

Partizipation im Übergangsmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressource

Wilfried Griebel, Andreas Wildgruber, Julia Held,
Andrea Schuster, Bernhard Nagel

Bundesweit wurden in Deutschland 749 Eltern mit und ohne Migrationshintergrund zu ihren Erfahrungen und zur erfahrenen Unterstützung in ihrem Übergang zu Eltern eines Schulkindes interviewt². Aus den Ergebnissen werden diejenigen vorgestellt, die für die Frage relevant sind, inwieweit andere Eltern im Rahmen des Transitionsmanagements eine Ressource zur Unterstützung angehender Eltern eines Schulkindes sein können. Konsequenzen für eine verstärkte Partizipation von Eltern im Transitionsmanagement werden vorgestellt.

1. Relevanz der Fragestellung

Derzeit laufen in Deutschland eine Reihe von Forschungsprojekten zur Schnittstelle Kindertageseinrichtung und Grundschule mit Blick auf Bildungserfolge von Kindern. Diese folgen etwa dem Konzept der Anschlussfähigkeit zwischen den Angeboten von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, wobei der Schwerpunkt auf der Pädagogik in den Einrichtungen und Fragen der Schulfähigkeit liegt und die Eltern zumeist als Einflussfaktoren, speziell über ihren sozioökonomischen Hintergrund, erscheinen. Ein anderes Konzept, dem die vorliegende Studie verpflichtet ist, folgt der Tradition internationaler Transitionsforschung im Bereich der Bildungsforschung als einem Konzept der Bewältigung von Übergängen, bei dem die Kinder und ihre Eltern als Akteure gesehen werden. Während die Perspektive der Kinder im Übergang in das formale Schulsystem seit längerem im Fokus der Transitionsforschung steht (Einarsdóttir 2013; Harcourt & Einarsdóttir 2011), ist die Perspektive der Eltern bei der Bewältigung des Übergangs zur Schule relativ neu (Griebel & Niesel 2009).

² Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben mit dem Titel „Der Übergang zu Eltern eines Schulkindes und die wahrgenommene Unterstützung in der Kooperation mit Kindertageseinrichtung und Schule“ (FKZ: 01NV1005/01NV1006) wurde im Rahmen des Förderbereiches „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Das Erkenntnisinteresse richtet sich in der vorliegenden Studie auf die Partizipation der Eltern am Transitionsmanagement. Insbesondere geht es darum zu erfahren, wie sich Eltern an Angeboten von Kita und Schule und deren Kooperation zur Vorbereitung auf den Übergang in die Schule beteiligen und wie sie diese Angebote als erfahrene Unterstützung für ihre eigene Übergangsbewältigung erleben. Dabei sind Fragen nach anderen Eltern in der Einrichtung, deren Kind ebenfalls in die Schule wechseln wird, in den Blick zu nehmen. Besondere Berücksichtigung gilt der Perspektive von Eltern mit Migrationshintergrund (Pfaller-Rott 2010). Relevant ist, inwiefern sich Eltern, die ja nicht-pädagogische Akteure in Kita und Schule sind, gegenseitig für die Bewältigung des Übergangs in die Schule soziale Unterstützung bieten können.

Mit Transitionsmanagement sind hier alle Aktivitäten gemeint, die sich auf die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen untereinander und mit den Eltern beziehen. Im weiteren Sinne würden die Angebote zur Vorbereitung der Kinder einschließlich der pädagogischen Unterstützung unterrichtsnaher Kompetenzen in den Einrichtungen, die Koordinierung von anschlussfähiger Bildung auf unterschiedlichen administrativen Ebenen und die Etablierung von relevanten Themen in der Aus- und Fortbildung von Fach- und Lehrkräften dazugehören. Nicht zuletzt gehört zum Transitionsmanagement die gezielte Unterstützung durch gemeinnützige Stiftungen, die sich im Bildungsbereich engagieren, und die Vernetzung der am Übergang Beteiligten mit weiteren Akteuren, die auf die Bildung von Kindern über die Arbeit mit Kindern und deren Eltern und Familien Einfluss nehmen. Beteiligte im Transitionsmanagement können also auch Personen sein, die angehende Eltern von Schulkindern unterstützen und Beratung anbieten, wie z.B. Kulturvereine, in der Familienbildung Tätige mit einer zusätzlichen Qualifikation im Bundesprojekt „Elternchance ist Kinderchance“ oder Ehrenamtliche mit dem Comenius-Grundtvig Trainingskurs „Übergänge begleiten“ des Elternvereins Baden-Württemberg.

2. Theoretischer Hintergrund

Der Studie wurde der Transitionsansatz von Griebel und Niesel (2013) zugrunde gelegt. Transitionen sind danach Lebensereignisse, die die Bewältigung von Veränderungen (Diskontinuitäten) auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigten und intensivierten Lernens anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden. Der Übergang in die Schule ist dabei von spezifischen Inhalten und Gewichtungen der Anforderungen gekennzeichnet.

Mehrere theoretische Stränge konstituieren den allgemeinen Transitionsansatz:

- 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. Die Einflüsse von sozialen Systemen können direkt oder vermittelt sein (Bronfenbrenner 1989).
- Die Stressforschung liefert einen Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen bei Veränderungen im Lebenslauf. Danach sind Überlastungsreaktionen vermeidbar, wenn Veränderungen im Lebensumfeld 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 (Lazarus 1995; Lazarus & Folkman 1987).
- Veränderungen im Lebensumfeld lassen sich im Zusammenhang mit der Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse betrachten (Filipp 1995). Ein kritisches Lebensereignis muss keine Belastung sein, sondern kann auch die Entwicklung fördern (Olbrich 1995).
- Entwicklung im Leben Erwachsener ist gekennzeichnet durch den Erwerb neuen Wissens, durch Änderung von Einstellungen und durch bewusste Reflexion der Veränderungen (Brandtstädter 2007).
- In einer sozio-konstruktivistischen Perspektive ist eine Transition ein Prozess von Ko-Konstruktion durch Kommunikation und Partizipation (Griebel & Niesel 2013; Valsiner 1994).

