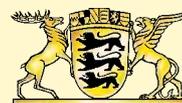


Übergänge im Kindes- und Jugendalter begleiten



Eine Handreichung für Eltern
sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte
in Kindertagesstätten, Familienbildung und Schulen



Übergänge im Kindes- und Jugendalter begleiten

Eine Handreichung für Eltern
sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte
in Kindertagesstätten, Familienbildung und Schulen

Erstellt durch Prof. Dr. Martin Weingardt
im Auftrag der Gemeinnützigen Elternstiftung Baden-Württemberg
und des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg

Verteilerhinweis:

Diese Informationsschrift wird von der Landesregierung in Baden-Württemberg im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Unterrichtung der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidatinnen und Kandidaten oder Helferinnen und Helfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken und Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel.

Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinahme des Herausgebers zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist.

Erlaubt ist es jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Herausgeber:

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg
Schellingstraße 15
70174 Stuttgart

Telefon: (0711) 123-0
Fax: (0711) 123 - 39 99
www.sozialministerium-bw.de

Mitherausgeber:

Gemeinnützige Elternstiftung Baden-Württemberg
Silberburgstraße 158
70178 Stuttgart

Telefon: (0711) 273 41 50
Telefon: (0711) 50 53 03 11
Fax: (0711) 273 41 51
info@elternstiftung.de
elternmentoren@elternstiftung.de
www.elternstiftung.de

Die Texte der Handreichung wurden verfasst durch Prof. Dr. Martin Weingardt,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, mit Unterstützung von Annika Saia u.a.

Druck:

Fischbach Druck GmbH, Reutlingen

Stuttgart, Dezember 2012

Geleitwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die allermeisten Eltern wollen ihre Kinder gut durch das Leben begleiten. Sie möchten, dass sie glücklich sind, gesund aufwachsen und ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend gefördert werden. Sie sollen für das Leben gut gerüstet sein. Das ist in unserer heutigen Welt, die mehr denn je einem ständigen Wandel unterworfen ist, nicht immer einfach. Von Kindheit an ist unser Leben durch Veränderungen geprägt. Dabei ist es besonders wichtig, dass Kinder gerade in den ersten Übergangsphasen positive Erfahrungen sammeln, um ihre Unbefangenheit gegenüber Neuem und ihren natürlichen Drang die Welt zu entdecken möglichst lange zu erhalten. Für jüngere Kinder bedeuten Veränderungen immer auch „Groß-werden“, bei älteren Kindern und Jugendlichen ist sie häufig mit der schrittweisen Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben verbunden. Jüngere Kinder benötigen vor allem eine feste Bindung zu ihren Eltern oder einer anderen verlässlichen Bezugsperson, eine sichere Basis zu der sie zurückkehren können. Später fällt es eher den Eltern schwer, mit den Kindern und Jugendlichen „mit zu wachsen“ und auf deren Entscheidungen und Selbsteinschätzungen oder aber deren Fähigkeit aus möglichen Rückschlägen zu lernen zu vertrauen. Ohne Veränderungen gibt es keine Entwicklung. Wenn wir es schaffen unsere Kinder bei diesen Veränderungen gut zu begleiten, dann können diese an den damit verbundenen Herausforderungen wachsen.



Bei all dem sind die Eltern nicht auf sich allein gestellt. Eine unbestritten wichtige unterstützende Funktion kommt hier der Eltern- und Familienbildung zu, die in Deutschland und ganz besonders in Baden-Württemberg eine lange Tradition hat. Sie bietet Eltern Unterstützung und Beratung an bevor eine Überforderung entsteht und baut Unsicherheiten ab. In Baden-Württemberg werden seit September 2008 auf diesem Gebiet mit dem Landesprogramm STÄRKE neue Wege beschritten. Ein flächendeckendes Netz an teilweise sehr unterschiedlichen, aber stets qualitativ hochwertigen Angeboten für die Familien ist im Aufbau. Auch die Vernetzung der Akteure vor Ort geht voran und es werden mit STÄRKE von Jahr zu Jahr mehr Familien erreicht. STÄRKE richtet sich zum einen an Familien mit einem Kind im ersten Lebensjahr und zum anderen unterstützt es Familien in besonderen Lebenslagen durch speziell auf ihre Situation zugeschnittene und kostenfreie Angebote.

Darüber hinaus können Eltern insbesondere in einer der typischen Umbruchphasen des Kinderlebens bei der Erziehung immer wieder an ihre Grenzen kommen. Das gilt vor allem bei der ersten Betreuung außer Haus, der Einschulung, dem Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule, der Pubertät und der Berufswahl. Der Sonderausschuss des Landtages „Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen: Jugendgefährdung und Jugendgewalt“ (Sonderausschuss Winnenden) hat dies erkannt und deshalb in seinem fünften Handlungsfeld das Sozialministerium beauftragt, Beratungsmodulare für Rat suchende Eltern in typischen Umbruchphasen des Kinderlebens zu entwickeln und einzuführen. Anhand der Rahmenvorgaben des Sonderausschusses Winnenden hat das Sozialministerium in enger Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium die Konzeption zum Pilotprojekt „Informationsveranstaltungen für Rat suchende Eltern in typischen Umbruchphasen des Kinderlebens“ entwickelt. Es ist für die typischen Umbruchphasen älterer Kinder (Schulwechsel, Pubertät, Berufswahl) mit dem Pilotprojekt des Kultusministeriums „Stärkung der Zusammenarbeit Schule – Elternhaus“ vernetzt. Beide Projekte führt die Elternstiftung Baden-Württemberg im Auftrag des Landes durch, für deren Engagement an dieser Stelle mein aufrichtiger Dank gilt.

Im Rahmen des Pilotprojektes werden an Kindertageseinrichtungen und Schulen bis zu drei Informationsveranstaltungen zu typischen Umbruchphasen des Kinderlebens durchgeführt. Sie umfassen drei Zeitstunden (vier Unterrichtseinheiten) und können auf zwei Termine aufgeteilt werden. Für die Organisation der Veranstaltungen werden den Einrichtungen und Schulen pro Veranstaltung pauschal 300 Euro zur Verfügung gestellt. Inhaltlich soll insbesondere über die Umbruchsituation (körperliche, kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder bzw. Jugendlichen) aufgeklärt sowie auf weiterführende Kurse und Beratungsangebote hingewiesen werden.

In zahlreichen Veröffentlichungen in der Fachliteratur und Elternzeitschriften werden immer wieder einzelne Umbruchphasen beschrieben. Es fehlte jedoch bisher ein Gesamtwerk, welches alle relevanten Übergänge zusammenfasst und das als Grundlage sowohl für unser Pilotprojekt dienen als auch grundsätzliche Bedeutung für die Arbeit mit und in Familien erlangen kann. Diese Aufgabe hat Herr Prof. Dr. Martin Weingardt von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg dankenswerterweise übernommen. In seiner Handreichung „Übergänge im Kindes- und Jugendalter begleiten“ werden nicht nur die Umbruchphasen wissenschaftlich aufbereitet und umfassend erläutert, sondern auch viele Denkanstöße und Lösungsansätze für die Arbeit in der Elternbildung aufgezeigt. Als wissenschaftliche Arbeit stellt die Handreichung die Befunde und Erkenntnisse des Autors aus seiner langjährigen beruflichen Erfahrung und Befassung mit den Themen dar. Einzelne Aussagen bieten auch Raum für andere Auslegungen und Meinungen. Durch die klare Sprache und Darstellung schafft Herr Prof. Dr. Weingardt den Spagat zwischen wissenschaftlicher Arbeit und Ratgeber für alle Eltern und Interessierte. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine spannende Lektüre.



Katrin Altpeter MdL
Ministerin für Arbeit und Sozialordnung,
Familie, Frauen und Senioren

Inhalt

1	Leben als Übergang – Leben mit Übergängen	
	Einführung und Vorbemerkung	5
2	Der Übergang von der Familie in eine Kindertagesstätte	7
2.1	Grundlegendes	7
2.2	Das Neue	11
2.3	Chancen und Risiken	16
2.4	Begleitung	22
3	Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	24
3.1	Grundlegendes	24
3.2	Das Neue	26
3.3	Chancen und Risiken	29
3.4	Begleitung	33
4	Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule	38
4.1	Grundlegendes	38
4.2	Das Neue	39
4.3	Chance und Risiko der Schulwahlentscheidung	42
4.4	Begleitung	47
5	Jugendzeit als Übergangszeit	49
5.1	Grundlegendes	49
5.2	Das Neue	50
5.3	Chancen und Risiken	52
5.4	Begleitung	53
6	Der Übergang nach der Schule in die Arbeitswelt	57
6.1	Grundlegendes	57
6.2	Das Neue	58
6.3	Chancen und Risiken	60
6.4	Begleitung	61
7	Anmerkungen	65
8	Literatur	67
9	Anlagen	75

1 Leben als Übergang – Leben mit Übergängen

Einführung und Vorbemerkung

Leben bedeutet Entwicklung, Stillstand heißt leblos sein. Dieser Grundsatz des Lebens gilt für den Menschen mehr noch wie für andere Lebewesen, deren Leben in hohem Maß genetisch festgelegten Mustern unterworfen ist, während der Mensch mehr als alle lernen kann und lernen muss. Lernen aber heißt dazu- und vor allem umlernen, also sich verändern. Und dieser Satz gilt für die Menschen in unserer westlichen Gesellschaft mehr denn je. Durch die hochdynamischen Entwicklung, in die wir alle heute durch ständige technologische, soziale und kulturelle Neuerungen hinein genommen sind, wird der beständige Wandel unserer Lebensgefüge und -kontexte zum ‚basso continuo‘, zur Grundmelodie unsere Lebens. Leben ist Übergang.

Allerdings bedeutet dieser Tatbestand nicht, dass wir alle gleichermaßen und immer in der Lage sind, tatsächlich Schritt zu halten bei dem ständigen Umbau der Grundstrukturen unseres Alltags: den Kommunikations- und Verhaltensformen, Anforderungen und Fähigkeiten, Denk- und Reaktionsweisen, Gewohnheiten und Tagesrhythmen, ja vor allem auch der ‚Menschen-Settings‘ um uns herum. Gerade für Kleinkinder ist dies oft eine Höchstleistung, die mit erheblichen psychischen Anpassungsprozessen verbunden ist – und die auch misslingen kann.

Schnittstellen im Lebenslauf als Ausgangspunkte für Übergänge

Besonders anspruchsvoll sind jene verdichteten Anforderungssituationen, die die Experten als Übergänge im Lebenslauf oder mit einem neueren Begriff als „Transitionen“ bezeichnen. Damit sind *biographische Schnittstellen* gemeint, die sich durch einen relativ umfassenden bzw. ‚einschneidenden‘ Umbau von grundlegenden Strukturen in und um uns in relativ kurzer Zeit auszeichnen und die eine Trennstelle zwischen charakteristischen Lebensphasen oder -abschnitten markieren. Meist sind diese Schnittstellen verbunden durch einen Wechsel jener Einrichtung („Institution“), in der wir viel oder das meiste unserer alltäglichen Wachzeit verbringen: Familie, Kinderkrippe, Kindergarten, Grundschule, Sekundarschule, Ausbildungsbetrieb, Hochschule, Arbeitsplatz – das sind die typischen Einrichtungen bzw. aufeinander folgenden Stationen einer Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsbiographie hierzulande. Auf einer zweiten Ebene darunter lässt sich zeitgleich die Entwicklung unserer soziokulturellen Einbettung mit den Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenenstatus beschreiben.

Jeder einzelne der Übergänge zwischen solchen Stationen oder Phasen ist durch eine besondere *Verdichtung der Anforderungen* an die primären Akteure – meist Kinder oder Jugendliche – gekennzeichnet. Aber auch die Eltern in den Familien oder die Erzieher und Lehrkräfte in pädagogischen Institutionen sind als sekundäre Akteure mit gefordert. Sie haben die Aufgabe der Unterstützung im Übergang, sind aber etwa als Eltern zugleich mit hinein genommen in einen parallelen Wandel der *eigenen* Lebenssituation, der für Sie ebenfalls Anforderung und Anpassung bedeutet.

Die Balance von individueller Anforderung und Kraft in Übergängen ertasten

Diese Anpassungsleistungen werden mit dem Begriff der „Bewältigung“ bezeichnet, seit kurzem spricht man etwas häufiger von „Resilienz“ und meint damit die Kraft und Fähigkeit zur Übergangsgestaltung in einer Weise, die nicht schwächt, sondern die individuellen Kräfte stärkt. Übergänge sollen demnach nicht passiv durchlaufen oder gar erlitten, sondern aktiv angegangen werden.

Dabei zeigen sich die Herausforderungen bei den meisten Übergängen in drei Dimensionen: individuelle, institutionelle und interaktionale (d.h. beziehungsorientierte, kommunikative und kooperative) Umstellungen sind erforderlich. Je nachdem, ob die dafür nötigen Kompetenzen bzw. die individuellen Kräfte zu deren Ausbildung gegeben sind, wird der Übergang jeweils gelingen und damit zur Stärkung des jeweiligen Individuums beitragen oder misslingen und damit zu seiner Schwächung führen. Chance und Risiko liegen also weithin in denselben Faktoren begründet. Sie werden deshalb in den folgenden Kapiteln immer gemeinsam behandelt.

Dabei sind die individuellen Kräfte vom Kleinkind bis zum Erwachsenen äußerst unterschiedlich ausgeprägt, weshalb exakt dieselbe Anforderungssituation bei dem *einen* Kind oder Jugendlichen zu einer Reifung und Stärkung führen können, bei einem *anderen* zu Versagen und Schwächung. Die Kunst besteht also darin, das richtige Maß zu wahren. Dies geht nur dann, wenn man einerseits die Belastbarkeit, Kraft und emotionale Bedürftigkeit etwa eines Kindes richtig einzuschätzen vermag. Zum anderen muss man die Vielfalt und das

Gewicht der Anforderungen, denen etwa ein Kleinkind beim Übergang in die Kinderkrippe gegenübergestellt wird, wahrnehmen und beurteilen lernen. An dieser Stelle unterschätzen viele Erwachsene, was alles von Kindern und Jugendlichen als Anforderung und Stress erlebt wird.

