit zur Diskriminierung ist wichtig um mit unterschiedlichsten Objekten umzugehen, und sie in adäquater Weise einzusetzen.

Selbstverständlich sind die Diskriminierung und Schutzfunktion des taktilen Systems nicht vollständig voneinander zu trennen. Einige der taktilen Rezeptoren dienen sowohl dem Schutz, als auch der Diskriminierung. Beispielsweise kann eine sanfte Berührung Erregung fördern (Schutzantwort) oder spezifische Informationen über Oberflächenstruktur einer Feder liefern (diskriminative Antwort). Dieses Zusammenspiel kann bei Kindern, die Berührung als unangenehm empfinden (hier überwiegt die Schutzfunktion des taktilen Systems) dazu führen, dass ihre Möglichkeiten, diskriminative Fähigkeiten zu erlangen durch vermindertes taktilen Explorationsverhalten, limitiert werden (Williamson & Anzalone, 2001).

Kandel, E.R., Schwartz, J.H. & Jessell, T.M. (2000). *Principles of Neural Science* (4th Ed). New York: McGraw-Hill.

Royeen, C.B. & Lane, S.J. (1991). Tactile processing and sensory defensiveness. In Fisher, A.G., Murray, E.A. & Bundy, A.C. (Eds.), *Sensory integration: Theory and practice* (pp. 108-131). Philadelphia: F.A. Davis Co.

Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

Als, H. (1989). Self-regulation and motor development in preterm infants. In Lockman, J. & Hazen, N. (Eds) *Action in social context: Perspectives on early development* (pp. 65-97). New York: Plenum Press.

Williamson, G.G. & Anzalone, M.E. (2001). *Sensory integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers*. Washington, DC: ZERO TO THREE: National center for Infants, Toddlers and Families.

5.2.6 Das Propriozeptive System



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Die Rezeptoren des propriozeptiven Systems liegen in den Muskeln, Sehnen und Gelenken und geben Informationen über Bewegung oder die Stellung des Körpers im Raum. Vereinfacht gesagt ist Propriozeption der Stellungssinn - ein kontinuierliches, inneres Bewusstsein über die Stellung des Körpers. Sitzen wir beispielsweise auf einem Stuhl, so wissen wir ohne zu gucken, ob wir zu einer Seite gelehnt oder mittig sitzen, ob unsere Beine übereinander geschlagen sind, ob wir uns nach vorne legen oder aufrecht halten, und ob unser Kopf geneigt ist. Propriozeption ist auch ein Bewegungssinn - wir sind uns zu jedem Zeitpunkt bewusst, wann ein Teil unseres Körpers in Bewegung ist und wo er sich befindet.

Insbesondere erhalten wir über die Propriozeption Informationen über:

- die Orientierung des Körpers im Raum und die Beziehung der Körperteile zueinander
- das Maß und die zeitliche Koordinierung von Bewegungen
- die eingesetzte Muskelkraft
- wie viel und wie schnell sich ein Muskel verlängert oder verkürzt
- die Veränderungen der Winkel an jedem Gelenk, wenn wir uns bewegen

Darüber hinaus erhalten wir über die Propriozeption auch Informationen über die Position und Bewegungen unserer inneren Organe. Pacinische Körperchen beispielsweise sind Rezeptoren des propriozeptiven Systems in der Magenschleimhaut. Werden diese gedehnt, wenn Speise in den Magen kommt, so senden sie Signale zum Nervensystem, die uns ein Gefühl der Sättigung melden. Propriozeption trägt bei zur Entwicklung eines Körperschemas - dem internen Bewusstsein der Körperteile, in welcher Beziehung sie zu dem Gesamten stehen und wie sie sich durch den Raum bewegen. Propriozeption ist auch zentraler Bestandteil der motorischen Kontrolle, da sie eine herausragende Rolle bei der Antizipation und Planung von Bewegungen spielt. Auch reguliert sie, wie wir sensorisches Feedback während und nach einer Bewegung nutzen, um die Genauigkeit unserer Handlungen zu verbessern und motorische Fähigkeiten zu entwickeln. Denken wir beispielsweise an das Hochheben

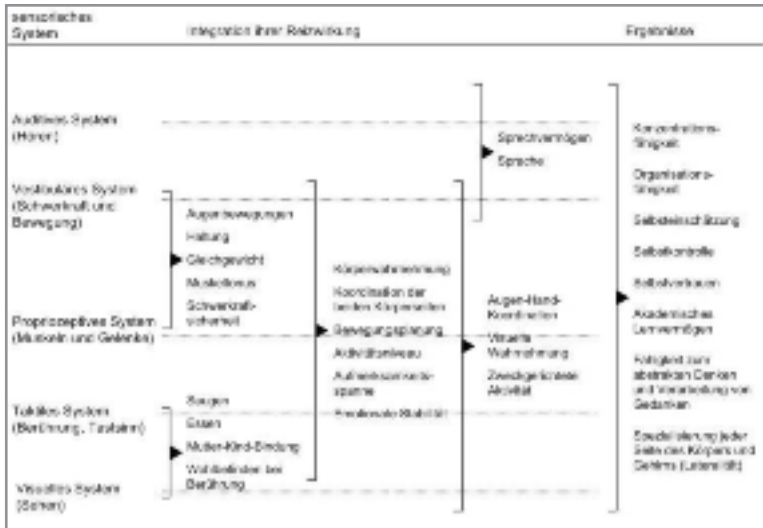
eines Koffers. Wenn wir glauben, der Koffer ist leer, werden wir bei der Bewegungsplanung das propriozeptive Feedback früherer Erfahrungen beim Hochheben leerer Koffer verwenden. Wir werden eine ausreichende Anzahl an motorischen Einheiten "rekrutieren", die uns genug Kraft geben, um einen leichten Koffer anzuheben. Ist der Koffer tatsächlich leer, so gelingt unsere geplante Bewegung. Ist der Koffer jedoch voll, war das zur Planung benutzte propriozeptive Feedback inadäquat, so wird der Versuch den Koffer anzuheben scheitern. Diese nicht erfolgreiche Bewegung muss dann anhand von propriozeptivem und visuellem Feedback modifiziert werden (Williamson, G.G. & Anzalone, M.E., (2001)).

Jede Sinnesmodalität - diejenigen, die in Verbindung zur äußeren Welt stehen und die somatosensorischen Sinnesmodalitäten - haben einzigartige Eigenschaften und dienen wichtigen Funktionen. Während es nützlich ist, jede Sinnesmodalität einzeln zu besprechen, erfahren wir unimodale Sinneswahrnehmungen im täglichen Leben nur selten. Vielmehr begreifen wir durch die Konvergenz (oder die Integration) der Wahrnehmungen unterschiedlicher Sinnesmodalitäten die Bedeutung von Dingen in der Welt und lernen mit den Anforderungen, die die Umwelt an uns stellt umzugehen (Lewkowicz & Lickliter, 1994). Die Vorstellung der Konvergenz ist zentraler Bestandteil der Theorie der Sensorischen Integration und der daraus abgeleiteten Interventionsmöglichkeiten. Diese Theorie geht davon aus, dass der Vorteil der gegenseitigen Beeinflussung unterschiedlicher Sinnessysteme dazu genutzt werden kann, Kindern, die bei der Modulation oder Diskriminierung in irgendeinem Sinneskanal Schwierigkeiten haben, zu helfen (Williamson, G.G. & Anzalone, M.E., (2001)).



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“



Williamson, G.G. & Anzalone, M.E. (2001). *Sensory integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers*. Washington, DC: ZERO TO THREE: National center for Infants, Toddlers and Families.

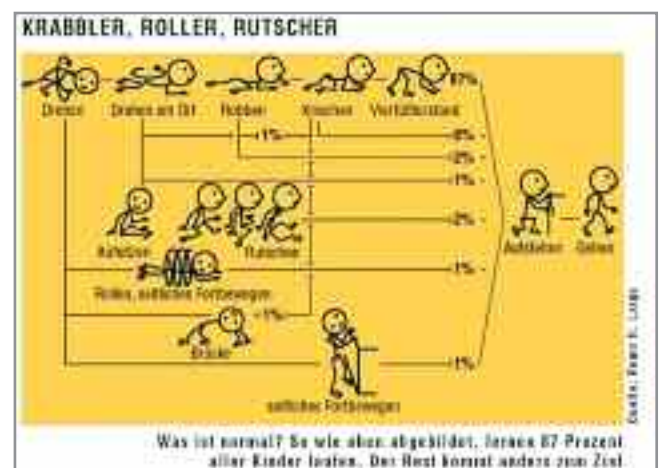
Lewkowicz, D.J. & Lickliter, R. (1994). The development of intersensory perception: Comparative perspectives. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

5.3 Motorische Entwicklung

Die motorische Entwicklung beginnt bereits vor der Geburt. Ab der achten Schwangerschaftswoche beginnt sich das ungeborene Kind im Mikrokosmos der flüssigkeitsgefüllten Fruchtblase zu bewegen. Schon hier lernt es all die Bewegungen und Funktionen des Körpers, die nach der Geburt sein Überleben sichern. In der 13. Schwangerschaftswoche kann es die Hand zum Mund führen, an ihr saugen, Atembewegungen machen und Fruchtwasser schlucken. Während das Kind in den ersten Monaten im Mutterleib noch über viel Raum zum Strampeln verfügt, wird die Bewegungsfreiheit mit zunehmendem Wachstum immer mehr eingeschränkt. Ab dem 5. Schwangerschaftsmonat kann die Mutter daher Bewegungen des Fötus wahrnehmen, im weiteren Verlauf der Schwangerschaft werden diese zunehmend intensiver. Die Geburt beendet die engen Raumverhältnisse, jedoch wird es dadurch für das Kind nicht unbedingt leichter. Jetzt muss es sich mit der Erdanziehungskraft auseinander setzen. Auch verfügt das Neugeborene über verschiedene

Reflexe, von denen beispielsweise einige für das Überleben des Neugeborenen notwendig sind (hierzu zählen z.B. der Saugreflex, der Inspirationsreflex und der Schluckreflex). Insgesamt gelingt diese Anpassung spielerisch, durch ständiges Probieren und mit der Zeit immer bewusster.

In der frühen Kindheit entwickeln sich - nach Abschluss der notwendigen Reifung des Nerven- und Muskelsystems - die elementaren motorischen Fertigkeiten. Diese umfassen Sitzen, Krabbeln, Stehen und Laufen, aber auch das Greifen (Krombholz, 1999). Diese elementaren Grundfertigkeiten sind bei allen Kindern zu beobachten, wobei jedoch erhebliche interindividuelle Unterschiede im Zeitpunkt des Auftretens und in der gezeigten Qualität der Bewegungen bestehen. Die motorische Entwicklung folgt überwiegend inneren Gesetzmäßigkeiten und braucht kein Vorbild. Aus diesem Grund sind Altersangaben für das Auftreten dieser motorischen Fähigkeiten nicht unproblematisch. Die Reihenfolge, in der die elementaren Grundfertigkeiten normalerweise auftreten, ist hierbei normalerweise gleich, jedoch variiert die Geschwindigkeit, in der die einzelnen Entwicklungsschritte stattfinden, erheblich. Auch können einzelne Entwicklungsschritte übersprungen werden (beispielsweise krabbeln einige Kinder angeblich nie). Das Entwicklungs-



tempo der motorischen Fähigkeiten muss nicht mit dem auf anderen Gebieten gekoppelt sein. Beispielsweise verfügen motorisch bedächtiger Kinder oft bereits schon über einen er-

3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

staunlichen Wortschatz, während sich andere vorerst ganz auf das Laufen lernen konzentrieren und nur wenig Aufmerksamkeit für ihren aktiven Wortschatz übrig haben.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass die Entwicklung der elementaren motorischen Fähigkeiten populations- und zeitabhängig abläuft. Beispielsweise zeigen afrikanische Kinder gegenüber europäischen und nordamerikanischen Kindern einen Entwicklungsvorsprung.

Im Vorschulalter erfolgt eine zunehmende Vervollkommenheit der elementaren motorischen Fertigkeiten. Zugleich werden diese Fertigkeiten modifiziert und neue entwickelt. Die Fähigkeit zur selbstständigen Fortbewegung verbessert sich rasch, die Bewegungen werden sicherer und geschmeidiger. Im weiteren Verlauf der Entwicklung zeigen sich die Grundformen sportlicher Motorik, wie Laufen oder Rennen, Klettern, Springen, Balancieren, Fangen und Werfen. Auch die sportlichen Grundformen werden weiter verfeinert, werden sicherer und flüssiger. Schließlich treten zu den Grundformen neue spezifische Fertigkeiten, wie Rollschuh laufen, Turn- und Geschicklichkeitsübungen, Schwimmen und Rad fahren hinzu (Kromholz, 1985).



Kromholz, H.: *Motorik im Vorschulalter. Ein Überblick.* In: *Motorik*, 1985, 8, 83.96.

Kromholz, H.: *Körperliche, sensorische und motorische Entwicklung im 1. und 2. Lebens-*

jahr. In: *Deutscher Familienverband (Hrsg): Handbuch Elternbildung. Band1: Wenn aus Partnern Eltern werden.* Opladen: Leske und Budrich, 1999, S. 533-557.

Meilensteine der motorischen Entwicklung:

- 1 - 3 Monate:
Das Kind reagiert auf Stimmen / Namen
- 1 - 4 Monate:
Das Kind lächelt andere Menschen an
- 2 - 6 Monate:
Das Kind kann seinen Kopf selbstständig halten
- 5 - 10 Monate:
Der kleine „Zwerg“ sitzt jetzt meist ohne Hilfe
- 9 - 14 Monate:
Stehen will gelernt sein und gelingt ohne Fremdhilfe (wohl aber mit Festhalten)
- 10 - 20 Monate:
Laufen gelingt jetzt
- 16 - 30 Monate:
Sprechen von kurzen Sätzen (2-3 Wörter)
- 2 - 3 Jahre:
Selbstständiges Essen und Trinken
- 2 - 3 Jahre:
Kann seinen eigenen Namen nennen
- 3 - 4 Jahre:
Selbstständige Toilettenbenutzung („trocken“)

6. Geistige Entwicklung

6.1 Lernen

6.1.1 Wie lernen Babys?

Aus den Aktionen anderer zu lernen bietet sich an. Handlungen zu imitieren bedeutet einen weiteren Erfahrungsschritt nach vorn. Etwa ab dem 7. bis 8. Lebensmonat beobachten Kinder intensiv die Tätigkeiten Erwachsener und versuchen es ihnen gleichzutun. Sie wissen bereits, was sie erreichen möchten und wie sie dabei vorgehen werden. Dies bezeichnet man als handlungsvorbereitende Vorstellungskraft (Imagination). Beispielsweise folgen die Augen des Kindes zuerst den mütterlichen Tätigkeiten. Bald darauf eilen die Augen des Kindes den mütterlichen Handlungen voraus. Das Kind ahnt also schon wie der nächste Schritt der Mutter aussehen wird. Manche Kinder „durch-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

laufen“ den Gesamtvorgang nochmals allein mit den Augen, bevor sie dann die Handlung selbst ausführen. Bei komplizierten Abläufen kann die Mutter das Kind unterstützen, indem sie ihre Tätigkeiten benennt und kommentiert. Dieses Anlernen des Kindes ohne es sofort zum Aktiv werden und Mitmachen aufzufordern nennt man scaffolding (Gerüst bauen). Traut sich das Kind eine Tätigkeit selber zu, ist ein nächster Entwicklungsschritt getan.

6.1.2 Denkprozesse beim Säugling

Bereits 6 bis 7 Monate alte Säuglinge bringen Ordnung in die Vielzahl ihrer Eindrücke, indem sie sich beispielsweise an Dinge erinnern und deren Eigenschaften vergleichen. Mit raffinierten Experimenten konnte gezeigt werden, dass Babys Dinge anhand einzelnen Eigenschaften in Kategorien zusammenfassen und so Erfahrungen mit einem Gegenstand auf andere noch unbekannte Objekte übertragen können (Pauen, S. 2003). In diesen Experimenten zeigte sich, dass beispielsweise zwischen den Kategorien „belebt“ und „unbelebt“ unterschieden wird.

Vermutlich reagiert ein Kind auf Lebewesen interessierter und aufmerksamer als auf leblose Gegenstände aus evolutionären Gründen. Die Aufmerksamkeit für sich Bewegendes war schon früh in der Stammesgeschichte eine Anpassungsleistung von hohem Überlebenswert: Alles was sich bewegt kann für ein hilfloses Baby entweder Gefahr oder Fürsorge bedeuten. Man geht davon aus, dass angeborene Wahrnehmungsschemata die sicher Unterscheidbarkeit unterstützen. Bereits die Blicke Neugeborener werden von allem, was sich bewegt, angezogen. Mit 3 bis 4 Monaten schauen Säuglinge dorthin, wo ein bewegliches Objekt gerade ruht und anschließend dorthin, wo es sich im nächsten Moment wahrscheinlich befinden wird. Sehen die Kinder, wie ein Tier und ein Ball nach dem Umeinanderrollen reglos in verschiedenen Ecken liegen, blicken die Babys gespannt auf das Tier, weil sie von ihm erwarten, dass es sich gleich wieder bewegen wird. Dies bedeutet, dass Kinder bereits in diesem Alter nicht nur die äußeren Eigenschaften sondern auch das typische Bewegungsverhalten von Lebewesen und unbelebten Gegenständen erfassen. Somit widerlegte die moderne Forschung die Vorstellung von Piaget, nach der

Säuglinge nicht in der Lage sind Gegenstände von Lebewesen zu unterscheiden. Im Alter von 7 bis 9 Monaten können Kinder Tiere von Gegenständen unterscheiden, mit 9 bis 11 Monaten Tiere von Menschen (Bensel und Haug-Schnabel, 2004).

6.2 Kognition

Jean Piaget prägte maßgeblich die kognitive Entwicklungspsychologie. Seine Lehre vom Konstruktivismus ist heute noch so aktuell wie zu seiner Zeit. Diese Lehre besagt, dass das Kind seine Welt, sein Denken und Wissen selbst konstruiert und sich dabei die Umwelt aktiv aneignet. Die moderne Säuglings – und Kindheitsforschung korrigierte und differenzierte jedoch einige seiner Entwicklungsvorstellungen. Beispielsweise ging Piaget davon aus, dass Aufgaben, die alle die gleiche logische Struktur haben, unabhängig davon, welchen Bereich sie betreffen, von Kindern einer bestimmten Entwicklungsstufe gleichermaßen gelöst werden können. Die Kinder entwickeln laut Piaget übergreifende Hypothesen, die sie dann auf einzelne Aufgaben anwenden können. Dies ist jedoch nicht der Fall. Zwar erfordert das Lösen bestimmter Aufgaben aus verschiedenen Bereichen die gleiche Logik, die Kinder sind jedoch nicht in der Lage, dies zeitgleich für alle Bereiche zu generalisieren. Dieses hypothetisch-deduktive Denken wird überschätzt. Auch Erwachsene benutzen keineswegs immer diese Logik, wenn sie vor Problemen stehen.

6.2.1 Bereichsspezifischer Wissenserwerb

Piagets Theorie der bereichsübergreifenden, starren Entwicklungsstufen, die mit einem bestimmten Alter erreicht werden, wurde durch die Theorie des bereichsspezifischen Wissenserwerbs abgelöst. In zahlreichen Experimenten konnte gezeigt werden, dass Kinder in den verschiedensten Entwicklungsbereichen bereits sehr früh über ein Teilwissen verfügen, das es ihnen bereits sehr viel früher ermöglicht, bestimmte Aufgaben zu lösen, als dies nach Piaget möglich wäre. Es zeigte sich, dass einige Kompetenzen in verschiedenen Bereichen bereits angeboren sind und somit bereits dem Säugling zur Verfügung stehen. Beispielsweise betrachten Säuglinge einen Gegenstand länger, wenn ihnen so genannte unmögliche Er-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

eignisse präsentiert werden. Unter unmöglichen Ereignissen versteht man hierbei Ereignisse, die dem intuitiven physikalischen Wissen des Säuglings widersprechen (z.B. Kenntnis der Schwerkraft: Dinge fallen nach unten). Die Experimente von Piaget wurden variiert und differenziert. Zudem bot man den Kindern die Möglichkeit, ihr bereichsspezifisches Wissen einzusetzen. Daraufhin mussten viele Altersangaben für bestimmte Leistungen, die Piaget aufgestellt hat, nach unten korrigiert werden.

Dies soll im Folgenden anhand eines Beispiels verdeutlicht werden:

Versuch zur Mengeninvarianz

Füllen Sie zwei gleiche Gefäße A und B mit der gleichen Menge einer farbigen Flüssigkeit. Lassen Sie vier- bis fünfjährige Kinder konstatieren, daß in A und B gleich viel „Saft“ sei. Sie gießen nun den Inhalt von B in ein schmaleres Gefäß B' (vgl. Abb. 11.2) und fragen das Kind, ob B' mehr, weniger oder gleich viel Saft enthalte wie A.

Die überwiegende Mehrzahl der Kinder wird behaupten, es sei nicht gleich viel. Viele werden sagen, es sei mehr Saft in B', weil das Niveau hier höher ist. Manche werden sagen, es sei weniger, weil das Gefäß schmäler ist. Die Flüssigkeitsmenge wird also nicht als invariant oder konstant bei Formveränderung gesehen.

Nach Piagets Beobachtungen können erst sechs- bis siebenjährige Kinder richtig antworten. Er ging davon aus, dass sich erst in diesem Alter die „Konstanz der Anzahl“ (Mengeninvarianz) als unabhängige Denkkategorie ausbildet. Nachfolgeexperimente zeigten jedoch, dass bereits vierjährige Vorschulkinder bei entsprechenden Flüssigkeitsvergleichen schnell stutzig werden. Haben sie die Möglichkeit, die Umschüttung in die verschiedenen Gläser selbst vorzunehmen, so kommen sie durch Nachdenken zur richtigen Lösung (Bensel, J. & Haug-Schnabel, G., 2004).

Bensel, J. und Haug-Schnabel, G.: Vom Säugling zum Schulkind. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Herder GmbH, 2004.

Einige kognitive Fertigkeiten der Vorschuljahre:

Ungefähres Alter: 2 - 4 Jahre

Kognitive Fertigkeiten:

- Zeigt einen dramatischen Anstieg in repräsentierender Aktivität, wie es in der Sprachentwicklung, dem Als-ob-Spiel und der Kategorisierung gespiegelt wird.
- Nimmt in vereinfachten, vertrauten Situationen und in der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht die Perspektive anderer ein.
- Unterscheidet belebte Wesen von unbelebten Gegenständen: leugnet, dass Zauberei die alltäglichen Erfahrungen verändern kann.
- Bemerkt Transformationen, nimmt Umkehrprozesse im Denken vor und erklärt Ereignisse im vertrauten Kontext auf eine logische Weise.
- Kategorisiert Gegenstände auf der Grundlage der gebräuchlichen Funktion und des Verhaltens (nicht nur nach wahrgenommenen Merkmalen) und entwickelt Ideen über zugrunde liegende Merkmale, die einzelne Einheiten (Begriffe) von Kategorien gemeinsam haben.
- Ordnet vertraute Gegenstände in hierarchisch organisierte Kategorien.

Ungefähres Alter: 4 - 7 Jahre

Kognitive Fertigkeiten:

- Er wird ihm zunehmend bewusst, dass Als-ob (und andere Denkprozesse) repräsentierende Aktivitäten sind.
- Ersetzt magische Annahmen über Feen, Zwerge und Ereignisse, die die Erwartungen verletzen, mit plausiblen Erklärungen.
- Zeigt verbesserte Fähigkeiten, zwischen Erscheinen und Wirklichkeit zu unterscheiden.



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

6.3 Informationsverarbeitung, Gedächtnis

Informationsverarbeitung beinhaltet den Einsatz mentaler Strategien, die Kinder verwenden, um Eindrücke zu transformieren. Fortschritte in der frühen Kindheit bezüglich der Repräsentation und der Fähigkeit der Kinder, ihr eigenes Verhalten zu leiten, wirken sich positiv auf die Aufmerksamkeit, den Umgang mit Informationen und das Problemlösen aus. Indem Vorschulkinder sich ihres eigenen mentalen Lebens bewusster werden fangen sie an, schulisch relevantes Wissen zu erwerben, eine Voraussetzung für ihren Erfolg in der Schule.

6.3.1 Aufmerksamkeit

Kinder im Vorschulalter verbringen nur relativ kurze Zeit mit Aufgaben und lassen sich leicht ablenken. Die Fähigkeit zur andauernden Aufmerksamkeit nimmt jedoch im Kleinkindalter nach und nach zu.

Darüber hinaus entwickelt sich in der frühen Kindheit die Fähigkeit zu Planen. Unter Planen versteht man das vorausgenommene Probehandeln einer Abfolge von Handlungen und den entsprechenden Einsatz der kindlichen Aufmerksamkeit, um ein Ziel zu erreichen. Sind die Aufgaben vertraut und nicht zu komplex, so sind bereits Vorschulkinder in der Lage, zu verallgemeinern und einem Plan zu folgen. Beispielsweise suchen sie einen verlorenen Gegenstand auf dem Spielplatz bis zur Erschöpfung (Wellmann et al., 1979). Fordert man Vorschulkinder jedoch auf, Bilder mit vielen Details miteinander zu vergleichen, können sie nicht genau suchen. Bei komplexen Aufgaben sind sie nicht in der Lage, die erforderlichen Handlungsschritte in eine sinnvolle Reihenfolge bringen, oder vergessen wichtige Schritte (Friedmann & Scholnick, 1997; Ruff & Rothbart, 1996).

6.3.2 Gedächtnis

Im Vorschulalter haben Kinder die sprachlichen Voraussetzungen, um Dinge, an die sie sich erinnern zu beschreiben. Auch können sie Anweisungen über einfache Gedächtnisaufgaben folgen.

6.3.2.1 Wiedererkennen und Erinnern

Vorschulkinder haben ein gutes Wiedererkennungs-Gedächtnis. Zeigt man einem Kleinkind beispielsweise einen Satz von zehn Bildern

oder Spielzeugen, vermischt man diese mit einigen unbekannten Gegenständen und fordert dann das Kind auf, die vorher gesehenen Bilder oder Gegenstände zu zeigen, so wird es hierbei bereits gute Leistungen zeigen. Im Alter von vier bis fünf Jahren gelingt die Lösung dieser Aufgabe meist fehlerfrei.

Nimmt man die Gegenstände jedoch aus dem Gesichtsfeld des Kindes und fordert es auf, die Namen der Gegenstände zu sagen, die es gesehen hat, so wird es eine weitaus weniger gute Leistung zeigen. Beim Lösen dieser Aufgabe muss das Kind die Dinge erinnern, d.h. ein mentales Bild des abwesenden Gegenstandes wieder abrufen. Im Alter von zwei Jahren können Kinder sich nur an einen oder zwei Gegenstände erinnern, mit vier Jahren werden drei oder vier Gegenstände erinnert (Perlmutter, 1984).

Auch für Erwachsene ist das Wiedererkennen viel einfacher als das Erinnern. Im Vergleich zu Erwachsenen ist die Fähigkeit der Wiedererkennung der Kinder jedoch ziemlich mangelhaft. Das liegt daran, dass Kleinkinder noch nicht in der Lage sind, Gedächtnisstrategien effektiv anzuwenden. Gedächtnisstrategien sind mentale Aktivitäten, die die Chancen des Erinnerns verbessern (beispielsweise das Organisieren von Gedächtnisbestandteilen in Gruppen etc.). Anfänge des Einsatzes von Gedächtnisstrategien zeigen jedoch bereits Vorschulkinder. DeLoache & Todd (1988) führten eine Studie durch, bei der ein Erwachsener entweder eine Schokolinse oder einen hölzernen Nagel in je einen von zwölf identischen Behältern legte und einen nach dem anderen an die Kinder übergab, mit der Aufforderung, sich zu erinnern, wo die Süßigkeit versteckt war. Die Kinder im Alter von etwa vier Jahren stellten die Behälter mit den Süßigkeiten an einen Platz, die mit den Nägeln an einen anderen. Mithilfe dieser Strategie gelangten die Kinder fast immer zum richtigen Ergebnis. Dennoch werden Vorschulkinder selbst wenn sie trainiert werden Gedächtnisstrategien nicht in neuen Situationen an und ihre Gedächtnisleistungen verbessern sich selten (Gathercole et al., 1994; Miller & Seier, 1994). Ein Grund hierfür liegt darin, dass die Strategien das begrenzte Arbeitsgedächtnis kleiner Kinder überlasten (Bjorklund & Coyle, 1995). Die Konzentration auf die



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

zu lernende Information und das gleichzeitige Anwenden einer Strategie stellt für Vorschulkinder noch eine Überforderung dar.

Bis zum Schulalter verwenden die Kinder einige einfache Strategien, wie z.B. Wiederholungsstrategien. Bei der Wiederholungsstrategie werden die zu Erinnernden Gedächtnisinhalte bis zu ihrem Abruf Vor-sich-her-gesagt. Im Schulalter beginnen die Kinder, Gruppierungen der Inhalte vorzunehmen. Hasselhorn (1995) stellte fest, dass Kinder, denen Gedächtnisstrategien beigebracht werden, diese nicht verwenden, bevor sie nicht auch spontan erscheinen würden.

6.3.2.2 Gedächtnis für alltägliche Erfahrungen

Vertraute Ereignisse

Vertraute, sich wiederholende Ereignisse können auch von Vorschulkindern bereits gut erinnert werden. Hierunter fällt zum Beispiel die Beschreibung der Abläufe im Kindergarten oder beim Abendessen. Die Erinnerung geschieht in Form von Skripten, d.h. Allgemeinen Beschreibungen dessen, was passiert und wann es passiert. Beispielsweise beschreibt ein Dreijähriger einen Restaurantbesuch folgendermaßen: „Man geht hinein, bekommt das Essen, isst, und bezahlt dann“. Die ersten Skripte der Kinder enthalten nur ein paar Handlungen. Diese Handlungen werden jedoch meist in der richtigen Reihenfolge erinnert (Bauer, 1997). Mit zunehmendem Alter werden die Skripte ausgefeilter.

Bereits gebildete Skripte können benutzt werden, um vorherzusagen, was passieren wird. Somit ermöglichen sie es den Kindern, sich wiederholende Ereignisse zu organisieren, zu interpretieren, Geschichten zu hören oder selbst zu erzählen. Auch werden Skripte in Als-ob-Spielen eingebaut (beispielsweise, wenn sie vorgeben auf eine Reise zu gehen) und unterstützen die Fähigkeiten der Kinder zu planen, da sie Abfolgen von Handlungen repräsentieren, die zu einem erwünschten Ziel führen (Hudson et al., 1997).

Einmalige Ereignisse

Unter dem Begriffe des autobiographischen Gedächtnisses versteht man die Repräsentationen persönlich bedeutsamer einmaliger Er-

eignisse. Mit der Verbesserung der kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten der Vorschulkinder verbessern sich auch ihre Beschreibungen besonderer Ereignisse. Die Beschreibungen werden detaillierter, organisierter und die Kinder setzen sie in Beziehung zu größeren Kontexten ihres Lebens (Haden et al., 1997).

6.4 Sprachentwicklung

Die Fähigkeit, Sprachlaute zu produzieren, erfordert eine genaue Koordination zahlreicher Muskeln, die Lippen und Zunge steuern. Ab dem Alter von 6 bis 7 Monaten üben die Kinder spielerisch Sprachlaute. In verschiedensten Sprachkulturen produzieren Kinder in dieser sog. Lallphase dieselben Laute. Bereits zu diesem Zeitpunkt ist das Sprachverarbeitungszentrum sehr aktiv. Aus allem, was das Kind hört werden die für die Muttersprache relevanten lautlichen Charakteristika herausgefiltert und identifiziert. Zu Beginn der Lallphase experimentiert das Kind. Gegen Ende des ersten Lebensjahres beschränkt es sich mehr und mehr auf die Lalllaute, die in der jeweiligen Muttersprache tatsächlich vorkommen.

Besondere Aufmerksamkeit hat der Säugling für das Gesicht der Mutter. Es vermittelt ihm Emotionen, die mit Sprachlauten verbunden sind. Beispielsweise bereiten mütterliche Mimik und akustische Wahrnehmungen den Säugling auf den Spracherwerb vor. Dahingegen kann ein Fernsehsprecher - und spricht er auch noch so perfekt - einen Säugling nicht auf das Sprechen vorbereiten. Das Kind schenkt dem Sprecher keine Beachtung. Eine gemeinsame Gefühlsbeziehung ist Voraussetzung dafür, dass der Säugling den Sprechenden beachtet (Bensel und Haug-Schnabel, 2004).

Sprache und Sprachentwicklung (nach H. Grimm)

Die Sprache ist zentral für das menschliche Leben, sie dient dem Ausdruck von Intentionen, Wünschen und Abneigungen. Sie ermöglicht die Kommunikation mit anderen Menschen. Sie steht in enger Beziehung zu kognitiven und sozialen Fähigkeiten. Viele Fortschritte des Denkens werden erst durch die Sprache ermöglicht. Die Sprache spielt weiterhin eine essentielle Rolle für den Erwerb kultureller Formen und kulturellen Wissens. Die sich ent-



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

wickelnde Sprache verändert die Kognition in bedeutsamen Hinsichten und eröffnet ein Wissenspotential, das ohne die Sprache überhaupt nicht zugänglich wäre.

Die Entwicklung der Sprache verläuft also nicht getrennt von der Entwicklung anderer Fähigkeiten und Leistungsbereiche. Das sprachliche Wissen entsteht vielmehr in enger Beziehung zu kognitiven und sozialen Fähigkeiten, sowie zur Verhaltensregulation. Die Störungen der sprachlichen Kompetenz verweisen entsprechend immer auch auf Störungen in diesen nicht sprachlichen Bereichen.

Die prosodische Kompetenz ist über das Erkennen und die Produktion der Rhythmik von Spracheinheiten definiert, an der Tonhöhe, Lautheit, Länge der Sprachlaute, sowie die Pausengebung beteiligt sind. Schon sehr früh ist es Kindern möglich, prosodische Merkmale zu erkennen.

Der kompetente Säugling

Am Anfang steht die Prosodie.

Schon vor der Geburt reagiert der Fötus auf sprachliche Reize. Föten im Gestationsalter zwischen 28. und 36. SSW reagieren auf sprachliche Reize mit einem sehr kräftigen Augenzwinkern (Birnholtz und Benacerrat 1983). Locke (1993) stellt fest, dass die Föten besonders auf solche Laute reagieren, deren Frequenzbereich den intensiveren Lauten der mütterlichen Stimme entspricht. Es zeigt sich, dass die Säuglinge nach der Geburt eine ganz klare Präferenz für die mütterliche Stimme zeigen.

Vorausläuferfähigkeiten:

Drei Bereiche solcher Vorausläuferfähigkeiten:

- a) die soziale Kognition
- b) die Wahrnehmung
- c) die Kognition

Dies sind zunächst generelle Fähigkeiten der Wahrnehmung und der Kognition. Säuglinge sind also von Beginn an mit generellen Fähigkeiten genetisch ausgestattet, um überhaupt Dinge in der Welt lernen zu können. Hierzu gehören Fähigkeiten, die Aufmerksamkeit auf Objekte und Ereignisse zu richten, diese voneinander zu unterscheiden und die Unterschiede im Gedächtnis zu behalten. Säuglinge

verarbeiten von Beginn an aktiv Informationen und suchen Regularitäten. Im Erlernen der Sprache werden diese in spezifischer Weise als sprachrelevante Operationen wirksam.

Zusammenwirken dieser schrittweisen Operationen ermöglicht dann dem Kind erste Wörter zu produzieren und so sich schließlich Sprache anzueignen. Das Ergebnis ist schließlich eigenständiges Sprachmodul, das dann eine Komponentenstruktur aufweist.

Das Sprachmodul ist also das Ergebnis eines Lernprozesses, der auf dem Zusammenwirken von Vorausläuferfähigkeiten beruht.

Diese Sichtweise hat bedeutsame praktische Konsequenzen für die Diagnose und Intervention, da frühzeitige Störungen von Vorausläuferfähigkeiten als Hinweise interpretiert werden können, dass Störungen bei der Sprachentwicklung zu erwarten sind. So sind Kinder, die im Alter von 12 – 15 Monaten nur wenige Gesten verwenden, in ihrem späteren Wortschatzerwerb deutlich verzögert.

a) Sprachrelevante Operation der sozialen Kognition

Die Aufmerksamkeit des Säuglings ist besonders auf das Gesicht der Mutter gerichtet. Hier liegt eine Dynamik, wobei Gesichtsausdruck und stimmlicher Ausdruck eine affektive Einheit bilden. Die Mutter schaut den Säugling an, lächelt und spricht zu ihm mit zärtlicher und prosodisch stark modulierter Stimme. Das Kind reagiert schon am 2. Lebenstag auf diese affektive Mitteilung. Für Locke (1993, 1994) ist dieser frühe Mutter-Kind-Dialog die erste kritische Phase der Sprachentwicklung. Innerhalb der letzten Gestationsmonate bis zum 6. Lebensmonat steht der Säugling unter prosodischer Kontrolle und lernt seine Vokalisation auf die mütterliche Stimme abzustimmen. Auch in der 2. Phase, die einen Zeitraum von etwa 14 Monaten umfasst, ahmt der Säugling soziale Gesten nach und beteiligt sich zunehmend aktiv an Spielen, die die Mutter inszeniert. Als besonders wichtig für den Spracherwerb hat sich die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus (Fokus of attention) erwiesen. Dem Säugling wird im Rahmen einer Spielroutine die Sprache durch die wiederholte Zentrierung der Aufmerksamkeit nahe gebracht



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

(siehe Bruner 1975). In dieser frühen primär-af-fektiven sozialen Phase arbeitet das Kind schon sehr aktiv an der Sprache, es hat offensichtlich eine starke Motivation mit der Mutter und anderen wichtigen Personen zu kommunizieren. Der Säugling verbringt also täglich Stunden damit, auf die Sprache zu achten, sowie Lautverbindungen zu imitieren. Er setzt dies als Instrument für den sozialen Austausch ein. So kann geschlossen werden, dass er die Beziehung zwischen Laut und Bedeutung verstanden hat.

Ein kritischer Stellenwert der sozial-kognitiven Vorausläuferfähigkeiten, nämlich der Imitation, der Aufmerksamkeitszentrierung und der Verwendung von Gesten kommt für die Sprachentwicklung zu (Locke 1994). Je häufiger Mütter gemeinsam mit ihren Kleinkindern Episoden der geteilten Aufmerksamkeit des Typs „Sieh her - das ist“ herstellen, desto größer ist der produktive Wortschatz der Kinder im Alter von 21 Monaten.

Natürlich belegen auch Defizite die zentrale Bedeutung der sozialen kognitiven Vorausläuferfähigkeiten: Wenn Kinder zwischen 18 und 34 Monaten eine Sprachentwicklungsverzögerung aufweisen, zeigen sie auch eine Verzögerung bei sozial orientierten Verhaltensweisen, wie beispielsweise im Nachahmen von motorischen Spielroutinen.

b) Sprachrelevante Operationen der Wahrnehmung

Außerordentliche Sprachwahrnehmungsfähigkeiten sind schon bei sehr jungen Säuglingen vorhanden (Kuhl 1991). Sie nehmen von Geburt an innerhalb der ersten Lebenswoche alle in der Sprache benutzten Kontraste wahr.

Trehup und Trainor 1990 haben vier Regeln formuliert, denen die Säuglinge folgen:

Regel 1: Von Beginn an unterscheiden Säuglinge sprachliche von nicht sprachlichen Lauten.

Regel 2: Säuglinge zeigen schon kurz nach der Geburt eine Präferenz für die mütterliche Stimme. Auch eine Präferenz für die Muttersprache. Vier Tage alte Säuglinge können prosodische Merkmale nutzen, um die Mutter-

sprache von der Fremdsprache zu unterscheiden.

Als Untersuchungsmethode wird das Habituationsexperiment eingesetzt. Gewählt wird dann oft die Saugrate zu Messung.

Begriffe sind Habituation und Dishabituation. Es konnte gezeigt werden, dass Säuglinge die Muttersprache allein wegen ihrer besonderen Prosodierung vorziehen. Säuglinge diskriminieren nicht zwischen Fremdsprachen. Die Diskriminierungsleistung beruht auf einer größeren Vertrautheit mit der Muttersprache.

Die vorgeburtlichen Erfahrungen mit der mütterlichen Sprache zeigen Präferenz der Säuglinge für diese Sprache. Spricht die Mutter während der Schwangerschaft eine andere Sprache, wird die Muttersprache nicht bevorzugt. (Bertoncini et al 1989). Die vorgeburtliche Erfahrung wird also als Wiedererkennung- und Differenzierungsleistung eingesetzt.

Regel 3: Prosodische Merkmale werden für wichtige Differenzierungsleistungen genutzt. Säuglinge sind im Habituationsexperiment in der Lage durch Veränderungen ihrer Saugrate die mütterliche Stimme aktiv hervorzurufen (De Kasper et Fifer 1980).

Säuglinge ziehen eine gut strukturierte Sprachgestalt einer weniger gut strukturierten vor.

Interpretationsmöglichkeit: Muttersprache ist für das vorsprachliche Kind kein undifferenzierter Strom von Lauten, sondern eine erkennbare kohärente internationale Struktur (Hirsh/Pasek 1987).

Regel 4: Der Säugling nutzt die Aufmerksamkeit selektiv auf die kindgerichtete Sprache („Babytalk“).

Babytalk hat eine überzogene Intonationskontur, einen hohen Tonfall, lange Pausen an Phrasen-Strukturgrenzen. Sprachepräferenz des Säuglings mit 4 Monaten. Die Sprache in einer Tonlage zwischen 400 und 600 Hz entspricht der Fähigkeit des Babys höhere Töne besser differenzieren zu können als tiefere. Anpassung an die rhythmisch prosodische Struktur der Sprache.

Die Motivation zum Spracherlernprozess ist zu Beginn hoch affektbetont, gewinnt im Laufe der



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Entwicklung zunehmend eine kognitive Qualität.

Zwischen der Geburt und dem 9. Lebensmonat entwickelt sich die Fähigkeit, Begriffe und Kategorien zu bilden. Objektkategorien bilden die Basis für die Benennungsfunktion. Ab dem 10. Lebensmonat können die ersten Wörter produziert werden. Mitteilung über die Dinge wird an referentiellen und konventionalisierten Gesten deutlich (z.B. Kopfschütteln oder Winken mit der Hand). Die Gesten bestehen aus fest gefügten Bedeutungs- und Handlungszusammenhängen und haben so eine Brückenfunktion für den Übergang vom nicht sprachlichen zum sprachlichen Handeln. Die symbolisch verwendete Geste ist also eine Form eines Erreichens eines kognitiven Meilensteines, der den Gebrauch konventionalisierter sprachlicher Zeichen möglich macht. Kinder, die früh Gesten benutzen, werden auch frühe Sprecher, wohingegen späte Gestenbenutzer späte Sprechen sind.

Alles wird im Gedächtnis gespeichert. Gedächtnis und Sprache haben viel miteinander zu tun. Gehörte Sprache muss phonologisch analysiert und repräsentiert werden, damit sie erkannt und artikulatorisch als Output wiedergegeben werden kann. Dies leistet der phonologische Kurzspeicher. Ist die phonologische Repräsentationsfähigkeit defizitär, so kann ein normaler Spracherwerbsprozess nicht erfolgen (Gathercole and Baddely 1989).

7. Zusammenfassung:

Der Säugling bringt angeborene oder sehr früh erworbene Voraussetzungen mit, um mit dem Medium Sprache zunehmend bereichsspezifischer Weise umzugehen. Bis ungefähr zum 10. Lebensmonat haben sich die 3 Bereiche der Vorausläuferfähigkeiten zunehmend entwickelt und interagieren miteinander. Intensive frühe Erfahrungen im kommunikativen Austausch mit der Umwelt tragen dazu bei, dass diese Entwicklungslinien zunehmend eigene Organisationen ausweisen, die dann im weiteren Entwicklungsverlauf zu einem übergeordneten Sprachmodul zusammengeführt werden. Liegt eine Verzögerung irgendwelcher Art der Gehirnreifung vor, so verzögert sich dieser Prozess und führt zu sprachlichen Defiziten.

Lernziele des Moduls 1:

- Vermittlung von Kenntnissen über den kindlichen Entwicklungsstand im Alter von 3 Jahren.
- Herausarbeitung und Darstellung von Fähigkeiten, derer die Kinder in der Übergangssituation Elternhaus- Kindergarten besonders bedürfen (Bindungstheorie, Bindungsfähigkeit, Bindung als Voraussetzung für Trennungsfähigkeit, Fähigkeit mit mehreren Personen soziale Interaktionen einzugehen, Entstehung von Angst – Trennungsangst - Akzeptanz von Neuem - Unabhängigkeit, Entwicklung von Empathie, Verstehen von Zusammenhängen).
- Herausarbeitung und Darstellung von Fähigkeiten und Haltungen der Erziehenden, um den Kindern, die in diesen Bereichen Schwierigkeiten haben Hilfestellung zu leisten (Bereitschaft der ErzieherInnen Elternersatzfunktionen zu übernehmen, die Abhängigkeit der Kinder zu akzeptieren, Selbständigkeit: Richtiges Maß zwischen Forderung und Überforderung).
- Erkennen spezifischer Schwächen und Stärken des Kindes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen (z.B. körperliche, geistige Behinderung oder Entwicklungsverzögerung), Erarbeitung von Unterstützungsmöglichkeiten.

Mögliche Gliederung der Unterrichtseinheiten:

Unterrichtseinheit 1:

- Kognitive Entwicklung
- Piagets Stadien der kognitiven Entwicklung
- Entwicklung von Konzepten
- Geistige Entwicklung
- Theorie der Informationsverarbeitung
- (Lehrmaterial: Tabellen)



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Unterrichtseinheit 2:

- Entwicklung von Moral
- Kohlbergs Niveaus und Stufen des moralischen Urteils
- Temperament und die Entwicklung des Gewissens bei Kleinkindern
- Ebenen des prosozialen Verhaltens
- (Lehrmaterial: Tabellen)
- Emotionale Entwicklung
- Temperamentsdimensionen auf verschiedenen Altersstufen
- Meilensteine emotionaler Entwicklung während der ersten zwei Lebensjahre
- Zwei verschiedene Modellvorstellungen von Temperament

Unterrichtseinheit 3:

- Bindung und Entwicklung des Selbst
- Die Fremden-Situationen und ihre Episoden
- Entwicklung des Selbst nach Daniel Stern
- Beziehung zu Gleichaltrigen und Sozialentwicklung
- Beliebte/abgelehnte/ignorierte Kinder
- Zusammenhänge zwischen Bindung und sozialer Kompetenz

Unterrichtseinheit 4:

- Körperliche Entwicklung
- Wachstum und Entwicklung des Körpers
- Entwicklung der Wahrnehmung
- Motorische Entwicklung
- Herausarbeitung und Darstellung von Fähigkeiten, derer die Kinder in der Übergangssituation Elternhaus- Kindergarten besonders bedürfen anhand des in den vorangegangenen Unterrichtseinheiten vermittelten Wissens über den kindlichen Entwicklungsstand.

Unterrichtseinheit 5:

- Herausarbeitung und Darstellung von Fähigkeiten und Haltungen der Erziehenden, um den Kindern, die in diesen Bereichen Schwierigkeiten haben Hilfestellung zu leisten

Unterrichtseinheit 6:

- Erkennen spezifischer Schwächen und Stärken des Kindes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen, Erarbeitung von Unterstützungsmöglichkeiten.

Zusammenfassung

Wie in der Entwicklungspsychologie üblich, werden die einzelnen Entwicklungsbereiche dargestellt. In dieser Darstellung wird vor allem auf amerikanische Literatur zurückgegriffen. Es wurde versucht, schwerpunktmäßig die Entwicklungsaltersbereiche zu betonen, in denen für das Kind Übergänge stattfinden. Wir haben hier vor allem den Entwicklungsstand um das 3. Lebensjahr herausgearbeitet, weil dies das Alter ist, wo in der Regel in Deutschland die Kinder in den Kindergarten kommen.

Etwas ausführlicher haben wir die „Selbst“ - Entwicklung dargestellt und haben uns hier an den „Selbst“ - Entwicklungsschritten, wie von Dr. Stern dargestellt, orientiert.

Etwas ausführlicher haben wir die Sprachentwicklung formuliert, anlehnend an die Sprachentwicklungsuntersuchungen von Grimm.

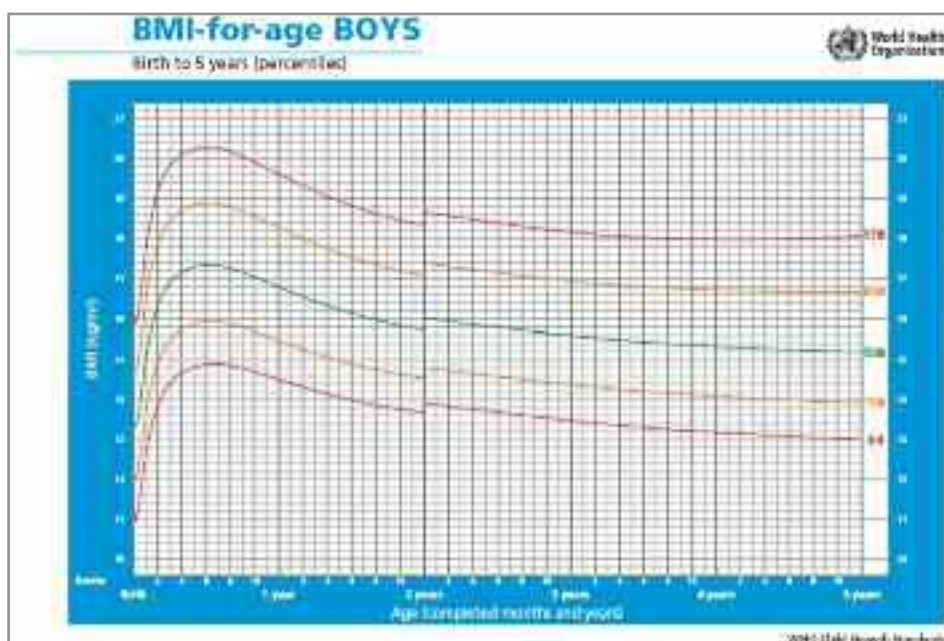
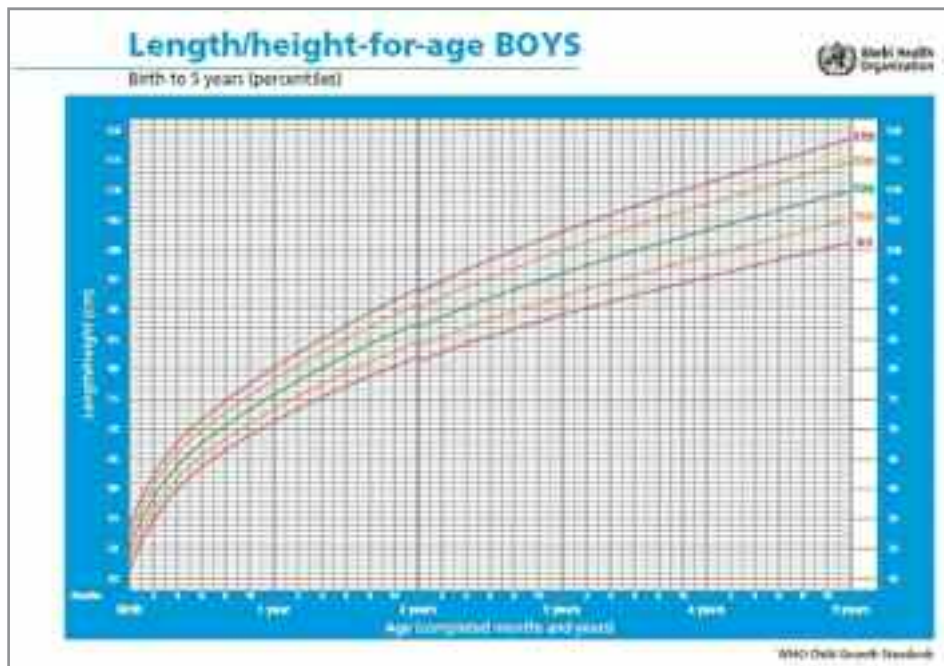
Die in den verschiedenen Entwicklungsbereichen dargestellten Parameter sollen dem Übergangshelfer behilflich sein, den Entwicklungsstand des jeweilig zu begleitenden Kindes zu verstehen und in der Integration beim Wechsel in die entsprechende Institution – Kindergarten, Schule – dem Kind und der Familie zur Seite zu stehen. Die vorgeschlagenen Curricula sollen dazu dienen, Verständnis für die Entwicklung des Kindes zu erzielen.



3. Modul

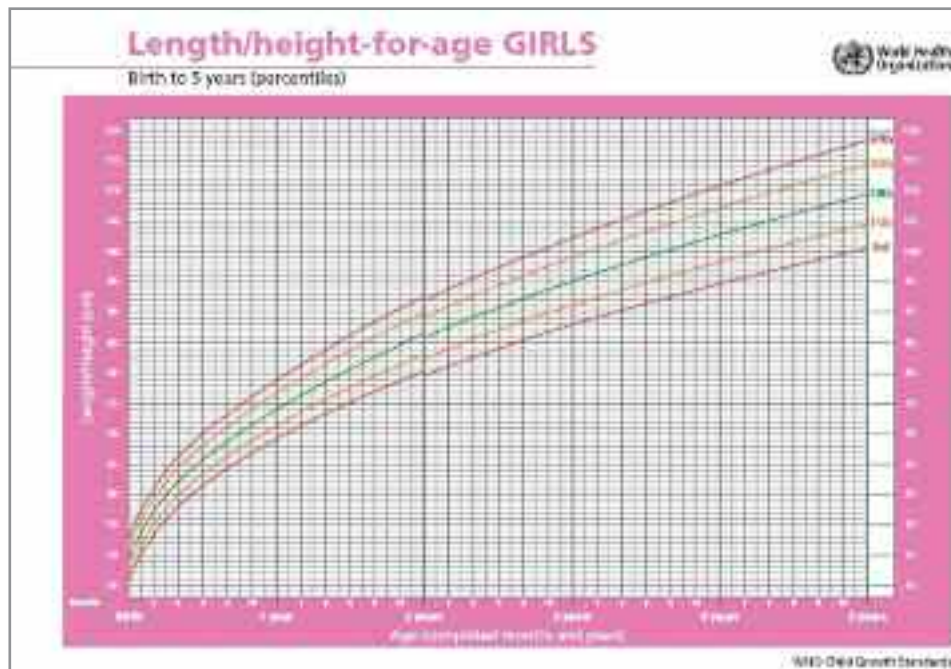
„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Anhang:



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“





3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

Literaturverzeichnis:

1. Bindung und Entwicklung des Selbst

- Ainsworth, M.D.S. (1973): The development of infant-mother attachment. Chicago, University of Chicago Press.
- Bowlby, J., Fry, M. (1953): Childcare and the growth of love. Penguin Books.
- Bowlby, J. (1969, 1973, 1980): Attachment and loss, Vol. I, II, III
- Emde, R.N. (1994): Individual meaning and increasing complexity: In: Porke, R.D., Ornstein, P.A. A century of development psychology, 1994, 203-231.
- Spitz, R.A. (1946): Hospitalism, a follow-up report: The Psychoanalytic Study of the Child, 2, 113-117.
- Stern, D. (1985): The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books, 1985.

2. Emotionale Entwicklung

- Halberstadt, A.G., Denham, S.A. & Dunsmore, J.C. (2001): Affective social competence. Social Development, 10, 79-119.
- Izard, C.E. (1991): The psychology of emotions. New York: Plenum Press, 1991.
- Mischel, W., Shoda, G. & Peake, P.K. (1988): The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. Journal of personality and social psychology, 54, 687-696.
- White, B.L. (1985): The first three years of life. New York: Simon and Schuster, 1993.
- Zahn-Waxler & Robinson (1995): Empathy and guilt: Early origins of feeling if responsibility, In: Tangney, J.P. & Fischer, K.W.: Self-conscious emotions. New York: Guilford Press, 1995.

3. Beziehung zu Gleichaltrigen und Sozialentwicklung

- Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In: Keller, H. Handbuch der Kleinkindforschung (489-524). Bern: Hans Huber, 2003.
- Bensel, J. (1999): Vertrauen schaffen von

Anfang an. Wie eine gute Eingewöhnung gelingen kann. ZeT 1, 8-10.

- Bensel, J. (2000): Aller Abschied ist schwer- die Entwöhnung. Warum die letzten Wochen in der Tagespflege von großer Bedeutung sind. ZeT 3, 8-11.
- Bukowski, W.M., Gauze, C. Hoza, B. & Newcomb, A.F. (1993): Differences and consistency between same-sex and other-sex peer-relationships during early adolescence. Developmental Psychology, 29, 255-263.
- Cillessen, A.H. van Ijzendoorn, H.W., van Lieshout, C.F. & Hartup, W.W. (1992): Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. Child Development, 63, 893-905.
- Clark, K.E. & Ladd, G.W. (2000): Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. Developmental Psychology, 36, 485-498.
- Coie, J.D. & Kupersmidt, J. (1983): A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. Child Development, 54, 1400-1416.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1988): Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. Child Development, 59, 815-829.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J. (1990): Peer group behavior and social status. In: Asher, S.R. & Coie, J.D., Peer rejection in childhood (17-59). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Crick, N.R., Casas, J.J., Mosher, M. (1997): Relational and overt aggression in preschool. Developmental Psychology, 33, 579-588.
- Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (2001): Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied: Luchterhand.
- Dodge, K.A., Schlundt, D.G., Schocken, L. & Delugach, J.D. (1983): Social competence and children's social status: The role of peer group entry strategies. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 309-336.



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

- Dodge, K.A., Lochman, J.E. Harnish, J.D., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (1997): Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive young. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- Durkin, K. (1997): Entwicklungssozialpsychologie. In: Stroebe, W., Hewstone, G., Stephenson, M. Sozialpsychologie. Eine Einführung (49-78). Berlin: Springer.
- Eder, D. (1985): The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58, 154-165.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R. & Hanish, L. (1993): The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438.
- Elicker, J., Englund, M. & Sroufe, L.A. (1992): Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In: Parke, R.D. & Ladd, G.W.: *Family peer relationships: Modes of linking*, 77-106. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985): Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W., Simon, V.A., Shaffer, L. & Bouchey, H.A. (2002): Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 73, 241-255.
- Gest, S.D., Graham-Bermann, S.A. & Hartup, W.W. (2001): Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10, 23-40.
- Hanna, N.A. (1989): Predictors of friendship quality and peer group acceptance at summer camp. *Journal of Early Adolescence*, 18, 291-318.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996): A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Haug-Schnabel, G. (2004): Verhaltensbiologische Erkenntnisse aus der Mutter-Kind-Bindungsforschung. *Die Hebamme* 17, 144-151.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2004): Vom Säugling zum Schulkind- Entwicklungspsychologische Grundlagen. *kinder-garten heute spezial*. Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G. Bensel, J. (2005): *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg: Herder.
- Hinshaw, S.P., Zupan, B.A., Simmel, C., Nigg, J.T. & Melnick, S. (1997): Peer status in boys with and without attention-deficit hyperactivity disorder: Predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation, and authoritative parenting beliefs. *Child Development*, 68, 880-896.
- Keller, H. (1998): Entwicklung im Kontext. Entwicklungspsychologische Konsequenzen für eine außerfamiliäre Betreuung des Kleinkindes. In: Ahnert, L., *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren* (164-172). Bern: Hans Huber.
- Kruger, A.C. & Tomasello, M. (1986): Transactive discussions with peers and adults. *Developmental Psychology*, 22, 681- 685.
- Ladd, G.W. & Pettit, G.S. (2002): Parenting and the development of children's peer relationships. In: Bornstein, M., *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ladd, G.W., LeSieur, K. & Profilet, S.M. (1993): Direct parental influences on young children's peer relations. In: Duck, S., *Learning about relationships*. London: Sage.
- Laird, R.D., Pettit, G.S., Mize, J. & Lindsey, E. (1994): Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family relations*, 43, 425-432.
- Langlois, J.H., Kalakanis, L., Rubinstein, A.J., Larson, A., Hallam, M. & Smoot, N. (2000): Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 126, 390-423.



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

- Lindsay, E.W. & Mize, J. (2000): Parent-child physical and pretense play: Links to children's social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 565-591.
- Little, S.A. & Garber, J. (1995): Aggression, depression, and stressful life events prediction peer rejection in children. *Development and Psychopathology*, 7, 845-856.
- Maszk, P. Eisenberg, N. & Guthrie, I.K. (1999): Relations of children's social status to their emotionality and regulation: A short-term longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 468-492.
- Mize, J. & Pettit, G.S. (1997): Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development*, 68, 312-332.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., Pattee, L. (1993): Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Putallaz, M. (1983): Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Sroufe, L.A. & Mangelsdorf, S. (1989): Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57, 257-281.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000): Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Rubin, K.B., Bukowski, W. & Parker, J.G. (1998): Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon, W. & Eisenberg, N., *Handbook of Child Psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley.
- Schneider, B.H., Atkinson, L. & Tardif, A. (2001): Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86-100.
- Schneider, K., Wüstenberg, W. (1993): Kinderfreundschaften im Krabbelalter. In: Deutsches Jugendinstitut, *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland (127-134)*. München: Kösel.
- Schneider, K., Wüstenberg, W. (2001): Entwicklungspsychologische Forschungen und ihre Bedeutung für Peer-Kontakte im Kleinkindalter. In: von Schlippe, A., Löschke, G., Hawellek, C., *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs (67-78)*. Weinheim: juvena.
- Suess, G.J. (2005): Sicherer Halt für den Aufbruch ins Leben. *Neueste Erkenntnisse der Bindungsforschung. kindergarten heute* 11-12, 6-12.
- Sullivan, H.S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- von Salisch, M. (1993): Kind-Kind-Beziehungen. Symmetrie und Asymmetrie unter Peers, Freunden und Geschwistern. In: Auhagen, A.E. von Salisch, M., *Zwischenmenschliche Beziehungen (S.59-78)*. Göttingen: Hogrefe.
- Wygotski, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Youniss, J. (1980): *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

4. Moralentwicklung

- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987): *The Measurement of Moral Judgement, Vol. I und II*, Cambridge University Press, 1987.
- Eisenberg-Berg, N. & Hand, M. (1979): The relationships of preschooler's reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50, 356-363.
- Kohlberg, L. (1976): Moral stage and moralization. The cognitive-developmental approach to socialisation. In: Goslin, D.A. *Handbook of socialisation theory and research*, New York.



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

- Piaget, J. (1932): Le jugement moral chez l'enfant. Presses Universitaires de France, 2000.

5. Körperliche Entwicklung

- Abrams, R.M., Gerhardt, K.J. & Peters, A.J.M. (1995): Transmission of sound and vibration to the fetus. In: LeCanuet, J., Fifer, W., Krasnegor, N. & Smotherman, W. Fetal Development: A Psychological Perspective, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 315-330.
- Als, H. (1989): Self-regulation and motor development in preterm infants. In: Lockman, J. & Hazen, N. Action in social context: Perspectives on early development. New York: Plenum Press, 65-97.
- Aslin, R.N. (1987): Motor aspects of visual development in infancy. In: Salapatek, P. & Cohen, L. Handbook of infant perception. Orlando: Academic Press, 43-114.
- Bertenthal, B.I. & Campos, J. (1990): A systems approach to the organizing effect of self-produced locomotion during infancy. In: Rovee-Collier, C. & Lipsitt, L.P., Advances in infancy research. Norwood, NJ: Ablex.
- Balogh, R.D. & Porter, R.H. (1989): Olfactory preferences resulting from mere exposure in human neonates, Infant Behavior and Development, 9, 395-401.
- Blass, E.M. & Ciaramitaro, V. (1994): A new look at some old mechanisms in human newborns: Taste and tactile determinants of state affect and action. Monographs for the Society of Research in Child Development, 59.
- Bornstein, M.H. (1992): Perception cross the life span. In: Bornstein, M.H. & Lamb, M.H. Developmental psychology: An advanced textbook, Hillsdale: Erlbaum, 155-210.
- Bower, T.G.R. (1975): The perceptual world of the child. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bradley, R.M. (1972): Development of taste bud and gustatory papillae in human fetuses. In: Bosma, J.F., The third symposium on oral sensation and perception: The mouth of the infant. Springfield, IL: Thomas, 137-162.
- Bronson, G.W. (1990): Changes in infants' visual scanning across the 2- to 14- week period. Journal of Experimental Child Psychology, 49, 101-125.
- Bronson, G.W. (1994): Infants' transitions toward adult like scanning. Child Development, 65, 1243-1261.
- Colombo, J. (1995): On the mechanism underlying developmental and individual differences in visual fixation in infancy. Two hypotheses, Developmental Review, 15, 97-135.
- Colombo, J., Frick, J.E., Ryther, J.S. & Gifford, J.J. (1996): Four-month-olds' recognition of complementary-contour forms. Infant Behavior and Development, 19, 113-119.
- Cooper, R.P. & Aslin, R.N. (1990): Preference for infant directed speech in the first month after birth, Child Development, 61, 1584-1595.
- Crook, C.K. (1987): Taste and olfaction. In: Salapatek, P. & Cohen, L. Handbook of infant perception. Orlando: Academic Press, 237-264.
- DeCasper, A.J. & Spence, M.J. (1991): Auditorially mediated behavior during the perinatal period: A cognitive view. In: Weiss, M.J.S. & Zelazo, P.R., Newborn attention: Biological constraints and the influence of experience, Norwood, NJ: Ablex.
- Fantz, R.L. (1961): The origin of form perception, Scientific American, 204, 66-72.
- Rose, S.A., Futterweit, L.R. & Jankowski, J.J. (1999): The relation of affect to attention and learning in infancy. Child Development, 68, 1133-1142.
- Fantz, R.L. (1963): Pattern vision in newborn infants. Science, 140, 296-297.
- Fantz, R.L., Fagan, J. & Miranda, S. (1975): Early visual selectivity. In: Cohen, L. & Salapatek, P. Infant perception: From sensation to cognition. New York: Academic Press, 249-341.
- Fernald, A. (1993): Approval and disapproval: Infant responsiveness to vocal affect in familiar and unfamiliar languages, Child Development, 64, 657,674.



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

- Frick, .E. Colombo, J. & Saxon, T.F. (1999): Individual and developmental differences in disengagement of fixation in early infancy. *Child development*, 70, 537-548.
- Gibson, E.J. & Walk, R.D. (1960, April): The visual cliff. *Scientific American*, 64-71.
- Glenn, S.M., Cunningham, C.C. & Joyce, P.F. (1981): A study of auditory preferences in nonhandicapped infants and infants with Down syndrome, *Child Development*, 52, 1303-1307.
- Haith, M.M. (1990): Progress in the understanding of sensory and perceptual processes in early infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 1-26.
- Kandel, E.R., Schwartz, J.H. & Jessell, T.M. (2000): *Principles of Neural Science* (4th Ed). New York: McGraw-Hill, 2000.
- Krombholz, H. (1985): Motorik im Vorschulalter. Ein Überblick. In: Krombholz, H. *Motorik*, 1985, 8, 83, 96.
- Krombholz, H. (1999): Körperliche, sensorische und motorische Entwicklung im 1. und 2. Lebensjahr. In: Deutscher Familienverband (Hrsg): *Handbuch Elternbildung*. Band1: Wenn aus Partnern Eltern werden. Opladen: Leske und Budrich, 533-557.
- Lewkowicz, D.J. (1996): Infants' response to the audible and visible properties of the human face, *Developmental Psychology*, 32, 345-366.
- Lewkowicz, D.J. & Lickliter, R. (1994): The development of intersensory perception: Comparative perspectives. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- McKenzie, B.E., Skouteries, H., Day, R.H., Hartman, B. & Yonas, A. (1993): Effective action by infants to contact objects by reaching and learning, *Child Development*, 64, 415-419.
- Pickens, J. (1994): Perception of auditory-visual distance relations by 5- month old infants, *Developmental Psychology*, 30, 537-544.
- Porter, R.H., Makin, J.W., Davis, L.B. & Christensen, K.M. (1992): Breast-fed infants respond to olfactory clues from their own mother and unfamiliar lactating females, *Infant Behavior and Development*, 15, 85-93.
- Reiser, J., Yonas, A. & Wikner, K. (1976): Radial localization of odors by human neonates. *Child Development*, 47, 856-859.
- Rosenstein, D. & Oster, H. (1988): Differential facial responses to four basic tastes. *Child Development*, 59, 1555-1568.
- Royeen, C.B. & Lane, S.J. (1991): Tactile processing and sensory defensiveness. In: Fisher, A.G., Murray, E.A. & Bundy, A.C. *Sensory integration: Theory and practice*. Philadelphia: F.A. Davis Co., 108-131.
- Sagi, A. & Hoffmann, M. (1976): Emphatic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12, 587-596.
- Sansavini, A., Bertoncini, J. & Giovanelli, G. (1997): Newborns discriminate the rhythm of multisyllabic stressed words, *Developmental Psychology*, 23, 3-12.
- Schaal, B. (1986): Presumed olfactory exchanges between mother and neonate in humans. In: Cibus, J.S. & Cosnier, J., *Ethology and psychology*. Toulouse: Privat, I.E.C., 101-110.
- Small, M.Y. (1990): *Cognitive development*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Smith, B.A. & Blass, E.M. (1996): Taste-mediated calming in premature, preterm and full-term human infants. *Developmental Psychology*, 32, 1084-1089.
- Spence, M. & Freeman, M. (1996): Newborn infants prefer the the maternal low-pass filtered voice, but not the maternal whispered voice. *Infant Behavior and Development*, 19, 199-212.
- Steiner, J.E. (1979): Human facial expressions in response to taste and smell stimulation. In: Reese, H.W. & Lipsitt, L.P. *Advances in child development and behavior*. Orlando: Academic Press.
- Stern, D.N. (1985): *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Trawick-Smith, J. (2006): *Play and the*



3. Modul

„Entwicklungspsychologische Ansätze“

curriculum. In: Frost, J., Wortham, S. & Reifel, S. Play and child development. Columbus, OH: Merrill, 212-245.

- Williamson, G.G. & Anzalone, M.E. (2001): Sensory integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers. Washington, DC: ZERO TO THREE: National center for Infants, Toddlers and Families, 2001.

6. Geistige Entwicklung

- Bauer, P.J. (1997): Development of memory in early childhood. In: Cowan, N., The development of memory in childhood. Hove, UK: Psychology Press.
- Bjorklund, D.F. & Coyle, T.R. (1995): Utilization deficiencies in the development of memory strategies. In: Weinert, F.E. & Schneider, W., Research on memory development: State of the art and future directions, 161-180. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bensel, J. und Haug-Schnabel, G. (2004): Vom Säugling zum Schulkind. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Herder GmbH, 2004.
- DeLoache, J.S. & Todd, C.M. (1988): Young children's use of spatial categorization as a mnemonic strategy. Journal of Experimental Child Psychology, 46, 1-20.
- Friedman, S.L. & Scholnick, E.K. (1997): An evolving „blueprint“ for planning: Psychological requirements, task characteristics, and social-cultural influences. In: Friedman, S.L. & Scholnick, E.K., The developmental psychology of planning: Why, how, and when do we plan?, 3-22. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gathercole, S.E., Adams, A.-M. & Hitch, G. (1994): Do young children rehearse? An individual-differences analysis. Memory and Cognition, 22, 201-207.
- Haden, C.A., Haine, R.A. & Fivush, R. (1997): Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the pre-school years. Developmental Psychology, 33, 295-307.
- Hasselhorn, M. (1995): Kognitive Trainings: Grundlagen, Begrifflichkeiten und Desiderate. In: Hager, W., Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern: Konstruktion, Evaluation und Metaevaluation, 14-40.

Göttingen: Hogrefe.

- Hudson, J.A., Sosa, B.B. & Shapiro, L.R. (1997): Scripts and plans: The development of preschool children's event knowledge and event planning. In: Friedman, S.L. & Scholnick, E.K., The developmental psychology of planning, 77-102. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miller, P.H. & Seier, W.L. (1994): Strategy utilization deficiencies in children: When, where and why. In: Reese, H.W., Advances in child development and behavior, 107-156. New York: Academic Press.
- Perlmutter, M. (1984): Continuities and discontinuities in early human memory: Paradigms, processes, and performances. In: Kail, R.V. & Spear, N.R., Comparative perspectives on the development of memory, 253-287. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruff, H.A. & Rothbart, M.K. (1996): Attention in early development. New York: Oxford University Press.
- Wellmann, H.M., Somerville, S.C. & Haake, R.J. (1979): Development of search procedures in real-life spatial environments. Developmental Psychology, 15, 530-542.



II. Themen

4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“
(Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)
 5. Modul „Werteerziehung“
Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)
 6. Modul „Musisch-künstlerische Bildung“
(Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)
- "Alte Werte – Neue Wege"**
(Professor Dr. Dr. Wolf Peschl)



Hofrat Professor MMag. DDr. h.c. Wolf Peschl,

ist Präsident der Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (AGMÖ), Vizepräsident des Österreichischen Musikrates (ÖMR), Vorsitzender der Medien-Begutachtungskommission des österreichischen Bildungsministeriums, mehrfacher Buchautor, Redakteur zweier pädagogischer Fachzeitschriften, Autor von ca. 140 pädagogikwissenschaftlichen Publikationen, Dirigent und Chorleiter; er war Präsident der European Association Schoolmusic (EAS) und Direktor des Bundesgymnasiums Wien 3.

Vortragsreisen führen ihn an zahlreiche Universitäten (Gastvorlesungen u.a. in Ankara, Cambridge, Krakau, Leuven, München, Nürnberg, Peking, Prag, Presov, Salzburg, Würzburg).

In den letzten Jahren mehrfache Beteiligungen an internationalen Projekten im Rahmen von Erasmus und Sokrates.

Er ist außerdem Autor zahlreicher Rundfunk- und Fernsehsendungen, von Unterrichtsmedien (VIDEOS, DVDs, Arbeitsmaterialien für den Unterricht) sowie Komponist von Bühnenmusik für Fernseh-Sendungen.



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

Bildungslaufbahnberatung

Wolf Peschl, Wien / Österreich

Einleitung

Sorgfältige Erziehungsarbeit und solide Ausbildung waren zu allen Zeiten eine Grundvoraussetzung für eine spätere erfolgreiche berufliche Karriere, aber in den letzten Dekaden haben sich die Ausgangsbedingungen für den Erwerb von Wissen und für das Erschließen von Informationsquellen grundlegend geändert.

Unsere Großeltern und auch noch unsere Eltern lebten unter wesentlich statischeren Lebensbedingungen und hatten andere Voraussetzungen im Bereich der Berufswahl bzw. der Karriereplanung. Entsprechende Trainingsmaßnahmen für eine Bildungslaufbahn-Planung waren nicht im gleichen Maße erforderlich und der Zeitfaktor spielte eine eher untergeordnete Rolle. Insbesondere das Bewusstsein für den Bedarf von Zusatzqualifikationen, von lebenslangem Lernen - vor allem unter dem Eindruck, dass es heute notwendig erscheint die berufliche Laufbahn unter Umständen mehrfach ändern zu müssen - hat sich erst in jüngster Zeit als eine Schlüsselqualifikation für viele Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, die längst im Berufsleben stehen, herausgestellt.

Berufsberatung und Erziehung zur Planung der beruflichen Laufbahn sind heute Teil einer ständigen Entwicklung geworden, die aus der Neufigurierung unserer Gesellschaft entspringt und die Wettbewerbsfähigkeit jedes Einzelnen erst durch freiwilliges Selbststudium, durch autonomes Lernen und die Beherrschung an interaktiven Schlüsselqualifikationen sicherstellen.

1. Europäische Projekte für lebenslanges Lernen und für Bildungslaufbahnplanung

Der Europäische Rat von Lissabon hat im März 2000 Lebenslanges Lernen als eine wesentliche Priorität der europäischen Beschäftigungsstrategie genannt und darüber hinaus betont, dass Lebenslanges Lernen ein Grundelement des europäischen Gesellschaftsmodells darstellt.

Lebenslanges Lernen dient hierbei nicht nur wirtschaftlichen Belangen und der Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit. Mit der Schaffung eines „europäischen Raums des Lebenslangen Lernens“, in dem der freien Wahl des Standort-



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

tes und des Arbeitsplatzes auch faktisch keine Hindernisse mehr entgegenstehen, erhalten die europäischen Bürgerinnen und Bürger auch zusätzliche Möglichkeiten der Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung. Gleichzeitig wird die europäische Integration in sozialer Hinsicht ein weiteres und bedeutendes Stück vorgebracht.

In den gemeinsam vereinbarten Strategien für Lebenslanges Lernen in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zeigen die verantwortlichen Erziehungsminister die Aspekte und Zusammenhänge dieses Prozesses auf, bei denen unbeachtet der jeweiligen Zuständigkeiten weitgehend Konsens zwischen den Staaten besteht.