Der Übergang zu Eltern eines Schulkindes ist ein längerer Prozess, der erst in der Schulzeit abgeschlossen ist, wenn die Mütter und Väter aus ihrer eigenen Perspektive wissen, wie es ist, Mütter bzw. Väter eines Schulkindes zu sein. Die Bewältigung der Umstellung auf eine neue Situation kennzeichnet einen abgeschlossenen Übergang (Fthenakis 1999 unter Bezug auf Cowan 1991, 5), und das kann erst nach dem Beginn des Schulbesuchs des Kindes erfolgen, wenn die neue Situation gegeben ist. Die vorliegende Studie gegen Ende des letzten Kindergartenjahres liefert transitionstheoretisch eine Momentaufnahme aus einem laufenden Prozess und aus der Perspektive eines Akteurs in einem ko-konstruktiven Netz von handelnden Personen, die sich darauf verständigen, was der Übergang in die Schule bedeutet.

Informationssuche als Bewältigungsstrategie zur Gewinnung von Kontrolle in neuen Situationen und eine Strategie, die auf Gewinnen sozialer Unterstützung

abhebt, können als aussichtsreiche Formen der Bewältigung angesehen werden (Lazarus 1995). Soziale Unterstützung bezeichnet das Ausmaß, in dem andere emotional, instrumentell oder informationell tätig werden und helfen, belastende Situationen zu bewältigen (Asendorpf 1996, 225). Die Anzahl positiver Beziehungen zu anderen, die erhaltene Unterstützung, die potenzielle Unterstützung als Erwartung, im Bedarfsfall Unterstützung zu bekommen, und schließlich die erfahrene Unterstützung in Belastungssituationen werden unterschieden (Asendorpf 1996 nach Sarason u.a. 1990). Perkonig (1993) hat in Anlehnung an das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) ein Modell zur erfahrenen Unterstützung bei der Bewältigung von Anforderungen entwickelt, bei dem die Nutzung sozialer Ressourcen im Vordergrund steht. Bereits in einer Pilotstudie zum Übergang vom Kindergarten in die Schule hatten Eltern berichtet, dass sie sich Informationen darüber, was mit der Schule auf sie zukommt, meist bei anderen Eltern mit Schulerfahrung holten, weil sie mit der Information seitens Kindertageseinrichtungen und Schulen nicht zufrieden waren (Griebel & Niesel 2002). In einer international vergleichenden längsschnittlichen Studie zur Bildungsqualität (Tietze u.a. 2005) wurde von 422 deutschen Müttern erfragt, welche Angebote zur Information zum Übergang in die Schule angeboten worden waren und welche die Mütter genutzt hatten. 75 % der Befragten gaben an, sich Informationen über die Schule von Eltern mit Schulkindern besorgt zu haben. Eltern als nicht-pädagogische Akteure scheinen demnach bedeutsamen Einfluss auf Prozesse zu haben, die in dieser Zeit wesentlich sind.

An dieser Stelle interessiert, inwieweit Eltern im Rahmen des Transitionsmanagements Ressource zur Unterstützung angehender Eltern eines Schulkindes sein können. Das wird in Verbindung gesehen mit der Frage, wie viel Sicherheit Eltern erlebten in Hinsicht auf die Erwartungen, die die Schule an sie hatte, wie sie sich von Kita und Schule unterstützt fühlten, und wie sie die Kompetenz und ihr Vertrauen zu den Fachkräften bei der Vorbereitung auf den Übergang zu Eltern eines Schulkindes bewerteten.

3. Hypothesen

Aus den der Studie zugrunde gelegten Hypothesen sind an dieser Stelle folgende Erwartungen relevant:

- Die Beteiligung von Eltern, die bereits Kinder in der Schule haben, in Maßnahmen im Rahmen des Transitionsmanagements wird von Eltern als hilfreich für die Vorbereitung auf die Schule erlebt.

- Kommunikation und Teilhabe wird Eltern erleichtert, wenn in der Gruppe der Eltern Kenntnisse in der jeweiligen Familiensprache vorhanden sind.
- Gute Beziehungen der Eltern untereinander und die Teilnahme an Maßnahmen im Rahmen des Transitionsmanagements korrelieren positiv.
- Eltern, die sich in Maßnahmen im Rahmen des Transitionsmanagements eingebunden fühlten, fühlen sich verstanden und sicherer im Hinblick auf den Schulanfang ihres Kindes und im Hinblick auf ihre Rolle dabei.

4. Design der Untersuchung

4.1 Stichprobe

In der vorgestellten Studie wurden insgesamt 749 Mütter oder Väter aus 7 Bundesländern im Zeitraum von drei Monaten vor Schulbeginn befragt. Davon erfolgten 702 Interviews vor Schulbeginn 2011, weitere 47 Interviews mit Eltern mit Migrationshintergrund aus der Türkei vor Schulbeginn 2012. Die Untersuchung zielte darauf, einen hohen Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion als größte Zuwanderergruppen in Deutschland zu befragen. Die Stichprobe wurde zumeist über von Trägern vermittelte Kindertageseinrichtungen gewonnen, die alle Eltern, deren Kind im folgenden Schuljahr in die Schule kommen sollte, um eine Beteiligung bei der Studie anfragten. Die Beteiligung der über die Einrichtungen angesprochenen Eltern lag bei allen Gruppen von Eltern gleichermaßen bei ca. 15%. Insbesondere unter den Eltern mit Migrationshintergrund konnten jedoch einige Eltern erst über direkte Kontaktpersonen in Form von Interviewern oder Vertretern von Kulturvereinen gewonnen werden. In der endgültigen Stichprobe befanden sich jeweils 104 Eltern mit Migrationshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion bzw. der Türkei, 101 Eltern mit einem sonstigen Migrationshintergrund und 440 Eltern ohne Migrationshintergrund. Für den Migrationshintergrund wurde ein Konstrukt zugrunde gelegt, das im Wesentlichen auf Indikatoren basiert, welche sich an dem vom Statistischen Bundesamt in der amtlichen Statistik verwendeten Migrationsbegriff orientieren.