Die ersten Übergänge sind biographisch prägend

Besonders wichtig, weil biographisch hochwirksam sind die ersten Übergangserfahrungen im Leben eines Menschen. Wenn der Übergang aus der Familie in Krippe oder Kindergarten gelingt, gelingen auch die folgenden Übergänge von dort in die Grund- und später die Sekundarschule mit höherer Wahrscheinlichkeit. Wenn der Erstübergang aber misslingt, geht das Kind nicht mit Kraft und Zuversicht, sondern tendenzieller Verzagtheit und Angst vor erneuten Negativerlebnissen oder gar eigenem Versagen in den nächsten – es erwartet Wiederholung und wird deshalb genau dies oft erfahren. Es ist dann schwer, die Spur der Misserfolgserwartung wieder zu verlassen.

Auch deshalb liegt der quantitative Schwerpunkt der Texte bei den beiden ersten frühkindlichen Übergängen. Und weil viele Eltern sich schwer tun, gerade diese Übergänge recht einzuschätzen: denn sie erinnern sich kaum an ihre eigene frühe Kindheit und ihre Kinder können die eigene Befindlichkeit in einer Einrichtung weder voraussehen noch ihr Erleben dann angemessen in Worte fassen. Deshalb bedarf es hier besonders deutlich der Information und Sensibilisierung von Eltern und Erziehungspersonal mit Hilfe von Untersuchungsergebnissen, wie sie mittlerweile vorliegen.

Worauf es ankommt

Die folgenden Kapitel wollen deshalb *zum einen* helfen, dass Erwachsene sich für beides – die Kraft eines Kindes, aber auch die Wucht der Anforderungen in Übergängen sensibilisieren. *Zum zweiten* wollen sie Hilfen an die Hand geben, wie die ‚Arbeit‘ des Kindes in seinem Übergang begleitet und unterstützt werden kann. *Zum dritten* wollen sie dafür werben, die familiären Arbeits- und Lebensstrukturen besonders im Kindesalter wenn irgend möglich so zu gestalten, dass man sich nicht auf einen einzigen – womöglich alle überfordernden – Übergangsmodus für sein Kind früh festlegt. Man sollte immer noch einen ‚Plan B‘ realisieren können, also im Lebensgefüge Reaktionsmöglichkeiten und klare Alternativen offen lassen, falls sich herausstellen sollte, dass man etwa als Eltern die Kräfte des Kindes oder auch die eigenen überschätzt bzw. die Anforderungen und Stressfaktoren unterschätzt hatte. Wir sind keine ‚Kraftprotze‘, wird sind nur in ihrer Kraft und Belastbarkeit begrenzte Menschen. Die Kinder auch. Jugendliche auch. Von dieser Einsicht her sollten wir planen.

Aufbau und Sprache der folgenden Kapitel

Alle fünf Übergangskapitel haben einen analogen vierschrittigen Aufbau. Vier von Ihnen beschreiben als ‚Das Neue‘, das einen beim jeweiligen Übergang als Herausforderung erwartet, neue Institutionen und die damit verbundenen Veränderungen und Anforderungen. Lediglich beim Übergang „Jugend“ besteht das Neuartige in einer Reihe von Entwicklungsaufgaben, die zu bewältigen sind. Die Anmerkungen im Text finden sich am Ende gebündelt, ebenso die Literatur, auf die Bezug genommen wird.

Es wurde teilweise die männliche und die weibliche Form, öfters aber nur eine von beiden verwendet, um den Text flüssig lesbar zu halten. Ausdrücklich sei deshalb vermerkt, dass stets Frauen wie Männer gemeint sind, wenn etwa von Erzieherinnen oder Lehrern die Rede ist. Aus dem gleichen Grund verwenden wir weithin nur die Bezeichnung „Eltern“, wenn wir generell die Erziehungs- und Sorgeberechtigten meinen, also neben leiblichen bzw. verehelichten Eltern sind auch Lebenspartner, Stiefeltern etc. umfasst. Die Bezeichnung „Familie“ ist im Text als Sammelbegriff für die Vielzahl familialer Lebensformen und Variantenbildung zu verstehen, die in unserer Gesellschaft heute anzutreffen sind. Die Verwendung von Fachbegriffen ist auf das Nötigste begrenzt.

Hinweise auf Ministerien und Behörden beziehen sich auf Einrichtungen in Baden-Württemberg. Die in diesem Bundesland bestehenden Strukturen, Institutionen und Regelungen werden bei allen fünf Übergangskapiteln zu Grunde gelegt und exemplarisch dargestellt, da angesichts von 16 Bundesländern mit jeweils unterschiedlichen Regelungen alles andere den Rahmen einer solchen Handreichung sprengen würde.

2 Der Übergang von der Familie in eine Kindertagesstätte

2.1 Grundlegendes

Starke Elternrechte bestimmen den ersten Übergang

Der biographisch erste Übergang eines Kindes aus der Familie in eine außerfamiliäre Betreuungs- oder Erziehungseinrichtung verläuft im Gegensatz zu späteren systemischen Übergängen in Deutschland äußerst uneinheitlich. Allein die Tatsache, dass die Eltern frei entscheiden können, ob sie einen solchen ersten Übergang mit ihrem Kind erst im sechsten oder etwa schon im ersten Lebensjahr vollziehen wollen, und welche Form und welches Ausmaß von Fremdbetreuung sie dann bevorzugen, hängt mit dem in Deutschland besonders hoch gewichteten Erziehungs- und Sorgerecht der Eltern zusammen. Es war die Erfahrung einer weitestgehenden Verstaatlichung von Erziehung und Bildung im Nationalsozialismus, welche nach 1945 die Väter des Grundgesetzes zur Formulierung des folgenden nicht antastbaren Grundrechts in Artikel 6 veranlasste:

- (1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

Lediglich bei Versagen der Eltern und drohender Verwahrlosung darf der Staat auch gegen den Elternwillen eingreifen und Maßnahmen anordnen. Die Zunahme solcher Fälle und die Tendenz zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeiten in den letzten Jahrzehnten führten dazu, dass die Diskussion um die rechte Form des Aufwachsens von Kindern lange Jahre fast ideologisch geführt wurde: die einen hielten grundsätzlich die familiäre, die anderen die außerfamiliäre Betreuung und Erziehung für überlegen. Inzwischen kehrt mehr Sachlichkeit ein. Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Wege werden differenzierter benannt. Die Frage, welcher Weg der richtige sei, wird nicht mehr pauschal, sondern nur noch individuell beantwortet, nachdem zum einen die Qualität der gegebenen Betreuungs- und Erziehungsalternativen im Einzelfall sachlich abgewogen und zum anderen das einzelne Kind in seiner Individualität und spezifischen Lebenslage, aber auch auf dem Hintergrund allgemeiner Entwicklungsmerkmale und anthropologischer Grundgegebenheiten, wahrgenommen wird.

Erste Übergänge in die außerfamiliäre Welt – früher und heute

Eine solche anthropologische Grundgegebenheit ist, dass Kinder einerseits auf den sicheren Beziehungs- und Schutzraum der Familie angewiesen sind, aber gerade dann, wenn sie diesen emotional sicher haben, auch schon früh beginnen, von ihrer natürlichen Lern- und Neugier getrieben *Schritte aus diesem Lebenskreis hinaus* zu wagen. Bereits Kleinkinder im zweiten Lebensjahr unternehmen selbstinitiierte Erkundungen zunächst in der Wohnung und dann im häuslichen Umfeld. Für Kinder sind diese „Explorationen“ (Langeveldt) spannend und erfüllend, solange zwei Voraussetzungen gewahrt sind: dass sie selbst entscheiden, wann sie aufbrechen zu einem Streifzug und wann sie ihn beenden, und dass sie den vertrauten Lebensraum und seine Bezugspersonen stets in Sicht- oder Hörweite haben. Sonst kann Panik entstehen. Doch hierbei werden Kinder immer mutiger und sicherer und irgendwann im zweiten oder dritten Lebensjahr verliert sich die Angst- und Suchreaktion bei Abwesenheit der Bezugsperson. Der Erkundungsradius wird immer größer.

Ein solches *natürliches Explorationsverhalten* ist für die weitere Entwicklung vielfältiger, sinnlicher, kognitiver und sozial-emotionaler Fähigkeiten sehr hilfreich, steht aber heute nur noch wenigen Kindern etwa im ländlichen Raum offen. Die dafür nötige Wohnsituation und Siedlungsstruktur, die den Kindern viel Platz im und ums Haus, beispielsweise in Form von verwinkelten Gebäuden oder Hinterhöfen, großen Gärten oder gefahrlos betretbaren Gemeinschaftsflächen, bietet, war in vielen Dörfern und Stadtteilen noch vor wenigen Jahrzehnten gegeben. Inzwischen haben Mehrfamilien- und Hochhäuser, sehr kleine und umzäunte Hausgrundstücke und die Gefahren des Straßenverkehrs die Erkundungs-, Spiel- und Lernräume für Vorschulkinder in den Städten drastisch reduziert.

Diese starke äußere Begrenzung des kindlichen Erkundungsdrangs und Handlungsspielraums wirkt sich auf die ersten selbstinitiierten Übergänge in die Welt und die Entwicklung von Selbständigkeit, Weltsicht, Interessenbildung, Kommunikations- und Spielverhalten, Selbstkonzepten und weiteren Handlungsmustern bei Kindern aus.

Frage an Eltern: Erinnern Sie sich, welche Nahräume Sie als Kind betreten und erkunden konnten? Wo haben Sie sich zum Spielen getroffen? Welche Anregungen haben Sie da erhalten? Welche Möglichkeiten hat ihr Kind heute?

Abb. 2.1.1

Neue kindliche Erkundungs- und Handlungsspielräume und Kindertagesstätten

Die Wohnung allein ist für 2- oder 3-jährige Kinder ein zu begrenzter Erkundungsraum. Kinder brauchen räumliche Alternativen. Spielplätze in der Stadt mit Ihren Angeboten für motorische Aktivität schaffen nur begrenzt Abhilfe. Aktiv- und Abenteuerspielplätze sind geeigneter, aber nur selten angelegt und dann oft nur für Schulkinder zugänglich.

Kindergärten bieten diverse Innen- und Außenflächen an und – sofern diese tatsächlich auch stark geöffnet werden für den eigenständigen Explorationsdrang von Kindern – bereits mehr Möglichkeiten. Die in den zurückliegenden Jahren forciert ausgebauten zusätzlichen Kindertageseinrichtungen – Kinderkrippen für Kinder unter 3 Jahren, Kindergärten für 3-6-Jährige und Horte für Schulkinder (vgl. Abb. 2.2.1) – waren allerdings nur selten konzeptionell davon geleitet, einen adäquaten Ersatz für entfallene kindliche Explorations- und Handlungsräume zu schaffen. Sonst hätte man diese Einrichtungen räumlich und konzeptionell anders angelegt. Im Vordergrund stand bei mancher Kommune nur das Ziel, möglichst viele Kinder ‚unterbringen‘ zu können.

Frage an Eltern: Wie verlief die Entwicklung in ihrem Umfeld? Welche Außenflächen und Innenräume bieten die lokalen Kindertagesstätten? Ist das selbständige Erkunden wichtiger Teil der Konzeption?

Abb. 2.1.2

Ausbau der Kinderbetreuung: Interessen Erwachsener – Interessen der Kinder

Der Ausbau der Betreuungsangebote wurde im letzten Jahrzehnt stark verfolgt, weil es den Zielen mehrerer *Interessengruppen* in unserer Gesellschaft dient:

- Die *Wirtschaft* befürchtet wegen der schwächeren Geburtenjahrgänge einen enormen Fachkräftemangel, Frauen sollen deshalb nach der Geburt eines Kindes baldmöglichst ins Arbeitsleben zurückkehren. Von den Frauen, deren jüngstes Kind im Kindergartenalter ist, sind in Baden-Württemberg bereits 60% berufstätig, von jenen mit einem Kind unter 3 Jahren sind es 30%.¹
- Viele *Frauen* wollen berufstätig sein, weil sie – ebenso wie die Männer – ihre Erwerbstätigkeit als einen wichtigen Teil ihrer Identität und Lebensverwirklichung betrachten.
- Viele *Väter und Mütter* wollen sich als Doppelverdienerhaushalt einen gehobenen Lebensstandard etwa mit Eigenheim, mehreren Fahrzeugen und mehreren Urlaubsaufenthalten im Jahr ermöglichen.
- 18% der Kinder in Baden-Württemberg leben bei einem *alleinerziehenden Elternteil*, von denen über zwei Drittel erwerbstätig sind.
- Die Parlamente und Kommunen unterstützen das Interesse all dieser Gruppen an mehr kommunalen Angeboten zur Kinderbetreuung, um die Berufstätigkeit zu begünstigen, auch weil diese höhere Steuereinnahmen und niedrigere Sozialausgaben mit sich bringt.

Nur wenige Forderungen genießen quer durch alle Parteien und Bevölkerungsschichten eine so hohe Zustimmung wie die nach mehr Angeboten zur Kinderbetreuung. Gerade durch diesen ‚Schulterschluss der Erwachsenen‘ entsteht aber zugleich eine doppelte Gefahr. Zum einen, dass das Interesse der hauptsächlich Betroffenen, der Kinder, im Einzelfall übergangen wird. Es wurde lange nicht hinterfragt oder befohrt, welche Form der familieninternen oder -externen Betreuung die Kinder selbst bevorzugen bzw. wie es ihnen dabei ergeht. Zum anderen, dass junge Eltern davon ausgehen, die Kinderbetreuung stelle kein Problem mehr dar und sich langfristig und oft unreflektiert auf eine Lebenskonstruktion mit zwei Vollzeittätigkeiten festlegen. Möglicherweise erweist sich diese Lebensführung nach einiger Zeit aber als problematisch für das Kind oder die Eltern etwa

- weil sich die *Gesamtbelastung* durch die zwei Jobs, den Haushalt und weitere Aufgaben wie pflegebedürftige Eltern so steigert, dass kaum Zeit für anderes wie die Partnerschaft oder eben auch die Kinder bleibt.