Es ist Aufgabe aller Beteiligten, insbesondere die Angebotsstrukturen zu verbessern, die selbst bestimmte Nachfrage zu stärken wie auch die Rahmenbedingungen des Lebenslangen Lernens zu optimieren. Die bisherigen Ergebnisse des Förderprogramms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“ - der bislang größten gemeinsamen Initiative in der EU zur Förderung des Lebenslangen Lernens - zeigen, dass die Vernetzung aller relevanten Akteure der verschiedenen Bildungsbereiche und der angrenzenden Politikfelder auf regionaler Ebene eine entscheidende Grundlage für Erfolg versprechende Umsetzungsstrategien darstellt.

Auf der Grundlage der bisherigen Arbeiten und vorliegenden Ergebnisse dieses Programms ist es deshalb sinnvoll, für zentrale Handlungsfelder des Lebenslangen Lernens viel versprechende Ansätze durch mannigfaltige und transnationale Förderinitiativen gezielt zu vertiefen. Dabei wird das Ziel verfolgt, herausragende Modelle und Beispiele zu schaffen, die über ihren unmittelbaren Kontext hinaus als Anregung dienen.

Hierzu müssen diese Modelle entsprechend aufbereitet, strukturiert, dargestellt und schließlich in aktiver und übergreifender Weise verbreitet werden.

Die Ergebnisse der Förderung werden durch eine programmweite Zusammenarbeit der Vorhaben aufbereitet und durch programmübergreifende Transfer- und Öffentlichkeitsarbeit

verbreitet. Die programmweite Zusammenarbeit läuft im Rahmen der bisherigen sogenannten Themennetze (z.B. Bildungsberatung, Neue Lernwelten und Lern-Orte, Bildungsmarketing), die deutlich verstärkt werden und Entwicklungen auch außerhalb dieser Themennetze berücksichtigen.

Zur Durchsetzung der Ziele und zur Schaffung einheitlicher Bedingungen bedarf es der Institutionalisierung von regionalen Bildungsberatungsagenturen oder regional spezifischen Einrichtungen, die bildungsbereichs- und trägerübergreifend ausgerichtet sind, der Individualisierung der jeweiligen Lebenslagen gerecht werden und dabei an der ganz individuellen und naturgemäß unterschiedlichen Gesamtbiographie ihrer AdressatInnen orientiert sind. Als Zielvorstellung könnten derartige Bildungsberatungsagenturen bzw. -einrichtungen, die über eigene, besonders auch in ländlichen Gebieten gut zugängliche Räumlichkeiten mit vernetzter IKT-Infrastruktur verfügen, bewährte Profiling- und Kompetenzerfassungsmethoden einsetzen und (auch) medienvermittelte Beratung anbieten. Die Bildungsberatungseinrichtungen sollten ebenso wie Elternorganisationen dauerhaft von regionalen Netzwerken für Lebenslanges Lernen getragen werden, um eine hohe Qualität ihrer Dienstleistungen garantieren zu können und sich kundenorientiert allen Formen des Lernens zu wenden.

In diesen Bildungsberatungseinrichtungen bzw. Elternorganisationen sind schwerpunktmäßig BildungsberaterInnen bzw. TransitionsbegleiterInnen einzusetzen, die über EU-Bildungsprojekte auf der Basis von einschlägigen Vorkenntnissen gezielt ausgebildet und dann als - zumeist - ehrenamtliche Helferinnen in der Praxis vor Ort zum Einsatz bereit stehen.

Weitere, bereichsspezifische Gegenstände der Förderung der erwähnten Maßnahmen sollten sein

- Organisationsberatung zur Weiterentwicklung der Bildungsberatung.
 - Dokumentation des Beratungsprozesses,
 - Beschwerdemanagement
- Einsatz von zentralen Buchungs-, Vermittlungs- und Informationssystemen innerhalb des regionalen Netzwerks



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

- Orientierung- und Einstiegsberatungen,
- Bereitstellung und Pflege von Informationsangeboten,
 - Anwendung von Methoden zur Kompetenzerfassung,
- Vorauswahl geeigneter Bildungsangebote, Ermittlung der Anforderungen, Teilnahmebedingungen und Finanzierungsmöglichkeiten,
- Entwicklung und Erprobung von Beratungsmaßnahmen für spezielle Zielgruppen
 - Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Erhöhung der Lernmotivation

Strukturen, Erfahrungen und Policy-Entwicklung im europäischen Beratungs- und Orientierungssystem

In den letzten Jahren sind auf Basis internationaler und Europäischer Projekte und Initiativen umfassende Vorschläge für Policy-Strategien für Beratung und Orientierung entwickelt worden, teilweise auf der Basis von Evaluierungen. Der Begriff „Lifelong Guidance“ hat sich als ein umfassender Leitbegriff durchgesetzt. Wesentliche Aspekte dieses von Lifelong Guidance ausgehenden Begriffes „Career Guidance“¹ sind 2

- 1) erstens über die Hilfe bei unmittelbar anstehenden Berufs- und Bildungsentscheidungen hinauszugehen, um in einem breiteren Ansatz die Fähigkeiten und Kompetenzen der Menschen bei der Planung ihrer Berufslaufbahn und für ihre Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln und
- 2) zweitens müssen effektive und effiziente Wege gefunden werden, um den Zugang zu Beratungs- und Orientierungsleistungen im Lebensverlauf zu öffnen.

Es gibt viele Gründe - kulturelle, politische, wirtschaftliche und soziale- dafür, warum das wirksame Angebot an Beratung und Orientierung der Jugendlichen an Bedeutung und Notwendigkeit gewinnt. Im Sinne der Entwicklung von Lifelong Guidance wird auch davon ausgegangen, dass die Grundlagen für die Kompetenzen der Laufbahnplanung und Beschäftigungsfähigkeit in der frühen Kindheit und Jugend ge-

legt werden. Die Entwicklung von professionellen Leistungen ergibt sich auch daher, dass die Jugendlichen in einer Welt leben werden, die sich von der gegenwärtigen Beschäftigungssituation, und damit auch von den Erfahrungen mit denen die heutigen Erwachsenen - die Elterngenerationen - aufgewachsen sind, ziemlich deutlich unterscheidet. Im Berufs- und Arbeitsleben ist vor allem die Vervielfältigung von Übergängen im Zusammenhang mit der Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse und der Destabilisierung des Eintrittsbereiches in die Beschäftigung ein wichtiger Trend. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass sich die Beratung nicht einfach auf die wirtschaftlichen und beruflichen Aspekte beschränken kann, da man damit die Jugend nicht in ausreichendem Maße erreichen kann. Die Berufs- und Arbeitswelt ist umfassend in die Entwicklung der Lebenskonzepte der Jugendlichen verwoben, in denen die Möglichkeiten der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe, wie auch weitergehende Fragen der Ethik und der gesellschaftlichen Werte eine wichtige Rolle spielen.

2. Erste Lernphase in der frühen Kindheit

Die Phase der frühkindlichen Erziehung ist meist zuerst durch mütterliche Fürsorge und Wünsche, durch Kindergarten-Pädagogik und durch Übergangsbegleitung charakterisiert und korrespondiert mit den früh-kindlichen Fähigkeiten. Die Erziehung und Übergangsbegleitung sollen die Anlagen zum „Lebenslangen“ Lernen schon im Kleinkindalter fördern und positive Erfahrungen in dieser Altersphase ermöglichen. Betreuungsgruppen dieser Altersstufe sollten Kinder, Eltern, Erzieher, Administratoren und Übergangsbegleiter umfassen, denn es ist durchaus möglich, dass Hilfe von außen sehr wertvoll sein kann.

Die genannte Phase des frühen Lernens ist konzentriert auf:

- Konzepte und Planungen für die Entwicklung in der frühen Kindheit
- Durchführung entsprechender Curricula in Verbindung mit kommunalen Vorgaben
- Betreuung durch Übergangsbegleiter für die frühe Kindheit und
- Schaffung von Betreuungspartnerschaften.



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

Lehrplan bzw. Bildungscurriculum und Praxis

Die Erziehung in der frühen Kindheit sollte stets in Verbindung mit Lehrplänen geschehen, die für die Kinder Herausforderungen bieten und ihnen das Einbringen eigener Ideen ermöglicht.

Zusätzlich sollten lokale und kommunale Einrichtungen dafür Sorge tragen, dass ausreichende administrative und finanzielle Rahmenbedingungen die professionelle Betreuung in Kindertagesstätten, Kindergärten sicherstellen. Dies betrifft in besonderer Weise auch die Ausbildung und Kompetenz der Betreuerinnen und Betreuer sowie deren kreativen Input in das Erziehungs- und Ausbildungsgeschehen.

Eltern und Bildungsplanung

Eltern spielen bei der Beratung und bei der Entwicklung der Talente ihrer Kinder eine wesentliche Rolle und sie geben damit wichtige Impulse für die Bildungsplanung aus ihrer Sicht vor. Im Zusammenwirken mit den KindergärtnerInnen kann die Ausbildung des Kindes erweitert und bereichert werden, ebenso ist es möglich durch Vertrauensbildung und gegenseitigen Respekt bei der Entwicklung der individuellen Anlagen, Hilfestellungen und zusätzliche Informationen zu vermitteln.

Für eine optimale Betreuung sollten seitens der Unterrichtsverwaltung durch entsprechende Informationen, die im Internet abrufbar sind, zusätzlich Anregungen über Ausbildungsmöglichkeiten insbesondere auch im künstlerischen und im sportlichen Bereich vermittelt werden.

3. Die "frühe Mittel-Phase" des Lernens (Bereich der Elementar-Erziehung in der Volksschule)

Zuweilen vertreten Erzieherinnen und Erzieher die Ansicht, dass bereits in der Phase der Elementarerziehung kritische Faktoren eintreten können, die den Arbeitseinsatz und den Lernerfolg des Kindes beeinträchtigen können.

Nur durch ausreichende Betreuung können sämtliche Felder der intellektuellen, sozialen, physischen, emotionalen, kreativen und psychischen Entwicklung gleichmäßig entfaltet und in Form von Team-Learning - also durch den Unterricht im Klassenverband - entsprechend gesichert werden.

Deshalb sind für die Altersstufe der 4- bis 9jährigen Kinder insbesondere erforderlich:

- Schaffung von Lernsituationen, die eine intellektuelle Herausforderung beinhalten,
- Schaffung von individuellen Möglichkeiten durch persönlichen Einsatz zum Erfolg zu kommen,
- Unterstützung beim Übergang von Jahr zu Jahr und Sicherung des Aufstiegs von der Elementarerziehung zur Sekundarstufe 1 (10 - 14 Jahre)
- Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern, ErzieherInnen bzw. - fallweise auch - mit ÜbergangsbegleiterInnen, die wertvolle Betreuungsarbeit während der frühen Phase des Heranwachsens leisten können.

Zusätzlich sollten Eltern, Klassenlehrer und Übergangsbegleiter individuell angepasste Bildungspläne unter der Beachtung von Erwartungshaltungen und Möglichkeiten erstellen.

Dazu bedarf es regelmäßiger, zu mindestens halbjährlicher Beratungsgespräche, um Standpunkte und Beobachtungen auszutauschen und die jungen Menschen in ihren speziellen Eigenarten zu betreuen und zu Erfolg zu führen.

Es ist vor allem wichtig,

- einen sanften und gedeihlichen Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe 1 sicherzustellen,
- das schulische Lernen mit der Welt außerhalb des Klassenzimmers zu verbinden,
- entsprechende und ausreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des Lesens, Schreibens und des Rechnens zu entwickeln sowie
- die persönliche Lern- und Arbeitsbereitschaft zu fördern und zu unterstützen.

Im Sinne von erfolgreicher Kontrolle und ausreichender Beratung durch LehrerInnen bzw. ÜbergangsbegleiterInnen sind nachstehend Voraussetzungen erforderlich:

- Lehrplan bzw. Curriculum, Qualität des Lehrens und Kontrolle bzw. Evaluation,
- Genaue Zielvorstellungen und Berechenbarkeit (Kalkulierbarkeit),



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

- entsprechende Anstrengungen und Bemühungen und
- umfassend ausgebildete und in vollem Umfang qualifizierte
- Lehrerinnen und Lehrer.

Postulate für einen erfolgreichen und sanften Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I:

- 1. In gemeinsamen Arbeitsgruppen von LehrerInnen sowohl aus dem Elementarbereich als auch aus der Sekundarstufe 1 müssen regelmäßig Lehrpläne analysiert und in ihrer Aktualität hinterfragt werden. Kernpunkt sollte dabei das Anforderungsprofil der letzten Schulstufe der Elementarerziehung im Vergleich mit dem ersten Jahr der Sekundarstufe sein, um den Übergang optimal auf die Bedürfnisse der SchülerInnen abzustimmen.
- 2. Von besonderer Bedeutung ist die Kommunikation mit den Eltern, um diese vor falschen Erwartungshaltungen oder für das Kind unerfüllbaren Anforderungsprofilen zu warnen. Insbesondere gilt es die Eltern bzw. Erzieherinnen und Erzieher vor falschem Ehrgeiz oder schädlichem Prestigedenken zu bewahren.
- 3. Beispiele für die Verbindung des schulischen Lernerfolgs mit den Bedingungen des täglichen Lebens bzw. den künftigen Karriere-Chancen zu schaffen und für die Beteiligten nachvollziehbar zu machen.

Einige Erwartungshaltungen von Eltern unter dem Aspekt der Frage

"Welche Lerninhalte sind tatsächlich essentiell für Schülerinnen und Schüler?"

- 1. Mein Kind sollte - über die rein schulischen Erfahrungen hinaus - lernen selbstständig zu erforschen, lernen eigenständig zu denken, Lerntechniken zu erlernen, lernen etwas zu versuchen und auch festzuhalten, gewohnt sein an wichtige Fragen kreativ-eigenständig heranzugehen. Gute Lehrer sollten die Gesamtpersönlichkeit des Kindes festigen und zu unabhängigen Lernmethoden führen, die natürliche Neugier fördern und besondere Interessen herausfiltern.

- 2. In der „mittleren Lernphase“ sollten Schulen mehr Zeit zur Verfügung stellen, um zu diskutieren und zu dokumentieren, was junge Menschen eigentlich lernen. Dabei ist vor allem auf allgemeine Bildungsziele und Schlüsselqualifikationen Wert zu legen, doch dürfen Schülerinnen und Schüler weder überfordert noch durch ständiges Wiederholen gelangweilt werden. Außerdem spielt die Ermutigung durch die Pädagogin den Pädagogen eine ebenso große Rolle wie das „fächerübergreifende“ Lehren und Unterrichten.
- 3. Die Entwicklung der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten steht natürlich im Vordergrund der Elementarerziehung doch kann es nicht nur Sache des Sprach- bzw. Mathematiklehrers sein, alle diese Fähigkeiten zu befördern. Vielmehr ist es Aufgabe des gesamten Lehrerteams an dieser Aufgabe erfolgreich mitzuwirken.
- 4. Der Übergang zur Sekundarstufe 1 sollte gemeinsames Anliegen aller beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sein, unter den Aspekten der Beachtung der Adoleszenz, der Transition und der individuellen Persönlichkeitsentfaltung. Dazu bedarf es - neben ausreichenden Kontakten zu den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten - integrativer Betreuungsmethoden, ausreichender Zusammenarbeit bei der Lernkontrolle und aufeinander abgestimmter Lehrpläne.

4. Lernen auf der Sekundarstufe (1 und 2)

Zweifelloos kann der Übergang von der Primarstufe zu der Sekundarstufe 1 für manche Schülerinnen und Schüler problematisch sein. Gerade jene, die nicht über einen entsprechenden familiären oder sozialen Hintergrund verfügen, können den Übergang häufig weniger leicht bewältigen. Gerade hier gilt es Vorurteile abzubauen bzw. zusätzliche Hilfen anzubieten und (bewältigbare) Herausforderungen zu schaffen, um Aversionen oder gar Aggressionen zu unterbinden.



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

Die Lernsituation ist zunehmend der Welt außerhalb des Klassenzimmers anzupassen

Im Laufe der mittleren Lernphasen, insbesondere ab der 5. oder 6. Schulstufe (also ab dem 10. bis 12. Lebensjahr) beginnen Schülerinnen und Schüler zunehmend die Welt außerhalb von Schule und Familie wahrzunehmen und zu reflektieren bzw. sich in neuer Weise in das soziale Netzwerk ihrer Gruppe bzw. Gemeinschaft einzubringen.

Gleichzeitig werden eigenständige Lernhaltungen und -erfahrungen eingebracht, die mit Selbstwertgefühl und eigenen Kompetenzen verbunden werden.

Da dies im positiven wie im negativen Sinne erfolgen kann, ist es Aufgabe der Schule die geistige Unanhängigkeit junger Menschen zu stärken und nur dort regulierend einzugreifen, wo Fehlhaltungen zu befürchten oder zu erwarten sind.

Ganz besonderes Augenmerk ist dabei auf die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen zu lenken und gleichzeitig das Gefühl für die individuelle Verantwortung (auch im Hinblick auf die Entwicklung zum mündigen Bürger) zu stärken.

Die Bereitschaft zur eigenständigen Entwicklung der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten im Hinblick auf die daraus resultierenden allgemein bildenden Werte ist zu stärken und voranzutreiben. Dies steht im Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen der Nutzung heutiger Informations- und Kommunikationstechnologien sowie des eigenständigen Abrufens von wichtigen Informationen.

Weitere pädagogische Anregungen sollten in den Bereichen des kritischen Hinterfragens und der Kompetenz, Probleme eigenständig anzugehen, erfolgen, um einen erfolgreichen Umgang - mit den komplexen Herausforderungen des täglichen Lebens - anzubahnen.

Steuerung der Lernbereitschaft und des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern

Von größter Bedeutung in der Phase des „mittleren Lernens“ ist es, junge Menschen, die das Lernen als geistige Herausforderung positiv betrachten, an eine 12 jährige Schulbildung he-

ranzuführen. Damit wird der Weg zu höherem Leistungspotential bzw. erfolgversprechenden Berufsaussichten beschritten und das Prinzip der Förderung von leistungsstarken und begabten Schülerinnen und Schülern verwirklicht.

Zugleich können vermehrte Anstrengungen in der Erbringung von höher gesteckten Lern- und Bildungszielen bereits in jungen Jahren den Weg für Berufs- und Lebenszufriedenheit anbahnen und ebnen.

Die Stärkung des individuellen Engagements bei der Erfüllung schulischer Pflichten leistet einen wesentlichen Beitrag zu ethischem und auf das schulische Umfeld bezogenen Handeln, das natürlich der Altersstufe der 10- bis 15 jährigen angepasst sein muss, aber dennoch die Bereitschaft des Weiterlernens auf der Sekundarstufe 2 (15- bis 18 jährige) einschließt.

Ziele und Prinzipien

Dementsprechend wird die mittlere Lernphase für jeden Schüler die Gelegenheit implizieren,

- sich der Aufgabe des konsequenten Lernens in Form einer intellektuellen Herausforderung freiwillig zu unterziehen,
- mit den Möglichkeiten ausgestattet zu sein, durch Anstrengungen zum Erfolg zu gelangen,
- kompetente Unterstützung und Beratung (durch Lehrpersonen oder durch Transitions BegleiterInnen) beim Übergang von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 zu erfahren

und sich auf Lehrerinnen und Lehrern bzw. Erzieherinnen und Erziehern stützen zu können, die wichtige Hilfestellungen und zweckmäßige Beratungen in der Phase der allmählichen Reifung bzw. Bewältigung der Pubertät vermitteln können.

5. Bildungsplanung für Studierende an Universitäten, Hochschulen und anderen akademischen Ausbildungsstätten

Im europäischen Schul- und Hochschulwesen muss flächendeckend ein breites und vielfältiges Spektrum an Beratungsmöglichkeiten angeboten werden. Fast überall im europäischen Schulwesen ist die schulisch gesteuerte Befä-



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

higung der Jugendlichen zur Berufswahl gesetzlich festgeschrieben und es gibt in den verschiedenen Bereichen des Schulwesens speziell ausgebildete Lehrpersonen die nebenberuflich Beratungsleistungen erbringen. In Österreich gibt es ein Netz an institutionellen schulpсихologischen Beratungsstellen, es gibt für die etwa 12- bis 14 jährigen Jugendlichen ein Berufsorientierungs- curriculum im Unterricht, ein spezieller Schultyp im letzten Jahr der Pflichtschule (die Polytechnische Schule) hat einen besonders ausgeprägten Orientierungsschwerpunkt, es gibt ein Netz an Berufsinformationszentren im Arbeitsmarktservice und weitere Einrichtungen der Sozialpartner und die Weiterbildungsinstitutionen unterhalten ebenfalls Beratungsservices. Im Hochschulwesen existieren verschiedenste Formen der Studierendenberatung im Rahmen der Verwaltung und der Hochschülerschaft, Berufsplanungszentren an Universitäten. Die Fachhochschulen legen großen Wert auf die Orientierung ihrer Studierenden in der Berufspraxis. Außerhalb des Bildungswesens gibt es weitere Beratungsstellen und Angebote für verschiedene Zielgruppen, und es sind auch private kommerzielle Angebote in Entwicklung begriffen. Es werden regelmäßig große Berufsinformationsmessen regional gestreut abgehalten und es gibt ein vielfältiges Angebot an schriftlichen Informationsmaterialien in gedruckter wie in elektronischer Form, das jederzeit (mit Neigungs- und Eignungstests, Verlinkungen zur Arbeitssituation, etc.) über das Internet abrufbar ist.

Im Bereich der Universitäten und Hochschulen wird eine Erweiterung des Leistungsspektrums über Studienberatung im engeren Sinne hinaus als künftige Hauptfrage angesehen. Die Wahrnehmung der Beratungsfunktionen soll auch als normale Leistung der Hochschulen einbezogen werden und auch bei den Finanzierungs- und Evaluierungsmechanismen berücksichtigt werden.

Die Lehrpersonen mit Beratungsfunktionen wie auch das - Personal des Arbeitsmarktservice durchlaufen Ausbildungslehrgänge, und es entwickelt sich auch ein Angebot an Ausbildungslehrgängen im Rahmen der Weiterbildung. Folgende Merkmale des Beratungs- und Orientierungssystems kann man hervorheben:

- Der Schwerpunkt der Beratungsangebote liegt im Schulwesen, es gibt Festlegungen von Funktionen, die veranschlagten Ressourcen sind aber eher gering und schwer zu erfassen, die Beratung hat einen Schwerpunkt auf Problemfällen und Fragen der Schullaufbahn, und sie wird zu einem großen Teil von Lehrpersonen durchgeführt, deren Erfahrungshorizont stark im Bildungswesen liegt.
- Es besteht eine gewisse Tradition der Zweigeleisigkeit zwischen Bildungsberatung und Berufsberatung, die institutionell an die entsprechenden institutionellen Kontexte von Bildung bzw. Arbeitsmarkt gebunden ist. Diese Dualität löst sich tendenziell zwar auf, es bestehen jedoch nach wie vor Koordinationsaufgaben und
- Reibungsflächen. Im Bereich des Arbeitsmarktservices hat sich der Schwerpunkt stärker auf die unmittelbaren Funktionen der Jobvermittlung verlagert und längerfristige Orientierung wurde ausgelagert in Projekte und Beratungsstellen.
- Das Angebot ist stark informationszentriert, es gibt eine große Fülle an Informationsmaterialien, dessen Verwendung von den Kompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer abhängig ist. Informationen für punktuelle Berufswahlentscheidungen sind traditionell aufgrund des vielfältigen Angebotes an Berufsbildungsprogrammen ein wichtiger Fokus, die Entwicklung von dynamischen Kompetenzen der Laufbahnplanung muss noch viel mehr in den Vordergrund rücken.
- Individuelle Beratung hat einen gewissen Schwerpunkt auf psychologisch ausgerichteteter face-to-face-Problemlösung, oft im Zusammenhang mit Schulproblemen. Die Zugänglichkeit ist aufgrund von begrenzten Ressourcen nach Einschätzung des letzten OECD-Berichts nicht ausreichend gegeben. Es sollten Prioritäten dahingehend gesetzt werden, dass ein geeigneter Mix von intensiver individueller Beratung mit einem verbesserten Angebot an virtuellen Offerten im Internet entwickelt werden sollte.



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

- Das Beratungssystem besteht in seiner Vielfältigkeit aus unterschiedlichen Teilelementen auf verschiedenen Ebenen des Systems, die nicht in ihrer Gesamtheit einem gemeinsamen Management oder einer gemeinsamen Steuerung unterliegen. Eine Schwäche kann auch darin gesehen werden, dass die Beratungsleistungen vielfach mit bestimmten Bildungsanbietern verbunden sind, so dass die Interessenlage möglicherweise die Objektivität einschränken könnte. Daher wird an der Verwirklichung von unabhängigen, anbieterübergreifenden Angeboten gearbeitet.
- Im Zusammenhang mit der Entwicklung von „Lifelong Guidance“ werden diese Aspekte der Schaffung eines besseren Zuges und einer verstärkten Koordination des gesamten Beratungssystems für die Zukunft thematisiert. Dies hängt insbesondere auch damit zusammen, dass im Zuge der Entwicklung eines wirksamen Lifelong Learning Systems auch die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung und die dafür erforderlichen Beratungsleistungen zunehmend Bedeutung erlangen. Bei den Entwicklungsvorhaben wird von der Verwirklichung eines umfassenden Konzepts von Lifelong Guidance ausgegangen

6. Zusammenfassung aus der Sicht heutiger Kinder und als Botschaft für die Eltern

Erziehung für die Zukunft

Jeder zeitgemäßen Erziehung bzw. Ausbildung und Berufsplanung für die Zukunft muss die Frage zugrunde gelegt werden: „Welches Rüstzeug braucht der junge Mensch von heute, um in der Welt von morgen zu bestehen?“

Unser Globus ist in einem rasanten Wandel begriffen: Internet und Neue Medien verbinden Kontinente; räumliche Distanzen sind ebenso nebensächlich geworden wie Ländergrenzen, ethnische und kulturelle Herkunft. Was gestern noch galt, ist heute oft schon überholt. Grund genug für viele Eltern, sich über die Zukunft ihrer Kinder ernste Sorgen zu machen. Welche Kompetenzen müssen Kindern und jungen Menschen heute vermittelt werden, damit sie die Herausforderungen der Zukunft bewältigen können? Welche Fähigkeiten sind im 21. Jahrhundert entscheidend?

Bildung und „neue Allgemeinbildung“

Kinder sollten sich heute nicht mehr vorrangig mit Wissen abmühen müssen, das schnell veralten wird und ihnen dann später ohnehin nicht von Nutzen sein wird. Ihre Zeit und Energie sollten sie dafür einsetzen, ein Gerüst solider Allgemeinbildung aufzubauen. Manche Pädagogen schätzen, dass 90 Prozent der in der Schule vermittelten Lerninhalte up-to-date bleiben. Dies lässt den Schluss zu, dass die heutige Schule wertvolles Wissen vermittelt, das auch in der Zukunft relevant sein wird und mit dem sich Kinder unbedingt beschäftigen sollten.

Allerdings sollte man vielen Eltern dringend raten:

- Verlassen Sie sich aber nicht allein auf Kindergarten und Schule, sondern tragen Sie zu Hause Ihren Teil zur Bildung bei.
- Lassen Sie Ihr Kind immer wieder neue Versuche starten und eigene Irrtümer begehen.
- Lassen Sie es mit unterschiedlichen Materialien hantieren, zu Hause und in der Natur.
- Lassen Sie ihr Kind spielen – allein und mit anderen Kindern, unbeobachtet, ohne Druck, Vorgaben und äußere Zwänge, mit wenig vorgefertigtem Spielzeug und dafür viel Freiräumen, Zeit und Muße.

Dabei lernen Kinder das Lernen selbst, können Erfahrungen machen und so an ihrem eigenen Wissensmosaik arbeiten. In vielen Bereichen wird der Lernprozess in Zukunft nie abgeschlossen sein. Und die Kinder werden da nur mithalten können, wenn sie ihr Wissen regelmäßig erweitern und an neue Entwicklungen und Lebenssituationen anpassen.

Eine Schul- und eine Berufsausbildung reichen künftig bei weitem nicht mehr aus. Nur wer sich kontinuierlich fort- und weiterbildet, Zusatzqualifikationen erwirbt und Erfahrungen in verschiedenen Bereichen sammelt, wird auf Dauer Schritt halten können.



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

Stärke

Heutige Kinder sind begeistert von „coolen Typen“ und finden sich selbst oft leider total „uncool“. Jedes siebte Kind vermutet laut einer Umfrage sogar, die eigenen Eltern „hätten es lieber anders“.

Eltern müssen sich daher immer wieder fragen:

- Wie oft korrigieren sie ihr Kind, wie selten bestärken sie erwünschtes Verhalten.
- Inwieweit können sie ihr Kind konstruktiv auf dem Weg, eine eigene Identität zu entwickeln, unterstützen? Jedes Kind ist einzigartig, hat seine ganz individuellen Stärken, Talente und Eigenarten. Die gilt es herauszufinden und zu stärken.

Wenn Eltern dies schaffen, dann können auch ihre Kinder ein notwendiges Ich-Bewusstsein entwickeln, auf sich selbst vertrauen und sich ihrer selbst sicher sein. Gefahren können ihnen nicht so schnell etwas anhaben und sie gehen selbstsicher mit viel Stärke ihren Weg.

Durchsetzungsvermögen

Gewinner von Streitereien unter Kindern sind fast immer jene Kinder, die ohnehin das „Sagen“ haben. Bei einer Umfrage waren 91,9 Prozent aller Eltern davon überzeugt, dass man in unserer Gesellschaft mehr Durchsetzungsvermögen braucht als früher.

Das ist sicher richtig und wird in Zukunft bestimmt auch so bleiben. Dabei darf man Durchsetzungsvermögen jedoch nicht mit Rücksichtslosigkeit und Rowdytum verwechseln oder gar begünstigen.

Kinder, die nicht zögern und zaudern, sondern zielstrebig und kraftvoll ans Werk gehen, haben gute Chancen, ein starkes Durchsetzungsvermögen zu entwickeln.

Wir sollten sie daran nicht hindern - auch wenn die Hartnäckigkeit mancher Kinder für ihre Eltern häufig anstrengend ist, weil diese ebenfalls Auseinandersetzungen mit ihnen austragen müssen. Daher sollten Kinder ihre Kräfte testen dürfen; dann werden sie ihre Zukunft auch mit viel Power anpacken.

Stressresistenz und Gleichgewicht

Kinder haben naturgemäß ein Stressniveau, das sie gesund auf Überforderung reagieren lässt. Fühlen sie sich gestresst, schalten sie ab, - wenn sie die Möglichkeit dazu haben.

Denn immer öfter ist ihr Alltag so vollgestopft und hektisch, dass keine Freizeit mehr bleibt. Kein Wunder, wenn irgendwann die feinen Antennen für übermäßige Anspannung nicht mehr reagieren.

Aufgabe von Eltern, Erziehern und Lehrpersonen ist es, die Kinder darin zu unterstützen, von klein auf Gelassenheit zu bewahren. Es geht ganz wesentlich um „Entschleunigung“ im Familienleben, im Kindergarten, in der Schule, in der Ausbildung, ja selbst im Studium.

Nur wer - gemeinsam mit den Kindern - die Langsamkeit neu entdeckt, wird entspannter durchs Leben zu gehen.

Schlüsselqualifikationen für die Welt von morgen

Der wahre Schlüssel, der Kindern in Zukunft Türen öffnet und es ihnen ermöglicht, ihr Wissen erfolgreich einzusetzen, sind jedoch „überfachliche“, ganz persönliche Qualitäten. Schlüsselqualifikationen, mit denen sie sich im Alltagschaos orientieren, auf dem zwischenmenschlichen Parkett glänzen und ihre Zukunftsfähigkeit unter Beweis stellen können. So ist Flexibilität absolut unentbehrlich, um sich in einer schnelllebigen Welt problemlos auf neue Situationen einzustellen und Veränderungen neugierig, offen und optimistisch zu begegnen.

Und natürlich brauchen Kinder in der von Informationstechnologie charakterisierten Welt Medienkompetenz, um in der Infoflut der medialen Zukunftswelt nicht hoffnungslos unterzugehen. Aber auch Kommunikationsfähigkeit und Konfliktbewältigungsstrategien, Teamgeist und Organisationstalent werden künftig wichtiger denn je sein. Ebenso wie Kreativität - etwas was Kinder von Natur aus haben, - was im Alltag aber leider allzu oft gebremst wird. In der Wirtschaft stehen diese Schlüsselqualifikationen hoch im Kurs und werden an Bedeutung noch weiter gewinnen.

In Kindergärten, Vorschulen, Schulen und Familien muss ihnen dringend mehr Aufmerk-



4. Modul „Bildungslaufbahnberatung“

samkeit geschenkt werden. Denn diese Schlüssel-Kompetenzen sind das wirkliche Zukunftswissen, das den Kindern helfen wird, ihren ganz persönlichen Lebensweg zu finden und zu meistern.

Literaturhinweise:

- Betcherman G / Olivas K / Dar A (2004) Impacts of Active Labor Market Programs: New Evidente from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries. Social Protection Discussion Paper Serien No. 0402. Washington D.C.: Social Protection Unit, Human Development Network, The World Bank. Internet: <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Labor-Market-DP/0402.pdf>
- Brewer L (2004) Youth at risk: The rote of skills development in facilitating the transition to work. Skills Wortring Paper No. 19. In Focus Programme an Skills, Knowledge and Employability. Geneva: 1L0. Internet: <http://www.ilo.org/public/english/employment/strips/vouth/download/wpl9.pdf>
- COORDINATION:
person centered flexibility, connectiviry
state-market-civil societyinvolving Young
people top-down & bottom up
ACCESS: infrastructure immigrant and minority youth bridges stigmatisation
- REFLEXIVITY:
communication: youth communication:
stakeholders evaluation research
- EMPOWERMENT:
strengths social Integration participation
- EUROPEANPERSPECTIVES:
youth mainstreaming mutual learning
Quelle: Walther et al.
[http://europa.eu.int/comm/employment social/social inclusion/docs/vouth study en.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/social_inclusion/docs/vouth_study_en.pdf)
- Europäische Kommission (2001) Neuer Schwung für die Jugend Europas. Weissbuch. KOM(2001) 681. 21.11.2001. KOM(2001) 681. Internet:[http://europa.eu.int/comm/vouth/whitepaper/download/whitepaper de.pdf](http://europa.eu.int/comm/vouth/whitepaper/download/whitepaper_de.pdf)
- Lassnigg Lorenz, Vortrag für die Transnationale Konferenz für Bildungs- und Berufsberatung, 23.Mai 2006, Schloss Retzhof OECD Report 2004, 64 <http://www.icg-uk.org/iqs/sid.011399500207792610991/w hafisguidance.html>



5. Modul „Werteeerziehung“

Vermittlung von Werten im europäischen Kontext

Wolf Peschl, Wien / Österreich

1. Einleitung und europäische Dimension

Erziehung bildet den entscheidenden Schlüssel für eine freie, kreative und individuelle Entwicklung und vermittelt dem Einzelnen die Möglichkeit der Teilnahme am kulturellen, ökonomischen, politischen und sozialen Leben. Die zentrale Rolle der Erziehungspolitik im Rahmen der Lissabon-Strategie der Europäischen Union basiert auf folgendem gemeinsamem Standpunkt: Die Gesamtheit der individuellen Lebenschancen von europäischen Bürgern beruht auf einer sorgfältigen und qualitätsvollen Ausbildung von frühester Jugend an, von frühzeitiger Eingliederung in Lebensbereiche und Umwelt, von fairen Chancen und zufriedenstellenden sozialen Rahmenbedingungen, von der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft und Wertschöpfung sowie der fortschreitenden Integration der Mitgliederstaaten auf der Grundlage von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und europäischen Werten.

Im Abschluss-Kommunique der europäischen Erziehungsminister über die Bildungskonferenz in Heidelberg (1.- 2. März 2007) unter dem Generalthema „Erziehung vereint uns“ wird festgehalten, dass Europa seine Möglichkeiten nur auf einem gemeinsamen nationalen und internationalen Niveau sichern kann, wenn es sich als Werte-Gemeinschaft versteht. Diese gemeinsamen Werte umfassen Demokratie, Toleranz und Respekt vor den fundamentalen Menschenrechten. Nur auf dieser Basis wird es EU-Bürgern künftig möglich sein, aktiv am sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben teilzuhaben.

Erziehungspolitik ist vorrangig für die Implementierung dieser Werte verantwortlich. Dabei ist auch der wertvolle Beitrag der neuen (östlichen) EU-Mitgliedsländer für das breite Spektrum europäischer Gesamtkultur von wesentlicher Bedeutung.

In diesem Zusammenhang wird ausdrücklich die Wichtigkeit des Erlernens von Fremdsprachen als unentbehrlich für den interkulturellen Dialog, die politische Erziehung und die Festigung der Demokratie unterstrichen.

Aus der Perspektive der Ergebnisse des vom Europarat proklamierten „Europäischen Jahres



5. Modul „Werteeerziehung“

der Politischen Bildung 2005" wurde von den europäischen Unterrichtsministern die Bedeutung der Politischen Bildung für ein erweitertes Verständnis von Demokratie und Europa-Bürger-Bewusstsein nachdrücklich hervorgehoben. Dabei wurde die Notwendigkeit des interkulturellen Dialogs innerhalb der erweiterten EU ebenso betont wie die Gesprächsbereitschaft der EU gegenüber den Nachbarstaaten.

Das „Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs 2008" wird eine spezielle Gelegenheit bieten, einerseits einen Beitrag zu einer pluralistischen und dynamischen Gesellschaft zu leisten, um entsprechende Impulse zu vermitteln und andererseits einen Anstoß für eine aktive und offene Einstellung sowie entsprechenden Respekt für kulturelle Gegensätzlichkeiten in Europa zu bewirken.

In gleicher Weise war und ist es das Ziel des Europarates und der Europäischen Union, das reiche gemeinsame europäische Erbe insbesondere die Errungenschaften der Menschenrechte, der Demokratie, der Freiheit, des Pluralismus und der Rechtsstaatlichkeit zu schützen. Zahlreiche andere Themenbereiche, wie etwa Kunst, Kultur und Erziehung sowie Kinder- und Frauenrechte sind im Laufe von Vergangenheit und Gegenwart ebenso dazugekommen, wie die Bekämpfung negativer Erscheinungen wie Menschenhandel, organisierte Kriminalität und Terrorismus.

Wichtige und aktuelle Ziele für zeitgemäße Erziehungsprogramme sollten daher sein:

- Dem Einzelnen zu helfen, unterschiedliche Werte zu reflektieren und die praktische Umsetzung für sich selbst, für andere, für die Gemeinschaft sowie die Welt zu überdenken;
- Persönliches Verständnis, eigene Motivation und individuelle Verantwortlichkeit unter dem Aspekt von eigenen und sozial geprägten Wünschen und Wahlmöglichkeiten in Betracht zu ziehen und für politische Bildung einzusetzen;
- Individuen anzuleiten, eigene persönliche, soziale, moralische und geistige Werte zu verantworten und praktische Methoden für deren Umsetzung und Vertiefung zu entwickeln;

- Erzieher und Sorgepflichtige zu ermutigen Erziehungsarbeit unter den Aspekten der Vermittlung von Lebenseinstellungen und Lebensplanungen zu leisten, wobei der Reifungs- und Entwicklungsprozess junger Menschen auf eine Art begleitet werden soll, dass diese sich in die Gemeinschaft mit Respekt und Vertrauen erfolgreich einbringen können.

2. Generelle Leitvorstellungen für Werteeerziehung

Jeder Bildungs- und Erziehungsprozess von jungen Menschen - beginnend in der frühen Kindheit - erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht. Der europäische Integrationsprozess ist in Bewegung: die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran und zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnungen und Herausforderungen, auch im Bereich der Chancengleichheit und der Gleichstellung der Geschlechter.

In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, nationalen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele besonders im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn junge Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen - z.B. unterschiedlichen Muttersprachen - gemeinsam erzogen und unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Arbeitssprache der Begegnung den unterschiedlichen Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen. Bereits in jungen Jahren ist es im Zuge von „Gender Mainstreaming“ und Gleichstellung der Geschlechter erforderlich, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen der Erziehung und des Lernens auseinander zu setzen.

Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und



5. Modul „Werteeerziehung“

zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbst bestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern. Auch Kinder sollen bereits früh lernen, ihre eigenen Vorstellungen zu entwickeln, sich im Kontext mit sozialen Gruppen zu begreifen. Im überschaubaren Rahmen von kleinen Gemeinschaften sollen Kinder Fähigkeiten erwerben, die sie später in Schule und Ausbildung dringend benötigen, insbesondere durch die Bewältigung kommunikativer und kooperativer Aufgaben.

In der Phase des juvenilen Heranreifens - Pubertät - gewinnen Fragen nach der Bewältigung eines sinnerfüllten Lebens in einer menschenwürdigen Zukunft ebenso große Bedeutung wie eine - auf ausreichender Information und Wissen aufbauenden - Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen, religiösen Werten des Lebens **zunehmende Bedeutung**. Kinder und junge Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten jeweils altersgemäß zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen.

Die Würde jedes Individuums, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige allgemeine Werte und Erziehungsziele im Kleinkindalter, im Kindergarten und in der Schule.

Bereits bei kleinen Kindern dringen innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Präsenz der Massenmedien immer massiver in alle Lebensbereiche vor. Besonders Multimedia und Telekommunikation sind zu Bestimmungsfaktoren für die sich stets fortentwickelnde Informationsgesellschaft geworden. Kindern und Jugendlichen sind relevante Erfahrungsräume zu eröffnen und geeignete Methoden für eine gezielte Auswahl aus computergestützten Informations- und Wissensquellen zur Verfügung zu stellen, um sie zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen zu befähigen und zu ermutigen.

Neben vielen seit Jahrhunderten vermittelten Wertvorstellungen wie Ein- und Unterordnung

in die Familie, die Gemeinschaft und andere soziale Gruppen, Strebsamkeit, Fleiß, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Kreativität und forschendes Experimentieren ist auf allen Altersstufen - und jeweils altersgemäß - besonders auf die aktuellen Fragen der Gesundheitserziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, umfassende musische Erziehung, interkulturelles Lernen, Sexualerziehung, Lese- und Sprecherziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung später aber auch auf Wirtschaftserziehung, Politische Bildung, Erziehung zur Anwendung neuer Technologien sowie Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt einzugehen. Dies kann bereits in frühen Jahren in Form von Bildsprache geschehen, um die kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern. Gerade die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen soll die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt fördern und den Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung legen.

Gedanken und Gefühle verbal und nonverbal zum Ausdruck zu bringen, ist eine wesentliche Lebensform der Menschen. Kindern und jungen Jugendlichen ist daher Gelegenheit zu geben, selbst Gestaltungserfahrungen zu machen und - möglichst über alle Sinne führende Zugänge - mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden. Dabei eröffnet sich für sie die Chance, individuelle Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen und sich mit den Ausdrucksformen ihrer Mitmenschen auseinander zu setzen. Daraus sollen sich Impulse für das Denken in Alternativen, für die Relativierung eigener Standpunkte, für die Entwicklung eines kritischen Kunstverständnisses und für die Anerkennung von Vielfalt als Quelle kultureller Qualität ergeben. Die kreativ-gestaltende Arbeit soll im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung als individuell bereichernd und gemeinschaftsstiftend erlebt werden.

3. Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit

Die Unterrichtsminister der EU lenken die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Empfehlungen des Europarates, in denen die frühkind-



5. Modul „Werteeerziehung“

liche Erziehung als wichtiger Schlüssel für einen entscheidenden Lebensbereich hervorgehoben und den Mitgliedsstaaten zur intensiven Betreuung nachdrücklich empfohlen wird.

Die frühen Jahre sind ein wichtiges Fenster, das den Blickwinkel auf die Basis künftiger Lernprozesse eröffnet. Die natürliche Neugier von Kindern bildet die Basis für Freude und die Bereitschaft zum Lernen sowie spätere Teilnahme am lebenslangen Lernen. Besonderes Augenmerk ist auf jene Kinder zu legen, die aufgrund ihrer persönlichen, sozialen, kulturellen oder ökonomischen Bedingungen benachteiligt sind.

In diesem Zusammenhang misst die EU der möglichst qualifizierten Aus- und Fortbildung von ÜbergangsbegleiterInnen, KindergärtnerInnen, FrüherzieherInnen höchste Bedeutung bei. Gerade in diesem Zusammenhang gilt es entsprechende Curricula und Ausbildungsmöglichkeiten für künftige Früherzieher mit ausreichenden räumlichen und personellen Ressourcen zu schaffen.

Das individuelle Recht auf Alphabetisierung und Basis-Ausbildung, die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen aber auch die Nutzung der Vorteile des E-Learnings werden von der EU als zentrale Ziele betrachtet. Die Anstrengungen der Mitgliedsstaaten sollten aber auch der Sicherung einer qualifizierten Erwachsenenbildung, insbesondere für Menschen mit besonderen Bedürfnissen gewidmet werden. Absoluter Vorrang gilt natürlich der Sicherung einer qualifizierten Lehreraus- und -weiterbildung unter Beachtung entsprechenden Feedbacks, aber auch das Beseitigen von Barrieren in der gesamten Erwachsenenbildung ist von wesentlicher Bedeutung. Dies schließt natürlich auch die Entwicklung eines zukunftsorientierten Instrumentariums ebenso ein wie die Bereitstellung von ausreichenden Mitteln für lebenslanges Lernen.

Die Erziehungsminister unterstreichen ferner die Notwendigkeit, in der frühen Kindheit und in der Jugend in altersgleichen Gruppen zu lernen und fordern die EU auf, Vorschläge für gemeinsame EU-weite Arbeitsprogramme zu entwickeln, die im „Europäischen Jahr für Erziehung und Ausbildung 2010“ zum Tragen kommen.

4. Konkrete europäische Erziehungs- und Lernziele

4.1 Freiheit

Die drei zentralen Aspekte - Redefreiheit, Glaubensfreiheit und Niederlassungsfreiheit - müssen als Basisrechte für alle europäischen Bürger zur Verfügung stehen: jeder Bürger muss über die Freiheit der Wahl verfügen, seine Entscheidungen ungehindert selbst treffen zu können.

So wie es in der Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen postuliert wird, verdienen die Wahrung und der Schutz der menschlichen Würde eine herausragende Position und universellen Charakter. Diese Deklaration ist für alle Staaten der Welt bindend und sollte als wichtiges Lernziel für alle Kinder und Jugendlichen der Staaten in der Europäischen Union gelten.

Gerade heutzutage wird der Begriff Freiheit als allgemein gesichert angesehen. Diese vermeintliche Gewissheit bietet breiten Raum für Diskussionen zu Fragen über die Beschaffenheit dieser Freiheit.

Kann Freiheit von jedem Menschen jederzeit realisiert werden? Für wen gibt es wann, wo und in welcher Hinsicht Einschränkungen der Wahlmöglichkeit? Welche Konsequenzen ergeben sich für das Individuum aus dieser Realität? Fragen, die von jungen Menschen auf der Basis ihrer eigenen Beobachtungen, Erfahrungen und Überlegungen zu beantworten wären.

Politische Freiheit schließt das Recht, die Fähigkeit und die Kapazität ein, Selbstbestimmung als einen Ausdruck individuellen Willens und Wünschens zu ermöglichen. Das Prinzip der politischen Freiheit schließt natürlich auch bürgerliche und allgemein-menschliche Rechte ein. Die meisten demokratischen Staaten und Gemeinschaften sind durch die in den staatlichen Verfassungen geschützten „Teil-Rechte“ geprägt:

- Gedankenfreiheit
- Redefreiheit
- Intellektuelle Freiheit
- Versammlungsfreiheit
- Freiheit Bündnisse zu schließen und Vereinigungen (Parteien, Vereine etc.) zu



5. Modul „Werteeerziehung“

gründen

- Freiheit Waffen zu tragen
- Freiheit für Erziehung, Lehre und Forschung
- Reise- und Niederlassungsfreiheit
- Pressefreiheit
- Freiheit des Glaubens verbunden mit aktiver Religionsausübung
- Sexuelle Freiheit (oder Selbstbestimmung) etc.

Didaktische Überlegungen:

Die Umsetzung der obengenannten Freiheiten auf den Erlebnis- bzw. Erwartungshorizont junger Menschen ist zweifellos ein wichtiges pädagogisches Unterfangen, zumal die individuellen Empfindungen des Freiheitsbegriffes bei Kindern und jungen Menschen sehr unterschiedlich sein können.

Was bedeutet Freiheit, für den, der sich der Aufsichtspflicht seiner Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Betreuerinnen und Betreuer entziehen will?

Wie korrespondieren Freiheiten des Erfüllens von Pflichten mit Kontrollen oder Sachzwängen? Wie viel Freiheit steht dem Einzelnen in einer Pflichten- oder Arbeitsgemeinschaft zu? Korrespondieren soziale Verpflichtungen mit dem Recht sich als Individuum selbst zu verwirklichen? Insgesamt also eine Fülle von Fragen, die zu fruchtbringenden Diskussionen bereits in der Kindheit und weit darüber hinaus bis zur Erreichung der vollen bürgerlichen Rechte (und Pflichten) geradezu herausfordert.

4.2 Gleichheit

Die Frage ob alle Europäer wirklich "gleich" sind stellt einen problematischen Ansatz dar. Zuerst ist festzuhalten, dass die europäischen Völker durchaus verschieden sind und in ihren nationalen Kulturen eine reiche Vielfalt innerhalb der EU bilden.

Des Weiteren ist zu bedenken, dass junge Menschen in reiche, begüterte, dem Mittelstand zugehörige aber auch arme und sehr arme Familien hinein geboren werden. Daher sind ihre Ausgangspositionen und Chancen sehr unterschiedlich von Geburt an.

Außerdem wird zwar oft behauptet, dass jede/r in einem Staat oder Gemeinwesen gleich behandelt wird, was zweifellos nicht stimmt, wenn man bedenkt, wie oft Frauen für die gleiche Arbeit schlechter bezahlt werden als ihre männlichen Kollegen oder wie wenige Frauen tatsächlich zu Spitzenpositionen in Politik, Lehre und Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft gelangen. Fast scheint es, dass nur über den Weg einer „positiven Diskriminierung“, also durch besondere (finanzielle) Zuwendungen oder bewusste Bevorzugung bei der Zuteilung von Jobs ein allmählicher Ausgleich möglich ist.

Hier eröffnen sich Fragen nach der Akzeptanz solcher Maßnahmen, nach der Benachteiligung in Hinsicht auf Bildungs- und Lebens-Chancen, z.B. für Kinder und Jugendliche mit anderer Muttersprache. Gerade junge Menschen sollten daher mit Fragen über Gleichheit und „vermeintliche Gleichheit“ bereits im Kleinkindalter konfrontiert werden.

Das Prinzip der Gleichheit ist eine Errungenschaft der Aufklärung und leistet einen wichtigen Beitrag im Rahmen der „Allgemeinen Menschenrechte“, wo es bereits im Artikel 1 heißt: „Alle Menschen sind frei geboren und gleich in ihrer Würde und in ihren Rechten“. So sind wir zwar im Prinzip „alle gleich“, doch in Wahrheit bemerken wir ständig Ungleichheit, Benachteiligungen wegen sozialer oder gesellschaftlicher Zugehörigkeit, auf Grund des Geschlechts, wegen unterschiedlicher kultureller Herkunft oder religiöser Überzeugung. Und nun erhebt sich die Frage wie wir damit umgehen oder wie wir gleiche Möglichkeiten für alle garantieren können. Eine Fülle von Fragen, die sich eröffnet und für Kinder und junge Menschen auf allen Altersstufen zahlreiche wichtige Diskussions-Anstöße liefert.

Gleichheit, Unterschiedlichkeit, Respekt vor den Menschenrechten und der Würde jedes Einzelnen sind Grundwerte, die unser Leben in der EU definieren und bestimmen sollten. Es geht uns alle an und bildet einen wichtigen Teil unseres Lebens, wenn wir in vollem Umfang in unsere Gesellschaft eingebunden sein wollen.

Wir müssen uns einfach verpflichtet fühlen unsere ganz Kraft dafür einzusetzen, dass jedes Individuum eine faire Chance erhält, sein eigenes Potenzial zu entfalten, ohne durch Vorur-



5. Modul „Werteeerziehung“

teile oder Diskriminierung behindert zu werden, damit es am „Erfolgsmodell EU“ auch tatsächlich teil haben kann.

Eine neue Kommission für Gleichheit und Menschenrechte wurde gegründet, die die genannten Werte noch ausführlicher und zeitgemäß definieren wird, um jedem EU-Bürger den Vorteil der individuellen Rechte zu eröffnen.

Erste Ergebnisse dieser Kommission sollten im Oktober 2007 veröffentlicht werden.

Didaktische Überlegungen:

Fragen im Zusammenhang mit "Gleichheit" finden bei Kindern und Jugendlichen auf allen Altersstufen einen umfassenden Widerhall. Gibt es in einer Gemeinschaft wirklich nur „Gleiche“? Warum gibt es Bevorzugung und Benachteiligung? Wie steht es mit der Objektivität von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern, Betreuerinnen und Betreuern, in der Familie, im Kindergarten, in der Schulklasse, bei Prüfungen, bei Schularbeiten etc.? Alles in allem eine Fülle von Themen, die besonders für junge Menschen von größtem Interesse sind.

4.3 Solidarität

Solidarität ist ebenfalls ein Grundprinzip der EU, das sich nicht nur auf die Mitgliedsstaaten bezieht, sondern auch Benachteiligten in den Entwicklungsländern helfen soll. Auch in dem Sinne, dass Menschen in diesen Ländern darin logistisch unterstützt werden, sich bei der Lösung ihrer Entwicklungsprobleme selbst zu helfen. Die Hilfestellungen müssen nicht nur finanziell und materiell, sondern umfassend erfolgen, so dass auch die geistig-seelischen, politischen, sozialen, ökonomischen und technologischen Kräfte gestärkt werden, damit entsprechende Entwicklungen von den betroffenen Menschen selbst ausgehen, von ihnen gewollt und getragen werden können.

Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Selbsthilfe sowie zur Nächstenhilfe sind gleichermaßen zu stärken. Hilfe zur Selbsthilfe ist – im Sinne des Subsidiaritätsprinzips - möglichst direkt an die jeweils kleinst möglichen organisatorischen Einheiten zu richten sowie an die örtlichen Träger und Verantwortlichen von - meist - gemeinnützigen Initiativen. Alle wesentlichen Entwicklungsziele dürfen nicht ohne letztlich entschei-

dende Mitwirkung der Betroffenen aufgestellt und verfolgt werden.

Die lokalen Partner sind vorrangig für die Problemlösungsplanung und deren konkrete Durchführung verantwortlich. Um pseudomoderne Irrwege zu vermeiden, sind Problemlösungswege jedoch ständig im Dialog mit den Betroffenen zu überprüfen. Würde, Werte und Kultur der Menschen sind bei allen Hilfeleistungen zu achten. Religiöse, geistige und zwischenmenschliche Beziehungen sowie kulturspezifische Sozialstrukturen müssen respektiert werden.

Gelegentlich erweist es sich, dass Maßnahmen, die aus unserer Sicht logisch, rational und richtig erscheinen, die falsche Hilfestellung sind. Logik und Ratio haben nur Hilfsfunktionen, solange und soweit religiöse, geistige und kulturelle Werte der betroffenen Menschen nicht gefährdet, ihre Emotionen nicht ignoriert werden. Falls traditionelle Werte wegen sich wandelnder Rahmenbedingungen einer harmonischen Entwicklung zum Wohle der Menschen entgegenstehen, darf auf die Einstellungen der Menschen nur äußerst behutsam und verantwortungsbewusst eingewirkt werden. Es muss Rücksicht darauf genommen werden, dass sich Einstellungen von Menschen nur langsam verändern.

Hilfe für einzelne Menschen oder Gruppen muss in einer Weise gegeben werden, die soziale Ungerechtigkeiten gegenüber nicht geförderten Personen in deren sozialem Umfeld so gering wie möglich hält. Hilfe sollte nur dort gegeben werden, wo der oder die Verantwortliche(n) persönlich zuverlässig und ehrlich engagiert sind, eigenen persönlichen Aufwand nur im angemessenen Rahmen betreiben und über ein Minimum an Problemlösungsfähigkeiten im Rahmen des jeweiligen Wertesystems verfügen.

Jede Hilfe muss zeitlich befristet sein, d.h. sie muss zu einem absehbaren Zeitpunkt auch entfallen können. Die Eigenfinanzierungskraft der Empfänger muss gezielt gefördert werden. Durch gezielte Projekt-Planung müssen alle Maßnahmen und deren Folgen über den Zeitraum der Förderung hinweg genau durchdacht werden.



5. Modul „Werteeerziehung“

Alle nicht einmaligen Maßnahmen müssen von den Betroffenen selbst oder von einheimischen Organisationen weiter zu führen sein. Eingesetzte Technologie muss den derzeitigen sowie den absehbar zukünftigen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Betroffenen zur Nutzung und Wartung dieser Technologie sowie deren verfügbaren und erschließbaren Energiequellen angepasst sein. Wo Entwicklungsziele auch Bildungsziele enthalten, hat die Vermittlung von Fähigkeiten zur Lösung realer Probleme Vorrang vor reiner Wissensvermittlung. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die bei der Problemlösung gemachten Erfahrungen weitergegeben und zur Lösung vergleichbarer Probleme genutzt werden können. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Hilfstätigkeit und Unterstützungsarbeit sind zur Bewusstseinsbildung zu nutzen.

Sowohl zwischen den unterschiedlich entwickelten Ländern der EU als auch gegenüber Entwicklungsländern steht die "Förderung von Toleranz und Völkerverständigung zwischen den Menschen, insbesondere auf kulturellem Gebiet" im Vordergrund, um gemeinsame Werthaltungen im humanitären Bereich und im Sinne der Menschenrechte erreichen zu können.

Didaktische Überlegungen:

Solidarität ist allerdings keineswegs nur ein Thema für die „hohe“ Politik, für wohltätige Stiftungen oder für Philantropen! Auch in der Erziehung von Kindern und jungen Menschen spielt die Frage der Zusammengehörigkeit eine ganz gewichtige Rolle.

Empathie und Verbundenheit sind menschliche Kapazitäten, die schon im Kleinkindalter durch „Forderungen“, wie etwa auf einander Rücksicht zu nehmen, gezielt gefördert werden müssen. Später - mit zunehmendem Alter der jungen Menschen - wird das Eingehen auf Werte wie Empathie, Verbundenheits- und Zusammengehörigkeitsgefühle von den begleitenden ErzieherInnen und LehrerInnen zunehmend mehr Sensibilität erfordern, da unsere gegenwärtige Gesellschaft oft von widersprüchlichen Einstellungen - wie Egoismus und Konsumzwängen - geprägt ist.

Argumente also, die aus keiner Kinderbetreuungseinrichtung, aus keiner Schulklasse, aus keiner Jugendgruppe, aus keiner Studien-Gemeinschaft wegzudenken sind.

4.4 Toleranz

Toleranz und Duldung sind Begriffe, die häufig im sozialen, kulturellen und religiösen Kontext benutzt werden, um Haltungen und Handlungsweisen zu beschreiben, die Minderheiten oder kleinere Interessensgruppen vor Diskriminierung durch die Mehrheit schützen sollen.

Der Begriff Toleranz sollte nicht nur im Zusammenhang mit religiösen Minderheiten (im Sinne der protestantischen Reformation) beschränkt werden, da er in unserer Gesellschaft auf zahlreiche andere Bereiche wie Politik, Weltanschauungen, Vorlieben und Abneigungen, Sexualität und ganz besonders auf neue Orientierungen im gesellschaftlich-sozialen Bereich angewandt wird.

Obwohl Toleranz im weiteren Sinn mit dem Recht zu bestrafen - oder es zu unterlassen - zusammenhängt, sollten im positiven Sinne auch stets die Begriffe Akzeptanz und Respekt mit angesprochen werden.

In der weiter gefassten soziologischen Bedeutung impliziert Toleranz aber auch, dass Intoleranz als ein Synonym für Druck, Gewalt, unüberbrückbare Gegensätze, scharfe Diskriminierung oder soziale Instabilität gewertet werden kann.

In diesem Sinne praktizieren autoritäre politische Systeme das genaue Gegenteil von Toleranz, was an aktuellen Beispielen (z.B. autoritäre Staaten auf anderen Kontinenten, oder religiös-fundamentalistische Weltanschauungen) aber auch an jenen aus der furchtbaren Vergangenheit des Faschismus und Nationalsozialismus überzeugend belegt werden kann.

Historisch betrachtet, haben politische und religiöse Toleranz stets die wichtigsten Aspekte des Begriffes abgedeckt, was aber auch bedeutet, dass schwerwiegende Differenzen zwischen politischen und religiösen Ideologien zu unzähligen Kriegen, Verbrechen und anderen Grausamkeiten geführt haben.



5. Modul „Werteeerziehung“

Einige Philosophen und Schriftsteller der Aufklärung (z.B. Voltaire oder Lessing) stellten die religiöse Toleranz in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen und haben damit einen starken Einfluss auf die okzidentale Gesellschaft genommen.

Allerdings ist festzuhalten, dass nicht nur in unserer Zeit Probleme in vielen Gegenden der Welt in mangelnder religiöser Toleranz ihren Ursprung haben, sondern Millionen von Toten (im 20. Jahrhundert) auf das Konto von intoleranten politischen Ideologien zurückzuführen sind.

Angesichts der Schrecken der Vergangenheit (Inquisition, Antisemitismus, Faschismus und Nationalsozialismus) gilt es heute vor allem mehr politische Toleranz einzufordern, was auch für den Westen und besonders die USA Gültigkeit haben sollte.

Didaktische Überlegungen:

Es ist nicht immer einfach, Toleranz im alltäglichen Leben einzufordern.

Es gibt durchaus Fragestellungen, die mit persönlichen Empfindungen im Zusammenhang stehen: Wie ist es etwa um unsere eigene Bereitschaft zur Akzeptanz bestellt? Was ist Toleranz? Wie „anders“ dürfen Andere wirklich sein?

Gerade gegenüber Menschen unterschiedlicher Herkunft und - damit verbunden - unterschiedlicher kultureller Prägung sind die Grenzen der Toleranz oft sehr rigide.

Wodurch sind wir geprägt? Von Schwachheit, Irrtümern oder gar von einem „Naturrecht“ (Rousseau)?

Ist Toleranz angebracht, bei Menschen, die sich rücksichtslos verhalten?

Inwieweit sollten Menschen, die sich in anderen Staaten ansiedeln, dortige Lebensformen und Gebräuche akzeptieren?

Was kann passieren, wenn jemand „nicht angepasst“ zu leben versucht?

Ein umfassender Fragenkomplex, der prägend und bestimmend für das Verhalten und Reagieren von Kindern, jungen Menschen, ja ganzen Generationen sein kann.

Menschliche Wesen sind nun einmal geprägt von unterschiedlichem genetischem Erbe, von unterschiedlichen Sozialisierungsprozessen, von spezifischer kultureller Identität. Daraus ergibt sich, dass wir in unserem Sozialverhalten Dinge tolerieren, die wir eigentlich nicht mögen, was zu unserem Vorteil ist. Denn in Frieden leben zu wollen, setzt die Bereitschaft zur Akzeptanz von unterschiedlichen Verhaltensweisen und Lebensformen voraus.

Als mögliche Richtschnur könnte dienen: In einer Demokratie entscheidet die Mehrheit. Aber wie können dann Minoritäten ihre Ansichten, ihre Werthaltungen, ihre Traditionen rechtlich absichern und was kann durch Einzelne entweder bewirkt oder verändert werden, was durch „Pressure groups, was durch politische Parteien?

4.5 Demokratie

Demokratie ist eine mögliche, heute von vielen als die „einzig mögliche“ bezeichnete Regierungsform.

Während der Begriff traditionell im politischen Sinne verstanden wird, so wäre er auch auf Gruppen und andere Organisationsformen anwendbar.

Die Definition des Begriffs geht zwar stets von der Herrschaft (= Gesetzgebung) des Volkes aus, doch in der Praxis spielen viele andere historische, lokale und komplexe Bedingungen eine wichtige Rolle.

Seit dem Ende des 2. Weltkriegs, also nach 1945, hat sich das Prinzip der Demokratie nahezu weltumspannend ausgebreitet, allerdings mit recht unterschiedlichen Konsequenzen, sodass man durchaus berechtigt heute von Demokratien und Schein-Demokratien sprechen muss.

Die nachstehende Weltkarte vermittelt einen Eindruck von der Weltlage im Jahre 2006, wobei die Grenzen zwischen den drei (durch unterschiedliche Farben gekennzeichneten) Gruppen nicht immer leicht und präzise gezogen werden können.



5. Modul „Werteeerziehung“



Obwohl der 2. Weltkrieg einen schweren Rückschlag in der Demokratie-Entwicklung durch den kommunistischen Ostblock (oder Satelliten-Gürtel) rund um die Sowjetunion mit sich gebracht hat, so ist es doch gelungen, in den westeuropäischen Ländern in den durch alliierte Truppen besetzten Staaten Deutschland und Österreich, mit amerikanischer, britischer und französischer Hilfe die Demokratie zu festigen.

In einer stürmischen Phase der Entkolonisierung, insbesondere ab den 1960er-Jahren wurden in Afrika und auch in Asien zahlreiche Staaten, zumindest dem Namen nach, Demokratien.

Sehr spät folgten die heutigen EU-Staaten Spanien und Portugal sowie Südafrika und schließlich der Zusammenbruch der Sowjetunion mit seinen abgespaltenen Teilbereichen (Ukraine, Georgien, Kasachstan etc.) sowie die Entwicklung der ehemaligen Warschauer Pakt-Staaten zu Demokratien.

Dies alles hat bewirkt, dass wir uns heute auf einem Höchststand der Zahl der Demokratien in dieser Welt befinden, wie die o. a. Weltkarte ausweist, womit ein Meilenstein der menschlichen Zivilisation erreicht worden sein könnte.

Didaktische Überlegungen:

Für Pädagogen wird eine fruchtbare Auseinandersetzung mit den genannten Problemen, natürlich noch nicht im Kleinkindalter, begonnen werden können (obwohl demokratisches Verhalten auch bereits im Kindergarten geübt werden kann), aber schon Grundschüler zeigen Interesse für die politischen Systeme, in denen sie leben.

Wer gewählt werden kann, wie lange eine Amtszeit dauert, was politische Verantwortung ist, wie die Öffentlichkeit auf politische Maßnahmen reagiert, dies alles wird sehr früh zum Gesprächsthema, wofür zweifellos die mediale Vielfalt und Breite verantwortlich ist.

Demokratie ist freilich mehr als die bloße Wahl einer Regierung; sie ist vielmehr tägliche Lebenspraxis oder sollte es zumindest sein! Und zwar in Form von Gesprächen, Meinungsäußerungen, persönlichen Einschätzungen und der Fähigkeit, sich selbst Gehör zu verschaffen.

Demokratie ist etwas Lebendiges und muss am Leben bleiben. Genau in diesem Sinne muss jede Ausbildungsstätte, jede Schule ein Ort der Demokratie sein. Ein Platz, wo dies geschieht, was die meisten wollen - natürlich mit Einschränkungen, die aus einer höheren Einsicht (oder Überzeugungskraft) abzuleiten sind. Denn es kann nicht vorbehaltlos alles geschehen, was eine kurzfristig gebildete Mehrheit aus opportunistischen Gründen wünscht, sondern nur das, was in demokratischem Respekt und in Ansehung von Rechten und Pflichten einvernehmlich beschlossen wird. Demokratisches Handeln bedeutet daher stets aktives Engagement.

4.6 Friede

Der generelle Gegensatz von Frieden und Konflikt ist so alt wie die Geschichte der Menschheit. Nicht ohne Grund bedeutet in vielen Religionen, wie etwa im Christentum, Islam oder Judentum, das Wort Friede zugleich auch den Namen Gottes, denn Gott ist Frieden! Durch Jahrhunderte hat „in Einklang mit Gott zu leben“ zugleich auch bedeutet „in Frieden zu leben“.

Die weltweite Friedenssehnsucht von vielen Menschen spiegelt sich in der Errichtung von Friedensforschungs-Instituten wider, die insbesondere nach dem 1. Weltkrieg in einigen Ländern Europas (England, Frankreich, Schweiz) eingerichtet wurden.

Der Ausbreitung des Faschismus, dem Ausbruch des 2. Weltkrieges, sowie den zahlreichen Kriegen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnten diese Friedens-Initiativen wenig entgegensetzen.



5. Modul „Werteeerziehung“

Umso wesentlicher ist es, die Sehnsucht nach Frieden bereits von allerfrühester Jugend an im Erziehungsprozess zu thematisieren.

In diesem Sinne hat auch die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Jahre 2001 bis 2010 zur internationalen Dekade für Friedenskultur und Gewaltlosigkeit gegenüber den Kindern dieser Welt proklamiert. Friedenskultur wird dabei mit wertorientierten Verhaltensformen, insbesondere dem Respekt vor dem Leben, der Würde des Menschen, und den Menschenrechten, aber auch der Zurückweisung von Gewalt in allen ihren Formen und der bewussten Pflege von Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität mit Schwächeren, Toleranz gegenüber Anderen und mit Völkerverständigung umschrieben.

Demnach ist Friedenserziehung die einzige Basis für eine künftige Friedenskultur. Es ist daher von größter Bedeutung, dass Kinder von frühestem Alter an lernen, Dispute friedlich zu lösen und im Geiste der Menschenwürde und der Toleranz miteinander umzugehen.

Didaktische Überlegungen:

Ist Friede mehr als die augenblickliche „Abwesenheit“ von Kriegen?

Viele Menschen glauben, dass Friede bloß das „Nicht-vorhanden-sein“ von Kampf, Streit, Unstimmigkeiten oder Handgreiflichkeiten darstellt. Kämpfe, um zu überleben, Kämpfe, um die Familie zu ernähren, Streitigkeiten, um die Religion praktizieren zu können – das alles bedeutet noch nicht: in Frieden zu leben.

Dennoch ist es wichtig in Kindern und jungen Menschen das Bewusstsein zu stärken, dass sie nur selbst zur Verbreitung des Friedens beitragen können, durch gegenseitige Hilfe, durch Wachsamkeit gegenüber den Problemen des Nächsten, durch Unterstützung der weniger „Privilegierten“ oder Außenstehenden.

Frieden ist nichts, was man bloß den Politikern oder den Militärs überlassen sollte, sondern jeder von uns trägt dafür Verantwortung selbst Frieden zu verbreiten. Und dies muss in der Familie, im Kindergarten, in der Schule, in der Gemeinde, in der Stadt – auf jeden Fall im eigenen Staat geschehen. Nur dann wird die Vision

„Europa - Welt - Sicherheit“ tatsächlich einmal Realität.

Es lohnt sich junge Menschen mit dem nachstehenden Ausspruch von Daw Aung San Suu Kyi, der bekannten Führerin der pro-demokratischen Bewegung in Myanmar und Friedensnobelpreisträgerin zu konfrontieren: „Immer weiter verbreitet sich die Meinung, dass Friede mehr sein sollte als die bloße Abwesenheit von Krieg: er sollte eine positive Kraft sein, der im Gegensatz zu Gewalt die Probleme der menschlichen Gesellschaft löst. Gerechtigkeit sollte nicht nur das Ziel haben die negativen Züge der menschlichen Natur zu bestrafen sondern viel mehr Fairness, Mitleid und universelle Brüderlichkeit unter den Menschen zum Ziel haben.“

Damit erheben sich für die Friedenserziehung von Kindern zusätzliche Fragen: Was ist vom Ausspruch der burmesischen Nobelpreisträgerin zu halten? Was bedeutet Friedenserziehung? Gibt es Kriege in unserer heutigen Welt? Warum hat Europa nach dem 2. Weltkrieg eine mehr als sechzigjährige Friedenszeit erlebt? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Gründung und Erweiterung der EU?

Ein Fragenkomplex, der geradezu unerschöpflich erscheint – und der im Bereich der Erziehung und Bildung jeweils altersgemäß diskutiert werden muss, da er von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung Europas und der Welt ist.

5. Erziehung und Ausbildung unter neuen Gesichtspunkten

In einer Welt, die von einem ständigem Wertewandel, von neuen Erziehungsmethoden in einer globalisierten Gesellschaft, von weltweit verknüpfter Politik und weltumspannender Wirtschaft geprägt wird, beansprucht die gezielte Förderung einer pädagogischen Werte-Erziehung fundamentale Bedeutung im Einklang mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen.

Eine übersichtliche und fundierte Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteeerziehung, die für die Schule als Lern- und Lebensraum in einer für Kinder und Jugendliche unübersichtlicher gewordenen Welt ein unentbehrliches Aufgabengebiet ist, erweist sich als notwendig.



5. Modul „Werteeerziehung“

Heute geht Werteeerziehung davon aus, dass Werte nicht einfach gelehrt oder übermittelt werden können, sondern in der aktiven Auseinandersetzung täglich neu erlebt und gefestigt werden müssen. Vor allem die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit kann Kindern sowie Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihr Denken, Fühlen und Handeln sowohl kritisch als auch verantwortungsvoll an Werten in ihrer jeweiligen gesellschaftlichen und individuellen Bedeutsamkeit zu orientieren.

Gerade junge Menschen, die in Konflikte oder kriegsrische Auseinandersetzung verwickelt wurden, sind keine „Gegenstände“, die wie Zelte oder Decken irgendwo „verstaubt“ werden können, um das Ende der Krisen abzuwarten. Vielmehr haben sie ein persönliches Recht darauf im Rahmen der Werte-Vermittlung traumatische Erlebnisse bewältigen zu können, um - mit psychosozialer und psychotherapeutischer Unterstützung ausgestattet - einer besseren Zukunft in einer von ihnen selbst gewählten Gesellschaft entgegen zu gehen.

Neben der Darstellung der allgemeinen Grundlagen der Werteeerziehung werden verschiedene Ansätze und Perspektiven sowohl diskutiert als auch auf die Praxisebene bezogen. In diesem Zusammenhang werden selbstverständlich zugleich Bezüge zur schulischen Bildungsdebatte hergestellt. Darüber hinaus nimmt die Rolle der LehrerInnen sowie der Organisation Schule einen großen Stellenwert ein.

Das Ziel durch Experiment, Innovation und Verteilung, wie durch aktive Teilnahme an Informationssystemen sowie eigenes Erarbeiten, die Herausforderungen einer Erziehung zur Bewältigung von Notfällen und der Wiederherstellung geordneter Verhältnisse anzustreben, sollte ein wichtiges Leitbild für alle Staaten der Europäischen Union darstellen.



6. Modul „Musisch-künstlerische Bildung“

Aktuelle Zielsetzungen in der Musikpädagogik

Wolf Peschl

Überlegungen zu gegenwärtigen Strömungen der Musikpädagogik in einem gemeinsamen Europa

1. Ein kurzer Blick in die Vergangenheit

Der Mensch hat sich von Anbeginn an der Künste bedient, um den Widersprüchlichkeiten seiner Existenz, den Spannungen zwischen Sein und Schein, Angst und Macht, Wehrlosigkeit und Aggression, Verzweiflung und Hoffnung zu begegnen und sein Leben mit Sinn füllen zu können. In allen Religionen werden göttliche Mächte in kunstvollen Litaneien angebetet, Kunstwerke von Menschenhand den Göttern und Dämonen geweiht und durch symbolische Bilder oder Szenen Brücken zu den Jenseitigen geschaffen. In dramatischen Festen, Liturgien und Ritualen deutet der Mensch sein Leben und versucht durch verschiedenartigste Formen der künstlerischen Gestaltung Freude, Trauer, Liebe, Hoffnung, Verzweiflung und Zuversicht für die Gottheit darzustellen.

In ganz besonderer Weise wird natürlich Musik zum Medium dieses Handelns, zur Vermittlerin im religiösen Spannungsraum und zur Trägerin von Botschaften, Signalen und vielfältigen psychischen Emotionen und religiösen Visionen. Zugleich gewinnt musikalisches Gestalten einen wichtigen Anteil an jenem Schöpfungsauftrag, der allen Menschen übertragen wurde und der letztlich erst das Leben lebenswürdig macht.

Musik führt uns auf den Weg zum eigenen Ich, sie lässt uns die individuelle Erlebnisfähigkeit entdecken, Gefühle spüren und sie ausleben, sie leitet den Menschen an, **in sich selbst hineinzuhorchen** und **aus sich selbst herauszugehen** sowie sich in andere besser einfühlen zu können.