In Bezug auf den Bildungsstatus zeigt sich eine Tendenz zu einer leichten Überrepräsentation von Eltern höherer Bildungsgruppen. Festgemacht z.B. am höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss, sind in der Stichprobe 2,1% Eltern ohne Abschluss, 17,1% Eltern mit Hauptschulabschluss, 27,4% mit Mittlerer Reife und 53,4% Eltern, die einen Abschluss auf dem Niveau einer Hochschulreife angaben, vorzufinden. Der Anteil Alleinerziehender in der Stichprobe betrug 11,6% bei den Eltern ohne Migrationshintergrund, 12,6% bei Eltern mit

Migrationshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion und 6,7% mit Migrationshintergrund aus der Türkei. 88,5% der befragten Elternteile waren Mütter, 11,2% Väter.

Bei 53,0% der befragten Elternteile wurde das 1. Kind eingeschult, bei 47,0% war es das zweite oder ein weiteres Kind.

4.2 Erhebung und Auswertung

Die Befragung erfolgte zumeist in Form von telefonischen Leitfaden-Interviews. Die Eltern konnten jedoch auch ein persönliches Interview wählen, was 4,2% der Mütter oder Väter in Anspruch nahmen. Die Interviews wurden von Elternkursleiterinnen bzw. -leitern „Starke Eltern – starke Kinder®“ des Deutschen Kinderschutzbundes durchgeführt, die eine pädagogische Grundausbildung, eine Qualifizierung zu Elternkursleitungen sowie Erfahrung mit Eltern in dieser Lebenssituation aufwiesen. Da es diese Kurse auch in russischer und türkischer Sprache gibt, konnten Interviewerinnen bzw. Interviewer mit Migrationshintergrund aus der Türkei bzw. ehemaligen Sowjetunion eingesetzt werden. Zudem wurden den Eltern Interviewerinnen und Interviewer aus den beteiligten Bundesländern zugeordnet, die mit jeweiligen Besonderheiten des Schulanfangs vertraut waren. Für die Interviewtätigkeit wurden die Interviewerinnen und Interviewer vor Beginn der Interviews geschult und während des Interviewzeitraumes begleitet. Die Interviews wurden nach Wahl der Eltern in einer der Sprachen Russisch, Türkisch oder Deutsch geführt.

Der Leitfaden enthielt Anteile mit geschlossenen Fragen, in denen Eltern z.B. mit Hilfe einer vierstufigen Skala Einschätzungen u.a. zum Unterstützungsempfinden vornahmen. Darüber hinaus enthielt der Leitfaden offene Fragen. Die Audioaufnahmen wurden zur Auswertung transkribiert. Anschließend wurden sie einer Qualitätssicherung unterzogen.

Die Auswertung der quantifizierenden Angaben erfolgte in Form von statistischen Analysen zunächst deskriptiv, im Weiteren mit nonparametrischen Testverfahren für Nominal- und Ordinaldaten. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte kodierend mit qualitativer Inhaltsanalyse unter Zuhilfenahme des Programmpakets MAXQDA 10.

Leitfadenversionen wurden verwendet, die sich auf das erste oder ein nachfolgendes Kind bezogen sowie jeweils für Eltern ohne und mit Migrationshintergrund. Letztere gab es zudem in türkischer oder russischer Sprache.

Die Fragen einschließlich Bewertungen hinsichtlich erfahrener Unterstützung bezogen sich auf folgende Themen:

- Zahl und Nutzung von Angeboten zur Beteiligung der Eltern
- Anzahl genutzter Informationsquellen
- Verfügbarkeit von Erzieherinnen oder Lehrerinnen mit Kenntnissen in der Familiensprache der Eltern (1. Schriftliche Informationen in der Familiensprache der Eltern; 2. Rücksichtnahme auf Umstände in Familie und Beruf, die es schwer machen, an Angeboten zur Übergangsgestaltung teilzunehmen)
- Systematische Einbindung von erfahrenen Schulkindeltern bei Aktivitäten
- Einbindung von erfahrenen Schulkindeltern, deren Familiensprache nicht Deutsch war
- Verfügbarkeit von Eltern mit der Familiensprache der befragten Eltern (1. Einbindung von erfahrenen Schulkindeltern mit der Familiensprache der befragten Eltern; 2. Beziehungen zu anderen Eltern in der Kita, deren Kind in die Schule kommt)
- Verständnis der Erzieherin für die Übergangssituation der Eltern
- Kompetenz der Erzieherin in der Vorbereitung der Eltern auf die Schule
- Erfahrene Unterstützung von Kindertageseinrichtung und Schule
- Einschätzung zum eigenen Einbezug in den Übergangsprozess

Weitere Fragen bezogen sich auf die Einstellung der Eltern zur Bedeutung des Schulbeginns des Kindes für sich selbst: Gedanken, die sie sich dazu machen, Veränderungen, die sie für sich persönlich erwarten, Vorstellungen von Neuem, das sie persönlich lernen müssen, Wissen um Erwartungen der Schule an Eltern, Vorbereitungen für sich persönlich und Vorbereitung des Kindes, und eigene Erfahrungen mit dem Schulanfang.

An dieser Stelle sollen Ergebnisse berichtet werden, die sich auf die erfahrene Unterstützung durch andere Eltern beziehen. Dabei wird berücksichtigt, ob diese anderen Eltern bereits Erfahrungen mit Schulkindern hatten und ob sie dieselbe Sprache sprachen wie die hier befragten Eltern mit Migrationshintergrund.

5. Ergebnisse

5.1 Einbindung von Eltern, die schon Kinder in der Schule hatten, in das Transitionsmanagement von Kitas und Schulen

19,2% der Eltern ohne Migrationshintergrund erlebten es, dass bei Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen und Schulen andere Eltern, die bereits Schulkind

hatten, eingebunden wurden. Für 77,8% dieser Eltern war diese Erfahrung hilfreich. Von den 80,8% der Eltern, in deren Einrichtung dies nicht angeboten wurde, meinten 64,2%, dass es hilfreich gewesen wäre.

5.2 Verfügbarkeit von anderen Eltern, die die Familiensprache der befragten Eltern mit Migrationshintergrund sprachen

Von den 81,1% der Eltern mit Migrationshintergrund, die angaben, dass es bei ihnen andere Eltern, welche ihre Familiensprache sprachen, gab, sagten 52,2%, dass dies hilfreich war. Von den 18,9% der Eltern, bei denen dies nicht der Fall war, meinten 43,1%, dass es hilfreich gewesen wäre.