- das Kind aufgrund von häufigem Erkranken (vgl. den Zusammenhang mit Stress in Kap.2.3 und Anlage), einer plötzlichen starken Atemwegs-, Haut- oder Nahrungsmittelallergie (jedes vierte Kind ist irgendwann betroffen!) oder noch schwerwiegenderen *körperlichen Beeinträchtigungen* erhöhte elterliche Zuwendung zuhause braucht.

Wenn in solchen Fällen die Lebenskonstruktion auf Jahre hinaus nicht mehr geändert werden kann, etwa weil die Eltern durch Kreditaufnahmen für Wohneigentum oder eine Unternehmensgründung dauerhaft auf zwei volle Einkommen angewiesen sind, geht dies oft auf Kosten der schwächsten Glieder in der Kette, der Kinder.

Erst Lebensplanung – dann Erziehungs- und Betreuungsplanung

Aus konflikträchtigen Gesamtbelastungssituationen wie den oben exemplarisch ausgeführten entwickeln sich nicht selten prekäre Überlastungssituationen, die sich dann erosionsartig in Partnerschaftskrisen oder gar Scheidungen niederschlagen, welche dann noch weniger im Interesse der Kinder sind. Vieles kann man planen, Kinder aber sind lebendige Wesen, deren Entwicklung nicht vorhersehbar ist und zumindest im Kleinkindalter deutliche elterliche Flexibilitätsspielräume benötigt. Deshalb sollten sich Eltern Zeit nehmen für frühzeitige gemeinsame Überlegungen entlang der folgenden Punkte A-C.

A. Realistische Ansprüche an das Leben, sich, den Partner und die Kinder

Wir leben heute in einer gesellschaftlichen Situation, die davon geprägt ist, dass viele junge Menschen zeitgleich eine überfordernde Vielzahl von Lebenszielen und -projekten umsetzen wollen: Berufliche Karrieren, am Wochenende unterwegs sein, eine Partnerschaft entfalten, Kinder haben, teure Fahrzeuge unterhalten, Fernreisen mehrmals im Jahr unternehmen und ein Eigenheim bauen. Dass sie zuviel zeitgleich erreichen wollen und dabei ihre Partner, sich selbst und vor allem auch ihre Kinder überfordern, merken viele zu spät: wenn das Haus abzuzahlen ist, zwei volle Einkommen dafür nötig sind, die Konflikte zunehmen, der Haussegen schief hängt und auch deshalb die Kinder anstrengender, vielleicht sogar auffällig im Verhalten werden.

Fast jede und jeder stellt heute höhere Ansprüche an das Leben als die Generationen davor und im Gegenzug werden auch höhere Ansprüche an jeden einzelnen gestellt. Gleichzeitig nimmt aber die Belastbarkeit der Systeme, die unser Leben stabilisieren sollen, tendenziell ab: Arbeitsverhältnisse werden rascher beendet, Partnerschaften sind zerbrechlicher, die Großeltern leben weit entfernt, Freunde ziehen berufsbedingt weg, die sozialen Netzwerke sind ausgedünnt. In den Kindern spiegelt sich häufig der Zustand der Lebensstrukturen der Eltern bzw. der Familie wider: auch sie wirken heute häufig desorientiert und unruhig, instabil und tendenziell überfordert von der Komplexität ihres Lebens.

B. Dauerüberlastung in der Kinderphase dringend vermeiden

Besonders die Mütter landen dabei allzu leicht in der Überlastungsfalle. Berufstätigkeit, Haushaltsführung und Kindererziehung bzw. Schulaufgabenbetreuung – das sind drei zeitaufwändige Jobs. Dabei bleiben die beiden letztgenannten oft überwiegend an den Frauen hängen. Noch immer wird im Beruf tendenziell viel Zeiteinsatz erwartet. Und die Lastenteilung in Haushalt und Erziehung stellt sich dann oft anders dar wie ursprünglich gemeinsam geplant. Vermutlich ist diese Erfahrung oder auch Vorahnung der drei zu bewältigenden Jobs mit ein Grund, weshalb in Baden-Württemberg – trotz Fachkräftemangels – 75% der berufstätigen Frauen eine Teilzeittätigkeit ausüben, die ihnen noch Luft für die verschiedenen Anforderungen bzw. Lebensziele lässt (vgl. Abb. 2.1.3).

Lebensdimensionen und -ziele: Wofür wollen Sie wie viel Lebenszeit einsetzen?

- (1) Partnerzeit und Partnerschaftsgestaltung
- (2) Leben mit den Kindern, Kindererziehung, Begleitung des schulischen Lernens
- (3) Beziehungspflege im weiteren Familien- und Freundeskreis
- (4) Erwerbstätigkeit und beruflicher Werdegang
- (5) Haushaltsführung und Alltagsmanagement
- (6) Freizeitgestaltung, Entspannung, Sport, Hobbys, Zeit für sich, Selbstentfaltung
- (7) Sonstiges gesellschaftliches Engagement
- (8) Gestaltung eines privaten Lebensraums: Wohnung, Hausbau oder -kauf

Abb. 2.1.3

Dabei stellen die beiden erstgenannten Anforderungsbereiche oft eine zu erfüllende Pflicht dar, die weiteren Spiegelstriche geraten dann bei Vätern wie Müttern unversehens zur eher spärlich bedienten Kür. Auf die Dauer kann aber eine Partnerschaft und Familie nicht nur durch materiellen Wohlstand und organisatorische Alltagsbewältigung ihre Vitalität erhalten. Ein erfülltes Zusammenleben braucht weitere Qualitäten.

C. Lebensziele ordnen und priorisieren – Zeit für Kinder vorsehen

Die Frage nach dem Umfang der Erwerbstätigkeit und der Form der Kinderbetreuung im Familienkontext kann deshalb nur dann fundiert und mit längerer Reichweite beantwortet werden, wenn zuvor – bei Paaren gemeinsam – ein *Lebensentwurf* entwickelt wird. Dieser beinhaltet persönliche Ziele und Lebensqualitäten, die mit Prioritäten versehen werden (vgl. Abb. 2.1.4). Wenn diese Arbeit ständig verschoben oder nie angegangen wird, dann entsteht von allein ein *außengesteuerter* Lebensentwurf, in welchem oft unkluge Entscheidungen anderer, die ihr Leben überfrachten und sich dabei überfordern, unreflektiert kopiert werden, ganz nach der Devise: „Wenn’s bei denen doch klappt, warum soll es dann bei uns nicht funktionieren?“

Lebensentwurf

Schauen Sie sich die obigen Zieldimensionen (1)-(8) an, die Sie auch ergänzen können:

1. Welche max. 3-4 Zieldimensionen möchten Sie in Ihrem Leben *stark* berücksichtigen, welche würden Sie zur Not auch zurückstellen? Bilden Sie Prioritäten von 1-4 (oder 1-8). Wie viele Stunden pro Monat wollen Sie welcher Dimension zugestehen?
 2. Bei Partnerschaften: Hat ihr Partner dieselbe Prioritätenabfolge wie Sie? Unterhalten Sie sich darüber. Wenn Sie alleinerziehend sind: Ziehen Sie eine Freundin oder einen Freund bei diesen Überlegungen zu Rate.
 3. Überlegen Sie auch: Welche Priorisierung würde Ihr Kind wohl wünschen?
 4. Machen Sie sich klar: Was kann ich bzw. können wir als Familie mit unseren Zeitbudgets realistisch erreichen und wo müssen wir bewusst Abstriche hinnehmen?
 5. Ziehen Sie Konsequenzen für die zukünftige Lebens- und Betreuungsplanung.
- Besonders das Loslassen von Wunschvorstellungen wird Schwierigkeiten bereiten. Machen Sie sich klar: Jeder gewünschte Bereich braucht einen Teil Ihrer Zeit, die begrenzt ist. Man kann nicht alles erlangen, was schön wäre.
 - Machen Sie sich frei von der *Außensteuerung* durch andere und Medien, orientieren Sie sich an Ihren eigenen *Lebenswerten*. Für viele Menschen haben Familie, Kinder und Freunde ein hohes Gewicht – dann sollten sie weniger Zeit für anderes etwa Geldverdienen und Karriere vorsehen und auf manche materielle Güter verzichten. Mehr Zeit für die Kinder heißt dann vielleicht ein etwas kleineres Auto und erst später ein Haus bauen.
 - Vergleichen Sie sich nicht, sondern schätzen Sie Ihre *individuelle* Lebenslage und Ihre *Kräfte* klar ein. Die Situation mit zwei 100%-Jobs der Eltern mögen die einen mit Hilfe unterstützender Strukturen im familiären oder kommunalen Bereich gut bewältigen, andere werden von derselben Last erdrückt.

Abb. 2.1.4

Es gibt nur kombinierte Formen der Kinderbetreuung und -erziehung

Die unterschiedlichen Potenziale und Neigungen, Lebenslagen und Lebensziele führen zu Lebensentwürfen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Rahmenbedingungen. Dies wiederum schlägt sich bei der Kinderbetreuung und -erziehung nicht in komplett unterschiedlichen Wegen, sondern nur in unterschiedlichen Schwerpunktbildungen nieder. Schwerpunktmäßig berufstätige *oder* in der Familie tätige Mütter gegeneinander auszuspielen, ist Unfug.

Denn die Alternative familiäre oder außerfamiliäre Kindererziehung gibt es gar nicht. Alle Kinder werden spätestens ab der Einschulung, die allermeisten (in Baden-Württemberg 96%) bereits ab dem Alter von 3 Jahren, nicht nur von ihren Eltern, sondern weiteren pädagogischen Kräften in hohem Maß mitbetreut und -erzogen. Die Unterschiede bestehen lediglich darin, ob eine teilweise Fremdbetreuung biografisch noch *früher* realisiert wird und welche *Quantität und Qualität* die Fremdbetreuung in den verschiedenen Kindheitsabschnitten aufweist.

Varianten des Übergangs in außerfamiliärer Betreuung

Es bieten sich den Eltern grundsätzlich vor allem folgende Varianten an:

- I. Bis zum Alter von 3 Jahren *Erziehung und Betreuung* in der Kernfamilie, danach Kindergarten und Schule, ggf. auch mit Nachmittagsbetreuung.
- II. *Privat organisierte Zusatzbetreuung* über Tagespflegepersonal (Tagesmutter/-vater) oder Menschen im Familienkreis (z.B. Großeltern), die an einzelnen Tagen in der Woche das Kind für eine vereinbarte Zeit betreuen können (meist schon vor dem Alter von 3 Jahren einsetzend).
- III. Bereits vor dem Alter von 3 Jahren startende Betreuung und Erziehung in einer *öffentlichen Kinderkrippe* oder Kindertagesstätte anderer Art.
- IV. In *Netzwerken oder Vereinsform organisierte Betreuungsstrukturen* (z.B. Waldkindergärten, Tagespflegevereine).

Die Modelle I-III sind uns als tradierte oder sozialstaatliche Lösungsansätze vertraut, während IV eine neue zivilgesellschaftliche Variante darstellt, die auf gemeinschaftlicher Netzwerkbildung basiert. Vorteil der Krippe, die in Baden-Württemberg bislang von einem Fünftel der unter 3-Jährigen besucht wird, ist das professionelle Personal und die 5-Tage-Angebotsstruktur, die eine volle Berufstätigkeit ermöglicht. Vorteil einer Tagesmutter, die 2010 bei 14,2% der Kinder unter 3 Jahren zum Einsatz kam², ist die flexiblere Anpassung an die individuellen Zeitstrukturen der Eltern und der hohe Grad persönlicher Zuwendung zum Kind in kleinsten Kindergruppen bzw. in Einzelbetreuung.

Theoretische Hintergründe

Einige weitere durch Forschungsergebnisse gut abgesicherte, wichtige Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Übergang in den Kindergarten und vor allem in die Kinderkrippe bei Kleinkindern finden sich im Bereich von Bindungs-, Entwicklungs- und Stresstheorien.

→ Siehe dazu Anlage zu 2.1: Theoretische Grundlagen

2.2 Das Neue

Begriffe und Rechtsgrundlagen

Im Bereich vorschulischer Betreuung und Erziehung herrschte lange ein uneinheitlicher Gebrauch verschiedener Bezeichnungen vor. Die inzwischen vorherrschende Begriffsverwendung verdeutlicht die Abb. 2.2.1. Dabei besteht noch das Problem, dass „Kindertagesstätte“ nun als eine Sammelbezeichnung kommunaler bzw. staatlicher Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen für Kinder gilt, zugleich aber deren Abkürzung „KiTa“ in Absetzung von der Kinderkrippe oft mit der Einrichtung für 3-6-Jährige gleichgesetzt wird. Letztere wird in Süddeutschland aber noch gemeinhin mit Kindergarten bezeichnet. Deshalb wird im Text auch der Begriff Kindergarten verwendet, während im Unterschied dazu Kindertagesstätte die Sammelbezeichnung meint.

Die Kindertagesbetreuung ist in Deutschland als Teil der Kinder- und Jugendhilfe im Sozialgesetzbuch (SGB VII, §§ 22-26) gesetzlich geregelt. Ein „Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in der Kindertagespflege“ (§24) soll ab dem 1.8.2013 bundesweit auch für 1-2-Jährige gesetzlich verankert gelten. Die konkrete Ausgestaltung ist in jedem Bundesland auf länderrechtlicher Basis geregelt, in Baden-Württemberg bislang etwa im „Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz – KiTaG)“ vom 19. März 2009.

Anforderungen und Aufgaben, die Kinder und Eltern zu bewältigen haben

Abb. 2.3.2 in der Anlage verdeutlicht die Vielfalt der Anforderungen, mit denen sich sowohl Kinder, als auch Eltern beim Eintritt in eine Kindertagesstätte konfrontiert sehen. Vieles davon ist Eltern zuvor oft nicht bewusst. Von diesen Anforderungsmomenten sollen deshalb unter a)-f) zunächst einige näher ausgeführt werden, die beim Eintritt in eine Kinderkrippe stark erfahren werden, danach weitere, die auch den Kindergarteneintritt betreffen.