Vom spielerischen Umgang mit Musik über die Entwicklung praktischer musikalischer Fertigkeiten und Talente führt die Kunst zur Fähigkeit des Ausdrückens von Ideen und Empfindungen, denn **„Musik sagt mehr als 1000 Worte.“**

Musik als „Sprache des Herzens“ bildete eine alogische und phantastische Denkweise und Ausdrucksform. Sie muss daher wieder jene zentrale Funktion in den Erziehungssystemen



6. Modul „Musisch-künstlerische Bildung“

erhalten, die sie jahrhundertlang innehatte. **„Die Kunst ist eben keine hübsche Zuwaage - sie ist die Nabelschnur, die uns mit dem Göttlichen verbindet, sie garantiert unser Mensch-Sein; aber nur, solange sie im Zentrum unseres Lebens steht.“**¹

Ob wir bei **Platon** nachschlagen, die „**septem artes liberales**“ des Martianus **Capella** heranziehen oder gar auf **Pythagoras** zurückgreifen, stets war Musik ein wesentlicher Teil des jeweiligen Bildungskonzepts oder – wie Jürgen **Oelkers** trefflich formuliert – „seit dem Verlassen des Zustandes der Primaten war Musik Teil der menschlichen Kultur und hat früh ihren Rang in der Bildung erhalten“²

2. „Kann die allgemeinbildende Schule auf Musik verzichten?“

Wenn von Seiten des Arbeitsmarktes heute behauptet wird, das von der Schule noch immer angestrebte Wissen und Können sei in keiner nennenswerten Hinsicht für den Arbeitsmarkt der Zukunft tauglich, dann müssen wir uns fragen, ob (und welche) Schlüsselqualifikationen Musikunterricht de facto vermittelt, denn Begriffe wie „musikalisches Verständnis“, „Fertigkeit im aktiven Musizieren“ oder gar „Freude an Musik“ sind in den üblicherweise geforderten Schlüsselqualifikationen zumeist nicht vertreten.

Betrachtet man eine kleine - fast willkürliche - Zusammenstellung einiger gängiger Schlüsselqualifikationen so finden sich insbesondere und allenthalben Begriffe wie

- Kommunikation
- Problemlösekompetenz
- Teamfähigkeit
- Erwerb von Lerntechniken („Lernen lernen“)
- Emotionale Intelligenz
- Selbstorganisation
- „Life Long Learning“
- etc.

Es stimmt traurig, dass **musikalisches Können**, also weder künstlerische Kompetenz noch Kreativität, in solchen Listen keine Rolle spielt, weil die Verwendung kontextgebunden ist. Maria **Spychiger** formuliert deutlich: „Musikalisches Können dient vor allem der Musik,

wie immer Hörerfahrungen oder instrumentale Perfektion auch andere Lernbereiche stimulieren mögen“³.

Musik stellt also – bei flüchtiger Betrachtungsweise – gegenüber Lesen, Rechnen oder Schreiben keine elementare Kernkompetenz dar. Deshalb ist es auch entsprechend leicht, sie curricular zu vernachlässigen oder einem **Outsourcing**⁴ anzuvertrauen, von dem man annehmen kann, dass es ohnehin stattfindet. Konkret: Musikschulen sorgen bekanntermaßen für profunde musikalische Bildung, der Schulunterricht hinkt hinterher, warum sollte man dann aber den privaten Anbietern nicht gleich ganz den Bildungsauftrag überlassen und die Steuergelder statt in staatliche Musiklehrer in private Musikschulen investieren? Das Problem des Randfaches wäre so auf „kreative“ Weise gelöst, ohne eine Ausbildung in „Schlüsselqualifikationen“ benötigt zu haben.

Trotz dieser – aus dem Munde eines Musikpädagogen – mehr als provokanten In-Fragestellung zeigt sich, dass Musikerziehung als Unterrichtsgegenstand der allgemeinbildenden Pflichtschulen und höheren Schulen tatsächlich unverzichtbar ist, was sich paradoxerweise aus ihrer Vermarktung ableitet.

Denn ohne sie gäbe es weder eine **Konsumsteuerung durch Musik** noch herausragende **emotionale Erlebnisse mit Musik** (unabhängig von den Gefahren „**akustischer Umweltverschmutzung**“ bzw. raffinierter „**Vermarktungspraktiken**“ in der Populärmusik, die gezielt auf die Brieftaschen noch unreifer Jugendlicher abgestimmt werden).

Es herrscht nicht nur bei Musikfachleuten sondern auch bei Musikliebhabern Einigkeit darüber, dass das **Erleben von Musik** einen funktionalen Aspekt beim Erwerb von Bildung darstellt, womit auch eine Steuerung der Bildungshöhe verbunden ist und zwar unabhängig vom jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld. **„Ohne Musik keine Bildung“**, ein Fazit, das im Bildungsgeschehen seit mehr als 2000 Jahren verankert ist und über das offenbar auch heute ein unausgesprochener gesellschaftlicher Konsens herrscht.

¹ Zitat aus einem Statement von Nikolaus Harnoncourt während der Rundfunksendung „Gedanken für den Tag“ am 20.11.1993 um 6.55 Uhr in Ö 1 (=Österreichischer Rundfunk, Kulturprogramm Ö1).

² Jürgen Oelkers, Festvortrag zur Eröffnung des 7. Landeskongresses der Musikpädagogik in Baden-Württemberg am 18. 9. 2003 in Heidelberg.

³ Maria Spychiger, Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über aussermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: H. GEMBRIS/R.-D./KRAEMER/G. MASS (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte, Band 8. Augsburg 2001, S. 13-37.

⁴ ebd.



6. Modul „Musisch-künstlerische Bildung“

3. Von der funktionalen Bedeutung des Unterrichtsgegenstandes Musikerziehung in einem komplexen Bildungsbegriff

Der Erwerb von ‚Bildung‘ ist stets mit einer Steigerung von Kompetenzen verknüpft. Musik als kreative menschliche Ausdrucksform ist demnach ein Kulturgut, das jeder heranwachsenden Generation neu mitgegeben werden muss.

Dazu einige Überlegungen

- Musikalisches Können ist eine additive biographische Schlüsselkompetenz, die alle Sichtweisen des jeweils Einzelnen lebenslang beeinflusst
 - Das Denken in musikalischen Kenntnissen und Anschauungen vermittelt eine einzigartige Welt von Symbolen, die sonst nirgendwo in ähnlicher Weise wirksam sind
 - Das Vortragen (oder zu mindestens das Einstudieren) von Musikstücken bedeutet stets eine sehr persönliche kulturelle Interpretation und ein schöpferisches Nachvollziehen
 - Wer ein Instrument beherrscht, verfügt über einen lebenslangen Begleiter
- Wenn man von den vielen – leider viel zu oft beschworenen – „**Umwegrentabilitäten**“ der Musikerziehung wie
- von der Schärfung der Sinneswahrnehmungen im auditiven, visuellen, taktilen, motorischen und intellektuellen Bereich,
 - von den körperlichen Bildungs- und Schulungsfunktionen (Stärkung der Muskulatur, der Feinmotorik, des Bewegungsgefühls, der Durchblutung des Gehirns und der Gliedmaßen, der Regulation und Intensivierung der Atmung, der Fähigkeit des Spannens und Lösens,
 - von der evidenten Steigerung und Erweiterung der Gehirnkapazitäten und der besseren Verknüpfung der beiden Hemisphären unseres Gehirns bzw. der gewaltigen Steigerung der Fähigkeit komplexe Bilder zu erfassen und nachzuvollziehen,
 - von den zahlreichen Möglichkeiten Kreativität zu wecken und zu fördern,
 - von den sozialen und kommunikativen Kompetenzen (Teamfähigkeit),

- den Herausforderungen Probleme rasch zu erfassen und in eigener Kompetenz zu lösen

endlich einmal absieht, dann ist als wohl wichtigste Funktion der **musikalischen Ausübung** jenes **Glücksgefühl** hervorzuheben und anzustreben, das kaum durch irgendein anderes Gefühl in ähnlicher Weise zu substituieren ist.

4. Musik als einzigartiger emotionaler Faktor

Es gibt wohl niemanden, der musikalisch gebildet ist und darüber unglücklich wäre, der also auf seine Fähigkeiten und sein Können am liebsten verzichten würde; umgekehrt bemerken viele Menschen ihr Defizit auf musikalischem Gebiet erst dann, wenn sie begreifen, dass sie zu spät begonnen haben, sich für musikalische Bildung ernsthaft zu interessieren. „Entscheidend für den Prozess der musikalischen Bildung sind die Pflege der Interessen, die beständige Herausforderung von Lernen und Verstehen sowie die Nutzung von Vielfalt. Auch ein mittleres Können will niemand wirklich preisgeben, und nur der Dilettant weiss nicht, was ihm fehlt.“⁵

Ebenso wichtig - auch für das Erzielen der zuvor genannten Umwegrentabilitäten - ist freilich auch die Intensität der musikalischen Tätigkeit: Bloßes gedankenloses Zuhören bewirkt gar nichts, auch das regelmäßige Besuchen von Hochkulturevents in der Oper oder im Konzertsaal bildet nur einen bescheidenen Ansatz, erst das schöpferische Nachvollziehen, wie es am ehesten beim aktiven Musizieren entfaltet werden kann, stellt sicher, dass das so komplexe Funktionsfeld der Musik, bis hin zum tiefsten Glücksempfinden, aktiviert wird.

Hören allein ist noch nicht Spielen! Wer nichts kann und sich trotzdem musikalisch versucht, fällt auf, und dies nicht angenehm. Auch die schlechteste Schulband muss über ein Minimum an musikalischem Können verfügen, wenn sie vor Publikum auftreten und dabei mehr tun will, als die Lippen zum Playback zu bewegen. Das ist Kindern und Jugendlichen völlig klar, denn sie unterscheiden mühelos musikalisches Können von Nichtkönnen und sind auch imstande, die Graduierung des Könnens zu verstehen. Sie wissen, was „Dilettanten“ sind (meist ohne das Wort zu kennen!), und der

⁵ Jürgen Oelkers, Festvortrag zur Eröffnung des 7. Landeskongresses der Musikpädagogik in Baden-Württemberg am 18. 9. 2003 in Heidelberg.



6. Modul „Musisch-künstlerische Bildung“

Musikunterricht ist für sie nur dann gut, wenn er ihnen Chancen eröffnet, diesen Zustand zu überwinden. Möglicherweise liegt hier ein Schlüssel für den Umstand, dass Musikerziehung in der „Hit-Parade“ der beliebtesten Unterrichtsgegenstände sehr oft weit hinten – oder in umgekehrt proportional wenigen Fällen – ganz vorne liegt.

Freilich: Nicht nur im (aktiven) musikalischen Können, auch im Hören und Verstehen kann man Fortschritte erzielen. Musik ist eben nicht nur Ausübung der Kunst, musikalische Bildung besteht auch in der Vertiefung der Zugänge zur Musik. Die intuitive Erfassung von musikalischen Ereignissen ist der Anfang und die Herausforderung der Bildung, nicht diese selbst. Jedes Musikstück ist eine Art von „Problemlösung“, die so etwas wie eine Kreativitätsskala voraussetzt. Wie viel Musik (und wie viel Glück) dem Menschen jeweils zukommen, darüber entscheidet einzig die eigene musikalische Ausbildungshöhe.

5. Musikerziehung im Zeitalter von Berieselung, Klangtapeten und „musikalischer Umweltverschmutzung“ - Zweck und Leistung

Wenn man die allseits bekannten Schlagwörter der obigen Überschrift näher betrachtet, lässt sich unschwer erkennen, dass Musikerziehung – wie kaum ein anderer Unterrichtsgegenstand – Standards für das Hören oder Spielen vermittelt, die es jeden Einzelnen deutlich spüren lassen, wenn sie die zum Hören oder Spielen erforderliche Kompetenz (noch) nicht erreicht haben.

Musik ist heute fast **allgegenwärtig** und deshalb ist der „Mehrwert“ des Musikunterrichts nicht so leicht zu erkennen, denn anders als Mathematik oder Englisch liegen viele prägende Erfahrungen mit Musik immer schon vor, wenn der Unterricht beginnt, ohne dass Steigerungen der Kompetenz durch Unterricht klar erkennbar wären.

Im Gegensatz zu den Rechenfähigkeiten und den Fertigkeiten im englischen Sprachgebrauch ist Musik von Anfang an eine wirksame Lebenserfahrung, ein intuitiver, vorsprachlicher Erfahrungsalltag für alle Kinder, der unmittelbar in die Schulung des Gehörs eingreift und ebenso die Kommunikation sehr nachhaltig be-

stimmt. Musik ist in einem sehr buchstäblichen Sinne „allgegenwärtig“, nicht weil überall gesungen und gespielt wird, sondern weil die Medien Aufmerksamkeit und unbewusste Einstimmung vornehmlich über Musik zu steuern verstehen. Was es freilich für Kinder bedeutet, täglich ungewollt mit billiger „Berieselung“ in ebenso geschmacklosen „Klangtapeten“ zu leben und allenthalben erheblicher **musikalischer Umweltverschmutzung wehrlos ausgeliefert** zu sein, bildet den Gipfel der medialen musikalischen „Zumutungen“ unseres heutigen Lebens. *(Dabei ist freilich zu bedenken, dass es den „Musikantenstadel“ – unter anderem Namen und in anderer Form – wohl immer schon gegeben haben mag, wie dies aus zahlreichen sarkastischen Äußerungen berühmter Komponisten in nahezu allen Jahrhunderten zu entnehmen ist. Nur die „grenzenlose mediale Verfügbarmachung“ ist daher das eigentliche Problem unserer Tage.)*

Wozu also dient der Musikunterricht in der Schule tatsächlich, wenn weder der Geschmack der Medien noch die gesellschaftliche Form der Musik noch die durchschnittliche Kompetenz von ihm sonderlich beeinflusst werden? Jürgen Oelkers nennt die nachstehenden und durchaus einsichtigen Gründe. Eine PISA-Studie für den Gegenstand Musikerziehung

- könnte den Einfluss des Elternhauses auf das Entstehen oder Nichtentstehen musikalischer Kompetenz nachweisen,
- könnte verlässlich unterscheiden, welcher Anteil beim Zustandekommen der Kompetenz dem Volksschulunterricht und welcher den Musikschulen zukommt,
- wäre imstande, den Verwendungsnutzen von Musikunterricht gegenüber anderen Fächern abzuklären,
- könnte die tatsächlichen Interessen der Schüler erheben,
- Daten für Feedback-Prozesse bereit stellen
- und Zusammenhänge zwischen Zielsteuerungen, Standards und Resultaten erheben.“⁶

Auch wenn Oelkers Vorschlag zur Evaluation von Zweck und Leistung der Musikerziehung

⁶ ebenda



6. Modul „Musisch-künstlerische Bildung“

wohl hypothetisch gemeint ist, so können wir (aufgrund dieser Untersuchungskriterien) Musikunterricht durchaus zu Recht zu den „Leistungsgegenständen“ zählen. Seit langem ist aus diesen Überlegungen seitens der Musikpädagogen der sattsam strapazierte und auch politisch missbrauchte Terminus „Musische Erziehung“ abzulehnen und sollte etwa durch „musikalische Ausbildung“ oder einen ähnlichen, auch im Bereich der Messbarkeit gegründeten Begriff ersetzt werden.

Zusammenfassend muss freilich abermals betont werden, dass die Zielsetzung des Musikunterrichtes jenes Glücksgefühl sein soll, das – in unterschiedlicher Intensität – nur von jenen erlebt werden kann, die selbst aktiv musizieren. Diese ist die wichtigste Komponente der Musik, die einmal von einem jungen Mädchen trefflich folgendermaßen zum Ausdruck gebracht wurde: **„Ich brauche Musik als Nahrung für meine Seele!“**, ein Statement, das bei Nietzsche und seinen musikalischen Zielvorstellungen angesiedelt ist. Und gerade unter diesem Aspekt schenkt Musik jungen Menschen einzigartige Erlebnisse und Erfahrungen, die durch keinen anderen Gegenstand substituiert werden können und damit lebensbegleitende Bedeutung haben.

Vielleicht gelingt es uns in diesem Bewusstsein einmal jenes Erziehungsideal zu erreichen, das uns Theodor Fontane, der große deutsche Dichter und scharfsinnige Deuter seiner Zeit, in seiner Wichtigkeit und Ganzheitlichkeit mit der Maxime umrissen hat:

„O lerne denken mit dem Herzen und fühlen mit dem Geist!“



6. Modul „Musisch-künstlerische Bildung“

Literaturauswahl

- Arbeitsgruppe Musikpädagogik nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Standards im Fach Musik für Lehrpersonen an der Volksschule. Ein Entwicklungsprojekt der AG Musikpädagogik NW EDK und des Pestalozzianums. Arbeitspapier. Zürich 2001.
- Bastian, Hans Günther: Intensive Musikerziehung im Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. In: Musikerziehung, April 1996, S. 148 ff.
- Bischof, Rainer: Musik ist Kunst in der Zeiterstreckung von Tönen. In: Kunstpunkt, Periodikum der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien, 4/1995, S. 9 f.
- Blaukopf, Kurt: Die Stunde der Musik im Jahrzehnt der Medienexplosion. In: AGMÖ-Kongreßbericht 1985. Rötzer, Eisenstadt 1985
- Ehrenforth, Karl Heinrich: Kulturpolitisch denken lernen - die Antwort der Musikerziehung auf die Medieninvasion. In: AGMÖ-Kongreßbericht 1985. Rötzer, Eisenstadt 1985
- Gonon, Ph. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - kontrovers. Aarau 1996.
- Leng, X. et al.: Coding of musical structure and the trion model of cortex. In: Music perception, 8/1990
- Liedtke, M. (Hrsg.): Musik und Musikunterricht. Geschichte - Gegenwart - Zukunft. Bad Heilbrunn/Obb. 2000.
- Lotzmann, Geert (Hrsg.): Aspekte auditiver, rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie. Ernst Reinhardt Verlag, München 1984
- Mark, Desmond: Jugend, Musik und Medien - Plädoyer für eine unvoreingenommene Diskussion. In: Musikerziehung, Dez. 1996, S. 64 ff.
- Nietzsche, F.: Sämtliche Werke Kritische Studienausgabe, hrsg. v. G. Colli/M. Montinari, Bd. 2: Menschliches, Allzumenschliches I und II. München 1980.
- Oelkers, Jürgen: Der Klang des Ganzen. In: A. Gerhardt (Hrsg.): Musikwissenschaft - Eine verspätete Disziplin? Stuttgart 2000
- Oelkers, Jürgen: Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen? Expertise zuhanden der Mittelschul- und Berufsschuldirektion des Kantons Zürich. Zürich 2001.
- Peschl, G.: Musikerziehung in Österreich. AGMÖ 1947 – 1997. Hrsg. v. Gabriele Peschl, Verlag Holzhausen, Wien 1997
- Peschl, Wolf: Entwicklung und Stand der Bildungspolitik in Europa. In: Musikerziehung, Juni 1993
- Roscher, Wolfgang: Polyaisthesis - Polyästhetik - Polyästhetische Erziehung. Ein Beitrag zur Musikpädagogik seit Mitte der 80er Jahre. In: Polyaisthesis. Zeitschrift zur Integration der Künste und Wissenschaften und zu ihrer Umsetzung in die Pädagogische Praxis. 1.Jg., Wien 1986
- Scheidegger, Josef/Eiholzer, Josef (Hrsg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Kongreßbericht des Europäischen Kongresses für Musikpädagogik, Luzern 1997. Bd. 10 aus der Musikpädagogischen Schriftenreihe „Wege“. Musikedition Nepomuk, Aarau 1997
- Schüssel, Wolfgang: Rede zur Lage der Nation, gehalten am 15. Mai 1997 im Staatsvertragssaal im Wiener Belvedere. In: Austria plus, Österreichmagazin der ÖVP Heft 4/5 1997
- Schweizer Musikrat. Welche Schule heute für die Schweiz von morgen? Ein Manifest. Aarau 1997
- Spsychiger, M.: Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über aussermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: H. Gembris/R.-D./Kraemer/G. Mass (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte, Band 8. Augsburg 2001



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

Alte Werte - Neue Wege

Wolf Peschl, Wien - Kufstein

Allgemeinbildung – unsere Chance für das 21. Jahrhundert

Es hätte nicht zahlreicher populärer Rundfunksendungen und Fernsehshows bedurft wie etwa „Die große Chance mit Maxi Böhm“ (an die sich die Generation der heutigen Großmütter / Großväter zweifellos noch mit Vergnügen erinnern wird!), die durch die Jahrzehnte das Abfragen von Wissen zum spannenden Nervenkitzel stilisierten oder Armin Assingers augenblicklich so populärer „Millionenshow“ in ORF 1 um zu dokumentieren, dass Allgemeinbildung wichtig für den Erfolg in Beruf und Privatleben ist und dementsprechend Interesse und Wertschätzung einer breiten Öffentlichkeit genießt.

Auch in zahlreichen anderen Ländern dieser Welt erfreuen sich Quizspiele und spannende Shows, die auf dem Überprüfen von Erlerntem basieren, in ähnlich gelagerter spannender Aufmachung einer ungeheuren Beliebtheit und kommen als „Straßenfeger“ fast an Fußballübertragungen heran.

Zahlreiche Wissenstests im Internet untermauern ebenfalls, dass Allgemeinbildung (bzw. das was man gerade eben landläufig darunter versteht) offenbar einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert besitzt und als erstrebenswert gilt. Dies wird zusätzlich durch eine weit verbreitete ‚Gläubigkeit‘ unterstrichen, die man dem (vermeintlichen) Wissensvorsprung entgegenbringt:

Was auch immer prognostiziert wird, fast immer erhält es erst durch den Hinweis "Wissenschaftler haben herausgefunden..." seine allgemeine Akzeptanz.

Boshafte Randbemerkung: Übertroffen werden kann dies gelegentlich nur durch den Hinweis auf die USA, soll heißen: "Amerikanische Wissenschaftler haben herausgefunden..." usw.

Ähnliche (Leicht-)Gläubigkeit soll hierzulande häufig auch durch die Berufung auf Umfragen von Meinungsforschungsinstituten herbeigezaubert werden. Dies wird etwa recht amüsant aus einer Meldung des Deutschen Depeschendienstes (ddp) belegt, in der eine Um-



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

frage zu der Aussage „aufmotzt“ wird, „Allgemeinbildung sei sexy“.¹

Zweifellos gilt auch in Österreich fundierte Allgemeinbildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Anerkennung und den Erfolg in Beruf und Privatleben und eine überwiegende Mehrheit vertritt den Standpunkt, dass nur eine solide Allgemeinbildung im Berufsalltag weiterhelfe, die Karrierechancen erhöhe. Einer anderen Studie zufolge schätzen 90% der Deutschen die Nutzung von Nachrichten-Sendungen wie Tagesschau, Heute oder RTL Aktuell (sic!) als gute Möglichkeit ein, um „ihr Allgemeinwissen auszubauen“.

Was ist nun Allgemeinbildung wirklich?

Es gibt sicherlich keinen 100%igen Konsens darüber, was Allgemeinbildung tatsächlich ist, und es ist selbstverständlich dass der Versuch einer Definition von Generation zu Generation aufs neue unternommen werden muss, abhängig von wirtschaftlichen, sozialen, politischen und auch kulturellen Gegebenheiten und Lebensumständen. Eine wesentliche Rolle spielen dabei sicherlich auch der jeweilige Stand der wissenschaftlichen Forschung bzw. gesellschaftliche Trends, die häufig von wirtschaftlichen Zwängen und Voraussetzungen geleitet werden sowie eigene nationale und regionale Traditionen.

Im deutschsprachigen Raum herrschen derzeit zweifellos – auf simpelsten Nenner gebracht – recht eindeutige Vorstellungen. Demnach muss man über das laufende politische Geschehen, das politische System und die darin handelnden Personen informiert sein und sich in der Geschichte auskennen. Auch solide Kenntnisse in den Naturwissenschaften wie Physik, Chemie und Biologie gehören (für einen größeren Prozentsatz) zu einer soliden Allgemeinbildung. Gerade in Österreich spielen zusätzlich auch kulturelle Aspekte, künstlerische Fähigkeiten und selbstverständlich sportliche Ambitionen zweifellos eine wichtige Rolle.

Für ein integratives Verständnis von Bildung aus der Sicht der Schule ist es unerlässlich sich grundsätzlich mit dem Verhältnis von Erziehung und Bildung zu beschäftigen. Während in der englischen und französischen Sprache (und Kultur) das Wort „education“ resp. „éducation“

einen umfassenden Begriff darstellt, differenziert die deutsche Sprache sehr wohl zwischen „Erziehung“ (einem Prozess) und „Bildung“ (einem Ergebnis und Zustand). Dies gilt insbesondere auch für den Begriff „Allgemeinbildung“ und seine Wertigkeit im gesellschaftlichen Kontext. Ausschlaggebend für diese subtil unterschiedlichen Begriffsdeutungen sind natürlich die deutsche Aufklärung sowie die Weimarer Klassik bzw. die durch Bildungswissenschaftler daraus abgeleiteten Postulate.

Dementsprechend sind im Laufe der Zeit die unterschiedlichsten Versuche unternommen worden, den Begriff der Bildung näher zu bestimmen und mit Inhalt zu füllen. Betrachtet man die verschiedenen Theorien von Bildung näher, so erweisen sie sich als jeweils besonders herausgehobene Aspekte einer zusammengehörenden **Bildungstheorie**. Sie sind keine einander ausschließenden Definitionen, obwohl sie sich in ihrer geschichtlichen Entfaltung zumeist scharf und ausdrücklich gegeneinander abgesetzt haben.²

Der Begriff der **Allgemeinbildung**, wie er heute dem allgemein bildenden Schulwesen und der Diskussion um das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung zugrunde liegt, hat – wie schon erwähnt – seine Wurzel im deutschen Idealismus und Neuhumanismus, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts das Prinzip einer allgemeinen Menschenbildung gegen ständische Bildungsbeschränkungen und berufsständisch getrennte Schularten zur Geltung brachte. Nach den Vorstellungen Wilhelm von Humboldts z.B. sollte die Allgemeinbildung jeden Menschen in die Lage versetzen, seine unverwechselbare Individualität hervorzubringen, zur Selbstbestimmung fähig zu sein, die Welt mitzugestalten und zu humanen Verhältnissen auf der Grundlage von Vernunft und Sittlichkeit beizutragen. Die scharfe Betonung des Gegensatzes von allgemeiner und beruflicher Bildung sollte die Gefahr einer zu frühen Vereinseitigung und Entfremdung des Menschen durch berufliche Spezialisierung bannen und bedeutet keine Abwertung spezialisierter beruflicher Tätigkeit.³

Ein integratives Verständnis von Bildung sollten also diese Aspekte mehr in ihrer Zusammengehörigkeit als in ihrer Gegnerschaft

¹ Danach sagte über die Hälfte (59 %) der befragten Deutschen, dass ein gutes Basiswissen „die Attraktivität beim anderen Geschlecht erhöhe“. Von den Frauen glaubten diese 55 %, von den Männern sogar fast zwei Drittel (64 Prozent).

² Geisler, p. 27

³ zit. nach Wörterbuch der Pädagogik



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

zeigen und sie unbeschadet ihrer Unterschiedlichkeit in ihrem strukturellen Zusammenhang darstellen.

Zuerst einmal kann traditionelle Allgemeinbildung nur von einer auf **Grundfragen menschlichen Lebens** beruhenden zweckfreien Bildung getragen werden. **Teilhabe an der Kultur** kann nicht auf unreflektierter Tradition beruhen. Sie bedarf vielmehr des Lernens, der Kenntnisse, der Reflexion – mithin der Bildung.⁴ Dementsprechend wäre es ein Irrtum zu glauben, Erziehung müsste vor allem Wissen vermitteln. „**Viel wichtiger, und zunehmend wichtiger wird es jedoch, mit der Unwissenheit umgehen zu können.**“⁵

Ein zweiter Aspekt der formale Bildung gründet sich in folgenden drei Bereichen:

- Techniken der Planung von systematischer Arbeit zu beherrschen,
- Kompetenzen zur Bewältigung von Problemen zu besitzen und
- über exemplarische, d.h. zentral wichtige Informiertheit zu verfügen.

Weiter hat Bildung pragmatisch auf Verwendungsbezüge und Weltorientiertheit ausgerichtet zu sein.⁶ In diesem Zusammenhang darf die Bewährung im tätigen Leben als das Wahrheitskriterium der Bildung gelten.

Ein vierter Aspekt liegt in einer sozial orientierten Bildung, die immer in der Spannung zwischen Tradition und Kritik bzw. Bewahrung und Weiterführung steht.

Darüber hinaus hat (Allgemein)bildung sicherlich immer auf Selbstbeherrschung und ethische Entscheidungsfähigkeit zu achten und hinzuarbeiten.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass **Allgemeinbildung ein Gedankengut einschließt, das man selten für direkten Nutzen einsetzt, das einem aber erlaubt, Detailkenntnisse von transienter Bedeutung im Tagesgeschäft vernünftig einzusetzen.** Ähnlich lautet auch die durchaus brauchbare lexikalische Definition: „**Allgemeinbildung ist jener Teil der Bildung, der allen zukommt oder zukommen sollte, um jedem eine selbstständige und mitverantwortliche Teilnahme am gesellschaftlichen**

Leben zu ermöglichen. Ziel ist die umfassende Förderung der im Menschen liegenden praktischen, emotionalen und geistigen Fähigkeiten.“⁷

Aus dem zuletzt gesagten ergibt sich nahezu zwingend, dass **Allgemeinbildung** (immer wieder) **neu definiert** werden muss. Eine Argumentation, die auch in den Überlegungen von Wolfgang Klafki (dem Doyen der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Allgemeinbildung) immer wieder auftaucht.⁸

Schon 1980 formulierte übrigens Heinrich Roth auf dem Bildungskongress der **Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft**⁹ in seiner kritischen Bewertung der damaligen bildungspolitischen Situation: „**Was Allgemeinbildung heißen kann, muss und wird neu entdeckt werden.**“¹⁰

Überaus detailreich analysiert Theodor Wilhelm seine Überlegungen zur Allgemeinbildung; sie setzt voraus,

- dass man nicht alles zu wissen braucht, aber ein weiter Gesichtskreis zur Verfügung steht;
- dass dieser Gesichtskreis auch die Zukunft umfasst und dass man sich für diese Zukunft verantwortlich weiß;
- dass hochrangige berufliche Spezialisierung die Empfänglichkeit für anderes nicht verschließt;
- dass das Bedürfnis, alles immer noch einmal zu überdenken, nicht erloschen ist, und dass man sich dazu die nötige Zeit nimmt;
- dass man in der Lage ist, das Einzelne in den Zusammenhang des Ganzen zu stellen;
- dass man über dem Sehen und Hören das Fragen nicht vergisst;
- dass man sich nicht geniert, Nichtwissen zuzugeben;
- dass man sich nicht zu gut ist, immer wieder zu den elementaren Fragen zurückzukehren;
- dass man tolerant ist gegenüber der Meinung anderer, daher auch neugierig, sie zu erfahren;

⁴ Fuhrmann, p. 28f.

⁵ Trembl, p. 536

⁶ vgl. Messner, p. 403f.

⁷ Bibliographisches Institut F. A. Brockhaus AG

⁸ Ein unverzichtbares Element ist, dass sie jedem ermöglichen muss, selbstbestimmt leben zu können. Und prinzipiell muss es einen Kern geben, der alle verbindet.

⁹ GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (im deutschen Gewerkschaftsbund)

¹⁰ Roth, p. 7-11



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

- und dass man sich weder durch intellektuelle Spiegelgefechte noch durch Vielwisserei (oder alles besser zu wissen) imponieren lässt.“¹¹

Schule und Allgemeinbildung

Vom neuhumanistischen Bildungsideal ausgehend wird noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Allgemeinbildung in Rückbesinnung auf die Reformen Wilhelm von Humboldts (1767 - 1835) ein höherer Bildungswert als der Berufsbildung zugesprochen. Die Allgemeinbildung gibt daher bestimmten Bildungsgehalten den Vorrang: Im neuhumanistischen Bildungsideal etwa sind dies besonders die Bildungsinhalte der Antike, wie sie z.B. über die alten Sprachen Latein und Griechisch sowie die antiken Philosophen vermittelt werden. Zugleich erfolgt die wahre Menschenbildung ausschließlich über die Allgemeinbildung. Erst nach der rein vorgenommenen allgemeinen Bildung kann die Spezialbildung für einen Beruf betrieben werden. Die Vermischung der Allgemeinbildung mit Berufsbildung mache die Allgemeinbildung „unrein“, so die Ausschließungsthese.

Diese Sichtweise schreibt der Berufsbildung eine Zweck- bzw. Funktionsorientierung zu, die auf die Anpassung des Menschen an Arbeitszusammenhänge ausgerichtet ist und der ein Menschen bildender Wert weniger zugeschrieben wird. Allgemeine Bildung wird höher bewertet. Bildung in beruflichen Lernvollzügen wird eher ausgeschlossen.

Die klassische **Berufsbildungstheorie** hat ihrerseits nun in Antwort hierauf die Umkehrung im Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung und ihre beiderseitige Verknüpfung herausgestellt: Sie weist theoretisch nach, dass gerade auch über die Berufsbildung eine Allgemeinbildung erfolgt. Es gelingt ihr, den bildenden Wert von Arbeit und Beruf herauszuarbeiten.

Bildungspraktisch hat aber die theoretische Überwindung des Gegensatzes zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung nur begrenzt Wirkung gezeigt. Der gesellschaftliche Gegensatz ist bestehen geblieben, dass Allgemeinbildung gegenüber der Berufsbildung die privilegierende Form der Bildung im Sinne der Le-

benschancenzuteilung ist. Erst seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts mildert sich allmählich dieser Gegensatz bzw. werden andere (und neue Kompetenzen) stärker in den Vordergrund gestellt.

Der Wandel der Arbeitswelt im Hinblick auf Komplexität, Ganzheitlichkeit und Gestaltung sowie seinen damit verbundenen Qualifikationsveränderungen setzt auf die Zielvorstellung einer aus **Schlüsselqualifikationen** abgeleiteten und weiterentwickelten späteren Berufskompetenz mit der darin enthaltenen Idee der Förderung von Handlungswissen.

Der wahre Schlüssel, der Kindern in Zukunft Türen öffnet und es ihnen ermöglicht, ihr Wissen erfolgreich einzusetzen, sind jedoch „**überfachliche**“ **persönliche Qualitäten**, „**Soft Skills**“, Schlüsselqualifikationen, mit denen sie sich im Alltagschaos orientieren, auf dem zwischenmenschlichen Parkett glänzen und ihre Zukunftsfähigkeit unter Beweis stellen können. Gerade diese **Flexibilität** ist absolut unentbehrlich, um sich in einer schnelllebigen Welt problemlos auf neue Situationen einzustellen und Veränderungen neugierig, offen und optimistisch zu begegnen.

Und natürlich brauchen Kinder außerdem **Medienkompetenz**, um in der **INFO-Flut** der multimedialen Zukunftswelt nicht hoffnungslos unterzugehen. Aber auch **Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Teamgeist und Organisationstalent** werden künftig wichtiger denn je sein. Ebenso wie Kreativität – etwas was Kinder von Natur aus haben, was im Alltag aber leider allzu oft gebremst bzw. in der Schule viel zu wenig gefördert und wertgeschätzt wird. In der Wirtschaft hingegen stehen diese Schlüsselqualifikationen bereits hoch im Kurs. Hier haben wir Musikpädagogen geradezu „**Schlüsselimpulse**“ zu setzen!

In dieser Zielvorstellung sind neben Anteilen einer komplexen und anspruchsvollen Fachkompetenz besonders allgemeine Kompetenzen wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz enthalten, die integrativ mit der Fachkompetenz aufgebaut werden. Diese allgemeinen Kompetenzen werden im Zuge einer schnelleren Veränderungsrate des Wissens immer bedeutsamer. Mehr als die Erfüllung augenblicklicher Berufszwecke geht es darum, für

¹¹ Wilhelm, p. 61



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

bereits aktuell sich wandelnde und zukünftig unbestimmte Arbeitssituationen eine Erschließungsfähigkeit aufzubauen. Diese ist als inhaltliche, denkmethologische, personale und soziale Formwerdung anzusehen. In der Allgemein- wie auch in der Berufsbildung steht über einer aktuellen inhaltlichen Bildung die Stärkung der „Humankompetenz“ im Mittelpunkt.

Selbstverständlich gehört es zu den wichtigsten Aufgaben der jeweils gültigen Lehrpläne auf diese genannten bildungstheoretischen Ansatzpunkte bzw. gesellschaftlich gültigen Bedürfnisse entsprechend zu reagieren.

In den neuen österreichischen Lehrplänen für die AHS findet sich in den allgemeinen Bestimmungen daher ein überaus komplexes Anforderungsprofil im Rahmen der allgemeinen Bildungsziele:¹²

Die allgemein bildende höhere Schule hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen (§ 34 des Schulorganisationsgesetzes). Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.

Dieser Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht. Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Welt-offenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz,

Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander.

Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbst bestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern.

Die Schülerinnen und Schüler sollen eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen und ihre eigenen Lebenspläne und eigenen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sind sowohl zum selbstständigen Handeln als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten. Im überschaubaren Rahmen der Schulgemeinschaft sollen Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die später in Ausbildung und Beruf dringend gebraucht werden, etwa für die Bewältigung kommunikativer und kooperativer Aufgaben.

Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen. Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen. Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.

Selbstverständlich ist die Erfüllung dieses so umfangreichen und komplexen Aufgabenfeldes nicht nur im integrativen Zusammenwirken aller Schulpartner, in fächerübergreifenden Projekten und idealistischen Kooperationen zu bewirken, sondern muss insbesondere aus dem breit

¹² Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird. (BGBl. II Nr. 283/2003)



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

gefächerten Kanon der Unterrichtsgegenstände erfließen.

Aufgabe der Schule ist es nun, die Wertigkeiten der einzelnen Fächer in allen Bereichen auszuloten und - trotz Betonung unterschiedlicher Zielsetzungen beispielsweise im neu- und altsprachlichen Sektor, in den Naturwissenschaften, den Kommunikationstechnologien, im künstlerischen oder auch sportlichen Bereich - zu einer Zusammenschau zu gelangen, die eben den genannten grundsätzlichen Aspekten einer weitgefächerten Allgemeinbildung entspricht.

Damit wird auch an das bildungspolitische Postulat des **Comenius** „omnes, omnia, omnino“ angeknüpft¹³ (= „Die vollständige Kunst, allen Menschen alles zu lehren“) und diesem eine hochpolitische Bedeutung gegeben. Eine Sichtweise, die auch Wolfgang Klafki¹⁴ mit seinen persönlichen Zielsetzungen „für alle“, „allseitig“ und „allgemein“ (im weitesten Sinne) einschlägt.

Bei der Mehrzahl der gegenwärtigen Umschreibungen von Bildung ist letztlich ein Anknüpfen an Elemente und Intentionen der europäischen Aufklärung nicht zu übersehen. Deren besonders im deutschsprachigen Raum nicht recht zum Zuge gekommenes Programm der Befreiung des Menschen aus undurchschauten Abhängigkeiten, aus Zwängen des gesellschaftlichen Systems oder aus „selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Kant) wird in unterschiedlicher Weise aufgenommen. So wird Bildung heute - schlagwortartig gefasst - zum Beispiel als „die politischen Herrschaftsverhältnisse und -interessen einbeziehende und enthüllende emanzipatorische Befreiung des Menschen zu sich selber“ bestimmt.¹⁵

Deshalb liegen die zentralen Aufgaben der Schule nicht nur in der **Wissensvermittlung** (im Sinne der selbstständigen und aktiven Aneignung von lebensbegleitendem Lernen und kritisch-prüfender Auseinandersetzung des aktuell-verfügbaren Wissensstandes sondern auch im Erwerb von **Kompetenzen** unter Berücksichtigung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten sowie im Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen und in der Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln

und initiativ an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken. Gerade die **Vermittlung von Werten** stellt ein weiteres und unverzichtbares Standbein für die Allgemeinbildung durch die (und in der) Schule dar.

Damit sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickelt werden, um den Schülerinnen und Schülern bei Fragen nach Sinn und Ziel und ihrem Verlangen nach einem **sinnerfüllten Leben** in einer **menschenwürdigen Zukunft** Orientierungshilfen zu bieten.

Nur so können junge Menschen auch eine ausreichende Urteils- und Entscheidungskompetenz erhalten, die sie zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen befähigt und - im Bewusstsein der Achtung vor anderen - zu einem eigenständigen und sozial engagierten Verhalten ermutigt. All diese Zielsetzungen bilden schließlich die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit in der Welt der Schule und vervollständigen damit die Beiträge der einzelnen Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung von jungen Menschen.

Eliten - Förderung von Begabten und Sinn für Verantwortung!

Neben all jenen (und dringend notwendigen) Fördermaßnahmen im Schulbereich, die insbesondere die Bedürfnisse von weniger Begabten bzw. sozial schwächeren sowie anderweitig benachteiligten Schülern zu berücksichtigen haben, darf auf die Förderung der Begabten nicht vergessen werden. **Die bewusste Förderung von Eliten** hat im Gegensatz zu anderen Ländern im deutschsprachigen Raum nach wie vor nicht jene Bedeutung, die sie haben müsste. Keine moderne Wissensgesellschaft kommt ohne eine verantwortungsbewusste und der Demokratie verpflichtete Elite aus. Allerdings wäre es wichtig, „Elite“ mit „**Sinn für Verantwortung**“ zu definieren¹⁶, um damit die Begriffe Gemeinwohl und Durchlässigkeit in den Vordergrund zu rücken.

Denn im Unterschied zu Franzosen, Briten, Amerikanern oder Japanern fällt im deutschsprachigen Raum das Bekenntnis zur **Elite** und **Eliteförderung** schwer, was wohl in den

¹³ Komensky, Jan Amos [Johann Amos Comenius] (1592-1670): Didactica magna [Die große Lehrkunst(-wissenschaft)]

¹⁴ Klafki, Wolfgang: (2002) p. 76

¹⁵ Herwig Blankertz: p. 127

¹⁶ Schwan, Gesine: Elite heißt Sinn für Verantwortung. NETZEITUNG.DE (Voice of Germany) vom 22. Jänner 2004



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

schwierigen historischen Verhältnissen – insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert – gelegen ist. Imperiales Gehaben bis 1918, Ständestaat und Nationalsozialismus bzw. Kommunismus (und die gegen ihn gerichteten Abwehrstrategien) mögen wohl die Gründe sein, weshalb im Sprachgebrauch derartige Zurückhaltung geübt wird. Die Eliten im habsburgischen Obrigkeitsstaat und in den demokratischen „Wehen“ bis 1933 bzw. den nachfolgenden Diktaturen versagten kläglich. „Elite“ ist in Österreich nach wie vor mit dem Zusammenhang zum Totalitarismus belastet.

Doch nach 60 Jahren stabiler Demokratie und 50 Jahre nach dem Staatsvertrag ist auch hierzulande eine **Neuorientierung** notwendig, da es schließlich in allen zivilisierten Gesellschaften zu allen Zeiten überall auf der Welt Eliten gegeben hat - und auch weiterhin geben wird - völlig unabhängig davon, dass wir den Begriff **Eliten** zuweilen mit „**Begabten**“ sprachlich schamhaft umschreiben.

Vielmehr stellt sich die Frage, wie wir unsere Eliten ausbilden und welche Anforderungen wir an sie stellen. Dies allerdings hat nun wiederum viel mit unserem Bekenntnis zur Elite zu tun. Verweigern wir ihr die Anerkennung, werden wir sie auch nicht fördern. Damit einher geht dreierlei. Erstens: Staat und Gesellschaft verzichten darauf, Einfluss auf die Ausbildung der Elite zu nehmen; zweitens: Österreich wird den Wettbewerb mit anderen Ländern nicht bestehen und weiter im internationalen Vergleich abrutschen; und drittens: die besten Köpfe werden das Land verlassen. Die Sehnsucht nach Eliten umreißt Peter B. Záboji in seinem gleichnamigen Aufsatz folgendermaßen: „**Hatten wir in der Vergangenheit ein Problem mit dem Bekenntnis zur Elite, haben wir jetzt eines mit den Eliten selbst - denn offenbar werden sie bei uns zur Mangelware.**“¹⁷

Deshalb ist es notwendig, stärker als bisher die Elite in der Schule und der Universität zu fördern und gesellschaftliche Vorbehalte zu überwinden. Die superindustrielle Wissens- und **Dienstleistungsgesellschaft braucht Spitzenkräfte**, die über exzellentes Fachwissen und über eine breite Allgemeinbildung verfügen. Überdurchschnittliche Intelligenz und Karrierebestreben reichen nicht aus. Vielmehr

werden die Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit und eine hohe kommunikative Kompetenz verlangt. Letztere wird für die erfolgreiche Wahrnehmung von Führungsaufgaben in allen beruflichen Feldern immer bedeutender. Kommunikative Fähigkeiten und der Mut, gegebenenfalls auch unkonventionelle oder unpopuläre Entscheidungen zu treffen und zu verantworten, stellen zwei wesentliche, sich ergänzende und nicht sich ausschließende Merkmale moderner Funktionseliten dar.

Die Fähigkeit, die richtige Frage zu stellen und damit einen Entscheidungsprozess voranzubringen, ist genauso wichtig, wie die richtige Antwort zu geben. Dies gilt auch für den medialen Sektor: Im digitalen Zeitalter, in dem das Internet den Zugang zu Menschen und Daten global eröffnet, reicht es nicht mehr aus, selbst viel zu wissen. Rasch über das Wissen anderer verfügen zu können, ist längst zu einer Schlüsselkompetenz geworden. Damit erhält auch der Umfang an Allgemeinbildung eine zusätzliche wichtige Dimension, die sich in einem sicheren und verantwortungsbewussten Umgang mit dem Internet gründet und zugleich für alle Formen politischen Handelns, die heute international üblich sind, kompetente Menschen auszubilden.

Über die traditionellen Bereiche Legislative, Exekutive und Judikative hinaus spielen heute große Unternehmungen, NGOs und andere Akteure eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung der Weltordnung. Deshalb gilt es für all diese Bereiche Eliten auszubilden, die – zusammen mit hoher kommunikativer Kompetenz – der erfolgreichen Wahrnehmung künftiger Führungsaufgaben gewachsen sind und auch den Mut besitzen, gegebenenfalls auch unkonventionelle oder unpopuläre Entscheidungen zu treffen und zu verantworten.

Und gerade für jene „Funktionseliten“ ist die von der heutigen Schule zu vermittelnde „neue Allgemeinbildung“ unverzichtbar geworden.

Nicht das „Herrschaftswissen“ Einzelner ist gefragt. Die moderne Funktionselite setzt auf Dialog, Motivation und Partnerschaft. Da Entscheidungen heute oft globale Auswirkungen haben und viele Menschen die Folgen bis in den Lebensalltag hinein spüren, kommt es mehr denn je darauf an, Persönlichkeiten zu finden und zu

¹⁷ Záboji, Peter B.: Sehnsucht nach Eliten. Internet: www.zaboji.com/pdf/pbz_eliten.pdf



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

fördern, die über eine ausgeprägte Wertfundierung verfügen und sich in den Dienst der Gesellschaft stellen. Verantwortung tragen heißt vor allem, für die Gesellschaft da sein und nicht, sich ihrer zu bedienen oder sich über sie zu erheben.

Die Schule der Zukunft

Wer sich mit den Schulsystemen der europäischen Länder allgemein befasst, ortet überall eine gewisse Ratlosigkeit über deren Zielsetzungen, ein Zustand der sich nunmehr seit gut dreißig Jahren europaweit in unzähligen Schulversuchen, Schulreformen, Schulgesetznovellen und anderen Maßnahmen manifestiert.

Dabei sollte die allenthalben fühlbare Sinnkrise unserer Gesellschaft durch grundsätzlich neue Impulse, neue Unterrichtsgegenstände, neue Unterrichtsprinzipien, neue Bildungsbereiche, (neue) Bildungsstandards oder neue pädagogische Strategien bewältigt werden. So lobenswert (und längst überfällig) die Bemühungen um Neuorientierung und Weiterentwicklung des Schulwesens auch sein mögen, so wenig modern erscheinen im Grunde die vorgeschlagenen Methoden und Begriffe. Plakative Schlagwörter wie „Sichten und Lichten“, „Ballast abwerfen“, „Kopflastigkeit beseitigen“, „Selektion von „Kern- und Erweiterungsbereichen“, „Einführung offener Lernformen“, Bildung von „Kopf, Herz und Hand“ reichen weit ins 19. Jahrhundert oder in die Zeit nach dem 1. Weltkrieg zurück und müssen leider als „alte didaktische Hüte“ oder als „pädagogische Fossilien“ eingestuft werden, selbst dann, wenn sie immer noch praktikabel sind. Auch die heute überall in Europa so beliebte Schulautonomie wird so lange pädagogisch ineffizient bleiben, bis sie sich des Junktims mit den eigentlich zugrunde liegenden Sparzwängen entledigt hat!

Nach dem leider allzu kalmierenden „Cordoba-Effekt“¹⁸ im Zusammenhang mit der PISA-Studie 2001 (in welcher Österreich deutlich vor Deutschland rangierte) haben erst die nicht beglückenden Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie die Politik und die Öffentlichkeit aufgerüttelt und zugleich zur öffentlichen Bildungsverunsicherung und schulpolitischen Ernüchterung beigetragen. Die seither zu Tage geförderten Reformvorhaben tragen nicht den Stempel einer effizienten Trendumkehr und sind weiter-

hin vom „schulpolitischen Kuhhandel“ belastet. Die Einführung der Gesamtschule (ebenfalls ein alter Hut) als den nun richtigen Weg zu bezeichnen ist weder ein Zeichen für wohlverstandene Begabtenförderung noch für effiziente Verbesserung jener Bereiche, in welchen die PISA-Studie die gravierendsten Defizite aufgezeigt hat.

Wenn Bundeskanzler Wolfgang Schäussel bereits 1997 ausgeführt hat, **„der Wettbewerb von morgen wird heute in der Schule entschieden“**¹⁹ dann ist dies zwar immer noch grundsätzlich richtig, bedarf aber eines totalen und radikalen Umdenkens über den Sinn und die Funktion der Schule. Angesichts der beherrschenden elektronischen Medienflut und in Anbetracht der neuen Informationstechnologien ist es dringend notwendig, ja sogar längst überfällig, die Aufgaben schulischer und außerschulischer Menschenbildung neu zu bewerten und sich an der skizzierten neuen Forderung für die **Erweiterung gegenwärtiger Allgemeinbildung** zu orientieren.

Die Neudefinierung der allgemeinen Bildungsziele wie Selbstkompetenz, soziale Kompetenz, Eigenverantwortlichkeit und Mündigkeit, Teamfähigkeit, Lern- und Fortbildungsfähigkeit, Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und vor allem die selbstverständliche Bereitschaft zum „Life Long Learning“ sind von übergeordneter Bedeutung und weit vor sämtlichen fachspezifischen Lernzielen der einzelnen Unterrichtsgegenstände einzuordnen. Zudem hat der Intelligenz-Quotient (IQ) mehr und mehr an Bedeutung verloren und wird zunehmend durch den Emotional-Quotienten (EQ) ersetzt.

Der Verschiedenheit junger Menschen und ihrer Ansprüche kann heute daher nur eine wesentlich individuellere und vor allem stärker differenzierte Ausbildung entsprechen, als sie derzeit noch häufig in Curricula, Lehr- oder Studienplänen aufscheint. Darüber hinaus müssten endlich die im heutigen Schulwesen noch immer verankerten (traditionell historisch orientierten) Unterrichtsgegenstände auf ihre Existenzberechtigung in der Schule von morgen hinterfragt werden; zumindestens ist ihre derzeitige starr abgegrenzte Konturierung und ihre innere Strukturierung, die viel zu wenig auf

¹⁸ bei der Fußball-WM 1978 hat Österreich bekanntlich Deutschland 3:2 besiegt ...

¹⁹ Schäussel, Austria plus, Heft 4/5 1997, p. 3



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

das **fächerübergreifende Prinzip** oder auf **breitere Lernfelder** Bedacht nimmt, auf Sinnhaftigkeit und Aktualität zu überprüfen. Im Gegensatz dazu muss die bewusste Förderung der unterschiedlichen persönlichen Begabungen und Interessen der Jugendlichen als die neue und zentrale Kategorie einer individualitätsorientierten Pädagogik und Didaktik betrachtet werden, welche eine intensive Zuwendung gegenüber dem Einzelnen für alle Lehrer in allen unseren allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen unverzichtbar machen sollte!

Damit sind wir im Schulwesen an einem grundsätzlichen Entscheidungs- bzw. Wendepunkt angelangt, weil die angerissenen Probleme weit über methodische oder didaktische Überlegungen hinausreichen, vielmehr in den weiten Kontext unserer Vorstellungen über eine zukünftige Kultur der Menschheit gehören.

So wie sich die uns anvertrauten jungen Menschen mit großer Sorge fragen, welches Ziel und welche Richtung ihr Leben in dieser so problematisch gewordenen Welt anstreben soll, so müssen Erzieher sich immer wieder der Frage stellen, aus welchen Quellen sie ihre Hoffnung für die Richtigkeit ihres Tuns schöpfen sollen, um die nächste Generation zu ermutigen und ausreichend auf eine sehr unsicher gewordene Zukunft vorzubereiten. Eine derartige Hoffnung darf allerdings keineswegs der Erhaltung unserer täglichen Bequemlichkeit oder der Sicherung unseres Wohlstandes gelten, vielmehr kann der Horizont nicht weit genug sein und muss stets ins Grundsätzliche der gesellschaftspolitischen Dimension erstreckt werden. **„Erziehung und Bildung sollen dem Menschen ermöglichen, als Individuum ein verantwortungsvoll selbstbestimmtes und sinnvoll erfülltes Dasein zu führen und als Glied einer freien, demokratischen Gemeinschaft seinen Beitrag zu leisten.“**²⁰

Die fundamentale Frage, in welcher Weise der Mensch sich künftig in dieser von ihm selbst geschaffenen Welt behaupten kann – und dies unter den Aspekten eines riesigen Angebots von Printmedien, Rundfunkstationen, Kabel- und Satellitenanschlüssen, einer explodierenden Videoszene und nunmehr schon fast bedrohlicher Informationssysteme sowie Com-

puter-Networks und des Internets - wird allerdings auch durch weitreichende Schulreformen allein nicht zu beantworten sein.

Faszinierend, erschreckend und zugleich unbegreiflich ist dabei das Phänomen, dass „der Konsument“ offensichtlich größten Wert auf die ständige Erweiterung des Medienangebots legt; als schizophren müssen dementsprechend die Standpunkte mancher Politiker erachtet werden, wenn es gilt, die „Mediensucht der Gesellschaft“ zu begründen, statt den erzieherischen Zielsetzungen durch das Elternhaus und/oder die Schule im Bereich des Gesprächs, der Diskussion, der Auseinandersetzung, ja sogar der Konfrontation, also im Bereich der menschlichen Sozialkontakte, vorrangigen Stellenwert zuzumessen.

Bei Betrachtung dieses nicht eben erfreulichen Szenarios müssen wir immer wieder ganz entschieden beklagen, dass „über die psychologischen, pädagogischen, insbesondere aber die familien-, bildungs- und kulturpolitischen Aspekte erst dann zu reflektieren begonnen wird, wenn die politisch-technologischen Entscheidungen bereits gefallen sind“.²¹

Angesichts all dieser von ökonomischen und technologischen Überlegungen präformierten Erkenntnisse kann nur die Kulturpolitik im weitesten Sinn sowie die ganz entschiedene und vorrangige Förderung des „Humanums“ im Hinblick auf die bewusste Mobilisierung und Aktivierung (noch) vorhandener schöpferischer Kräfte in unserer Jugend zumindest einen sinnvollen Weg aufzeigen, der uns aus den geschilderten Dilemmata herausführen könnte; etwa durch Standortbestimmung und neues Selbstverständnis mit dem gleichzeitigen Blick nach vorne unter dem Aspekt des geeinten und ständig größer werdenden Europas, aber auch durch nach außen demonstriertes Selbstbewusstsein, um aus der Realität der vielfach noch herrschenden Randsituation innerhalb der Akzeptanz schulischer Fächer auszubrechen.

Verantwortung und Verpflichtung

Wie kaum eine andere Region dieses Kontinents hat Mitteleuropa sowohl in seiner Vergangenheit als auch in seiner Gegenwart als kultureller Sender und Empfänger immer eine

²⁰ Schweizer Musikrat, 1997, p. 3

²¹ Ehrenforth, 1985, p. 49 - 52



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

zentrale Funktion erfüllt, die sicherlich auch mit seiner Lage im Herzen Europas zusammenhängt. Deshalb ist dieser Kulturraum nicht bloß Schmelztiegel für verschiedenste Stilrichtungen und -entwicklungen, sondern sollte - gerade auch in Zukunft - durch die eigenständige Verarbeitung zahlreicher künstlerischer Impulse schöpferisch die gesamteuropäische Kultur prägen.

Findet sich die typisch europäische Identität in allen so unterschiedlichen, aber unschätzbaren Kulturgütern dieser Region, etwa in der Architektur, der Malerei, der Literatur, so gilt dies zweifellos ganz besonders für die Musik. Die Verantwortung für 1000 Jahre europäischer Kultur erfordert gerade heute verstärkte Bemühungen, das reiche historische Potential des kulturellen Erbes in einer geistig stets unteilbaren gemeinsamen Kulturlandschaft aufs neue zu erwerben, um es wieder zu besitzen.

Das Bewusstsein der Verfügbarkeit und Nutzungsmöglichkeit dieses „virtuellen Schatzes“ sollte österreichische Jugendliche zutiefst durchdringen und damit ein weiterer Angelpunkt jener „**neuen Allgemeinbildung**“ sein, die unser Schulwesen zu vermitteln hat. Je mehr Schulen ihren Abgängern diese besondere Art von Bildung mitzugeben in der Lage sind, desto mehr wird sich die österreichische Jugend künftig in allen Sektoren der Wirtschaft, Wissenschaft, Forschung und Lehre, aber auch im sozialen und gesellschaftlichen Bereich **europaweit positionieren** können.

Spätestens mit dem Zeitpunkt der abermaligen Übernahme der EU-Präsidentschaft durch Österreich (1. Jänner 2006) sollte aber auch in allen anderen (mittel)europäischen Staaten – überall und allgemein – die Erkenntnis Platz gegriffen haben, dass das Schulwesen allen Kindern und jungen Menschen in Europa eine möglichst breit gefächerte Allgemeinbildung zu vermitteln hat, um sie zu einer lebenslangen und aktiven Beschäftigung mit Wissen und Kultur, Gesellschaft und Staat zu führen und sie zu mündigem Verhalten als europäische Bürger zu befähigen.

Wenn sich die AGMÖ entschlossen hat, ihren **8. internationalen Kongress (vom 02. 11. - 05. 11. 2006 in Salzburg)**²² unter das generelle Motto „**Alte Werte - Neue Wege**“ zu stellen,

dann geschieht dies im Bewusstsein der grundlegenden Bedeutung von Allgemeinbildung im weitesten Sinn des Wortes. Dass dies natürlich unter den besonderen Bedürfnissen der MUSIKERZIEHUNG erfolgt, wird durch den Untertitel des Kongresses „**Musikpädagogische Aufträge für eine europäische Zukunft**“ transparent gemacht.

Es ist unser aller Aufgabe durch die aktive Teilnahme an diesem Kongress maßgeblich zur Standortbestimmung der künftigen Musikpädagogik persönlich beizutragen.

²² Offizielle Fortbildungsveranstaltung gemäß Verordnungsblatt vom bm:bwk Nr. 12/2005; GZ 26.979/8-V/12c/2005. Empfehlungen diesen Kongress zu besuchen gibt es auch in den deutschen Bundesländern Baden-Württemberg und Thüringen.



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“

Verwendete Literatur:

- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, 14.Aufl., Juventa, Weinheim 2000
- EHRENFORTH, Karl Heinrich: Kulturpolitisch denken lernen - die Antwort der Musikerziehung auf die Medieninvasion. In: AGMÖ-Kongreßbericht 1985. Rötzer, Eisenstadt 1985
- FUHRMANN, Manfred: 2000 S. 28 f.
- GEISZLER, Erich E.: Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. Stuttgart 1981, S. 27
- HENTIG, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. München, Wien; Carl Hauser Verlag 1993. Erweiterte Neuauflage mit neuem Vorwort zur Taschenbuchausgabe, Weinheim u. a.: Beltz Verlag 2003.
- JANK, Werner; MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle, 7.Aufl. Cornelsen Scriptor, Berlin 2000
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Aufl. Beltz 1996
- KLAFKI, Wolfgang: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Beltz 2002
- KOMENSKY, Jan Amos [Johann Amos Comenius] (1592-1670): Didactica magna [Die große Lehrkunst(-wissenschaft) Opera didactica omnia, ab anno 1627 da 1657 continuata Amsterdam 1657. Übersetzt und herausgegeben von Flitner, Andreas: Die große Didaktik. Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper 1966
- MESSNER, Rudolf: 2003, S. 403 f.
- MEYER, Hilbert: Schulpädagogik, 5. Aufl. Cornelsen Scriptor, Berlin 2001
- ROTH, Heinrich: Mut und Unmut zur Erziehung. Die Deutsche Schule 73 (1981) H. 1, S. 7 – 11
- SCHELLEN, Andreas: Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache - Eine Auswahl. Stuttgart: Steiner 2000
- SCHWAN, Gesine: NETZEITUNG.DE (Voice of Germany) vom 22. Jänner 2004
- Schweizer Musikrat. Welche Schule heute für die Schweiz von morgen? Ein Manifest. o.V., Aarau 1997
- SCHÜSSEL, Wolfgang: Rede zur Lage der Nation, gehalten am 15. Mai 1997 im Staatsvertragssaal im Wiener Belvedere. In: Austria plus, Österreichmagazin der ÖVP Heft 4/5 1997, S.2 ff.
- TREML, Alfred K.: 1994, S. 536
- WILHELM, Theodor: Funktionswandel der Schule. Das Fundament schulischen Lernens im Zeitalter wachsender Informationsdichte, Essen 1984
- WÖRTERBUCH PÄDAGOGIK, dtv 2004, ISBN 3423325261
- ZÁBOJÍ, Peter B.: Sehnsucht nach Eliten. Internet: www.zaboji.com/pdf/pbz_eliten.pdf



6. Modul „Alte Werte - Neue Wege“



II. Themen

7. Modul „Naturwissenschaftliche Bildung“ (Birgitta Henriksson)



Ich heiße **Birgitta Henriksson**.

Ich bin Lehrerin an der Älta Schule (Schweden).

Die Älta Schule ist eine schwedische Qualitätsschule, die mehrere Auszeichnungen erhalten hat.

Ich unterrichte Kinder im Alter zwischen 10 - 13 Jahren.

Gleichzeitig unterrichte ich auch Lehramtsstudenten an der Universität in Stockholm.



7. Modul „Naturwissenschaftliche Bildung“

Bedeutung und Möglichkeiten der naturwissenschaftlichen Bildung in Transitionsprozessen

Birgitta Henriksson, Stockholm-Schweden

Es gibt einige, die sagen, dass es einmal vor langer Zeit keine Kinder gab. Alle, die die ersten Jahre ihres Lebens hinter sich hatten, wären einfach jünger oder älter, aber dennoch waren sie alle Menschen, die für ihr Überleben gekämpft haben unter sozusagen vergleichbaren Bedingungen. „Kinder“ wie wir sie kennen, als eine besondere Gruppe von Menschen, und die Phase der Kindheit als eine spezielle Zeitspanne in jedem menschlichen Leben, sei eine moderne Erfindung.

Ob dieses zutrifft oder nicht, entscheidet jeder für sich. Wahr ist jedoch, dass es in jeder Gesellschaft die Visionen davon, was Kind und Kindheit eigentlich sind, sich mit dem wachsenden Wissen verändern. Ebenso wie die Orte, in denen Kinder einen Großteil ihrer Kindheit verbringen und Schulen, die eine Institution der Gesellschaft sind, um den Kindern beizubringen, was sie wissen müssen. Der Schlüssel zum Zugang aller Kulturen ist die Achtung und Wertschätzung der Kinder in Familie und Schule.

Im Laufe des ganzen 20. Jahrhunderts gab es viele Veränderungen in den Sichtweisen über unsere Kinder und deren Bedürfnisse. Die aktuelle Debatte kann als Reflexion und als die Fortsetzung des ewig andauernden Konflikts zwischen unterschiedlichen Ideen gesehen werden, was die beste und schlimmste Kindheit sei, ebenso was die beste oder schlechteste Schulausbildung sei.

Die Auseinandersetzungen über dieses Thema wurden und werden beeinflusst von den Phänomenen des 20. Jahrhunderts, wie zum Beispiel das Auftreten neuer Berufe, Beziehungen zwischen verschiedenen Bevölkerungsschichten, veränderte Machtrelationen zwischen Kindern und Erwachsenen ebenso wie das Nutzen von Kindern für kommerzielle Zwecke. Die verschiedenen historischen Vorstellungen gehen viel weiter zurück als in den letzten hundert Jahren; neue Ideen oder Meinungen entstehen immer als Protest oder Weiterentwicklung des momentan Aktuellen oder seit tausend Jahren Bestehendem.

Die Diskussion während des 20. und 21. Jahrhunderts muss immer noch im Lichte dessen



7. Modul „Naturwissenschaftliche Bildung“

betrachtet werden, was im letzten Jahrhundert als wahr galt. Die oberen Bevölkerungsschichten während des 19. Jahrhunderts hielten die Kindheit für eine romantische und natürliche Phase der Natur. Eine zweckdienliche und zukunftsorientierte Erziehung wurde als notwendig erachtet, um das Kind von zu großem Einfluss von Natur und Echtheit abzuhalten. Der Kontrast zum Leben eines Kindes aus dem Arbeiterstand, frei von Verpflichtungen eines Erwachsenen, war riesig. Schule war nur für reiche Kinder zugänglich, jedoch wurde der Mangel an Wissen bei den niederen Bevölkerungsschichten über die Erziehung von Kindern als eine Erklärung für Kriminalität und Sittenlosigkeit angesehen. Dieses führte dazu, dass Schulen für alle eingeführt wurden, auch für „die Kinder des Volkes“.

Die Einführung der öffentlichen Schule in Schweden kann als Ergebnis der Industrialisierung und der Urbanisierung in Europa betrachtet werden. Die öffentliche Schule brachte Veränderungen mit sich. Die Tatsache, dass alle Kinder anfangen, tagsüber am selben Ort zur selben Zeit zu sein, machte sie auf eine völlig neue Weise sichtbar und einschätzbar. Die Gesellschaft bekam eine andere Sicht, was das Anlagegut und die Mankos der Kinder betraf. Nun wurden die Kinder miteinander verglichen in Hinsicht auf eine grundlegende Vorstellung davon, wie sie sein sollten. Ihre physische und mentale Gesundheit sollte und konnte verbessert werden, aber die Kinder, die den minimalen Ansprüchen nicht genügten und die von den Schuljahren aus physischen, mentalen oder moralischen Gründe nicht profitierten, wurden nicht akzeptiert.

Die neuen Erwartungen, mit denen die Kinder konfrontiert wurden, betrafen auch die Familien. Väter arbeiteten außer Haus, um das Familieneinkommen zu verdienen, während Mütter zu Hause blieben um sicherzustellen, dass das Kind heil und sauber von der Schule heimkommt. Die Familie als Einrichtung mit einer aufmerksamen Mutter, einem Vater als Ernährer und einem nicht arbeitenden Kind wurde Realität ebenso wie die Tatsache, dass Kinder jetzt um ihrer selbst willen geliebt werden sollen und nicht aus finanziellem Interesse heraus.

In einem berühmten Rechtsfall aus der Jahrhundertwende zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert entschied der Richter, dass es unmöglich sei, Kinder finanziell zu bewerten. Ihr Wert wäre rein emotional. Zuvor hing der Wert eines Kindes davon ab, wie viel Geld es für die Familie verdienen konnte. Beides, die Individualisierung und das zunehmende Gespür für Emotionen, waren vor hundert Jahren neu. Heutzutage betrifft dies natürlich nicht nur die Sichtweise, wie wir unsere Kinder betrachten, sondern auch deren Kindheit und Schuljahre.

Das 20. Jahrhundert wurde das Jahrhundert der Schule. Im Jahre 1900 nahmen 850 schwedische Schüler an der Abschlussprüfung der weiterführenden Schule teil. Im Jahre 1950 nahmen 9474 Schüler an der niedrigeren Schulabschlussprüfung, und 4497 an der höheren weiterführenden Schulabschlussprüfung teil. Heutzutage schließen jedes Jahr 80 000 Schüler ihre Schule ab und das schwedische Schulsystem umfasst alles, vom Kindergarten bis hin zur Ausbildung von Erwachsenen. Heute gibt es 2.500.000 Kinder und/oder Studierende im schwedischen Schulsystem. Die große Erweiterung des schwedischen Schulsystems hat mit der Industrialisierung zu tun und dessen wachsenden sozialen Unterschieden, aber auch mit der wachsenden sozialen Komplexität. Wenn das Wissen nicht mehr von Generation zu Generation durch Nachahmung der Eltern weitergegeben wird, ist Schule die Institution, in der man Dinge lernen kann, die man nicht von den Eltern lernen kann. Bevor man jedoch anfangen kann, die Dinge zu lernen, die man wissen muss, muss es jemand geben, der darüber entscheidet, was dieses notwendige Wissen sein soll. Eine oder mehrere Personen müssen es festlegen und niederschreiben. Damit ist Pädagogik als Fach für sich geboren und ebenso Lehrpläne, Ziele und Lehrmaterialien, selbst wenn diese Vorstellungen und Dokumente eine lange Geschichte bis hin zum Mittelalter haben.

Aber wer verantwortet die Schuldokumente und -richtungen?

Zuallererst obliegt die Verantwortung denen, die die Bildung kontrollieren. Die Schul- und Bildungsgeschichte unterliegt genauso wie die Geschichte der Kinder und Kindheit einer an-



7. Modul „Naturwissenschaftliche Bildung“

dauernden Auseinandersetzung. Wer ausgebildet werden sollte, mit welchem Ziel und mit unterschiedlichen Vorstellungen und Ideen davon, was das Wissen tatsächlich ist, sind Beispiele hierfür. Die unterschiedlichen Ansichten in dieser Auseinandersetzung traten nicht erst im 19. und 20. Jahrhundert auf, letztere lässt sich bis hin zu den Ägyptern und Babyloniern zurückverfolgen. In diesen Gesellschaften existierten bereits erste Gedanken und Ideen, wie ein Staatsbeamter erzogen werden sollte. Der Gedanke von Bildung mit dem Ziel, einen freien und harmonischen Menschen zu erschaffen, der im öffentlichen Leben teilnehmen konnte, waren Ideen aus dem antiken Griechenland (die Tatsache, dass die einzigen Personen mit Ausbildung im antiken Griechenland ausschließlich männliche waren, ist ein ganz anderes Kapitel). Zur Zeit Roms wurde Bildung eher dazu genutzt, um für spezielle Berufe auszubilden. In diesen Kulturen war das Ziel der Schule nicht, die Persönlichkeit der Menschen zu beeinflussen, sondern sie sollte bestimmte Positionen der Gesellschaft festigen und Wissen und Arbeitsmittel bereitstellen.

Dies ist der Unterschied zwischen der klassischen Bildung und der christlichen, die eine viel größere Bildungseinstellung besitzt. Die Christenheit betrachtet die Schule nicht zuallererst als Bildungseinrichtung, sondern als Ort für Menschen, um über ihre Persönlichkeit nachzudenken. Es gibt keine religiösen Motive mehr in der schwedischen Schulerziehung. Nichtsdestoweniger sind die christlichen Vorstellungen von der Schule als Ort zur Persönlichkeitsentwicklung die grundlegende Vorstellung, auf der schwedische Schulen aufgebaut sind. Der wachsende Wohlfahrtsstaat hat ebenso große Ansprüche an die richtige Erziehung und Bildung wie die Kirche. Hiermit sind wir zurück bei der nicht ewigen, aber alten Diskussion darüber, was Kind, Kindheit, sowie Schule und Wissen sind. Diese Diskussion verursacht eine tägliche Auseinandersetzung in schwedischen Schulen in ihrem Auftrag, die Vermittlung von Wissen mit einer demokratischen Erziehung zu kombinieren.

Drei Begriffe können den Wandel in unserer Meinung über Kinder und Wissen während der sich erweiternden Schuljahre des 20. Jahrhun-

derts beschreiben: Professionalisierung, Individualisierung, Emotionalisierung.

Die erweiterte Mission der Schulen, die Kindergesundheitszentren und die Vorschulen sind Beispiele für Professionalisierung. Es sind nicht nur die Eltern, die auf die Kinder aufpassen, die ihnen geben, was sie brauchen und ihnen beibringen, was sie wissen müssen, sondern genauso die Gesellschaft. Eine Seite der Entwicklung besteht natürlich darin, dass Professionelle helfen und unterstützen. Die andere Seite ist, dass Eltern ihre exklusive Rolle als diejenigen verloren haben, die immer wissen, was am besten für das Kind ist. Sie sind auch nicht mehr diejenigen, die die Verantwortung für die Gestaltung des Tages des Kindes, seine Gedanken und Gefühle tragen. Die Professionalisierung hat auch Veränderungen in der Machtbeziehung zwischen Kindern und Erwachsenen bewirkt, ebenso wie ein verändertes Familienbild und neue Geschlechterrollen: von beiden, sowohl von Frauen als auch von Männern, wird jetzt zum ersten Mal erwartet zu arbeiten und die Verantwortung für Hausarbeit und Elternsein zu tragen. Eine weitere Konsequenz der Professionalisierung ist, dass Kinder tagsüber in gesellschaftlichen Einrichtungen schon in sehr jungem Alter das Verhalten der Erwachsenen lernen. Beispiele hierfür sind, dass sie lernen in Gruppen zu arbeiten, mit Zeit umzugehen und pünktlich zu sein.

Die Professionalisierung bietet auch eine veränderte Sichtweise der Fähigkeit und Kompetenz des Kindes, wenn die Kinder ein Leben außerhalb der Familie führen, da sie viele Sachen fertig bringen, von denen vorher niemand gedacht hätte, dass sie dazu fähig wären. Das kompetente Kind ist im 20. Jahrhundert (wieder-)geboren worden.

Die Ansichten über Kinder als eigenständige Individuen haben auch mit dem Auftreten von Institutionen zu tun. Der Wohlfahrtsstaat war immer zuerst auf Individuen und nicht auf Familie ausgerichtet. Frauen und Kinder wurden vor der früheren patriarchalischen Familie vom Staat beschützt, indem ihnen physische und mentale Orte angeboten wurden wie Vorschule und Karriere. Einige behaupten, dass das Wichtigste, was ein Kind lernen könne, sei, ein arbeitendes Individuum zu sein, da die Ent-



7. Modul „Naturwissenschaftliche Bildung“

wicklung von einer Gruppengesellschaft zu einer mehr individualisierten geht.

Die Emotionalisierung ist mit der Individualisierung verknüpft und ist im Zuge, den Fokus von den physischen und materiellen Bedürfnissen des Kindes auf die emotionalen Bedürfnisse zu verschieben. Hundert Jahre früher dachte man, dass materielle und physische Bedingungen darüber entscheiden würden, ob ein Kind die besten Möglichkeiten für die Zukunft bekommen würde; das wichtigste Bedürfnis heute ist das Emotionale. Es macht uns heute keine Sorge oder kein schlechtes Gewissen, ob unsere Kinder keine Kleider oder kein Essen haben. Es ist eher die Sorge, nicht genug Zeit mit unseren Kindern zu verbringen, da wir nicht verstehen, wie sie wirklich fühlen und warum sie weinen, wenn wir sie in der Vorschule zurücklassen, wo wir sie seit dem Alter von zwei Jahren untergebracht haben.

Das schwedische Kind im 21. Jahrhundert wird auf viele Weisen als kompetentes Individuum angesehen, fähig dazu sowohl verantwortlich zu sein als auch eigene Entscheidungen treffen zu können. Das Übereinkommen über Kinderrechte wurde 1989 von der UN angenommen und ist in demselben Geiste geschrieben wie der vorangegangene Satz.

Kinder im 21. Jahrhundert sind Bürger unter vielen anderen, eingeplant und stets ihre Kompetenzen entwickelnd, die mehr Wissen haben als ihre Eltern sowohl in der Englischen Sprache als auch in der Computerwelt. Den Kindern ist es gestattet und es wird erwartet, dass sie an Entscheidungen mit eigenen Worten teilhaben, Worten, denen die Erwachsenen zuhören müssen. Zur selben Zeit muss das verletzte Kind Verantwortung übernehmen und Entscheidungen treffen, ob sie es mögen oder nicht.

Das Kind des 21. Jahrhunderts ist einerseits viel sichtbarer als jemals zuvor, und andererseits bestehen hohe Ansprüche an seine Aufmerksamkeit und Stärke. Darf ein Kind auch unselbstständig sein und Bedürfnisse haben? Was passiert mit solchen Kindern?

Schulen haben während der 90er Jahre die größten und schnellsten Reformen erlebt.

Aufgrund großer Veränderungen innerhalb einer Gesellschaft haben Politiker neue Sichtweisen über Schulen. Dieses führte zu Entscheidungen wie, dass die Verantwortung für Schulen auf die lokalen Regierungen übertragen wurden, veränderte Lehrpläne und Notengebung, neue Vereinbarungen zwischen Gewerkschaften und Arbeitgebern, wie auch die Einführung von unabhängigen Schulen.

Eine solche komplizierte Gesellschaft, in der wir heute leben, scheint noch mehr Schulen zu bedürfen. Am Ende des 20. Jahrhunderts haben 31% aller Schweden auf irgendeine Art ihre Tage in Schulen verbracht.