Differenziert man stärker, so lässt sich für die Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion sagen, dass es bei 89,3% von ihnen in ihrer Einrichtung andere Eltern gab, die ihre Familiensprache sprechen. 51,7% dieser Eltern bewerteten diese Erfahrung als hilfreich. Bei den Eltern mit Migrationshintergrund aus der Türkei gaben 86,0% an, dass in ihrer Einrichtung auch andere Eltern ihre Familiensprache sprechen. Mit 59,3% bewerteten diese Eltern am häufigsten, dass dies für sie hilfreich war.

Bei den Eltern, in deren Einrichtung es keine anderen Eltern mit Kenntnissen in ihrer Familiensprache gab, waren es vor allem Eltern der türkischen Migrantengruppe, die sich hiervon einen Nutzen versprochen hätten.

Gruppiert man die Eltern mit Migrationshintergrund nicht nach dem Zuwanderungshintergrund, sondern nach der Sprache, die sie für das Interview wählten, erhöht sich der Anteil der Eltern, die dies als hilfreich erlebten, nochmals: bei der auf Türkisch interviewten Gruppe auf zwei Drittel. Sogar über 90% der in türkischer Sprache interviewten Eltern, bei denen es keine anderen türkischsprachigen Eltern in der Kita gab, können sich vorstellen, dass dies hilfreich gewesen wäre.

5.3 Einbindung von erfahrenen Schulkindeltern, welche die Herkunftssprache der befragten Eltern sprechen, ins Transitionsmanagement

Die Eltern mit Migrationshintergrund wurden danach befragt, ob bei den Aktivitäten, in denen Kinder und Eltern auf die Schule vorbereitet werden, andere Eltern eingebunden wurden, die zum einen bereits Kinder in der Schule hatten, und die zum anderen die Herkunftssprache der befragten Eltern sprachen.

Von den 44,4% der Eltern mit Migrationshintergrund, die dies erlebten, sagten 62,4%, dass dies hilfreich war. Von den 55,6% der Eltern, bei denen dies nicht der Fall war, meinten 42,7%, dass es hilfreich gewesen wäre.

Differenziert man die Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund, gaben mehr als 50% der Eltern mit Migrationshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion und der Türkei an, dass erfahrene Schulkindeltern, die ihre Herkunftssprache sprechen, in Aktivitäten der Kindertageseinrichtungen eingebunden wurden.

Auf die Frage nach dem Nutzen der Einbindung von Eltern, die bereits Schulkinder hatten und die ihre Herkunftssprache sprachen, gaben von den Eltern, die diese Erfahrung hatten, vor allem ein sehr hoher Anteil der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund (76,0%) an, dass dies hilfreich war. Bei den Eltern mit Migrationshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion waren es 48,0%. Bei den Eltern ohne diese Erfahrung gaben 57,9% der Eltern mit Migrationshintergrund aus der Türkei an, dass es hilfreich gewesen wäre, gefolgt von den Eltern mit Migrationshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion mit 41,9%.

Eltern, in deren Familien nicht Deutsch gesprochen wird, beurteilten sowohl den erlebten Nutzen als auch den erwarteten Nutzen der Einbindung gleichsprachiger Kita-Eltern als hilfreicher als Eltern mit Migrationshintergrund, die zu Hause nur oder auch Deutsch sprechen.

5.4 Beziehungen zu anderen Eltern in der Kita, deren Kind in die Schule kam

Die Beziehungen zu anderen Vorschuleltern waren in der Regel sehr gut oder gut. Nur knapp 11% gaben an, dass sie keine oder schlechte Beziehungen hatten (Abbildung 1).

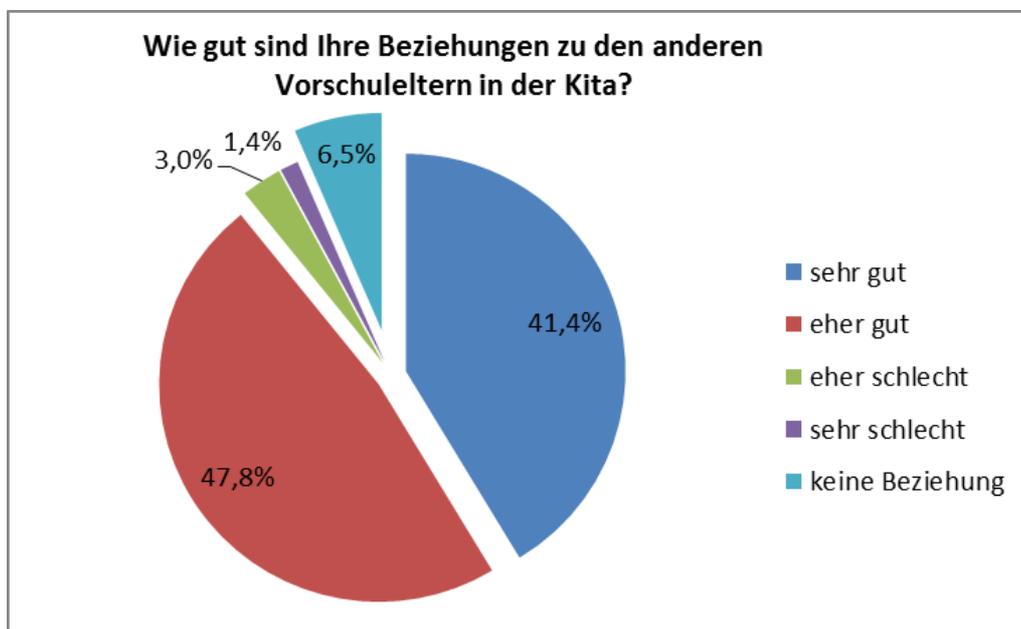


Abbildung 1: Beziehungen zu den anderen Vorschuleltern in %

Mit 96,1% sagten am häufigsten Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, dass sie gute Beziehungen zu anderen Vorschuleltern hatten. Fast 19% der Eltern mit Migrationshintergrund aus der ehemaligen Sowjetunion dagegen sagten, dass sie keine guten Beziehungen oder gar keine Beziehungen hatten.