→ Siehe dazu Anlage zu 2.2: Anforderungen an Kinder und Eltern beim Übergang in die Kindertagesstätte

Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsangebote im Kindesalter			
Kategorie	Bezeichnung	Altersgruppe	Anmerkung
Private Angebote	Tagespflegepersonen	Meist 1-6-Jährige	Meist Tagesmütter, aber auch Tagesväter; privat eigenständig organisierte Kontrakte; z.T. auf Au-Pair-Basis oder durch kommunale Tagespflegevereine
Kindertagesstätten / Kindertagesbetreuung	Kinderkrippe	Unter 3-Jährige	Qualität u.U. stark schwankend je nach Betreuerschlüssel und -kompetenz
	Kindergarten /KiTa	3-6-Jährige	Oft werden nur Ganztagskindergärten auch als Kindertagesstätte bezeichnet
	Vorschule	5-6-Jährige	I.d.R. Maßnahme des Kindergartens
	Hort an der Schule	Kinder in der Grundschule	Kann an bzw. nahe der Schule vor und nach dem Unterricht besucht werden
Freie Initiativen bzw. freie lokale Träger	Waldkindergarten, Betreuungsnetze etc	3-6-Jährige, 1-6-Jährige	Sowohl Formen mit hohem als auch mit sehr niedrigem Organisationsgrad wie etwa freie oder kirchengemeindliche Mutter-Kind-Gruppen
Sonstiges	Grundschulförderklasse	Meist 6-Jährige	Geht von der Kooperation Kindergarten-Schule aus: Für Kinder im schulpflichtigen Alter, die jedoch noch nicht schulfähig sind

Abb. 2.2.1

a) Trennungen von der Bezugsperson bewältigen

Aus Sicht des Kindes besteht wohl der größte Einschnitt beim Übergang in die Kinderbetreuung in der oft erstmaligen *Trennung von der primären Bezugsperson, meist der Mutter*, für eine längere Dauer. Das Umgehen mit der plötzlichen langen Abwesenheit der Mutter und neuen sich zur Beziehung anbietenden Personen, die langsame Entwicklung von Bindungssicherheit diesen gegenüber neben der Mutter ist eine emotional stark beanspruchende und keinesfalls immer gelingende Entwicklungsaufgabe³.

Säuglinge sind in den ersten Monaten vor Trennungserfahrungen besser geschützt, weil sie noch keine stabilen selektiven Bindungen entwickelt haben; dies endet aber meist um den 8. Monat, wenn viele Kinder auch anfangen zu ‚fremdeln‘⁴. Im Kindergartenalter etwa 2 Jahre später können Kinder mit räumlichen Trennungen von der Bezugsperson meist problemlos umgehen, weil sie inzwischen begreifen können bzw. durch dreijährige Erfahrung emotional darin sicher geworden sind, dass die Trennung jeweils nur eine vorübergehende ist (Personpermanenz) und keine Angstreaktion mehr auslösen muss.

Klein- und Kleinstkinder im Alter von 1-2 Jahren hingegen sind noch kaum in der Lage, Beziehungen zu Bezugspersonen während deren Abwesenheit aufrecht zu erhalten, da sie die Aufgabe der Bindung an wichtige Bezugspersonen noch nicht abschließend bewältigt haben. In diesem Alter empfinden Kinder die Trennung als besonders schmerzlich und befinden sich in einer Phase erhöhter Verletzlichkeit (Vulnerabilität). Da sie ein abschätzendes Empfinden weder für Raum noch für Zeit haben, können Kinder dieser Altersstufe es schlicht „weder geistig noch seelisch erfassen, wenn die Mutter sagt, sie komme gleich oder in soundsoviel Stunden wieder. Noch viel weniger können sie nachvollziehen, warum sie geht“⁵. Die Abwesenheit der Mutter löst daher häufig eine Reaktion der Existenzangst⁶ aus und das anhaltende Schreien ist eine verständliche, instinktive Gegenmaßnahme, die die Mutter zurückrufen und die Angst beenden soll.

Das Kleinkindalter ist davon geprägt, dass insbesondere durch das Laufen und das sich entwickelnde Sprechen der ‚Explorations- und Interaktionsradius‘ deutlich ausgeweitet ist und dadurch *erhebliche Entwicklungsaufgaben* auf das Kind zukommen. In diesen agiert es zunächst sehr unsicher und versucht sich mit Probierverhalten (try and error) an Verhaltensmuster anzunähern, die gelingen, d.h. bei denen am Ende das Kind und

seinem Gegenüber zufrieden sind. Dabei passen seine Aktion und die Gegenreaktion, sein Bedürfnis und die Situationsgegebenheiten oft nicht zusammen und so sind regelmäßige ‚Misserfolgserebnisse‘ für das Kind an der Tagesordnung. In dieser emotional schwierigen Dauererfahrung benötigt das Kleinkind

- *wenige* orientierende Bezugspersonen, damit nicht zunächst widersprüchliche, sondern erste klare Handlungsmuster erlernt werden können, die Sicherheit ermöglichen,
- die für das beständige Agieren und Reagieren des Kindes *viel Aufmerksamkeit* erübrigen können und dabei zahlreiche anregende Impulse und liebevoll korrigierende Zuwendung einbringen, so dass die regelmäßigen Frustrationen bewältigt werden und interaktiver Misserfolg nicht Verunsicherung, Rückzug oder Angst vor Liebesentzug nach sich zieht⁷.

Deshalb wird für unter 1-Jährige ein Erzieher-Kinder-Schlüssel von 1:3 für erforderlich gehalten, bei Kindern von 12-36 Monate von 1:4, höchstens 1:5. Anderenfalls kann eine Erzieherin, die für *mehrere* Kinder da sein muss, aus Zeit- und Aufmerksamkeitsgründen nicht in annähernd gleichem Maß die Zuwendung gewährleisten wie eine Mutter oder ein Vater, die bzw. der sich oft nur *einem* Kleinkind zeitgleich widmen muss.

b) Beziehung und Bindung zu einem/r Erzieher/in als weiterer Bezugsperson

Krippe oder Tagespflege konfrontieren das Kleinkind also mit der Anforderung, sich auf eine neue Bezugsperson einzulassen, was den einen rasch, den anderen nur langsam oder gar nicht gelingt. Deshalb sind individuell angepasste Übergänge unabdingbar. Nur wenn diese weitere Bindung gelingt, kann das Kind pädagogische Fachkräfte auch als Orientierungsgeber bzw. Autorität hinsichtlich seines Verhaltens anerkennen. Dann erst kann es die Erzieherin für sich als Ressource nutzen, etwa wenn eine Situation auftritt, in der es Unterstützung und Trost braucht. Damit die Loslösung von der primären und das Einlassen auf eine neue Bezugsperson gelingt, werden sanfte stufenweise Übergänge etwa nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell empfohlen.

→ Siehe dazu Anlage zu 2.2: Berliner Eingewöhnungsmodell

c) Neue Lebensrhythmen

Die sanfte Eingewöhnung ist auch deshalb sinnvoll, weil sich mit der Kindergruppe oder dem Kindergarten eine Umstellung des *Lebensrhythmus* ereignet, der plötzlich durch einen dem Arbeitsalltag angepassten Ablauf und die Fünf-Tages-Woche mit Wochenenden strukturiert ist. Insbesondere der Wechsel im 5-2-Wochenrhythmus (5 Tage Kinderkrippe – 2 Tage Familie) ist für viele kleine Kinder anfangs schwer nachzuvollziehen⁸, die Gewöhnung an die Krippen wird durch das Aussetzen am Wochenende erschwert und jeden Montag ist u.U. ein erneuter großer Trennungsschmerz feststellbar. Angesichts dieser unvermeidbaren wöchentlichen Rhythmusänderungen ist eine möglichst weitreichende Beständigkeit der sonstigen Faktoren – zuhause sichere Anwesenheit der primären familiären Bezugsperson, die das Kind auch abholt, fest zugewiesene Bezugsperson in der Krippe, vertraute Räume, soziale Konstellationen – umso wichtiger für das Sicherheitsgefühl und eine klare Orientiertheit des Kindes, welche dann erst eine günstige Entwicklung durch die Zeiten und Angebote in der Krippe ermöglichen.

Noch komplizierter wird es, wenn in Feiertags- oder Ferienabschnitten auch dieser 5-2-Rhythmus ausgesetzt wird. Was für Eltern Erholung und Urlaub darstellt – spätes Aufstehen und ein unstrukturierter Tagesablauf –, kann für kleine Kinder vor allem in der Übergangszeit eher aus dem Tagesrhythmus bringender verunsichernder Stress sein, der sie aggressiv, quengelig oder auch allzu anhänglich machen kann. Denn die Lebenswelt des Kindes wird durch den Besuch der Kindertagesstätte nicht einfach erweitert, sondern es muss langsam lernen, zwischen diesen völlig verschiedenen Welten und Zeitrhythmen auch innerlich zu pendeln.

d) Regeln und Rituale

Klare *Regeln und Rituale* können dem Kind helfen, diese verlässlichen Strukturen zu erfahren und ihm eine gewisse Vorhersehbarkeit der Abläufe ermöglichen, wodurch Unsicherheiten und Ängste abgebaut werden. Wenn das Kind von zuhause bereits Rituale von den Mahlzeiten oder dem Zu-Bett-Gehen kennt, fällt es ihm leichter, die neuen oder auch ähnlichen Rituale der Kindertagesstätte aufzunehmen. Eine gute Kindertagesstätte ermöglicht ein sanftes ritualisiertes Betreten am Morgen mit langsamem Abschied von den Eltern, die etwa noch beim Ablegen der Jacke und Anziehen der Hausschuhe helfen, und dann eine bewusste Begrüßung durch ‚meine‘ Erzieherin. In der Übergangszeit sollten es auch möglichst immer Mutter oder Vater und nicht täglich wechselnde Personen sein, die das Kind zur Kindertagesstätte bringen bzw. es dort abholen.

Feste Essenszeiten und Gruppenformen und ggf. Einschlafroutinen bei Ganztagsbetreuung sind ebenfalls Qualitätsmerkmale, die den Übergang in die neue Einrichtung erleichtern. Des Weiteren ist dabei wichtig, dass ein Kleinkind nicht schlagartig in der ersten Woche bereits mit einem ganzen Bündel solcher zu beachtender Regeln und mit zu vollziehender Rituale konfrontiert, sondern schrittweise eingeführt und damit vertraut gemacht wird.

e) Raumerschließung: Klare Überschaubarkeit oder Raumlabyrinth?

Neben Sicherheit in neuen Zeit- und Sozialstrukturen muss das Kind auch eine Sicherheit im neuen Raum entwickeln. Verwinkelte oder auseinandergezogene Raumensembles großer Kinderkrippen bzw. Kindertagesstätten können labyrinthisch wirken, sehr offene große Räume ebenfalls überfordernd. Eine klare Zuweisung des Raums, in dem ich ‚meine Erzieherin‘ normalerweise finden kann, sowie der typischen Aktivitäten und Materialien, die in den einzelnen Räumen angeboten werden, ist für eine klare Orientierung und Entscheidung wichtig. Eine gute Krippe bzw. Kindertagesstätte bietet darüber hinaus kleine Ecken, die von Kindern als Rückzugsmöglichkeit zu zweit oder allein genutzt werden können. Außerdem sollten die elterlichen Bezugspersonen Zugang haben und von den Kindern mitgenommen werden dürfen in die verschiedenen Räume.

f) Gruppenerfahrung und kindlicher Egozentrismus

Eine der großen Chancen der Kindertagesstätte besteht darin, dass Kinder, die als Erstgeborene oder Einzelkinder zunächst oder dauerhaft ohne Geschwister aufwachsen – ungefähr jeder zweite der unter 3-Jährigen befindet sich in dieser Situation –, hier auf Gleichaltrige stoßen und im Zusammensein mit diesen wichtige soziale und kommunikative Kompetenzen entwickeln können. Da für viele Kinder der Übergang in die Krippe oder den Kindergarten somit die erste Gruppenerfahrung und lang anhaltende Begegnung mit mehreren gleichzeitig anwesenden Kindern darstellt, birgt dies zunächst aber auch ein hohes Potenzial der Verunsicherung.

Gemeinsam mit anderen Kindern zu spielen ist für ein Kind, das sich bisher vorwiegend mit sich selbst oder mit seinen primären Bezugspersonen beschäftigte, etwas gänzlich Neues. Es muss lernen, in dieser neuen sozialen Konstellation das angemessene Verhalten umzusetzen. Der Rollenwandel vom Familien- oder Einzelkind zum Gruppenmitglied unter Gleichaltrigen⁹ macht erforderlich, dass man lernt, eigene Bedürfnisse zurückzustellen und auf andere Rücksicht zu nehmen¹⁰, etwa weil Spielangebote plötzlich dem Zugriff aller zur Verfügung stehen¹¹.

Besonders bei Kleinstkindern unter zwei Jahren sollte Eltern klar sein, dass diese sich auf einem Niveau ihrer kognitiven Entwicklung befinden, auf dem sie weder die Fähigkeit zur *Perspektivübernahme* beherrschen, noch über die sprachliche Ausdrucksfähigkeit verfügen, die sie in die Lage versetzt mit Gleichaltrigen in ein längeres gemeinsames Spiel einzutreten. In dieser Entwicklungsstufe zwischen 18 und 24 Monaten beschränkt sich das Spielen etwa auf affektiv besetzte Symbole, einfache operative Handlungsabläufe (Bauklötze, Sandeln, Kugelbahn), das Imitieren des bei Eltern und Geschwistern wahrgenommenen Verhaltens und die spielerische Erweiterung des Wortschatzes¹².