Wenn man die Universität mit einbezieht, befinden sich 40% der ganzen Bevölkerung täglich in einer Form von Ausbildung.

Unsere Meinungen, was ein Kind, Kindheit und Schule sind, haben sich seit der letzten Jahrhundertwende drastisch verändert. Heutzutage sind Bürger aller Altersklassen, die ihre Tage einem lebenslangen Lernen widmen, zwischen Vorschule und Universität, eine Realität geworden.

Bedeutung und Möglichkeiten in der naturwissenschaftlichen Bildung in Transitionsprozessen

„Skogsmulle“ ist ein schwedisches Wort für eine schwedische Fantasyfigur aus der Natur. Sie hat seit 1957 über zwei Millionen schwedische Kinder mit großartigen Erfahrungen aus der Natur inspiriert. „Skogsmulle“ bringt Kindern bei, wie die Natur funktioniert und erreicht dies durch verschiedene Abenteuer und Fantasien.

Die grundlegende Idee in Vorschulen von „Frituftsfrämjandets's“ (eine schwedische Organisation, die für open-air Veranstaltungen in Schweden verantwortlich ist) ist, dass die Bedürfnisse der Kinder nach Wissen, Bewegung und Gemeinschaft befriedigt werden, indem sie in der Natur sind. Die Pädagogik basiert auf der Idee, dass Kindern in ihrer Entwicklung durch Dinge aus der Natur geholfen wird. Sie lernen zu balancieren, kriechen, hüpfen, in Bäumen und auf Felsen zu klettern. Es gibt keinen besseren Spielplatz als die Natur! Die Kinder lernen, wie sich Gemeinschaft anfühlt, während eine Geschichte unter einer Fichte erzählt wird.



7. Modul „Naturwissenschaftliche Bildung“

und der mitgebrachte Proviant verzehrt wird. Sie trainieren ihre Sinne durch Schmecken, Riechen, Fühlen, Beobachten, Zuhören und durch Vergleichen mit anderen sie umgebenen Gegenständen aus der Wiese, dem Wald oder dem See. Das Ziel ist es, dass Kinder ein gewachsenes Gefühl für die Natur erhalten, das sie ihr Leben lang begleitet und Wissen zu vermitteln, das zur Erhaltung von Natur und dadurch zu einer nachhaltigen Entwicklung führt.

Ein Aufbau:

„Skogsknopp“ ist ein Abenteuer im Freien für Kinder zwischen 1 und 2 Jahren.

Zusammen mit Erwachsenen haben Kinder ihren ersten Kontakt mit der Natur. Sie riechen, schmecken und entdecken alles, was um sie herum in der Natur existiert. Wir fühlen das Moos, das Spiel mit den Stecken und das Rumbloßeln mit den anderen Kindern. Draußen zu sein gibt ein Gefühl des Wohlbefindens und es ist leicht zu sehen, wie die Kinder sich wohl fühlen, wenn sie mit roten Backen umherkriechen, ihren Proviant essen und vielleicht einen Mittagsschlaf unter einer Fichte halten. Je jünger die Kinder sind, wenn sie ihre ersten Kontakte mit der Natur machen, umso größer ist ihr Wille und Interesse für die Natur in ihrem restlichen Leben.

„Skogsknyttar“ ist ein Spaß für Kinder zwischen 2 und 4 Jahren.

Während der Aktivitäten in der Natur können die jüngeren Kinder die Natur hautnah erleben. Spiele und Lieder machen den Aufenthalt in der Natur zum Spaß. Zusammen mit Eltern, anderen Erwachsenen und Anleitern können diese Kinder das Lebendige erfahren. Baumstümpfe, Knochen, Ameisen und Würmer werden Freunde der Kinder. Das Aufhalten in der Natur gibt Kindern in diesem Alter ein Gefühl des Wohlbefindens.

„Skogsmulle“ für Kinder zwischen 5 und 6 Jahren.

Während dieser Aktivität sind Kinder in der Natur und manchmal treffen sie „Mulle“. „Skogsmulle“ ist ein Freund schwedischer Kinder und ihre Fantasyfigur in der Natur. „Mulle“ kommt zu den Kindern, um mit ihnen Spiele zu spielen, zu singen und Geschichten über die Natur zu erzählen. „Skogsmulle“ ist spannend für Kinder im Spiel- und Geschichtenerzählal-

ter und bringt die Fantasie des Kindes in Bewegung. Die Kinder entdecken die am häufigsten vorkommenden Tiere und Pflanzen aus der Natur und dem Wald durch Spiele. Im Wald, nahe ihrem Zuhause, erfahren die Kinder die kleinen und großen Wunder der Natur. „Skogsmulle“ befriedigt die Neugier der Kinder und ihren Willen alles auszukurdschaften und Verantwortung für alles Lebende zu entwickeln. „Skogsmulle“ steht ebenfalls als Symbol für den Respekt der Natur gegenüber.

„Strövarna“ ist ein Abenteuer für Kinder im Alter von 7 - 9 Jahren.

Die Kinder gehen weitere Wege von ihrem Zuhause zu nahe gelegenen Wäldern. Während eigener Erkundungen wird den Kindern geholfen zu verstehen, wie alles in der Natur miteinander verbunden ist und wie wir Menschen ein Teil davon sind. Den Kindern wird beigebracht, wie sie einen Zeltplatz errichten, wie man auf einem Freilandherd kocht und über offenem Feuer, und wie sie ihren Rucksack packen und auf ihn aufpassen. Durch diese Aktivitäten werden der Sammeleifer und die Liebe zur Natur angeregt. Mit der Hilfe von Spielen und aufregenden Erfahrungen ist das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe groß.

„Frilufsare“ bedeutet Abenteuer und Spannung für Kinder im Alter von 10 - 13

Aktivitäten als „Frilufsare“ bedeutet längere Ausflüge in die Natur, bei denen die Kinder selbst die Verbindungen entdecken und erfahren können. Die Kinder lernen, wie man auf einem Gasherd und auf offenem Feuer kocht und wie man sich in der Natur zurechtfindet und nehmen an aufregenden Übernachtungen im Freien teil.

Kinder erfahren bei diesem Aufbau von Angeboten eine Verbindung zueinander. In der Vorschule und von den Eltern werden dieses Wissen und der Respekt zur Natur angeregt. Wenn die Kinder in die Schule kommen, ist „Mulle“ dort. Vorschulpersonal arbeitet unaufhörlich mit „Mulle“- Aktivitäten. Manchmal kommt „Mulle“ in die Vor-/Schule. Das Personal verkleidet sich als „Mulle“ und hilft sich gegenseitig in den Gruppen der Kinder aus. Die Kinder haben meistens einmal die Woche eine Open-Air-Aktivität. Jedes Kind bringt sich Proviant mit, den sie dann im Wald essen. „Mulle“



7. Modul „Naturwissenschaftliche Bildung“

ist dieselbe Figur in der Vorschule wie auch in der Schule. Bei der Transition von der Vorschule in die Schule, werden die Kinder von „Mulle“ begleitet, indem er ihnen folgt und gibt ihnen somit ein Gefühl der Sicherheit. Die Kinder kennen „Mulle“ von der Vorschule und die Aktivitäten entwickeln sich mit dem Alter der Kinder weiter.

„Mulle“ Aktivität bedeutet: Naturerfahrungen, Respekt zur Natur, Respekt den anderen gegenüber, sportliche bzw. Fitness-Einheiten, Geschichten erzählen, Wissenschaft, praktische Dinge wie über einem offen Feuer zu kochen oder ein Feuer anzuzünden und viele andere Dinge.

Eine andere Form der Aneignung von wissenschaftlichem Wissen der Kinder in der Vorschule und Schule, die sie in Schweden angeboten bekommen, wird NTA genannt.

Wissenschaft und Technik für jedermann ist die Übersetzung von NTA

Dieses ist ein Schulprogramm für Entwicklung, das die Neugier und das Interesse an der Wissenschaft und Technologie bei jüngeren und älteren Kindern wecken soll.

NTA bietet ein gutgeprüftes Modell hauptsächlich in Biologie, Physik, Chemie und Technologie, aber die Erfahrungen zeigen, dass es in anderen Fächern auch nützlich sein kann.

Während der Pflichtschuljahre arbeitet man mit Gruppen gemischten Alters, ältere Kinder helfen jüngeren. Das verbreitet Glück und Zufriedenheit über alle Altersgruppen hinweg und hilft den Kindern, wenn sie Transitionsprobleme beim Schulanfang haben. Die grundlegende Philosophie von NTA betrifft die Herangehensweise, dass die Kinder und ihre Fragen ins Zentrum gestellt werden. Jedes NTA-Team ist mit Material für Experimente ausgerüstet. Die Kinder bauen nach und nach ein Erfahrungswissen in Wissenschaft und Technologie auf, inklusive einer linguistischen Entwicklung und Eigenverantwortlichkeit. NTA basiert auf der Vorstellung, dass Kinder Fragen stellen, Antworten suchen, untersuchen, miteinander nachdenken und ihre Arbeit dokumentieren und ihre Ergebnisse in einer Mappe (Portfolio) sammeln sollten.

Fokussieren – Untersuchungen – Reflektionen
- Anwendung

Beispiele der Funktionsbereiche:

- Das Leben eines Schmetterlings
- Vom Samen zum Samen
- Chemie der Mathematik
- Schwimmen oder Sinken
- Magnete und Maschinen

Ich habe mit praktischen Beispielen versucht zu zeigen, wie Kindern durch diese Vorgehensweise bei der Transition zwischen Vorschule und Schule geholfen wird. Selbst ältere Kinder helfen jüngeren, das Personal „wandert“ zwischen Vorschule und Schule und es gibt gemischte Altersgruppen innerhalb der Pflichtschuljahre.

Portfolio

Etwas, was die pädagogischen Aktivitäten mit Kindern durchdringt und die Kinder ins Zentrum rückt, ist das Folgende.

Kinder sollten:

- Stolz auf ihre Arbeit sein
- Verantwortung für sich selbst, ihre Hausaufgabe und die Schule übernehmen
- Immer ihr Bestes geben
- Solange er/sie letzteres beherzigt, soll es ausreichend sein.
- Ich kann - Ich will - Ich genüge

Am Anfang sollten die Kinder ihr Ziel aufschreiben. Dieses Ziel sollte überprüfbar sein.

Die Kinder sollten diese Fragen beantworten können:

- Was ist das Ziel?
- Verstehe ich, was das Ziel bedeutet?
- Was sollte ich lernen?
- Wie soll ich dorthin gelangen?
- Welches Wissen muss ich mir aneignen, um dorthin zu gelangen?
- Bis wann sollte ich dieses Ziel erreicht haben (Zeitplan)?
- Was soll ich dadurch gelernt haben?
- Kann ich mein neu angeeignetes Wissen in einen Zusammenhang einordnen?



7. Modul „Naturwissenschaftliche Bildung“

Die Ausformulierung der Ziele ist wichtig. So wissen die Kinder, was von ihnen erwartet wird, und dass sie eine Strategie haben für mögliche Komplikationen.

Die Kinder arbeiten mit dem Ziel, und sobald sie sich das Wissen angeeignet haben, wird das Ziel evaluiert. Wie ist es gelaufen? Was kann verbessert werden? Schreibe neue Ziele auf.

Das Kind sollte der Struktur „Planen - Ausführen - Bewerten - Verbessern“ folgen.



III. Methoden

8. Modul „Netzwerkarbeit“ (Dr. Heinz Hinz)



Dr. Dipl.-Päd. Heinz Hinz M.A.

geb. 1952, verheiratet, Direktor der Fachschulen für Sozialpädagogik, für Organisation und Führung und der BFQ unter 3

Leiter der Akademie Silberburg (Pädagogik & Wirtschaft) und des Pädagogischen Instituts für Elementarpädagogik Silberburg (PIEKS)

Lehrbeauftragter an der Universität Kassel und an der Internationalen Hochschule Calw, Organisations- und Personalentwicklung, Gestalttrainer

Führungsfortbildner, Moderator für Bildungshäuser und Bildungslandschaften

Anschrift: Rosmarinweg 13, 71711 Steinheim a. d. Murr



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Netzwerkarbeit Zukunftsweisende Kommunikationsstruktur für alle Beteiligten

Dr. Heinz Hinz

Netzwerke und Lernprozesse

Lernen und Arbeiten in Netzwerken befördern sozialen Wandel, Problemlösen in menschlichen Beziehungen sowie das Empowerment und die Befreiung von Menschen, um Wohlbefinden zu vermehren. Netzwerkarbeit nutzt Theorien menschlichen Verhaltens und sozialer Systeme und interveniert an den Stellen, an denen Menschen mit ihrer Umwelt interagieren.

Rationalität, Qualität und Reflexivität sozialen Managements

„Netzwerke“ und „Lernprozesse“ versprechen eine andere Qualität und eine andere Reflexivität als die etablierten Rationalisierungen von Organisation und Evolution. Die Kriterien der Bewertung (Qualitätsmanagement) wie die dazu von Fach- und Führungskräften, letztlich von allen Mitarbeitern geforderten und zu fördernden Potentiale von Kompetenz, Engagement und Interesse (Motivationsmanagement) sind modernisierungstheoretisch zu reflektieren. Soziologisch unterscheiden wir zwischen sozialer Sinnbildung und gesellschaftlicher

Systembildung: unter strukturellen Aspekten der Entwicklung von Organisationen und Netzwerken vollzieht sich Modernisierung über den zunächst rationalen, dann eher reflexiven Umgang mit „Geld“, mit „Macht“ und mit „Sinn“. Modernisierungstheoretisch zu unterscheiden wären die evolutionären Stufen der Trivialität, der Rationalität und der Reflexivität.

In kultureller Perspektive entwickelt sich kulturelle Modernität im Umgang mit Wissen und Werten: zu unterscheiden sind die Stufen einer archaischen Kultur naiver Traditionalität, einer Repräsentativkultur als Konsenskultur „vernünftiger“ Werte und einer reflexiven Kultur intersubjektiver Sinnkonstruktion nach der Logik von Lernprozessen.

„Apparate“ und „Netzwerke“, „Regelwerke“ und „Lernprozesse“

Die starren Apparate der Macht sehen sich konfrontiert mit der losen Koppelung von Netzwerken, die „Paläste“ des großen Geldes finden ihre Alternative in der experimentellen Offenheit von „Zelten“, die steilen Stufen des Wissens sehen sich hinterfragt in den offenen Runden des Lernens und die „starke Kultur“ der



8. Modul „Netzwerkarbeit“

integrativen „Stärke des Wir“ findet ein Gegengewicht in der kommunikativen Offenheit freien und selbst-organisiertem Engagements.

Die Vorstellung des sozialen „Netzes“ als frei assoziiertes Interaktionsfeld autonomer Akteure spiegelt sich in soziologischen Beschreibungen der sozialen Gruppe als interaktiv vernetzte Dynamik. Im Unterschied zur funktionalen Geschlossenheit der „Apparate“, die alles Subjektive durch Gleichschaltung bzw. Abschaltung ausschalten, sprechen wir heute von offenen „Netzen“ - offen für die Komplexität ihrer Relationen zu inneren und externen ‚Umwelten‘. Im Außenverhältnis richtet sich Systemsteuerung auf eine komplexe „Umwelt“ der systemrelevanter Interessen, Kooperationen und Ansprüche (der unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer). Auf „innere Umwelt“ richtet sich eine „innere Führung“ im Blick auf die soziale Dynamik der „inneren Kräfte“ (Motivation, Emotion, Energie, Engagement) im Mitarbeiterverhältnis. In den Blick kommen nun die neuen Figuren einer wechselwirkenden Offenheit aller beteiligten Akteure, deren Autonomie nicht der Rationalisierung zu opfern ist, sondern über Prozesse der (Inter-)Aktivierung eine synergetische Produktivität entfalten kann.

Der Aufbau dieser internen wie externen Relationen zu inter-aktiven „Netzwerken“ gewinnt die Dynamik von „Lernprozessen“, wenn Werte und Wissen nicht nur Grenzen markieren oder Stufen setzen, sondern kommuniziert werden als ein Medium der Bildung und Vermittlung von Reflexivität. Nun erst wird Sinn- und Bewusstseinsbildung rekonstruierbar als soziale Konstruktion – und dies erst fordert die „Verantwortung des Konstrukteurs“. Das bedeutet die Bereitschaft, für die jeweils gewählte Perspektivik – damit auch für die Möglichkeit konstruktiver Perspektivenwechsel - öffentlich Rede und Antwort zu stehen.

Reflexivität im Umgang mit eigenen Konstruktionen als Antwort auf eine steigende Komplexität offener Möglichkeiten (und zugleich wachsender Schwierigkeiten) wird zum Thema einer Organisationsentwicklung, welche auch den Wandel von Wissen und Werten in ihre Beobachtungen und Beratungen einbezieht. Wertmanagement bezieht sich dabei einerseits auf die „innere Führung“ des handlungsleitenden

Sinns (Motivations-Probleme). Wertmanagement bezieht sich aber auch auf die Bewertung von Qualität – etwa in der Außensicht von Experten oder auch im „Qualitäts“- Vergleich unter korrespondierenden oder konkurrierenden Organisationen (Evaluations-Prozesse).

Dabei spiegelt sich der Wandel von Werten in einer bewussten Gestaltung von Organisationskultur; der reflexive Umgang mit sich wandelndem Wissen fordert neuere Konzepte und Agenden eines „organisationalen Lernens“.

Medien moderner Systembildung

Dies neue, interaktive und reflexive Verständnis von „Netzwerken“ und „Lernprozessen“ verbindet sich mit einer neuen Bedeutung von Macht, Wissen und Werten, um zentrale Kräfte moderner Systembildung zu benennen:

- „Macht“ erscheint nicht mehr als knappes Mittel der transitiven Durchsetzung herrschender Meinung, sondern wird über Vernetzung zum reflexiven Medium der Vermittlung und Entwicklung gemeinsamer Kräfte.
- „Geld“ entwickelte zum Medium der Regulierung von Überflüssen und Knappheiten über Zahlungen und Zahlen. In sozialen Netzen wirken aber noch andere Kräfte der Koordination und der Kooperation, insbesondere das „soziale Kapital“ der sozialen Kompetenz und Kontexte inter-personaler und inter-mediärer Beziehung, Verhandlung, Vermittlung.
- „Wissen“ ist nicht mehr ein knappes Gut, das gegenüber Nicht-Wissenden überlegen macht. In sozialen Netzen kommt es eher darauf an, sich das Wissen mitzuteilen und so wechselseitig zu lernen.
- „Werte“ werden nun im Horizont der Frage nach „Sinn“ reflexiv: repräsentierten ‚Werte‘ einst in großen Worten die Eindeutigkeit und Einheitlichkeit von normativem Konsens, so wird nun in komplexen Netzwerken die Pluralität der Perspektiven zur Herausforderung von Lernprozessen einer reflexiven Sinnbildung.

Auch in den Policy-Feldern aktiver Gesellschaftspolitik erkennen wir einen paradigmatischen Perspektivenwechsel in der Aufwertung sozialer „Netzwerke“: Gewiss haben Netzwerke



8. Modul „Netzwerkarbeit“

immer auch noch die ältere Bedeutung von Zwängen und Fängen sozialer Kontrolle. Mit dem Ausbau des Wohlfahrtsstaates und seiner Systeme sozialer Sicherung aber wurde das „Netz“ zugleich zum Bild dafür, dass modernes Leben in all seinen Risiken des Scheiterns durch Netze sozialer Sicherung abgefangen wird. Wir denken an riskante Akrobatik in schwindelnder Höhe, wie sie nur deshalb riskiert werden kann, weil ein darunter gespanntes Sicherungsnetz im Ernstfall den freien Fall auffangen wird.

Systemvertrauen – Sozialvertrauen

Das „Systemvertrauen“ in die wohlfahrtsstaatlichen Systeme sozialer Sicherung könnte aber auch das „Sozialvertrauen“ in die Sicherheiten sozialer Nähe und ihrer Netze entwerfen. In einer mobilen Gesellschaft wird es zum paradoxen Effekt der systemischen Sicherung ihrer Normalitätsstandards, dass die Sicherheiten des Sozialen in ihrer bei langer Dauer und dichter Nähe gewachsenen „naturalen Netzen“ sich auflösen. Dies gilt gerade für die „natural networks“ der verwandtschaftlichen oder nachbarschaftlichen Bindungen. Die Ablösung der sozialen Sicherheiten durch systemische Sicherungen wird zum Problem, wenn Lebenskrisen die Routinen des Alltags sprengen und nun trotz (oder wegen) der perfekten Netzwerke wohlfahrtsstaatlicher Sicherungssysteme die naturalen Netze alltäglicher, also fraglos selbstverständlicher Solidarität ausfallen.

Nun erst müssen soziale Netze „künstlich“ verknüpft und vermittelt werden. Die soziale

Gruppenarbeit wie auch die Selbsthilfebewegung in sozialen Problemfeldern sind Signale dafür, wie lebensnotwendig Netzwerkkompetenzen und -kontexte gerade in Lebenskrisen sein können.

Doch gerade die Netze der Not verweisen darauf, dass Sozialarbeit nicht nur reagieren muss auf soziale Schwäche, sondern immer auch aktivierend Bezug nehmen kann auf soziale Stärken. In vielen Feldern der Aktivierung sozialer Kräfte (Selbsthilfe, Solidarhilfe, Selbststeuerung) beginnt heute das Prinzip Netzwerk sich durchzusetzen.

Dieser Prozess wird heute durch die neuen Medien telematischer Vernetzung noch beschleunigt. (Vgl. Bader 2000)

Netzwerke sozialen Kapitals

Neben den (inter)aktiven Netzen sozialen Kapitals gewinnt das Prinzip der Vernetzung auch in seiner wirtschaftlichen Produktivität neue Bedeutung. Ein aktuelles Beispiel wirtschaftlicher Vernetzung geben viele Gründungsstrategien unternehmerischer Selbständigkeit. War die Unternehmensgründung früher angewiesen auf ihr wirtschaftliches Kapital an flüssigem Geld und festem Grund über die maschinellen und menschlichen Produktionsmittel unter dem Dach einer „Firma“ zu bündeln, so bauen junge Unternehmen heute eher auf den Beziehungsreichtum von Netzwerk-Kompetenz und Netzwerk-Kapital. Entscheidend wird dann die Fähigkeit, latente oder virtuelle Netze zu produktiven Synergien zu aktivieren. Aus dem einst fest angestellten Mitarbeiter wird nun der bei akutem Bedarf kooperativ ins Netz zu rufende Kontrakt-Partner. Dass diese Produktivität virtueller Netze jenseits der klassischen Berufsarbeit und ihrer sozialen Sicherungsnetze auch in existentielle Risiken treiben kann, demonstrieren aktuell die „Krisen der Arbeitsgesellschaft“ und „Grenzen des Wohlfahrtsstaates“, aber auch die Turbulenzen in den auf neuen Techniken und Medien gründenden „neuen Märkten“. Die Flexibilität des Erwerbslebens bedarf nun entsprechend flexibler Netze der sozialen Sicherung.

Umso wichtiger werden nun neue Strategien der Netzwerk-Steuerung: gerade dort, wo die klassischen Sicherungen von Arbeitsgesellschaft und Wohlfahrtsstaat auf Grenzen stoßen, eröffnen „zwischen Markt und Staat“ die Netzwerke des „Dritten Sektors“ neue Alternativen und Perspektiven selbstorganisierter Solidarität. Dies gilt gerade für die „moralischen Unternehmer“ kultureller Initiative und sozialer Aktion.

Offen für Komplexität

Netzwerke erlauben einen interaktiven Umgang mit Komplexität, was Komplexität auf Abruf bereit („latent“) hält, ohne diese im Sinne der Perfektion dirigistischer und zentralistischer Apparate vorab reduzieren zu müssen. Komplexitätsreduktion hat nämlich ihren Preis darin,



8. Modul „Netzwerkarbeit“

dass reduzierte und kontrollierte Komplexität mit der Professionalität organisationalen Lernens und der Reflexivität wertbewegten Engagements nicht mehr vermittelbar ist. Netze, welche Komplexität „auf Abruf“ halten, können verhindern, dass im Interesse einer perfekten Schaltung alle subjektiven Momente wie Motivation, Emotion und Engagement wegrationalisiert werden und die Apparate dann nur noch funktionieren „sine ira et studio“, wie Max Weber es am bürokratischen Berufsbeamtentum beobachtete.

Netzwerke erlauben einen sensiblen und reflexiven Umgang mit der Komplexität von Wissen und Werten, sie eröffnen eine Steuerung der Komplexität nach der Logik von Lernprozessen. Organisationen die „lernen“, können sich zugleich auch selbstbewusster einlassen auf die riskanten Turbulenzen aus der Umwelt.

Wert- und Wissensmanagement

Die Offenheit für kommunikative Vernetzung wird dann zur Chance, mit einer erweiterten Komplexität verantwortlich – also in „Rede und Antwort“ - umzugehen, - und so die Lernprozesse der Komplexitätssteuerung in ihrer Reflexivität zu steigern. Dieser Wirkungszusammenhang von Netzwerken und Lernprozessen – oder theoriesprachlich formuliert: von erweiterter Komplexität und gesteigerter Reflexivität - wird praktisch in neueren Strategien des Wert- und Wissensmanagements.

Wissensmanagement sucht praktische Antworten auf die Komplexitätsschübe neuer Informations- und Kommunikationsprobleme, wie sie sich mit den neuen Medien digitaler Information und virtueller Kommunikation nicht nur stellen sondern auch lösen lassen. Hier könnten neue Netze des Lernens eine explosive Informationsflut abrufbar (latent) halten, ohne sie reduzieren zu müssen.

Wertmanagement bezieht sich auf eine komplexe Vieldeutigkeit und Vielschichtigkeit der Motive. Dies gilt nicht nur für die Motivationsprobleme des handlungsleitenden Sinns, sondern auch für die Evaluationsprobleme der Bewertung von Produkten und Prozessen. Deutlich wird, dass komplexe „Wert-Fragen“ nicht mehr auf die einfache und eindeutige Repräsentativität konsensualer Werte reduzieren

lassen. Demgegenüber sind Netze offen für die pluralen und zueinander inkongruenten Sinnkonstruktionen der Verständigung, Verhandlung und Vermittlung zwischen unterschiedlich orientierten und motivierten Akteuren. Gefordert ist hier ein kommunikatives Führen, wie es in Netzen sicherlich flexibler und reflexiver zu organisieren ist, als bei der starren Schaltung geschlossener Apparate.

Netzwerke bieten in ihrer „losen Koppelung“ eine interaktive Offenheit für die Wissens-Ressourcen und Sinn-Potentiale der darin engagierten Akteure. In klassischer Gesellschaftslehre präsentierte sich die Differenz von Räderwerken („Apparaten“) und Netzwerken in der begrifflichen Entgegensetzung von „Organisation“ und „Assoziation“. Stand „Organisation“ für funktionale Schaltung, so bedeutet „Assoziation“ die interaktive, freie Vereinigung durch selbstbestimmtes Sich-Vermitteln des personalen Potentials aller Beteiligten. Historisch konkretisierte sich dies in den sozialen Bewegungen, im sozialen Vereinswesen oder auch in den wirtschaftlichen Genossenschaften, die sich nicht nur darstellen als freiwilliger Zusammenschluss wirtschaftlich selbständiger Unternehmer, sondern zugleich auch als die selbstorganisierte Sicherung und Förderung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Selbstständigkeit und darauf gründende Mündigkeit einer aktiven Öffentlichkeit in offener Gesellschaft.

Selbst die traditionellen Organisationen des Stiftungswesens können über den (oft fiktiven) Bezug auf einen personalisierbaren Stifter-Willen das personale Element aktivieren, sei es über die alte Ehre oder in den Initiativen heute über eine neue Reflexivität „freien Engagements“.

Soziale Netze wirken dann als lose gekoppelte, ja selbst-vermittelte Partnerschaften interaktiver Autonomie, was die Autonomie nicht schmälert, - vielmehr durch synergetische Wechselwirkung aller Beteiligten sichert, fördert und steigert.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Soziales Management: Vertrauen als Modus der Steuerung

Beziehen sich Netzwerk-Figuren zunächst auf die interaktiven, auch inter-organisatorischen Außenrelationen im föderativen Verbund frei verbundener Akteure, so lässt sich dieses Relationsprinzip der föderativen Assoziation auch auf die inneren Relationsmuster von Kooperations- und Relationsprozessen übertragen. Dies wird gerade dann erforderlich, wenn die Komplexität des Wertens und Wissens sich nicht durch starre Schaltung und feste Kopplung reduzieren soll, sondern Lernprozesse der Reflexivität eröffnet werden müssen.

Anders als in den geschlossenen „Apparaten“, worin sich die reduktiven Medien von Geld- und Machtbeziehungen durchschlagend („transitiv“) durchsetzen, können wir die Wirksamkeit offener Netze besonders beobachten im Dritten-Sektor selbstorganisierten Engagements, wo für die Bedürfnisse, aber auch die Handlungsbereitschaften aller Beteiligten ein besonders sensibles Wissen gefordert ist und zugleich für das dabei geforderte Engagement der Akteure ein reflexiver Umgang mit Wertfragen geboten ist.

Eine Besonderheit des „Dritten Sektors“ ergibt sich auch aus dessen spezifischer Personalstruktur eines kooperativen Netzes von Haupt- und Ehrenamtlichen, während die starre Schaltung bürokratisch geschlossener Apparate eher fest beamtetes oder angestelltes Personal voraussetzt, das sich voll in ihre Funktionsrollen einbinden lässt. Max Weber hat dies idealtypisch am bürokratischen Berufsbeamten verdeutlicht, dessen perfekte Berechenbarkeit von allen personalen Momenten abstrahieren muss und ohne alles persönliche Engagement und Interesse („sine ira et studio“) in klar vorgegebener Rollenspur zu spüren hat. So etwas schien – nach Max Weber – über ehrenamtliches „Honoratiorentum“ nicht durchsetzbar.

„Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser!“ – diktierte zu gleicher Zeit W.I.Lenin das Kaderprinzip für Berufsrevolutionäre. Aber: Offene Netze können sich nicht wie Apparate voll verlassen auf die Kontrollsicherheit geschlossener Belegschaften. Vielmehr ist das Defizit an Präsenz-Kontrolle zu kompensieren durch vertrauensbildende Transparenz – auch über

zeitliche und räumliche Distanzen. „Netzwerke bilden sich auf der Basis von konditionierter Vertrauenswürdigkeit. Sie ersetzen auf diese Weise die Sicherheit, die ein Organisationssystem in der Mitgliedschaft seiner Mitglieder findet.“ (Luhmann, Organisation und Entscheidung 2000: 408)

In den Netzwerken des „Dritten Sektors“ muss somit die Rücknahme funktionaler Kontrolle durch Vertrauen aufgewogen werden. Kritiker relativieren dies zwar als „funktionalen Dilettantismus“.

Ehrenamtliche verstehen sich selbst wohl lieber im Sinne ihrer ital. Bezeichnung als „dilettanti“ (von „dilettare“ = sich freuen). Dabei erscheint als Grund dieser Freude jene „extrafunktionale Freiheit“, über welche Autonomie zum Grund freien Engagements werden kann. Freiheit aber eröffnet sich eher in offenen Netzwerken als in geschlossenen Organisationen.

Wo aber funktionale Kontrolle nicht greift, - oder auch in ihrer Komplexitätsverweigerung zu unbeweglich wird, muss Steuerung umgestellt werden von funktionaler Kontrolle auf personales Vertrauen.

Netzwerke sind stärker auf Vertrauen angewiesen als Apparate; aber sie bieten zugleich auch soziale Arrangements, welche Vertrauen stärken und fördern können. Vertrauen gründet auf Vertrautheit und entsprechend fordern soziale Netze vertrauensbildende Nähe. Nähe ist gegeben in der sozialräumlichen Verbundenheit „vor Ort“ (Kommunalität) oder in der bindenden Verbindlichkeit eines gemeinsamen Sinns (Konfessionalität, Pluralität), aber auch in der Betroffenheit gemeinsamer Problem- und Konfliktlagen (Solidarität).

Als vertrauensbildendes Medium sozialer Vernetzung entwickeln sich gerade die informalen Beziehungen, wie sie sonst aus der funktionalen Organisation systematisch herausgehalten werden: „Denn der Begriff des Netzwerkes ist nicht vorweg schon durch formale Organisation definiert, sondern eher durch eine Art Vertrauen, das sich auf erkennbare Interessenlagen und wiederholte Bewährung stützt. Während die offizielle Darstellung der Organisation dazu tendieren wird, das formale Gerüst der Kompetenzen und Dienstwege dafür anzu-



8. Modul „Netzwerkarbeit“

sehen, dass auch informale Kommunikation gewährt werden kann, mag die Netzwerkanalyse zeigen, dass informale Kommunikation dominiert und nur, gleichsam für Not- und Grenzfälle, das Zeremoniell der formalen Kommunikation bereit hält.“ (Niklas Luhmann, Organisation und Entscheidung, Opladen / Wiesbaden 2000: 25)

Grenzfälle und Grenzgänger

Zu „Grenzfällen“ kommt es im Grenzverkehr zwischen den sozialen Netzen freien Engagements (oder kultureller Kreativität) und den Apparaten des politisch-administrativen Systems. Dabei können sich Relationsprobleme zu Konflikten verschärfen, etwa wenn im Vertrauen auf die Eigendynamik kultureller Selbststeuerung subsidiäre Fördermittel politisch zugesagt sind, deren Verwendung dann aber nach der Logik kameralistischer Rechnungsprüfung abgerechnet werden muss.

Bei solcher Systemspannung könnten intermediäre Netze vermitteln: Besondere Netzwerkstrukturen ergeben sich in den subsidiären Kontrakten und Konfigurationen von „Public-Private-Partnership“. Hier leisten Kooperationsnetze die Vermittlung zwischen unterschiedlichen „Welten“, etwa zwischen Sozialämtern und Selbsthilfegruppen, oder zwischen Kulturdezernaten und soziokulturellen „Szenen“. Gerade in solchen vielfach gespannten Relationen zwischen politisch-administrativem System und dem selbstgesteuerten Engagement im Dritten Sektor hängen „zahlreiche Organisationen (der Erziehung, der Sozialarbeit, der Krankenversorgung) am Schlauch stattdessen finanzieller und finden ihre Partner in der staatlichen Verwaltung in den zuständigen Ministerien. In den Ministerien der Staatsverwaltung gibt es, nicht zuletzt in Folge langjähriger politischer Patronage, Vernetzungen zwischen der Behörde und politischen Parteien, die die Folgen eines politischen Wechsels an der Spitze abfedern, aber auch von den neuen Chefs benutzt werden können, um mit den politischen Gegnern in Kontakt zu bleiben und im Bedarfsfall nach einer Auflösung politischer Blockaden zu suchen.“ (Luhmann, Organisation und Entscheidung 2000: 408)

Qualitätssteuerung: Rationalisierung und Aktivierung von Qualifikation und Motivation

Das Konstrukt des „Netzes“ bezieht sich zunächst nur auf die Relationsfiguren föderativer Außenbeziehungen, bei denen die in Kontakt und Kontrakt tretenden Akteure sich auf interpersonale wie interorganisatorische Kooperation - unter bewusster Wahrung ihrer wechselwirkenden Autonomie - verständigen. Aber auch für die „inneren“, assoziativen Relationen lässt sich diese Figur des lose gekoppelten „Netzes“ aktivieren: „innere Netze“ können gerade dann wirksam werden, wenn – etwa im Kontext von „lernender Organisation“ - die Autonomie der Akteure wirksam werden soll; - ohne dass dabei die Komplexität des Möglichen reduziert werden muss.

In soziologischer Theorie lassen sich „Netzwerke“ auch beurteilen in ihrem spezifischen Umgang mit Macht. Netzwerkstrategien fordern also ein neues Verständnis von „Macht“: während die Macht der Apparate eher als Zwang („Repression“) erfahrbar wird, entwickeln sich Netze, indem sich hier die Macht aller Beteiligten teilen und mitteilen will als Kraft („Potential“) eines gemeinsamen Vermögens. Macht bedeutet nun weniger den repressiven Druck von transistiver Durchsetzung als die das reflexive Potential zu vermittelnder Ermöglichung. Sozialwissenschaftliche Steuerungstheorie unterscheidet zwischen Negativ-Koordination und Positiv-Koordination. (Scharpf 2000). Während Negativ-Koordination darauf abstellt Störungen durch Absicherung unter Kontrolle zu halten und so Fronten begründet und Probleme bereinigt werden, lässt sich Positiv-Koordination dadurch charakterisieren, dass durch Vernetzung eine Kombination der unterschiedlichen Kräfte versucht wird.

Organisationen werden meistens zunächst bewertet in der Rationalität ihrer Berechenbarkeit von Zwecken und Mitteln, Kosten und Leistungen. Weiterführende Bewertungen setzen heute auf die Qualität ihrer Produkte und Produktionsprozesse, aber auch in der Reflexivität ihrer Relationen zu gesellschaftlichen Umwelten aber auch zu der inneren Umwelt der eigenen Potentiale und Perspektiven.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Rationalisierungen von Zwecken und Mitteln setzte auf eine quantitative Verrechnung von Kosten und Leistungen über die auf dem Markt erwartbaren Zahlungen, aber auch im übertragenen Sinne ließen sich vergleichende Qualitätsbewertungen über Zahlen bilanzieren. Dabei bezieht sich Rationalisierung heute nicht nur auf die Qualität der Produkte, zunehmend aber auch auf die Qualität der Prozesse des Produzierens, des Organisierens und des Kommunizierens.

Aktivierung von Potentialen, vor allem des personalen Potentials der Mitarbeiter, Fach- und Führungskräfte, deren Energie und Emotion, Engagement und Kreativität wird über das ökonomische Tausch-Medium Geld allein nicht zu kontrollieren sein. Vielmehr muss eine „subjektorientierte“ Organisationspraxis reflektieren auf die „inneren Kräfte“ an personaler Kompetenz, sozialem Kapital und sozialer Dynamik.

Dynamisierung der Programme reflektiert auf die Eigendynamik gesteuerten und selbststeuernden Wandels. Wandel vollzieht sich dabei weniger als linearer Vollzug direkter Planwerke als nach Logik offene Lernprozesse. Dabei ist in politischen „Arenen“ zwischen unterschiedlich, teil auch gegenläufig ausgerichteten Interessen und Ansprüchen der unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu vermitteln. So sprechen wir nicht nur von „Strategien“ einer „politischen“, also macht-vermittelten Führung, sondern auch von „Agenden“ der Selbststeuerung sozialer Dynamik, organisationalen Wandels und institutioneller Entwicklung. Die Komplexität der dabei zu berücksichtigenden und zu vermittelnden Interessen von Beteiligten aus unterschiedlichen Organisationen und Institutionen, von gegenwärtigen Belangen und zukunftsweisenden Ansprüchen erfordert eine entsprechende Reflexivität der Steuerung – insbesondere im Sinne einer partizipativen Mitbestimmung und evaluativen Rückkopplung der unterschiedlichen Bewertungsperspektiven.

Zukunftsweisende Kommunikationsstrukturen in Netzwerken durch Formen der innovativen prozessorientierten Zukunftsmoderation?

„Prozessorientierte Zukunftsmoderation“ beschreibt als Oberbegriff eine Reihe von be-

währten Moderationsverfahren, die Hilfen bieten für die teilnehmerorientierte Ziel- und Zukunftsplanung von Schulen, Bildungseinrichtungen und sonstigen öffentlichen Organisationen und Unternehmen. Mithilfe von partizipativen Verfahren werden Wege aufgezeigt, wie bislang ungenutzte kreative Potentiale, die in einem organisatorischen Feld vorhanden sind, erschlossen und durch kommunikative Vernetzung zu einer verbesserten Wirksamkeit geführt werden können.

Prozessorientierte Zukunftsmoderation steht in der Tradition der Zukunftsforschung ROBERT JUNGKS, MARVIN WEISBORDS und HARRISON OWENS. Einen weiteren theoretischen Hintergrund bilden verschiedene Feldtheorien, insbesondere Konzepte der sozialpsychologischen Feldtheorie KURT LEWINS, der soziologischen Feldtheorie PIERRE BOURDIEUS, der physikalischen Feldtheorie MAGARET WHEATLEYS sowie der sozio-biologischen Feldtheorie KEVIN KELLYS. Weiterhin bilden Ansätze der Humanistischen Psychologie einen wichtigen Hintergrund. Wir verknüpfen diese Ansätze mit Konzepten der Organisationsentwicklung und Großgruppenverfahren. Anwendungsfelder für prozessorientierte Zukunftsmoderation sind Schulen (Unterricht und Schulentwicklung), Organisationen und Betriebe.

Prozessorientierte Zukunftsmoderation ermöglicht nicht nur die Erforschung der jeweiligen Organisation sondern initiiert zugleich den Wandel zur Lernenden Organisation bzw. zum Kreativen Feld. Allgemeines Ziel des Profilstudiengangs ist die Theorie und Praxis Kreativer Felder zu vermitteln und weiterzuentwickeln.

Ziele des Moduls Netzwerkarbeit

Das Modul soll den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit geben, sich in Theorie und Praxis mit innovativen Kommunikationsformen u.a. mit Formen der Zukunftsmoderation bzw. der kreativen Felder besonders zu qualifizieren.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen ein Verständnis von Entwicklung in verschiedenen Netzwerkformen gewinnen und erste Kompetenzen erwerben, um mit Menschen aus unterschiedlichen Organisationen und Institutionen



8. Modul „Netzwerkarbeit“

konstruktiv und wirkungsvoll arbeiten zu können.

Verfahren

Kreative Felder werden insbesondere mit Hilfe folgender Verfahren der Zukunftsmoderation angebahnt:

- Zukunftswerkstatt
- Zukunftskonferenz (Future Search Conference)
- Open Space Conference
- Community Building
- Dialogverfahren
- Appreciative Inquiry
- Erfolgsteam

Anwendungsfelder

Mögliche Anwendungsbereiche der prozessorientierten Zukunftsmoderation sind zunächst die Bereiche Zusammenarbeit in Netzwerken wie z.B. Schulentwicklung (Übergänge gestalten) und Organisationsentwicklung in pädagogischen Institutionen sowie Kinder- und Jugendbeteiligung.

Gleichzeitig zielen sie auf die Veränderung der Lernkultur in Organisationen und Institutionen und der Kultur der Zusammenarbeit zwischen Erwachsenen und Institutionen ab. Angesichts des rasanten gesellschaftlichen Wandels und der Unplanbarkeit von Einstellungsmöglichkeiten ergibt sich auch für Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Notwendigkeit, praxisrelevante Qualifikationen zu erwerben, die auch in außerschulischen und betrieblichen Berufsfeldern angewendet werden. Daher zielt das Modul auf ein breites Spektrum möglicher Anwendungsfelder ab. Wir sind bestrebt - in Kooperation mit geeigneten Partnern - vielfältige Anwendungsfelder zu erschließen.

Anwendungsfelder in der Zusammenarbeit mit Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen in und außerhalb von Organisationen:

Verfahren der Zukunftsmoderation bringen das „gesamte System“ in einen Raum: Bürger, Politiker, Vertreter von Interessengruppen, wie Industrie, Gewerkschaften, Verbände, Subgruppen etc. bündeln ihr Wissen, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Der Nutzen: Das im Feld vorhandene Wissen wird erschlossen und ge-

würdigt. Energien werden konzentriert und kreativ genutzt. Demokratie wird gelebte Praxis - so z.B. in den Bereichen:

- Schulentwicklung
- Kinder- und Jugendbeteiligung
- Stadtentwicklung
- Bürgerbeteiligung
- Agenda 21
- Konferenzgestaltung.

Anwendungsfelder in Unternehmen:

Das Management, Mitarbeiter, Lieferanten, Kunden, ggf. Mitbewerber und sonstige Bezugsgruppen bündeln in einen Raum ihr Wissen, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Verschiedene Perspektiven begegnen und unterstützen sich. Das im sozialen Feld vorhandene Wissen wird erschlossen, dadurch werden Energien konzentriert und kreativ genutzt.

Zukunftswerkstätten zur Verbesserung der

- Kommunikationsstrukturen in Unternehmen
- Aufbau von Arbeitsteams
- Gemeinsame Entwicklung neuer Ablaufstrukturen
- Verbesserung der Arbeitszufriedenheit und -leistung

Rahmencurriculum: Netzwerkarbeit

Das Modul „Netzwerkarbeit“ ist erarbeitet, wenn folgende Leistungen erbracht sind:

Regelmäßige aktive Mitarbeit:

- zur wissenschaftlichen Grundlegung der Zukunftsmoderation
- Teilnahme an einer Zukunftswerkstatt
- Dokumentation einer moderierten Veranstaltung der Verfahren Zukunftswerkstatt, Open Space Zukunftskonferenz, Appreciative Inquiry, o.ä.
- Planung und Durchführung einer Zukunftswerkstatt oder eines anderen Moderationsverfahrens

Zu erwerbende Kompetenzen

- Kenntnis theoretischer Grundlagen zur Beurteilung und Steuerung von Prozessen in unterschiedlichen Gruppen



8. Modul „Netzwerkarbeit“

- Kenntnisse verschiedener Anwendungsgebiete von Gruppenarbeit in der Praxis der Netzwerkarbeit.
 - Überblick über grundlegende Konzepte, ausgewählte Methoden und Techniken der praktischen Arbeit mit Gruppen
 - Fähigkeit, Gruppenprozesse und Gruppendynamik sowie Teamentwicklung in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zu beurteilen, zu gestalten und zu steuern. Befähigung zum Transfer ausgewählter Konzepte, Methoden und Techniken in die Praxis Sozialer Arbeit
 - Theoretische Grundlagen der Netzwerkarbeit mit Gruppen aus Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Sozialarbeitswissenschaft (z.B. Merkmale von Gruppen, formale und informelle Gruppen, Phasenmodelle)
 - Rahmenbedingungen (Adressaten, Träger, Institutionen, Rechtsvorschriften etc.)
 - Konzepte Netzwerkarbeit mit Gruppen im Überblick
 - Interaktion und Kommunikation
 - Kooperation und Konflikt
 - Führung, Leitung, Steuerung
 - Spezielle Konzepte, Methoden und Techniken in ausgewählten Handlungsfeldern oder der Arbeit mit bestimmten Zielgruppen
 - Gruppenarbeit, Arbeits- und Lerngruppen, Gruppenarbeit mit pflegenden Angehörigen, soziale Aktion, angeleitete Arbeit von Selbstberatungsgruppen, Teamentwicklung etc.)
 - Veranstaltungen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse, Interessen und Wünsche von Menschen bedarfsgerecht (z.B. in sozialisationsrelevanten Arealen) in partizipativen Prozessen zu gestalten
 - Kontraktmanagement
- Ziele: Moderation in Netzwerken**
- die Entwicklung von Moderationskompetenzen für Bereiche wie Übergänge, Unterricht, Kinder-, Jugend- und BürgerInnenbeteiligung und Organisationsentwicklung
 - Aufbau einer Methodendatenbank und Entwicklung neuer Formen netzwerkorientierten Lernens
 - Teilnehmerinnen und Teilnehmer erproben Verfahren in einem selbst gewählten Bereich der Netzwerkarbeit mit einem Ansatz der prozessorientierten Zukunftsmoderation, z.B. Schule, Kinder- und Jugendpartizipation, Organisationsentwicklung
 - Demokratisierung von Bildungs- und Entscheidungsprozessen
 - grundlegende Kenntnisse über die Arbeit von Menschen in unterschiedlichen Organisationen und Institutionen
 - Fähigkeiten, vorhandene Ressourcen von Menschen in unterschiedlichen Arbeitsprozessen (und ihren Bezugspersonen) zu entdecken und zu fördern.
 - Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen Kompetenzen netzwerkartigen Handelns mit Menschen aus unterschiedlichen Organisationen und Institutionen erwerben.
 - Erste Kompetenzen zur Gestaltung von Unterstützungsangeboten für Menschen in/mit unterschiedlichen Herausforderungen,
 - erste altersspezifische methodische Kompetenzen,
 - Fähigkeiten zur Gestaltung ganzheitlicher (Persönlichkeits-) Gruppenprozesse von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen oder alten Menschen.
- Ziele: Arbeiten und Lernen in Netzwerken**
- Die Verzahnung und Dynamik persönlicher und sozialstruktureller Bedingungen bei der Entstehung und Bewältigung sozialer Probleme verstehen und denken lernen,
 - einen Überblick über Handlungsmethoden der direkten Arbeit mit der sozialökologischen, sozialen und kulturellen Umwelt der AdressatInnen innerhalb der Netzwerke erwerben,
 - exemplarisch eine Arbeitsform zur Problem- und Ressourcenerfassung im Hinblick auf die anstehenden Herausforderungen kennen lernen und einüben.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Ziele: Kommunikation und Gruppen

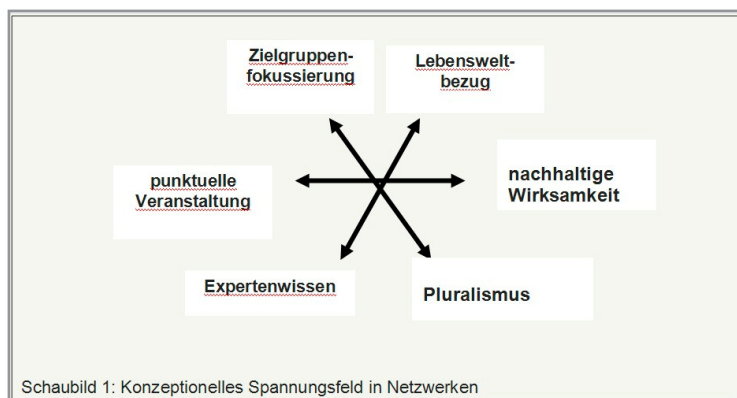
- Professionelle Beziehungen zu Menschen aufbauen können,
- eine von Wertschätzung, Empathie und Kongruenz geprägte Haltung einnehmen können,
- im Gespräch Selbstklärungspotential der unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer erkennen und fördern können,
- Gruppen professionell leiten können. Dies beinhaltet unter anderem, die eigene Leitungshaltung reflektieren zu können, Konzepte zu Gruppenphasen zu kennen und
- Gruppenphasen gestalten zu können, soziale Unterstützung in der Gruppe als Ressource aktivieren zu können,
- Kreativität als Ressource kennen und nutzen lernen,
- sensibler und differenzierter wahrnehmen zu können,
- sich einen Fundus an Arbeitsmethoden und –mitteln anzueignen und pädagogische Zugänge zu kennen und in Gruppen anwenden zu können sowie mit Gruppenprozessen umgehen zu können, um kreativ interagieren und die gestalterische Produktion der Gruppe initiieren und fördern zu können,
- Strukturen und Prozesse kritisch analysieren und sich handelnd produktiv einmischen zu können,
- das eigene Verhalten und die eigene Wahrnehmung reflektieren zu können,
- auf der Basis des vertieften fachlichen Wissens Projekte selbständig planen, organisieren und durchführen zu können.
- Führungs- und Steuerungsmodelle, kollegiale Beratungssysteme
- Beteiligung, Zusammenarbeit, Kooperation, Netzwerkarbeit, strategische Allianzen
- Projektmanagement
- Zielsystem und -entwicklung, Zielgruppen (Adressaten)
- Planungsansätze und -elemente
- Sammlung, Dokumentation und Handhabung von Daten und Informationen

Lehrmaterialien

Konzepte und Methodenüberblick

1 Anforderungen an Lernprozesse in Netzwerken

Damit Lernprozesse in Netzwerken ermöglicht werden können, bewegen sich die konzeptionellen und methodischen Anforderungen an Großgruppenveranstaltungen im Spannungsverhältnis dreier Achsen (s. Schaubild 1).



Je nach Zielsetzung müssen sich die Moderatoren vor der Auswahl eines Formats und dessen methodischer Ausgestaltung entscheiden, worauf sie bei der Konzeption besonderes Gewicht legen wollen:

a) Zielgruppenfokussierung versus Pluralismus

Ziel der Aktivitäten in Netzwerken ist es, sich nicht nur über relevante Themen zu informieren, sondern auch die Kommunikation zwischen gesellschaftlichen Gruppen sowie Reflexion und Verarbeitung zu fördern. Dazu gehört auch der Transfer der Erkenntnisse in die persönliche, berufliche, gesellschaftliche und politische Praxis. Bildung in Netzwerken fördert damit die Akzeptanz von Meinungsvielfalt sowie kritisch-konstruktive Dialoge und trägt so zur Friedfertigkeit der Gesellschaft bei.

Auftauchende Konflikte werden nicht ausgeblendet, sondern im Rahmen der Veranstaltungen zur Sprache gebracht und nach Lösungen gesucht. Stärker als in der Vergangenheit sollen inhaltliche Analyse und praxisbezogene Umsetzung politischer Themen ermöglicht werden.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Gerade bei Verfahren prozessorientierter Zukunftsmoderation muss daher die soziale Heterogenität berücksichtigt werden und sich in dem Gesamtangebot der Veranstaltungen wie auch innerhalb der Veranstaltungen reflektieren. Zugleich - und hier baut sich eine Spannung auf - sind Veranstaltungen in ihrer Dramaturgie auf spezifische Zielgruppen auszurichten.

Je nach der zu Beginn festgelegten Zielsetzung (integrativ oder spezifisch) sind Formate und Methoden einzusetzen. Bei Bedarf gilt es, die Bedürfnisse und Erfahrungen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen aufzugreifen.

Relevante Fragestellungen für die Veranstaltungskonzeption können daher sein:

- Werden durch Einladungsverteiler oder Art der Ausschreibung bestimmte Gruppen a priori ausgeschlossen? Ist eine zielgruppenspezifische Ansprache (z.B. für Frauen, Jugendliche, Migrantinnen und Migranten) erforderlich?
- Schließt das Veranstaltungsformat die gewählten Arbeitsmethoden bestimmte Personengruppen a priori aus (z.B. aufgrund des zeitlichen Rahmens oder aufgrund vorausgesetzter kommunikativer Kompetenzen)?
- Bietet das Setting die Möglichkeit, heterogene Gruppen miteinander ins Gespräch zu bringen und einen konstruktiven Dialog zu führen?

b) Lebensweltbezug versus Expertenwissen

Die Teilnehmenden bringen in den Veranstaltungen eigene Ideen, Erfahrungen und Kompetenzen ein und werden somit als lernende Akteure und als Individuen wahr- und ernst genommen. Die Arbeit in Netzwerken will Prozesse der Auseinandersetzung mit einem Thema initiieren, die allen die Möglichkeit zur Eigenbeteiligung geben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden darin gefördert, sich und ihre Anliegen auszudrücken und zur Diskussion zu stellen. Letztendlich wird so auch die Identifikation mit der Veranstaltung ermöglicht.

Ziel ist auch die Vermittlung von Expertenwissen und Kenntnissen über unterschiedliche Zusammenhänge. Darüber hinaus sollen sich die

Veranstaltungen durch Bezüge zur Lebenswelt und zur Anwendung im Alltag der Teilnehmenden auszeichnen. Zwischen diesen beiden Polen müssen die Veranstaltungen eine Balance finden.

Relevante Fragestellungen für die Veranstaltungskonzeption können daher sein:

- Welche Möglichkeiten gibt es für die Teilnehmenden, Programm und Arbeitsweise mitzugestalten?
- Gibt es ausreichend Freiräume, in denen sich die Teilnehmenden selbst organisiert einbringen können? Ermöglicht das Setting dabei unterschiedliche, zielgruppenfokussierte Formen der Einbindung?
- Sind die gewählten Arbeitsmethoden eher auf die Vermittlung von Fachwissen oder auf die Verknüpfung mit dem Alltagserleben und den individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden ausgerichtet?
- Entstehen aus den Arbeits- und Diskussionsprozessen gemeinsame Ergebnisse der Teilnehmenden?

c) Nachhaltige Wirksamkeit versus punktuelle Veranstaltung

Lernprozesse müssen über die Dauer der eigentlichen Veranstaltung hinauswirken, um effektiv zu sein. Das kann bereits durch individuelle Beiträge zur Vorbereitung der Veranstaltung initiiert und gestaltet werden. Durch die Veranstaltungen selbst werden Wissen und Kenntnisse erlangt, die die Teilnehmenden in ihren Alltagszusammenhängen anwenden können. Somit leisten die Veranstaltungen einen Beitrag zur proaktiven Mitarbeit dazu, Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu motivieren und zu befähigen, aktiv an einer konstruktiven Zusammenarbeit teilzunehmen.

Wesentliche Erkenntnisse und Ergebnisse werden anderen Gruppen aus den unterschiedlichen Organisationen und Institutionen zugänglich gemacht, womöglich auch in den politischen Prozess eingebracht. Die Veranstaltung selbst benötigt aber einen Ereignischarakter, um auf die Teilnehmenden zu wirken und z.B. über die Medien andere Personenkreise zu erreichen.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Relevante Fragestellungen für die Veranstaltungskonzeption können daher sein:

- Wie lässt sich um die Veranstaltung herum eine effektive Medienarbeit aufbauen, um die öffentliche Aufmerksamkeit zu erhöhen?
- Wie kann trotz des Eventcharakters eine längerfristige Wirksamkeit erreicht werden?
- Welchen Beitrag zur individuellen und Gruppenvorbereitung bieten das Veranstaltungsformat und die gewählten Arbeitsmethoden?
- Was sind effektive Möglichkeiten zur Dokumentation und Verbreitung der Ergebnisse?
- In welcher Form kann die Nachbereitung der Veranstaltung gestaltet bzw. gesteuert werden?
- Wie ist gegebenenfalls der Gesamtprozess gestaltet und welche weiteren Schritte sind geplant?
- Wie kann die Kommunikation zwischen den Teilnehmern nach Abschluss der Veranstaltung gefördert werden?
- Welche Charakter haben die erarbeiteten Produkte und wie kann mit ihnen im Anschluss zur Veranstaltung weiter umgegangen werden?

1 Qualitätskriterien für die Arbeit mit großen Gruppen

Seit den neunziger Jahren finden Verfahren der Großgruppenmoderation, die überwiegend aus dem anglo-amerikanischen Raum stammen, eine wachsende Verbreitung bei der Gestaltung von Tagungen und Konferenzen, im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen, aber auch bei Veranstaltungen der politischen Bildung. Ein besonderes Kennzeichen dieser Konzepte besteht zunächst darin, dass hier unter weitgehendem Verzicht von Vorträgen und Belehrung große Gruppen in unterschiedlichem Ausmaß selbstorganisiert arbeiten und einbezogen werden.

Hinter diesen Veranstaltungsformen, stehen nicht nur eine ausgefeilte Theorie der Selbstregulation von Gruppen, sondern auch Einsichten aus dem Verhalten komplexer Systeme: So

laufen in Großgruppen grundlegend andere Prozesse ab als in kleinen Gruppen. Die Veränderungsenergien, die Gestaltungsmöglichkeiten und vor allem die Implementierungschancen der entwickelten Ideen und Projekte wachsen aufgrund der Gruppengröße, der Vielfalt ihrer Zusammensetzung und der maximalen Interaktion unter den Teilnehmenden.

Verfahren der Großgruppenmoderation sind auch als eine Antwort auf die arbeitsteilige Ausdifferenzierung und die Individualisierung der Gesellschaft anzusehen. In Großgruppen feiert die agora, der Marktplatz und die Versammlung der Bürger eine Renaissance in modernem Gewande. Das Bedürfnis, das „Ganze“ zu sehen, wächst in einer Gesellschaft von Spezialistinnen und Spezialisten und dieses Bedürfnis kann von Einzelnen nicht befriedigt werden. In der Großgruppe kann Vielfalt neu entdeckt und durch informelle Vernetzung genutzt werden.

Die Großgruppe fungiert als „Soziotop“, als eine Art „Kreatives Feld“ (Burow 2000), in dem sie Individuen und ihre Fähigkeiten zusammenbringt und es ihnen ermöglicht, ihre Potenziale freizusetzen, Partner zu finden und Ideen und Projekte auszutauschen bzw. zu initiieren. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Wiedergewinnung des offenen Raumes durch die Bürgerinnen und Bürger, die neue Formen partizipativer Politik- und Zukunftsgestaltung entwickeln. Die zentrale Frage, die sich in Organisationen, Firmen, Institutionen, Parteien, Verbänden etc. stellt, ist die, wie man das ungenutzte Wissen und kreative Potenziale zur gemeinsamen Zukunftsgestaltung freisetzen und nutzen kann.

a) Zur Rolle der Moderation

Die Moderation hat vor allem die Aufgabe, die Gruppe bei der Formulierung ihres Anliegens zu unterstützen und einen unterstützenden Rahmen zu schaffen. Im Unterschied zur klassischen Leitungsfunktion gibt die Moderation nur die Anstöße, unterstützt und begleitet. Man könnte nun meinen, aufgrund dieser eingeschränkten Funktion seien die moderierenden Personen beliebig und es handele sich um eine einfach auszuübende Tätigkeit. Das Gegenteil ist der Fall: Obwohl sie nur behutsam im Hintergrund agiert und im Radikalmode des Open



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Space fast gar nicht sichtbar zu sein scheint, kommt der Moderation eine entscheidende Rolle zu.

Von ihrer Erfahrung, ihrer Intuition, ihren Fähigkeiten hängt es entscheidend ab, ob ein kreatives und kommunikatives Feld entsteht. Darüber hinaus übt die Moderation eine „Eisbrecher- und Motivationsfunktion“ aus. Viele der Verfahren, die nachfolgend dargestellt werden, sind für Personen die in traditionellen Organisationsumgebungen arbeiten, ungewohnt und können verunsichernd wirken. Durch eine gelassene, optimistische, ermutigende Haltung vermitteln gute Moderatorinnen und Moderatoren den Gruppen das Gefühl, dass sich die Sache lohnt, die Zuversicht, dass etwas Interessantes entstehen wird.

Es hat sich als günstig erwiesen, große Gruppen zu zweit zu leiten. Gruppenprozesse sind oft sehr kompliziert und es können unvorhersehbare Wendungen, Konflikte, Eskalationen etc. entstehen, die einzeln arbeitende Moderatorinnen und Moderatoren überfordern. Auch hier gilt die Überlegenheit der Co-Kreativität. Dabei ist es erfahrungsgemäß durchaus von Vorteil, wenn verschiedene Persönlichkeiten, Stile und Geschlechter zusammenwirken. Wenn diese Verschiedenheit gegenseitig wertgeschätzt wird, sich das Team bedingungslos gegenseitig unterstützt und in kreativer Konkurrenz zueinander steht, ist dies für die Gruppe von Vorteil. Durch die Unterschiedlichkeit und gegenseitige Unterstützung kann ein breites Spektrum von Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgedeckt und problematische Gruppenverläufe können sehr schnell wahrgenommen und darauf reagiert werden.

Die Moderation erfordert auch den Mut, den erforderlichen Freiraum und Leerlauf in der Gruppe zuzulassen - ohne lenkend einzugreifen und auf die Prozessdynamik zu vertrauen. Entscheidende Erfolgsfaktoren sind dabei vor allem das Engagement der Gruppe und das Entstehen von Synergien im gemeinsamen Arbeitsprozess. Wenn die Gruppe nur mit halbem Herzen dabei ist, ihr die Teilnahme an der Veranstaltung gar verordnet wird, dann dürfte selbst die talentierteste Moderation wenig er-

reichen. Hier liegt sicher eine Grenze der vorgestellten Verfahren.

b) Eigenverantwortung der Teilnehmenden ermöglicht Lernen durch Erfahrung

Selbstorganisiertes Arbeiten erfordert Verantwortungsübernahme. Zu den Anforderungen an die Arbeit in Netzwerken gehört, für die Teilnehmenden Möglichkeiten zur aktiven Mitgestaltung der Inhalte zu schaffen. Damit erhöhen sich auch die Chancen, dass sich die beteiligten Akteure später mit den erarbeiteten Ergebnissen identifizieren bzw. sich weiter in der Zusammenarbeit engagieren. Neben den inhaltlichen Aspekten bedeutet Eigenverantwortung aber auch, Störungen wie Unbehagen, Konzentrationsabfall, Ärger usw. aktiv einzubringen. Sie geben wichtige Hinweise auf die Prozessdynamik und müssen deshalb in die Gruppe rückgemeldet werden, wenn eine optimale Beteiligung aller erreicht werden soll.

Ein durchgehendes Prinzip der hier vorgestellten Konferenztypen besteht darin, dass überwiegend auf Vorträge von Expertinnen und Experten verzichtet wird und der gemeinsam initiierte Erfahrungsprozess im Vordergrund steht. Dieses Vorgehen beruht auf dem „Vakuumprinzip“: Indem - anders als bei „normalen“ Konferenzen - weitgehend auf inhaltliche Inputs verzichtet und ein offener Gestaltungsraum geschaffen wird, entsteht ein ungewohntes und oft auch beunruhigendes Vakuum, das die Gruppe mit den im Feld vorhandenen Fähigkeiten selbst füllen muss. Anstatt folgenlosen „Darüberredens“ soll gemeinsam gestaltet werden. Der Verzicht auf Vorträge ist allerdings kein Dogma: Falls es die Themen notwendig machen, können an geeigneten Stellen fachliche Inputs vorgesehen werden.

Häufig sind Teilnehmende an Großgruppenveranstaltungen irritiert über den Freiraum, den ihnen die Moderation anbietet. Viele erwarten eine klare Führung und manche empfinden eine gewisse Orientierungslosigkeit. Dahinter steht die Erkenntnis, dass die Teilnehmenden kompetenter sind, als sie es selbst von sich vermuten. An Führung und Belehrung gewöhnt, versuchen sie sich in Krisen an einer Führungsperson zu orientieren. Diese Erwartung frustriert die Moderation freundlich. Das Prinzip der „freundlichen Frustration“ bedeutet, dass



8. Modul „Netzwerkarbeit“

die Moderation nichts für die Teilnehmenden der Konferenz tun soll, was diese nicht auch selbst tun können. Schließlich sollen die Teilnehmenden handlungsfähig werden und ihre Probleme selbst aktiv bewältigen.

Ein Muster von Expertinnen und Experten besteht darin, dass sie manchmal fast alle Aufgaben an sich reißen und die Gruppe dazu benutzen, ihre überragende Kompetenz zu demonstrieren. Statt Bevollmächtigung („Empowerment“) zu fördern, bauen sie ihre eigene Überlegenheit aus, mit dem Ergebnis, dass sich die Zuhörenden als klein und ohnmächtig empfinden. Wenn Teilnehmende von der Moderation Antworten für die Lösung ihrer Probleme haben wollen oder mehr Führung einfordern, dann weist die diese zurück. Im Prozessverlauf führt die ermutigende Erfahrung der in der Gruppe vorhandenen Potenziale und Fähigkeiten häufig zu einem deutlich gesteigerten Selbstbewusstsein der Teilnehmenden und zu vielfältigen Aktionsideen.

c) Synergien, Prozessorientierung und Transparenz

Für die Veranstaltungskonzeption aber auch für die konkrete Gestaltung und Moderation von einzelnen Arbeitssituationen ist die Förderung von Synergien entscheidend: d.h. einen Rahmen und eine Atmosphäre zu schaffen, die intensive persönliche Begegnung, Vernetzung über Grenzen hinweg und Kooperationen fördert. Das Prinzip der Prozessorientierung fordert, dass die Moderation sehr genau die Dynamik im Gruppenprozess wahrnimmt und ihre Interventionen daran orientiert. Vorgeplante Ablaufstrukturen, Programmelemente und ähnliches sollten je nach der Art des tatsächlichen Verlaufs modifiziert oder sogar völlig umgeworfen werden. Wenngleich es in der Regel sinnvoll ist, sich an einen vereinbarten Zeitrahmen zu halten, so kann es jedoch - in Abstimmung mit den Bedürfnissen der Gruppe - notwendig sein, eine Pause zu vereinbaren und zu überlegen, wie man auf die aktuellen Probleme am besten eingehen kann.

Der Einsatz von manipulativen Methoden in der Großgruppenmoderation ist destruktiv. Daher muss das Vorgehen im Prozess weitestgehend transparent sein. Hierzu werden beispielsweise die Ablaufregeln, die Hintergründe der jeweili-

gen Arbeitsschritte und Formen für die Teilnehmenden visualisiert und/oder erläutert. Ein kreatives Feld kann nur dann entstehen, wenn eine offene, vertrauensvolle Kommunikation gewährleistet wird, die den Selbstorganisationsfähigkeiten der Teilnehmenden Raum gibt und sie bevollmächtigt anstatt sie zu hintergehen.

Zum Abschluss eine Warnung: Wer eindeutig vorhersagbare Ergebnisse erwartet und alles kontrollieren möchte, hat das Wesen der im Folgenden vorgestellten Veranstaltungsformate und Arbeitsmethoden für große Gruppen nicht verstanden. Es geht um Offenheit, Flexibilität und Innovation, um politische Lernprozesse zu ermöglichen. Im Teil 2 dieser Publikation finden sich eine Reihe von Hilfestellungen, um diesen experimentellen Prozess situationsangemessen und aufgabenbezogen gestalten zu können.

d) Literaturempfehlungen:

Burow O. A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Königswiese R. & Keil M. (2000). Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiel für Großgruppenveranstaltungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Holman P. & Devane T. (2002). Change Handbook. Zukunftsorientierte Großgruppenmethoden. Heidelberg: Carl Auer.

Eine Übersicht der Großgruppenmethoden und wichtige Aspekte zur Auswahl eines geeigneten Veranstaltungsformats werden im 1. Teil behandelt:

- Kurzbeschreibung von Prinzipien, Zielen und Ablauf
- Anwendungsgebiete und Zielgruppen (Wofür geeignet, wofür nicht)
- Besonderheiten bei der Organisation und Angaben zur Zeitplanung
- Praxisbeispiel und Quellen für weiterführende Informationen

Wenn die Entscheidung für ein bestimmtes Veranstaltungsformat gefallen ist, können Sie die entsprechende Beschreibung der Methoden (Appreciative Inquiry, Bürger- und Kundenforen, Open Space, Perspektivenwerkstatt,



8. Modul „Netzwerkarbeit“

World Cafe und Zukunftskonferenz) nachlesen, was bei der Vorbereitung und Durchführung zu beachten ist. Da diese Formate für die Praxis politischer Bildung besonders relevant sind, haben wir hier für Sie jeweils ein Praxisleitfaden für die Umsetzung zusammengestellt:

- Hinweise zur strategischen Konzeption und Verankerung
- Leitfaden für die Organisation
- Regieanweisungen für die Ablaufplanung und Moderation
- Methodische Tipps für Inszenierung und Dramaturgie der Veranstaltungen

Darüber hinaus gibt es im Anhang allgemeine Hilfsmittel und Checklisten, die sich nicht auf bestimmte Veranstaltungsformate und Arbeitsmethoden beziehen.

Moderationsformen (Kommunikation und Lernen) in Netzwerken

1 Appreciative Inquiry

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Viele Menschen neigen dazu, im Negativen zu schwelgen. Alles wird schlechter gesehen, als es tatsächlich ist. Das Glas ist halbleer statt halbvoll. Das drückt unweigerlich auf die Stimmung. Was Not täte, wäre bei allen das Bewusstsein zu schaffen, dass zwar lange nicht alles perfekt, doch genügend Positives vorhanden ist, um es für die Zukunft noch besser zu machen. Und genau das geschieht mit dem Ansatz „Appreciative Inquiry“. Diese Methode heißt direkt übersetzt „wertschätzende Erkundung“ und ist die konsequenteste Abkehr vom defizitorientierten Vorgehen (Was ist das Problem? Was läuft schief? Wer ist schuld?) hin zur Ressourcen- und Lösungsorientierung (Was läuft gut? Weshalb? Wie können wir das noch weiter ausbauen bzw. auf andere Bereiche übertragen?).

Gemäß der Annahme, dass man das verstärkt, worauf man den Fokus lenkt, verstärkt man mit dieser Herangehensweise automatisch die Potenziale, das Gute, das was schon zu Erfolg verholfen hat und motiviert die Beteiligten, sich ihrer Möglichkeiten bewusst zu werden und diese für die anstehenden Aufgaben zu nutzen. Mit dem Einsatz von „Appreciative Inquiry“ werden folgende Ziele verbunden:

- Kompetenzen von Menschen aktivieren und konstruktiv einsetzen
- Positives Denken und Handeln fördern
- Wege und Lösungen für Veränderungen zu erarbeiten
- Veränderungsprozesse mit allen Beteiligten einleiten und umsetzen

b) Ablauf

Das Vorgehen beginnt mit dem Erkunden, Verstehen und Wertschätzen, von dem was bereits da ist. In dieser Phase wird mit wertschätzenden Interviews gearbeitet, woraus sich auch der Name des Ansatzes erklärt. In diesen Interviews wird ganz gezielt nach den motivierenden und außergewöhnlichen Erlebnissen der Gesprächspartner gefragt. Hier werden die guten Geschichten, Ereignisse, Erfahrungen, Erfolge und Erfolgsrezepte der Menschen (der Organisation / des Projektteams / der Arbeitsgemeinschaft / der Kooperationspartner) als Schatz gehoben, der bisher nicht allgemein bewusst war und daher nicht als Ressource zur Verfügung stand. Diese Interviews sind Kernstück und Basis aller nachfolgenden Schritte. Der gesamte Prozess findet in vier Phasen statt:

- Die erste Phase des „Verstehens“ und „Entdeckens“ beginnt mit Interviews, um Momente ins Bewusstsein zu bringen, wo exzellente Leistungen gelungen sind. Anschließend werden in Kleingruppen die Faktoren identifiziert, die die Bestleistungen in der Vergangenheit ermöglichten. Herausragende Geschichten werden im Plenum ausgetauscht (Discover).
- Darauf aufbauend wird in der zweiten Phase eine Vision von der (gemeinsamen) Zukunft entwickelt (Dream).
- In der dritten Phase wird die Vision konkretisiert. Es wird an Fragen gearbeitet wie z.B. „Woran erkennen wir, unsere Kunden oder unsere Bürger, dass die Vision Wirklichkeit geworden ist?“ (Design).
- In der vierten Phase werden Maßnahmen und Projekte geplant (Destiny).

c) Besonderheiten / Setting

Plenum, Interviews und Gruppenarbeitsphasen wechseln sich ab. Dazu braucht man einen



8. Modul „Netzwerkarbeit“

großzügigen Veranstaltungsraum und ggf. nutzbare Nischen im Foyer. Ob es sich um einige Dutzend oder einige Hundert Menschen handelt – wir empfehlen in jedem Fall eine Umgebung zu schaffen, die ebenfalls Wertschätzung für die Teilnehmenden ausdrückt und einen schönen Rahmen für das Entdecken der Schätze bietet.

Für die Interviews muss ein Fragebogen entworfen werden. Das Vorgehen ist unterschiedlich und wird für jeden Fall maßgerecht zugeschnitten (siehe Kap. I im Teil 2), so kann z.B. der 1. Schritt als Einzelbefragung oder in kleinen Runden durchgeführt werden, worauf dann in einer Konferenz die Schritte 2 - 4 (Erfinden (Dream), Entwerfen (Design), Entfalten (Destiny)) in der Gesamtgruppe entwickelt werden. Sie kann auch insgesamt in der Gruppe durchgeführt werden. Der Zukunftsgipfel ist eine Variante, bei der alle Phasen als Präsenzveranstaltung organisiert sind. Für die einzelnen Schritte kann mit Elementen des Open Space (siehe Kap. II.5) und/ oder World-Cafe (siehe Kap. II.12) gearbeitet werden. Durch diese Formen von selbststeuernder Kleingruppenarbeit werden die persönliche Entscheidung und die öffentliche Verpflichtung für den sich entfaltenden Wandel gestärkt.

Der Zeitaufwand für Vorbereitung und Durchführung liegt bei mindestens 2 Tagen oder kann als begleitende Maßnahme bis zu mehrere Jahre betragen. Dabei können bis zu 2.000 Personen in den AI-Prozess eingebunden werden.

d) Anwendungsgebiete

Die Einsatzmöglichkeiten der wertschätzenden Erkundung sind vielseitig: z.B. für Strategische Planung, Kulturwandel, Stadtentwicklung und vieles andere mehr. Letztendlich geht es darum eine Haltung zu verändern und die Sichtweise auf die Ressourcen und Möglichkeiten zu lenken. Das Instrumentarium eignet sich sowohl für Veränderungen in Organisationen als auch für gesellschaftliche und politische Prozesse. Wichtig ist, dass die Ausgangssituation nicht zu stark konfliktbelastet ist, da in solchen Situationen die Bereitschaft nach Ressourcen zu suchen sehr gering ist. In solchen Fällen mussten Methoden zur Konfliktlösung vorgeschaltet werden.

Appreciative Inquiry ist grundsätzlich auf alle Personengruppen anwendbar, wenn der Fragebogen entsprechend gestaltet wird:

- Angehörige von Organisationen aber auch offene Zusammensetzungen, z.B. alle von einem Stadtplanungsthema Betroffenen.
- Kann auch Personen inner- und außerhalb von Organisationen integrieren, z.B. Angehöriger der Stadtverwaltung und BürgerInnen.
- Beteiligte/Betroffene von bevorstehenden Umstrukturierungen oder Prozessen, Angehörige von Institutionen usw.
- Gut für die Arbeit mit Frauen geeignet, da die Interviewphase sehr stark auf einen intensiven Austausch zwischen den Gesprächspartnerinnen und -partnern basiert.