Bemerkenswerte Unterschiede zeigten sich bei der Gruppierung nach alleinerziehend vs. nicht alleinerziehend. Während 10% der Alleinerziehenden angaben, eher schlechte oder sehr schlechte Beziehungen zu anderen Eltern zu haben bzw. 22,2% sogar gar keine Beziehung, sagten dies von den nicht Alleinerziehenden nur 3,5 bzw. 4,6% (Abbildung 2).

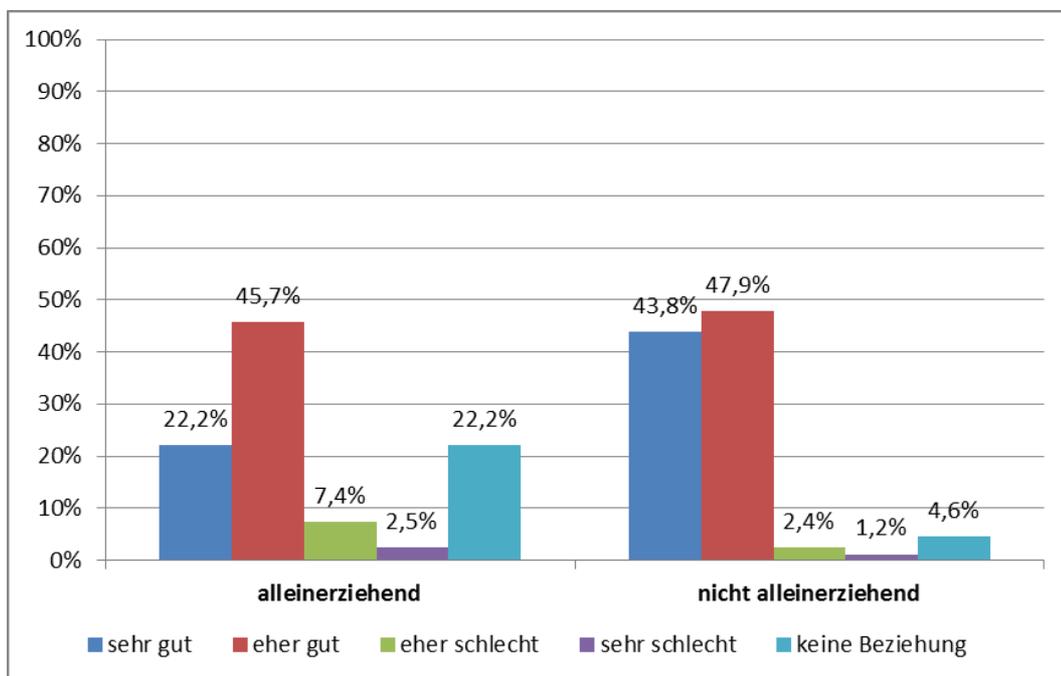


Abbildung 2: Beziehungen zu den anderen Vorschuleltern nach alleinerziehend / nicht alleinerziehend in %

Wie erwartet zeigten sich statistische Zusammenhänge zwischen der Qualität der Beziehung zu anderen Vorschuleltern und der Zahl, an wie vielen Angeboten zum Übergang der interviewte Elternteil teilgenommen hat (Kendall-Tau- $b=.20$, $p<.001$). In die gleiche Richtung weisen auch Zusammenhänge mit der erlebten Rücksichtnahme von Kita und Schule (Kendall-Tau- $b=.16$ bzw. $=.17$, $p<.001$). Darüber hinaus waren Zusammenhänge zwischen der Qualität der Beziehung zu anderen Vorschuleltern und dem Unterstützungsgefühl durch die Kita (Kendall-Tau- $b=.16$, $p<.001$) sowie den Einschätzungen des Übergangshandelns der Erzieherin (Verständnis (Kendall-Tau- $b=.26$, $p<.001$), Einbezug in Übergangsprozess (Kendall-Tau- $b=.21$, $p<.001$), Kompetenz der Vorbereitung der Eltern auf die Schule (Kendall-Tau- $b=.20$, $p<.001$)) feststellbar. Dies könnte für die Bedeutung der Eltern als Ressource für die erlebte Unterstützung im Übergangsprozess sprechen.

5.5 Sicherheit im Wissen um die Erwartungen der Schule

Außer, ob sie wissen, was die Schule von ihnen erwartet, wurden die Eltern auch gefragt: „Wie sicher fühlen Sie sich in Ihrem Wissen um die Erwartungen

der Schule?“ Danach war sich ein Drittel der Eltern sehr sicher in ihrem Wissen und gut die Hälfte der Eltern waren sich eher sicher. Der Anteil derer, die sich eher oder sehr unsicher waren, beträgt 14,5%. Weitere 21,0% der Eltern gaben an, dass sie nicht wissen, was die Schule von ihnen erwartet.

Während bei den Eltern, die auf Russisch interviewt wurden, 92,0% sagten, dass sie wissen, was die Schule von ihnen erwartet, sind sie auch die Gruppe, die mit 22,4% am häufigsten angaben, dass sie sich unsicher fühlten.

Genau umgekehrt war dies bei den Eltern, die auf Türkisch interviewt wurden. Bei diesen Eltern hatten nur 64,0% angegeben, dass sie wüssten, was die Schule von ihnen erwartet, die Sicherheit in der Einschätzung um dieses Wissen war bei dieser Gruppe mit 89,6% am höchsten.

Je niedriger der Bildungsabschluss der Eltern, umso höher waren die Anteile der Eltern, die angaben, dass sie nicht wussten, was die Schule von ihnen erwartet und desto geringer war der Anteil derer, die wussten, was die Schule von ihnen erwartet (vgl. beispielsweise für den Schulabschluss Abbildung 3, $p < .05$).