Selbst Kinder über drei Jahren zeigen weithin noch einen ausgeprägten *kindlichen Egozentrismus*, der die Kommunikation mit anderen Personen erschwert. Er kann von den einen rascher, den anderen nur schwer überwunden werden. Die Fähigkeit zur Perspektiv- und Rollenübernahme wird langsam aufgebaut und das Kind kommt schrittweise in die Lage, sich auf die Verständigungsmöglichkeiten anderer einstellen zu können¹³. Auch muss es im Zusammensein mit anderen Kindern öfters um Spielsachen und die Aufmerksamkeit der Erzieherin konkurrieren, was die Fähigkeit zur Geduld und zum Warten, aber auch zu einer möglichst sozialverträglich ablaufenden Selbstbehauptung erforderlich macht. Es kann sich zudem nicht mehr darauf verlassen, in jeder kritischen Situation sofort beachtet, unterstützt oder getröstet zu werden wie zuhause. Durch diese Situationen kommt es zum Einüben von Frustrationstoleranz und Selbstkontrolle – zwei bedeutsame Entwicklungsaufgaben des Krippen- bzw. Kindergartenkindes. Eltern können bereits vor dem Übergang in die Kindertagesstätte etwa durch den Besuch von Mutter-Kind-Gruppen oder durch bewusst zeitlich verzögertes Reagieren auf dessen Wünsche beginnen, ihr Kind auf diese neue Anforderungssituation vorzubereiten. Das Zusammensein mit älteren Geschwistern oder Nachbarskindern kann ebenfalls eine gute Vorübung darstellen. Wenn die Interaktion mit anderen Kindern gelingt, fördert dies die Entwicklung des weiteren Sozialverhaltens und ein angemessenes Selbstkonzept¹⁴.

Wenn Betreuungs- und Erziehungsalternativen vorhanden sind, lohnt es sich auch, vor der Entscheidung oder Anmeldung eines Kindes Erkundigungen einzuziehen, wie jeweils die Formen und Ergebnisse des sozialen Lernens aussehen. Gelingende Sozialerziehung fördert gruppen- und partnerbezogenes Kommunizieren und

Verhalten: Verständigungs- und Kompromissbereitschaft im Konfliktfall, Einfühlungsvermögen und Trösten, Helfen und Hilfe annehmen, sich Einlassen auf Ideen anderer, sich wehren können gegen in Beschlag nehmende Kinder, Ja und Nein sagen können sind positive Ergebnisse. Bei schlechtem Personalschlüssel oder ungünstig realisierten Konzeptionen hingegen können sich viele offene oder unterschwellige Konflikte ergeben, die nicht gelöst werden, sondern zu Außenseiter- und Opferkonstellationen und der Verstärkung beziehungsuntauglicher, ja dissozialer Verhaltensmuster führen können.

Übergangsprozesse bei den Eltern

Auch für die *Familie* stellt der Kindergarteneintritt einen Übergang dar. Auch ihr Erfahrungsraum erweitert sich und die Familienmitglieder müssen neue Beziehungen knüpfen, was insbesondere für die *Väter* im „weiblich dominierten Lebensfeld Kindergarten“ schwierig zu sein scheint¹⁵. Dabei wurde die positive Wirkung der aktiven Beteiligung der Väter im Übergang auf die Entwicklung der Familie und des Kindes nachgewiesen¹⁶. Zugleich hat sich die Rolle der Väter in den letzten Jahren stark gewandelt: „Der Vater ist heutzutage nicht mehr nur Beobachter von Veränderungen und Empfänger von Nachrichten, sondern nimmt bewusst an ihnen teil“¹⁷. Diese gestiegene Bereitschaft kann und sollte im Kindergarten genutzt werden, gerade auch weil männliche Vorbilder im Beruf des Erziehers selten zu finden sind.

Gleichzeitig müssen auch Eltern die zeitweise Loslösung von ihrem Kind lernen und müssen neue Regeln und Erziehungsstile akzeptieren, denen sie ihr Kind aussetzen. Des Weiteren stellt es für nicht wenige Mütter eine Schwierigkeit dar, dass ihr Kind Bindungen zu anderen Bezugspersonen aufbaut und sie müssen lernen, in der Erzieherin keine Rivalin um die Zuneigung ihres Kindes zu sehen¹⁸, sondern Vertrauen zu ihr aufzubauen. In Studien konnte gezeigt werden, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen mütterlicher Trennungsangst, Bindungsunsicherheiten des Kindes und negativem Verhalten in der Krippe¹⁹. Erzieherinnen sollten daher sehr sensibel in ihrer Wahrnehmung gegenüber dem elterlichen Verhalten sein und Verständnis für deren Ängste und Befürchtungen aufbringen.

Migrationshintergründe beachten

Für Familien mit *Migrationshintergrund* kann der Übergang noch schwerer sein, da sie zusätzlich sprachliche und kulturelle Barrieren zu überwinden haben, die durch Vorurteile der anderen Familien und Kinder oder auch einzelner Erzieher verstärkt werden. Dabei entstehen Konflikte gerne aus missverstandenen Verhalten, das nicht thematisiert wird. Etwa wenn ein Mädchen türkischer Herkunft im Gespräch mit der Erzieherin scheinbar desinteressiert zu Boden schaut, statt dem Gegenüber in die Augen zu blicken. Was die Erzieherin durch ihre deutsche ‚Kultur-Brille‘ als Desinteresse, Trotz oder Unhöflichkeit deutet, ist vom Kind keineswegs beabsichtigt, im Gegenteil: In seiner Kultur gälte es als respektlos, wenn es der Erzieherin offen ins Gesicht geblickt hätte. Ein türkischer Junge wiederum kann u.U. so sozialisiert sein, dass er sich zwar vom Vater oder Bruder, nicht aber von einer Frau zurechtweisen lassen muss. In beiden Fällen haben sowohl die Kinder als auch die Fachkräfte an einer stetigen Verhaltensanpassung am neuen Ort zu arbeiten. Interkulturelle Verständigung stellt eine große Herausforderung dar. Es gilt, bereits im Kindergarten „eine Alltagskultur zu gestalten, die von Respekt, Wertschätzung und dem Streben nach Gerechtigkeit geprägt ist“²⁰ und in der vielfältige Verständigungsmöglichkeiten der Eltern mit Migrationshintergrund sowohl mit den Fachkräften als auch mit anderen deutschen Eltern angeboten *und* faktisch umgesetzt werden, denn nur so können kulturelle Barrieren nachhaltig abgebaut werden.

Nicht selten werden Kinder ausländischer Eltern im Kindergarten erstmals mit der Situation konfrontiert, dass dort eine *andere Sprache* gesprochen wird als zuhause. Rund 5% der Familien mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg sprechen zuhause kein Deutsch²¹. Bei einem solchen Kind, das die neue Umgangssprache weder verstehen noch sich mit seinen Wünschen und Bedürfnissen darin ausdrücken kann, wird das Gefühl von Hilflosigkeit und Verlassensein, das mit der Trennung von den Eltern ohnehin einhergeht, massiv verstärkt. Es hat einen außerordentlich schwierigen Übergang zu leisten, der nur mit liebevoller Achtsamkeit, gezielter langsamer Sprachförderung und keinesfalls Ungeduld zu bewältigen ist. Dies erfordert jedoch zusätzliche Mitarbeiterkompetenz und -zeit.

Wenn vorab nicht gesichert wurde, dass dies gegeben ist, sollten Eltern ihrem Kind eine solche Kindertagesstätte nicht zumuten, auch nicht probierhalber, da das Risiko eines misslingenden Übergangs und nachhaltiger negativer Auswirkungen – auch für spätere Übergangsanläufe – zu groß ist. Eine Elternberatung im Vorfeld, die klärt und lokale Alternativen entwickelt, ist erforderlich. Da die außerfamiliäre Betreuung unter Eltern mit Migrationshintergrund oft nicht kulturell wirklich etabliert ist, stehen diese u.U. zudem vor der Anforderung, sich vor anderen für den Krippenaufenthalt rechtfertigen und mit Schuldgefühlen kämpfen zu müssen²².

2.3 Chancen und Risiken

Übergangsstärke und Transitionskompetenzen entwickeln

Betrachtet man Übergänge, fachsprachlich Transitionen genannt, einseitig als risikoreiche Lebensabschnitte, die die gesunde Entwicklung des Kindes gefährden, so kommt man zu dem Ergebnis, dass es das höchste Ziel sein muss, Diskontinuität, Stress und Brüche zu vermeiden²³. Vergessen wird dabei aber, dass biographische Transitionen stets von Übergangsstress und Diskontinuität gekennzeichnet sind und das über den gesamten Lebenslauf so bleibt. Diskontinuität ist nicht nur Stressor, sondern auch ein anregender Faktor, ein Stimulus, für die Entwicklung. „Diesen Stimulus gilt es pädagogisch so zu nutzen, dass keine langfristige Überforderung, sondern für jedes einzelne Kind eine angemessene Herausforderung entsteht.“²⁴

Das bedeutet, dass eine übertriebene Vermeidung jeder Diskontinuität die Kräfte und Zukunftschancen eines Kindes auch schwächen kann. Es gilt, mehr Gewicht auf eine durchdachte und hinreichende Unterstützung des Kindes in den Übergängen zu legen und dem Kind so die Erfahrung zu ermöglichen, dass es Veränderungen meistern kann, auch weil es dabei nicht auf sich gestellt bleibt.

Die Balance von Anforderungen und Kräften als Entwicklungskriterium

Entscheidend ist, dass die verfügbaren Ressourcen und Kräfte immer größer sind als die Anforderungen, so dass es zwar zur Herausforderung, aber nicht zur Überforderung kommt. Wie die Stressforschung zeigte, hängt die Bewältigung einer solchen Anforderungs- oder Bedrohungssituation maßgeblich davon ab, ob vertraute Personen sicher verfügbar sind, die Unterstützung garantieren und so Angst nehmen können. Das gilt für Kinder ebenso wie für Erwachsene: „Das Gefühl, dass man nicht allein ist, dass jemand da ist, den man um Rat fragen kann, der einem zur Seite steht, der zuhört, tröstet und mitfühlt, führt dazu, dass die Angst verschwindet und die Stressreaktion angehalten wird“²⁵. Dieses Paradigma wird etwa auch im sogenannten „*Berliner Eingewöhnungsmodell*“ von INFANS beachtet, das in vielen Kindertagesstätten heute selbstverständlich eingesetzt wird (vgl. Anlage zu 2.2).

Ein gelungener Übergang in den Kindergarten bzw. die Krippe birgt große Chancen für die kindliche Entwicklung. Gewinne für die Persönlichkeitsentwicklung ziehen Kinder aus einer Erhöhung ihrer „Resilienz“ gegenüber anspruchsvollen Transitionsphasen. Das Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) spricht gar von „Transitionskompetenz“²⁶, die dazu führt, dass auch weitere Übergänge der künftigen Bildungslaufbahn erfolgreich bewältigt werden können²⁷.

Mit Stresssituationen umgehen lernen

In den ersten vier Lebensjahren entwickeln Kinder emotionale Kontrolle und erlernen das Abschalten von Stressreaktionen bei Belastungen²⁸, die auch im Zuge des Übergangs gehäuft auftreten. Diese Fähigkeiten gehen aus einer gelungenen Transition hervor und können als Ressourcen für weitere kritische Lebensphasen und -ereignisse genutzt werden und ermöglichen eine erfolgreiche Bewältigung (Coping). Ein bemerkenswertes Phänomen ist, dass unter günstigen Bedingungen eingewöhnte Kinder weniger Krankheit und Verunsicherung in ihrer weiteren Laufbahn im Vergleich zu abrupt eingewöhnten Kindern zeigten, deren Stresshormonspiegel oft deutlich ansteigt. Die Hirnforschung konnte dabei zeigen, wie ein dauerhaft erhöhter Stresshormonspiegel die Unterdrückung körpereigener Abwehrmechanismen zur Folge haben kann. Dadurch steigt die Anfälligkeit für Krankheitserreger, die in einer Kindertagesstätte ständig vorhanden sind, und somit das Krankheitsrisiko²⁹. Häufiges Krank-Werden aber ist nicht entwicklungsförderlich, im Gegenteil.

Bestehende Bindungen sorgsam überprüfen – neue Bindungen ermöglichen

Beim Umgang mit Transitionen scheint das unerschütterliche kindliche *Empfinden* von Bindungssicherheit also ein ganz entscheidender Parameter zu sein. Wenn etwa durch Klinik- oder Kuraufenthalte von Kind oder Bezugsperson oder auch deren häufige abendliche Abwesenheit in der Kleinkinderzeit dieses bereits ‚angeknackst‘ wurde, ist Vorsicht geboten. Bei Kindern mit sehr sicherem Bindungsgefühl bezüglich primärer Bezugspersonen hingegen ließ sich oft ein leichter Eintritt in die Krippe nachweisen.³⁰

Aber auch für Kinder ohne sichere Bindung an ihre Eltern birgt – gerade dann wenn diese sichere Bindung etwa aufgrund persönlicher Lebenslagen, Probleme bzw. einer dauerhaften Erziehungsschwäche der Eltern nicht hergestellt werden kann – der Krippenbesuch u.U. eine Chance: So kann eine verlässliche Bezugserzieherin in der Krippe eventuell zu einer ersten sicheren Basis werden, von der aus das Kind seine Explorationserfahrungen und Entwicklungen vorantreibt, weil es diese Bindung als Ressource für sich nutzen kann. Diese neue Bindung kann also – unter sehr günstigen Bedingungen! – eine kompensatorische Bedeutung haben.

Eine stabile Bindung zu einer pädagogischen Fachkraft wirkt sich entgegen einer noch landläufigen Angst so mancher Mutter auch nicht zwangsläufig negativ auf die Bindung zu den Eltern aus. Nicht alle, aber viele sehr kleine Kinder können zur selben Zeit voneinander unabhängige Bindungen an die Eltern und eine oder später auch mehrere Erzieherinnen aufbauen.

Stabilisierung kindlicher Beziehungsfähigkeit durch die Krippe

Gut arbeitende Krippen können dadurch im Einzelfall sogar vorhandene Bindungsunsicherheiten des Kindes stabilisieren³¹. Dies wird unter anderem dadurch erklärt, dass externe Betreuung im Idealfall eine organisatorische Entlastung der Familie darstellt, was dazu beitragen kann, dass das Kind zu Hause eine entspanntere, konfliktärmere Atmosphäre vorfindet als ohne die regelmäßige Betreuung. Dies wiederum kann sich auf die Mutter-Kind-Beziehung positiv auswirken, wenn die Mutter sich dem Kind zuwendet³². Ob dies jedoch gelingt, hängt maßgeblich von der gelingenden Passung zwischen Familien- und Krippenalltag und auch der guten Kommunikation zwischen Eltern und Erziehern ab.