Die Methode setzt aber zumindest in einigen Phasen gute Verbalisierungsmöglichkeiten voraus, ist somit für die Arbeit mit Gruppen von Migrantinnen und Migranten oder anderen Personengruppen mit Sprach- und Ausdrucksschwierigkeiten u.U. nur mit Abwandlungen einsetzbar.

e) Weitere Informationen

Die „wertschätzende Erkundung“ (Appreciative Inquiry) wurde von David Cooperrider, Professor für organisationsbezogenes Verhalten an der Case Western Reserve University, USA, entwickelt.

2001 führte RWE Essen das Power-Barometer (Befragung von 140 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch Personalabteilung und Externe) und darauf aufbauend eine Powerwerkstatt durch. Dabei handelte es sich um eine 1tägige Veranstaltung zur Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen in den einzelnen Abteilungen unter den Bedingungen von Personalabbau. Es wurde mit Visionen, Sketchen und Symbolen gearbeitet. So wurde der „Power-Mann“ bzw. die „Power-Frau“ als jeweils idealtypische Mitarbeiterin oder Mitarbeiter bzw. Führungskraft beschrieben. Die Power-Werkstatt wurde begleitet von einem Schauspieler, der durch Improvisationstheater die Teilnehmenden und die Stimmung während der Veranstaltung gespiegelt hat.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Die Hunter Douglas Window Fashions Niederlassung in Broomfield in den USA startete einen Appreciative Inquiry-Prozess mit 100 Mitarbeitern, an dem sich schließlich über einen Zeitraum von zwei Jahren alle 1.000 Mitarbeiter beteiligten. Die Interviews wurden begleitend zum Alltag durchgeführt. Für die anderen Phasen kamen mehrere hundert Beteiligte auf mehreren Großveranstaltungen zusammen. Bereits nach einem Jahr konnte Hunter Douglas eine Erhöhung der Produktivität, des Umsatzes und des Mitarbeiterengagements nachweisen.

2 Erfolgsteam-Konzept

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Beim Erfolgsteam-Konzept geht es um die Schaffung eines Unterstützungsrahmens für Personen, die ein eigenes Vorhaben verwirklichen möchten, gegenseitige Ermutigung zur Erreichung individueller Ziele der Gruppenmitglieder.

Folgende Prinzipien spielen beim Erfolgsteam eine Rolle:

- Peer-Beratungskonzept: gegenseitige Unterstützung bei der Zielerreichung
- Verantwortungsübernahme, Selbstunterstützung und Selbstorganisation
- Individuelle Arbeit an einem beruflichen oder persönlichen Ziel in einem auf Gegenseitigkeit beruhenden Beratungsverbund
- Ziel- und Lösungsorientierung
- Die nötigen Ressourcen sind in den sich bildenden Teams vorhanden bzw. können mobilisiert werden
- Alle tragen die Verantwortung für die effektive Nutzung der Zeit
- Verpflichtende Hausaufgaben auf jeder Teamsitzung

b) Ablauf

Ausgangspunkt ist jeweils ein zu Beginn definiertes Ziel, das ein Mitglied in einem bestimmten Zeitrahmen erreichen möchte. Das Erfolgsteam gründet sich auf drei einfache Kernelemente:

- 1. Zwei Einführungssitzungen zum Kennenlernen, zur Teambildung und zur Fest-

legung der Ziele, die jede und jeder Einzelne erreichen möchte. (ggf. auch als Teambildungstag unter Anleitung der Moderation)

- 2. Teamsitzungen in Selbstorganisation (alle zwei bis drei Wochen)
- 3. Abschließende Auswertungssitzung (mit allen Teams und der Moderation)

Zu 1.) Einführungs- und Teambildungstag

Personen, die sich vom Erfolgsteam-Konzept erhoffen, mehr Klarheit über ihre Vorhaben zu bekommen, treffen sich. Die Moderation stellt das Erfolgsteam-Konzept kurz vor und gibt als Zielperspektive für den Tag die Bildung von arbeitsfähigen Teams an.

Zunächst strukturiert die Moderation eine Kennenlernphase, in der die Teilnehmenden die Gelegenheit erhalten, ihre Erwartungen an das Erfolgsteam darzustellen. In einem weiteren Schritt werden sie aufgefordert, ihre Ideen in Kleingruppen darzustellen und mit Beratung durch die Gruppenmitglieder ein allgemein verständliches Poster herzustellen. Diese Poster werden im Plenum dargestellt. Im Anschluss bilden sich Gruppen aus ca. 4-6 Personen, die ihre Adressen austauschen und für das nächste halbe Jahr zwei- bis dreiwöchentliche Termine vereinbaren, an denen sie sich zur Peerberatung treffen.

Wenn noch genügend Zeit vorhanden ist, können die frisch gebildeten Teams mit einer Peer-Beratungsrunde zu den Ideen einzelner Teammitglieder beginnen. Je nach Verlauf dieses Teamtages können Teambildungsübungen und/oder Gruppenklärungsverfahren Verwendung finden. Ziel ist jedoch, dass die sich bildenden Teams sich möglichst schnell selbstständig über ihre konkreten Inhalte gegenseitig beraten.

Da alle an einem persönlich bedeutsamen Ziel arbeiten und sich die Teammitglieder selbst wählen, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass eine wirksame und anregende Gruppe entsteht.

Zu 2.) Teamsitzungen in Selbstorganisation

Innerhalb des nächsten halben Jahres sollen sich die Teams ohne Moderation regelmäßig zu



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Beratungssitzungen mit folgendem Ablauf treffen:

Erfolgsteam - Musteragenda

- I. Einstieg: 5 Min.
 - Ankommen
 - Rollen verteilen
- II. Check-in (5 Min./Person) 30 Min.
 - Wo stehe ich?
 - Was ist seit dem letzten Treffen passiert?
 - Was habe ich erreicht?
- III. Unterstützung (15 Min./Person) 90 Min.
 - Wo brauche ich Unterstützung?
- IV. Zielsetzung (2 Min./Person) 12 Min.
 - Was möchte ich bis zum nächsten Treffen erreichen?
- V. Abschluss 5 Min.

(aus Burow O.A. 2000, S. 159)

zu 3.) Auswertungstag mit Moderation

Wird das Erfolgsteam von einer professionellen Moderation initiiert, dann wird nach ca. einem halben Jahr ein gemeinsamer Auswertungstag veranstaltet. Auf dem Auswertungstag präsentieren alle Teams ihre Arbeitsergebnisse. Es wird eine ergebnisorientierte Auswertung vorgenommen und untersucht, welche konkreten Schritte zur Präzisierung bzw. Umsetzung der Projekte jede und jeder unternommen hat, wo es Schwierigkeiten gab und inwiefern das Team Unterstützung geben konnte. Ggf. kann ein neuer Halbjahreszyklus gestartet werden.

c) Besonderheiten / Setting

Die Moderation hat lediglich die Aufgabe, den Teambildungsprozess zu ermöglichen und mit dem Angebot einer einfachen Sitzungsstruktur sowie dem Zielpunkt einer Auswertungssitzung einen Motivations- und Arbeitsrahmen zu schaffen, der es den einzelnen Teams ermöglicht, gemäß ihren Bedürfnissen, ihre Projekte mit Unterstützung durch die Anderen präzisieren zu können.

In Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Gruppe kann es sinnvoll sein, dass die Mode-

ration jede zweite Peergruppensitzung anwesend ist. Weiterhin können natürlich zusätzliche Beratungstermine angeboten werden. Grundsätzlich gilt aber, dass das Ziel in einer möglichst selbstständigen Arbeit der Teams besteht und dass Teams auch ohne Moderation starten können und sollen.

Die inhaltliche Spannweite kann vom Wunsch, ein Projekt zu starten, eine Fremdsprache oder eine technische Fertigkeit zu erwerben, bis hin zur Gründung einer Firma reichen. Entscheidend ist, dass die Mitglieder von Erfolgsteams das herausarbeiten, hinter dem sie mit hoher Energie und Leidenschaft stehen, zu dessen Erreichung sie aber eine Unterstützung und Beratung durch andere benötigen.

Für die Zeitplanung können folgenden Eckpunkte angesetzt werden: Ein bis anderthalb Tage für den Teambildungstag, danach zwei- bis dreistündige Teamtreffen in Selbstorganisation. Nach einem halben bis einem Jahr ein Auswertungstag.

Erfolgsteams richten sich in erster Linie an Personen mit einem klaren Ziel. Sollte es hier Schwierigkeiten geben, müssten in einem erweiterten Einführungsseminar Übungen zur Zielfindung bzw. -klärung durchgeführt werden. Während der selbst organisierten Teamtreffen sind verschiedene Rollen (Berichter/in, Zuhörer/in, Protokollant/in) zu verteilen.

d) Anwendungsgebiete

Erfolgsteams sind für alle Personen geeignet, die ein persönliches, berufliches oder politisches Ziel umsetzen möchten. Voraussetzung ist absolute Freiwilligkeit und Bereitschaft zum Engagement. Schwierig sind Zielgruppen, die in der selbst gesteuerten Arbeit völlig ungeübt sind.

Zur Teambildung können Gruppen von über 100 Personen zusammenkommen. Die Teams selbst umfassen 4 – max. 8 Personen, die weitgehend eigenständig arbeiten. In den USA haben bereits Tausende von Mitgliedern von Erfolgsteams eine Sprache gelernt, einen Literaturzirkel initiiert, eine Selbsthilfegruppe gestartet, ein Unterstützungsforum von Fachkollegen gebildet oder ein Unternehmen gegründet.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Selbständige, Existenzgründer/innen, Geschäftsführer/innen kleiner Unternehmen, Angestellte, Arbeitssuchende, aber auch Personen, die im persönlichen und/oder beruflichen Bereich nach einer Neuorientierung suchen, haben mithilfe von Erfolgsteam ihre Ziele klären und ihre Vorhaben realisieren können.

e) Weitere Informationen

Das Erfolgsteam wurde in den USA von Barbara Sher entwickelt und verbreitet sich seit einigen Jahren in den unterschiedlichsten Bereichen.

Burow O.A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta. S.156-161

3 Experten-Laien-Dialog (Konsensuskonferenz, Bürgerpanel)

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Bei der Konsensuskonferenz/Bürgerpanel handelt es sich um eine Art Jury aus ca. 15-20 nicht direkt betroffenen Laien, die nach Anhörungen von Fachleuten und ausführlicher Beratung eine Stellungnahme erarbeitet.

Die Teilnehmenden werden zunächst in möglichst breiter Heterogenität aus einer Gruppe von Interessierten ausgewählt, die sich zuvor auf entsprechende Aufrufe in Zeitungen oder auf persönliche Anschreiben zurückgemeldet haben. Bei der Auswahl wird nicht nur auf demografische Daten, sondern auch auf die Repräsentativität kontroverser Ausgangspositionen und Standpunkte zur anstehenden Fragestellung geachtet.

Die Teilnehmenden kommen zunächst an zwei Wochenenden zusammen, um sich mit dem Beratungsgegenstand vertraut zu machen, Experten als Sachverständige auszuwählen und Fragen an sie vorzuformulieren. Während der eigentlichen zwei- bis dreitägigen Konferenzphase findet dann eine Anhörung der Sachverständigen statt. Dieser Teil ist öffentlich und wird nach Möglichkeit in Radio und Fernsehen übertragen sowie in Zeitungen dokumentiert. Erst danach zieht sich das Bürgerpanel zurück, um sich auf gemeinsame Empfehlungen zu einigen und ein gemeinsames Schlussdokument zu den gestellten Fragen zu formulieren.

Ziel ist es, einen Konsens zu finden. Im Ausnahmefall sind aber auch Minderheitenvoten möglich. Das Ergebnis wird direkt nach Abschluss der Konferenz bei einer Pressekonferenz der Öffentlichkeit vorgestellt. Die Konsensuskonferenz soll den Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit über kontroverse Fragestellungen anregen, indem die häufig von Experten besetzte Diskussionskultur um qualifizierte Laienbeiträge ergänzt wird.

Eine weitere Form des Bürgerpanels ist das skandinavische Folkehoring, bei dem über Interviews die interessierten BürgerInnen gewonnen werden, und in der Folgezeit mit Informationen versorgt werden. Die anschließende Diskussion findet zunächst nur innerhalb der BürgerInnen statt und im zweiten Schritt dann unter Einbeziehung von Experten und Politik bzw. Entscheidungsträger. Wichtig ist die Trennung dieser beiden Schritte um zu gewährleisten, dass die Meinung der BürgerInnen Ausgangspunkt der Diskussion ist und die nachfolgende Debatte nicht von Politikern und Experten dominiert wird. Einige Zeit nach den Folkehoring werden die beteiligten BürgerInnen noch mal befragt ob und wie sich das Meinungsbild durch Information und den Diskurs mit Politikern und Experten gewandelt hat. Dies kann als Indikator fungieren um zu überprüfen welche Chancen die Politik hat komplexe oder unpopuläre Entscheidungen der Öffentlichkeit zu vermitteln

b) Ablauf

An drei Wochenenden treffen sich ca. 15-20 zufällig und repräsentativ ausgewählte interessierte Bürgerinnen und Bürger. Vor dem ersten Treffen erhalten die Teilnehmer umfassendes Material zum jeweiligen Thema, das aus einer breiten Vielfalt von Experten und Interessengruppen zusammengestellt ist, um sich inhaltlich einzuarbeiten und die verschiedenen Aspekte kennen zu lernen.

Das erste Wochenende (ca. 9 Wochen vor der Konferenz) dient der Einarbeitung der Laien in das Thema. Beim zweiten Wochenende (ca. 5 Wochen vor der Konferenz) geht es darum Fragen zu formulieren, die die Bürgergruppe für wichtig erachtet um die Thematik beurteilen zu können. Außerdem legen sie gemeinsam fest, welche Experten diese Fragen beantworten



8. Modul „Netzwerkarbeit“

sollen und zur öffentlichen Abschlusskonferenz eingeladen werden.

Bei der dreitägigen Abschlusskonferenz, gibt es zunächst eine öffentliche Befragung der Sachverständigen durch die Bürgergruppe und anschließend eine Diskussion. Am zweiten Tag zieht sich die Bürgergruppe nachmittags zurück, um den Abschlussbericht zu verfassen. Am dritten Tag präsentiert die Bürgergruppe das Gutachten der Öffentlichkeit. Die Bürgergruppe wird während des gesamten Prozesses durch zwei ModeratorInnen unterstützt.

c) Besonderheiten / Setting

Sowohl die innovative Form als auch die Teilnehmerstruktur der Konsensuskonferenz macht eine gemeinsame und intensive Vorbereitung zwischen Auftraggeber, weiteren Beteiligten und der Moderation erforderlich. Dies betrifft die Auswahl, Abgrenzung und verständliche Beschreibung des vom Bürgerpanel zu bearbeitenden Themas, die Wahl der Arbeitsformen und insbesondere die Klärung der Rollen und Verantwortlichkeiten während der Veranstaltungen sowie für die begleitende Öffentlichkeits- und Medienarbeit. Dazu ist mindestens ein ganztägiger Vorbereitungstermin notwendig.

d) Anwendungsgebiete

Eine Konsensuskonferenz kann bei ausgewählten komplexen Themen eingesetzt werden, bei denen eine breite öffentliche und politische Debatte besteht und weiter gefördert werden soll, weil es keine einheitliche Expertenmeinung dazu gibt. Wichtig ist ein breites öffentliches Interesse am Thema um für ausreichende Beteiligung der Presse zu sorgen. Das Bürgerpanel kann einen Beitrag zum Umgang mit der Thematik liefern, indem interessierte Laien und nicht unmittelbar Betroffene einen „Common Sense“ formulieren.

Mit dem Konsensbegriff werden in der Öffentlichkeit meist hohe Erwartungen verknüpft. Daher muss eindeutig kommuniziert werden, dass sich der Konsens zunächst nur auf die Gruppe des Bürgerpanels bezieht, weil Entscheidungsträger (bewusst) noch nicht einbezogen werden. Da die Teilnehmenden der Konsensuskonferenz in der Regel aber unabhängiger als organisierte InteressenvertreterInnen

diskutieren und entscheiden können, bietet diese besondere Form des Experten-Laien-Dialog die Chance, mehr Vertrauen und Glaubwürdigkeit für die erarbeiteten Ergebnisse zu erreichen und so Entscheidungsfindung zu fördern.

4 Open Space

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Wer regelmäßig an Workshops und Konferenzen teilnimmt, kennt vermutlich diesen Effekt: spannende Gespräche, wertvolle Anregungen und neue Kontakte ergeben sich oft weniger im Rahmen des offiziellen Programms, sondern ereignen sich relativ zufällig in Seitengesprächen und Kaffeepausen. Open Space bietet den „Freiraum“, genau diese Situation zum Prinzip zu machen: Das Wunder der Kaffeepause. In Zeiten des Wandels können auf diese Weise möglichst viele gestaltende Akteure aktiv in die Erarbeitung der nächsten Schritte eingebunden werden.

Ein komplexes Thema verlangt nach neuen kreativen Lösungen, die nur durch das Zusammenkommen verschiedener Fähigkeiten, Wissensstände und Erfahrungen geschaffen werden können. Ziele des Einsatzes von Open Space können daher vielfältig sein:

- Schnelle Erarbeitung von Lösungen und Veränderungsmöglichkeiten
- Aktivierung vieler Menschen für ein Thema
- Freisetzung von sehr viel Motivation und Verantwortung
- Hierarchieübergreifendes Arbeiten

Dabei wird lediglich ein Leitthema vorgegeben, die Teilnehmer/innen entwickeln die konkrete Tagesordnung selbst. Workshops werden eigenverantwortlich angeboten, durchgeführt und ausgewertet. Für diese Form des selbst organisierten Arbeitens gelten folgenden Leitlinien:

- Wer kommt, es sind die richtigen Personen!
- Offenheit für das, was passiert
- Es beginnt, wenn die Zeit reif ist
- Wenn es vorbei ist, ist es vorbei!
- „Gesetz der 2 Füße“ (jede und jeder bleibt nur so lange, wie sie oder er etwas zum



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Thema beitragen kann oder will)

b) Ablauf

Am Anfang stehen nur eine Überschrift und eine weiße Wand. Es werden Themen und Fragestellungen gesammelt, die den Teilnehmenden wichtig sind. Dann organisiert sich alles in Workshops. In mehreren Phasen wird miteinander gearbeitet: in Eigenregie, ohne externe Moderation.

Das Moderationsteam kümmert sich um den „Roten Faden“ für die Veranstaltung. Die Teilnehmenden entscheiden spontan, an welchen Workshops sie teilnehmen und wie lange Sie dort mitarbeiten. Sie können sich in wenigen Workshops vertiefen oder in verschiedenen Gruppen vorbei schauen.

Natürlich sollen wichtige Ergebnisse der Workshops nicht verloren gehen. Daher werden sie „kekk“ – kurz, einfach, klar und knackig – von der Arbeitsgruppe selbst mitvisualisiert. Am Ende werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen und Prioritäten gesetzt.

Der Rahmen für eine zweitägige Open Space-Veranstaltung könnte so aussehen:

1. Tag:

- Plenum in einem großen Raum für alle Teilnehmenden
- Begrüßung durch Leitung/ Moderation
- Einführung der Leitlinien
- Zu Beginn der Veranstaltung wird die bis dahin noch leere Zeit- und Raumtafel von den Teilnehmenden selbst mit Themen zum Leitthema gefüllt.
- Die Zeit- und Raumtafel dient dabei als Gerüst des Veranstaltungsprogramms, welches sich aus den Themen der Teilnehmenden entwickelt. Wer ein Thema hat, kommt in die Mitte des Kreises, schreibt es auf ein DIN A3-Blatt und hängt es an die Zeit- und Raumtafel.
- Nach der Themensammlung wird der "Marktplatz" eröffnet. Alle Anwesenden tragen sich nun in die sie interessierenden Arbeitsgruppen ein. Jede und jeder entscheidet für sich und trägt für sich Verantwortung.
- Selbstgesteuerte Workshops einschließ-

lich Ergebnissicherung durch die „Kümmerer“

- Abendnachrichten an der Nachrichtwand

Die Ergebnisse werden im Laufe des Tages und am Abend elektronisch dokumentiert (PCs), vervielfältigt und am nächsten Morgen den Teilnehmenden ausgehändigt. Für die Umsetzung der erarbeiteten Ideen und Maßnahmen werden Arbeitsgruppen gebildet.

2. Tag:

- Morgennachrichten an der Nachrichtwand
- Alle Berichte liegen als Dokumentation vor. Es wird gelesen und später gewichtet.
- Die wichtigsten Berichte erhalten Punkte. Das macht deutlich, welche Berichte bzw. Ergebnisse den Personen bezüglich der Umsetzung am bedeutendsten sind. Die Ergebnisse mit den meisten Punkten sollen bevorzugt umgesetzt werden.
- Daraufhin werden Umsetzungsgruppen gebildet. Der Weg, die Ergebnisse praktisch umzusetzen, wird an diesem Tag geübt. Jede und jeder Interessierte kann sich themenbezogenen Umsetzungsgruppen zuordnen. Erste Maßnahmen und Schritte legen die Teilnehmenden noch auf der Veranstaltung fest.
- Workshops (Weiterarbeit und/ oder neue)
- Schlussrunde im Plenum

c) Besonderheiten / Setting

Plenum und Gruppenarbeitsphasen wechseln sich ab. Dazu braucht man einen sehr großzügigen Veranstaltungsraum und weitere nutzbare Räume im Haus oder Garten. Stuhlkreise sind die bestimmende Sitzordnung, sowohl bei einigen Dutzend als auch bei einigen Hundert Menschen. Der Zeitrahmen umfasst idealerweise 2 bis 3 Tage. Möglich sind aber auch Veranstaltungen mit einer Dauer von ½-1 Tag.

d) Anwendungsgebiete

Das Open Space-Format eignet sich besonders, wenn es darum geht, Energie für eine gemeinsame Sache freizusetzen, die Selbstbestimmung der Teilnehmenden zu fördern und viele Projektideen zu sammeln und anzuschließen. Durch diese Methode wird in



8. Modul „Netzwerkarbeit“

besonderer Weise gewährleistet, dass die Inhalte zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden passen.

„Open Space“ eignet sich gleichermaßen für Fachleute und Multiplikatoren wie auch für Bürger/innen. Sie lässt sich sowohl mit homogenen als auch mit heterogenen Gruppen durchführen. Außerdem hält die mit „Open Space“ verbundene Dynamik in der Regel weit über den Tag hinaus, wenn sie in der Zeit nach der Veranstaltung entsprechend begleitet wird.

Open Space wird als Impulskonferenz in Unternehmen, Institutionen oder Kommunen durchgeführt. Es eignet sich, unter anderem, um

- Veränderungsprozesse mit einer Auftaktveranstaltung in Gang zu bringen, auch für öffentliche Anliegen - z.B. Bürgeranhörungen,
- die Leistungsfähigkeit in der Organisation zu steigern oder auszubauen,
- die Neuausrichtung der Organisation anzusteuern,
- die Zusammenarbeit unter Kooperationspartnerinnen und -partnern, Abteilungen etc. zu verbessern,
- Ideen für neue Projekte, Produkte, Dienstleistungen, Prozesse oder Abläufe zu entwickeln,
- unkonventionelle Veranstaltungen zu gestalten,
- einen Zukunftsentwurf zu gestalten – z.B. unsere Organisation in 5 Jahren,
- die Kultur des Miteinander zu verbessern - wie wollen wir miteinander umgehen?
- Strategische Themen wie z.B. Integration oder Globalisierung zu bearbeiten.

Voraussetzung ist absolute Freiwilligkeit und Bereitschaft zum Engagement. Geeignet für 10 bis über 1.500 Personen. Schwierig sind aber Zielgruppen, die in der selbstgesteuerten Arbeit völlig ungeübt sind.

e) Weitere Informationen

Hinweise und Tipps zur praktischen Ausgestaltung und Moderation von Open Space sind im Teil 2, Kapitel III zu finden.

Bei den Olympischen Spielen 1996 in Atlanta hatten Firmen die Möglichkeit, sich mit einem eigenen Pavillon im olympischen Dorf zu präsentieren, darunter auch die Firma AT&T. Durch eine kurzfristige Steigerung der zu erwartenden Anzahl an Besucherinnen und Besuchern musste schnell ein neues Präsentationskonzept entwickelt werden. Eine Open Space-Konferenz wurde mit dem Designteam einberufen. Nach nur zwei Tagen war ein völlig neues Präsentationskonzept entwickelt, das zu diesem Zeitpunkt bereits weiter fortgeschritten war als das vorherige Konzept, das die gleiche Gruppe in fast einem Jahr entwickelt hatte.

Literaturempfehlungen

- Burow, Olaf-Axel: Ich bin gut, wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart, Klett-Cotta 2000
- Maleh, Carole: Open Space: Arbeiten mit großen Gruppen. Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater. Weinheim, Beltz 2000
- Owen, Harrison: Expanding Our Now. San Francisco, Berrett-Koehler 1997
- Petersen, Hans-Christian: Open Space in Aktion. Kommunikation ohne Grenzen. Paderborn, Junfermann 2000
- Witthaus, Udo/Wittwer, Wolfgang (Hg.): Open Space – eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Großgruppen. Bielefeld, W. Bertelsmann 2000
- Petri, Katrina: Let's meet in Open Space! - Die Story von Kaffeepausen, chaotischen Attraktoren und Organisations-Transformation, in: Organisationsentwicklung 2 (1996), S. 56 – 65

5 Perspektiven- und Planungswerkstatt

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Bei diesem Veranstaltungsformat werden verschiedene Möglichkeiten zur Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern an planerischen und (stadt-)räumlichen Gestaltungsfragen unter dem Begriff der Planungswerkstatt zusammengefasst. Daneben gibt es die "Perspektivenwerkstatt" als eine spezielle Ausformung der Planungswerkstatt mit einem festgelegten Verfahrensablauf. Sie wird als Beteiligungsverfahren in der Stadtentwicklung und Verkehrsplanung eingesetzt und basiert auf den anglo-



8. Modul „Netzwerkarbeit“

amerikanischen Ansätzen des "Community Planning". Seit Mitte der 90er wird dieses Verfahren auch in Deutschland eingesetzt.

In diesem Kapitel stellen wir die Konzeption der Perspektivenwerkstatt als ein Beispiel für Planungswerkstätten vor. Die folgenden Ausführungen zur Perspektivenwerkstatt machen aber den Charakter dieses Veranstaltungsformats deutlich:

- Einzige Eingangsvoraussetzung für die Teilnahme ist das Interesse am Planungsthema.
- Alle Betroffenen (Bewohnerinnen und Bewohner sowie alle Gruppen von Nutzerinnen und Nutzern) können sich beteiligen.
- Beteiligte gelten als Expertinnen und Experten ihres eigenen Lebensraums, ihre Perspektive ist zentral für die Planung.
- Mehrere Ebenen der Partizipation durch Vorbereitungskreis, Steuerungsgruppe, Arbeitsgruppe und Planungstische sind Bestandteil des Konzepts.
- Der endgültige Lösungsvorschlag erfolgt durch fachliche Expertinnen und Experten.

Übergeordnetes Ziel ist die Etablierung einer neuen Planungskultur, bei der die Betroffenen die Prozesse mit Unterstützung von Fachleuten und Verwaltung steuern. Die Konzepte sollen die Bedürfnisse, Ideen und Wünsche der lokalen Akteurinnen und Akteure umsetzen und in wirtschaftlicher, sozialer und städtebaulicher Hinsicht langfristig tragfähig sein. Dadurch soll Stadtentwicklung nachhaltig gemacht werden.

b) Ablauf

Der Ablauf verläuft in drei Schritten:

1. Vorlauf

Es konstituiert sich ein Vorbereitungskreis mit Vertreterinnen und Vertretern aus allen denkbaren örtlichen Interessenverbänden, Institutionen und Organisationen. Diese unterstützen die Vorbereitung der Perspektivenwerkstatt inhaltlich, organisatorisch oder finanziell. Sie mobilisieren Teilnehmerinnen und Teilnehmer und liefern Schlüsselinformationen.

Um bestimmte Zielgruppen zu erreichen und soziale Selektivität zu mindern, können zusätzlich vorab durch aktivierende Befragungen weitere Ideen und Standpunkte gesammelt wer-

den. Schlüsselpersonen bilden zusammen mit unterstützenden Entscheidungsträgerinnen und -trägern sowie fachliche und lokale Expertinnen und Experten eine Steuerungsgruppe.

2. Werkstattphase

Zunächst macht sich das "Werkstatt-Team" mit dem Planungsgebiet und seinen Bedingungen vertraut. Auf der Veranstaltung selbst moderieren die Teammitglieder Arbeitsgruppen. Durch den Einsatz von Kreativitätstechniken und vielfältigen methodischen Wechslen wird die Entwicklung innovativer Ideen erleichtert. An Tischen mit den Planungsunterlagen des Gebiets können Probleme sowie Lösungsvorschläge gezeichnet und dokumentiert werden. Ergebnisse aus Arbeitsgruppen und Planungstischrunden werden durch Teilnehmende im Plenum präsentiert. Präsentation und Arbeitsphasen wechseln mehrmals ab.

Am letzten Abend der Veranstaltungsphase beginnt das nicht öffentliche Teamwork des Werkstattteams mit einem Brainstorming über den Eindruck vom vorherrschenden Meinungsbild der Werkstattteilnehmerinnen und -teilnehmer. Die Zusammenfassung und Integration aller Ergebnisse und Aktionspunkte zu einer gemeinsamen Entwicklungsstrategie und Vision erfolgt innerhalb von 2 - 3 Tagen.

Die Abschlusspräsentation wird nochmals zur Diskussion mit den Teilnehmenden und der Öffentlichkeit gestellt. Eine ausführlichere Dokumentation folgt wenige Tage später. Beides dient dazu, die Entwicklungsstrategie und die Vision als Vorschlag wieder an die Teilnehmenden zurück zu spiegeln. Präsentation und Dokumentation des Entscheidungsprozesses können z.B. durch Ausstellung und Diavortrag erfolgen. Ergänzend wird ein druckfähiger Bericht mit den Inhalten der Abschlusspräsentation und einer Umsetzungsstrategie erstellt.

3. Follow-up-Phase

Hier ist vor allem die kontinuierliche Weiterarbeit der Steuerungsgruppe gefragt. In der Regel wird noch ein breiterer „Unterstützerkreis“ gebildet. Die auftraggebende Stelle informiert kontinuierlich über den Umsetzungsprozess.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

c) Besonderheiten / Setting

Zielgruppen:

- Voraussetzung: Interesse am Thema
- Alle betroffenen Bewohnerinnen und Bewohner
- Alle Gruppen von Nutzerinnen und Nutzern
- Einbezug von Kindern und Jugendlichen

Empfehlung:

- Einzelne Arbeitsgruppen maximal bis 40 Personen
- Einzelne Planungstische maximal bis 12 Personen
- Mögliche Gesamtgrößen: unter 50 bis mehrere Hundert

Dauer:

- Vorlauf: je nach Komplexität einige Wochen bis mehrere Monate
- Werkstattphase: Veranstaltung: 5 Tage, Teamwork: 2 - 3 Tage, Abschlusspräsentation: 0,5 - 1 Tag, Bericht: eine Woche
- Follow-Up: je nach Frist der Umsetzungsstrategie: mehrere Monate, ggf. einzelne Follow-Ups nach einem oder mehreren Jahren.

Besonderheiten bei der Organisation

- Risiko bei der Kalkulation der Räumlichkeiten und der Anzahl der notwendigen Moderatorinnen und Moderatoren durch unbestimmte Gruppengröße
- Dokumentation der Teamarbeit durch Dias
- Das Werkstattteam muss sowohl über Moderationsfähigkeiten als auch über Fachleute für das zu behandelnde Thema verfügen.

d) Anwendungsgebiete

Die Perspektivenwerkstatt kommt für alle komplexen städtischen Problemzonen in Frage, u.a.:

- Stadtentwicklung mit zukunftsfähigen und zukunftsorientierten Perspektiven
- Strategiesuche für Stadterneuerungsprojekte in Sanierungszonen
- Einführung und Umsetzung von lokalen „Agenda 21“- Projekten

- Verkehrsplanung - Suche nach komplexen städtischen Verkehrslösungen
- Neue Planungen für die Schließung von Baulücken
- Gestaltung und Umnutzung existierender und geplanter Gebäude
- Siedlungsentwicklung - Integration neuer Bauplanungen in bereits vorhandene Siedlungen
- Regionalplanung - die Beteiligung der Bürger an der regionalen Bauleitplanung

In folgenden Situationen bietet eine Perspektiven- oder Planungswerkstatt besondere Chancen:

- Das Ideenspektrum der Planer soll um die Ideen von BürgerInnen bzw. Multiplikatoren erweitert werden
- Die Interessen und Ideen der Beteiligten sollen in räumliche Planungsvarianten „gegossen“ werden, um eine gute Grundlage für weitere Entscheidungsprozesse (z.B. Bebauungsplanverfahren) zu erhalten.
- Das Verständnis der BürgerInnen für planerische Fragestellungen und öffentliche Interessen soll geschärft und die Akzeptanz für die Planungen gefördert werden.

Die Einsatzmöglichkeiten haben aber auch Grenzen:

- Die Planungswerkstatt ist kein Instrument zur Konfliktlösung. Sie muss in diesem Fall um entsprechende Methoden (Interessenanalyse, Runder Tisch,...) ergänzt werden.
- BürgerInnen sind keine Planer. Das Ergebnis einer Planungswerkstatt sind keine qualitativ hochwertigen, abgewogenen Pläne sondern Ideenskizzen, Varianten, etc., die in einen weiteren Bearbeitungs- und Entscheidungsprozess einfließen müssen.

Der Dialog zwischen Planern und Bürgern gestaltet sich manchmal schwierig. Die verständliche Darstellung von Planungsaspekten ohne „Fachchinesisch“, das Eingehen auf die Interessen und Ideen der Bürger in einer Mischung aus Berater und Dienstleister – beides sind große Herausforderungen.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Weitere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung sind:

- Konkreter Bezug zur Lösung eines lokalen bzw. regionalen (städtebaulichen) Problems
- Identifikation mit dem Planungsthema
- Bildung neuer strategischer Allianzen
- Investoren- und Partnersuche
- Politische Überzeugungsarbeit

e) Weitere Informationen

Die Stadt Essen hat Stadtentwicklung mit Hilfe von Perspektivenwerkstätten durchgeführt. So wurden die Neugestaltung des Berliner Platzes und des Burgplatzes auf breiter Basis diskutiert und gestaltet. Es gibt dazu umfangreiche Berichte und Diskussionen aus den unterschiedlichsten Perspektiven im Internet (siehe <http://www.perspektivenwerkstatt.essen.de>, <http://www.communio-essen.de/burgplatz/>).

6 Planungszelle / Bürgergutachten

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Eine Planungszelle besteht aus 25 zufällig ausgewählten BürgerInnen, die sich vier ganze Tage der Lösung eines vorgegebenen Problems widmen. Um diesen das nötige Fachwissen zu vermitteln, hören sie Referate kompetenter Expertinnen und Experten, die so ausgewählt werden, dass zu allen Sachgebieten kontrovers informiert wird.

Jede Planungszelle wird in ihrem organisatorischen Ablauf im Vorfeld präzise strukturiert. Zentral ist die Kleingruppe. In ihr erarbeiten jeweils fünf Teilnehmende Lösungsvorschläge, die dann im Plenum vorgestellt werden. Die Kleingruppen tagen in wechselnder Zusammensetzung, um die Dominanz von Meinungsführerschaften zu verhindern. Koordiniert wird die Planungszelle vor Ort von zwei neutralen Personen, die den Prozess begleiten.

Es gibt keine vorgegebenen Lösungsmuster. Die Planungszelle erfordert Offenheit für völlig neue Ideen zur Lösung von Problemen und zeichnet sich aus durch:

- Heterogenität und Repräsentativität der Zusammensetzung
- Ernstnehmen der Bürgerinnen und Bürger
- Kompetenz für Probleme wird an Beteilig-

te delegiert

- Transparenz des gesamten Verfahrens durch umfassende Dokumentation

Ziel des Verfahrens ist die Verbesserung von Planungsverfahren durch die Einbeziehung der direkt Betroffenen, nämlich der Bürgerinnen und Bürger. Zentrale Qualitäten des Verfahrens sind:

- Berücksichtigung der verschiedensten Perspektiven bei der Entscheidungsfindung
- Überwindung der reinen „Expertenperspektive“
- Durch das Zufallsprinzip bei der Auswahl der Teilnehmer/innen auch Aktivierung und Beteiligung ansonsten „zurückhaltender“ Bürgerinnen und Bürger
- Orientierung auf das Gemeinwohl und in der Gesellschaft konsensfähige Ergebnisse
- Erhöhung der Legitimation der auf Grund der Vorschläge der Planungszelle getroffenen Entscheidungen

b) Ablauf

Die 25 Teilnehmenden einer Planungszelle werden durch Zufallsverfahren aus den Melderegistern der betroffenen Gemeinden ausgewählt. Teilnahmeberechtigt ist jede Einwohnerin und jeder Einwohner ab 16 Jahre. Durch dieses Auswahlverfahren wird sichergestellt, dass ein repräsentativer Querschnitt der Bevölkerung in der Planungszelle vertreten ist. Jede und jeder Teilnehmende bekommt eine Aufwandsentschädigung und, soweit nötig, eine Erstattung des Verdienstaufschlags. Je nach Komplexität des zu behandelnden Themas empfiehlt sich paralleles Arbeiten mehrerer Planungszellen (z.B. 6-8), um die Ergebnisqualität zu erhöhen.

Die Arbeit einer einzelnen Planungszelle dauert vier Tage zu je acht Stunden. Das Design fordert den Teilnehmenden eine sehr konzentrierte Arbeitsweise ab. Die Methode Planungszelle ist ein Beteiligungsverfahren, das davon ausgeht, dass jede Bürgerin und jeder Bürger an der Lösung eines Problems mitarbeiten kann, wenn ihnen nur genügend Informationen zu Verfügung gestellt werden. Die Erfahrung



8. Modul „Netzwerkarbeit“

zeigt, dass die Beteiligten sich schon nach wenigen Tagen auch in komplexer Materie zurechtfinden und sich ein Fachwissen erarbeiten, das zu einem grundlegenden Urteil befähigt.

Mehrere Planungszellen können parallel arbeiten und ihre Ergebnisse gegenseitig präsentieren. Die thematischen Schwerpunkte können dabei sowohl gleich als auch unterschiedlich sein oder verschiedene Aspekte ein und desselben Themas bearbeiten.

Die Ergebnisse der Planungszelle werden von der durchführenden Einrichtung festgehalten und zusammengefasst zu einem so genannten Bürgergutachten. Damit dieses Bürgergutachten auch wirklich den Intentionen der Teilnehmenden entspricht, wählen diese zwei bis drei Redaktorinnen und Redaktoren aus ihrer Mitte, die am Schluss das Bürgergutachten vor der Veröffentlichung noch einmal gegenlesen.

c) Besonderheiten / Setting

Dauer einer einzelnen Planungszelle: 4 Tage zu je 8 Stunden

Bei Gesamtpräsentationen verschiedener Planungszellen: 1 zusätzlicher Tag

Besonderheiten bei der Organisation

- Auswahl der Teilnehmenden per Zufall (Melderegister)
- Ggf. Verhandlungen über Freistellungen und Verdienstausschlag
- Akquise von Fachreferentinnen und -referenten, die die thematischen Aspekte kontrovers darstellen können
- Kostenloses Arbeitsmaterial für die Teilnehmenden

Die Moderation übernimmt die Einführung in die einzelnen Arbeitsphasen, begleitet den Prozess inhaltlich streng neutral und sorgt dafür, dass die Arbeitsregeln in den Kleingruppen eingehalten werden.

d) Anwendungsgebiete

Die Planungszelle wurde bisher vor allem in Stadtentwicklungsverfahren sowie bei konfliktträchtigen Themen wie Gentechnologie, Abfallwirtschaft u.ä. eingesetzt. Sie weist einen ähnlichen Charakter auf wie der Experten-Laien-Dialog

e) Weitere Informationen

Die Planungszelle wurde in den 70er Jahren von Prof. Dr. Peter C. Dienel an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal entwickelt.

7 World Cafe

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Das World Café eignet sich, um Menschen und Ideen schnell miteinander zu vernetzen, einen kooperativen Dialog zu fördern und intensive Gespräche und Begegnungen zu ermöglichen. Was im Kaffeehaus unbewusst passiert, wird zur Methode. Dahinter steckt die Annahme, dass Menschen bereits die Weisheit und Kreativität besitzen, auch die schwierigsten Herausforderungen zu meistern. Mit den „richtigen“ Fragen ist es möglich, Zugang zu diesem Wissen zu erlangen und es damit anwendbar zu machen. Das World Café ist darauf angelegt, die Teilnehmer in die Diskussion aktiv einzubeziehen. Es eignet sich daher besonders für Veränderungs- und Entwicklungsprozesse.

b) Ablauf

Fünf bis acht Personen sitzen an kleinen runden Kaffeetischen in Gesprächsgruppen zusammen. Für jeweils ca. 20-30 Minuten wird an allen Tischen die gleiche Frage bearbeitet. Die einzelnen Gesprächsrunden (meistens drei) bauen mit ihren verschiedenen Fragestellungen aufeinander auf. Nach jeder Runde haben alle die Möglichkeit, sich einen neuen Tisch mit neuen Gesprächspartnern zu suchen.

Weil die Teilnehmer sich zwischen den Gesprächsrunden an neue Tische bewegen, verlinken und verbinden sich die Ideen, Themen und Fragen. Dieser Effekt kann durch „Gastgeber“ am Tisch noch unterstützt werden. Sie heißen die „Reisenden“ von anderen Tischen willkommen und berichten aus der voraus gegangenen Phase.

Nach einigen Gesprächsrunden wird eine Phase eingeräumt, in der die Moderation nach den Entdeckungen und Erkenntnissen im Plenum fragt. In diesen großen, offenen Mitteilungsphasen werden Muster deutlich und Möglichkeiten zum Handeln tauchen auf.

Mit den Fragen steht und fällt der Erfolg des World Café. Man kann im Café nur eine einzige Frage untersuchen, die immer weiter in die



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Tiefe dringt, oder mehrere Fragen, die eine logische Weiterentwicklung über mehrere Gesprächsrunden hinweg ermöglichen. Denkbar ist auch eine thematische Arbeitsteilung zwischen den Tischen.

c) Besonderheiten / Setting

Wichtig ist, dass der Raum tatsächlich wie ein Café aussieht - also ein angenehmer Ort mit kleinen Tischen, an denen 5-8 Personen Platz finden. Um der Tradition von Gemeinschaft und Gastfreundschaft gerecht zu werden, sollte es Getränke und Snacks geben. Ein Café ist kein Café ohne Essen und Trinken.

Ob es sich um einige Dutzend oder einige Hundert Menschen handelt, es ist in jedem Fall wesentlich, eine Umgebung zu schaffen, die Gefühle von Ungezwungenheit und Vertrautheit schafft. Wenn die Teilnehmenden eintreffen, sollten sie sofort spüren, dass dies kein gewöhnliches Treffen ist.

Für die Ergebnissicherung werden beschreibbare Papiertischdecken benötigt. Diese werden nach der Arbeitsphase im World Cafe an einer Wäscheleine quer durch den Raum aufgehängt. Digitalfotos sind für die Auswertung der Beiträge hilfreich. Es sind aber keine strukturierten Ergebnisse zu erwarten, dafür müssten ggf. zusätzliche Regieanweisungen an die Gastgeber der Tische formuliert werden - z.B. für Visualisierung auf Flip-Chart oder Moderationskarten.

d) Anwendungsgebiete

Das Worldcafe eignet sich für alle Situationen in denen es vorwiegend darum geht Menschen miteinander ins Gespräch zu bringen, Diskussionen anzuregen und Menschen zu individuellen Veränderungen anzuregen. Es eignet sich nicht primär dazu konkrete Ergebnisse festzuhalten. Es ist beispielsweise möglich Vortragsveranstaltungen durch diese Methode zu intensivieren, indem zwischen den Vortragsblöcken die Teilnehmenden sich an den Tischen über das Gehörte austauschen oder in heterogenen Gruppen um die Kommunikation zwischen den verschiedenen Menschen zu erleichtern. Diese Methode ist besonders für Frauen geeignet, da sie stark dialogorientiert ist und wenig Präsentation im Plenum benötigt.

e) Weitere Informationen

Linkliste:

<http://www.worldcafe.org/>

http://www.all-in-one-spirit.de/res/res_wc.htm

<http://www.theworldcafe.com/>

<http://www.managerseminare.de/msemi/2124934/frontend/lexikondaten.html?urlID=145001>

Literatur:

- Brown, Juanita, Die Geburt von "World Café", 2000

8 Zukunftskonferenz (future search)

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Eine Zukunftskonferenz ist eine zwei bis dreitägige, nicht-öffentliche Tagung mit einem festen Ablaufschema und üblicherweise 64 nach Akteurskonstellationen ausgewählten Teilnehmenden. Nach dem Prinzip „Das ganze System in einen Raum“ soll die Teilnehmerstruktur die vorab ermittelten zentralen Interessenlagen zum Thema der Zukunftskonferenz abbilden. Dabei werden z.B. 8 Kerninteressen formuliert und jeweils bis zu 8 Vertreter/innen diesen Interessen zugeordnet (=64 Teilnehmende, alternativ 6x6, 7x7, 9x9).

Das Veranstaltungsformat legt den Fokus auf die Zukunft und die Identifizierung von Gemeinsamkeiten statt auf die Diskussion von Problemen und die Bearbeitung von Differenzen. Ziel ist es, bei allen Beteiligten durch ein motivierendes Zukunftsbild die Bereitschaft zum gemeinsamen Handeln zu erzeugen.

b) Ablauf

Die Zukunftskonferenz gliedert sich in folgende Phasen:

- 1. einem Rückblick in die Vergangenheit,
- 2. der Analyse externer Trends – positiver wie negativer,
- 3. der Bewertung der gegenwärtigen Situation,
- 4. der Entwicklung von Bildern einer wünschenswerten Zukunft,
- 5. dem Herausarbeiten von gemeinsamen Entwicklungszielen und
- 6. der Planung von konkreten Maßnahmen.



8. Modul „Netzwerkarbeit“

Die Auswahl der Teilnehmenden und die Vorbereitung der Konferenz ist Aufgabe einer interdisziplinär und akteursübergreifend zusammengesetzten Vorbereitungsgruppe. Diese wäre auch für die Identifizierung der Kerninteressen zuständig. Ergänzend dazu könnten Hintergrundinterviews mit ausgewählten Schlüsselpersonen geführt werden. Neben dem Einladungsverteiler (mit Ersatzkandidaten!) legt die Moderation in Abstimmung mit der Vorbereitungsgruppe auch die konkreten Leitfragen für die einzelnen Arbeitsphasen fest.

Die Methode lebt neben der Ablaufplanung von der parallelen Bearbeitung dieser Fragen in 8 Tischgruppen, deren Zusammensetzung zur Veränderung der Blickwinkel in den verschiedenen Ablaufphasen der Konferenz wechselt. Mal „homogene“ Tische mit acht Vertreter/innen des gleichen Interesses und mal „heterogene“ Tische mit Vertreter/innen von acht unterschiedlichen Interessen. So werden im Verlauf der Konferenz blockierende Positionen aufgebrochen und gegenseitiges Verständnis über die Grenzen der einzelnen Akteursgruppen hinweg aufgebaut. Zwischendurch gibt es Plenumsphasen, in denen die Ergebnisse aus den Tischgruppen gebündelt bzw. eine gemeinsame Bewertung angestrebt werden.

c) Besonderheiten / Setting

Wir empfehlen, sich (z.B. mit der Vorbereitungsgruppe) zu überlegen, ob und ggf. wie die Zukunftskonferenz in andere Entwicklungsprozesse eingebunden ist oder mit anderen Maßnahmen verzahnt wird. Für den Erfolg ist es wesentlich, einen Ausblick zum Umgang mit den Ergebnissen zu geben und den Worten auch Taten folgen zu lassen. Das ist der Preis für ernsthaftes Engagement der Beteiligten.

d) Anwendungsgebiete

Zukunftskonferenzen sind seit vielen Jahren ein bewährtes Instrument. Die Anwendungsgebiete reichen von organisationsinternen Anlässen einer strategischen Neuausrichtung über punktuelle Planungsaufgaben verschiedenster Träger bis hin zu Leitbildprozessen auf internationaler Ebene. Das Instrument lebt von inszenierten Perspektivenwechseln und eignet sich besonders für Themen, wo Veränderungen und heterogene Interessen die Entwicklung prägen.

Dabei ist es ein Prinzip, erst dann Maßnahmen zu erarbeiten, wenn ein Konsens über eine wünschenswerte Zukunft erreicht ist. Erst wenn ein gemeinsamer Grund gelegt ist, schälen sich die Maßnahmen heraus, die auch von allen akzeptiert – oder zumindest toleriert – werden. Die Zukunftskonferenz eignet sich daher weniger als Instrument zur Lösung aktueller Konflikte, sondern vielmehr um gemeinsam längerfristige Visionen zu entwickeln.

e) Weitere Informationen

Hinweise und Tipps zur praktischen Ausgestaltung und Moderation einer Zukunftskonferenz sind im Teil 2, Kapitel VI zu finden.

Die öffentliche Diskussion um die Planungen für eine neue U-Bahnlinie in Düsseldorf war 2000/ 2001 der Anlass für das Verkehrsunternehmen Rheinbahn AG, ein Bürgerforum ins Leben zu rufen. Zentrales Ziel des Beteiligungsprozesses war es, gemeinsam mit Entscheidungsträgern aus Politik, Stadtverwaltung, Rheinbahn und VertreterInnen gesellschaftlicher Organisationen ein Handlungsprogramm für einen öffentlichen Personennahverkehr in Düsseldorf zu erarbeiten, der sich künftig noch besser an den Bedürfnissen der Fahrgäste orientiert. Dazu wurde erstmals in Deutschland gemeinsam mit BürgerInnen eine Zukunftskonferenz vorbereitet und durchgeführt. Die Konzeption und Moderation lag bei der iku GmbH aus Dortmund.

Linkliste mit weiterführenden Informationen

<http://www.zukunftskonferenz.de/>

<http://www.zukunftskonferenz-online.de/>

Literaturempfehlungen

↗ Weisbord, Marvin R./Janoff, Sandra: Zukunftskonferenz. Die gemeinsame Basis finden und handeln, in: Keil, Marion/Königswieser, Roswitha (Hg.): Das Feuer großer Gruppen. Stuttgart, Klett-Cotta 2000, S. 129 – 145

9 Zukunftswerkstatt

a) Kurzbeschreibung und Zielsetzung

Die Zukunftswerkstatt ist ein auf Robert Jungk zurückgehendes dreistufiges Verfahren zur teilnehmerzentrierten Zukunftsgestaltung für Gruppen von 5 bis ca. 200 Personen. Es beruht auf den Prinzipien Freiwilligkeit, Kreativität



8. Modul „Netzwerkarbeit“

tät, Ergebnisoffenheit und Selbststeuerung. Das Ablaufkonzept besteht aus Kritikphase, Phantasie- oder Visionsphase und Realisierungs- bzw. Umsetzungsphase.

Folgende Ziele werden mit dem Einsatz dieses Veranstaltungsformats verbunden:

- Erschließung neuer Möglichkeitsräume
- Bildung von hoch motivierten Veränderungsteams
- Entwicklung neuer (gesellschafts-)politischer Lösungsansätze
- Freisetzung von Kreativität und Selbstverantwortung
- Ideengenerierung und Umsetzung in praktisches Handeln
- Förderung von Beteiligungskulturen in Politik und Unternehmen

b) Ablauf

Von zentraler Bedeutung ist die gemeinsame Themenfestlegung entweder mit einer Steuergruppe, die aus für den jeweiligen Bereich repräsentativer Teilnehmenden besteht oder zu Beginn der Werkstatt mit allen Teilnehmenden gemeinsam. In der Kritikphase wird das jeweils gewählte Thema ausschließlich unter dem Aspekt betrachtet: Was kritisieren wir am Gegenstand?

In einem zweiten Schritt werden die festgestellten Kritikpunkte zunächst positiv umformuliert, um sich dann in der Phantasie- oder Visionsphase auf eine Zeitreise in eine Zukunft zu begeben, in der die Erfüllung aller unserer Wünsche und Vorstellungen möglich ist. Die auf dieser Reise entstehenden Zukunftsvorstellungen können z.B. in Gruppen ausgearbeitet und dann dem Plenum präsentiert werden.

In einem dritten Schritt, in der Realisierungs- oder Umsetzungsphase gehen wir von den Zukunftsvisionen – z.B. für das Jahr 2010 – in Teilschritten zurück zur Gegenwart. Dabei leitet uns die Fragestellung: Was müsste bis 2008 geschehen, damit die Vision bzw. das Zukunftsbild Wirklichkeit wird. Was bis 2006? Welchen konkreten Schritt wird wer mit wem mit welchem Teilziel Montag nächster Woche unternehmen?

c) Besonderheiten / Setting

Regeln für die Kritikphase

- Keine Diskussion
- Stichworte
- Visualisierung
- Bezug zum Thema

Regeln für das Brainstorming in der Phantasiephase

- Kritik findet erst später statt!
- Keine „Killerphrasen“
- Die Gedanken sind frei: Je kühner, desto besser!
- Nicht kleckern, klotzen!
- Die Masse macht's!
- Auf Ideen eingehen, weiterspinnen, kombinieren, verbessern

Die Moderation hat in erster Linie unterstützende und ermutigende Funktion. Insbesondere die Anregung der Kreativität in der Visionsphase sowie der Übergang in die Umsetzung sind kritische Punkte, auf die die Moderation gut vorbereitet sein muss. Wichtig für den Erfolg ist eine Gestaltung der einzelnen Phasen, die an den Bedürfnissen und Gewohnheiten der Teilnehmenden anknüpft und diese weder unter-/ noch überfordert.

Die Umsetzungsphase ist häufig ein Schwachpunkt, weil es an Follow-up-Instrumenten fehlt. Zukunftswerkstätten sollten deshalb nicht als singuläres Ereignis geplant, sondern im Rahmen eines längerfristigen Entwicklungsprozesses integriert werden, in dem verschiedene Instrumente der Zukunftsmoderation, die aufeinander aufbauen, zum Einsatz kommen. Eine Zukunftswerkstatt zur persönlichen Zielfindung könnte z.B. durch ein Erfolgsteam ergänzt werden, in dem sich Teilnehmer über ein Jahr lang in regelmäßigen Treffen darin unterstützen, ihre bei der Zukunftswerkstatt entwickelten Visionen umzusetzen.

Im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen sollte man einen „Zukunftsvertrag“ abschließen, der darauf abzielt über einen Zeitraum von mehreren Monaten oder gar Jahren, die Umsetzung und ggf. Modifizierung zu begleiten, um den Transfer zu gewährleisten. Solche langfristigen Projekte könnte man mit dem



8. Modul „Netzwerkarbeit“

von Jungk und Müllert schon vorgeschlagenen Begriff der permanenten Zukunftswerkstatt bezeichnen. Da sich im Verlaufe der Umsetzung unerwartete Schwierigkeiten und Widerstände einstellen und sich die Bedingungen fortwährend ändern, kann es sinnvoll sein in regelmäßigen Abständen aufeinander aufbauende Zukunftswerkstätten durchzuführen.

d) Anwendungsgebiete

Die Zukunftswerkstatt ist universell in allen Bereichen anwendbar, wo es um eine Freisetzung von verschütteten kreativen Potenzialen von Einzelnen und Gruppen sowie um den Aufbau einer Beteiligungskultur geht. Daran können nur 5 oder auch 200 Personen beteiligt sein, die einen klaren Veränderungswunsch haben. Abgesehen von Zukunftswerkstätten, die rein der Kreativitätsförderung dienen, sollte man das Veranstaltungsformat nur durchführen, wenn es eine konkrete Umsetzungsperspektive gibt. Als besonders wirkungsvoll hat sich die Zukunftswerkstatt in den Bereichen Kinder-/ Jugendlichen-/ Bürgerbeteiligung, Schul- und Organisationsentwicklung erwiesen.

Die Palette der Anwendungsmöglichkeiten reicht von der 3-stündigen Kurzwerkstatt bis hin zu einwöchigen Kreativ- und Planungswerkstätten. Je nach Zielstellung erweisen sich auch eintägige Veranstaltungen als effektiv, weil der begrenzte Zeitrahmen die Teilnehmenden zur Konzentration auf wesentliche Punkte und eine effektive Zeitnutzung zwingt.

e) Weitere Informationen

Der Kern der in den sechziger Jahren – vor allem im Rahmen der Bürgerinitiativ-Bewegungen verwendeten – Zukunftswerkstatt besteht aus Kritik – Vision – Umsetzung. Im Laufe der achtziger und neunziger Jahre ist dieses Grundgerüst allerdings mit Elementen aus Kreativitätstechniken, aus der Gestaltpädagogik sowie aus der Organisationsentwicklung angereichert worden. Zukunftswerkstätten werden so in unterschiedlichsten Modifikationen angeboten.

Literaturempfehlungen

- Albers, Olaf/Broux, Arno: Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik; Beltz, Weinheim und Basel 1999
- Burow O. A. (2000). Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.A. & Neumann-Schönwetter M. (1995/1998). Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Jungk, Robert /Müllert, Norbert R.: Zukunftswerkstätten, München 1989 (überarbeitete Aufl.),
- Kuhnt B. & Müllert N. (1996). Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Münster: Ökoto-pia.



8. Modul „Netzwerkarbeit“



IV. Nationale Berichte

Bedarfsanalyse

(Professor Dr. Inge Johansson / Wilfried Griebel)



Dr. Inge Johansson,

ist Professor für Erziehungswissenschaften in der Abteilung Didaktik und Frühkindliche Bildung an der Universität Stockholm, Schweden.

Seit mehr als 30 Jahren hat er in den Bereichen Frühpädagogik, Übergänge und Qualität der vorschulischen und schulischen Arbeit Forschung betrieben.

Er hat mehrere Bücher verfasst.



WILFRIED GRIEBEL,

Diplom-Psychologe, seit 1982 Wissenschaftlicher Referent im Staatsinstitut für Frühpädagogik, Winzererstr. 9, 80797 München, Tel. 089-99825-1955

Jahrgang 1951, verheiratet, zwei Kinder.

Diplom-Psychologe; seit 1982 Wiss. Referent im Staatsinstitut für Frühpädagogik

Arbeitsschwerpunkte: Übergänge in der Familie und im Bildungssystem:

Übergang von der Familie in den Kindergarten, Übergang vom Kindergarten in die Grundschule; breite Altersmischung in der institutionellen Kindertagesbetreuung; Resilienz/psychische Widerstandskraft.

Mitglied der European Early Childhood Education and Research Association.

Stellv. Vorsitzender des Deutschen Kinderschutzbundes Landesverband Bayern e.V.



Bedarfsanalyse

Zusammenfassung der Resultate eines Fragebogens

Sechs europäischer Länder hinsichtlich der Transitionszeiträume der Kinder (Transition)

Die teilnehmenden Länder sind:

Österreich, Deutschland, Lettland, Slowakei, Schweden und Vereinigtes Königreich.

Der Fragebogen wurde im Frühjahr 2007 an vier Gruppen geschickt, die aus Eltern und Lehrern zusammengesetzt sind.

Diesen Gruppen wurden 56 Fragen über ihre Informationen über Miteinbeziehung in und Einstellungen zu der Transition ihres Kindes von einer Kinderbetreuungsstelle in die Grundschule gestellt.

Die Resultate der Fragebögen werden in einem Anhang zusammengefasst, in dem die Ergebnisse aus jedem der sechs Länder zusammengefügt worden sind.

Im Allgemeinen sind die Antwortquoten für alle Länder und beteiligten Gruppen niedrig. In Umfragen wie diese, sind niedrige Antwortquoten nicht ungewöhnlich (weitere Einzelheiten im Anhang). Die Resultate sollten folglich mit großer Vorsicht interpretiert werden. Das gleiche gilt auch für Vergleiche zwischen den Ländern. Die Fragen wurden in einem spezifischen und einzigartig kulturellen Kontext im jeweiligen Land gestellt und beantwortet. Z.B. kann erwartet werden, dass sich die Vorstellung von einer Kinderbetreuungsstelle und auch einer Vorschule und Schule zwischen den Ländern unterscheidet. Es gibt vermutlich auch verschiedene Traditionen der Transition in zahlreichen Ländern und in bestimmten sozioökonomischen und kulturellen Gruppen in jeder Gesellschaft. Solche Umstände wurden bei Auswahl der Probanden, denen der Fragebogen zugeschickt wurde, nicht beseitigt.

Diese Schwächen im Entwurf der Umfrage besagen, dass sie als eine Pilotuntersuchung angesehen werden sollte, die bedeutende Implikationen für die weitere Entwicklung von Fragen wie diese in kommenden Studien hat.

Einige Haupttendenzen in den Antwortprofilen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Im Vereinigten Königreich und in Schweden bedeutet Gesetzgebung, dass alle Eltern schriftli-



Bedarfsanalyse

che Informationen und Unterlagen über die Transition erhalten haben sollten und eine Einladung haben, den Schullehrer zu treffen, der für ihr Kind verantwortlich ist. Dieses führt zu einer hohen Bepunktung dieser Aspekte durch die Eltern und Lehrer in diesen Ländern.

Lettland und die Slowakei haben häufig hohe Punktzahlen erreicht für Fragen bezüglich der Miteinbeziehung in und der Informationen über Transitionen.

Im Allgemeinen sind Lehrer in Kinderbetreuungsstellen häufiger dem Konzept der Transition begegnet als Lehrer, die in der Grundschule unterrichten.

In Schweden antworteten die Eltern, dass die Vorschulen und die Schulen integriert waren, was die Transition erleichterte.

In Österreich, Deutschland und im Vereinigten Königreich hat die Lage des Services in Bezug auf Wohnort und Arbeit einen hohen Stellenwert. Der Inhalt und das Profil des Services hat eine hohe Bedeutung in Deutschland und im Vereinigten Königreich.

Im Vereinigten Königreich wurden persönliche Kontakte und Renommee der Services häufig erwähnt.

Wenn wir die Praxis der Kindergärten und der Schulen vergleichen, mit Transitionen umzugehen, finden wir Ähnlichkeiten und Unterschiede, die lohnend sind, ausführlicher besprochen zu werden.

Gleichwohl wird ein Bild davon gegeben, das eindeutig die Auffassung unterstützt, dass wir einen Transition-Fachmann benötigen könnten, dessen Arbeit die Bedürfnisse und Rechte der Eltern stärker berücksichtigt.

Die Deutung nationaler Profile, die im Anhang aufgeführt werden, ist eher ein Überblick als ein Vergleich der Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Teilnahmeländern. Dieses Bild kann dann am besten dazu benutzt werden, nationale Diskussionen und Reflexionen anzuregen, um die gegenwärtige Lage und die lokale Praxis der Transition besser zu verstehen.

Der Fragebogen und die Diskussionsresultate strukturierten die Diskussion über die unterschiedliche Handhabung der Transitionen in

den Teilnahmeländern auf einer europäischen Ebene. Das Vergleichen von Antworten ist schwierig, da es Übersetzungen in die Landessprachen gab, die den Inhalt und das Verständnis der Fragen beeinflusst haben könnten.

Im beiliegenden Anhang werden die Profile für jede Frage und die nationalen Anmerkungen dazu ausführlicher dargestellt.

Zusammenfassung der Resultate von einem Fragebogen aus sechs europäischen Ländern bezüglich der Übergangszeiträume für Kinder (Transition)

Die teilnehmenden Länder sind:

Österreich, Deutschland, Lettland, Slowakei, Schweden und GB/Wales.

An vier Gruppen, aus Eltern und Lehrern bestehend, wurde der Fragebogen im Frühjahr 2007 zugeschickt.

Antwortquoten

An vier Gruppen aus Lehrern und Eltern bestehend wurde der Fragebogen zugeschickt. In diesem Abschnitt werden die Antwortquoten für diese Gruppen dargestellt. Normalerweise sind die Antwortquoten niedriger bei Eltern und unter Lehrern höher. Dieses ist hier auch der Fall.

Lettland und GB/Wales geben nicht an, wievielen Personen der Fragebogen zugesandt wurde. Antwortquoten können folglich nicht berechnet werden. Schweden nennt nur die Anzahl der Eltern, die gefragt wurden. Die Antwortquoten für die Gesamtgruppe können berechnet werden.

Eltern eines Kindes, das eine Kinderbetreuungsstelle besucht

Land	Abgeschickt	Erhalten	Antwortquote(%)
Österreich	310	23	7
Deutschland	(862)	85	27
Lettland	-	60	-
Slowakei	60	51	85
Schweden	(147)	14	(31 tot.)
GB/Wales	-	71	-



Bedarfsanalyse

Eltern eines Kindes, das dieses Jahr anfang in die Schule zu gehen

Land	Abgeschickt	Erhalten	Antwortquote(%)
Österreich	305	38	12
Deutschland	(862)	147	27
Lettland	-	16	-
Slowakei	80	65	81
Schweden	(147)	32	(31 tot.)
GB/Wales	-	22	-

Erzieher in Kinderbetreuungsstellen

Land	Abgeschickt	Erhalten	Antwortquote(%)
Österreich	305	11	4
Deutschland	230	39	17
Lettland	-	28	-
Slowakei	60	56	93
Schweden	-	1	-
GB/Wales	-	16	-

Schullehrer (Aufnahmeklasse, Vorschule, 1. Jahr.)

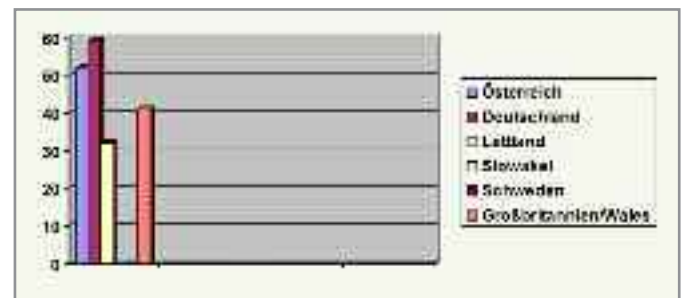
Land	Abgeschickt	Erhalten	Antwortquote(%)
Österreich	300	37	12
Deutschland	144	10	7
Lettland	-	17	-
Slowakei	40	40	100
Schweden	33	5	15
GB/Wales	-	8	-

Die geringen Anzahlen der teilnehmen Schullehrer von Schweden und von GB/Wales machen die Resultate von diesem Teil des Fragebogens sehr ungenau. Im schwedischen Fall können 5 Personen nicht in die Prozentrechnung einbezogen werden. Im Fall GB/Wales Fall ist er sehr zweifelhaft.

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

1. Besuchte Ihr Kind vor Eintritt in den Kindergarten eine Krabbelgruppe o. ä.?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	17
Deutschland	25
Lettland	85
Slowakei	24
Schweden	29
GB/Wales	49



DE:

Krabbelgruppen sind in Deutschland ziemlich bekannt. Sie werden häufig von Privatpersonen oder werden z. B. in Verbindung mit Sportvereinen etc. angeboten.

SK:

Dem slowakischen Gesetz entsprechend hat die Mutter des Kindes das Recht, einen Mutterschaftsurlaub von 28 Wochen in Anspruch zu nehmen.

Wenn die Mutter mehr Kinder hat oder sie ein alleinerziehender Elternteil ist, hat sie das Recht, einen Mutterschaftsurlaub über 37 Wochen zu beanspruchen. Außerdem im Falle der Elternzeit, kann ein einzelner Elternteil eine Auszeit bis zum 3. Lebensjahr des Kindes erbitten (im Bezug auf ein gesundes Kind).



Bedarfsanalyse

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

2. Nach welchen Gesichtspunkten haben Sie die Kindertagesstätte ausgewählt?

(Sprachangebote, künstlerische, naturwissenschaftliche oder sonstige Schwerpunkte?)

In Österreich, Deutschland, Slowakei und GB / Wales hat die Lage des Services in Bezug auf Wohnort und Arbeit eine hohe Bedeutung. Der Inhalt und das Profil des Services hat besondere Bedeutung in Deutschland und in GB/Wales.

In GB/Wales werden persönliche Kontakte und Renommee der Services häufig erwähnt.

DE:

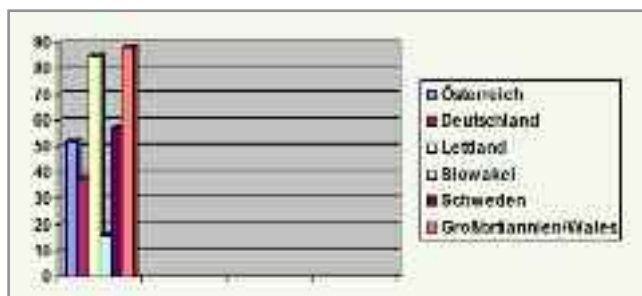
In Deutschland gibt es innerhalb der letzten 10 Jahre eine große Differenzierung der Kindergartenprofile, was an den verschiedenen Anbietern und pädagogischen Konzepten und Überzeugungen liegt (d.h. offene Konzepte, klassische Konzepte wie Montessori, neue Konzepte wie „Wald-Kindergarten“). Die Vielzahl erhöht sich.

GB/WALES:

Lage/Inhalt wichtig. Renommee. Elterliche Vorstellung von privaten/staatlichen/kirchlichen Einrichtungen ist stark ausgeprägt. Mittelstandeltern sind normalerweise der Ansicht, dass private Erziehung besser ist.

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

3. Haben Sie schriftliche Informationsangebote zur Eingewöhnung des Kindes in die Kindertagesstätte erhalten?



Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	52
Deutschland	38
Lettland	85
Slowakei	16
Schweden	57
GB/Wales	88

DE:

In Deutschland sind Eltern durchaus öfter direkt adressiert: Die Eltern werden in die Kindergärten eingeladen und können sich mit dem/der Kindergärtner/in austauschen.

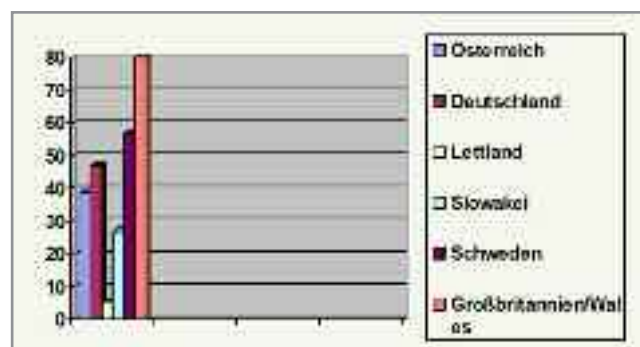
GB/WALES:

Es ist gesetzlich festgelegt, dass Eltern Informationen über die Einrichtung erhalten.

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

4. Haben Sie anlässlich der Eingewöhnung Ihres Kindes schriftliche Informationen dazu erhalten, was von Ihnen selbst als Eltern eines Kindes in der Kindertagesstätte (Krippenkind, Kindergartenkind) erwartet wird?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	39
Deutschland	47
Lettland	5
Slowakei	27
Schweden	57
GB/Wales	80





Bedarfsanalyse

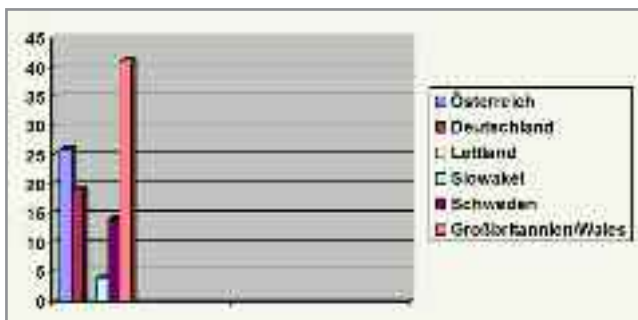
DE:

In Deutschland sind Eltern durchaus öfter direkt adressiert: Die Eltern werden in die Kindergärten eingeladen und können sich mit dem/der Kindergärtner/in austauschen.

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

5. Haben Sie schriftliche Informationen erhalten dazu, welche Gefühle Eltern haben, die ihr Kind einer Kindertagesstätte anvertrauen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	26
Deutschland	19
Lettland	0
Slowakei	4
Schweden	14
GB/Wales	41



DE:

Deutschland sind Eltern durchaus öfter direkt adressiert: Die Eltern werden in die Kindergärten eingeladen und können sich mit dem/der Kindergärtner/in austauschen.

SK:

Antwort zu Fragen 3.4.5

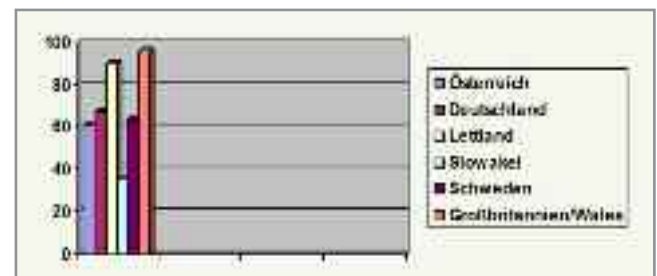
Es gibt nur wenige Umfragen die das tatsächliche Elternbefinden und –probleme betreffen, folglich nehmen wir an, dass Antwortende jene drei Fragen für interessant oder sogar schockierend gehalten haben könnten. Im Falle der positiven Antwort fügen die Eltern hinzu, dass

sie nur mündlich informiert worden sind. Persönlich sehe ich diese Anmerkung als sehr wichtig an. Mündliche Kommunikation ist im Leben genauso geläufig wie die schriftliche Form.

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

6. Sind Ihnen Gesprächsangebote zur Eingewöhnung in die Kindertagesstätte gemacht worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	61
Deutschland	67
Lettland	90
Slowakei	35
Schweden	64
GB/Wales	96



DE:

Dieses ist in Deutschland eine „Gewohnheit“!

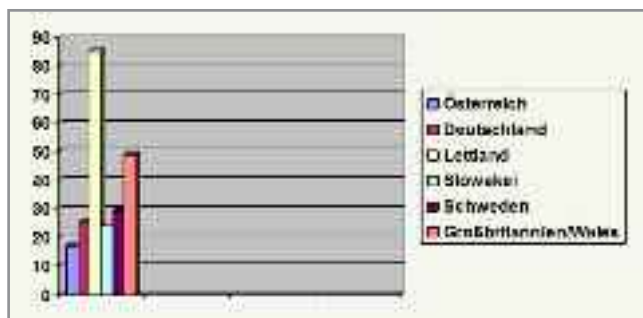
a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

7. Sind Ihnen Gesprächsangebote zu Ihrer eigenen Befindlichkeit als „werdende“ Eltern eines Kindes in einer Kindertagesstätte gemacht worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	17
Deutschland	25
Lettland	85
Slowakei	24
Schweden	29
GB/Wales	49



Bedarfsanalyse



DE:

Dieses kann ein Teil in der üblichen Sitzung sein, ist aber nicht ein Thema selbst.

SK:

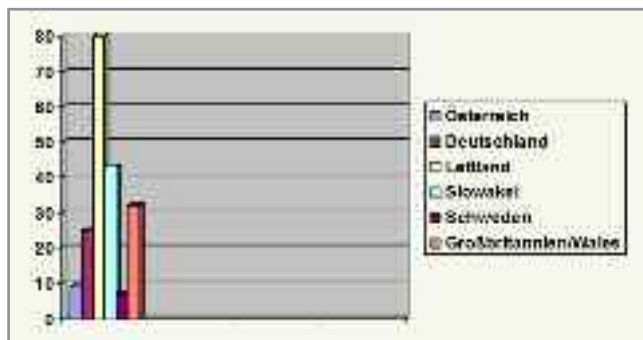
Antwort zu Fragen 6 und 7

Kindererziehungsinstitutionen erreichen eine hohe Professionalität und Qualität. Sie werden zu Kreativität, Flexibilität und Unabhängigkeit hingeführt. Jedoch fehlt die Kommunikationsfähigkeit mit den Eltern.

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

8. Sind Ihnen Angebote für Austausch von neuen und erfahrenen Eltern untereinander bei der Eingewöhnung gemacht worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	9
Deutschland	25
Lettland	80
Slowakei	43
Schweden	7
GB/Wales	32



GB/WALES:

Beim Schulstart üblich, aber nicht beim Kindergartenbeginn

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

9. Wie alt war Ihr Kind bei der Aufnahme in die Kindertagesstätte?

In **Österreich** ist es gleich verbreitet für Kinder zwischen 1 - 4.

In **Deutschland** ist der Altersdurchschnitt zwischen 2 Jahren und 9 Monaten.

In **Lettland** ist das häufigste Alter für den Beginn zwischen 2 Jahren und 8 Monaten.

In der **Slowakei** ist das häufigste Alter für den Beginn 3.

In **GB/Wales** sind 31% unter 1 Jahr alt beim Beginn.