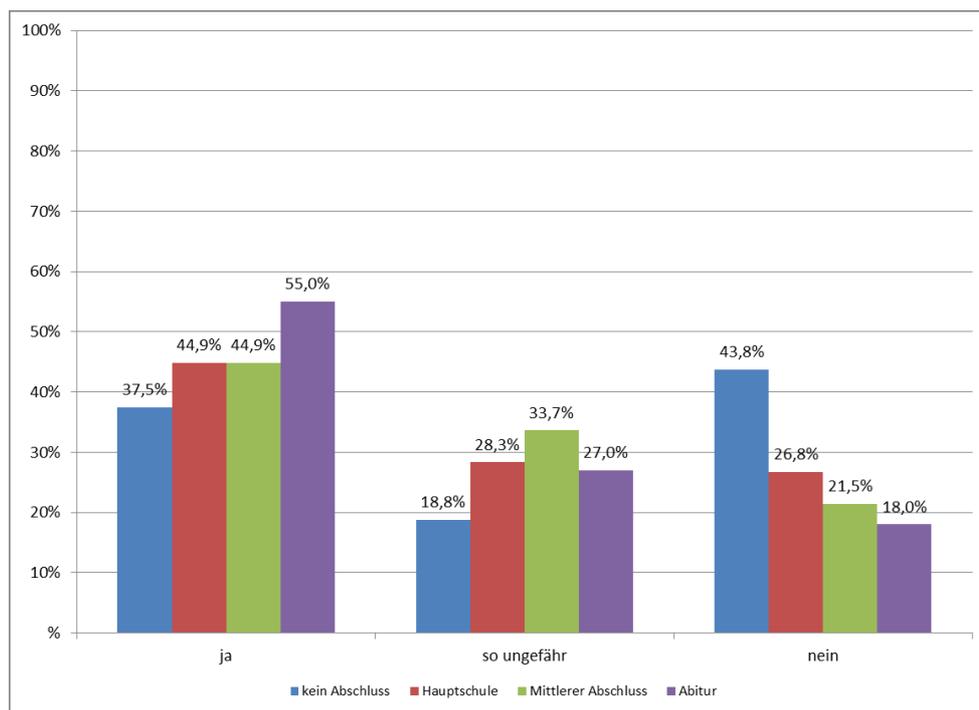


Abbildung 3: Wissen um die Erwartungen der Schule nach höchstem Schulabschluss in %

Alleinerziehende Eltern, die weniger häufig als Nicht-Alleinerziehende sagten, dass sie wussten, was die Schule von ihnen erwartet, schätzten mit 70,0% auch weniger häufig als Nicht-Alleinerziehende ihr Wissen als sicher ein.

Unter einem ressourcenorientierten Blickwinkel interessiert besonders bei den Eltern, die sich sicher fühlten hinsichtlich dessen, was die Schule von ihnen als Eltern erwartet, was denn zu ihrem Gefühl der Sicherheit beigetragen hat. Die Eltern nannten hier sehr vielfältige Aspekte, die zum einen auf ein allgemeines Gefühl von Sicherheit zielen, sich zum anderen explizit auf die Sicherheit um die Erwartungen der Schule beziehen. Bei weitem am häufigsten nannten die Eltern die bereits gemachte Erfahrung mit einem älteren Schulkind. Für einen Teil der Eltern sind die bisherigen Erfahrungen mit ihrem Kind, das jetzt in die Schule kommt, auch so tragfähig, dass sie ihnen Sicherheit vermitteln. Weitere Eltern begründen ihre Sicherheit mit eigenen Lebenserfahrungen, insbesondere eigene schulische Erfahrungen oder eigenes Wissen bzw. eigene Erfahrungen durch ihre beruflichen Tätigkeiten, zumeist im pädagogischen Feld. Daneben benennen Eltern Faktoren, die mit der eigenen Persönlichkeit verbunden sind, z.B. ihr Selbstvertrauen. So führt eine Mutter aus: „Ja, die eigene Zuversicht, dass ich eigentlich immer Erfolg hatte, wenn ich mir immer Mühe gegeben habe und so die Sache im Kopf behalten habe, die meine Eltern mir beigebracht haben, dass ich versuche, das so an die Kinder weiterzureichen. Eigentlich mein inneres Selbstvertrauen so. Eigentlich, ja doch, das ist der wichtigste Grundsatz den ich immer im Kopf habe.“

Wichtig ist nach Aussagen der Eltern auch der Austausch mit erfahrenen Schulkindereltern bzw. mit anderen Eltern generell. Explizit wird oftmals die erweiterte Familie genannt, in der bereits andere Kinder in die Schule gehen oder Verwandte selbst Lehrkräfte sind, wovon sie als Eltern profitieren.

Zum Gefühl der Sicherheit haben bei einigen Eltern die Erfahrungen im Rahmen von schulischen Angeboten vor Schulbeginn beigetragen. Eltern nannten hier die Gespräche mit Vertretern der Schule, allen voran die Lehrkräfte, Erfahrungen in den Informationsveranstaltungen der Schule sowie konkrete Informationen, die sie durch die Schule oder das Kennenlernen bzw. Erleben der Schule selbst erhielten. Auffallend bei den Antworten der Eltern ist, dass die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule sowie Angebote des Kindergartens nur vereinzelt genannt werden. Einschränkend muss gesagt werden, dass ein Anteil an genannten Veranstaltungen nicht näher zu einer einzelnen Institution zuzuordnen war. Betrachtet man diese Antworten im Kontext der Antworten auf andere Fragen, so wird deutlich, dass der Blick der Eltern bereits deutlich auf die Zukunft ausgerichtet ist - und damit auf die Schule hin.

Es konnten statistische Zusammenhänge zwischen der Sicherheit im Wissen um die Erwartungen der Schule und der gefühlten Unterstützung durch die Kita in der Stichprobe festgestellt werden (Kendall-Tau-b=.13, $p < .001$). Ein positives Unterstützungsgefühl ging also mit einer größeren Sicherheit im Wissen einher. Dies ließ sich auch für Eltern zeigen, die die Erzieherin sehr kompetent oder kompetent einschätzten (Kendall-Tau-b=.18, $p < .001$) und für Eltern, die sich von der Erzieherin in den Übergangsprozess einbezogen fühlten (Kendall-Tau-b=.15, $p < .001$). Der statistische Zusammenhang zwischen dem von der Erzieherin erlebten Verständnis für die eigene Situation als Mutter bzw. Vater, deren bzw. dessen Kind in die Schule kommt, ließ sich ebenso zeigen, jedoch auf einem recht geringen Niveau (Kendall-Tau-b=.08, $p < .05$). Ein noch stärkerer Zusammenhang zwischen der gefühlten Unterstützung und der Sicherheit im Wissen zeigte sich für die Unterstützung durch die Schule (Kendall-Tau-b=.23, $p < .001$).