Am stärksten profitieren deshalb Kinder aus *benachteiligten* Familien von einer qualitativ hochwertigen Betreuung, besonders in ihrer psychischen, emotionalen und kognitiven Entwicklung: „Ist die familienexterne Qualität besser als die des häuslichen Umfelds, dann ergibt sich ein größerer positiver Unterschied und somit auch eine größere positive Wirksamkeit. Eine hohe Qualität familienexterner Betreuung kann somit die möglicherweise negativen Auswirkungen familiärer Einflussmerkmale kompensieren.“³³

Hingegen profitieren Kleinkinder unter 3 Jahren aus materiell gesicherten und intern stabilen Familienverhältnissen deutlich weniger von externer Betreuung, da sie in der Familie bereits eine vorteilhafte, oft sogar günstigere erzieherische Ausgangslage für ihre Entwicklung vorfinden. Dieser Tatbestand sollte nicht unterschlagen werden.

„Come together“ – Chance einer guten elternorientierten Kinderkrippenarbeit

Krippen und Kindergärten können auch einen Beitrag zur Integration von Menschen mit *Migrationshintergrund* leisten, sofern es gelingt, vorurteilsfrei mit ihnen umzugehen. KiTas sind Orte, die viele unterschiedliche Familienkulturen zusammenbringen und in denen Kinder und Eltern lernen können, das Gegenüber in seiner Verschiedenheit wertzuschätzen. Dazu braucht es Vorbilder und die Vermittlung einer klaren Wertorientierung: „Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht“³⁴. Solche Einstellungen können nur erlernt werden, wenn sie bewusst zum Thema gemacht werden. Dadurch wird die Voraussetzung geschaffen, dass nicht nur ausländische, sondern auch behinderte oder sonst irgendwie andersartig wirkende Kinder in ihrem Selbstwert nicht beeinträchtigt werden, sondern sich unter den anderen Kindern wohlfühlen können – eine Grundvoraussetzung, damit Kinder lernen können³⁵.

Erfahrung für künftige Übergänge

Es zeigt sich also, dass der Übergang in die Betreuung für Kleinkinder durchaus mit großen Entwicklungschancen und Zugewinnen verbunden ist, wenn sie ausreichend Unterstützung erfahren und so diesen für sich als Zuwachs an Erfahrung, Kompetenz und Autonomie verbuchen können³⁶. Je öfter Kinder die Erfahrung machen, dass sie Probleme und Schwierigkeiten in ihrem Leben lösen und bewältigen können, desto mehr wird sich bei ihnen die Überzeugung einstellen, dass sie auch zukünftige Hürden meistern können. Der entscheidende Vorgang geschieht dabei auf der Beziehungsebene: das erfolgreiche Vertrauen auf andere schafft zugleich mehr Vertrauen in sich selbst: „Nichts ist in der Lage, das Durcheinander im Kopf besser aufzulösen und die zum Lernen erforderliche Offenheit und innere Ruhe wieder herzustellen, als dieses Gefühl von Vertrauen.“³⁷

Risiken für die Entwicklung

Chancen und Risiken sind die beiden Seiten der Medaille, die Übergang heißt. Denn jede einzelne wichtige Anforderung im Übergang kann im Gelingen oder Scheitern enden, ist dementsprechend potenzielle Chance und potenzieller Risikofaktor für ein Kind. Diese Risiken muss man als Erziehungsverantwortlicher sehen und darf sie nicht unterschätzen. Viele Faktoren können dazu führen, dass ein Übergang ungünstig verläuft und von den Akteuren als gescheitert bewertet wird. Durch einen solchen gescheiterten Umbruch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass künftige ähnliche Übergangssituationen nicht angemessen bewältigt werden³⁸.

So kann ein misslungener Übergang in die Kindertagesstätte nachweislich zum „Prädiktor“ für spätere Schul-schwierigkeiten und Anpassungsprobleme in anderen sozialen Systemen³⁹ werden. Insbesondere wenn der Übergang als *traumatisches Erlebnis* bewertet wird, auf dessen Beendigung das Kind keinen Einfluss nehmen konnte, ist eine erhöhte Verletzlichkeit sowie die Entstehung von so genannter „Erlerner Hilflosigkeit“ möglich⁴⁰.

Risikogruppen

Bestimmte Personengruppen sind besonders gefährdet beim Übergang. Dazu zählen insbesondere vernachlässigte Kinder mit desinteressierten Eltern⁴¹, überbehütete Kinder sowie Kinder von Eltern mit inkonsequentem Erziehungsverhalten. Diese Risikogruppen zeigen meist stärkere Stressreaktionen im Übergang und sind insgesamt psychisch instabiler⁴². Dies hängt auch mit der Entwicklung des Gehirns zusammen; Hirnforscher ermittelten deutliche Hinweise darauf, „dass Angst, Stress, Überforderung und äußerer Druck die Herausbildung komplexer Verschaltungen im Gehirn ebenso behindern wie Unterforderung, mangelnde Anregungen, Verwöhnung oder Vernachlässigung⁴³“.

Hinzu kommen Kinder mit *Migrationshintergrund*, für die sich am Übergang in die KiTa und später in die Schule entscheiden kann, ob ein Einleben in Deutschland gelingt oder nicht. Zum einen müssen solche Kinder zusätzlich zu den altersspezifischen Entwicklungs- und den Transitionsaufgaben auch noch eine „Akkulturationsleistung⁴⁴“ erbringen (vgl. dazu Ausführungen zum Übergang Kindergarten-Grundschule in Kap. 3.3). Außerdem wird Migrantenfamilien teilweise mit Vorurteilen (Stereotypisierung, Diskriminierung) begegnet und dies kann in Reaktion zu einer Selbstisolation von Seiten der Familien führen. Für Kinder kann die wahrgenommene negative Reaktion aus der Umwelt als negatives Bild in ihr Selbstkonzept eingehen⁴⁵ und zu einer Erschütterung des Selbstwertes führen.

Ein erhöhtes Risiko des Scheiterns zeigt sich auch bei Kindern die temperamentsbedingt sehr aufbrausend oder aggressiv, leicht ablenkbar oder sprunghaft sind, da sie nicht nur weniger anpassungsfähig auf neue Situationen reagieren, sondern auch schneller zur Zielscheibe negativer, feindseliger Gefühle und kritisierendem oder gar bestrafendem Erziehungsverhalten werden.

Belastung der Mutter-Kind-Beziehung

Längsschnittstudien zeigten, dass eine bereits vorbelastete Bindung zur Mutter durch eine zu schnelle Eingewöhnung weiter belastet werden kann, da die Kinder ihre negativen Empfindungen der Mutter „anlasten“⁴⁶. Dabei spielen vor allem der Beginn und die Intensität der familienexternen Betreuung eine Rolle. Besonders früh einsetzende und *besonders lange Aufenthaltszeiten* in der Krippe können auch die Bindung zur Mutter beeinträchtigen, besonders wenn der Umgang in der Betreuung wenig feinfühlig ist⁴⁷. Der größere Einflussfaktor bei einer solchen Konstellation ist allerdings die vorab bestehende Qualität der Bindung zwischen Mutter und Kind. Je sicherer ein Kind an seine Mutter gebunden ist, desto weniger konnte diese Bindung durch Qualitätsdefizite der Krippenbetreuung beeinträchtigt werden.⁴⁸

Gesundheitsrisiken durch misslungene Trennungs- und Stresserfahrung

Im Gegensatz zu früheren Annahmen ist man sich heute der Gefahren einer zu *abrupten Eingewöhnung* in den Kindergarten bewusst und geht in der Regel behutsamer damit um. Die Erfahrungen mit Krippen in der ehemaligen DDR haben gezeigt, dass die „Einkripping“ im Kleinkind- oder gar Säuglingsalter die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigen kann. So hat man beispielsweise festgestellt, dass Kinder, die abrupt und unter großem Trennungsschmerz abgegeben wurden, eine viermal höhere Erkrankungsrate hatten als behutsam eingewöhnte⁴⁹! Erschreckend ist aber umso mehr, dass Krippenkinder im Vergleich zu Kindern, die in der Familie betreut werden, eine signifikant erhöhte Krankheitshäufigkeit aufweisen⁵⁰. Dies ist teilweise dadurch erklärbar, dass außerhäuslich in Gruppen betreute Kinder durch den Kontakt mit anderen Kindern ein erhöhtes Ansteckungsrisiko für Infektionskrankheiten aufweisen, nach aktuellem Erkenntnisstand aber auch durch die bereits erwähnten Abweichungen des Cortisolspiegels aufgrund eines erhöhten Maßes von psychischem Stress⁵¹. Die noch laufende ‚Wiener Krippenstudie‘ der Universität Wien konnte bereits nachweisen, dass der zunächst stark erhöhte Cortisolwert im Laufe der Betreuung nach einigen Wochen unter das Normalniveau absinkt. Die gemessenen Cortisolwerte waren vergleichbar mit Werten, wie sie etwa bei erwachsenen Burnout-Patienten gemessen werden⁵². Dies hat langfristig eine ungünstige Stressverarbeitung und Erregerabwehr zur Folge.⁵³

Die Krippenqualität entscheidet darüber, was für das Kind am besten ist

Die Krippenqualität hängt von oben genannten Variablen und ganz besonders von der Qualität der Einrichtung ab, diese wieder von ihrer Personal- und Ressourcenlage. Die Qualität ist deshalb in so manchen kommunalen Einrichtungen noch immer für Erzieherinnen wie Kinder unbefriedigend. Qualitativ schlechte Betreuungseinrichtungen können sich negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken⁵⁴.

Als Qualitätsfaktoren eine Kinderkrippe lassen sich viele Kriterien aufzählen. Wichtigste Kernkriterien aus der Perspektive kindlicher Bedürfnisse und Risikofaktoren sind in Abb.2.3.1 gebündelt.

Kernkriterien für die Qualität einer Kinderkrippe

- Der Mitarbeiter-Kind-Schlüssel: Er sollte in einer Krippe je nach Alter 1:3 (unter 1 Jahr) bzw. 1:4 (1-2 Jahre) nicht überschreiten. Im Kindergarten dürfen auf eine Erzieherin max. 12 Kinder kommen.
- Feste Bezugserzieher/-in: Ein Kindergarten- und mehr noch ein Krippenkind braucht verlässlich *eine* bestimmte Bezugsperson, nicht nur in der Eingewöhnungszeit. Eine Krippe mit vielen Teilzeitkräften kann oft nicht garantieren, dass für jedes Kind die Bezugserzieherin täglich und die ganze Zeit da ist.
- Erzieherische Konzept: Klare Regeln in Kommunikation und Umgang helfen Kindern, sofern sie Zeit haben, sich darauf einzustellen. Allzu regelarme Betreuungseinrichtungen fördern Unruhe und Konflikte. Eine zu lange offen gestaltete Situation am Vormittag mit vielen wählbaren Angeboten kann Kinder überfordern, verunsichern, motorisch unruhig oder gar aggressiv werden lassen. Geschlossene Konzepte gelingt es besser, atmosphärische Ruhe und Ausgeglichenheit der Kinder entstehen zu lassen.
- Verlässliche Betreuungszeiten: Eltern wünschen sich zwar gerne möglichst viel Flexibilität bei den Bring- und Holzeiten. Doch ist das meist nicht im Interesse der Kinder, denen eine mehrstündige störungsfreie Kernzeit etwa von 9-12 Uhr mit festen Strukturen und Ritualen (gemeinsames Essen) gut tut.
- Elternkooperation: Wenn die Einrichtung grundsätzlich sehr regelmäßige Kontakte mit den Eltern wünscht, um sich über das Kind auszutauschen, ist das ein gutes Zeichen.

Abb. 2.3.1

Tatsächlich finden sich in räumlicher Nähe zur Wohnung meist nur 1-2 Kinderkrippen oder Kindergärten. Eine Kindertagesstätte im Wohnumfeld, die obige Kernkriterien erfüllt, sollte einer entfernter liegenden vorgezogen werden, selbst wenn diese noch etwas mehr Qualitätsmerkmale etwa in der Raum- und Materialausstattung aufweist. Denn die räumliche Nähe verschafft dem Kind die Möglichkeit, Freundschaften und Spielbeziehungen mit andern Kindern auch außerhalb der Tagesstätte zu pflegen. Das ist vor allem im Kindergartenalter ein wichtiger Entwicklungsaspekt. Zudem ist es einfacher, in Elternnetzwerke und -kontakte hineinzufinden.

Besonders die beiden ersten Punkte sollten sicher gewährleistet sein. Die Realität in nicht wenigen kommunalen Kindertagesstätten liegt aber – da es eine gesetzlich verbindliche Betreuungsquote bislang nicht gibt! – in manchen Fällen bei über 12 Kindern zwischen 1 und 6 Jahren je Fachkraft.⁵⁵ Unter solchen Voraussetzungen ist es unmöglich, jedem Kind in der Einrichtung die für eine günstige Entwicklung erforderliche Aufmerksamkeit und Zuwendung zuteil werden zu lassen.

Unter solchen Bedingungen bergen sehr lange tägliche Betreuungszeiten bei kleinen Kindern das Risiko einer Entwicklungsstörung etwa durch Deprivation⁵⁶, welches sich in inaktivem, desinteressiertem und lustlosem Verhalten und in einer erhöhten Anfälligkeit gegenüber Infektionskrankheiten äußern kann⁵⁷. Auch Hinweise aus aktuellen Studien, wonach in Krippen betreute Kinder etwas häufiger später auffällige Verhaltensweisen und Verhaltensprobleme zeigten als familiär betreute Kinder⁵⁸, rücken die Frage nach der Qualität in Krippen in den Fokus. Denn nur eine gute Krippe kann einem Kind in seiner Entwicklung gut tun.