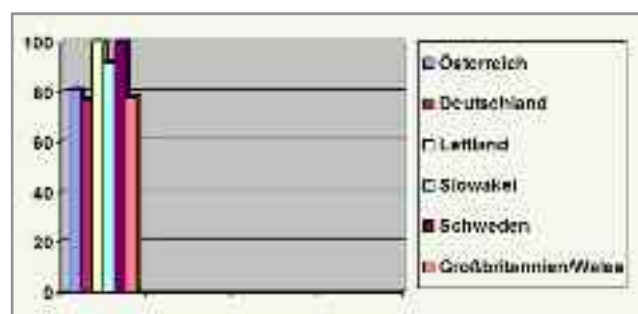
GB/WALES:

Professionelle Mittelstandeltern würden sich wünschen ihr Kind so bald wie möglich beginnen zu lassen.

a) An Eltern eines Kindes, das in die Kindertagesstätte kommt

10. In welcher Sprache wird bei Ihnen zu Hause gesprochen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	81 (German)
Deutschland	77
Lettland	100
Slowakei	92
Schweden	100
GB/Wales	78 (17% English and/or Welsh)



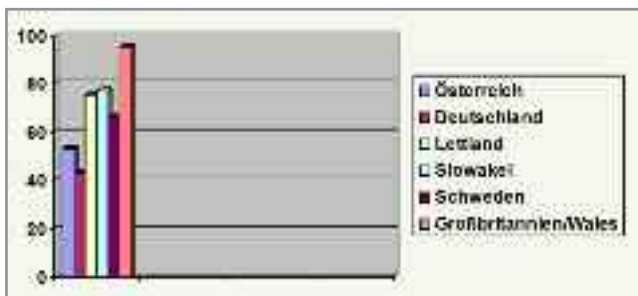


Bedarfsanalyse

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

11. Haben Sie vor der Einschulung Ihres Kindes schriftliche Unterlagen über die Grundschule erhalten?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	53
Deutschland	43
Lettland	75
Slowakei	77
Schweden	66
GB/Wales	95



DE:

In Deutschland sind schriftliche Informationen nicht obligatorisch. Meistens erhalten die Eltern eine Einladung für eine Sondersitzung, in der sie über die Schulanmeldung und den ersten Monat informiert werden.

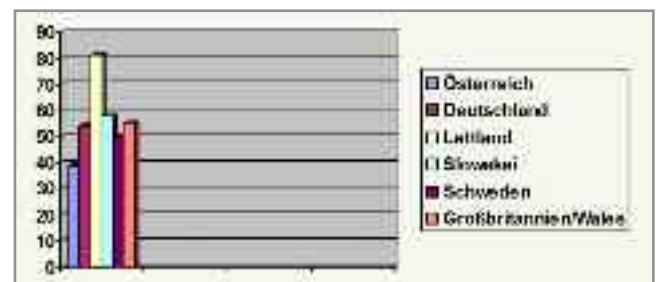
SK:

Heutzutage sollten Eltern keine Schwierigkeiten gegenüberstehen, um schriftliche Informationen die ausgesuchte Primärschule betreffend zu erhalten. Diese Informationen sollten über mündliche Kommunikation in der Schule, im World Wide Web oder in den Schulförderungen vorhanden sein.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

12. Ist Ihnen eine Informationsveranstaltung zur Einschulung in der Kindertagesstätte angeboten worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	39
Deutschland	54
Lettland	81
Slowakei	58
Schweden	50
GB/Wales	55



DE:

Es ist üblich, dass es ein Treffen im Kindergarten gibt, bei dem der Grundschullehrer über die Schulanmeldung in Zusammenarbeit mit dem/der Erzieher/in informiert.

GB/WALES:

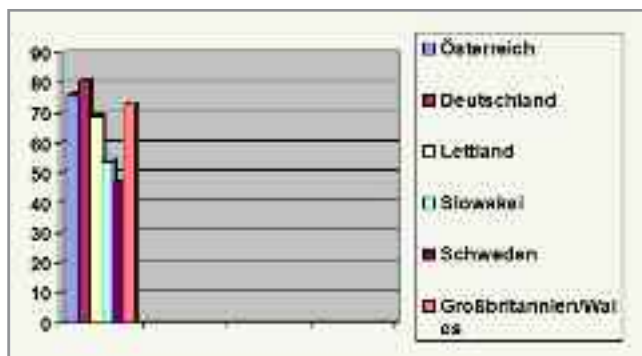
Die Schule gibt die Informationen, da das ECE und die Schule nicht immer miteinander sprechen, weil die Kinder eher verschiedene Schulen als gerade eine Schule besuchen würden.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

13. Ist Ihnen vor der Einschulung eine Informationsveranstaltung an der Grundschule angeboten worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	76
Deutschland	81
Lettland	69
Slowakei	54
Schweden	47
GB/Wales	73

Bedarfsanalyse



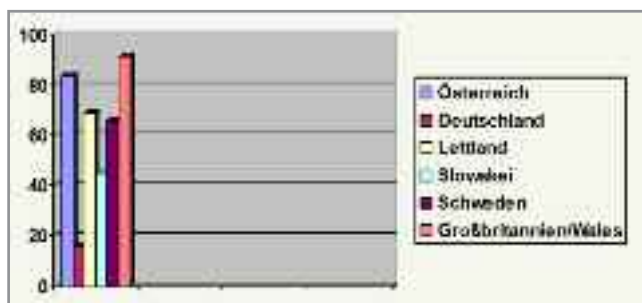
DE:

Es ist üblich, dass es ein Treffen im Kindergarten gibt, bei dem der Grundschullehrer über die Schulanmeldung in Zusammenarbeit mit dem/der Erzieher/in informiert.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

14. Sind Sie vor der Einschulung Ihres Kindes zu einem Tag der offenen Tür an der Schule eingeladen worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	84
Deutschland	16
Lettland	69
Slowakei	45
Schweden	66
GB/Wales	91



DE:

Dies ist nicht üblich; Eltern werden anschließend eingeladen und bekommen gezeigt, wie das Kind an der Schule lernt.

SK:

Es sollte betont werden, dass, obwohl 69% der Lehrer den Eltern Tageseinladungen angeboten haben, die sehr große Majorität Eltern erklärte, dass sie nie solch eine Einladung empfangen haben.

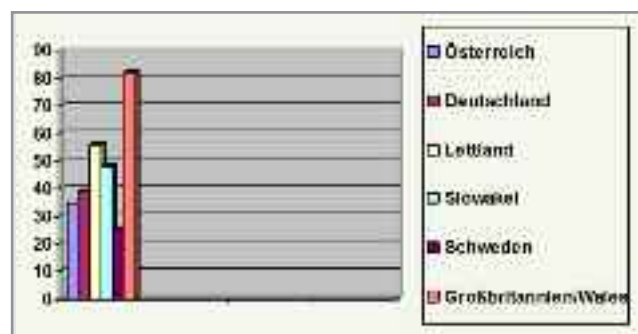
GB/WALES:

Eltern sind in der Lage, auf Informationen über Internet über die Schule und die Standards zurückzugreifen, die erreicht werden. Die lokale Behörde versieht die Schulen mit einer Liste der Kinder in ihrem Einzugsgebiet. CRB Überprüfungen erfordern nicht, dass Eltern hierbei betreut werden.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

15. Haben Sie anlässlich der Einschulung Ihres Kindes schriftliche Informationen darüber erhalten, was von Ihnen als Eltern eines Schulkindes erwartet wird?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	34
Deutschland	39
Lettland	56
Slowakei	48
Schweden	25
GB/Wales	82



GB/WALES:

Alle Schulen müssen ein Prospekt vorlegen, das normalerweise die Erwartungen der Eltern einschließt.

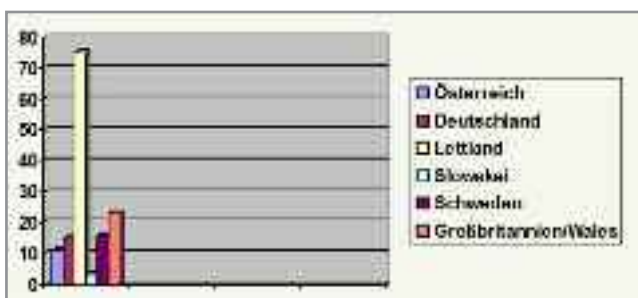


Bedarfsanalyse

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

16. Haben Sie anlässlich der Einschulung Ihres Kindes schriftliche Informationen dazu bekommen, welche Gefühle Eltern haben, deren Kind in die Schule kommt?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	11
Deutschland	15
Lettland	75
Slowakei	3
Schweden	16
GB/Wales	23



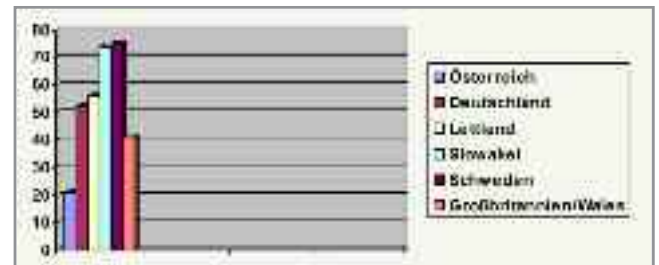
GB/WALES:

Es gibt die Erwartung, dass das Kind eher als die Eltern im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

17. Sind Ihnen Gesprächsangebote über die Einschulung Ihres Kindes gemacht worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	21
Deutschland	52
Lettland	56
Slowakei	74
Schweden	75
GB/Wales	41



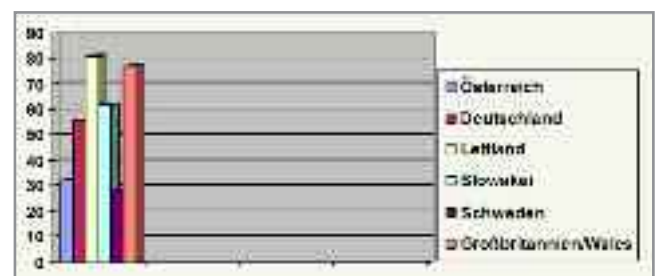
DE:

nicht nur über den ersten Tag an der Schule, über die vollständige Übergangszeit.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

18. Sind Ihnen Gesprächsangebote zur Entwicklung des Kindes in der Schule gemacht worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	32
Deutschland	56
Lettland	81
Slowakei	62
Schweden	28
GB/Wales	77



DE:

In Deutschland gibt es eine Sprechstunde pro Woche, die obligatorisch ist für Lehrer. Diese Stunde muss im Stundenplan des Schüler ausgewiesen werden.

SK:

Heutzutage werden die Eltern eingeladen, die Entwicklung und Fortschritte ihrer Kinder in der Schule mit dem Lehrer oder dem Erzieher



Bedarfsanalyse

sowie verschiedenen Schulpsychologiefachleuten zu besprechen.

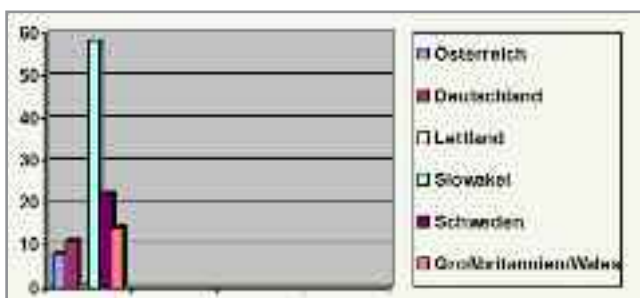
GB/WALES:

Es ist gesetzlich festgelegt, die Gelegenheit anzubieten, damit Eltern mindestens einmal jährlich über ihr Kind auf einer eins-zu-eins Basis mit dem Lehrer sprechen - aber häufig findet dieses gegen das Ende des Studienjahres statt - d.h. im Juni oder Juli (nachdem der Fragebogen gesandt wurde, also Eltern nicht feststellen konnten, dass dieses der Fall sein würde).

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

19. Sind Ihnen Gesprächsangebote zu Ihrer eigenen Befindlichkeit als „werdende“ Eltern eines Schulkindes gemacht worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	8
Deutschland	11
Lettland	0
Slowakei	58
Schweden	22
GB/Wales	14



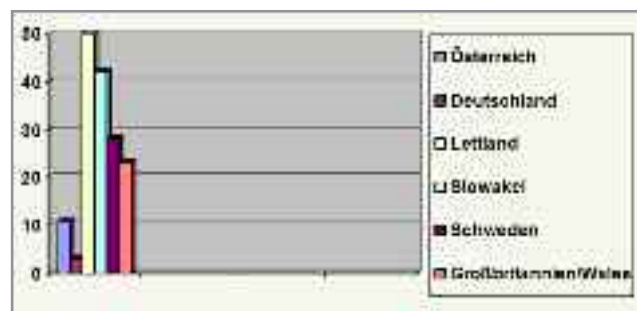
SK:

Heutzutage werden die Eltern eingeladen, um die Entwicklung und Fortschritte ihrer Kinder in der Schule mit dem/der Lehrer/in oder dem/der Erzieher/in sowie verschiedenen Schulpsychologiefachleuten zu besprechen.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

20. Sind Ihnen Angebote für Austausch von „neuen“ und erfahrenen Eltern vor dem Wechsel in die Schule gemacht worden?

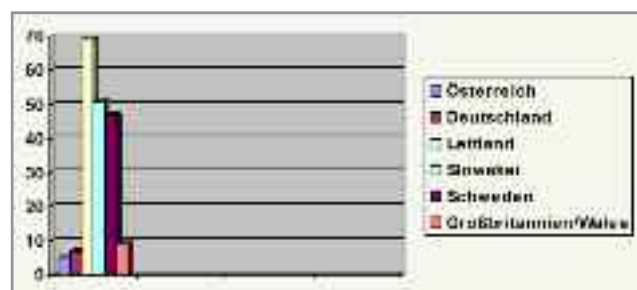
Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	11
Deutschland	3
Lettland	50
Slowakei	42
Schweden	28
GB/Wales	23



b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

21. Sind Ihnen Angebote für Austausch von „neuen“ und erfahrenen Eltern nach der Einschulung gemacht worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	5
Deutschland	7
Lettland	69
Slowakei	51
Schweden	47
GB/Wales	9



Bedarfsanalyse

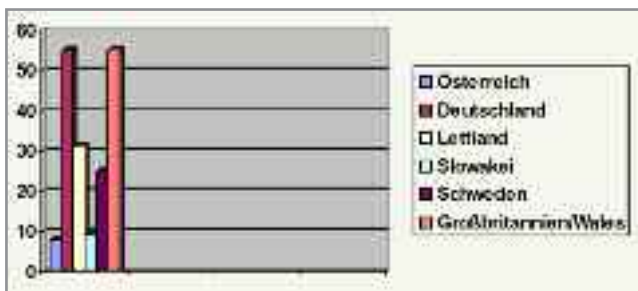
GB/WALES:

Zusammentun von Eltern auf eine formlose Art ist nicht üblich. Einige Schulen haben vollständige Schulinformationssitzungen über den Lehrplan - Sitzungen zwischen Eltern könnte eine Nebenerscheinung von diesem, aber nicht der Hauptfokus oder Zweck sein.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

22. Sind Sie um Ihre schriftliche Einwilligung dazu gefragt worden, dass Informationen über Ihr Kind von der Kindertagesstätte an die Schule vermittelt werden dürfen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	8
Deutschland	55
Lettland	31
Slowakei	9
Schweden	25
GB/Wales	55



DE:

Dieses ist gerade im Kommen. Da Unterlagen über die Entwicklung des Kindes im Kindergarten obligatorisch werden, wird dies immer mehr ein wichtiger Aspekt.

GB/WALES:

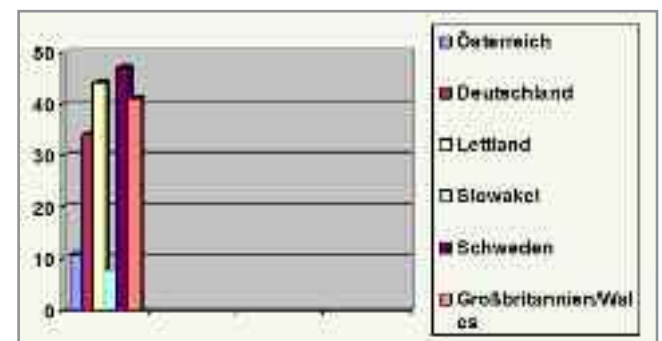
Alle Eltern werden im Kindergarten gefragt, ob sie die Informationen mitteilen können – es könnte sein, dass einige Kinder nicht im Kindergarten waren oder vorher nicht im Kindergarten waren und folglich keine Informationen vorhanden sind, um sie mitzuteilen. Eltern könnten diese Frage nicht verstanden haben. Schulen wünschen nicht immer Informationen

von den Kindergärten zu erhalten sondern möchten sich ihr eigenes Bild über das Kind machen.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

23. Ist mit Ihnen abgestimmt worden, welche Informationen die Kindertagesstätte über Ihr Kind an die Schule übermittelt?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	11
Deutschland	34
Lettland	44
Slowakei	8
Schweden	47
GB/Wales	41



SK:

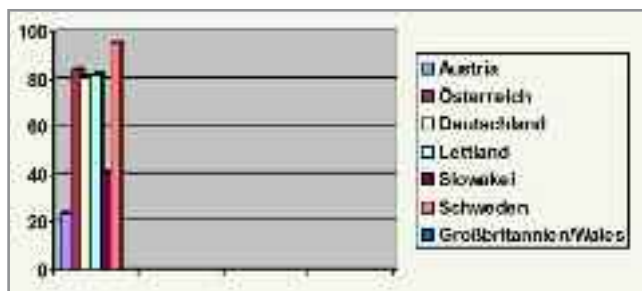
Dieses unterstreicht offenbar, dass die Majorität der Schulen anscheinend nicht am Empfangen irgendeiner geschriebenen oder mündlichen Information über die Entwicklung des Kindes im Kindergarten interessiert sind.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

24. Wurden Sie darüber informiert, ob Ihr Kind vor der Einschulung an Besuchen in der Schule teilnimmt?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	24
Deutschland	84
Lettland	81
Slowakei	82
Schweden	41
GB/Wales	95

Bedarfsanalyse



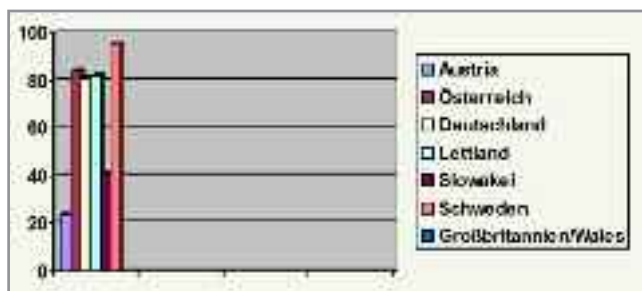
DE:

Dies ist seit vielen Jahren üblich.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

25. Wurden Sie darüber informiert, ob Lehrkräfte in die Kindertagesstätte kommen und dabei auch Ihr Kind sehen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	5
Deutschland	92
Lettland	56
Slowakei	2
Schweden	53
GB/Wales	73



DE:

Dies ist seit vielen Jahren üblich.

SK:

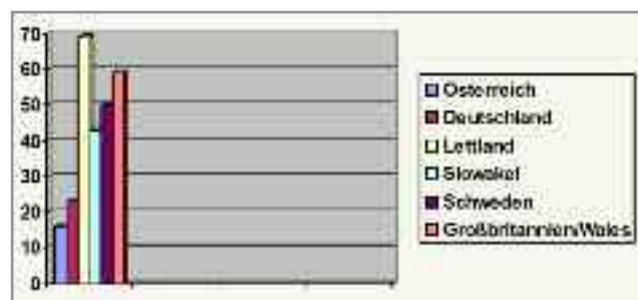
Es ist nicht üblich, dass die Lehrer die Kindertageeinrichtungen besuchen, um ein Feedback über die frühere Entwicklung des Kindes zu erhalten. Zwar erklärten Ganztageserzieher/innen, dass sich 75 % der Lehrer/innen interessieren für die vergangene Entwicklung des Kindes im Kindergarten und dessen Fort-

schritte, jedoch besagten die Eltern, sie hätten diese Erfahrung nicht gemacht.

b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

26. Ist Ihnen die Teilnahme an einem gemeinsamen Gespräch über Ihr Kind zwischen Erzieher/in und Lehrkraft angeboten worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	16
Deutschland	23
Lettland	69
Slowakei	43
Schweden	50
GB/Wales	59



GB/WALES:

Könnten die Frage fehlinterpretiert haben und „Erzieher“ als Klassenzimmer-Assistenten und nicht als Kindergartenerzieher/Vorschulpersonal deuten.

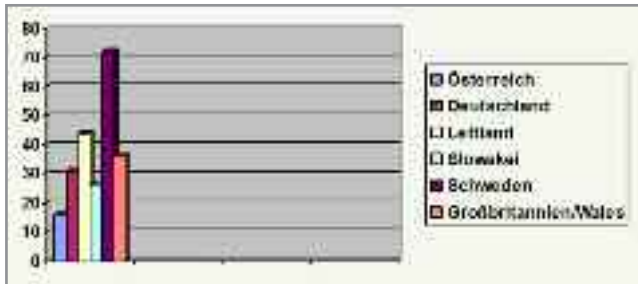
b) An Eltern eines Kindes, das in die Schule kommt

27. Ist Ihnen die Beteiligung an Projekten der Kindertagesstätte zur Schulvorbereitung der Kinder angeboten worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	16
Deutschland	31
Lettland	44
Slowakei	26
Schweden	72
GB/Wales	36



Bedarfsanalyse



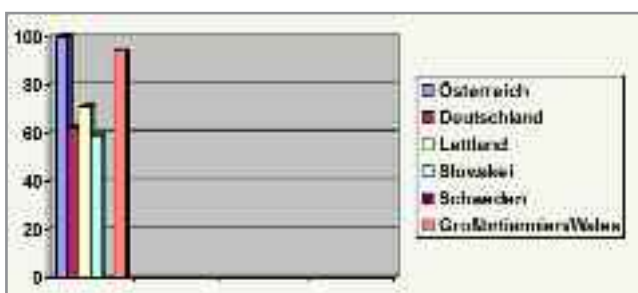
GB/WALES:

Projekte gibt es normalerweise zwischen Kindergarten und Schule ohne die Eltern miteinzubeziehen.

c) An Erzieher/innen

28. War das Thema „Übergang“ in Ihrer Ausbildung oder in Ihrer Berufsausübung thematisiert?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	100
Deutschland	62
Lettland	71
Slowakei	59
Schweden	-
GB/Wales	94



DE:

Es ist wirklich ein Teil der Lehrer- und der Erzieherausbildung und wird studiert!

SK:

Verglichen mit anderen Ländern, reagierten sehr wenige Antwortende positiv. Dieses ist ein relevanter Beweis, dass sich Erzieher/innen nicht wirklich mit diesem Thema auseinandersetzen.

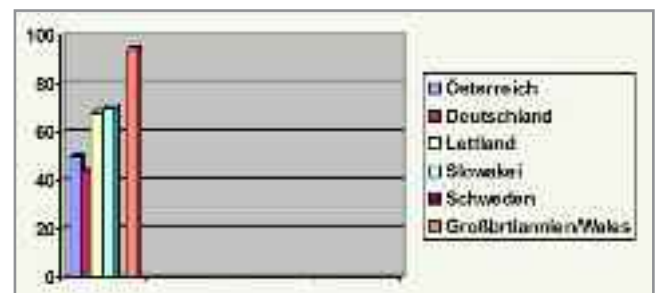
GB/WALES:

Dies muss bei den ITT Programmen verpflichtend unterrichtet werden.

c) An Erzieher/innen

29. Haben Sie schon einmal schriftliche Informationsangebote zur Eingewöhnung des Kindes in die Kindertagesstätte an Eltern ausgegeben?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	50
Deutschland	44
Lettland	68
Slowakei	70
Schweden	-
GB/Wales	94



GB/WALES:

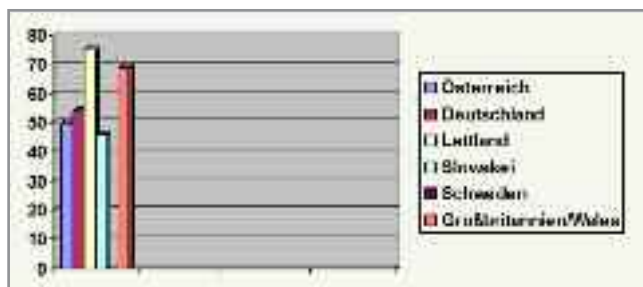
Könnte nicht an alle Eltern verteilt worden sein aufgrund des Timings des Fragebogens - sollte 100% sein.

c) An Erzieher/innen

30. Haben Sie zur Eingewöhnung der Kinder schriftliche Informationen an Eltern ausgegeben bezüglich Ihrer Vorstellungen, was Sie von den Eltern eines Kindes in der Kindertagesstätte erwarten?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	50
Deutschland	54
Lettland	75
Slowakei	46
Schweden	-
GB/Wales	69

Bedarfsanalyse



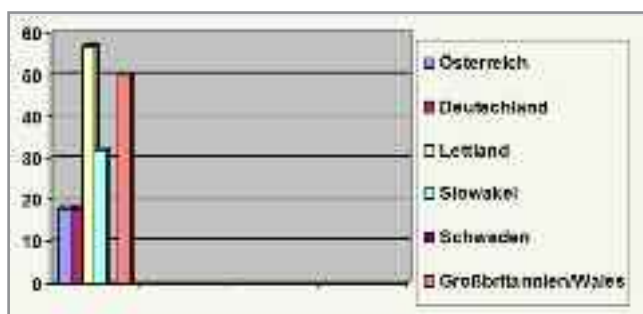
DE:

Schriftliche Informationen sind nur ein Weg sich zu informieren! Ich denke, dass mündliche Kommunikation (in den persönlichen Sitzungen und in den Einladungen) auch wichtig ist!

c) An Erzieher/innen

31. Haben Sie den Eltern schon einmal schriftliche Informationen gegeben, welche Gefühle sie haben, wenn sie ihr Kind einer Kindertagesstätte anvertrauen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	18
Deutschland	18
Lettland	57
Slowakei	32
Schweden	-
GB/Wales	50



SK:

Diese Fragen betrachten die tatsächlichen schriftlichen Informationen, die von den Kindergärtnern/innen an Eltern verteilt werden sollen. Obwohl alle drei Fragen, entsprechend meiner Meinung ziemlich genau sind, ist in die-

sem Fall die ja/nein Antwortmethode nicht geeignet.

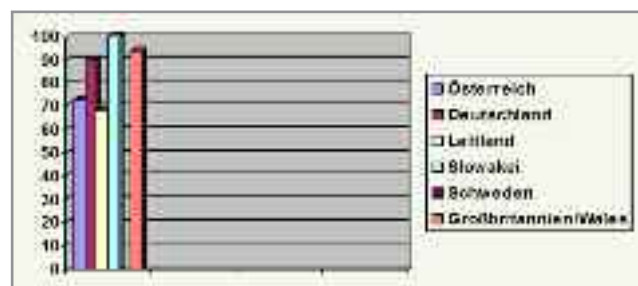
GB/WALES:

Nimmt an, dass es gesendet wird

c) An Erzieher/innen

32. Haben Sie den Eltern Gesprächsangebote zur Eingewöhnung in die Kindertagesstätte gemacht?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	73
Deutschland	90
Lettland	68
Slowakei	100
Schweden	-
GB/Wales	94



SK:

Die Eltern werden eingeladen, um die Informationen über die Qualität der Anpassung von der Vorschulanstalt zu aktualisieren.

GB/WALES:

Vermutlich eher solche Gesprächsangebote, die sich auf die elterliche Unterstützung der Kinder bei deren Eingewöhnung beziehen, als auf die eigenen Gefühle der Eltern in dieser Phase.

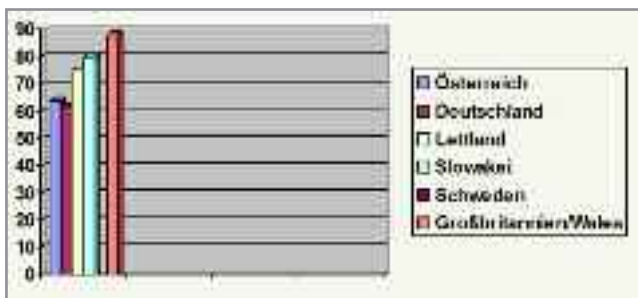


Bedarfsanalyse

c) An Erzieher/innen

33. Haben Sie den Eltern Gesprächsangebote zu ihrer eigenen Befindlichkeit als „werdende“ Eltern eines Kindes in der Kindertagesstätte gemacht?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	64
Deutschland	62
Lettland	75
Slowakei	80
Schweden	-
GB/Wales	88



c) An Erzieher/innen

34. Haben Sie Angebote eines Austausches zwischen „neuen“ und erfahrenen Eltern untereinander bei der Eingewöhnung gemacht?

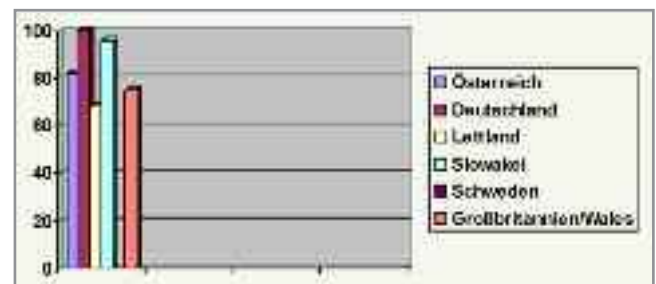
Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	45
Deutschland	44
Lettland	64
Slowakei	-
Schweden	-
GB/Wales	75



c) An Erzieher/innen

35. Wurden die Eltern darüber informiert, dass das Kind vor der Einschulung an Besuchen in der Schule teilnimmt?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	82
Deutschland	100
Lettland	68
Slowakei	96
Schweden	-
GB/Wales	75



DE:

Dieses ist seit Jahren üblich.

GB/WALES:

Die Vorschule könnte nicht wissen, falls dieses im Begriff war stattzufinden.

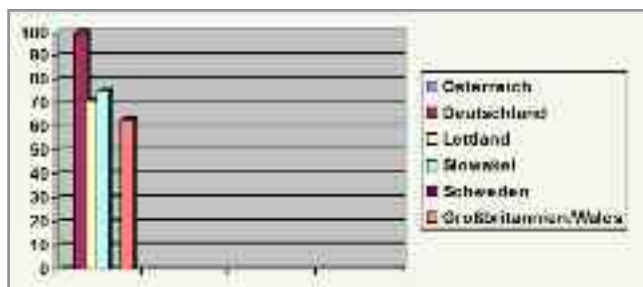
c) An Erzieher/innen

36. Wurden die Eltern darüber informiert, dass Lehrkräfte in die Kindertagesstätte kommen und dabei auch ihr Kind sehen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	0
Deutschland	100
Lettland	71
Slowakei	75
Schweden	-
GB/Wales	63



Bedarfsanalyse



DE:

Dieses ist seit Jahren üblich.

SK:

Die 75% positive Reaktionen sind sehr neu und überraschend.

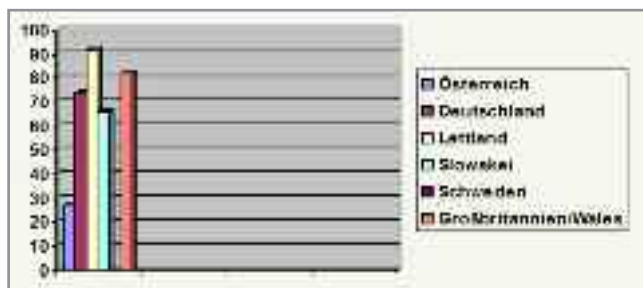
GB/WALES:

Dieses könnte nicht geschehen sein und folglich werden sie nicht informiert sein.

c) An Erzieher/innen

37. Ist den Eltern die Teilnahme an einem gemeinsamen Gespräch zwischen Erzieher/in und Lehrkraft über das Kind angeboten worden?

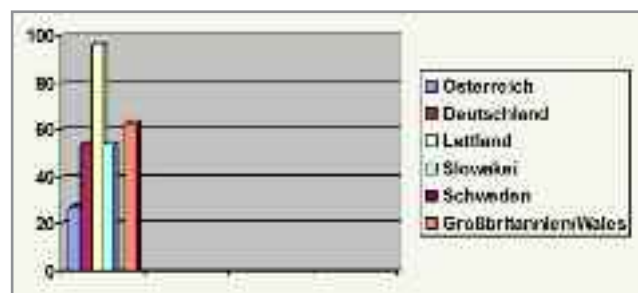
Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	27
Deutschland	74
Lettland	92
Slowakei	66
Schweden	-
GB/Wales	82



c) An Erzieher/innen

38. Ist den Eltern die Beteiligung an Projekten der Kindertagesstätte zur Schulvorbereitung der Kinder angeboten worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	27
Deutschland	54
Lettland	96
Slowakei	54
Schweden	-
GB/Wales	63



DE:

Das Vorbereiten für Schule ist ein Thema, das sorgfältig behandelt werden muss. Viele Erzieher weigern sich, besondere Vorbereitungsprojekte zu unternehmen, da sie Schulunterricht im Kindergarten nicht unterstützen. Es ist ziemlich häufig das Problem, dass Erzieher eine altmodische Schule im Kopf haben.

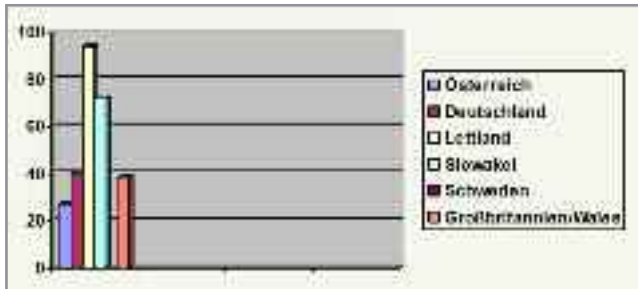
d) An Lehrer/innen

39. War das Thema „Übergang“ in Ihrer Ausbildung oder in Ihrer Berufsausübung thematisiert?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	27
Deutschland	40
Lettland	94
Slowakei	72
Schweden	-
GB/Wales	38



Bedarfsanalyse



SK:

Ein hoher Prozentsatz der Antwortenden gab an, dass sie zum Übergang zwischen dem Kindergarten und Grundschule vorbereitet waren. Dieses unterstreicht nur die Tatsache, dass die Problematik des Bereitseins für die Schule und damit zusammenhängende Vorbereitungen sorgfältig beobachtet werden, ebenso wie dies von einer großen Anzahl von fachmännischen Forschungen, Umfragen und Informationen unterstützt wird.

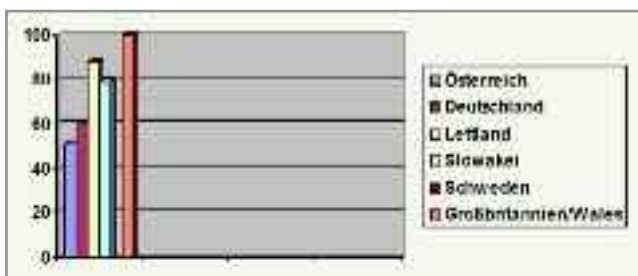
GB/WALES:

Dieses wird im ITT Programm begonnen, dass sie über die Transition in ihrem Ausbildungsbereich belehrt werden - es sollte 100% sein

d) An Lehrer/innen

40. Haben Sie vor der Einschulung schriftliche Unterlagen über die Grundschule an Eltern ausgegeben?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	51
Deutschland	60
Lettland	88
Slowakei	79
Schweden	-
GB/Wales	100



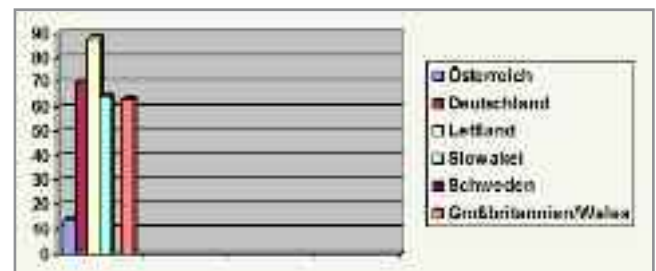
GB/WALES:

Dieses ist in GB gesetzlich festgelegt.

d) An Lehrer/innen

41. Haben Sie eine Informationsveranstaltung zur Einschulung in der Kindertagesstätte angeboten?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	14
Deutschland	70
Lettland	88
Slowakei	64
Schweden	-
GB/Wales	63



DE:

Die ist die gesetzlich festgelegte Sprechstunde der Lehrer.

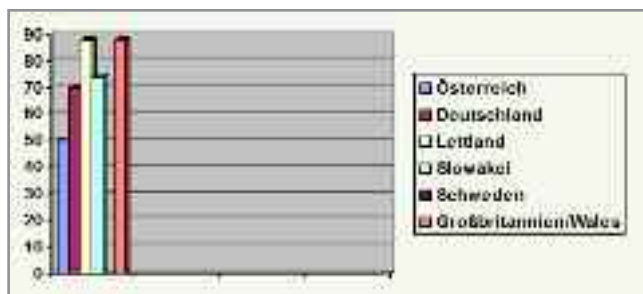
d) An Lehrer/innen

42. Haben Sie eine solche Informationsveranstaltung vor der Einschulung in der Grundschule angeboten?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	50
Deutschland	70
Lettland	88
Slowakei	74
Schweden	-
GB/Wales	88



Bedarfsanalyse



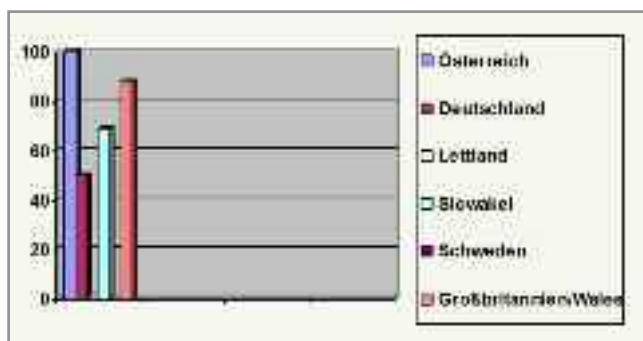
DE:

Dieses ist auch eine Frage der Organisation. Viele Lehrer wissen nicht, welche Jahrgangsstufen sie nach den Sommerferien unterrichten werden.

d) An Lehrer/innen

43. Haben Sie vor der Einschulung zu einem Tag der offenen Tür an der Schule eingeladen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	100
Deutschland	50
Lettland	0
Slowakei	69
Schweden	-
GB/Wales	88



SK

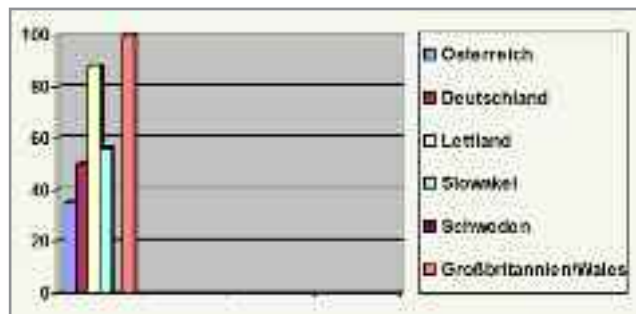
Heutzutage gibt es viele Veranstaltungen von den Grundschulen für die Eltern. Darüber hinaus sind die Schulen immer bereit, den Eltern alle nützlichen Informationen zur Verfügung zu stellen. Z.B. gibt es die weithin bekannte

Grundschulwerbung, die in den öffentlichen Transportmitteln in Presov stattfindet.

d) An Lehrer/innen

44. Haben Sie anlässlich der Einschulung den Eltern schriftliche Informationen darüber gegeben, was Sie von den Eltern eines Schulkindes erwarten?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	35
Deutschland	50
Lettland	88
Slowakei	56
Schweden	-
GB/Wales	100



SK:

Trotz der Tatsache, dass 56.41% der Antwortenden positiv reagierten, bezweifle ich dies. Auf meiner persönlichen Erfahrung basierend, umfasste die Frage nur die schriftlichen Formen, gleichwohl die mündliche Kommunikation für die slowakischen Eltern relevanter zu sein scheint.

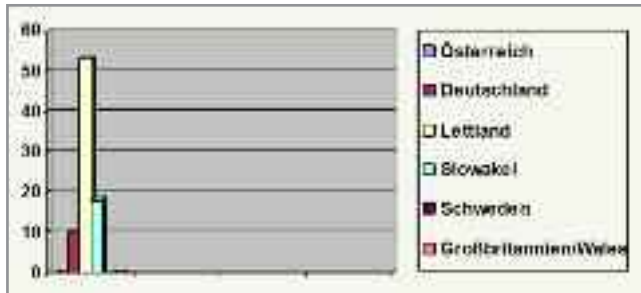
d) An Lehrer/innen

45. Haben Sie anlässlich der Einschulung den Eltern schon einmal schriftliche Informationen gegeben, welche Gefühle sie haben, wenn ihr Kind in die Schule kommt?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	0
Deutschland	10
Lettland	53
Slowakei	18
Schweden	-
GB/Wales	0



Bedarfsanalyse



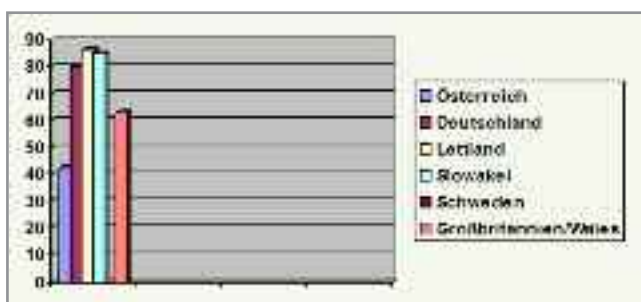
GB/WALES:

Lehrer fassen ihren Arbeitsbereich eher so auf, dass sie die Kinder für die Schule vorbereiten und nicht die Gefühle der Eltern diesbezüglich zu unterstützen haben.

d) An Lehrer/innen

46. Haben Sie Gesprächsangebote über die Einschulung gemacht?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	42
Deutschland	80
Lettland	86
Slowakei	85
Schweden	-
GB/Wales	63



DE:

Es ist nicht nur der erste Tag, sondern der vollständige Prozess des Überganges.

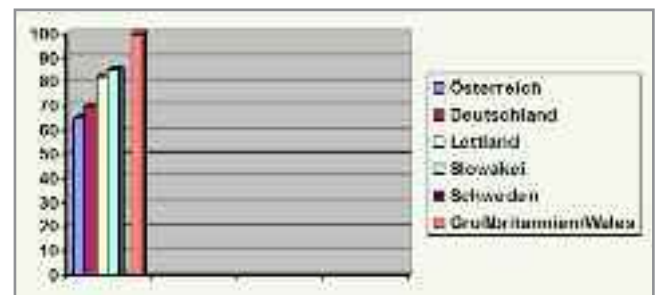
SK

Heutzutage steht es den Eltern frei zur Verfügung, Informationen über den Anpassungsprozess des Kindes zu erhalten.

d) An Lehrer/innen

47. Haben Sie Gesprächsangebote zur Entwicklung des Kindes in der Schule gemacht?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	65
Deutschland	70
Lettland	82
Slowakei	85
Schweden	-
GB/Wales	100



SK:

Heutzutage steht es den Eltern frei zur Verfügung, Informationen über den Anpassungsprozess des Kindes zu erhalten.

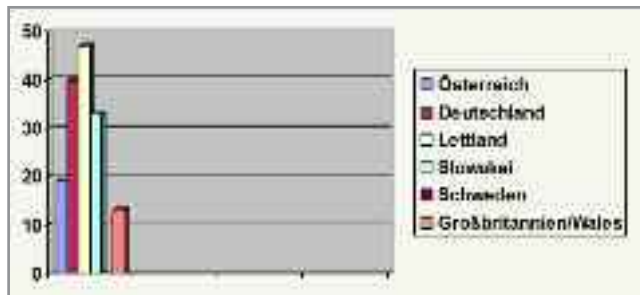
d) An Lehrer/innen

48. Haben Sie Gesprächsangebote zur Befindlichkeit der „werdenden“ Eltern eines Schulkindes gemacht?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	19
Deutschland	40
Lettland	47
Slowakei	33
Schweden	-
GB/Wales	13



Bedarfsanalyse



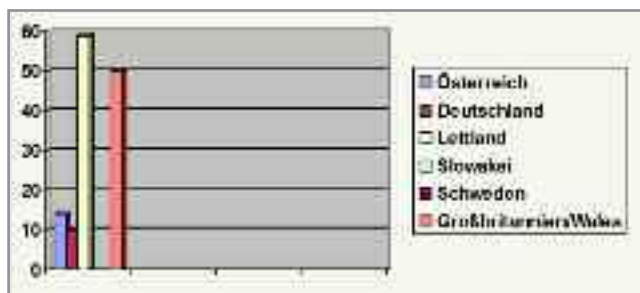
GB/WALES:

Die Notwendigkeit, nach Gefühlen zu fragen - die Frage könnte nicht klar gewesen sein.

d) An Lehrer/innen

49. Haben Sie Angebote des Austausches von „neuen“ und erfahrenen Eltern vor dem Wechsel in die Schule gemacht?

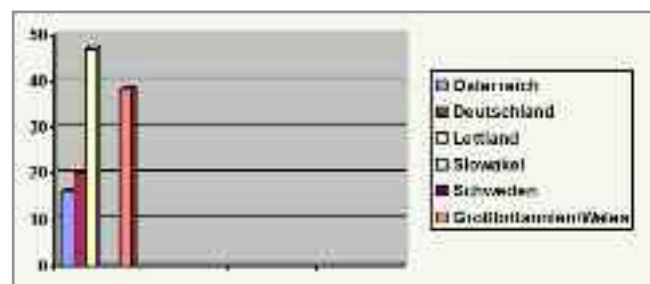
Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	14
Deutschland	10
Lettland	59
Slowakei	-
Schweden	-
GB/Wales	50



d) An Lehrer/innen

50. Haben Sie Angebote des Austausches von „neuen“ und erfahrenen Eltern nach der Einschulung gemacht?

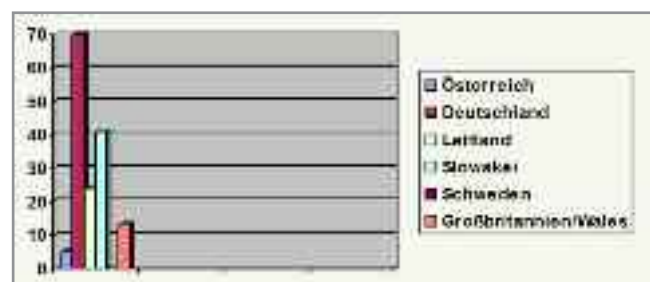
Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	16
Deutschland	20
Lettland	47
Slowakei	-
Schweden	-
GB/Wales	38



d) An Lehrer/innen

51. Haben Sie Eltern um deren schriftliche Einwilligung dazu gefragt, ob Informationen über das Kind von der Kindertagesstätte an die Schule vermittelt werden dürfen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	5
Deutschland	70
Lettland	24
Slowakei	41
Schweden	-
GB/Wales	13





Bedarfsanalyse

d) An Lehrer/innen

52. Haben Sie sich mit Eltern darüber abgestimmt, welche Informationen Sie von der Kindertagesstätte über das Kind erhalten können?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	14
Deutschland	40
Lettland	47
Slowakei	26
Schweden	-
GB/Wales	38



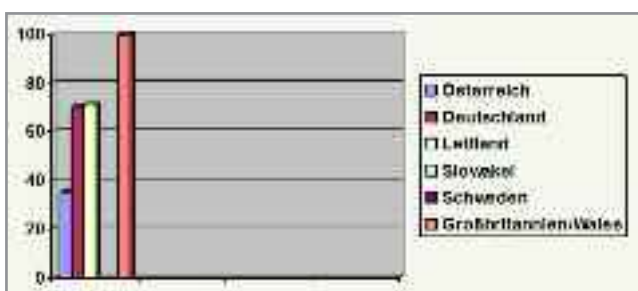
GB/WALES:

Könnten nicht um Informationen gebeten haben.

e) An Lehrer/innen

53. Wurden die Eltern darüber informiert, dass das Kind vor der Einschulung an Besuchen in der Schule teilnimmt?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	35
Deutschland	70
Lettland	71
Slowakei	-
Schweden	-
GB/Wales	100



DE:

Klassenlehrer können dies häufig nicht, da zukünftige Schüler meistens von verschiedenen Kindergärten kommen. Es ist außerdem eine Frage der Organisation.

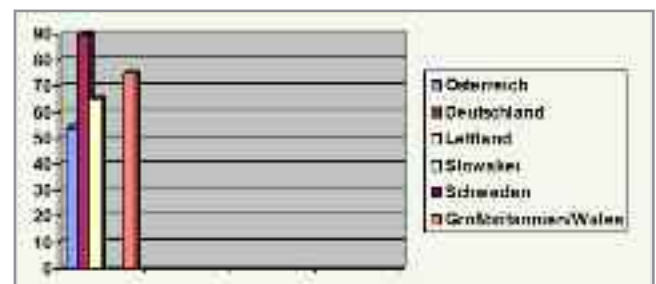
SK:

Fragen 53 und 54 waren nicht relevant; folglich haben wir sie von der Frageübersicht ausgeschlossen.

d) An Lehrer/innen

54. Wurden die Eltern darüber informiert, dass Lehrkräfte in die Kindertagesstätte gehen und dabei auch ihr Kind sehen?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	54
Deutschland	90
Lettland	65
Slowakei	-
Schweden	-
GB/Wales	75



GB/WALES:

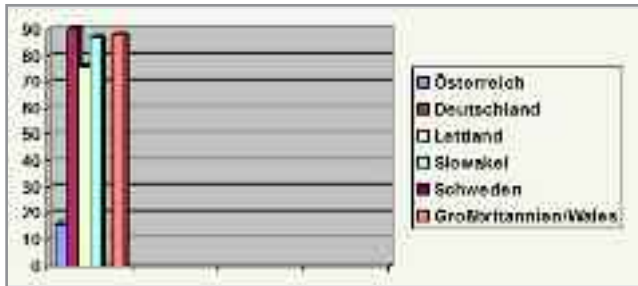
Sie könnten sie nicht besucht haben.

d) An Lehrer/innen

55. Ist den Eltern die Teilnahme an einem gemeinsamen Gespräch zwischen Erzieher/in und Lehrkraft über das Kind angeboten worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	16
Deutschland	90
Lettland	76
Slowakei	87
Schweden	-
GB/Wales	88

Bedarfsanalyse



SK:

Alle Eltern wurden eingeladen, sich mit Erziehern und Lehrern über ihr Kind auszutauschen.

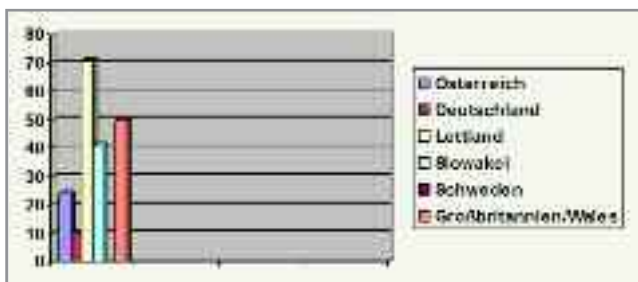
GB/WALES:

Sie könnten nicht festgestellt haben, dass die Frage das Personal der Kinderbetreuungsstelle betraf.

d) An Lehrer/innen

56. Ist den Eltern die Beteiligung an Projekten der Schule zur Schulvorbereitung der Kinder angeboten worden?

Land	Proportion, positive Antworten/ Ja (%)
Österreich	24
Deutschland	10
Lettland	71
Slowakei	41
Schweden	-
GB/Wales	50





Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Zusammenfassung der Ergebnisse eines Fragenkataloges bezüglich Forschung über Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen (z. B. Kindergarten, Schule) (bzw. auch diesbezügliche Partizipation von Eltern) in sechs europäischen Ländern

Die beteiligten Länder sind Österreich, Deutschland, Lettland, Slowakei, Schweden und Vereinigtes Königreich.

1. Zusammenfassung

Berichte von Experten aus den beteiligten Ländern Österreich, Deutschland, Lettland, Schweden, Slowakei und Vereinigtes Königreich geben Auskunft über Bekanntheit des Begriffs Übergang/Transition zwischen Familie und Bildungssystem in der Forschung und in der pädagogisch-psychologischen Praxis sowie zu Veröffentlichungen hierüber in den jeweiligen Ländern. Der Umfang der Berichte ist sehr unterschiedlich und spiegelt die national unterschiedlichen Hintergründe in den Stufen der Bildungssysteme ebenso wieder wie den Stand von Forschung und Diskussion zu Transitionen sowie von internationalem Austausch. Diejenigen Experten, die gleichzeitig Forschung in ihren Ländern über Transitionen unternommen haben, berichten einen größeren Bekanntheitsgrad der Fragestellungen und mehr Veröffentlichungen sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene. Aus Deutschland wird zudem über Forschung zum Einbezug von Eltern in diese Übergänge berichtet.

Übereinstimmend wird festgestellt, dass es, wenn auch auf unterschiedlicher Ausgangsbasis, zu wenig Forschung über Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen gibt. Reflexion über Forschungsergebnisse mit dem Ziel, Kinder und ihre Eltern im Übergang besser unterstützen zu können, kann dabei hilfreich sein und benötigt weitere Verbreitung. Insbesondere gibt es in der Praxis zu wenig Angebote zur Unterstützung der Bewältigung der Transitionen, die sich direkt an die Familien richten und die Kooperation zwischen den Bildungsstufen sowie beider mit den Familien verbessern können.

Welchen Zweck verfolgt der Forschungsstand? Mit dem Forschungsstand sollte ein Überblick darüber gewonnen werden, inwieweit in der Fachwelt der beteiligten Länder jeweils die Frage der Übergänge im Bildungssystem und die Beteiligung der Eltern bekannt ist. Der Forschungsstand sollte darüberhinaus einschätzen lassen, ob Transitionsbegleiter in den Ländern eine sinnvolle und notwendige Aufgabe erfüllen können.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Welche Fragen haben die Partner bewegt? Die Fragen an die Experten der beteiligten Länder wurden von der slowakischen Gruppe formuliert. Von besonderem Interesse erschien das Verständnis von Transitionen, orientiert an der Begrifflichkeit, und die Verbreitung in Literatur und Praxis. Die Fragen verweisen, wie auch die bisherigen ergänzenden Gruppendiskussionen im Projekt gezeigt haben, auf die unterschiedlichen Hintergründe der Bildungssysteme, die auch die Sensibilität für Übergänge und für die Partizipation von Eltern einschließen. Die Länderberichte gehen daher meist auch auf diese unterschiedlichen Hintergründe - z.B. Einschulungsalter, Einschulungsverfahren - kurz ein.

Hauptergebnisse: Die slowakische Gruppe hatte Fragen an die Gruppen der anderen Länder formuliert und versandt. Als die slowakische Gruppe ihre erste Auswertung vorgenommen und zusammengefasst hat, lagen jedoch die Berichte aus Österreich, aus Schweden und aus dem Vereinigten Königreich noch nicht vor. Daher wird nunmehr eine neue, vollständigere Zusammenfassung vorgelegt, die alle Länderberichte einschließt.

Ergebnis ist, dass die Berichte sehr unterschiedlich ausgefallen sind, auch was die herangezogenen Quellen angeht, und dass die in den Berichten genannten Publikationen in sehr unterschiedlichem Maße Übergänge zwischen Familien und Bildungseinrichtungen behandeln. Die Berichte können kein vollständiges Bild über verfügbares Wissen und dessen Umsetzung in die Praxis wiedergeben; hierzu bedürfte es eigener und zudem vergleichender Forschung in den beteiligten Ländern. Die Zahl der Veröffentlichungen sagt noch nicht aus, von wem und wie sie rezipiert und angemessen umgesetzt werden.

Wo die Berichtersteller in der Projektgruppe auch Transitionsforscher in ihren jeweiligen Ländern sind - Deutschland, Schweden, Vereinigtes Königreich - werden mehr Publikationen und Aktivitäten berichtet, als in Ländern, in denen dies nicht der Fall ist.

Aus Österreich wird berichtet, dass ein guter Teil der auffindbaren Veröffentlichungen aus Deutschland und der Schweiz stammten. Nicht berichtet wurden jedoch z.B. die österreichischen Forschungsarbeiten von L. Hollerer

zu Übergängen oder die Veröffentlichung Kiste 06 (Die Kinderbetreuung in der Steiermark, Ausgabe 2006 "Gestaltung und Reflexion von Übergängen in der Kinderbetreuung" mit ausführlicher Literaturliste).

Aus der Slowakei wird sowohl slowakische als auch tschechische Literatur genannt. Die Literaturangabe, die dort als einschlägigste genannt wird, ist jedoch die tschechische Übersetzung eines deutschen Buches.

In der Literaturliste aus Lettland, die vorwiegend Werke zu normativer Entwicklung und der besonderen Situation von Kindern mit zusätzlichen Bedürfnissen enthält, ist auch eine russische Publikation aufgeführt.

In Schweden ist viel über Übergänge publiziert worden, was die Arbeit eines schwedischen Mitglieds im Projektteam widerspiegelt. Da hier der Austausch international ist, wird eine Liste von Veröffentlichungen in englischer Sprache gegeben.

Aus dem Vereinigten Königreich wird eine umfassende Liste von Büchern, Zeitschriftenbeiträgen, Buchkapiteln und Berichten sowie Kinderbüchern gegeben, die die vielfältige Beschäftigung mit dem Thema Übergängen widerspiegelt, und an denen die englische Expertin im Projektteam einen wesentlichen Anteil hat. Die öffentliche Diskussion ist lebhaft, und England, Schottland und Wales haben nationale Bildungspläne entwickelt, die auf Übergänge eingehen.

Aus Deutschland stammt der Ansatz, der Übergänge im Bildungssystem auch als Prozesse in der Familienentwicklung ansieht und daher am entschiedensten den Einbezug der Eltern in den berichteten Publikationen fordert. Zugleich dürfte dieser Ansatz, eingeschätzt nach der Anzahl und Unterschiedlichkeit administrativer Ebenen der Veröffentlichungen, einschließlich solcher in englischer und anderen Sprachen, die weitestgehende Wirkung in der öffentlichen Diskussion und der Entwicklung der Praxis eines Landes entfaltet haben.

Es zeigt sich mithin in den beteiligten Ländern ein sehr unterschiedlicher Grad an verfügbarer Forschung und an praxisorientierten Publikationen über Transitionen sowie unterschiedliche Grade des Einbezugs internationaler



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Literatur. Nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Bildungssysteme hat sich das Verständnis von Übergängen zwischen Bildungsstufen und der Kooperation zwischen diesen sowie mit den Eltern unterschiedlich entwickelt. Die öffentliche Diskussion ist unterschiedlich lebhaft, aber durchwegs wird die Notwendigkeit betont, Übergänge und den Einbezug von Familien stärker zu thematisieren und Forschungserkenntnisse in die pädagogisch-psychologische Praxis umzusetzen.

2. Zusammenfassung des Forschungsstandes mit Verweis auf Länderberichte

Die slowakische Gruppe hatte einen Fragenkatalog entworfen, der den Experten in den beteiligten Ländern zugeleitet wurde. Es wurde danach gefragt, ob der Begriff "Transition" in Forschung und Praxis bekannt sei, ob es gegebenenfalls andere Begriffe für den Eintritt eines Kindes in eine Bildungseinrichtung gebe und welche Veröffentlichungen hierüber zu finden seien. Es sollte zudem eingeschätzt werden, wie umfangreich die Veröffentlichungen zu diesem Thema sind und ob den Praktikern das Problem der Übergänge und die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse geläufig seien.

Diese Fragen berührten eine wesentliche Frage, die auch in den Steuerungstreffen des Projektes diskutiert wurden: Unterschiede im sprachlichen Verständnis des Problems Transitionen und verfügbarer Informationen darüber, wie in den einzelnen Ländern mit Übergängen im Bildungssystem umgegangen wird. Der Begriff „Transition“ kann nicht einfach in die einzelnen Sprachen übersetzt werden, und „Transitionsbegleiter“ noch viel weniger. Wenn es im Englischen am ehesten mit „transition professional“ übertragbar erscheint, würde eine direkte Rückübersetzung dennoch wieder einen Bedeutungsunterschied beinhalten. In Lettland gibt es offenbar einen unterschiedlichen Hintergrund des Verständnisses dieser Prozesse, die eher aus dem Zusammenhang mit normativer kindlicher Entwicklung, auch seiner Bildung, sowie der beruflichen Rollen der Beteiligten stammt. Daher erschien es in Lettland angezeigt, „Transitionsbegleiter“ etwa mit „Beratender Anleiter in der Übergangsphase“ oder „Trainingsleiter in der Übergangsphase“ zu übersetzen. In der Slowakei gibt es weniger slowakische, aber

tschechische Literatur, die dort ebenfalls gelesen werden kann. Eine größere einschlägige Veröffentlichung ist ein Buch über den Eintritt in den Kindergarten, das eine tschechische Übersetzung aus dem Deutschen ist, aber es ist unbekannt, ob es einem größeren Leserkreis bekannt ist und Einfluss auf die Praxis hat.

In Schweden gibt es Forschung und umfangreiche Literatur zum Thema Übergänge. Schwedens Erziehungssystem ist auch im Ausland gut bekannt, und im Bericht wird eine Liste nur von englischsprachigen Veröffentlichungen dazu gegeben. Die meisten davon stammen von einem schwedischen Mitglied des Projektteams. Im Vereinigten Königreich kann ebenso wie in anderen Ländern ein Unterschied gemacht werden zwischen einem Fachbegriff „Transition“ und alltagssprachlichen Ausdrücken in Bezug auf die Veränderungen, die ein Kind erfährt, wenn es in eine vorschulische Bildungseinrichtung oder in die Pflichtschule kommt.

Mehr Unterstützung für die Kinder und ihre Familien könnte über eine größere Verbreitung und Reflektion von Forschungserkenntnissen über Transitionen zwischen Familie und Bildungssystem erreicht werden, wie schon die slowakische Gruppe in ihrer ersten Zusammenfassung festgestellt hat. Und ganz bestimmt gibt es einen beträchtlichen Bedarf an besserer Kommunikation zwischen den Fach- und Lehrkräften in den Bildungseinrichtungen einschließlich beratender Dienste sowie den Eltern in Bezug auf Übergänge im Bildungswesen.

In Österreich ist der Begriff "Transitionen" als solcher weitestgehend unbekannt, einschlägige Literatur kommt meist aus Deutschland, der Übergang in den Kindergarten und in die Schule findet aber durchaus Beachtung. Stellungnahmen befragter Eltern und die Frage nach Berücksichtigung des Themas in der Ausbildung von Fach- und Lehrkräften erbrachten ein sehr uneinheitliches Bild. Zusammenfassend ist zu sagen, dass in Österreich das Thema „Transition“ zwar in den Köpfen durchaus Beachtung findet, aber es wohl noch einiger Arbeit bedarf, um es in wissenschaftlich-



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

reflektierter Weise auch in die Praxis umsetzen zu können (siehe Länderbericht).

Kindertagesstätten in Deutschland sind nicht wie in anderen europäischen Ländern als Teil des staatlichen Bildungssystems hoch reguliert, sondern einem pluralen Jugendhilfesystem zugeordnet. Sie zeichnen sich durch Vielfalt von Trägern und Konzeptionen mit entsprechend unterschiedlichen Grundorientierungen und pädagogischen Ausprägungen aus. In Deutschland ist eine strukturell gesicherte starke und gleichwertige Partnerschaft zwischen dem System der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung und der Schule nur bedingt realisiert (Oberhuemer, 2004a). Das Ziel dieser Partnerschaft aus der Perspektive der europäischen Entwicklungen der Bildungssysteme muss es sein, längerfristige Strategien zur Unterstützung der Kinder in ihren individuellen Bildungsbiographien einzuleiten, um Chancengerechtigkeit beim Start ins formale Bildungssystem für alle Kinder sicherzustellen. Das Bild vom Kind, das den neueren Bildungsplänen zugrunde gelegt wird, hat sich weg vom „unreifen“ Kind hin zum „kompetenten Kind“ mit individuellen Stärken und Schwächen entwickelt. Versuche, mittels vorgegebener Standards die Kompetenz von Kindern zu bestimmen, „wie es sein sollte“, und darüber den Zugang zur Schule zu steuern, erscheinen eher dem traditionellen Bild des „unreifen“ Kindes verhaftet. In den neueren Bildungsplänen setzt sich zudem die Erkenntnis von der Kontextabhängigkeit von Bildung und Entwicklung und Lernen über Ko-Konstruktion durch. Dem entspricht eine Auffassung der Übergangsgestaltung als Ausdruck der Kompetenz eines sozialen Systems, das auf der Kommunikation und Kooperation der Beteiligten basiert. Fach- und Lehrkräfte, Eltern, Träger, Aus- und Fortbildung, Verwaltung und Wissenschaft sind gefordert, um an innovativen Beispielen anzuknüpfen, individuelle Lernbiographien der Kinder qualifiziert zu begleiten und neue Wege des gemeinsamen Dialogs, der Akzeptanz und verbindlichen Form der Kooperation zu entwickeln. Dabei müssen und dürfen sich die Beteiligten an lokale Bedarfe und Bedingungen flexibel anpassen. Dabei gibt es offenbar, wenn man die verfügbaren Informationsquellen in Deutschland auswertet, nach

wie vor erheblichen Handlungsbedarf bei der Kommunikation mit Eltern, und bei Partizipation und Unterstützung von Eltern.

In Lettland ist eine Zusammenfassung des Transitionsproblems noch nicht unternommen worden. Den Eltern der Kindergarten-Kinder sind schriftliche Empfehlungen über die Schulreife des Kindes zugänglich, und darin sind die akademischen und sozialen Fertigkeiten aufgelistet, die gerade zum Erwerben des Bildungsprogramms notwendig sind.

In Lettland werden die Vorschuleinrichtungen folgenderweise eingeteilt: Bildungsinstitution und spezielle Bildungseinrichtung, wo Kinder mit Entwicklungsstörungen oder anderer Art von Behinderung untergebracht sind. Zur Zeit ist die Frage aktuell, wann in den Vorschulbildungseinrichtungen/ Kindergärten die sogenannten Korrigiergruppen gebildet werden, die Kinder mit Sonderbedürfnissen (behinderte Kinder) integrieren. Offenbar werden Übergänge eher in Hinsicht auf Kinder mit zusätzlichen Bedürfnissen thematisiert und nicht allgemein für alle Kinder. Auch die Partizipation der Eltern wird nicht allgemein angesprochen (siehe Länderbericht).

In der schwedischen Diskussion wurde kürzlich der pädagogische Inhalt in der Vorschule und in den Freizeitzentren fokussiert, und wie dieser an die Schule anschließt. Das macht die Frage der Transition und wie diese erleichtert werden sollte hochinteressant, besonders für jene Kinder, die spezielle Unterstützung benötigen. In der reformierten Lehrerbildung wurden Lehrer ausgebildet, die in der Vorschule sowie in der Vorschulklasse als auch im ersten Jahr der Pflichtschule arbeiten können. Im Augenblick gibt es nicht so viele drittmittelfinanzierte Forschungen zu Transition. Aber, wenn der pädagogische Inhalt in der Vorschule und in der Schule im nationalen Reformprozess weiter analysiert werden sollte, denke ich, dass dieses auch für mehr Interesse an den Transitionsprozessen sorgen wird und auch daran, wie die Eltern aktiver werden können, ihre Kinder bei der Transition von der vorschulischen Betreuung und Bildung zur Schule zu unterstützen (siehe den Länderbericht).

Der Begriff „transitiver Zeitraum“ wird in der slowakischen pädagogischen und psychologi-



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

schen Praxis nicht verwendet. Stattdessen wird dort der Ausdruck „Übergangszeit“ gebraucht. In der tschechischen Literatur findet man normalerweise den Ausdruck „heikler Zeitraum“. Bis jetzt ist in der Slowakei zu wenig Aufmerksamkeit auf das Thema gelenkt worden, und es gibt fast keine Publikationen hinsichtlich dieses Themas; die einzige einschlägige Literatur ist die tschechische Übersetzung eines deutschen Buches zum Übergang von der Familie in den Kindergarten. Während des Sammelns von Informationen und Literatur zu diesem Thema ist die slowakische Gruppe zu dem Schluss gekommen, dass Übergangszeiträume im Leben eines Kindes teilweise wenigstens in manchen Veröffentlichungen erwähnt werden, obwohl sie dazu keine Literatur haben (siehe Länderbericht).

Im Vereinigten Königreich – bei gegebenen Unterschieden in den Bildungssystemen von England, Schottland, Wales und Nordirland, finden sich innerhalb der Literatur über Transitionen Artikel zu Kommunikation, sozialem und emotionalem Wohlbefinden, zur Lebensumwelt, zur Identität, zu kulturellem Wandel, Lernprozessen, Beziehungen, Entwicklung von Resilienz, Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Eltern, Fach- und Lehrkräfte sehen Übergänge als miteinander verknüpfte Systeme von Familie, Kindergarten und Schule, durch die die Kinder ihren Weg nehmen, mit einer Betonung auf dem emotionalen und sozialen Wohlbefinden des Kindes beim Übergang von der vorschulischen Einrichtung in die Schule. Der Schwerpunkt von Regierungsberichten liegt auf dem Curriculum und den pädagogischen Veränderungen, die während dieser Zeit stattfinden. Die Frage nach dem Eintritt in die Schule und dem Übergang zwischen Schlüsselstufen der Bildung ist in neuerer Zeit ein zentrales Feld der Diskussion gewesen, weil die Curricula in England, Schottland, Wales geändert wurden bzw. werden. Die Frage des Wechsels von einer Schule in eine andere – Transfer – und von der primären zur sekundären Bildungsstufe gewinnt ebenfalls an Bedeutung, ebenso der Übergang in das Berufsleben oder in eine höhere Ausbildung. In England bilden im neuen Grundlagenrahmen für die frühen Jahre (Early Years Foundation Framework) Transitionen eine der prioritären Prinzipien, die sich mit be-

fähigenden Umwelten und dem Ergebnissen von "Freuen und Leisten" befassen. Publikationen über Transition werden üblicherweise von Lehrern und Akademikern gelesen. Kinderbücher über den Schulstart sind bei Eltern beliebt. Die Kooperation zwischen Kindergarten, Schule und Eltern ist dabei im ganzen Land sehr unterschiedlich (siehe Länderbericht).

3. Anhang der Länderberichte

a) Fragebogen der slowakischen Gruppe an die Experten aus den beteiligten Ländern Anweisungen zur Forschung über die "Transition"

Liebe KollegInnen, bitte den Bericht über die Forschung nach diesen Punkten zu ordnen

- Pozná Vaša pedagogicko-psychologická prax pojem „Transition“?
Does your education – psychological process know the expression – TRANSITION?
Kennt euere pädagogisch-psychologische Praxis den Begriff „Transition“?
- Ak nie tak pod akým názvom ste našli tieto obdobia vo Vami skúmanej pedagogicko-psychologickej literatúre?
If not, what expression did you find the transition under in your educational-psychological research?
Wenn nicht, unter welchem Begriff habt ihr diese Zeitperiode in Eurer geforschten-analysierten Literatur gefunden?
- Napíšte publikácie, (presne podľa normy) ktoré sa aspoň okrajovo zaoberajú týmito obdobiami?
Please list the publications (according to the standard) which are dealing at least a little bit with transition era?
Schreibt ihr bitte, (nach der bibliographischen Norm) die Werke, Studien, die sich wenigstens am Rande mit unserer Problematik befassen?
- Zistili ste vo svojom okolí, medzi Vašimi odborníkmi, ktoré osobnosti sa bližšie zaoberajú našou tematikou v praxi, ale zatiaľ to nereflektovali v odbornej publikácii?
Did you find in your area, among your specialists which personalities are dealing with the era of transition in practice but didn't reflect it in their publications yet?
Habt ihr in eurer Umgebung, zwischen



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

den Fachleuten (Pädagogen, Psychologen) festgestellt, welche Leute befassen sich mit unserer Problematik in der Praxis, ohne es wissenschaftlich zu reflektieren?

- ↪ Na záver Vašej reflexie o výskume pokúste sa o stručné zhodnotenie frekvencie výskytu danej problematiky v odbornej literatúre!

At the end of your report about the research, try to briefly evaluate how often the era of transition is mentioned specialist publications

Am Ende Eurer Forschungsreflexion versucht ihr zusammenzufassen, wie oft ist unsere Problematik in der Fach- und Wissenschaftsliteratur dargestellt



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

ÖSTERREICH:

Forschung und Transition in Österreich

(Brigitte Wintersteiger)

DEUTSCHLAND:

Angebote für Eltern und Einbezug der Eltern in Übergangsphasen des Bildungsverlaufes ihrer Kinder: Kenntnisstand in Deutschland

(Wilfried Griebel)

LETTLAND:

Der Bericht über die Forschung zur „Transition“ in Lettland

SCHWEDEN:

Schwedische Forschungen über Transition

SLOWAKEI:

Reaktionen auf die durchgeführten Forschungen in der Slowakei

GROSSBRITANNIEN;

Forschung über Transitionen in Großbritannien



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Forschung über TRANSITION in Österreich

ÖSTERREICH

Brigitte Wintersteiger, Wien

Sowohl aufgrund des eingehenden Studiums von Fachliteratur als auch auf der Basis von zahlreichen persönlichen Auskünften in den einschlägigen Fachinstituten an Pädagogischen Hochschulen bzw. Pädagogischen Akademien sowie an den Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und den Pädagogischen Instituten des Bundes und der Stadt Wien muss festgehalten werden:

Beim Begriff „Transition“ handelt es sich in Österreich um eine eher unbekannte oder zu mindestens wenig gebräuchliche Bezeichnung für „Übergang“ bzw. „Übergänge“ auf dem Sektor der Pädagogik und Elementarpädagogik.

Wenn dieses Wort verwendet wird, dann eher in anderen Bereichen, z.B. in der Wirtschaft, in der Unternehmensberatung, im Bank- und Börsenwesen, in der Technik sowie auf dem Sektor von Tonträgern. Bei ausgedehnten Recherchen im Internet fanden sich zu diesem Begriff in der Erziehungswissenschaft ausschließlich Bücher und Artikel aus Deutschland, zum kleinen Teil auch aus der Schweiz.

In Österreich existieren lediglich vereinzelte Hinweise auf Referate, die zwar gehalten, aber offensichtlich nicht verschriftlicht, bzw. nicht veröffentlicht wurden.

Der Begriff Transition wird hier fast immer durch Begriffe wie ÜBERGANG, ÜBERTRITT oder NAHTSTELLE / NAHTSTELLENPROBLEMATIK ersetzt.

- Mehrmals erwähnt wird diese Thematik im Bereich der „Zentren für Schulentwicklung“.
- 1993/94 bis 1997/98 erprobte Schulversuche zum Schuleingangsbereich
- Entwicklungspsychologie zeigt für dieses Lebensalter deutliche Parameter
- Individuelle Entwicklungsverläufe und genderspezifische Unterschiede lassen sich durch Ergebnisse der Gehirnforschung belegen.
- Empirische Untersuchungen zeigen die Ansprüche an SchulanfängerInnen und legen den Auftrag für Bildungsziele und Bil-



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

dungsinhalte nahe!

Beim Verteilen der Fragebögen konnte festgestellt werden, dass ein sehr großes Interesse am gegenständlichen Thema existiert.

Besonderes Interesse zeigten bei konkreten mündlichen Befragungen zahlreiche KindergartenpädagogInnen – sie erzählten häufig von ihrem großen Anliegen, den ihnen anvertrauten Kindern einen guten Schulstart zu ermöglichen - aber drohen immer wieder an Zeitmangel oder an zu wenig Mitarbeit seitens der Eltern oder auch der Grundschullehrer zu scheitern.

In ihrer pädagogischen Ausbildung hat das Thema „Elternarbeit“ jedenfalls großen Stellenwert. Darüber hinaus wurde immer wieder betont, dass die Problematik von „Übergängen“ in der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik ein wichtiges und regelmäßig problematisiertes Thema darstellt.

Bei den Lehrern, bzw. Lehrerinnen zeigte sich übrigens ein durchaus ähnliches Bild, allerdings abhängig vom persönlichen Zugang und/oder Engagement!

Im Kreise der Eltern gab es eine große Bandbreite an Meinungen. Von: „Früher war das alles kein Thema – und die Kinder haben alles trotzdem bewältigt“ bis zu „höchste Zeit, dass das endlich jemanden interessiert!“ war eine bunte Palette von differenzierten Meinungen zu hören.

Besonders auffallend war auch der signifikante Unterschied der befragten Personen hinsichtlich ihrer „Doppelrollen“ – also beim Zusammentreffen eines pädagogischen Berufs mit einer eigenen Elternschaft.

Wer eigene Kinder hat, ist an der Gestaltung der Übergänge wesentlich mehr interessiert! Bei Anfragen an den Pädagogischen Akademien des Landes war zu erfahren, dass Themen wie Elternarbeit, Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, Übergänge etc. einen Hauptbestandteil des Didaktik-Unterrichts ausmachen (sollten).