6. Diskussion und Konsequenzen für die Partizipation von Eltern

Auch wenn wir von einer Selbstselektion von Eltern ausgehen, die sich zum Übergang in die Schule befragen lassen wollten und eine leichte Überrepräsentation von Eltern mit hohem Bildungsniveau besteht, so wurde doch eine große Bandbreite von Eltern erreicht, die in ihren Merkmalen als nicht ausgesprochen bildungsorientiert gelten (Seehausen 2012). Darüber hinaus wurden viele Eltern mit Migrationshintergrund erreicht (41,3% der Stichprobe).

Es fällt auf, dass in den Kooperationsaktivitäten von Kitas und Grundschulen offenbar nur von einem knappen Fünftel der Eltern angehender Schulkinder berichtet wird, dass andere schulerfahrene Eltern eingebunden wurden. Hier scheint noch ein deutliches Potential zu liegen, diese Ressource für andere Eltern zu nutzen. Denn Eltern, die eine solche Erfahrung gemacht hatten, waren mehrheitlich überzeugt, dass diese Erfahrung für sie entweder sehr hilfreich oder eher hilfreich war. Eltern mit Migrationshintergrund gaben hier geringere Werte an, dass eine Beteiligung von „erfahrenen“ Schulkindeltern, die ihre eigene Familiensprache sprechen, für sie hilfreich war. Eine Erklärung erscheint, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund, die über gute sprachliche Fähigkeiten und Wissen über das deutsche Bildungssystem verfügen, sich hier keinen großen Mehrwert versprechen. Um den Nutzen für alle betroffenen Eltern noch weiter zu erhöhen, ist es sinnvoll aus dem Kreis der Eltern, die bereits ein Kind in der Schule haben, solche gezielt auszuwählen, die aufgrund

ihrer Erfahrungen und sozio-kulturellen Hintergründe ein besonders großes Potential für Unterstützung haben.

Für Eltern mit Migrationshintergrund bietet der Einbezug anderer Eltern, die ihre eigene Sprache sprechen, die Möglichkeit, Kommunikations- und damit Informationsbarrieren zu überwinden (Pfaller-Rott 2010). Hierbei scheint der Austausch mit anderen Eltern, die dieselbe Sprache sprechen, am aussichtsreichsten zu sein. Die Bedeutung der Sprache zeigt sich auch in weiteren (hier nicht ausgeführten) Ergebnissen dieses Forschungsprojektes über Informationsmaterialien in den Familiensprachen der Eltern oder über verfügbare Fach- und Lehrkräfte, die Kenntnisse in den Familiensprachen der Befragten hatten.

In der vorgestellten Stichprobe gab es viele Eltern, die bereits ein – teilweise beträchtlich älteres – Kind in der Schule hatten. Ein Teil von ihnen war sich sicher, was der Schuleintritt bedeutet und nahm bei dem Übergang des nachfolgenden Kindes relativ gelassen die Angebote zur Kooperation wahr. Ein anderer Teil dagegen hatte darüber erst gelernt, dass es unbedingt notwendig ist, sich aktiv an der Vorbereitung und der Gestaltung des Übergangs zu beteiligen und strebte mehr Beteiligung an als beim ersten Kind. Die Bewältigung des Übergangs zu Eltern mit Schulkind im deutschen Bildungssystem geschieht, wie die Interviews zeigten, in der Auseinandersetzung mit den konkreten Erfahrungen, die Eltern auch mit ihren unterschiedlichen Kindern und deren Bedürfnissen machen.

Benachteiligt sind Eltern, die innerhalb der Elternschaft schlechte oder keine Beziehungen haben und deren Beteiligung am Transitionsmanagement zudem durch Umstände in Beruf und Familie erschwert ist, z.B. Alleinerziehende.

Im Ergebnis scheinen andere Eltern eine wichtige Ressource für die wahrgenommene Unterstützung von angehenden Eltern eines Schulkindes zu sein. Zur (Neu-)Gestaltung der Beziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern, wobei die Elternschaft entsprechend heterogen wie die Gruppen von lernenden Kindern in den Einrichtungen ist, werden sowohl theoretische Überlegungen (Stange u.a. 2012) als auch praktische Erfahrungen (Stange u.a. 2013) zur Arbeit mit Eltern relevant (Cobet-Rohde 2013), die sich an beruflich am Übergang Beteiligte richten.

Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit hat die Vodafone Stiftung von einer Expertenkommission erarbeiten lassen und dabei auf unterschiedliche Formen der Einbindung von Eltern als Schlüsselpersonen hingewiesen³. Diese Einbindung folgt jeweils dem Konzept

³

vgl.

<http://www.eltern->

des Anbieters, wie z.B. „Stadtteilmütter“⁴ oder „Elternlotsen“ von Migrantenvereinen⁵. Die Konzepte sehen teilweise eine zeitaufwändige Qualifizierung und damit implizit eine längere Verfügbarkeit interessierter Personen für die vorgesehenen Funktionen vor.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen den festgestellten Bedarf an Unterstützung der angehenden Schulkindeltern, insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund. Sie weisen aber auch darauf hin, dass Eltern eine Ressource für andere Eltern sein können in der Auseinandersetzung damit, was Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Transitionsmanagement anbieten. Der Ansatz unterscheidet sich insofern von den vorher genannten, als die Eltern als aktive Bewältiger eines eigenen Übergangs gesehen werden.

Bei der Befragung am Ende der Kindergartenzeit können die Eltern noch nicht beurteilen, welche Kooperationsangebote für das Gelingen von Vorbereitung darauf, Eltern eines Schulkindes zu sein, oder gar für einen Lernerfolg ihrer Kinder in der Schule relevant sind. Dies bedeutet damit auch eine Einschränkung für die Gültigkeit der Ergebnisse zur Beurteilung der Unterstützung durch bereits erfahrene Eltern. Der Erfolg für eine Unterstützung angehender Schulkindeltern ist jedoch zu erwarten von Eltern, die den Übergang selbst positiv bewältigt haben und sich als Eltern eines Schulkindes kompetent und wohl fühlen.