Unterschiedliche Flexibilität der Einrichtungen

Probleme des Kindes beim Übergang sind teilweise auch in der fehlenden *Passung* zwischen Familiensituation und Einrichtung begründet. Wenn etwa überlange Kernzeiten der Kindertagesstätte mit den Arbeitszeiten der Eltern allzuschlecht in Einklang gebracht werden können, erzeugt dies organisatorische Schwierigkeiten für die Familie. Dies gilt insbesondere für Beschäftigte in Schichtarbeit oder der Gastronomie.⁵⁹ Diese müssen dann zusätzliche Hilfe durch Freunde, Verwandte oder Babysitter beim Bringen, Holen und überbrückenden Betreuen in Anspruch nehmen⁶⁰, was für die Kinder mit noch mehr Personen- und Ortswechsellern somit mit weiterem Stressempfinden verbunden ist.

Die Mehrzahl der Mütter in Baden-Württemberg arbeitet nicht in Voll-, sondern in Teilzeit. Dennoch beharren Kindertagesstätten teilweise auf einer Vollzeitanwesenheit der Kinder bis zum Nachmittag bzw. einer Vollzeitbezahlung.⁶¹ Statt sich auf das Lebenskonzept dieser Familien flexibel einzulassen, nutzen manche den Mangel an Betreuungsplätzen um Eltern unter Druck zu setzen, dies zu akzeptieren. Eltern entscheiden sich auch deshalb oft für andere Betreuungsformen wie etwa Tagesmütter oder doch die eigene Betreuung in der Familie. Kindertagesstätten, die einen Weg finden, das Anliegen der rhythmisierten, störungsfreien Kernzeit zu verbinden mit etwa halbtägiger Krippennutzung ohne den Mitarbeiter-Kind-Schlüssel über 1:4 anzuheben, sind deshalb erstrebenswert.

Fülle der zu verarbeitenden Eindrücke als Stress

Insbesondere die sozialen Erfahrungen in Krippe oder Kindergarten sind es, die Kinder auch zuhause noch stark beschäftigen. *Wiederkehrende* Konflikte mit Spielkameraden etwa nach dem Muster „Du bist nicht mehr meine Freundin!“ oder nicht verstandene Zurechtweisungen durch eine Erzieherin können Tränen fließen lassen und ein sensibles Kind verstummen oder auch aggressiv werden lassen.

Auch die Fülle der Spielmöglichkeiten stellt eine hohe Anforderung dar. Kinder wissen angesichts zu vieler Optionen oft nicht, was sie eigentlich wollen und reagieren außengesteuert: Immer der Gegenstand, den sich ein anderes Kind gerade greift, wird plötzlich attraktiv und „das will *ich* jetzt haben“. Gemeinsames harmonisches Spielen ist Kinder unter 2 Jahren oft nicht möglich und nicht wenige über 3 Jahre tun sich ebenfalls noch schwer damit. Kinder brauchen erzieherische Hilfestellung zu einer kriteriengestützten Auswahl aus den Angeboten: Was kann ich besonders gut? Was will ich noch besser können? Was habe ich schon lange nicht mehr gespielt? Was noch nie?

Ein Kind kann auch die massive Häufung von Anforderungen und Eindrücken als Stress auslösende *Reizüberflutung*⁶² empfinden. Die Belastung zeigt sich dann darin, dass Kinder in den ersten Wochen nach dem Start in Krippe oder Kindergarten zuhause Anzeichen von Verschlussenheit, Unausgeglichenheit und psychophysischer Erschöpfung aufwiesen, die davon zeugen, dass ihnen die Anpassung sehr zu schaffen macht⁶³. Eltern sollten sich darauf einstellen und dann Geduld und genügend Zeit aufwenden – und nicht erwarten, dass das Kind zuhause lossprudelt, denn möglicherweise ist es zunächst eher in sich gekehrt.

Mehrfache zeitgleiche Übergangsprozesse fordern von Kindern ein Vielfaches an Anpassungsleistung und von Eltern an Zuwendung

Die Risikofaktoren für die Kinder steigern sich, wenn in der Familie *mehrere Übergänge* zeitgleich auftreten, die Bewältigungskompetenzen erfordern. So geht mit dem Krippen- oder Kindergarteneintritt oft der Wiedereintritt eines weiteren Elternteils ins Berufsleben oder die Geburt eines Geschwisterkinds, das die Familienkonstellation verändert, einher.

Bei vielen Kindern lässt sich zudem einige Zeit später nach der ersten Eingewöhnungsphase eine erneute Phase mit ähnlichen Symptomen beobachten. Sie wird auch „der zweite kleine Übergang“⁶⁴ genannt und tritt häufig dann auf, wenn die Kindertagesstätte allmählich zur Gewohnheit wird und der Sonderstatus eines Neulings bei Gruppe und Erzieherinnen endet. Dies kann vom Kind als Verlust erlebt werden, Unzufriedenheit und Frust entstehen. Überlange Aufenthaltszeiten sind für Kleinkinder generell nur schwer zu verkraften. Wenn sie 30 Stunden pro Woche übersteigen⁶⁵, entstehen Belastungen, die oft Verhaltensprobleme wie etwa ein erhöhtes Aggressionsniveau nach sich ziehen.⁶⁶

Durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse erleben zahlreiche Kinder heute nicht nur eine Vielzahl verschiedener Familienformen, sondern auch gehäuft innerfamiliäre Übergangsprozesse⁶⁷, die oft mit Ereignissen wie Partnerschaftskrisen und Scheidung, erneuter Partnerwahl und Heirat verbunden sind. Ein Aufwachsen ohne ihren Vater ist besonders für Jungen nachweislich ein Risikofaktor, der Anpassungsschwierigkeiten, aggressives Verhalten und psychopathische Erkrankungen nach sich ziehen kann, nicht muss.⁶⁸ Wenn ein Übergang in Krippe, Kindergarten oder Schule ansteht, sollte im Interesse des Kindes deshalb auch ein Elternteil mit Sorgerecht, bei dem das Kind *nicht* lebt, in geeigneter Weise beteiligt werden.

Die *Trennung* der Eltern ist aus Sicht des Kindes meist ein hochdramatischer Einschnitt, der es deprimiert, verwirrt, seine Kräfte absorbiert: „Emotional droht dem Kind der Verlust eines Elternteils, materiell ist mit einer deutlichen Verschlechterung des Lebensstandards zu rechnen und räumlich geht damit oft ein Wechsel des gesamten Lebensumfeldes einher“⁶⁹.

Ein *Umzug*, der bei sonstiger Familienstabilität vom Kind bei offen-explorativer Grundeinstellung mit einem Zugewinn an Erfahrung und Weltwissen verbunden werden kann, bedeutet in einer Situation mit mehrfachen Brüchen ein weiteres bedrohliches Szenario. Denn stets stellt ein Umzug den Verlust eines vertrauten Lebensraums dar, dessen Stabilität besonders dann wichtig ist, wenn Beziehungen instabil werden.

Belastungsindex

Ereignisse, die Kinder als Übergänge bzw. Tatbestände mit verstärkten Anforderungen erfahren, Weingardt 2012

Lebensereignis / Übergang	Ungefähres Maß der Anforderung an das Kind	Derzeit der Fall?
Umzug mit geringer Veränderung des sozialen Umfelds	0-1	
Umzug mit kompletter Veränderung des sozialen Umfelds	2-3	
Im Vorschulalter: Geburt eines jüngeren Geschwisterkindes	2-3	
Im Vorschulalter: Einschulung eines älteren Geschwisterkindes	1	
Eintritt der primären Bezugsperson in Teilzeit-Berufstätigkeit mit bis zu halbtägiger Abwesenheit	0-2	
Eintritt der primären Bezugsperson in Vollzeittätigkeit	1-3	
Dauerkonflikte der Eltern / drohende Trennung / räumliche Trennung eben vollzogen / Scheidung eben vollzogen	3-4	
Einzug eines neuen Lebenspartners des verbliebenen Elternteils	2-4	
Plötzlicher materieller Einbruch / Armut der Familie etwa durch Arbeitslosigkeit oder Trennung	1	
Konflikte im familiären Umfeld, die die Beziehungen des Kindes etwa zu den Großeltern oder Freunden stark beeinträchtigen	1	
0-2-Jährige: Erstmaliger Start von Fremdbetreuung in einer Kinderkrippe	2-3	
Start der Betreuung in einem Kindergarten	1-2	
Start der Betreuung im Kindergarten nach einer Krippenzeit	0-1	
Kind beherrscht die Umgangssprache in der KiTa nicht oder schlecht	2-3	
Kind kommt aus einem soziokulturellen bzw. ethnischen Hintergrund mit anderen Verhaltensstandards	1-2	
Kind ist durch Krankheit belastet (Allergie, Behinderung, ...)	1-3	
Elternteil ist durch Krankheit / Dauerstress sehr belastet	1-2	
Tod von Geschwister / Elternteil / vertrautem Großelternanteil	2-4	
0-2-Jährige: Durchgängig mehrtägige Abwesenheit der primären Bezugsperson wegen Berufstätigkeit, Krankenhaus- oder Kuraufenthalten	2-4	
Kind hat bereits sehr negative Erfahrungen mit anderen Übergängen in Institutionen der Kinderbetreuung hinter sich	2	
Ergänzungen		
Summe		

1. Kreuzen Sie von den aufgeführten Situationsveränderungen jene an, die bei Ihnen bzw. bei Ihrem Kind in den letzten 6 Monaten statt fanden bzw. in den nächsten 6 Monaten Wirklichkeit werden könnten.
2. Zählen Sie danach die für ihr Kind gegebenen Anforderungswerte zusammen, die Sie bei der Nennung von Bandbreiten selbst für Ihren speziellen Fall abschätzen und festlegen sollen.
3. Wenn die Gesamtsumme 5 Punkte überschreitet, sollten Sie überdenken, ob Sie Anforderungen und damit Risikofaktoren reduzieren können, etwa in dem sie einen noch disponiblen Teil-Übergang zeitlich um ein halbes oder ganzes Jahr hinausschieben.
4. Ab 10 Punkten spätestens sollten Sie daran denken, ob nicht die Einbeziehung einer professionellen Beratung bei der Suche nach Alternativen und Lösungen nützlich sein könnte.

Abb. 2.3.2

Belastungsindex für Kinder

Abb. 2.3.2 stellt eine Übersicht dieser und weiterer Ereignisse mit Übergangs-, Anforderungs- und möglichem Risikocharakter dar. Deren unterschiedliche Gewichte sind durch Punktzahlen für das jeweilige Maß der Anforderungs- bzw. Risikofaktoren markiert, welche grobe Schätzwerte darstellen. Da sich deren Maß je nach Einzelfall sehr unterschiedlich gestalten kann, sind oft Bandbreiten ausgewiesen, innerhalb derer Eltern oder Erzieher selbst realistisch die Belastung abschätzen sollen. In diesem Fall können Eltern entlang der in Abb. 2.3.2 aufgeführten Punkte für die aktuelle Situation ihres Kindes – so mein Vorschlag – einen *Belastungswert* ermitteln – und danach entsprechende Schlüsse bzw. Konsequenzen ziehen.

2.4 Begleitung

Die bisherigen Ausführungen legen bereits nahe, wie der erste biographische Übergang eines Kindes in eine pädagogische Institution von Eltern vorbereitet werden sollte.

→ Siehe dazu Anlage zu 2.4 Planung und Vorbereitung des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungswegs eines Kindes

Vier Hinweise für Eltern sollen die in der Anlage verdeutlichte systematische Vorgehensweise in sechs Schritten ergänzen:

1 Mit Kindern und ihren Übergängen darf man nicht experimentieren

Die Einstellung „Jetzt probieren wir einfach mal, ob es nicht doch in der KiTa geht, obwohl wir nicht viel Gutes von ihr gehört haben“ ist pädagogisch kaum vertretbar. Ein Kind hat Anrecht auf eine verantwortungsvolle Entscheidungsbildung etwa entlang dieser 6 Schritte, die sein Wohlbefinden nicht leichtfertig aufs Spiel setzt. Eine missglückte erste Übergangserfahrung wirkt sich ungünstig aus auf die Bewältigung der biographisch folgenden Übergänge.

2 Krankheit

Jedes Kind liegt irgendwann krank im Bett und ist in dieser Situation äußerst sensibel: denn jedes kranke Kind will dann nicht irgendwo liegen und von irgendjemandem betreut werden, sondern unbedingt zuhause und von seinen Eltern. Wenn Eltern arbeiten, sollten sie sicherstellen, dass es kein Problem für den Betrieb darstellt, wenn sie im Falle einer Erkrankung des Kindes einige Tage frei nehmen.

3 Hat ihre „Lebensautobahn“ auch eine Standspur für eventuelle Pannen?

Lebenskonstruktionen, die so fest gezurrt sind, dass es nur noch so und nicht anders laufen kann, sind nicht kindgemäß. Denn Kinder sind lebendig. Und alles Lebendige entwickelt sich eigenständig und oft anders als erwartet oder erhofft. Auf überraschende Entwicklungen muss man flexibel reagieren können. Die Kreditaufnahme und Berufssituation ist möglichst so zu wählen, dass die Eltern nicht zwingend auf zwei volle Einkommen angewiesen sind, sondern man gegebenenfalls die Stellenumfänge bzw. Einkommen etwas reduzieren kann, falls es für das Wohl des Kindes von Nöten ist.

4 Kinder spiegeln Sie wider: Wenn sie spüren, dass Sie sich gerne mit ihnen befassen, dann werden sie auch so zu Ihnen sein, dass Sie daran viel Freude haben

Viele Eltern-Kind-Beziehungen sind heute belastet und unerquicklich, weil die Kinder genau dies nicht erleben: dass Mutter und Vater viel Freude daran haben, sich mit ihnen zu unterhalten, etwas zu erfahren oder zu unternehmen oder sie einfach in den Arm zu nehmen und Späße zu machen. Davon aber leben Kinder. Wenn sie dieses bedingungslose Gemocht-Werden *täglich* erfahren können, wächst ihre Lebenslust, ihr Selbstvertrauen und ihre Ausgeglichenheit. Und sie bringen den Eltern dieselbe Haltung entgegen. Die Freude, Liebe und Kraft, die man in Kinder investiert, erhält man meist postwendend zurück. Es gibt wenig, das so erfrischend und erfüllend sein kann wie das bewusste Leben mit Kindern in der Familie.