Bei Abgängern der gleichen Akademien war allerdings leider zu hören, dass diese Themen wenn überhaupt existent, dann nur gestreift wurden!?

Eine Polarisierung, die zweifellos auf nicht eingestandene Missstände bzw. evidente Defizite zu verweisen scheint!

Zusammenfassend ist zu sagen, dass in Österreich das Thema „Transition“ zwar in den Köpfen durchaus Beachtung findet, aber es wohl noch einiger Arbeit bedarf, um es auch in die Praxis umsetzen zu können.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Angebote für Eltern und Einbezug der Eltern in Übergangsphasen des Bildungsverlaufes ihrer Kinder: Kenntnisstand in Deutschland
Bericht für das Socrates Grundtvig 1.1 Projekt „Transition“

DEUTSCHLAND

Wilfried Griebel

Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

0. Einleitung

0.1 Kennt die pädagogisch-psychologische Praxis in Deutschland den Begriff „Transition“?

Der Begriff „Transition“ ist erst in jüngerer Zeit als theoretisch unterlegter Fachbegriff für Übergänge in der Entwicklung der Familie und für Übergänge in der Interaktion der Familie mit Bildungseinrichtungen publiziert worden (Griebel & Niesel, 2004, 2006a, 2006b).

Der Anstoß dazu wurde auf einer internationalen Konferenz von Fachleuten gegeben: 1997 wurden von München aus auf der 7. Konferenz der European Early Childhood Education and Research Association Impulse für das Thema Diskontinuitäten und Transitionen im Leben von Kindern und Qualität der Frühpädagogik vermittelt. Gefordert wurde ein Konzept von Qualität in der Kindertagesbetreuung, das vor dem Hintergrund sich verändernder Lebenswirklichkeit von Kindern die Bewältigung von Diskontinuitäten thematisiert und die grundlegenden Kompetenzen dazu fördert (Fthenakis, 1998a, b, 2000, 2001, 2002; Griebel, 1997).

Das Projekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule“ wurde mit Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von 2000 – 2002 durchgeführt (Fthenakis, 2000; 2003; www.ifp-bayern.de). Diese erfolgte auf der Grundlage von drei Arbeitsschwerpunkten: (1) Analyse und Aufarbeitung von Ergebnissen der internationalen Forschung zu ausgewählten Basiskompetenzen und Einschätzung ihrer Relevanz für die Bildung und Förderung des Kindes; (2) Neukonzeptualisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule mit Blick auf eine anschlussfähige Förderung der ausgewählten Basiskompetenzen; (3) Vergleich internationaler curricularer Konzepte und Entwicklungen und der Einschätzung ihrer Relevanz für eine Weiterführung der Bildungsdiskussion in Deutschland. Neue Curricula setzen, international gesehen,



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Prioritäten in der frühen Stärkung kindlicher Kompetenzen (Fthenakis, 2002).

Es wurden drei Basiskompetenzen ausgewählt, die als besonders wichtig gelten: neben Resilienz und lernmethodischer Kompetenz Bewältigungskompetenz bei Transitionen. Transitionskompetenz beschreibt die Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen, die mit Übergangsprozessen im Bereich Familie und Bildungsinstitution verbunden sind. Pädagogische Handlungsansätze sollten eine Weiterführung förderlicher Maßnahmen für die ausgewählten Basiskompetenzen auch in der Grundschule ermöglichen.

Die fachliche Weiterentwicklung des Themas ist vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München in internationaler Perspektive und Diskussion fortdauernd geleistet worden. Seit 1997 wurden auf den jährlichen Konferenzen zur Qualität in der frühkindlichen Erziehung und Bildung der European Early Child Education Research Association Beiträge geleistet und publiziert

(<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/ftp.shtml>;

http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/journal_index.shtml;

Griebel & Berwanger, 2006; Griebel & Niesel, 2002, 2003; Niesel & Griebel, 2005a; 2006a).

Übersetzungen von Arbeiten ins Serbokroatische (Griebel & Niesel, 2000) und ins Tschechische (Niesel & Griebel, 2005b) sind erschienen. Auch wegen der Berücksichtigung der internationalen Perspektive ist der Fachbegriff „Transition“ anstelle von „Übergang“ gewählt worden. Dieser Begriff wird nicht nur über Fachartikel, sondern auch über Bildungspläne einzelner Bundesländer und in der öffentlichen politischen Diskussion (12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung) publiziert.

0.2 Wenn nicht, unter welchem Begriff wird diese Phase in der analysierten Literatur gefunden?

Transitionen im Bildungswesen werden allgemein „Übergänge“ genannt. Damit ist zunächst nur der Wechsel von der Familie in eine Kindertagesstätte und sodann in eine nächste Stufe im Bildungssystem bezeichnet. Nicht bezeichnet ist damit ein expliziter theoretischer

Hintergrund zum Verständnis dieser Übergänge, wie dies bei dem inzwischen etablierten Fachbegriff „Transition“ der Fall ist. Um einen Eindruck von der Verbreitung der Thematik in der Öffentlichkeit zu geben, soll hier eine Auswahl von Fachtagungen genannt werden, die in den letzten drei Jahren das Thema „Übergänge“ im Bildungswesen fokussiert haben, und auf denen ReferentInnen vertreten waren, die auch zum Thema publizieren:

- Fachgespräch „Übergänge in Bildung und Ausbildung“ der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft am 16.01.03 in Frankfurt/M.
- Tagung „Vom Kindergarten in die Schule – Konzepte und Probleme des Übergangs“ der Ev. Akademie Hofgeismar und dem Verband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder im Diakonischen Werk in Kurhessen-Waldeck am 24.03.03 in Hofgeismar
- Fachtagung 2005 „Der Übergang der Kinder von der Kita zur Grundschule unter veränderten Bedingungen“ der AG Jugend-Schule des Bezirkes Pankow in Berlin am 19.03.2005
- Fachtagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes „Übergänge gestalten – Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden“ in Stuttgart-Hohenheim am 23./24.09.2005
- Fachtagung „Übergänge gestalten – Konzeption und Praxis der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ am 26.10.06 in Freiburg
- Gesamtlehrerkonferenz der Martinusschulen Mainz und der St.Marien-Schule Alzey „Lebenswege ebnen – pädagogische Diagnostik und Förderung in Übergangsphasen“ am 20.11.06 in Mainz
- 68. Kongress der AEPF (Arbeitsgemeinschaft empirische pädagogische Forschung) „Übergänge im Bildungswesen“ vom 11. – 13.09.2006 in München

0.3 Bibliographie von Studien und Publikationen zum Thema Übergänge

Die Fachpublikationen zu diesem Thema sind außerordentlich zahlreich geworden. Fachzeitschriften haben Sonderhefte zum Thema herausgegeben bzw. geben diese weiterhin heraus. In jüngster Zeit kommen solche Veröf-



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

fentlichungen hinzu, die sich sowohl an die Berufsgruppe der ErzieherInnen wenden, als auch an Lehrkräfte in den Schulen. Daran lässt sich ablesen, dass die Thematik auf die Institutionen übergreift.

Es soll auch hier eine Auswahl von Werken genannt werden:

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. offiziell überarbeitete Auflage.
- Denner, L. & Schumacher, E. (Hrsg.) (2004). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diskowski, D., Hammes-DiBernado, E., Hebenstreit-Müller, S. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar, Berlin: verlag das netz
- Griebel, W. & Berwanger, D. (2007): Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen im Lichte des Transitionsansatzes. Schulverwaltung (NRW), 18,1
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für ErzieherInnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beiträge zur Bildungsqualität, hrsg. von W. E. Fthenakis. Weinheim: Beltz
- Griebel, W. & Niesel, R. (2006). Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtung: Der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. Grundschulunterricht 5, S. 7 – 11.
- Grotz, T. (2005). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbe-

zogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

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

Hiebl, P. & Steffek, C. (Hrsg.) (2006). Schritt für Schritt gemeinsam. Kooperationsprojekte für Kindertagesstätten und Grundschulen zur Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Oberursel: Finken Verlag

- Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München. Don Bosco.
- Landkreis Hassberge/Staatliches Schulamt/Kreisjugendamt (2005). Soft Step – Übergänge gestalten. Ein kleiner Schritt für Eltern, Erzieher und Lehrkräfte, aber ein großer Schritt für unsere Kinder. Hassfurt: Landratsamt Hassberge.
- Naumann, S. (1998). Was heißt hier schulfähig? Übergang in Schule und Hort. Praxisreihe Situationsansatz. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag
- Netta, B. & Weigl, M. (2006): Hand in Hand. Das Amberger Modell – ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen. Oberursel: Finken Verlag
- Niesel, R. (2005). Auch die Eltern kommen in die Schule. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) Sammelband: Eltern und Öffentlichkeitsarbeit, 38-40
- Niesel, R. (2004): Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: E. Schumacher: (Hrsg.): „Übergänge“ in Bildung und Ausbildung - pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen. Klinkhardt Verlag, 89 - 101.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2000). Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in den Kindergarten. München: Don Bosco
- Schumacher, E. (Hrsg.) (2004). „Übergänge“ in Bildung und Ausbildung - pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

0.4 Welche Fachdisziplinen befassen sich in der Praxis mit Übergängen?

Alle an den Übergängen beteiligten Dienste: In erster Linie Fachkräfte wie ErzieherInnen in Krippen, Kindergärten und Horten, sowie Grundschullehrkräfte und zunehmend Lehrkräfte an weiterführenden Schulen einschließlich der Einrichtungsleitungen und Schulleitungen, außerdem Fachberatung, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, sonderpädagogische Fachkräfte und andere in besonderen Fällen beteiligte Berufsgruppen.

0.5 Wie oft wird die Thematik Übergänge in der Fachliteratur dargestellt?

Nahezu alle Zeitschriften der Praxis haben Beiträge zur Übergangsthematik aufgenommen, da die Vorbereitung der Kinder auf die Schule eines der zentralen Anliegen der frühpädagogischen Einrichtungen ist und eine hohe Aufmerksamkeit der Fachkräfte, aber auch der Eltern wachruft. Die im Bericht aufgelisteten Projekte und die Literaturliste können wiederum nur einen Eindruck davon vermitteln, welche Bedeutung das Thema Übergänge im Bildungswesen in Deutschland inzwischen gewonnen hat.

1. Der Transitionsansatz begründet den Einbezug der Eltern und berücksichtigt ihre eigene Befindlichkeit als Bewältiger von Übergängen

1.1 Transitionen zwischen Familie und Bildungssystem

Das deutsche Bildungssystem sieht Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen bzw. zwischen den Bildungseinrichtungen vor. Dazu zählen die Übergänge von der Familie in die Kinderkrippe und von dort in den Kindergarten, von der Familie in den Kindergarten und von dort in die Grundschule, vom Kindergarten in den Hort, von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Der Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung, Erziehung und Bildung sowie der Übergang in die Schule haben hierbei besondere Bedeutung.

Im nachfolgenden wird das Transitionskonzept beschrieben, das am Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelt wurde auf dem Hintergrund zweier Studien zum Übergang von der Familie in den Kindergarten (Niesel & Griebel, 2000) sowie zum Übergang vom Kindergarten in die

Grundschule (Griebel & Niesel, 2002) sowie vor dem Hintergrund der internationalen Transitionsforschung (Griebel & Niesel, 2003, 2004, 2005, 2006a,b).

1.2 Übergang von der Familie in eine Tageseinrichtung

Abhängig vom Alter des Kindes und vom Typ der Bildungseinrichtung kann es um die Aufnahme und Eingewöhnung eines Kindes in eine Kinderkrippe, in einen Kindergarten oder in eine Gruppe mit erweiterter Altersmischung gehen. Von der Bindungstheorie ausgehend, wird bei Kindern unter drei Jahren konzeptionell ein Beziehungsdreieck zwischen dem Kind, dessen vertrauter familialer Bezugsperson (Elternteil) und einer Fachkraft als zukünftiger Bindungsperson zugrunde gelegt (zusammenfassend Niesel & Griebel, 2006b). Für die Eingewöhnungszeit ist diese Fachkraft konstant für das Kind verfügbar. Der Eingewöhnungsprozess endet, sobald das Kind eine sichere Bindung zur Fachkraft aufgebaut hat, sich von dieser trösten lässt und sie ihm eine sichere Basis für die Erkundung der neuen Umgebung und die Nutzung der vorhandenen Spiel- und Lernmöglichkeiten gewährt. Relativ hohe fachliche Standards bezüglich Theorie und Durchführung gelten bei der Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell. Dieses Modell basiert auf der Bindungstheorie. Ein Eingewöhnungsprogramm wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes der FU Berlin zu kleinkindlichen Bindungsbeziehungen entwickelt (Laewen, Andres & Hédervári, 2000a, b).

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



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

für die Eltern und die Fachkräfte. Für das Kind betont er die Bedeutung der anderen Kinder in der Gruppe.

Nach dem Transitionskonzept verständigen sich alle Beteiligten darüber, was der Eintritt des Kindes in die Tageseinrichtung bedeutet. Zur Gestaltung des Übergangs als Prozess gehört die Vorbereitung der Eingewöhnung, die Begleitung des Kindes seitens der primären Betreuungsperson, die sorgfältige Planung und Durchführung der ersten Trennungsphase sowie Maßnahmen, die dem Kind durch vorhersehbare Bring- und Abholzeiten, Rituale und Übergangsobjekte emotionale Sicherheit gewährleisten. Das Zusammenwirken aller Akteure aus Familie und Einrichtung berücksichtigt, dass Kind und Eltern den Übergang aktiv bewältigen, während die Fachkraft den Übergang der Familie moderiert.

Zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung von Kind, Eltern und Fachkraft werden Stressreduzierende Maßnahmen und Unterstützungssysteme für alle Beteiligten eingesetzt, also auch für die Eltern und die Fachkräfte. Für das Kind wird die Bedeutung der anderen Kinder in der Gruppe betont.

1.3 Transition zum Schulkind

Der Eintritt in das formale Schulsystem stellt für das Kind und seine Familie einen bedeutenden Entwicklungsabschnitt dar. Die handelnden Personen - Kinder und ihre Eltern, Fachkräfte in Kindergärten, Grundschullehrkräfte und Mitarbeiter anderer helfender Dienste - können vor Ort selbst Wege der Transition erarbeiten und eine Kultur der Gestaltung von Übergängen entwickeln. Dieser Prozess, der von Kommunikation und Partizipation getragen wird, wird als Ko-Konstruktion bezeichnet. Die Bedeutung der Eltern im Transitionsprozess wird insofern neu bewertet, als Eltern in einer Doppelfunktion gesehen werden: Sie sind nicht nur Unterstützer ihres werdenden Schulkindes, sondern bewältigen mit dem Übergang ihres Kindes in die Schule selbst eine Entwicklungsaufgabe. Sie werden Eltern eines Schulkindes, was mit Anforderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene verbunden ist.

Das Transitionskonzept zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule geht von Basiskompetenzen und von schulnahen Vorläuferkompetenzen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung aus. Beim Eintritt in die Schule müssen Kinder vermehrt verbale Informationen und Anweisungen verstehen; erforderlich sind kommunikative, soziale und emotionale Kompetenzen sowie phonologische Bewusstheit und Zahlbegriffsentwicklung.

Die Grundschule hat die Aufgabe, diese Kompetenzen weiter zu entwickeln und dafür zu sorgen, dass sie nicht verlernt oder gar entwertet werden. Das Kind wird also erst in der Schule - d.h. mit schulspezifischen Erfahrungen - ein Schulkind. Ein verkürztes Konzept von Schulfähigkeit im Sinne einer abfragbaren Liste von Fertigkeiten als Voraussetzung für einen gelingenden Schulstart gilt es somit zu überwinden. Die gesamte Schulvorbereitung des Kindes im Kindergarten sowie die Kooperation zwischen Familie und beiden Bildungseinrichtungen gehören mit dazu, was von allen Beteiligten kommunikative Kompetenzen erfordert.

Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind geworden, wenn es sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt. Man kann davon ausgehen, dass ein gelungener Start in die Schule die schulische Laufbahn in der Grundschule und darüber hinaus positiv beeinflusst. Ein besonderes Augenmerk auf den Übergang zum Schulkind ist daher gerechtfertigt und notwendig.

Die Übergangskompetenz, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, den Übergang erfolgreich zu bewältigen, hängt wesentlich von der Fähigkeit und Bereitschaft aller beteiligten Akteure zu Kommunikation und Partizipation ab. Schulfähigkeit wird im Transitionsansatz, wie national und international gefordert, zu einer Aufgabe für alle Beteiligten. Somit entscheidet die Kompetenz des sozialen Systems maßgeblich über Erfolg oder Misserfolg der Übergangsbewältigung.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

1.4 Das Übergangskonzept ist theoretisch fundiert

Folgende theoretische Aspekte haben zu seiner Entwicklung beigetragen:

- In einer systemorientierten Sichtweise der Familie wird betont, dass die Entwicklung in der Auseinandersetzung mit Umgebungseinflüssen stattfindet. Die Familie wird in Verbindung mit den umgebenden Systemen, etwa dem sozialen Netz oder der Arbeitswelt gesehen. Kindergarten und Schule haben einen direkten Einfluss auf das Kind und einen indirekten auf die Familie.
- Die Stressforschung liefert einen Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen. Danach sind Überlastungsreaktionen vermeidbar, wenn Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes gering gehalten und wenn sie vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet werden. Zudem ist die motivationale Ebene – Vorfreude oder Ängste in Bezug auf bevorstehende Veränderungen – mit zu berücksichtigen.
- Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes lassen sich im Zusammenhang mit der Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse betrachten. Ein kritisches Lebensereignis muss aber nicht unbedingt eine Belastung sein, sondern kann auch die Entwicklung fördern.

1.5. Struktur von Entwicklungsaufgaben

Das Transitionskonzept beschreibt folgende Entwicklungsaufgaben, die zu bewältigen sind:

- Auf der individuellen Ebene: Veränderung der Identität, Bewältigung starker Emotionen, Kompetenzerwerb.
- Auf der interaktionalen Ebene: Aufnahme neuer Beziehungen, Veränderung bzw. Verlust bestehender Beziehungen, Rollenwuchs.
- Auf der kontextuellen Ebene: Integration zweier oder mehr Lebensumwelten, evtl. weitere familiäre Übergänge.

Die mit dem Übergang verbundenen Anforderungen werden als Entwicklungsaufgaben aufgefasst, um den motivationalen, herausfordernden Charakter stärker zu betonen.

Das pädagogische Handeln orientiert sich an der Herausforderung, während Überforderung ebenso wie Unterforderung vermieden wird. So kann eine Passung zwischen den jeweiligen Aufgaben und den individuellen Voraussetzungen gesucht werden. Nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern müssen sich an Veränderungen in diesen Bereichen anpassen. Die Frage danach, wie Eltern nicht nur bei der Begleitung des Übergangs ihres Kindes, sondern daneben auch bei der Bewältigung ihres eigenen Überganges unterstützt werden können, ist die logische Konsequenz aus diesem Ansatz.

2. Berichte über das Jugendhilfesystem auf nationaler Ebene: OECD, 12. Kinder- und Jugendbericht

2.1 OECD-Bericht Deutschland

Der OECD-Bericht hält zur Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit Eltern fest (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend & DJI, 2004, S. 87f.):

Heute ist eine deutliche Öffnung der Institutionen gegenüber den Eltern zu beobachten. Alles in allem wurde die Bedeutung der Erzieherinnen und Erzieher relativiert, die Bedeutung der Eltern mehr anerkannt.

Begründet wird dies mit der Rechtslage. Eltern besitzen die primäre Erziehungsverantwortung. Dass sie ihr Kind aus freien Stücken in die Obhut von Erzieherinnen und Erziehern geben, gewährt diesen - im Unterschied zur Schule - keine eigenständigen Rechte. Das SGB VIII verpflichtet die Erzieherinnen und Erzieher zur Zusammenarbeit. Hinzu kommt das (wachsende) Verständnis von Eltern als der ersten Bildungsinstanz der Kinder. Auf ihr bauen die nachfolgenden Institutionen auf. Drittens wird diese Sicht durch Forschungsergebnisse gestützt, wonach die soziokulturelle Herkunft der Kinder die vorrangige Determinante für den späteren Schulerfolg der Kinder ist. Viertens ist anerkannt, dass Eltern eigene (Qualitäts-)Ansprüche haben, die Erzieherinnen und Erzieher in die pädagogische Arbeit einbeziehen sollten.

Erzieherinnen und Erzieher verfügen gleichwohl über Einfluss und Fachkompetenz. Eltern und Erzieherinnen und Erzieher gestalten die Lebenswelt eines Kindes am besten gemein-



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

sam (Ko-Konstruktion) mit weitgehend übereinstimmenden Zielen und in wechselseitiger Anerkennung zu seinem Wohl. Die beiderseitige Verantwortung kommt in der Leitvorstellung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Ausdruck. Die Voraussetzungen dafür sind gut. Forschungen zeigen eine recht hohe Übereinstimmung von Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern, wenn sie verschiedene Aufgaben von Tageseinrichtungen bewerten.

Gute Tageseinrichtungen beachten die lokalen Gegebenheiten und finden je eigene Lösungen zur Einbeziehung von Eltern. Drei Ansätze werden dabei kombiniert: eine offensive Darstellung der pädagogischen Arbeit, vielfältige praktische Betätigungsmöglichkeiten für Eltern und institutionalisierte Formen der Elternbeteiligung.

Noch nicht Standard, aber weit verbreitet sind längere Aufnahmegespräche zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Eltern, in denen Informationen über das Kind und Absprachen über gemeinsame Ziele ausgetauscht werden. Insbesondere für Kinder im Krippenalter ist die Phase der Adaption an die Einrichtung zugleich eine Phase der ersten intensiven Teilhabe von Eltern im pädagogischen Alltag. Ein elaboriertes Eingewöhnungskonzept auf dem Hintergrund der Bindungstheorie steht zur Verfügung. Für Kinder, die im Alter von drei Jahren in einen Kindergarten eintreten, gibt es verschiedene Verfahren des Übergangs von der Familie in die Institution. Als Richtschnur gilt, dass diese Phase umso komplikationsloser für die Kinder verläuft, je mehr sie von Eltern und Erzieherinnen und Erziehern gemeinsam gestaltet wird. Die Anfangsphase gilt als entscheidend für die weitere Zusammenarbeit. Regelmäßige Entwicklungsgespräche werden empfohlen, Verfahren dazu werden erprobt. Eltern werden durch Dokumentationen über Projekte und Aktionen informiert.

Gute Praxis beachtet die Unterschiedlichkeit der Eltern (Person, Hintergrund), bezieht sie aktiv ein und unterstützt so die eigenen Anstrengungen um eine vorurteilsbewusste Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder.

Gruppenelternversammlungen sind als institutionelle Form der Zusammenarbeit üblich. Zum

Teil werden auch Elternbeiräte/-ausschüsse gewählt. Gremien von Eltern oder mit ihrer Beteiligung arbeiten z.T. auch auf Landesebene.“

Elternbeteiligung in Einrichtungen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Baden-Württemberg (OECD, 2004, S. 48):

„Laut Landesgesetz muss jede Kindertageseinrichtung einen Elternbeirat haben, der aus mindestens drei Elternvertretern, bei mehr als drei Gruppen aus einem Elternvertreter pro Gruppe, besteht. Die Elternsprecher werden von den Eltern gewählt und stellen zusammen den Elternbeirat der Einrichtungen. Das Bundesrecht hat nun auch das Recht der Eltern darauf, sich oberhalb der Ebene der Kindertageseinrichtung zu organisieren, bestätigt, doch anders als in den Schulen müssen sich die Eltern auf dieser Ebene ohne Unterstützung organisieren. Jeder Bereich organisiert sich so gut er kann, wenn überhaupt. Die Anliegen der Elternbeiräte sind auf allen Ebenen und zu allen Fragen anzuhören, ehe Entscheidungen gefällt werden. Die Elternräte wehren sich auch gegen eine Aufweichung von Standards und wollen die Eltern besser informiert sehen, etwa durch Treffen und Unterlagen.“

Im Ergebnis wird als einer der bisher vernachlässigten Themenbereiche der Forschung in Deutschland genannt die Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten in der Abstimmung und Kooperation der Bildungseinrichtungen Familie, Tageseinrichtung und Schule (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend & DJI, 2004, S. 94).

2.2 12. Kinder- und Jugendbericht

Bereits im 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung war auf Übergänge von Kindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen eingegangen worden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998, S. 133ff.). Unter „B 9.-1.2 Von der Familie in den Kindergarten“ wird ausgeführt:

„Überraschend wenig thematisiert wird der Übergang von der Familie in den Kindergarten. Nur eine in Bayern bei ErzieherInnen, Eltern und Kindern durchgeführte longitudinal angelegte Untersuchung (Niesel & Griebel, 1995; Griebel & Niesel, 1996; Griebel et al., 1996) befasst sich mit der Eingewöhnungsphase. Die



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Interviews zeigen: Mit dem Eintritt des Kindes beginnt ein Wechsel zwischen zwei sehr verschiedenen Lebensumwelten. Die Autoren und Autorinnen empfehlen einen u.a. eine Eingewöhnungsphase vor und bei Eintritt in den Kindergarten, in der ErzieherInnen und Eltern ihre Vorstellungen vergleichen können. Der Übergang wird dann als Chance zur Gewinnung von Kompetenzen bewertet und gestaltet.“

Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S. 220 - 224, S. 226) wird der Transitionsansatz eingehend behandelt und auf die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, also auf den Übergang von Familie in außerfamiliäre Bildungseinrichtungen (S.222ff.) und den Übergang vom Kindergarten in die Schule (S.224), angewendet. Einbezug von und Angebote für Eltern sind im 12. Kinder- und Jugendbericht nicht thematisiert, obwohl im Sinne des Transitionsansatzes darauf hingewiesen wird, dass die Eltern sowohl Begleiter des Übergangs ihres Kindes sind als auch selbst Akteure, die einen Übergang zu Eltern eines Schulkindes zu bewältigen haben.

3. Forschungsüberblicke und Studien

Eine internationale vergleichende Studie über Qualität in Kindergärten für die Bildung von Kindern im vorschulischen und im Grundschulalter wurde außer in Österreich, Portugal, und Spanien parallel auch in Deutschland durchgeführt (Tietze, Rossbach & Grenner, 2005). Die Studie wurde längsschnittlich über vier Jahre durchgeführt und umfasste außer der Kindergartenphase und der Grundschulphase die dazwischen liegende Übergangsphase. Die Stichprobe umfasste 103 Kindergärten in West- und Ostdeutschland mit einer daraus realisierten Stichprobe von 422 Kindergartenkindern. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde von Müttern erfragt, welche Informationsangebote prinzipiell vorhanden waren und welche die Mütter genutzt hatten. Angeboten wurde Informationsveranstaltung an der Grundschule für Eltern künftiger Schulanfänger (58 %), Informationsveranstaltung im Kindergarten für die Eltern künftiger Schulanfänger (44 %), Tag der offenen Tür an der Schule für Eltern der künftigen Schulanfänger (30 %), Gespräch mit der Schulleiterin/dem Schulleiter (65 %), Gespräch

mit der zukünftigen Klassenlehrerin/dem zukünftigen Klassenlehrer des Kindes (32 %), Gespräch mit anderen Eltern, deren Kinder bereits die zukünftige Schule des Kindes besuchen (75 %) (Tietze et al., 2005, S. 104ff.). Diese Informationsmöglichkeiten wurden im Allgemeinen von den Müttern auch genutzt; die größte Differenz gab es bei Gesprächen mit der Schulleitung, wo nur 56 % der Mütter diese wahrnahmen. Fast alle Mütter nutzen irgendeine dieser Möglichkeiten, nur 5 % der Mütter gaben an, keine dieser Informationsangebote genutzt zu haben. Am meisten genutzt wird die informelle Möglichkeit der Gespräche mit anderen Müttern. Einem Gespräch mit der zukünftigen Klassenlehrerin/dem zukünftigen Klassenlehrer steht oft entgegen, dass diese erst spät benannt wird. Bei der Untersuchung der Kooperationsformen zwischen Kindergarten und Schule wird der Einbezug der Eltern nicht thematisiert (Tietze et al., 2005, S. 125ff.).

Walper & Ross (2001) zeigen in ihrem Übersichtsartikel über die Kooperation zwischen Familie und Schule, dass abgesehen von spontanen zufälligen Kontakten weitestgehend institutionalisierte Formen der Kommunikation vorherrschen als Elternabende, Elternsprechtag, Sprechstunden und gelegentlicher Mitarbeit von Eltern im Schulleben, etwa bei Schulfesten und Ausflügen. Hinzu kommen schriftliche Kommunikation über Elternbriefe, Informationsblätter und Zeugnisse. Der Verpflichtung der Lehrkräfte, Eltern anzuhören, sie zu informieren, ihnen bestimmte Kontrollrechte und Mitentscheidungsrechte zu gewähren und sie auch in pädagogischen Fragen zu beraten, wird nur vereinzelt und eher zögerlich nachgekommen. Die formalisierten Formen der Elternkontakte werden allgemein auf das erforderliche Minimum begrenzt und Kontaktaufnahme erfolgt in erster Linie dann, wenn Probleme für das Kind entstanden sind.

Eine neuere repräsentative Studie an bayerischen Grundschulen (Sacher, 2004) bestätigt diese Einschätzung. Handlungsbedarf besteht danach sowohl bei der Kooperation als auch beim Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus. Neben den vorgeschriebenen Formen von Sprechstunde, Elternabend und Klassenelternsprechtage haben spontane und informelle Kontakte an Bedeutung gewonnen,



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

die von schulischer Seite häufig unterschätzt werden. Elternmitwirkung und Elternbeteiligung wird kaum praktiziert. Wo sie jedoch stattfindet, berichten die Eltern von hohen Nutzeffekten.

Eltern haben erhebliche Informationsdefizite hinsichtlich bestehender Kontaktmöglichkeiten, Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten. Verbesserungen in dieser Hinsicht, die von der Schule ausgehen, können auch die Atmosphäre zwischen Schule und Eltern eher verbessern, als wenn die Initiative von den Eltern ausgeht (Sacher, 2004, S. 114). Elternmitarbeit wird hauptsächlich bei Schulveranstaltungen, als Begleitung von Klassenfahrten oder als finanzielle Unterstützung der Schule abgerufen. Selten kommt Mitarbeit von Eltern bei der Nachhilfe, im Förderunterricht, bei der Hausaufgabenhilfe und bei der Mittagsbetreuung vor, aber wo sie vorkommt, berichten sowohl die Eltern als auch die Schule von großem Nutzen. Klassenelternsprecher und Elternbeiräte erfüllen die Erleichterung der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus allgemein nur unzureichend: Sie seien sehr einseitig aufeinander, auf die Schulleitung und das Lehrerkollegium orientiert. Danach verstehen sie sich weniger als Elternvertretungen und halten auch weniger kontinuierlichen Kontakt mit den Eltern, sondern setzen sich überwiegend als Unterstützer der Schule ein.

Kritische Beiträge und Übersichtsartikel aus der Schweiz (Oelkers, 2003, 2005) und aus Österreich (Krumm, 1995, 1996, 1998) zur Schulentwicklung auch in Deutschland machen auf die Beiträge der Eltern zum Schulerfolg und auf die Notwendigkeit der besseren Zusammenarbeit der Schule mit dem Elternhaus sowie auf neue Formen dafür aufmerksam, berücksichtigen dabei jedoch nicht speziell die Übergangsphase zwischen vorschulischer Bildungseinrichtung und der Grundschule.

Eine neuere längsschnittliche Studie zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beleuchtet die Übergangsbewältigung und in diesem Zusammenhang soziale Unterstützung aus der Sicht der Kinder (Grotz, 2005). Für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung ist die Anpassungsfähigkeit des Kindes im vorschulischen Alter wichtig, die durch die soziale Unterstützung durch die Eltern und durch den

Kindergarten gefördert wird. Für die Übergangsbewältigung selbst spielt diese Unterstützung keine Rolle mehr, wohl aber die Unterstützung durch Familie und der Schule nach dem Schuleintritt. Die Perspektive der Eltern sowie die Übergangsbewältigung durch die Eltern wurde nicht untersucht, aber der Schluss liegt nahe, dass kompetente Eltern diese Unterstützung sowohl während der Kindergartenzeit als auch nach dem Wechsel in die Schule besser leisten können als schlecht informierte, schlecht vorbereitete und wenig unterstützte Eltern.

4. Bildungspläne und nationaler Kriterienkatalog für Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder

4.1 Bildungspläne

Das Übergangskonzept ist in Bildungspläne mehrerer Bundesländer aufgenommen worden.

Dieser Ansatz hat Eingang in den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (StMAS & IFP, 2005) und in den Bildungs- und Erziehungsplan des Landes Hessen (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2005) gefunden. Das Berliner Bildungsprogramm (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004) und der Entwurf "Bildung als Programm" für das Land Sachsen-Anhalt (Projektgruppe bildung:elementar, 2004) zitieren den Transitionsansatz. Ausdrücklich wird der Ansatz und seine Bedeutung für die Arbeit der Jugendhilfe im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ, 2005, S. 337 – 347) dargelegt.

4.2 Nationaler Kriterienkatalog für Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder

Der Nationale Qualitätskriterienkatalog für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen (Tietze & Viernickel, 2003) ist im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ entstanden und in mehr als 250 Kindertagesstätten in sechs Bundesländern erprobt worden. Die Nationale Qualitätsinitiative wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und soll länderübergreifend, trägerübergreifend und konzeptionsübergreifend beste pädagogische Fachpraxis beschreiben. Der



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Katalog ist auf der Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse und unter breiter Beteiligung der Fachöffentlichkeit entstanden. Er soll der Praxis Orientierung und Anregung geben. Ausführlich wird als Qualitätsbereich die Phase der Eingewöhnung behandelt, also der Übergang von der Familie in die Einrichtung. Zur Eingewöhnung ist gute Praxis für den Einbezug der Eltern sehr gründlich beschrieben. Auch Angebote, die sich direkt an die Eltern richten, werden genannt (S. 234ff.):

- Den Eltern stehen während der Eingewöhnung angenehme Aufenthaltsräume zur Verfügung.
- Die Erzieherin spricht einfühlsam mit den Eltern über Gefühle, die die Trennung von ihrem Kind bei ihnen auslöst (z.B. Traurigkeit oder Ängste).
- Es gibt eine gemeinsame Eingewöhnungszeit für Kinder und Eltern von angemessener Dauer. Die Einrichtung erwartet von Eltern, dass sie sich an der Eingewöhnung beteiligen.
- Die Planung sieht vor, dass zu Beginn der Eingewöhnung von Kleinstkindern und jüngeren Kindern neben der Mutter oder dem Vater und der Bezugserzieherin nur wenige weitere Kinder in der Gruppe anwesend sind.
- Die Einrichtung macht die Eltern frühzeitig vor Aufnahme des Kindes schriftlich und auf einer Informationsveranstaltung mit dem Eingewöhnungskonzept vertraut.
- Die Kinder haben bereits vor Aufnahme die Möglichkeit, die neue Lebensumwelt und die Erzieherin kennen zu lernen (z.B. durch Schnuppertage für Kinder und Eltern, den Besuch einer Spielgruppe im Jahr vor der Aufnahme, die Teilnahme am Sommerfest oder an einem gemeinsamen Ausflug).
- Vor Beginn der Eingewöhnung findet mindestens ein individuelles Vorbereitungsgespräch zwischen der Erzieherin, die das Kind eingewöhnt, statt. Die Erzieherin spricht dabei mit den Eltern über die Lebenssituation der Familie, die Vorlieben, Gewohnheiten die eventuelle Besonderheiten des Kindes.
- In diesem Vorbereitungsgespräch begrün-

det die Erzieherin, warum es sinnvoll ist, dass Mutter oder Vater das Kind während der Eingewöhnungszeit zeitweise begleiten und in der Einrichtung anwesend sind. Sie bespricht mit den Eltern den Ablauf der Eingewöhnung und legt die einzelnen Schritte mit ihnen fest.

- Die Erzieherin tauscht sich mit den Eltern regelmäßig über den Verlauf der Eingewöhnung und das Befinden des Kindes aus und bezieht die Ergebnisse in die weitere Planung der Eingewöhnung ein.
- In der Anfangsphase der Eingewöhnung begleitet eine familiäre Bezugsperson (in der Regel Mutter oder Vater) das Kind in den Gruppenraum und nimmt am Gruppenalltag teil.
- Pflegehandlungen (z.B. Füttern, Wickeln) führt die Bezugsperson in Gegenwart der Erzieherin durch; diese übernimmt diese Tätigkeiten erst, wenn sie mit dem Kind vertraut ist.
- Die erste Mahlzeit und das erste Schlafen in der Gruppe wird von der familialen Bezugsperson begleitet.
- Bei Kleinstkindern und jüngeren Kindern bleibt die begleitende Bezugsperson aus der Familie während der ersten Trennungsphasen jederzeit in der Einrichtung erreichbar. Die Trennungszeiten und Abwesenheit der Bezugsperson werden schrittweise verlängert.
- Die Erzieherin dokumentiert während der Eingewöhnungszeit täglich ihre Beobachtungen zum Befinden und Verhalten des Kindes. Sie nutzt diese Aufzeichnungen, um den weiteren Verlauf der Eingewöhnung zu planen und mit den Eltern abzustimmen.

In dieser detaillierten Weise werden weitere Kriterien für eine gute pädagogische Praxis bei der Eingewöhnung von Kindern, beim Begrüßen und Verabschieden zwischen Erzieherin, Kind und Eltern beschrieben sowie Formen der Angebote und Beratung für die Eltern und deren Mitwirkung in Gremien und allgemeine Partizipation.

Im Nationalen Kriterienkatalog fehlt als Qualitätsbereich die Vorbereitung und Begleitung



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Schule.

4.3 Programmatische Empfehlungen

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) ist ein Zusammenschluss und ein Forum der Strukturen und Akteure der Kinder- und Jugendhilfe auf Bundesebene. Sie befasst sich mit Bildungsfragen und der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Im Blick ist Lebensbegleitendes Lernen, dabei auch die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule. In den „Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2006), die u.a. auf den Analysen des 12. Kinder- und Jugendberichts basieren, wird ausgeführt (S.8), dass die gemeinsam verantwortete Gestaltung und Flexibilisierung von Übergängen eine notwendige Aufgabe sei. „Das Erkennen individueller Ausgangslagen und die Unterstützung individueller Bildungs- und Lernbiographien stehen im Mittelpunkt gelingender Kooperation zwischen KiTa und Grundschule. Sinnvoll ist es, gemeinsam eine Konzeption zur Gestaltung des Übergangs zu entwickeln.“ Ein angeführtes Beispiel illustriert, dass für besorgte Eltern ein Elternabend zum Thema „Bildungsvereinbarung Kita – Schule“ Sicherheit schaffen kann. Dabei kann vermittelt werden, dass Kita und Grundschule gut zusammenarbeiten, die Kinder optimal auf die Schule vorbereitet werden und die Grundschule in den ersten beiden Jahren nach einem von Fachkräften der Kita und Lehrkräften der Schule gemeinsam entwickelten pädagogischen Konzept arbeitet.

Die Bertelsmann Stiftung hat im Jahr 2005 den KiTa-Preis zum Thema „Von der KiTa in die Schule“ ausgeschrieben. Ein Film portraitiert die Gewinner des Preises und zeigt auf, wobei es bei der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ankommt. Dieser Film wird zusammen mit Standards für eine gelingende Kooperation zwischen beiden Bildungseinrichtungen im Februar 2007 veröffentlicht (Bertelsmann Stiftung, 2007). Diese Standards der Kooperation sind auf allen Ebenen anzusiedeln und werden formuliert als Empfehlungen für Politik und Verwaltung, für das Zusammenwirken von Bezirken, Kreisen und Kommunen, an die Träger von Kindertagesein-

richtungen und Schulen und schließlich an die ErzieherInnen und Lehrkräfte vor Ort. Aufbauend auf dem Transitionsansatz, werden Tipps für die gemeinsame Entwicklung von Handlungszielen für alle Akteure, also unter Einbezug der Eltern, bei der Co-Konstruktion des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule gegeben (Bertelsmann Stiftung, 2007. S. 12f.):

„Eltern und Kinder gestalten gemeinsam mit ErzieherInnen und Lehrkräften den Übergang“

- 1. Eltern tauschen sich zu verschiedenen Gelegenheiten mit ErzieherInnen und Lehrkräften über ihr Bildungsverständnis aus. Die Dokumentationen der Lernwege ihrer Kinder helfen dabei, die Rolle von Spielen und Lernen, Bildung und Erziehung in beiden Einrichtungen zu erkennen.
- 2. ErzieherInnen und Lehrkräfte sprechen die Eltern als Experten ihrer Kinder an. Sie nehmen die Anliegen der Eltern ernst und stehen ihnen kontinuierlich mit Informationen und konkreten Hilfen zur Seite.
- 3. Eltern entwickeln gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften ein Verständnis von Schulfähigkeit.
- 4. Eltern und Kinder lernen schon während der KiTa-Zeit die Schule und dort agierende Menschen durch gemeinsame Vorhaben und Projekte sowie die Teilhabe am Unterricht kennen.
- 5. In der Kindertageseinrichtung und in der Schule kennen Eltern ihren Ansprechpartner, an den sie sich mit Fragen zum Übergang ihres Kindes wenden können.
- 6. Eltern und Kinder bekommen Gelegenheit, ihre Vorstellungen, Erwartungen und Befürchtungen auszudrücken und den Übergang aktiv mitzugestalten.
- 7. Eltern erhalten Rückmeldungen über die Fortschritte ihres Kindes. Sie werden über individuelle Begabungen oder besondere Bedürfnisse ihres Kindes sowie passende Schulformen und pädagogische Ausrichtung informiert und beraten.
- 8. Die Eltern werden gebeten, der Weitergabe von Informationen über ihr Kind an



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

die andere Einrichtung zuzustimmen und sie werden an Gesprächen beteiligt.

- 9. Eltern erhalten bei Begegnungen mit pädagogischen Fachkräften Orientierung, was von ihnen als Eltern eines Schulkindes z.B. bei der Hausaufgabenbetreuung, erwartet wird.
- 10. Eltern beteiligen sich an Zukunftswerkstätten, die der Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen KiTa und Schule dienen und erhalten Gelegenheit, ihre Vorschläge und Erwartungen zu äußern.
- 11. Kindertagesstätten und Schulen schaffen Gelegenheiten für Eltern, sich zu treffen und sich regelmäßig untereinander auszutauschen.“

4.4 Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule

Ausgehend von einem übergeordneten Prinzip eines „gleitenden Schulübergangs“ und der Frage nach der „Schulfähigkeit“, werden über Evaluationsinstrumente für den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule Denkanstöße für eine engere Kooperation zwischen Kindergärten, Grundschulen und Elternvertretungen gegeben (Hopf, Zill-Sahm & Franken, 2003). Es wird nach den Ergebnissen und der Qualität dieser Zusammenarbeit gefragt und Potenziale für eine Verbesserung aufgezeigt. Ein 13 Teile umfassendes Instrumentarium ist in Zusammenarbeit mit Kindergärten, FachberaterInnen, Grundschulen und Schulaufsicht entwickelt und erprobt worden. Es wurde als Instrumentarium zur Selbstevaluation entworfen.

Instrumente 8 und 9: Die Schulfähigkeitsfeststellung soll nach diesen Anregungen über eine verbesserte Verständigung zwischen ErzieherInnen, Lehrkraft und den Eltern erfolgen. Es sollen damit Angebote gemacht werden, die über eine punktuelle Schulfähigkeitsfeststellung hinausgehen und das Kind als aktives, mit seiner Umwelt interagierendes Subjekt sehen, dessen Schulfähigkeit von verschiedenen Seiten und über einen längeren Zeitraum hinweg beurteilt werden soll. Das setzt gut informierte Beteiligte voraus (Hopf et al., 2003, S. 38f.).

Instrument 10 befasst sich mit einem gemeinsamen Treffen der Elternvertretungen aus Kindergarten und Grundschule, bei dem es auch

um die künftige Mitarbeit von angehenden Eltern eines Schulkindes und um Verringerung von elterlichen Ängsten vor der Schule geht. Der Schwerpunkt liegt auf einem inhaltlich und materiell gleitenden Schulübergang, der durch die Elternvertretungen gefördert wird.

Instrument 11 richtet sich auf Elternabende unter Beteiligung der Lehrkräfte für Eltern künftiger Schulanfänger zu Organisation, Struktur und Inhalte der Schule, zu konkretem pädagogischen Handeln, schulischem Alltag und Vorstellungen der Schule zur Schulfähigkeit der Kinder (Hopf et al., 2003, S. 42f.). Für die Auswertung des Elternabends sind gerade die Einschätzungen der Eltern maßgeblich. Der Vergleich mit der Einschätzung des Elternabends durch die Lehrkraft soll dann Aufschlüsse über die Weiterentwicklung der Elternabende geben.

Instrument 12 erfasst erstmals atmosphärische und emotionale Elemente. Die Ergebnisse aus Instrument 11 sollen damit ergänzt werden und können dazu beitragen, dass sich ein wohlthuendes, ausgewogenes und gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften entwickelt (Hopf et al., 2003, S. 44f.).

5. Auf Landesebene: Evaluationen von Maßnahmen in Bayern und Hessen

Die Innovationswelle richtet sich bundesweit vornehmlich auf die verbesserte Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen.

5.1. Bayern

Im Bundesland Bayern sollte die Pädagogik von Kindertagesstätten und Grundschule besser aufeinander abgestimmt werden und insgesamt eine gemeinsame pädagogische Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule gewährleistet werden. 2003 wurden Kooperationsmultiplikatorinnen auf Schulamtsbezirksebene und auf Jugendamtssebene fortgebildet, die die Kooperationsbeauftragten aus den einzelnen Grundschulen und die Leitungen von Kindergärten bei der Umsetzung der Zusammenarbeit auf lokaler Ebene beraten und unterstützen sollten. Über den Erfolg dieser Maßnahme wurde 2005 berichtet, dass die Kooperation meist zufrieden stellend bis gut angelaufen sei und zumindest eine gute Grundlage für Kooperation habe geschaffen



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

werden können - wenn auch die Aufarbeitung des Themas sowohl auf regionaler als auch lokaler Ebene sehr verschieden ausgefallen sei. In diesem Zusammenhang wurde das Ergebnis festgehalten, dass eine Veröffentlichung von best-practice-Beispielen wünschenswert sei und es wurde insbesondere hervorgehoben, dass Elternarbeit und Aufklärung - als Information der Eltern - nötig sei und Broschüren der Ministerien hierfür erwünscht seien.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BEP) wurde im Jahre 2003 von einer Kommission entwickelt, die aus Experten unterschiedlicher Fachrichtungen und ReferentInnen des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München bestand. Auch Vertreter der Elternschaft waren Mitglieder der Kommission. Dieser Bildungsplan wurde im Kindergartenjahr 2003/04 an insgesamt 104 Einrichtungen in ganz Bayern erprobt. Die Erprobungsphase wurde vom Staatsinstitut wissenschaftlich begleitet. Alle 16 Bundesländer haben inzwischen Bildungspläne für den Elementarbereich vorgelegt, aber zunächst nur in Bayern (und später in Hessen) wurde die Implementation systematisch beobachtet, und der Bildungsplan einer breiten Praxis-Öffentlichkeit zur kritischen Rückmeldung vorgelegt. Im Ergebnis wurde der Bildungsplan in einer offiziell überarbeiteten und erheblich erweiterten Fassung 2006 in der zweiten Auflage veröffentlicht (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2006).

Die Begleituntersuchung umfasste schriftliche Befragung der beteiligten Personengruppen aus 104 Kindertageseinrichtungen, nämlich, Leiterinnen bzw. Leiter, pädagogische Fachkräfte, Träger, FachberaterInnen und Eltern anhand von standardisierten und teilstandardisierten Fragebögen zu drei Messzeitpunkten (nachdem die Einrichtungen den Bildungsplan erhalten hatten, im Dezember 2003, in der Mitte des Kindergartenjahres, im März 2004 und gegen Ende des Kindergartenjahres, im Juni 2004).

Erfasst werden sollte, ob die Veränderungen durch die Einführung des BEP von den Eltern wahrgenommen wurden, und wie die Eltern

diese Veränderungen bewerteten. Die Eltern wurden gebeten, eine Liste von Erlebens- und Lernmöglichkeiten für die Kinder nach ihrer Wichtigkeit einzuschätzen. Dabei wurden sowohl Bildungsinhalte des BEP, als auch andere Bereiche einbezogen.

An der Entscheidung, ob die Einrichtung an der Erprobung teilnimmt, waren in fast allen Fällen die LeiterInnen beteiligt, in der überwiegenden Mehrzahl auch die Träger und die GruppenleiterInnen. Die Zweitkräfte waren immerhin noch zu zwei Dritteln beteiligt, die Fachberatung in knapp der Hälfte und der Elternbeirat in etwa einem Viertel der Fälle.

Als Qualitätsmerkmal wurde die Durchführung von Elternbefragungen erhoben, die der Beurteilung der Einrichtungsqualität dienen. In knapp 13% der Einrichtungen wird dieser Weg der Informationsgewinnung nicht genutzt.

Zur Qualität pädagogischer Prozesse gehört nach Tietze (2004) der Einbezug der Familie des Kindes. Die wissenschaftliche Begleitung der Erprobungsphase hat diese Gesichtspunkte zu den drei Messzeitpunkten bei den pädagogischen Fachkräften, den Leiterinnen und Leitern sowie den Eltern erfragt.

Die „Bewältigung von Übergängen“ hat bei der Beurteilung der entsprechenden Kapitel des Bildungsplans sehr gute Noten erhalten. Die KrippenerzieherInnen waren allerdings enttäuscht, dass der Übergang vom Elternhaus in die Krippe im Bildungsplan nicht eigens ausgeführt ist. Den Eltern erschienen die Hilfen im Bildungsplan für „Bewältigung von Übergängen“ für den Krippenbereich weniger hilfreich. In der überarbeiteten Fassung des Bildungsplans (2006) wurde dieser Bereich daher sehr viel ausführlicher behandelt.

Sowohl in der ersten Befragungswelle, als auch zum Ende der Erprobungszeit wurde den Eltern eine Liste mit Zielen vorgelegt, die die Eltern nach ihrer Wichtigkeit einschätzen sollten. Diese sind mehr daran interessiert, dass die Kinder gut auf die Schule vorbereitet werden, sich sportlich betätigen und demokratische Spielregeln erlernen. Mit aller Vorsicht lässt sich allerdings feststellen, dass der Bereich „Schulvorbereitung“ am Ende des Kindergartenjahres als weniger wichtig bewertet wird als



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

zu Beginn der Befragungen. Die Schwerpunktsetzungen durch die Fachkräfte und die Wünsche der Eltern stimmen weitgehend nicht überein. Das zeigt, dass noch eine Menge Aufklärungsarbeit vonnöten ist, um die Akzeptanz der Arbeit nach dem Bildungsplan in der Elternschaft herzustellen.

Interessant ist die Frage, auf welche Weise man in den Einrichtungen mehr Akzeptanz der Bildungsziele des BEP bei den Eltern erreichen kann. Erste Analysen zeigen, dass dies nicht durch Elternabende und auch nicht durch mehr Zeit, die sich die ErzieherInnen für die Eltern nehmen, erreicht wird, sondern durch gezielte Informationen an die Eltern. 20% der Eltern gaben übrigens an, dass sie ein Exemplar des Bildungsplans besäßen.

5.2 Hessen

Hessen entwickelt als erstes Bundesland einen Bildungsplan für Kinder von der Geburt bis zu 10 Jahren. Die vorschulische und die schulische Bildung der Kinder sollen miteinander verzahnt werden; dabei wird nicht nur der Übergang in die Einrichtung und von der Einrichtung in die Grundschule in den Blick genommen, sondern auch der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Zwischen dem Sozialministerium und dem Kultusministerium Hessens und dem Sozialministerium Bayerns wurde 2004 ein Kooperationsvertrag geschlossen und die Entwicklung und Erprobung dem Staatsinstitut für Frühpädagogik in München übertragen. Die wissenschaftliche Begleitung der Modelleinrichtungen während der Erprobung wird ebenfalls durch das IFP geleistet.

In der zweiten Erhebungswelle der Begleituntersuchung, die sich momentan in der Auswertung befindet, zeigt sich, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule sich während der Erprobung des Bildungsplans deutlich verbessert hat. 81 % der befragten Kindergärten und 74 % der Schulen berichten, dass sich die Gestaltung der Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule verändert habe. Ein neues Verständnis von Übergängen habe Konsequenzen für die Konzeptionsentwicklung der Einrichtungen. Die Zusammenarbeit im Hinblick des Wechsels der Kinder in die Grundschule setze nunmehr schon früher

ein als zuvor, der Übergang werde fließender und gleitender und die Kinder fühlten sich sicherer und angstfreier. In der Intensivierung der Zusammenarbeit wird auch gemeinsame Elternarbeit genannt. Eltern werden über Elternabende, Elternbriefe, Entwicklungsgespräche erreicht, wobei persönliche Gespräche mit den Eltern im Kindergarten als eher möglich erscheinen als in der Grundschule. Das Interesse der Eltern wird als teilweise gering beschrieben. Die Mehrheit der befragten Fach- und Lehrkräfte sieht es als notwendig, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert wird. Eltern sollten danach früher einbezogen werden, ihr Interesse sollte geweckt werden, Elternschulungen angeboten werden und Eltern generell als Experten ihrer Kinder und als Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess wertgeschätzt werden. Die Erprobungsphase erschien jedoch als zu kurz, um die Eltern aktiv mit einzubeziehen.

Rechtlicher Auftrag sieht Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Beteiligung vor, nicht aber Elternbildung, die auf die Bewältigung des Übergangs zielen würde, den die Eltern selbst zu bewältigen hätten. Es geht also hier um Elternbildung bzw. um Bildungspartnerschaft.

6. Beispiele von best practice

6.1 Elternkolleg

Das „Elternkolleg“ in Rheinland-Pfalz (www.elternkolleg.info) bietet Eltern die Möglichkeit, mit anderen Eltern und Experten Fragen nachzugehen wie der Entwicklung des Kindes in der Schule sowie nach Unterstützung des Kindes durch die Eltern selbst, sich in und außerhalb der Schule zurecht zu finden. In Seminaren kommt die Situation der Eltern im Übergang vom Kindergarten in die Schule zur Sprache.

6.2 Elternakademie

Die baden-württembergische Elternakademie (www.elternakademie-bw.de) ist ein Projekt des Elternvereins Baden-Württemberg e.V. Die Elternakademie wirkt als Schnittstelle, Kommunikationszentrum und als soziales Netz im Bereich Bildung und Erziehung von Eltern für Eltern. Lokale Beratungsbüros für Eltern, Senioren, Frauen und Kinder werden vernetzt. Organisiert werden Workshops und Vortragsveranstaltungen sowie Weiterbildungen und Beratung im Bereich Bildung und Erziehung



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

angeboten. Die Akademie wird von einem fachwissenschaftlichen Beirat begleitet.

6.3 Das Düsseldorfer Eingewöhnungsmodell

Die Fachberatung des Düsseldorfer Kindergartenbüros hat in den 54 Kindertagesstätten in evangelischer Trägerschaft in Düsseldorf das Berliner Eingewöhnungsmodell eingeführt und zum Standard der Einrichtungen gemacht. Etwa 3500 Kinder im Alter von 2 bis 10 Jahren haben bei Ihrem Übergang von der Familie zusammen mit ihren Eltern einen sanften Übergang erfahren, bei dem sie eine vertrauensvolle Bindungsbeziehung zur Fachkraft aufbauen konnten. Das Verfahren und die eingesetzten Methoden sowohl bei der Fortbildung als auch bei der Realisierung in der Konzeption vor Ort werden in einem Papier beschrieben, das bisher nicht veröffentlicht ist (Pickel, 2004).

6.3 KiTa-Preis „Dreikäsehoch 2005“ der Bertelsmann Stiftung zum Thema „Von der KiTa in die Schule“

Die Bertelsmann Stiftung hat 2005 die beste Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule ausgezeichnet. Der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes wird in den Blick genommen (Bertelsmann Stiftung, 2006, S. 9). In den Positionen der Stiftung zum Übergang von der KiTa in die Schule – damit zugleich Kriterien für die Zuerkennung des Preises – heisst es u.a.: „Übergänge gestalten ist eine gemeinsame Aufgabe der beteiligten Erwachsenen. Schulfähigkeit wird nicht als Vorgabe für Kinder, sondern als Aufgabe verstanden, die von allen (Schule, KiTa, Hort, Eltern) gemeinsam inhaltlich zu füllen ist. Unterschiede im Selbstverständnis der Bildungseinrichtungen, ihrer Lern- und Berufskulturen müssen zugunsten gemeinsamer, systemübergreifender Bildungsziele überwunden werden. Dies erfordert eine kontinuierliche Kommunikation zwischen Familie, Tageseinrichtung und Schule über das Verständnis von Bildung, Erziehung, Lernen und Spielen. Die Anforderungen und Entwicklungsaufgaben des angehenden Schulkindes werden gemeinsam reflektiert und dokumentiert. Bei Bedarf wird das Kind frühzeitig individuell gefördert.“ (Bertelsmann Stiftung, 2006, S. 13).

Die Kinder in der KiTa „Das tapfere Schneiderlein“ in Berlin-Karlshorst lernen die Evangelische Schule Lichtenberg schon lange vor ihrem ersten Schultag kennen. Im letzten Kindergartenjahr verfolgen sie in eigenen Lerngruppen in Werkstattarbeit gemeinsame Interessen, verwenden Materialien, die es auch in der Schule geben wird, und erleben einen Zuwachs an Können, Wissen und Dürfen. Sie gestalten den Prozess des Übergangs durch feste Rituale und bewussten Rollenwechsel zum Schulkind. Sie lernen den Schulweg und die Schule mit Kindern, Lehrerinnen und Lehrern, Materialien und Methoden dort bei Besuchen kennen, entdecken Bekanntes und entwickeln Neugier und Vorfreude auf die Schule. Sicherheit wird gegeben und Ängste abgebaut. Über Einladungen zum Frühlingsfest, zur Zukunftswerkstatt und zu Gottesdiensten werden Einblicke vermittelt, Gemeinsamkeiten erlebt und Beziehungen aufgebaut. Vorbereitung und Durchführung des Sommerfestes und des Abschiedsfestes im Kindergarten helfen den Prozess des Übergangs zum Schulkind bewusst zu erleben.

Ihre Eltern tauschen sich auf zwei Elternabenden gezielt aus zu Übergängen, zu Kompetenzen der Kinder, zu Aufgaben von KiTa und Schule bei deren Zusammenarbeit, zu Konzepten von Schulen in der näheren Umgebung. Eltern erhalten Informationen und Sicherheit sowie Hilfen dabei, Eltern eines Schulkindes zu werden. In Elterngesprächen im vorletzten und letzten Halbjahr des KiTa-Besuchs werden eingehend Entwicklungs- und Bildungsverlauf der Kinder besprochen, um im Bedarfsfall gezielte Angebote für das einzelne Kind organisieren zu können und Kind und Eltern im Übergang zur Schule begleiten zu können.

In der Schule werden gemeinsame Gespräche mit den Eltern und dem Kind geführt, bei denen es wiederum um das Kennenlernen der Schule, um gegenseitige Erwartungen und Wünsche geht. Ein thematischer Elternabend in der Schule informiert über das schulische Konzept, über konkrete Abläufe, pädagogische und methodische Fragen wie offenen Unterricht und Schriffterwerb. Die Eltern, deren Kinder den Kindergarten verlassen, verabschieden sich im Rahmen des Sommerfests mit einem eigenen Programm. Zusammen mit ehemaligen KiTa-Eltern und -kindern wird der Einschulungstag



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

einschließlich Gottesdienst vorbereitet, mit dem die Kinder und Eltern in der neuen Umgebung willkommen geheißen werden.

ErzieherInnen vom „tapferen Schneiderlein“ und Lehrkräfte der Evangelischen Schule Lichtenberg treffen sich regelmäßig, um sich über interne pädagogische Konzepte und Elternarbeit auszutauschen und zu reflektieren und so Kontinuität und Qualität des Prozesses der Kooperation sicherzustellen. ErzieherInnen besuchen die Zukunftswerkstatt in der Schule und erhalten eingehende Einblicke in die Schule, es kommt zu gemeinsamem Austausch und Gewinnung von Ideen.

Diese Vorgehensweisen sind in einem Kooperationsvertrag festgehalten.

Als besondere Stärke dieses Ansatzes wird die kindorientierte Gestaltung erlebt, bei der die Kinder am gesamten Prozess partizipieren. Die Eltern werden als aktive Bewältiger des Übergangs gesehen, woraus sich ein konstruktives Zusammenwirken entwickelt. Der intensive fachliche und persönliche Austausch der Pädagoginnen und Pädagogen erhöht die Akzeptanz untereinander und wirkt auf den jeweiligen Arbeitsbereich zurück.

Dieses Konzept, mit dem Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern in vorbildlicher Weise die unterschiedlichen Lernkulturen in KiTa und Schule miteinander in Einklang bringen und eine solide Basis für erfolgreiches Lernen schaffen, hat dem „Tapferen Schneiderlein“ und der Evangelischen Schule Lichtenberg den diesjährigen 1. Preis „Dreikäsehoch“ der Bertelsmann Stiftung eingetragen. Das Konzept zur pädagogischen Unterstützung des Übergangs vom Kindergartenkind zum Schulkind basiert auf dem Transitionsansatz, wie er im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan enthalten ist (StMAS & IFP, 2005) (Griebel & Niesel, 2006).

6.4 KiTa „Pustebume“ in Weiterstadt – soziale Inklusion bei Armut

Die Einrichtung „Pustebume“ in Darmstadt-Weiterstadt arbeitet im Hinblick auf Armut besonders eng mit den Eltern zusammen. Hier ist die Anmeldung und Eingewöhnung des Kindes die „sensible Phase“ für die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern, die sonst mit dem Problem Armut nicht in Erscheinung treten. Für diese Familien können Netzwerke von Unterstützung geknüpft werden (Morhard, 2005).

6.5 Das Amberger Modell der Kooperation von Kindergarten und Grundschule

Das Amberger Modell wurde angeregt durch die Mitarbeit des von Brigitte Netta geleiteten Kindergartens St. Michael in Amberg als Erprobungseinrichtung für den bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan und ist in dessen offiziell überarbeiteten zweiten Auflage als Zusammenarbeit des Kindergartens mit der Albert-Schweitzer-Grundschule in Amberg als Beispiel genannt (Netta & Weigl, 2006). Marion Weigl hat an der MultiplikatorInnenfortbildung zur Förderung der Zusammenarbeit von Grundschulen mit Kindergärten in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung Dillingen teilgenommen.

Vorab wird bemerkt, dass in Amberg vorhandene Ansätze der Zusammenarbeit ausgebaut und systematisiert worden sind. Als Projekt wurde eine regelmäßige, strukturierte Kooperation entwickelt und auf ein Schuljahr ausgedehnt. Auf Erfahrungen mit der Umsetzung des Modells an anderen Standorten unter anderen Bedingungen in Stadt und Landkreis Amberg wird verwiesen. Eine Jahresübersicht erleichtert das Einordnen und erhöht die Verbindlichkeit. Einbezogen werden in die Angebote alle Beteiligten am Übergang zum Schulkind: das Vorschulkind, die Eltern, die ErzieherInnen, die Lehrkräfte. Der Dialog mit den Eltern wird über Elternabende, Elternbriefe, Infowände und Fotopräsentationen hergestellt, sie werden in Bausteine des Kooperationsprojekts mit eingebunden. Innovativ ist die Anregung für die Eltern, beim Elternabend zu Beginn des letzten Kindergartenjahres und damit des Jahres der Übergangsbegleitung, individuell ihrem Kind einen Brief zu schreiben mit guten Wünschen



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

für das Vorschuljahr. Beim zweiten Elternabend am Ende des Kindergartenjahres werden sie eingeladen, ihrem Kind einen Brief mit guten Wünschen zum Schulstart zu schreiben. Eltern bringen ihre eigene Befindlichkeit zum Ausdruck, können sich darüber austauschen und darüber reflektieren. Das eröffnet die Möglichkeit, darüber zu sprechen, dass Eltern nicht nur den Übergang ihres Kindes zum Schulkind begleiten, sondern selbst den Übergang zu Eltern eines Schulkindes erfahren.

Bei der Schuleinschreibung kommt das Ergebnis des Kooperationsjahres zum Tragen: „Durch die intensive Zusammenarbeit von ErzieherInnen und Lehrkräften erübrigt sich eine Schuleinschreibung mit Lernstandserhebung im herkömmlichen Sinn. Die Pädagogen erleben die Vorschulkinder während eines ganzen Jahres in verschiedenen Projekten, gewinnen Eindrücke und erfahren Stärken und Schwächen des einzelnen Kindes. Die Lehrkräfte können sich dabei im Austausch mit den ErzieherInnen ein Bild von den künftigen Schulanfängern machen. Auch die Begleitung und Beratung der Eltern wird durch die Kooperation beider Einrichtungen intensiviert: Eltern erleben die ErzieherInnen und Lehrkräfte als Berater und Partner.“ (Netta & Weigl, 2006, S. 54). Das Buch zeigt, wie sinnvoll ein theoriegeleiteter Ansatz eine zielgerichtete Entwicklung von Praxis ermöglicht und eine örtliche Kultur der Kooperation schafft.

6.6 Deutscher Schulpreis 2006

Die Grundschule Kleine Kielstraße, Staatliche Grundschule, in Dortmund hat den Deutschen Schulpreis 2006 der Robert-Boschstiftung/Heidehofstiftung gewonnen. Grundlage des Deutschen Schulpreises soll ein umfassendes Verständnis von Lernen und Leistung sein, wie es in sechs Qualitätsbereichen bewertet wird. Dazu gehören der Umgang mit Vielfalt, zu der Merkmale der Eltern des Kindes gehören: die kulturelle und nationale Herkunft und der Bildungshintergrund sowie auch ökonomische Benachteiligung. Ein weiteres Qualitätsmerkmal ist Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner. Hier wird berücksichtigt, ob Schulen dafür sorgen, dass Schüler, Lehrer und Eltern gern in ihre Schule gehen (Robert Bosch Stiftung, 2006, S. 33). Auf der Homepage werden den Eltern konkrete und umfang-

reiche Möglichkeiten angeboten, sich über die Schule zu informieren. Zu mehreren Zeitpunkten im Jahr wird die Möglichkeit geboten, an

- Hospitationen
- Fragerunden
- Schulrundgängen
- Vorträgen und
- einem Abschlussgespräch teilzunehmen.

Im Schulprogramm wird zur Elternarbeit ausgeführt:

„Eine vertrauensvolle, konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist – systemisch gesehen – eine Grundvoraussetzung für die positive Gesamtentwicklung unserer Kinder. Mit den Kindern und den professionellen Pädagogen sind die Eltern die dritte „Säule“, die die Schule trägt. Die gemeinsame Verantwortung bewusst zu machen, die Eltern zur Mitgestaltung der schulischen Arbeit einzuladen, ihnen transparent zu machen, was in Schule geschieht, ist daher ein zentrales Anliegen. Das Miteinbeziehen von Eltern beginnt schon vor der eigentlichen Schulzeit durch die gemeinsame Vorbereitung des ersten Schultages. Von Beginn an werden die Eltern gezielt eingeladen, sich über veränderte Schule zu informieren, sich über methodisch-didaktisch neue Wege des Lernens ein eigenes Bild zu machen. Dieses Angebot wird gern angenommen; es hilft, die bei einigen Eltern vorhandenen Ängste, ob an einer Schule im sozialen Brennpunkt guter Unterricht überhaupt möglich sei, abzubauen. Die Eltern integrieren sich in den alltäglichen Schulablauf als Lesemütter oder Bastelväter und gestalten die kindgerechte Pause, die „Aktive Pause“, mit.

Mit Freude beobachten wir, wie das Gefühl des Mit-Verantwortlichseins wächst.

Ein Perspektiv-Wechsel - nicht mehr „Ich und mein Kind“, sondern „Wir und unsere Klasse / unsere Schule“ - wird angebahnt.

Seit September 1997 haben wir ein Elterncafé eingerichtet, das täglich im Anschluss an die große Pause stattfindet. Es wird geleitet von einer Sozialpädagogin, die mit halber Stelle beim Stadtteilverein angestellt ist. Bezahlte wird sie zur Hälfte aus Präventionsmitteln des Jugendamtes und zur anderen Hälfte von der



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

LEG NRW. Hier bedanken wir uns bei den Eltern für ihre Mitarbeit, hier ist aber auch der Ort, an dem alle Eltern eingeladen sind, miteinander ins Gespräch zu kommen, die häufig festzustellende Anonymität innerhalb der Elternschaft zu überwinden, Fragen zur Schule „unterhalb“ der üblichen offiziellen Foren zu stellen. Inzwischen gibt es „Stammelterne“, die täglich kommen und das Elterncafé zunehmend selbständiger gestalten. Kleine Kinder können mitgebracht werden, für viele alleinerziehende Mütter die einzige Möglichkeit des Tages, mit anderen Erwachsenen ins Gespräch zu kommen.

Die Grundschule ist die staatliche Institution, in der zum ersten Mal für alle Kinder eines bestimmten Alters die tägliche Anwesenheitspflicht verbindlich ist. Sie hat einen relativ umfassenden Einblick in die Lebensbedingungen des einzelnen Kindes. Sie registriert Veränderungen im Verhalten, sie ist oft die erste Anlaufstelle in Problemsituationen. Eine Grundschule, der die Eltern vertrauen, erreicht auch da Veränderungen, wo andere Systeme einen schwierigeren Zugang haben. Ist Schule ein vertrauter Ort, werden Angebote, die hier angesiedelt sind, auch angenommen. Deshalb bemühen wir uns verstärkt darum, Beratung vor Ort, in der Schule zu installieren und darüber hinaus auch zu anderen professionellen Unterstützungssystemen zu vermitteln. In schwierigen Fällen bietet die Sozialpädagogin des Elterncafés ihre Begleitung beim Erstkontakt an. Die Chance, die Aufwuchsbedingungen von Kindern zu stabilisieren und sie so frei zu machen für ihr Lernen, gilt es zu nutzen: wir haben 4 Jahre lang Zeit dazu. Aber: Wir können diese Arbeit nicht allein tun, wir brauchen verlässliche Partner, wir brauchen zusätzliche Ressourcen, wir brauchen - wenn Veränderungen nachhaltig sein sollen - Kontinuität“.

Zu bemerken ist, dass 83 % der Kinder, die diese Grundschule besuchen, Ausländer sind, vorwiegend aus der Türkei und aus Griechenland, viele der Familien leben von Arbeitslosigkeit und mit allein erziehenden Müttern. Also Eltern, die gemeinhin für die Elternarbeit einer Schule als schwer zu erreichen gelten.

7. Praxisforschung und Modellprojekte in den Bereichen Kindertagesstätten und Tagespflege

In den einzelnen Bundesländern und von freien Trägern wird eine Vielzahl von Modellprojekten und Untersuchungen im Bereich der Kindertagesstätten finanziert, deren Ergebnisse oft nur schwer zugänglich sind und wenig zur Kenntnis genommen werden. Am Deutschen Jugendinstitut (DJI) wurde 2003 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Datenbank ProKiTa eingerichtet (www.dji.de/prokita).

Ziel der Datenbank ist, Ergebnisse des Forschungsfeldes Kindertagesstätten und Tagespflege systematisch darzustellen und auf dieser Basis neue Erkenntnisse zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Forschungsergebnissen zu ermöglichen, Forschungslücken zu identifizieren sowie neue Projektvorhaben anzuregen. Neben der Darstellung der Projekte befinden sich zu ausgesuchten Themen Querschnitte in der Datenbank, die die Forschungslandschaft zusammenfassen.

In die Datenbank werden Projekte aufgenommen, die seit Januar 1998 im deutschsprachigen Raum durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wurden bzw. werden. Zurzeit können 200 Forschungs- und Modellprojekte abgerufen werden. Neueinträge werden bis zum Herbst 2007 vorgenommen.

Um einen Einblick zu geben, wurde zu nachfolgenden Suchbegriffen Abfragen durchgeführt und die Ergebnisse aufgelistet.

7.1 Transitionen

- Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule

7.2 Übergänge

- Berliner Wendekinder – Schulanpassung bei Kindern mit Krippen- und Kindergarten-erfahrung im sich vereinigenden Berlin
- Der Einfluss familiärer und institutioneller Unterstützung auf die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule (KIGS I)
- Der Kindergarten – ein Ort zeitgemäßer



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Bildung?! Ein Beitrag zur Professionalisierung von ElementarpädagogInnen

- Entwicklung und Erprobung eines weiterbildenden Studiengangs für ErzieherInnen und GrundschulpädagogInnen
- PAPILIO – ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz
- Sächsischer Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten
- Schulerfolg von Migrationskindern: Auswirkungen von Übergangsräumen im Vorschulalter

7.3 Eingewöhnung

- Altersgemischte Gruppen
- Berliner Wendekinder – Schulanpassung bei Kindern mit Krippen- und Kindergartenenerfahrung im sich vereinigenden Berlin
- Das Berufsbild der ErzieherInnen – vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept
- Erwerb sozialer Kompetenz bei Kleinkindern im Kontakt mit anderen Kindern und mit den Eltern
- Fit in Deutsch – Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung
- Förderung türkischsprachiger Kinder in Mainzer Kindertageseinrichtungen
- Kinder und Senioren – Das intergenerative Kindergartenprojekt St. Peter in der Au
- Kinder unter 3 Jahren – was brauchen sie und ihre Familien?
- Kindergarten plus
- Partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung auf der Basis des pädagogischen Ansatzes nach Fröbel
- Qualität in Kinderkrippen
- Studie zum Eintritt in den Kindergarten

7.4 Schuleintritt

- Berliner Wendekinder – Schulanpassung bei Kindern mit Krippen- und Kindergartenenerfahrung im sich vereinigenden Berlin
- Bildung als Programm – für Kindertages-

einrichtungen in Sachsen-Anhalt

- Bildung und Förderung in kleinen altersgemischten Gruppen in NRW
- BLISS – ein konventionalisiertes Zeichensystem als Brücke vom gegenständlichen Zeichnen zur alphabetischen Schrift
- Der Einfluss familiärer und institutioneller Unterstützung auf die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule (KIGS I)
- Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern
- Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarkterhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland
- Integrationsförderung von Migrantenkindern im Übergang vom Kindergarten zur Schule
- KIKUS – Sprachförderung DEUTSCH + Erstsprachen im Vor- und Grundschulalter
- Kindliche Wahrnehmung von Interaktion mit Erziehungspersonen (KIWIE)
- Konflikt als Chance – ein Forschungs- und Interventionsprogramm zur Förderung von sozialer Kompetenz und Partizipation in Kindergarten und Schule
- Möglichkeiten der frühen Prognose und Prävention schulischer Lese- Rechtschreibprobleme: Zur Relevanz von Merkmalen gestörter Sprachentwicklung
- Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung
- Rahmenbedingungen des Singens im Kindergarten
- Sprachförderung im Rahmen sozialintegrativer Gruppenarbeit
- Vorstudie zum Projekt „Anforderungen und Profil zukünftiger Kindertagesbetreuung im Kreis Mayen-Koblenz“
- Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? – Informationen von Kindern zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Betreuungsumwelten



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

7.5 Elternbeteiligung

- Trägerqualität – Entwicklung von Kriterien zur Erfassung der Qualität der Arbeit von Trägern sowie Erarbeitung und Erprobung eines handhabbaren Feststellungsverfahrens (NQI - Teilprojekt V)

7.6 Elternbildung

- Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße
- LoveTalks im Kindergarten
- Primäre Prävention durch Familienbildung, -förderung und -beratung im Land Brandenburg
- Qualität in Kinderkrippen
- Rucksack und Griffbereit – Elternbildung und Sprachförderung
- Schulerfolg von Migrationskindern: Auswirkungen von Übergangsräumen im Vorschulalter
- Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept
- Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten
- WERKSTATT KINDLICHE ENTWICKLUNG
- Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen

Das Projekt „Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005) wurde im Staatsinstitut für Frühpädagogik durchgeführt und hier wird darauf hingewiesen, dass Eltern nicht nur den Übergang ihrer Kinder moderieren, sondern selbst einen Übergang bewältigen (Griebel & Niesel, 2005). Keines der anderen Projekte thematisiert die Unterstützung von Eltern bei der Bewältigung von Übergängen.

8. Strategien der Einbindung der Eltern in die Transitionsbewältigung

Den Strategien der Eltern, sich selbst als Eltern eines Schulkindes verstehen zu lernen und den Übergang ihres Kindes erfolgreich zu unterstützen, lassen sich Strategien von Kindertagesstätte und Grundschule gegenüberstellen,

mit denen sie ihrerseits Kommunikation mit den Eltern herstellen und sie an ihren eigenen Aktivitäten zur Unterstützung des Übergangs der angehenden Schulkinder beteiligen. Das Einbeziehen der Eltern ist immer zu sehen im Zusammenhang mit der Gesamtheit von Kooperationsformen beim Übergang zwischen der Kindertagesstätte und der Kooperation mit Eltern und Elternorganisation wie Kindergartenbeirat und Elternbeirat andererseits.