Diese Eltern könnten niedrigschwellig am Transitionsmanagement beteiligt werden. Das kann in unterschiedlicher Intensität angestrebt werden: Von Beteiligung an Informationsveranstaltungen für angehende Schulkindeltern bis hin zu einem „Peer-to-Peer“-System, vergleichbar mit Schulkindern als Paten für angehende Schulkinder (Reichmann 2010). Einer eher umfangreichen Vorbereitung dürfte entgegenstehen, dass eine niedrigschwellige Verfügbarkeit von schulerfahrenen Eltern für „neue“ Eltern nicht für längere Zeit gegeben sein dürfte.

Dass Eltern mit Migrationshintergrund an einer stärkeren Partizipation im Bildungswesen interessiert sind, hat Pfaller-Rott (2010) berichtet. Ein Teil der Eltern in der vorliegenden Studie wurde neun Monate nach dem Schulbeginn, nach der ersten Rückmeldung der Schulen über die Kinder, noch einmal inter-

bil-
dung.net/pages/publikationen/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/subpages/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/index.html

⁴vgl. <http://www.augsburg.de/index.php?id=16565>

⁵vgl. <http://tbb-berlin.de/Projekte/Elternlotsenkoordinierung>

viewt. Aufschlüsse über die Bewältigung des Schuleintritts ihrer Kinder und über ihre eigene Übergangsbewältigung werden erwartet. Dabei wurde auch erfragt, ob sie sich vorstellen könnten, für „neue“ Schulleitern als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen – ermutigende Antworten deuten sich an.

Autoren

Wilfried Griebel

Wissenschaftlicher Referent

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

E-Mail: Wilfried.Griebel@ifp.bayern.de

Web: <http://www.ifp.bayern.de/personen/griebel.html>

Dr. Andreas Wildgruber

Wissenschaftlicher Referent

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

E-Mail: Andreas.Wildgruber@ifp.bayern.de

Web: <http://www.ifp.bayern.de/personen/mitarbeiter/wildgruber.html>

Julia Held, B.A.

Wissenschaftliche Projektmitarbeiterin

Das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

Andrea Schuster, M.A.

Wissenschaftliche Hilfskraft

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

E-Mail: Andrea.Schuster@ifp.bayern.de

Dr. Bernhard Nagel

Stellvertretender Institutsleiter, Leiter der Abteilung 1

Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP)

E-Mail: Bernhard.Nagel@ifp.bayern.de

Web: <http://www.ifp.bayern.de/personen/mitarbeiter/nagel.html>

Literatur

Asendorpf, Jens (1996). Psychologie der Persönlichkeit. Berlin: Springer.

Brandstädter, Jochen (2007). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In: Brandstädter, Jochen & Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer, S. 34-66.

- Bronfenbrenner, Uri (1989). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.
- Cobet-Rohde, Almut (2013). Modul 5: Elternbeteiligung – Bildungspartnerschaft mit Eltern von mehrsprachigen Kindern. In: Griebel, Wilfried, Heinisch, Renate, Kieferle, Christa, Röbe, Edeltraud & Seifert, Anja (Hrsg.): Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte/Transition to School and Multilingualism – A Curriculum for Educational Professionals. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 134-160.
- Cowan, Philipp A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: Cowan, Philipp A. & Hetherington, Mavis (Hrsg.): Family transitions: Advances in family research. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, S. 3-30.
- Einarsdóttir, Jóhanna (2013). Transition from preschool to primary school in Iceland from the perspectives of children. In: Margetts, Kay & Kienig, Anna (Hrsg.): International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice. Oxford, UK, New York, NY: Routledge, S. 69-78.
- Fthenakis, Wassilios E. (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.): Handbuch Elternbildung. Band 1. Opladen: Leske+Budrich, S. 33-68.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2002). Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule. München: Don Bosco.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by child, parents and pedagogues. In: Early Years 29/1, 1-10.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2013). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2. Aufl.
- Harcourt, Deborah & Einarsdóttir, Jóhanna (Hrsg.) (2011). Special issue: Children's perspectives and participation in research. In: European Early Childhood Education Research Journal, 19/3, 301-307.
- Lazarus, Richard S. (1995). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, Heide-Sigrun (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Beltz, 3. Aufl., S. 198-232.
- Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Lazarus, Richard S. & Folkman, Susan (1987). Transactional theory and Research on emotions and coping. In: European Journal of Personality, 1/3, 141-170.
- Olbrich, Erhard (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In: Filipp, Heide-Sigrun (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Beltz, 3. Aufl., S. 123-138.
- Perkonigg, Axel (1993). Soziale Unterstützung und Belastungsverarbeitung: Ein Modell zur Verknüpfung der Konzepte und Analyse von Unterstützungsprozessen. In: Laireiter, Anton-Rupert (Hrsg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Bern: Hans Huber, S. 115-127.

- Pfaller-Rott, Monika (2010). Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Berlin: wvb.
- Reichmann, Elke (2010). Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sarason, Barbara R., Pierce, Gregory R. & Sarason, Irwin G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In: Sarason, Barbara R., Sarason, Irwin G. & Pierce, Gregory R. (Hrsg.): Social support: An interactional view. New York: Wiley, S. 97-128.
- Seehausen, Harald (2012). Lebenswelt von Familien erkunden und elterliche Bedarfe umsetzen. In: Hess, Simone (Hrsg.): Grundwissen Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 108-120.
- Stange, Waldemar, Krüger, Rolf, Henschel, Angelika & Schmitt, Christof (Hrsg.) (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Stange, Waldemar, Krüger, Rolf, Henschel, Angelika & Schmitt, Christof (Hrsg.) (2013). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Tietze, Wolfgang, Roßbach, Hans-Günther & Grenner, Katja (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Valsiner, Jaan (1994). Culture and human development: A co-constructionist perspective. In: van Geert, Paul, Mos, Leendert P. & Baker, Williams J. (Hrsg.): Annals of Theoretical Psychology. New York. Plenum, 10, 247- 298.

Online zugänglich unter:

Wilfried Griebel, Andreas Wildgruber, Julia Held, Andrea Schuster, Bernhard Nagel (2013). Partizipation im Übergangmanagement von Kitas und Schulen: Eltern als Ressourcen: bildungsforschung, Jahrgang 10, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>