Grundsätzlich lassen sich zwei Strategien unterscheiden: die Einbeziehung von Eltern auf ein unumgängliches Mindestmaß zu beschränken suchen, oder im Gegensatz dazu die Einbeziehung von Eltern in Richtung auf eine Erziehungspartnerschaft weiterzuentwickeln.

8.1 Datenschutz heißt Einbezug der Eltern

Bei der Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen zur Übergangsgestaltung geht es auch um die Weitergabe von Informationen über das Kind. Die Information und Einwilligung der Eltern ist erforderlich, wenn die Fach- und Lehrkräfte einen Fachdialog über das einzelne Kind führen oder in schriftlicher Form Informationen weitergegeben werden. Datenschutz bedeutet hier, dass grundsätzlich die Eltern über alle Formen von Datenweitergabe zu informieren sind, dass sie wirklich wissen, welche Informationen weitergegeben werden und hierzu ihre Zustimmung geben. Die Eltern sind also an dieser Form der Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen aktiv zu beteiligen.

Das betrifft auch Hospitationen und gemeinsame Angebote für Kindergartenkinder und Schulkinder, bei denen beiläufig oder gezielt Kontakte zwischen Lehrkraft und Kind vor dem Eintritt des Kindes in die Schule hergestellt werden. Das gleiche gilt, wenn bei Hospitationen und gemeinsamen Angeboten Kontakte des Schulkindes mit der (früheren) Erzieherin hergestellt werden. Also bei Schulbesuchen der Kindergartenkinder und bei Besuchen der Schulkinder im Kindergarten bedarf es immer der Information und Zustimmung seitens der Eltern.

Ein Problem stellen Fragebögen dar, mit denen Kompetenzen des Kindes in irgendeiner Form erfasst werden sollen. Diese Instrumente erscheinen in einer Vielzahl von Formen, teils



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

werden sie aus unüberprüfbaren Quellen selbst erstellt. Sie werfen vor allem zwei Probleme auf: (1) Aussagekraft und prognostischer Wert sind unbestimmt. (2) Der Umgang mit der Information ist unbestimmt, inwieweit sie der bestmöglichen Aufgabenerfüllung zum Wohl und Nutzen der betroffenen Kinder erforderlich ist. Hierüber fehlt in aller Regel der überprüfbare Nachweis.

An dieser Stelle des Abfragens kindlicher Kompetenzen beim Übergang, zeigt sich häufig eine einschränkende Strategie der Zusammenarbeit mit Eltern: Kontakt mit den Eltern wird vorwiegend dann aufgenommen, wenn Probleme des Kindes erwartet werden. Das bedingt eine defizitorientierte Perspektive, die das Vertrauen der Eltern in einen positiven Verlauf der Bildungsbiographie ihrer Kinder und eine aktive Beteiligung an der Schule eher entmutigen dürfte.

Statt den Datenschutz als Hindernis für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule anzusehen und zu behandeln, muss es darum gehen, die notwendige Einbeziehung der Eltern positiv anzugehen und den Dialog mit den Eltern einzugehen und auszubauen. Das führt dazu, dass man Angebote an die Eltern ausbaut und gleichzeitig die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen voranbringt. Dies erscheint besonders aussichtsreich, wenn man von einem Verständnis des Wechsels in die Schule als einem Übergang für das Kind und seine Familie ausgeht.

8.2 Angebote für Eltern ausbauen in Richtung auf ein Transitionsprogramm

Elternabende zum Thema Vorbereitung auf die Schule zur Schule können als allgemein üblich gelten. In diesem Rahmen wird sowohl Organisatorisches als zunehmend auch Inhaltliches zum Übergang in die Schule thematisiert. Außer der Mitteilung von Fristen und Bedarf an Materialien werden auch behandelt zum Beispiel Sprachförderung und Vorbereitung von Lesen und Schreiben im Kindergarten, die dann in der Schule weitergeführt werden. Dies wird nicht nur überzeugender, wenn die Schule an eigenen Elternabenden auf die Bedeutung der vorschulischen Bildung hinweist, sondern wenn Veranstaltungen gemeinsam durchge-

führt werden und wenn auf die Verzahnung von Bildungsinhalten aufmerksam gemacht wird. Vor allem, wenn Eltern aus dem Kindergarten und Eltern, deren Kinder schon die Schule besuchen, zusammen eingeladen werden, sind Gespräche möglich, die Fragen, Erwartungen und Gefühle der Eltern im Übergang zu Eltern eines Schulkindes thematisieren. Eltern suchen Information und Unterstützung gern von anderen Eltern.

Auf einer nächsten Stufe des Ausgestaltens der Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Schule können Angebote für die Kinder entwickelt werden, bei denen Schulwege und Schulgebäude erkundet werden. Bei Schulbesuchen in kleineren oder größeren Gruppen können die Kinder einen Eindruck von der Schule gewinnen. Dies Angebot kann über einen „Schnuppertag“ hinausgehen, wenn die Kinder eingehender Inhalte und Methoden des schulischen Lernens erfahren dürfen. Diese können sich wieder auf so genannte schulnahe Vorläuferkompetenzen wie phonologische Bewusstheit, Schriftspracherwerb oder mathematische Grundkenntnisse beziehen oder aber darüber hinaus in weitere Bildungsangebote reichen.

In einer weiteren Stufe können Schulkinder in die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule eingebunden werden und in einem Peer-to-Peer-Ansatz Aktivitäten gestalten, die von den Fach- und Lehrkräften vorbereitet und unterstützt werden (Griebel & Niesel, 2004; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2006).

Die Einbindung und Beteiligung der Eltern an mehreren dieser Aktivitäten kann in einer Weise durchgeführt werden, dass die Eltern Einblick sowohl in die Aktivitäten ihrer Kinder erhalten als auch in die Form der Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen. Dabei ist es günstiger, wenn Eltern als Akteure wahrgenommen werden, die selbst Übergänge bewältigen, und parallel dazu Übergänge ihrer Kinder unterstützen. Die Kenntnis elterlicher Bewältigungsstrategien im Übergang kann dabei eine Hilfe sein.

Und schließlich können die Eltern im Sinne von Beteiligung, also Partizipation in Planung, Durchführung und Auswertung von solchen An-



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

geboten eingebunden werden. Wenn jahresübergreifend über Zusammenarbeit aller Beteiligten ein Programm von Aktivitäten entsteht, dessen Ziele festgelegt sind, und dem eine Verständigung über Herausforderungen und deren Bewältigung zugrunde liegt, wenn dieser Plan schriftlich fixiert und nach Überprüfungen fortgeschrieben wird, kann man von einem Transitionsprogramm sprechen (Griebel & Niesel, 2004, S. 145ff.). Das Transitionsprogramm entsteht im besten Falle aus einem Verständigungsprozess, an dem nicht nur die Fach- und Lehrkräfte, sondern auch die Eltern beteiligt waren. Dort, wo entsprechende Kulturen der Zusammenarbeit entwickelt worden sind, wird in aller Regel von großer Zufriedenheit aller Beteiligten berichtet.

Kindertagesstätten in Deutschland sind nicht wie in anderen europäischen Ländern als Teil des staatlichen Bildungssystems hoch reguliert, sondern einem pluralen Jugendhilfesystem zugeordnet. Sie zeichnen sich durch Vielfalt von Trägern und Konzeptionen mit entsprechend unterschiedlichen Grundorientierungen und pädagogischen Ausprägungen aus. In Deutschland ist eine strukturell gesicherte starke und gleichwertige Partnerschaft zwischen dem System der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung und der Schule nur bedingt realisiert (Oberhuemer, 2004a). Das Ziel dieser Partnerschaft aus der Perspektive der europäischen Entwicklungen der Bildungssysteme muss es sein, längerfristige Strategien zur Unterstützung der Kinder in ihren individuellen Bildungsbiographien einzuleiten, um Chancengerechtigkeit beim Start ins formale Bildungssystem für alle Kinder sicherzustellen. Das Bild vom Kind, das den neueren Bildungsplänen zugrunde gelegt wird, hat sich weg vom „unreifen“ Kind hin zum „kompetenten Kind“ mit individuellen Stärken und Schwächen entwickelt. Versuche, mittels vorgegebener Standards die Kompetenz von Kindern zu bestimmen, „wie es sein sollte“, und darüber den Zugang zur Schule zu steuern, erscheinen eher dem traditionellen Bild des „unreifen“ Kindes verhaftet (Oberhuemer, 2004b). In den neueren Bildungsplänen setzt sich zudem die Erkenntnis von der Kontextabhängigkeit von Bildung und Entwicklung und Lernen über Ko-Konstruktion durch (Dahlberg,

2004). Dem entspricht eine Auffassung der Übergangsgestaltung als Ausdruck der Kompetenz eines sozialen Systems, das auf der Kommunikation und Kooperation der Beteiligten basiert. Fach- und Lehrkräfte, Eltern, Träger, Aus- und Fortbildung, Verwaltung und Wissenschaft sind gefordert, um an innovativen Beispielen anzuknüpfen, individuelle Lernbiographien der Kinder qualifiziert zu begleiten und neue Wege des gemeinsamen Dialogs, der Akzeptanz und verbindlichen Form der Kooperation zu entwickeln. Dabei müssen und dürfen sich die Beteiligten an lokale Bedarfe und Bedingungen flexibel anpassen (Oberhuemer, 2006). Dabei gibt es offenbar, wenn man die verfügbaren Informationsquellen in Deutschland auswertet, nach wie vor erheblichen Handlungsbedarf bei der Kommunikation mit Eltern, und bei Partizipation und Unterstützung von Eltern.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

9. Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe - AGJ (Hrsg.) (2006). Bildung. Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin: Eigenverlag
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. offiziell überarbeitete Fassung. Weinheim: Beltz
- Beller, K. (2002). Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. Frühe Kindheit, 5, 2, S. 9-14.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005). Dreikäsehoch 2005. KiTa-Preis zum Thema: Von der KiTa in die Schule. Oelde: Reinhold Festge
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2007). Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998).. Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn: BMFSFJ
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb.property=pdf.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). OECD Early Childhood Policy Review 2002 – 2004. Hintergrundbericht Deutschland Fassung 22.11.2004. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-hintergrundbericht.property=pdf,bereich=,wb=true.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin 2005.
- Dahlberg, G. (2004). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt (S. 13 – 30). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Fthenakis, W.E. (1998a) Family Transitions and Quality in Early Childhood Education. In European Early Childhood Education Research Journal, 6, 5 - 17
- Fthenakis, W. E. (1998b). Erziehungsqualität: Ein Versuch der Konkretisierung durch das Kinderbetreuungsnetzwerk der Europäischen Union. In Sturzbecher, D. (Hrsg.), Kindertagesbetreuung in Deutschland (S. 45-70). Freiburg: Lambertus.
- Fthenakis, W. E. (2000a). Bilder vom Kind: Ein Plädoyer für das kompetente Kind. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern., 5 (2), 3-4.
- Fthenakis, W. E. (2000b) 'Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule – ein neuer Modellversuch im Staatsinstitut für Frühpädagogik'. In Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern 5: 19
- Fthenakis, W. E. (2001) ,Moderne Bildung in Kindertageseinrichtungen: zur gegenwärtigen Bildungsdebatte in Deutschland. In Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern 6, 2: 5 – 6
- Fthenakis, W.E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: W.E. Fthenakis (Hrsg.). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können (S. 18-37). Freiburg: Herder. 5.Aufl.2006
- Griebel, W. (1997). Gesellschaft im Wandel - Kinder müssen Übergänge bewältigen. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern. Info-Dienst für Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen und Sozi-



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

- alpädagogen, 2 (2), 9 - 13.
- Griebel, W. (2004b). Schulanfang aus der Familienperspektive. In Diskowski, D. & Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.). Lernkulturen und Bildungsstandards. Pfv Jahrbuch 9 (S. 217 – 224). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
 - Griebel, W. & Berwanger, D. (2006). Transition from primary school to secondary school in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 2006, 32 – 39
 - Griebel, W. & Berwanger, D. (2007): Der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen im Lichte des Transitionsansatzes. *Schulverwaltung (NRW)*, 18, 1,
 - Griebel, W. & Niesel, R. (1996) Der Prozess des Übergangs – Der Eintritt des ersten Kindes einer Familie in den Kindergarten. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 6, 334 – 337.
 - Griebel, W. & Niesel, R (2000): Iz decjeg vrtica u skolu - prelazak za celu porodicu. *Norma 1 - 2* (2000), 297 – 311
 - Griebel, W. & Niesel, R. (2002a): Co-constructing transition into Kindergarten and School by children, parents and teachers. In: Fabian, H. & Dunlop, W.-A. (Eds.): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp.64 – 75). London: RoutledgeFalmer Education.
 - Griebel, W. & Niesel, R. (2002b). Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule. München: Don Bosco.
 - Griebel, W. & Niesel, R (2003a). Successful transitions: Social competencies help pave the way into Kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal* 1. Themed Monograph „Transitions“, 25 – 34.
 - Griebel, W. & Niesel, R. (2003). 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). Freiburg: Herder.
 - Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.
 - Griebel, W. & Niesel, R. (2005): Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*(S. 191 – 251). Berlin: BMBF
 - Griebel, W. & Niesel, R. (2006a): Mit Veränderungen umgehen lernen – Transitionen in Partnerschaft bewältigen. In M. R. Textor (Hrsg.). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern* (S. 82 – 100). Freiburg: Beltz
 - Griebel, W. & Niesel, R.(2006b): Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen: der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. *Grundschulunterricht* 53, 5, 7 – 11
 - Griebel, W. & Niesel, R., Minsel, B. & Pechtl, S. (1996). Übergang von der Familie in den Kindergarten. Beitrag zum 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. München.
 - Grotz, T. (2005). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
 - Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (erscheint 2007). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 12 Jahren in Hessen*. Wiesbaden: Mohr Design und Werbung
 - Hopf, A., Zill-Sahm, I. & Franken, B. (2003). *Vom Kindergarten in die Schule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang*. Weinheim: Beltz, 3. Aufl.
 - Krumm, V. (1995). *Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden*



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

- kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.). Schulqualität (S. 256 – 290). Innsbruck: Studien Verlag.
- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft – Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft 34, 119 – 140.
 - Krumm, V. (1998). Elternhaus und Schule. In H. D. Rost (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 108 – 115). Weinheim: Beltz.
 - Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2000a). Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
 - Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2000b). Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
 - Morhard, D. (2005). Ene, mene, muh und raus bist du! Armutsprävention verändert die Konzeption der KiTa. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 3, 31-35.
 - Netta, B. & Weigl, M (2006). Hand in Hand. Das Amberger Modell – ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen. Oberursel: Finken.
 - Niesel, R. (2003). Auch die Eltern kommen in die Schule. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), 4, S. 10-12
 - Niesel, R. (2004). Einschulung - Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: E. Schumacher (Hrsg.). Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz (S. 89-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 - Niesel, R. & Griebel, W. (1995). Unterstützung von Kindern bei der Bewältigung des Eintritts in den Kindergarten. Zwischenbericht. München: IFP.
 - Niesel, R. & Griebel, W. (2005a). Transition competence and resiliency in educational institutions. International Journal of Transitions in Childhood, 1, 2005, 4 – 11
 - Niesel, R. & Griebel, W. (2005b). Poprvé v mateřské škole. Prag: Portál
 - Niesel, R. & Griebel, W. (2006a): Enhancing transition competence of the child's social systems through co-construction. In: A.-W. Dunlop & H. Fabian (eds.). Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education
 - Niesel, R. & Griebel, W. (2006b). Transitionen. In R. Pousset (Hrsg.): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher (S. 447 – 450). Weinheim: Beltz, 2. Aufl. 2007 Berlin: Cornelsen Scriptor.
 - Oberhuemer, P. (2004a). Übergang in die Pflichtschule: Reformstrategien in Europa. In: Diskowski, D. & Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.). Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Jahrbuch 9 des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (S. 152-164). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
 - Oberhuemer, P. (2004b). Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt (S. 359-383). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Oberhuemer, P. (2006). Von der Kita zur Schule: Bildungspolitische Initiativen in Europa. In: D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des pfv. (S. 48 – 53). Weimar: das netz 2006.
 - OECD (2004). Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Akteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-I_C3_A4nderbericht,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf (29.01.07)
 - Oelkers, J. (2003). Wie man Schule entwi-



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

- ckelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. Schulentwicklung, Qualitätssicherung und die Rolle der Eltern. Vortrag auf einem Kongress des Elternvereins Baden-Württemberg e.V. am 6.05.2005 im Stadthaus Mannheim.
 - Pickel, I. (2004). Das Düsseldorfer Eingewöhnungsmodell. Den Übergang in die Kindertagesstätte professionell gestalten – Entwicklung, Erprobung und Realisierung (und beispielhafte Konkretisierung) des Gesamtkonzeptes. Düsseldorf: Evangelisches Kindergartenbüro (Unveröffentlichtes Manuskript).
 - Projektgruppe bildung:elementar (2004). Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Entwurf. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
 - Robert Bosch Stiftung (2006). Der Deutsche Schulpreis. Die Preisträger 2006. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
 - Roux, S. (2004). Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung (S. 75-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 - Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004). Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Vorgelegt von: Internationale Akademie INA gG für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der FU Berlin. Berlin: verlag das netz.
 - Sacher, W. (2004). Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Erster Übersichtsbericht. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 23. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
 - Textor, M. R. (Hrsg.). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern (S. 82 – 100). Freiburg: Beltz 2006
 - Tietze, W. & Viernickel, S. (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz 2. Aufl.
 - 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. Weinheim: Beltz.
 - Viernickel, S. & Lee, H.-J. (2004). Beginn der Kindergartenzeit. In: E. Schumacher (Hrsg.). 'Übergänge' in Bildung und Ausbildung - pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen (S. 69-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 - Walper, S. & Roos, J. (2001). Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In D. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/M.: Grundschulverband



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Der Bericht über die Forschung zur „Transition“ in Lettland

LETTLAND

I. Kenntnisse des Begriffes „Transition“ in der pädagogisch-psychologischen Praxis in Lettland.

Laut lettischer Terminologie ist es unmöglich, das Wort „Übergangsbegleiter“ buchstäblich zu übersetzen, wir haben uns beraten und sind zum Schluss gekommen: lettisch würde besser klingen „Ausbildungsberater in Übergangsphasen“ oder „Berater für Ausbildung in Übergangsphasen“. Nur so eine Bezeichnung kann den Inhalt der Funktion Transition/Übergangsbegleiter zeigen.

In Lettland gibt es einzelne populäre, ein wenig wissenschaftliche Veröffentlichungen/Artikel zu diesem Problem (Übergang). Jedoch: eine Lehrerin meint, z. B. in der Zeitschrift für Lehrer, dass das 'Übergangsproblem' in dem Übergang eines Grundschülers vom Lande in eine städtische Mittelschule steckt.

Die Beratung wird im Allgemeinen nicht bezahlt und in wissenschaftlichen Forschungen praktisch nicht betrachtet.

II. Wenn nicht, unter welchem Begriff habt ihr diese Zeitperiode in Eurer geforschten-analysierten Literatur gefunden?

Die Literatur ist mehr oder weniger mit den Entwicklungseigenheiten der Altersstufen von Kindern verbunden. Direkt analogische Literatur gibt es nicht. Für die Vorschule gibt es ein wenig mehr Fachliteratur, für die Schule mangelt es sogar daran.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

III. Schreibt ihr bitte, (nach der bibliographischen Norm) die Werke, Studien, die sich wenigstens am Rande mit unserer Problematik befassen?

Literatūra latviešu valodā

Allgemeine pädagogisch-psychologische Literatur, die die "Übergangsproblematik" betrachtet.

- Cukermane G. Polivalona K. Ievads skolas dzīvē. -R., 1994.
- Dirba M. Mij kulturu izglītības daudzveidība. – R.: RaKa, 2006.
- Gudjons H. Pedagogijas pamatatzinas. - R.: Zvaigzne ABC, 1998.
- Geidžs N.L., Berliners D.C. Pedagogiska psihologija. - R.: Zvaigzne ABC, 1999.
- Valbis J. Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums. – R.: Zvaigzne ABC, 2004.
- Balsons M. Ka izprast klases uzvedību – Lielvarde: "Lielvards" 1995. – 60 -85 lpp.
- Berns E. Speles, ko spēlē cilvēki. R.: Birojs 2000 plus, 2002, 31. – 49. lpp.
- Omarova S. Cilvēks runā ar cilvēku. – Saskarsmes psihologija. – R.: SIA, Kamene, 1994. – 42 lpp.
- Bernu attīstības diagnostika un korekcija. Pirmsskolas vecums/ V.Avotina red.- Rīga; Zvaigzne, 1987.
- Svence G. Attīstības psihologija. – Rīga; Zvaigzne ABC, 1999.
- Lika I. Bernu psihologija 1. daļa. Liepāja; LiePa, 2003.

"Übergangsproblematik" in Period 5 – 7 Jahr

Publikationen Frau prof. Daina Liegeniece über die Kinder in Period (5 – 7) Jahr, entwicklungsproblemen, die Erziehung, Identität u.a.

- Liegeniece D. 5 - 7 gadus veca bērna dzīves stils un audzināšana // Pedagogija: teorija un prakse. Rakstu krāj. II. 1.daļa. Pedagogiska procesa humanizācija: realitāte un perspektīva. - Liepāja: LPA, 2003. - 52. - 62.lpp.

- Liegeniece D. Education for sustainable future and identity and self - development at early childhood // The 3rd International Conference, May 15 - 18, 2002, Daugavpils, Latvia "Person. Color. Nature. Music." - Daugavpils, 2003. - 88. - 101.lpp.
- Liegeniece D. Pardoms par 5 - 7 gadus veca bērna sagatavošanu skolai. // Es gribu iet skola. - R.: SIA Puse Plus, 2003. - 13. - 17.lpp.
- Liegeniece D. Vecāka pirmsskolēna identitāte un mijiedarbība ar pieaugušo // Bērna identitātes veidošanas pirmsskolas vecumā: Zinatnisko rakstu krājums. - Liepāja: LiePa, 2002. - 61. - 67.lpp.
- Liegeniece D. Holistic Approach to Education of a 5 - 7 Year Old Child. // "Ugdymo integracijos Dabartis ir perspektyvos" // - Pedagogika. 68. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2003. - 228. - 234 p. SSN 1392 - 0340.
- Liegeniece D. Kopveseluma pieeja palīdzības sniegšana identitātes un de-centracijas pret citiem veidošana 5 - 7 gadu vecumā // Sabiedrība un kultūra: Rakstu krājums: IV. - Liepāja: LiePa, 2002. - 413. - 420.lpp.
- Liegeniece D. Bērna saskarsmes vajadzību apmierināšana rotālā (pirmsskolas vecums) // Pedagogija: teorija un prakse: Rakstu krājums "Cilvēka vajadzības musdienu pasaule: audzināšana un izglītošana". - Liepāja: LiePa, 2002. - 92. - 98.lpp.
- Liegeniece D. Bērna identitātes un de-centracijas veidošanas pret citiem vecāka pirmsskolas vecumā // Pedagogija: teorija un prakse: Rakstu krājums: 1 LiePa, 2002. - 226. - 234.lpp.

Literatūra svešvalod

Nächste Publikation steht sehr nahe unserer Thema

- Zorina N. Teaching Practice Guidelines. For Pre-School Teachers Acquiring the speciality „Parent’s advisor on upbringing „as a Minor// Pedagogija: teorija un prakse. Rakstu krāj. IV - Liepāja: LPA, 2006. - 369. - 377.lpp. (Russian)



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

IV. Habt ihr in eurer Umgebung, zwischen den Fachleuten (Pädagogen, Psychologen) festgestellt, welche Leute befassen sich mit unserer Problematik in der Praxis, ohne es wissenschaftlich zu reflektieren?

Damit beschäftigen sich die Erzieher in den Grenzen ihrer Wissensmöglichkeiten, in der Schule organisieren die Klassenlehrer der Anfangsschule Gespräche mit Eltern über die uns interessierenden Themen.

Wie oft und wie – das wird durch die Aktivitäten der Kooperation zwischen dem Lehrer und den Eltern bestimmt.

V. Am Ende Eurer Forschungsreflexion versucht ihr zusammenzufassen, wie oft ist unsere Problematik in der Fach- und Wissenschaftsliteratur dargestellt

Eine Zusammenfassung dieses Problems ist noch nicht unternommen worden.

Den Eltern der Kindergarten-Kinder sind schriftliche Empfehlungen über die Schulreife des Kindes zugänglich, und darin sind die akademischen und sozialen Fertigkeiten aufgelistet, die gerade zum Erwerben des Bildungsprogramms notwendig sind.

Im Fragebogen a – für die Eltern möchten wir die Formulierung der Frage 1 folgenderweise ändern:

Hat Ihr Kind eine Bildungs – Vorerfahrung außerhalb des Hauses (Kindermädchen, z.B.), aber in der Frage 2 möchten wir das in Klammern Geschriebene durch den Satz

(Nähe zum Wohnort oder zur Arbeitsstelle der Eltern, abhängig von dem Bildungsprogramm, der Richtung) ergänzen.

In Lettland werden die Vorschuleinrichtungen folgenderweise eingeteilt: Bildungsinstitution und spezielle Bildungseinrichtung, wo Kinder mit Entwicklungsstörungen oder anderer Art von Behinderung untergebracht sind. Zur Zeit ist die Frage aktuell, wann in den Vorschulbildungseinrichtungen/ Kindergärten die sogenannten Korrigiergruppen gebildet werden, die Kinder mit Sonderbedürfnissen (behinderte Kinder) integrieren.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Schwedische Forschungen über Transition

SCHWEDEN

1. Kennt Ihre pädagogisch-psychologische Praxis den Ausdruck Transition?

Schweden hat eine lange Tradition der öffentlichen Kinderbetreuung, die auf die 60er Jahre zurückdatiert werden kann. Heute gehen die meisten Fünfjährigen in die Vorschule (ungefähr 85% auf einer nationalen Basis). Die meisten Kinder kombinieren ihre ersten Jahre in der Pflichtschule auch mit einem Platz in einem Freizeitzentrum (fritidshem). Das „fritidshem“ ist eine freiwillige Form der Erholung und Versorgung, nachdem der formale Schultag beendet ist. Während der letzten 10 Jahre hat Schweden die Vorschule und die Pflichtschule reformiert. In Schweden beginnt die Schulpflicht für alle Kinder ab sieben Jahren. Dieses verhältnismäßig späte Alter für den Schulstart wurde von einem Regierungsausschuss Ende der 1990er Jahre diskutiert und analysiert.

Die Reform des schwedischen Schulsystems bedeutete, ein vereinheitlichtes System mit einer Vorschule als erstes Glied der Kette zu gründen. 1998 erhielt die Vorschule einen ersten nationalen Lehrplan mit der gleichen Struktur und Gesamtzielen wie die Pflichtschule.

Eins der Hauptziele für diese Reform war, den Übergang zwischen Vorschule und Schule zu erleichtern. Um diesen Übergang zu glätten, wurde eine neue organisatorische Form für Sechsjährige eingerichtet. Diese wird Vorschulklasse genannt. Sie ist formal freiwillig, aber in Wirklichkeit wird sie von fast allen Sechsjährigen besucht (98%). Einflüsse von den Eltern sind auch klar festgesetzt im Gesamtziel der zwei Lehrpläne. Im Lehrplan für die Vorschule ist dies folgendermaßen festgesetzt:

„Zur Unterstützung der umfassenden Entwicklung und des Lernens für die Zukunft der Kinder sollte die Schule versuchen, eine gut funktionierende Zusammenarbeit mit der Vorschule und den Freizeitzentren einzurichten. Zusammenarbeit sollte auf den nationalen und lokalen Zielen und Richtlinien basieren, die auf die verschiedenen Tätigkeiten anwendbar sind. Wenn die Zeit naht, zu der das Kind neue Aufgaben übernimmt, hat die Vorschule die spezielle Aufgabe, Modelle zu finden um den Vorschulzeitraum abzuschließen. Im Übergang



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

zu den neuen Tätigkeiten, sollte jenen Kindern, die spezielle Unterstützung benötigen, besondere Aufmerksamkeit gegeben werden. (Lehrplan für die Vorschule LPfö 98, pp-13-14).

2. Wenn nicht, unter welchem Ausdruck finden Sie den Begriff Transition während Ihrer pädagogisch-psychologischen Forschung?

- Schulanfang
- Integrierte Dienstleistungen Vorschule - Schule
- Vorschulklasse
- Gemischt-professionelle Arbeitsteams

3. Eine Auswahl der Publikationen, die sich mit dem Thema Transition beschäftigen.

Die meisten Publikationen bezüglich Transition sind auf Schwedisch geschrieben. Im Folgenden einige englisch veröffentlichte Titel:

- Johansson, I (1995): New Services for Six-year-olds in Stockholm. Content and Directions. European Early Childhood Education Research Journal, Vol 3. , No 1, 1995 p.17-34.
- Johansson, I (1997): The Interplay between Organization and Pedagogical Content. Results from a Study Reflecting the Changes within 12 Preschools in Stockholm during a Three-Year Period. European Early Childhood Education Research Journal, Vol 5. , No 2, 1997 p.33-45.
- Johansson, I (2002): Parents' views of transition to school and their influence on this process. I : Fabian, H. & Dunlop, A-W. (Eds.): Transitions in the Early Years. Routledge Falmer 2002.
- Johansson, I (2003): Transition from pre-school to school in Sweden. Some experiences and future questions. I, Broström, S.: Children's Transition from Pre-school to School: A Nordic perspective. Systime. Århus 2003.
- Johansson, I (2003): Transition from School to After-school day-care. Interplay Between Formal and Informal Learning Processes. In: Transitions. European Early Childhood Education Research Journal. Themed Monograph Series No 1, 2003. Sage
- Johansson, I (2004): To learn and to get together. Children's comparisons of after-school day-care, school and home. Paper presented at Twelfth International Roundtable on School, Family and Community Partnerships. International Network (INET) on Scholars on School, Family and Community Partnerships. San Diego April 2004.
- Johansson, I (2006): Early education in Sweden. Linking the pre-school to school. Some reflections on the current situation and future development. International conference on school-start in five countries. Chapel Hill, North Carolina 2006(paper).
- Johansson, I (2007): Horizontal transitions. What can it mean for children in early school years? In H. Fabian & Dunlop, A-W(Eds.): Informing Transitions: Bridging Research, Policy and Practice. Open University Press. 2007.
- Johansson, I (2007): The pre-school class in Sweden. An important link in a unified educational system. UNESCO, Paris. Newsletter 2007.
- Kärrby, G. & Giota, J. (1995): Parental conceptions of quality in day-care centres in relation to quality measured by the ECERS. Early Childhood Development and Care, 104, 1-22.
- Ministry of Education and Science (1999): OECD Country note. Early Childhood Education and Care. Policy in Sweden. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Nilsson, M. (2003): Transformation through integration: an activity theoretical analysis of school development as integration of child care institutions and the elementary school. Blekinge Institute of Technology Dissertation series 2003:2.
- National Agency of Education (2004): Pre-school in transition. A national evaluation of the Swedish pre-school. Summary of report 239. 2004. Skolverket. Stockholm.
- Sheridan, S. (2001): Pedagogical Quality in Preschool. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Utbildningsdepartementet, Ministry of Education and Science (1998): Curriculum



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

for the pre-school (LPfö98). Stockholm. Fritzes.

- Utbildningsdepartementet, Ministry of Education and Science (1998): Curriculum for the Compulsory School System, the pre-School Class and Leisure-time Centre (LPO94). Stockholm. Fritzes.

4. Eine kurze Auswertung, wie oft das Thema Transition in den fachmännischen Publikationen erwähnt wird.

In der schwedischen Diskussion wurde kürzlich der pädagogische Inhalt in der Vorschule und in den Freizeitzentren fokussiert, und wie dieser an die Schule anschließt. Das macht die Frage der Transition und wie diese erleichtert werden sollte hochinteressant, besonders für jene Kinder, die spezielle Unterstützung benötigen. In der reformierten Lehrerausbildung wurden Lehrer ausgebildet, die in der Vorschule sowie in der Vorschulklasse als auch im ersten Jahr der Pflichtschule arbeiten können. Im Augenblick gibt es nicht so viele drittmittelfinanzierte Forschungen zu Transition. Aber, wenn der pädagogische Inhalt in der Vorschule und in der Schule im nationalen Reformprozess weiter analysiert werden sollte, denke ich, dass dieses auch für mehr Interesse an den Transitionsprozessen sorgen wird und auch daran, wie die Eltern aktiver werden können, ihre Kinder bei der Transition von der vorschulischen Betreuung und Bildung zur Schule zu unterstützen.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Reaktionen auf die durchgeführten Forschungen in der Slowakei

SLOWAKEI

Der Begriff „transitiver Zeitraum“ wird nicht in der slowakischen pädagogischen und psychologischen Praxis verwendet.

Stattdessen verwenden wir den Ausdruck „Übergangszeit“. In der Tschechischen Literatur finden wir normalerweise den Ausdruck „heikler Zeitraum“.

Bis jetzt ist in der Slowakei zu wenig Aufmerksamkeit auf das Thema gelenkt worden, und es gibt fast keine Publikationen hinsichtlich dieses Themas.

Während des Sammelns von Informationen und Literatur zu diesem Thema, sind wir zu dem Schluss gekommen, dass Übergangszeiträume im Leben eines Kindes teilweise wenigstens in manchen Veröffentlichungen erwähnt werden, trotzdem wir keine Literatur dazu haben.

Es gibt nur eine solche Publikation in der Slowakei; jedoch sind die Autoren der Veröffentlichung nicht slowakische Pädagogen und Psychologen sondern deutsche Experten.

NIESEL, R., GRIEBEL, W., 2005: Poprvé v mateřské škole, Praha, Portál

Andere Publikationen, die in der Slowakei zugänglich sind, behandeln dieses Thema nur teilweise. Anschließend sind einige Beispiele aufgeführt:

- PRUŽINSKÁ, L., 2006: Emocionálny svet detí predškolského veku, Prešov, Rokus
- VAVRCHOLOVÁ, M., MALIŇÁKOVÁ, M., MIŇOVÁ, M., 2003: Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy, Prešov, Rokus.
- JAKABČIC, I., 2002: Základy vývinovej psychológie, Bratislava, IRIS.
- KAČÁNI, V. a kol., 2004: Základy učiteľskej psychológie, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2002: Sociologie výchovy a školy, Praha, Portál.
- BEATH, J. M., SCHRATZ, M., MEURET, D., JACOBSEN, L., 2006: Sebahodnotenie v európskych školách, Príbeh zmeny, Banská Bystrica, MPC.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

- HEZDEBRAND, C., 1993: O duševní podstatě dítěte, Praha, Baltazar.
- VERBOVSKÁ, J.: Učebný text obsahuje vybrané problémy aplikovanej sociálnej psychológie a to konkrétne problematiku školskej triedy a sociálnej klímy.





Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Forschung über Transitionen in Großbritannien

GROSSBRITANNIEN

1. Kennt Ihre Ausbildung - psychologische Prozesse - den Ausdruck Transition?

Transition ist ein neuer Ausdruck und wird normalerweise in Verbindung mit anderen Wörtern, z.B. „der Übergang zur Schule“ oder „Übergang zwischen Schlüsselstadien“ verwendet. Er wird üblicherweise von Fachleuten in Dokumenten verwendet, aber die Ausdrücke „in den Kindergarten kommen“ oder „Schulanfang“ kommen im täglichen Gebrauch häufiger vor.

In England und in Wales beginnt man im September, Januar oder nach Ostern nach dem fünften Geburtstag des Kindes die obligatorische Schule zu besuchen. Immer mehr Schulen beginnen nur im September und Januar.

In Nordirland beginnen Kinder normalerweise die Schule im September des Schuljahres nach ihrem 4. Geburtstag.

In Schottland beginnen Kinder die Grundschule im August, im Alter zwischen viereinhalb und fünfeinhalb Jahren, abhängig davon, auf welchen Tag der Geburtstag des Kindes fällt. Die Kinder, die zwischen März und August geboren wurden, fangen die Schule mit fünf Jahren an und die, die zwischen September und Februar geboren wurden, fangen bereits mit viereinhalb an. Das schottische System ist in Großbritannien jedoch das flexibelste, da die Eltern der Kinder, die zwischen September und Februar geboren wurden, entscheiden können, ihre Kinder ein Jahr warten zu lassen und die Kinder erst mit fünfeinhalb Jahren anfangen in die Schule zu gehen.

Kinder können außerhalb der Schule ausgebildet werden („anders ausgebildet“, „heimunterrichtet“ sein) und brauchen die Schule nicht zu besuchen.

2. Wenn nicht, unter welchem Ausdruck fanden Sie den Begriff Transition während Ihrer pädagogisch-psychologischen Forschung?

- Übergang
- Schulbeginn
- Schülermobilität

Schulbildung in der frühen Kindheit ist auch bekannt unter: Kindergarten, Vorschule; und hat



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

auch einen „Sure Start“; „Flying Start“ (Wales); usw., die jeweils Regierungsinitiativen sind.

Innerhalb der Anfangsausbildung der Lehrer ist „Die Transition“ zwischen zwei Phasen ein Element der Ausbildung und alle Kursteilnehmer, die Grundschullehramt studieren, müssen sich über den Übergang zur Schule und den Übergang zur Sekundarschulbildung auskennen.

Es gibt private, von Kirchen aufrechterhaltene, staatliche und freiwillige Bereitstellungen dieser Ausbildung. Die Majorität der Bereitstellungen der Ausbildung ist staatlich (d.h. vom Staat geleitet).

Es gibt keine Vorbedingungen um die Schule zu beginnen - es gibt keine Begriffe wie „für Schule bereit zu sein“, da das Alter die einzige Bedingung für den Schulanfang ist (von der Regierung entschieden).

In England hat jedes Kind ein Transitionsprofil, das beim Übergang zur Schule geschrieben wird.

Vor kurzem wurde ein Hauptvermerk auf die Agenturen gelegt, die zusammenarbeiten, um zu garantieren, dass Unterlagen über Kinder mit besonderen Bedürfnissen bei der Ausbildung koordiniert werden mit einem „Common Assessment Framework“ in England.

Altersstufen, für die es jeweilige Ausbildungen mit einem qualifizierten Abschluss gibt:

- 3 - 7
- 5 - 11
- 7 - 11
- Sekundäre (11 - 18)
- Weiterbildende (16 - 18)

Qualifikationen für diejenigen, die mit Kindern im Alter von 0 bis 5 arbeiten, sind normalerweise niedrigere Qualifikationen (NVQ oder BTEC).

3. Listen Sie bitte Veröffentlichungen auf, die das Thema Transition behandeln (in England).

Bücher

- Bayley, R. and Featherstone, S. (2003) Smooth Transitions: Building on the Foundation Stage. Leicestershire: Featherstone Education Ltd.

- Blatchford, P., Battle, S. and Mays, J. (1982). The First Transition. Home to pre-school. Windsor, UK: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Brooker, L. (2002) Starting School: Young Children Learning Cultures. Buckingham, UK: Open University Press.
- Cleave, S. and Brown, S. (1991) Early To School: Four-Year-Olds in Infant Classes. London, UK: National Foundation for Educational Research (NFER)/Routledge.
- Dowling, M. (1995). Starting School at Four: A Joint Endeavour. London, UK: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Dunlop, A.W. and Fabian, H. (Eds) (2007) Informing Transitions in the Early Years: Research Policy and Practice. Berkshire: OUP/McGraw Hill
- Fabian, H. (2002) Children Starting School. London: David Fulton Publishers.
- Fabian, H. and Dunlop, A. W. (Eds) (2002) Transitions in the Early Years. London: RoutledgeFalmer Publishers.
- Waterland, L. (1994) Not a Perfect Offering: A New School Year. Gloucester: The Thimble Press.

Zeitschriftenartikel (Refereed)

- Bulkeley, J. and Fabian, H. (2006) Well-being and Belonging during Early Educational Transitions. The International Journal of Transitions in Childhood. <http://extranet.unimelb.edu.au/LED/tec>
- Burrell, A. and Bubb, S. (2000). Teacher feedback in the reception class: associations with children's positive adjustment to school', Education 3-13 28(3): 58-69.
- Dunlop, A.W.A. (1998). Assessment as Part of a Continuity Study. Early Years. An International Journal of Research and Development 19, 1, 39-49.
- Dunlop, A-W. & Fabian, H. (2003) Editorial. Transitions. European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph, 1, 2-4.
- Dunlop, A-W. (2003). Bridging Early Educational Transitions in Learning through Children's Agency. Transitions. European Early Childhood Education Research



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

Journal, Themed Monograph, 1, 67-86.

- Fabian, H. (1996) "Children Starting School: Parents in Partnership", Mentoring and Tutoring, Volume 4, Number 1. Summer 1996, pp.12-22.
- Fabian, H. (2000) "Small Steps to Starting School", International Journal of Early Years Education. June. Volume 8. Number 2. Pp.141-153
- Fabian, H. (2003) 'Young Children Changing School: Disruption or Opportunity?' European Early Childhood Education, Research Journal, Themed Monograph Series No. 1 Transitions. Pp99-107
- Fabian, H. (2005) 'Outdoor Learning Environments: Easing the Transition from the Foundation Stage to Key Stage One.' Education 3-13 Volume 33 Number 2. p4-8.
- Galton, M., Morrison, I., and Pell, T. (2000). Transfer and Transition in English schools: Reviewing the evidence. International Journal of Educational Research 33: 341-363.
- Ghaye, A. and Pascal, C. (1989). Four-year-old children in reception classrooms: Participant perceptions and practice. Educational Studies 14(2): 187-208.
- Smith, N. (2002). Transition to the school playground: an intervention programme for nursery children. Early Years: Journal of International Research and Development, 22(2), 129-146.
- Strand, S. (2002) 'Pupil Mobility, Attainment and Progress during Key Stage 1: a study in cautious interpretation', British Educational Research Journal. 28(1), 63-78.

Kapitel in Büchern

- Brooker, L. (2005) 'Learning to be a Child: Cultural diversity and early years ideology' in N. Yelland (Ed) Cultural Issues in Early Childhood Education. Berkshire: Open University Press / McGraw Hill.
- Fabian, H. (2007) 'The Challenges of Starting School' in J. R. Moyles (Ed) Early Years Foundations: Meeting the Challenge. Maidenhead: Open University

Press/McGrawHill

- Fabian, H. and Dunlop, A.W.A. (2007) 'The first days at school' in J. R. Moyles. (Ed) Beginning Teaching, Beginning Learning 2nd Edition. Open University Press/McGrawHill
- Fabian, H. and Roberts, C. (2006) 'Children in Transition: Learning to become Global Citizens' in Adams, L. and Kirova, A. (Eds) Global Migration and Education: Schools, Children and Families. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fabian, H. and Dunlop A. W. (2005) 'The Importance of Play in the Transition to School' in J. R. Moyles (Ed) The Excellence of Play. Second Edition. Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill.

Berichte

- Barrett, G. (1986) Starting School: An Evaluation of the Experience. London: Assistant Masters and Mistresses Association.
- Connolly, P. Smith, A. and Kelly, B (2002) 'Too Young to Notice? The Cultural and Political Awareness of 3-6 Year Olds in Northern Ireland', Community Relations Information Centre.
- Dunlop, A.W.A. & Grogan, D. (2004) Ten Families for Five Years. Project Report: West Lothian Council.
- Dunlop, A-W. A. (2002). Early Years Educational Transitions: Working together for children in the early years. Researching Current Transition Practice in Stirling Council, 2001-2002. Report to Stirling Council. Stirling, UK. Glasgow: University of Strathclyde
- Fabian, H. and Dunlop A.W.A (2007) Working Paper in Early Childhood Development Series: 'Outcomes of Good Practice in Transition Processes' for The Bernard van Leer Foundation.
- Fabian, H. and Dunlop, A.W.A. (2006) 'Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School'. Bernard Van Leer Foundation: EFA Global Monitoring Report 2007
- Galton, M., Gray, J. and Rudduck, J.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

(1999) The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment: Research Report RR131. London: DfEE, HMSO.

- Mott, G (2002) Children on the Move: Helping High Mobility Schools and their Pupils. (EMIE Report Number 68). Slough: NFER.
- Office for Standards in Education. (2002) Managing Pupil Mobility (Reference number HMI 403
www.ofsted.gov.uk/public/docs2/managingmobility.pdf).
- Office for Standards in Education. (2004) Transition for the Reception Year to Year 1: an evaluation by HMI. (Reference number HMI 2221). OFSTED.

Professionelle Publikationen

- Fabian, H. and Turunen, T. (2006) 'How might the Transition of five-year-old children be supported by the curriculum? A comparative study between Wales and Finland'. OMEP UK Updates. Paper 120. pp2-6.
- Fabian, H. and Woodcock, J. (2004) 'Transitions in Wales: Foundation Phase to key Stage 2'. OMEP UK Updates. Paper 112. Pp2-4.
- Fabian, H. (2003) 'Managing the Start of School for Children from Dysfunctional Families'. Management in Education. Volume 17. Issue 5. Pp30-32
- Fabian, H. and Dunlop, A.W.A. (2002) 'Interconnexions', Early Years Matters. Volume 2. P3
- Fabian, H. (1998) "Open Enrolment: Parental Choice or Confusion?" Didsbury Ideas. Volume 8. Number 2. April 1998. Pp.3-12.
- Featherstone, S. (2004), Smooth transitions. Nursery World. 27 May 2004. Vol 104, No 3919, pp 14-15.
- Woolfson, R. (1999) 'Be Prepared', Nursery World. Volume 99. Number 3662. pp.14-15.

4. Haben Sie Personen gefunden, die eigentlich mit dem Thema Transition zu tun haben, jedoch dieses in ihren Veröffentlichungen nicht reflektiert haben?

- Kate Nicolson, Langholme Nursery School, Dumfries & Galloway, Scotland
- Maggie Stephenson & Margaret Parsons, University of Sunderland, England
- Karen Graham, ActiveChildCare, Wales

5. Am Ende Ihres Berichts über die Forschung, versuchen sie kurz auszuwerten, wie oft das Thema Transition in fachmännischen Veröffentlichungen erwähnt wird.

Im Vereinigten Königreich – bei gegebenen Unterschieden in den Bildungssystemen von England, Schottland, Wales und Nordirland, finden sich innerhalb der Literatur über Transitionen Artikel zu Kommunikation, sozialem und emotionalem Wohlbefinden, zur Lebensumwelt, zur Identität, zu kulturellem Wandel, Lernprozessen, Beziehungen, Entwicklung von Resilienz, Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Eltern, Fach- und Lehrkräfte sehen Übergänge als miteinander verknüpfte Systeme von Familie, Kindergarten und Schule, durch die die Kinder ihren Weg nehmen, mit einer Betonung auf dem emotionalen und sozialen Wohlbefinden des Kindes beim Übergang von der vorschulischen Einrichtung in die Schule. Der Schwerpunkt von Regierungsberichten liegt auf dem Curriculum und den pädagogischen Veränderungen, die während dieser Zeit stattfinden. Die Frage nach dem Eintritt in die Schule und dem Übergang zwischen Schlüsselstufen der Bildung ist in neuerer Zeit ein zentrales Feld der Diskussion gewesen, weil die Curricula in England, Schottland, Wales geändert wurden bzw. werden.

Die Frage des Wechsels von einer Schule in eine andere – Transfer – und von der primären zur sekundären Bildungsstufe gewinnt ebenfalls an Bedeutung, ebenso der Übergang in das Berufsleben oder in eine höhere Ausbildung.

Vor kurzem wurden staatliche Berichte über Transitionen produziert: z.B. „Moving On...Effective Transition from Key Stage 2 to Key Stage 3“ ESTYN / WAG / ACCAC“.



Europäischer Forschungsstand einschließlich der Länderberichte

In England bilden im neuen Grundlagenrahmen für die frühen Jahre (Early Years Foundation Framework) Transitionen eine der prioritären Prinzipien, die sich mit befähigenden Umwelten und den Ergebnissen von „Freuen und Leisten“ befassen.

Publikationen über Transition werden üblicherweise von Lehrern und Akademikern gelesen. Kinderbücher über den Schulstart sind bei Eltern beliebt, z.B.

- Bradman, T. (Ed.) (1998) Off to School. Macdonald Young Books.
- Garland, S. (1992) Going to Playschool. Picture Puffins.
- Hill, E. (1987) Spot Goes to School. Puffin Books.
- Hughes, S. (1992) Lucy and Tom go to School. Picture Puffin.

Die Kooperation zwischen Kindergarten, Schule und Eltern ist dabei im ganzen Land sehr unterschiedlich (siehe Länderbericht).



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Transitionsansätze

Dr. Hilary Fabian

Mit Beiträgen von:
Wendy Chubb
Angela Davis
Dr. Wolf Busch
Dr. Hildebrandt

Symbolschlüssel



= Eine Aktivität



= Ein Beispiel

Ziele

- Verbinden von Theorie und Praxis, um zu verstehen, wie erfolgreiche Transitionen zustande kommen
- Aufbauen von Vertrauen im Umgang mit Transitionen für Kinder und Eltern,
- Wissen, wie sozio-emotionales Wohlbefinden und kognitive Entwicklungen während Transitionsprozessen unterstützt werden
- Fähigkeit, die Praxis zu evaluieren und zu verbessern

Positive Transitionen

- können zu einem Tugendkreis von Transitionen führen;
- sind bedeutend für das Wohlbefinden der Kinder und deren fortlaufende kognitive Entwicklung;
- sind langfristig kosteneffizient;
- können Kindern helfen, ein Verständnis für Veränderungen zu entwickeln;
- schließt die Zusammenarbeit von Eltern und Einrichtungen ein.



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Definitionen von Transition

- Transition beschreibt normalerweise den Prozess des Wechsels von einer Einrichtung in die Nächste;
- Transfer bezieht sich auf Schüler, die von einer Schule auf eine andere wechseln (dieser Wechsel geht häufig mit einer neuen Phase der Ausbildung einher).

Der Prozess der Transition oder des Transfers wird gesehen als:

- Eine Phase von intensivierten und beschleunigten Entwicklungsanforderungen, die sozial reguliert werden (Frenksia, 1999)

2

Was beinhaltet Transition?

- Etwas hinter sich lassen, das die eigene Identität konstruiert hat:
 - Ort – Zuhause, Kindergarten;
 - Personen – Mutter und Vater, Freundeskreis;
 - Wohnebene;
- Dem Unbekannten begegnen:
 - Eine Identitätsveränderung;
 - Eine neue Kultur, neue Orte, Menschen, Noch-Nicht-Freunde, neue Rollen;
 - Potenziale für Ängste, Überlegen, Desorganisation;

3

Wann kommen Transitionen vor?

- Die ersten Transitionen sind von der häuslichen Umgebung in die Babykrippe, in die Krabbelgruppe usw.;
- Kindergarten / Schulanfang;
- In der Schule: jährliche Transition, Transition zwischen Bildungsphasen;
- Tägliches Auftreten zwischen der Betreuungsperson des Kindes und der Schule;
- Zwischen Schulwechseln (beim Abschluss einer Phase oder während des Schuljahrs);
- Unvorhergesehene Transitionen;
- In die Erwerbstätigkeit / Universität;

4

Eintreten in eine neue Kultur

Physisch:

- Umgebung;
- Freizeitmöglichkeiten;
- Regeln;

Philosophisch:

- Tagesrhythmus;
- Stundenpläne, Unterrichtsstrategien;
- Erwartungsbildungen;

Sozial:

- Unvertraute Erwachsene und PIRs;
- Unvertraute Kinder und Mitsprachepart;
- Arbeit in Gruppen, die sich bereits als Team zusammengeschlossen haben;
- Sprache;

5



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Wie sieht eine erfolgreiche Transition aus?

"Ein Kind kann als in der Schule erfolgreich gelten, wenn es: a) positive Einstellungen und Gefühle gegenüber der Schule und dem Lernen entwickelt; b) unterstützende soziale Bindungen mit Lehrern und Klassenkameraden eingeht; c) sich im Klassenzimmer eher wohl und relativ glücklich fühlt, als ängstlich, einsam oder aufgebracht; d) interessiert und motiviert ist zu lernen und an Klassenaktivitäten teilzunehmen (Beteiligung und Engagiertheit); und e) leistungsmäßig und akademisch "edes Jahr" Fortschritte macht." Ladd (2003, S.3)

10

Herausforderungen für Transitionsbegleiter

- Zusammenarbeit mit Anderen, um Erfolg zu erreichen
- Entwicklung von Transitionsaktivitäten, die hilfreich sind für Lernen und sozio-emotionales Wohlbefinden
- Kindern helfen, ihre Identität aufzubauen und Widerstandsfähigkeit zu entwickeln
- Bandbreite von Erwartungen und Perspektiven der Akteure, inklusive die der Kinder, verstehen

11

Unterschiedliche Perspektiven

- Familien / Eltern:
 - Erwartungen an das Kind / und an der Schulleitung
 - "Wenn du groß bist"
 - Wünsche
 - Status des Kindes
- Fachpersonal:
 - Individuelle Bedürfnisse
 - Die Kinder
 - Entwicklung des Kindes und Kinder
- Politiker:
 - Sonderbedarf
 - Unterstützungssysteme
 - Messung / Einbeziehung von dem Schulerfolg
- Kinder:
 - In der großen Schule spielen
 - Aufregung
 - Neugierde

12

Herausforderungen für Familien

- Familienprobleme:
- Bindung:
- Reifegrad:
- Kinder mit LDD / SEN:
- Migrantenkinder (Kultur):
- Sprachunterschiede:

13



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

AKTIVITÄT

- Nach welchen Kriterien wählen Eltern eine Schule für ihr Kind aus?
- Welche sozialen und strategischen Faktoren beeinflussen ihre Entscheidung?



11

AKTIVITÄT

- Betrachten Sie ein paar Kinderbücher zum Thema Schulanfang und reflektieren Sie die unterschiedlichen Botschaften für Kinder und Eltern.



12

Eltern als Akteure in Übergängen

- Der Begriff "Eltern" kann nicht mehr auf der Annahme basieren, dass Kinder mit zwei Erwachsenen leben, die ihre leiblichen Eltern sind. Baebian and Doyle (1994) schlagen vor, dass es (zudem) "Kinder mit Alleinerziehern, in zusammengesetzten Familien mit leiblichen und Stiefeltern und Kinder in öffentlicher Betreuung..." gibt.
- Vielfalt von sozio-ökonomischen / kulturellen / religiösen Situationen:
- Rechte der Eltern:
 - ECR, Informationsrechten
 - Placode (2011)
- Auszubildende Zulassungsvorahren

13

Gemeinsame Wertvorstellungen?

- In der EU gemeinsame Wertvorstellungen beinhalten Demokratie, Toleranz und Respekt vor Grundrechten.
- Diese stellen die Basis für aktive Teilhabe aller Bürger im sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben dar.

14



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

AKTIVITÄT : Wertvorstellungen

- Welche Wertvorstellungen sollten in der frühen Kindheit wichtig sein?
- Welche Wertvorstellungen sollten 12-13-Jährigen vermittelt werden (Pubertät)?
- Welche Wertvorstellungen sind notwendig für erwachsene Bürger?
- Welche Wertvorstellungen sollten während der Erziehung und Bildung im Vordergrund stehen?



17

Transitionsrahmen: Fabian (basierend auf Van Gennep: Übergangsriten)



18

Einige theoretische Ansätze

- Ökologische Theorie (Bronfenbrenner)
- Übergangsriten (van Gennep)
- Kulturelles Verständnis (Bruner)
- Kulturelle Vermittlung (Vygotski)
- Symbolisches Kapital (Bourdieu)
- Beziehungen (Corsaro)
- Emotionales Wohlbefinden (Goleman)
- Tätigkeit (James, Jenks & Prout)

19

Mit der Transition verbundene Aspekte

- Soziales und emotionales Wohlbefinden:
Freundschaften, Menschen kennen lernen;
Eine Identität, die mit dem Ort verknüpft ist, aufbauen
Die Kultur kennen lernen
- Kognitive Kontinuität:
Lehr- und Lernmethoden
Lernen lernen auf der nächsthöheren Ebene
Die eigenen Erwartungen und die der anderen erfüllen



20



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Gemeinsame Themen bei der Transition

1. Kommunikation
2. Beziehungen
3. Emotionales Wohlbefinden
4. Einer Gemeinschaft zugehören
5. Lernprozesse

1. Kommunikation

- Das richtige Maß an Informationen (bedarfsgerecht) und die Ebene der Zugänglichkeit (sowohl vor als auch nach dem Übergang) – baut Vertrauen auf, reduziert Stress und schafft Zugang zum Lernen.
- Eine "Landkarte" von Transitionsoptionen haben;
- Die "Sprache" der nächsten Stufe verstehen;
- Co-Konstruktion – zusammen arbeiten;
- Alle Akteure teilen Informationen und hören zu;
- Wissen, wer zu kontaktieren ist und wie;
- Kern des "nächsten" Lehrplans/Bewertung;
- Wahl des richtigen Zeitpunkts und der Ebene von Information;
- Fortschreibende Information und deren Reflexion.

Jedes der fünf Themen wird im Folgenden unter diesen Überschriften erörtert:

- Gemeinsame Merkmale
- Theoretische Unterlegung
- Beispiele 
- Eine Aktivität 

Theorie

- Urie Bronfenbrenner: Einbezug der Familie in das Kommunikationsnetzwerk; das Potenzial der Einrichtungen wird durch die Art der Kommunikation, die dem Eintritt vorhergeht, gesteigert; die Personen und Mitglieder beider Einrichtungen erhalten relevante Informationen und Ratschläge; valide Informationen und Ratschläge, die für eine Einrichtung relevant sind, werden der anderen Einrichtung zugänglich gemacht (Hypothesen 39-42)
- Renate Niesel & Wilfried Griebel: Co-Konstruktion
- Stig Broström: kindfähige Schulen
- Johanna Einarsdóttir: nach den Wünschen der Kinder fragen



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

AKTIVITÄT (Netzwerkarbeit)

- Welche "Kommunikationsaufgaben" liegen im Transitionsprozess? (Mindmap mit der ganzen Gruppe)
- Wählen Sie eine, und analysieren Sie diese in Ihrer Gruppe (was funktioniert gut, was nicht?)
- Plenumsdiskussion: Wie könnte dies in drei Jahren aussehen?
- Individuell: Welche Schritte könnten Sie auf kurz/mittelschulische Sicht einleiten, um diesen Prozess zu realisieren?



33

Beispiel



- Eltern von Kindern, die das vorherige Jahr in die Schule kamen, betreuen "neue" Eltern.
- Sie treffen sich mit "neuen" Eltern in der Schule und tauschen sich über ihre Erfahrungen aus.
- Jede Schulklasse hat einen Elternsprecher. Diese treffen sich regelmäßig und verteilen dann Informationen an "neue" Eltern mittels eines Newsletters.

34

Beispiel



Co-Konstruktion: Kind, Eltern und ErzieherIn besuchen die Schule zusammen und bringen Fotos mit vom Kind sowohl von zuhause als auch aus dem Kindergarten. Diese werden dazu benutzt, die Lehrkraft mit der Entwicklung des Kindes vertraut zu machen. Schulen anerkennen hierbei das Wissen, das Kinder und Familien in die neue Einrichtung mitbringen.

35

Mit den Eltern kommunizieren, wie sie Ihrem Kind am besten helfen:



- Was ist das Beste, um in der Schule voranzukommen?
 - Ihrem Kind helfen zu sprechen
- Wie kann das Kind einen guten Anfang haben?
 - Helfen Sie Ihrem Kind gut auszusehen
- Was hilft Kinder dauerhaft zu motivieren?
 - Ihr Kind loben, wenn es sich bemüht hat (es geht eher um das Bemühen als um die Leistung)

EinzelAnkern: Übergang zum Kindergarten

36



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

AKTIVITÄT

- Wie können Kindergarten und Schulen herausfinden, welche Vorkehrungen sie jeweils für den Übergang treffen?
- Wie können Eltern über die Systeme / den Schulalltag / das Lernen in der Schule informiert werden?



24

2. Beziehungen

- Eine Transition mit einem/einer Freundin/n zusammen zu machen oder währenddessen Freunde zu gewinnen, baut Vertrauen auf und hilft den Kindern in der neuen Situation aufzublühen.
- Wissen, wie man Freunde gewinnt;
- Gelegenheiten anbieten, bei denen man Freunde finden kann, z. B. Gruppenaktivitäten und Teamarbeit;
- Lernen, einander zu unterstützen (Unterstützung unter Gleichaltrigen);
- Übertragung kulturellen und sozialen Kapitals;
- Vertrauen in die Organisation haben.

25

AKTIVITÄT FÜR ELTERN

- Schreiben Sie einen Brief an Ihr Kind mit Gedanken darüber, welche Fortschritte Ihr Kind im letzten Jahr im Kindergarten gemacht hat und welche Erwartungen Sie für Ihr Kind im ersten Schuljahr haben.



26

Theorie

- Piasta: Beziehungen aufbauen;
- Bourdieu: Übertragung kulturellen/sozialen Kapitals;
- Bowlby / Ainsworth: Bindung;
- Bronfenbrenner: mit wichtigen Anderen anfangen; das Geburtsjahr definiert die Kohorte und beeinflusst die Chancen im Leben;
- Fabian: Entwicklungsdynamiken von sozio-emotionalem Wohlbefinden.

27



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Beispiel Paten-Systeme



- 1. Erstklassler-Paten füllen Bewerbungsformulare für die Rolle als Paten aus und werden interviewt;
- 2. Sie besuchen einen Kindergarten und spielen und unterhalten sich mit den Kindern;
- 3. 2 Paten werden für eine Gruppe von Kindergartenkindern zuständig;
- 4. Nach dem ersten Besuch unterhält sich der Grundschullehrer mit den Paten-Schülern, wie es war als sie selbst im Kindergarten waren;
- 5. Mai / Juni: Die Paten begleiten die Kindergartenkinder bei Besuchen in die Schule;
- 6. Juni / Juli: Die Paten gehen mit ihnen auf den Pausenhof;
- 7. September: Die Paten gehen in der 2. Klasse unterstützen die Newlinge beim Schulanfang.

21

AKTIVITÄT FÜR ELTERN

- In einer Gruppe aus Eltern, deren Kind bereits in die Schule geht und neuen Schulkinder Eltern – wählen Sie einige Fotos Ihres Kindes aus, um sie in der Gruppe anzuschauen. Warum haben Sie diese ausgewählt?



22

AKTIVITÄT

- Wie oft würden Sie gerne die Eltern der Kinder helfen innerhalb der ersten 6 Monate nach Schulbeginn?
- Wie können Sie am besten mit Erziehungsberechtigten / Stiefeltern und Betreuern kommunizieren?
- Wie können Sie den Kindern helfen, Freundschaften aufzubauen?



23

3. Emotionales Wohlbefinden

- Sozio-emotionales Wohlbefinden während einer Transition kann helfen, Vertrauen und ein Gefühl der Kontrolle aufzubauen, was wiederum zu fortgesetzten kognitiven Fortschritten führen kann.
- Umgang mit Stress;
- Physisches Wohlbefinden: gesund bleiben;
- Das Überschreiten der Grenze in eine Zone, in der man sich wohlfühlt, verhandeln;
- Sich gut angepasst fühlen – Tüchtigkeit – Kontrolle haben;
- Balance zwischen Bekanntem und Neuem;
- Vertrauen gewinnen;
- Widerstandsfähigkeit entwickeln;
- Emotionales Wohlbefinden der Eltern.



24



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Theorie

- Campbell-Clarke: Grenzen überschreiten/ Übergangsobjekte;
- Giddens / Piaget: Tätigkeit / Akkommodation;
- Van Gennep: Rites de Passage;
- Krovetz: Widerstandsfähigkeit entwickeln;
- Kay Margetts, Anna Kienig: Praxis die die Anpassung von Risiko-Gruppen beeinflussen.

31

AKTIVITÄT

- Wie können Musik und kreative Aspekte des Lehrplans genutzt werden, um soziale und kommunikative Kompetenzen und emotionales Wohlbefinden während der Transition zu entwickeln?



32

Beispiel: "Angstmomente"



- Kinder besuchen die "Spielzeit" in kleinen Gruppen mit einem vertrauten Mitglied des Kindergartenspersonals.
- Die Kinder nehmen ein "Übergangsobjekt" (z. B. Teddy) oder ein Foto (z. B. von einem Elternteil) als emotionale Hilfe mit, um das Überschreiten der Grenze zwischen Zuhause und Schule zu erleichtern.
- Die Kinder nehmen einmal das Mittagessen in der Schulmensa ein im letzten Kindergartenjahr, um das Schulleben auszuprobieren und diese Erfahrung zu machen. Dabei wird ihnen das Küchenpersonal vorgestellt.

33

Beispiel: Versammlung



1. Kindergartenkinder gehen zu einer Versammlung mit Eltern und Personal;
2. Der Fokus liegt hierbei darauf, was im Kindergarten Kreatives vorgeht (Lieder singen, die sie kennen, Bilder zeigen usw.)
3. Die Kinder besprechen, wer ihnen hilft, wenn sie in die Schule kommen.

34



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

AKTIVITÄT

- Wie kann Kindern geholfen werden;
 - Die Separation der Mutter zu verkraften?
- Wie können die Kinder während der Trennung am ersten Tag unterstützt werden?



4. Einer Gemeinschaft angehören

- Das Gefühl, der Gemeinschaft anzugehören, trägt beträchtlich dazu bei, sich gut anpassen zu können. Dazugehören gibt größeres Selbstvertrauen, um Fragen zu stellen, die Initiative zu ergreifen und sich neuen Erwartungen zu stellen.
- Eingewöhnung in die Umgebung;
- Identität der Zugehörigkeit zur Einrichtung entwickeln;
- Wertevorstellungen der Einrichtung teilen;
- Die eigene Kultur und Identität einbringen;
- Übergangsrituale;
- Kulturelles Verständnis und Unterstützung.

AKTIVITÄT FÜR ELTERN

- Berichten Sie sich gegenseitig, auf Ihre eigene Art und Weise, wie Sie sich fühlen, als Ihr Kind das erste Mal alleine in der Schule war.



Theorie

- Bernstein: Kennen von Regeln und Ritualen der Einrichtung;
- Bruner: Kulturelles Verständnis und adaptives Verhalten;
- Liz Brooker: Die Rechte der Kinder und ihre Kultur;
- Sue Dockett & Bob Perry: Verständnis der lokalen Kultur (Nachbarschaftseffekt)



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

AKTIVITÄT: Wertvorstellungen

- Welche Wertvorstellungen / Kultur würden Sie gerne fördern?
- Welche Kontrolle hat der Staat über Wertvorstellungen?
- Wie fördern Sie die Wertvorstellungen verschiedener Gruppen? (z.B. Migranten).



11

AKTIVITÄT

- Wenn Kinder zu Besuch kommen, wie geben Sie ihnen einen Vorgeschmack der Art, wie in der Einrichtung gelebt wird?
- Wie wird Kindern geholfen, die Regeln an der Schule leichter zu lernen?



12

Beispiel: Grenzen überschreiten



In einer Schule halten Kinder diejenigen Kinder zu betreuen, die neu auf ihre Schule kommen sollten, indem sie Informationsbroschüren zusammenstellen. Sie sandten die Broschüren an die neuen Schüler, bevor diese an die Schule kamen. Sie sahen es als wichtig an, die Gefühle von anderen zu verstehen und anzuerkennen und dieses in der Schulversammlung zu besprechen.

13

AKTIVITÄT FÜR ELTERN

- Was können Sie der Schule an Unterstützung für die Klasse / den Elternbeirat / Aktivitäten außerhalb der Schule anbieten?



14



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

5. Lernprozesse

- Kontinuität der Lernpläne über die Bildungsphasen hinweg können helfen Vertrauen aufzubauen
- Lernherausforderung auf der nächsten Ebene;
- Das Was und Wie des Lernens;
- Gefühl von Nichtwissen und Nichtkönnen;
- Lehr- und Lernmethoden;
- Zeitplanung : Organisation um die Aufgaben fertigzustellen;
- Wissen anerkennen;
- Bewertet werden

Beispiel: Vorbereitende Instruktionen

Das Publikationsrecht der Kunden aufhängen kann eine Verletzung von Art. 17 Abs. 1 DSGVO sein, wenn ein Content (1996) verwendet wird, um die Identität zu ermitteln.

- [illegible]

Theorie

- Galton: Eindrücke in Motivation und Einstellung;
- Aline-Wendy Dunlop: Kontinuität der Lehipläne;
- Leve & Wenger: Situiertes Lernen
- Corsaro & Molinari: Priming (vorbereitende Instruktion);
- Sally Peters: Kompetenzen für "Übergangs-Reisen";
- Stig Brezthorn: Bereitschaft und Aktivitäten um Phasen unterschiedlicher Philosophie zu überbrücken;
- Nanette Smith: vom Spielen draußen zum Spielen auf dem Spielplatz;
- Inge Johansson: Verständnis vom Unterschied im Lernen bei horizontalen Übergängen;

Beispiel: Eine Transitionsfigur als Lernwerkzeug

- 1. In Schweden werden die Übergänge zwischen den Stufen des Bildungssystems durch eine Fantasiefigur aus der Natur unterstützt, "Skogsmulle", die ihnen etwas über die Natur und Umwelt beibringt.
- 2. Jede Stufe beinhaltet Aktivitäten im Freien, die von "Mulle" geleitet werden, und zwar in verschiedenen Gestalten und Verkleidungen.
 - Skogsmulle für 1-3 Jahre
 - Skogskyttel für 4-5 Jahre
 - Skogskluffel für 6-7 Jahre
 - Skogsmäster für 8-9 Jahre
 - Skogslärd für 10-15 Jahre
- 3. Zu jeder Stufe gibt es den Mulle in einer besonderen Kostüm als Transitionsfigur, die immer wieder erneuert wird.



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

AKTIVITÄT

- Welche überbrückenden Aktivitäten könnten den Kindern helfen, Lernfortschritte zu machen?
- Wie können Sie die Verbindungen zwischen emotionalem Wohlbefinden und Lernen stärken?



AKTIVITÄT

- Wieviel Kenntnis haben Sie vom Lehrplan für die Phase vor und nach denjenigen, in der Sie arbeiten?



Beispiel: Lehrlings-Modell



- Grundschulen und ihre Lehrerinnen gingen in den Kindergarten, um Seite an Seite mit den Kindern zu arbeiten.
- Eines der Ziele war es, die Selbstständigkeit der Kinder, die sie im Kindergarten erreichten, in der Grundschule weiter zu unterstützen, indem den Kindern Gelegenheiten geboten wurden, zuversichtlich in die Schule zu kommen zu Lehrern, die die Kinder bereits kennen.
- Die Neuzugewanderten wurden eingeladen, die Schule in vier aufeinanderfolgenden wöchentlichen Besuchen zu besuchen und sie wurden in verschiedene Kleingruppen mit den Grundschulern mitbezogen.



AKTIVITÄT FÜR ELTERN

- Finden Sie heraus, welche Ihrer Aktivitäten mit Ihrem Kind nicht mit Büchern zu tun haben – z. B. Einkaufen, Gartenarbeiten, kreative Tätigkeiten usw. Was wird dabei gelernt?



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

AKTIVITÄT FÜR ELTERN

- Welche Rolle erwarten Sie zu übernehmen beim schulischen Lernen Ihres Kindes?
- (z. B. bei Hausaufgaben) und was denken Sie, was die Schule von Ihnen erwartet?



Workshopaufgaben: Gruppe 2

1. Entwerfen Sie eine CD/Website, die die Transition in Ihre Einrichtung erleichtert;
2. Wie würden Sie ihre Effektivität überprüfen?



Workshopaufgaben: Gruppe 1

1. Entwerfen Sie ein Tagebuch für die Ereignisse, die zu dem Tag führen, an dem die Kinder zu Ihnen kommen.
2. Wie könnten Ihre Strukturen den Kindern helfen/sie hindern die Art und Weise zu verstehen, wie in Ihrer Einrichtung gelernt wird?
3. Überlegen Sie sich, wie Sie die Effektivität Ihres Transitionsprogramms evaluieren würden.



Workshopaufgaben: Gruppe 3

1. Auf welche Zeichen sollten Sie achten, um die Kinder zu identifizieren, die Probleme bei der Transition haben?
2. Wie können Sie die Kinder stärken, mit der Transition umzugehen?





Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Workshopaufgaben: Gruppe 4

1. Wie können Sie herausfinden, was Eltern / Kinder während der Transition brauchen?
2. Entwerfen Sie einige Aktivitäten, die Kinder als Vorbereitung für den Schulanfang machen können, und Ihnen erleichtern deren Lernfähigkeit einzuschätzen.



Die Rolle des (lokalen) Koordinators

- Beobachten, Bewerten und Verbessern der Maßnahmen und des Transitionsprogramms;
- Die Ressourcen Zeit, Personal und Budget verwalten;
- Das Team bei Transitionsübungen leiten;
- Erleichtern und Beobachten der Einführung der Kinder in die Klassenzimmer, inklusive derer, die Lernschwierigkeiten und -behinderungen haben;
- Verbindungen zu anderen Einrichtungen und Eltern;
- Beobachten des Eingewöhnungsprozesses der Kinder.

21

Planungsabschnitt: Eltern

Eltern können folgende Tabellen nutzen (die für Transitionsbegleiter sind) und sich konzentrieren auf:

- SWOT Analyse: ist Ihr Kind bereit für die Schule?
- Was ist wichtig, während Sie Ihr Kind auf die Schule vorbereiten?
- Auf welche Aspekte konzentrieren Sie sich, wobei Sie die Tabelle "Wie kommen wir dorthin" benutzen?

22

Wo stehen wir jetzt?

SWOT - Analyse



Strengths
Stärken

Weaknesses
Schwächen

Opportunities
Gelegenheiten

Threats
Gefahren

23



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Wo wollen wir hinkommen?

- Was sind Schlüsselaspekte in dem Transitionsprozesses in Ihrer Einrichtung?
- Warten Sie einen aus und überlegen Sie sich, wie es in drei Jahren aussehen könnte.



11

Evaluation des Transitionsprogrammes

Wann?	Wo?	Wann?	Wer?	Wann?	Wer?

12

Wie kommen wir dorthin?



- Welche Schritte werden sie einleiten, um Ihre Gedanken / Ziele umzusetzen?

Zielgebiet	Wann?	Wer?	Ressourcen?

13

Zusammenfassung erfolgreicher Transitionen:

- Eine Person oder ein kleines Team bernehmen die Verantwortung für den Prozess, wie er fortgeführt werden soll.
- Wer? (Nicht nur die Person, die für die Arbeit verantwortlich ist, sondern die gesamte Gruppe, die die Verantwortung für die Arbeit trägt.)
- Wann? (Nicht nur die Zeit, die für die Arbeit benötigt wird, sondern die Zeit, die für die Arbeit benötigt wird.)
- Wo? (Nicht nur der Ort, an dem die Arbeit durchgeführt wird, sondern die Umgebung, in der die Arbeit durchgeführt wird.)
- Wie? (Nicht nur die Methode, die für die Arbeit verwendet wird, sondern die Strategie, die für die Arbeit verwendet wird.)
- Was? (Nicht nur das Ziel, das erreicht werden soll, sondern die Schritte, die für die Arbeit benötigt werden.)
- Wer? (Nicht nur die Person, die für die Arbeit verantwortlich ist, sondern die gesamte Gruppe, die die Verantwortung für die Arbeit trägt.)
- Wann? (Nicht nur die Zeit, die für die Arbeit benötigt wird, sondern die Zeit, die für die Arbeit benötigt wird.)
- Wo? (Nicht nur der Ort, an dem die Arbeit durchgeführt wird, sondern die Umgebung, in der die Arbeit durchgeführt wird.)
- Wie? (Nicht nur die Methode, die für die Arbeit verwendet wird, sondern die Strategie, die für die Arbeit verwendet wird.)
- Was? (Nicht nur das Ziel, das erreicht werden soll, sondern die Schritte, die für die Arbeit benötigt werden.)

14



Anhang

Original Powerpoint unter www.project-transition.eu

Nützliche Literaturangaben

1. **Identify the problem.** The first step is to identify the problem. This involves understanding the symptoms, the history of the problem, and the impact it is having on the patient.

2. **Formulate a differential diagnosis.** Once the problem is identified, the next step is to formulate a differential diagnosis. This involves listing the possible causes of the problem and ranking them in order of likelihood.

3. **Obtain a history and perform a physical examination.** The next step is to obtain a history and perform a physical examination. This involves asking the patient about their symptoms, their medical history, and their current medications. It also involves performing a physical examination to look for signs of the problem.

4. **Order diagnostic tests.** The next step is to order diagnostic tests. This involves ordering tests that will help to confirm the diagnosis and rule out other possible causes.

5. **Develop a treatment plan.** Once the diagnosis is confirmed, the next step is to develop a treatment plan. This involves deciding on the best course of treatment for the patient, taking into account their medical history, their current medications, and their preferences.

6. **Implement the treatment plan.** The final step is to implement the treatment plan. This involves prescribing the appropriate medications, recommending lifestyle changes, and providing ongoing support and monitoring.

12

Korrespondenz

Dr. Hilary Fabian
The North East Wales Institute
Plas Coch
Mold Road
Wrexham
LL11 2AW

h.fatman@ceva.co.uk
01470 293337

2