Abb. 2.4.2

Was tun, wenn sich dennoch unerwartete deutliche Schwierigkeiten beim Übergang auftun, wenn bedenkliche Gefühlsäußerungen, Verhaltensweisen und Entwicklungen des Kindes oder Probleme in der familiären Situation wahrgenommen werden?

Das Gespräch mit den Betroffenen suchen

Sicher sollte der erste Weg stets die *Verständigung* sein. Viele Schwierigkeiten, die Eltern bezüglich der Situation ihres Kindes in einer Einrichtung sehen und umgekehrt Erzieher/Innen im familiären Umfeld vermuten, beruhen auf

mangelndem Informationsaustausch, fehlendem Verständnis, ungeprüften Vorannahmen oder gar Vorurteilen. Darum ist es wichtig, bereits zwischen Anmeldung und tatsächlichem Kindergarteneintritt des Kindes Missverständnissen und Ressentiments durch offenes Kommunizieren vorzubeugen, bevor diese zu Problemen anwachsen.

Konfliktpunkte zwischen Eltern und Fachkräften

Oftmals ergeben sich *Konflikte zwischen Eltern und dem Personal der Kindertagesstätten bzw. Kindergärten* aber gerade durch die Rückmeldung der Erzieher/innen über die Kinder, zu deren regelmäßiger Erteilung sie nach dem baden-württembergischen Orientierungsplan für Kindergärten gesetzlich verpflichtet sind. Hier heißt es: „Ein strukturiertes Elterngespräch über die Entwicklung des Kindes ist mindestens einmal jährlich zu führen. Grundlage dieser Gespräche sind systematische *Beobachtungen* der Erzieherinnen und Erzieher und deren fundierte Dokumentation“⁷⁰. Eltern sollten die in *Elterngesprächen* erteilten Hinweise ernst nehmen, da sie im Regelfall auf der diagnostischen Kompetenz ausgebildeter Fachkräfte beruhen und nicht als Angriff auf die Persönlichkeit des Kindes oder die Familie zu verstehen sind, sondern vielmehr als Hilfestellung zur Ermittlung von präventiven oder Interventionsmaßnahmen. Sie sind somit als Chance zu begreifen, aktiv auf eine positive Entwicklung des Kindes Einfluss zu nehmen und problematischen Entwicklungen entgegenzuwirken. Die Tatsache, dass psychische Persönlichkeitsmerkmale und eventuelle Störungen im Laufe des Lebens allzu leicht immer stabiler werden, verleiht der Bedeutsamkeit einer frühen Intervention Nachdruck.

Familiär bedingte Probleme

Nicht selten liegen Probleme des Kindes auch im privaten Umfeld des Kindes begründet, etwa in der Familie. In diesem Fall ist sowohl eine Diagnose als auch eine Intervention ein hochsensibles Unterfangen, das nicht nur die Zustimmung, sondern auch die Kooperation der betroffenen Familienmitglieder erforderlich macht, zum Beispiel in Form einer Systemischen Therapie bzw. *Familientherapie*, die allerdings nicht immer von den gesetzlichen Krankenkassen finanziert werden⁷¹. Die Schwierigkeit kann hier darin bestehen, Einsicht von Seiten der Familie herzustellen. Besonders schwerwiegende Fälle, in denen Kindesmisshandlung oder Missbrauch vermutet werden, fallen nicht mehr in den Aufgabenbereich der Betreuungseinrichtung, sondern sind dem zuständigen Jugendamt zu melden, das dann weitere Schritte einleitet⁷².

Rechtsanspruch

In Deutschland besteht ein Rechtsanspruch auf „eine dem Kindeswohl entsprechende Erziehung“ und damit für Eltern auch auf *Hilfe zur Erziehung*⁷³. Insbesondere wenn Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind oder sich in Belastungs- und Krisensituationen befinden, ist es sinnvoll sich familienunterstützende Hilfe zu suchen. Diese ist zum Beispiel in Form von Beratungsstellen gewährleistet, deren Angebote im Regelfall kostenlos und unverbindlich sind und von den Kommunen und Landkreisen bzw. freien Trägern finanziert werden⁷⁴.

Probleme und Unterstützungsbedarf nicht verdrängen

Entscheidend ist es, sich selbst und anderen eingestehen zu können, wenn Rat oder konkrete Hilfe benötigt wird, dann ist der wichtige erste Schritt bereits getan. Weiterhelfen können dann im zweiten Schritt etwa Fachkräfte in Betreuungseinrichtungen, Sozialpädagogen in der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit, auch Pfarrer und andere Fachleute der Kirchen (Haus der Familie, Familienbildungswerke, Kolpingwerk, Diakonie, Caritas) oder Kinderärzte.⁷⁵ Solche Ansprechpartner finden sich im unmittelbaren Umfeld der Familien. Sie können erste Hilfestellungen bieten und weiterhelfen, an wen man sich gezielt wenden könnte, wer wofür kompetent ist, sowie auf Wege und Unterstützungsleistungen etwa der Kinder- und Jugendhilfe oder Sozial- und Familienarbeit hinweisen.

Die Wirksamkeit und Bedeutung der Familie ist zentral

Wie auch immer die Lebenswege und Planungen sich gestalten, sollten sich die Eltern im Klaren darüber sein, dass die entscheidenden und langfristigen Prägungen eines Kindes nach wie vor von der familiären Erfahrung ausgehen. Dies gilt im Negativen wie im Positiven. Die leider nur wenigen international vorliegenden Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass Fördermaßnahmen in Kindertagesstätten sachlich nur begrenzt und oft nur mit kurzfristiger biografischer Reichweite etwa bis in Kl. 2 gewisse Nachteile ausgleichen können, die durch starke Störungen oder Mängel in der familiären Betreuung, Erziehung und Beziehungsgestaltung entstehen.⁷⁶ Ist die häusliche Situation hingegen durch positive Emotionalität und Zuwendung, Beziehungsstabilität und ein häufiges und anregungsreiches Sich-Beschäftigen von Mutter *und* Vater mit den Kindern gekennzeichnet, haben diese beste Chancen, sicher und weltoffen, beziehungs- und lernfähig in die Zukunft zu gehen. Wie aber die heute oft belasteten Kleinfamilien über staatlich-institutionelle Angebote hinaus auch in sozialen Netzwerken abgestützt und gestaltet werden können, die auf privater bzw. bürgerschaftlicher Basis zu entwickeln wären, ist eine der großen Zukunftsaufgaben in der Zivilgesellschaft, die es generationenübergreifend noch deutlicher ins Auge zu fassen gilt.

3 Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

3.1 Grundlegendes

Der biographisch erste Übergang von der ausschließlichen Familienbetreuung in eine zusätzliche außerfamiliäre Einrichtung oder Maßnahme der Kindertagespflege oder -betreuung wird durch eine Vielzahl wählbarer Varianten und Einstiegsszenarien bestimmt. Demgegenüber gestaltet sich der nächste einschneidende biographische Übergang vom Kindergarten in die Grundschule schon wesentlich einheitlicher. Die abgebende Instanz ist in aller Regel der Kindergarten, der im letzten Jahr vor der Einschulung heute von 96% der baden-württembergischen Kinder – auch 94% der Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund! – besucht wird.⁷⁷ Die aufnehmende Einrichtung ist immer die Grundschule, die landesweit einheitlich konzipiert ist, allerdings mit örtlichen Varianten in der Gestaltung der Eingangsstufe sowie bei der Ausformung der zusätzlichen Betreuungsangebote und des Schulcurriculums.

Unterschiedliche Vorerfahrungen der Kinder

a) Zweitübergang nach erfolgreichem Erstübergang

Fast 97% der Erstklässler haben bereits den Kindergarten und häufig schon zuvor die Kinderkrippe besucht. Für diese Kinder, die die Übergangssituation schon zu ihrem Erfahrungsschatz zählen können, wiederholt sich manche Anforderungssituation durch die neuen Rahmenbedingungen der Institution Schule. Sie haben bei positiver Bewältigung des ersten Übergangs in Kinderkrippe bzw. Kindergarten bereits wichtige Erfahrungen gesammelt und Kompetenzen aufgebaut, die ihnen beim anstehenden Übergang in die Grundschule die Aufgabe vereinfachen. Dennoch stehen auch für sie deutliche Umstellungen an, die keinesfalls alle Erstklässler problemlos bewältigen.

b) Zweitübergang nach schwierigem Erstübergang

Weit schwieriger wird es für Kinder, die den ersten Übergang aus der Familie in die Kindertagesstätte *nur mit Mühen und Rückschlägen bewältigen konnten*. Die dabei entstandene negative Vorerfahrung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und der seitens der Erwachsenen in Familie bzw. Kindertagesstätte ermöglichten Unterstützung lässt solche Kinder mehr mit Bangen als mit Zuversicht in den nächsten Übergang gehen. Wenn Eltern und Lehrkräfte diesmal nicht eine deutlich bessere Vorbereitungs- und Begleitungsarbeit leisten als beim ersten Mal, kann sich dies wie ein ‚Schatten der Erwartung des wahrscheinlichen Scheiterns‘ auf den weiteren schulischen Weg und die biographisch nachfolgenden Übergänge legen.

Auch deshalb muss der erste von allen Übergängen mit hoher Umsicht, Aufmerksamkeit und Kompetenz seitens der Eltern und Fachkräfte angegangen und begleitet werden: er prägt wie ein Vorzeichen die anschließenden biographischen Umbrüche und entscheidet darüber, ob sich die Bewältigungskräfte eines Kindes rasch stabilisieren und steigern oder eher erschöpfen von einem mühsamen Übergang zum nächsten.

c) Erstübergang

Solche Bewältigungskompetenzen und Kräfte der Resilienz stehen auch jenen Kindern, die *vor der Grundschule noch gar keine Kindertagesstätte besuchten*, nicht zur Verfügung. Bezogen auf diese Teilgruppe von Erstklässlern ist es sinnvoll, die Ausführungen im Teil „Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte“ zur Kenntnis zu nehmen, die hier nicht wiederholt werden müssen. Für diese Kinder ist der Eintritt in die Grundschule, wie sie heute verfasst ist, eine in mehrfacher Hinsicht gewaltige Anforderungssituation, die eine gute Vorbereitung und noch intensivere Begleitung dieser Kinder in den ersten Monaten von Nöten macht. Denn die Grundschule geht stillschweigend doch von der Voraussetzung aus, dass gewisse Erziehungs- und Bildungsvorleistungen, die Kindergärten und Vorschule ermöglichen, mitgebracht werden, wie etwa das Binden der Schuhe, den sicheren Umgang mit der Schere, das Halten von Stiften, die Beteiligung an einem Gruppengespräch, das selbstinitiierte Einholen von Hilfe bei einem entstehenden Problem usw.

Besonders Kinder, deren Eltern unlängst als *Migranten* nach Deutschland kamen und denen die staatliche Betreuung und Erziehung von Vorschulkindern bis vor kurzem völlig fremd war, werden mit mehrfachen Anpassungsforderungen konfrontiert, die sich meist durch die kulturelle Fremdheit und die sprachlichen Defizite noch potenzieren. Teilweise können große Schulen solche Kinder entweder in international zusammengesetz-

ten Spezialgruppen oder Vorbereitungsklassen eine Einstiegssituation zur langsamen Eingewöhnung bieten, doch kleinen 1- bis 2-zügigen Grundschulen ist das in der Regel aufgrund ihrer begrenzten Ressourcenlage nicht möglich. Hier hängt alles vom pädagogischen Konzept und Geschick der einzelnen Lehrkraft bzw. deren Unterstützung durch andere ab.

Ein Übergang mit verschiedenen Modellen

Deutliche *Startvorteile* bei der Einschulung haben Kinder, die durch ältere Geschwister oder andere Kinder im Familien- oder nahen Lebenskreis bereits realistische Vorstellungen von und ein Gefühl für Schule entwickelten, die sozusagen Witterung aufnehmen konnten, was Schule ausmacht, was schön und interessant, was beanspruchend und anstrengend an ihr sein kann.

Da nur ein kleiner Teil der Kinder in dieser ‚vororientierenden Geschwisterkonstellation‘ aufwächst, sollten gute Kindertagesstätten versuchen, dieses Erfahrungsdefizit geschickt auszugleichen. Sie können dies ganz einfach tun, indem sie ehemalige fitte Kindergartenkinder, nachdem sie einen gelungenen Start in der Schule hatten, auf einen Besuch in den Kindergarten einladen, bei dem sie dann einfach von ihren Erfahrungen in der Grundschule etwa anhand ihrer Bücher, Hefte und Bilder berichten und auf die Fragen der Vorschulkinder antworten. Welcher Kindergarten greift auf diese wunderbar einfache Möglichkeit, dass Kinder anderen Kindern die Schulwelt erklären, zurück? Dabei hätten Vorschulkinder gegenüber Erst- oder Zweitklässlern gewiss noch weniger Scheu auch ihre heimlichen Ängste – die sie vor Erwachsenen nicht zu äußern wagen – in direkte Fragen zu fassen und sie sich so nehmen zu lassen.

Abgebende Institutionen

Der Schwierigkeitsgrad eines Übergangs definiert sich zunächst aus den Unterschieden zwischen abgebender und aufnehmender Institution, zwischen Kindergarten und Grundschule, so wie sie die Betroffenen, in diesem Fall also 5-7-jährige Kinder, erleben. Erwachsene, die dabei begleiten wollen, müssen sich zunächst diese Besonderheiten der beiden Institutionen klar vor Augen führen.

Zu den *Kindertageseinrichtungen oder Kindertagesstätten* werden die – im süddeutschen Raum immer noch so genannten – „Kindergärten“ für über Dreijährige und die Kinderkrippen für unter Dreijährige gezählt. Diese sind zu verstehen als „familienergänzende und -unterstützende Einrichtung zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern“⁷⁸. Kinderkrippen für Kinder unter 3 Jahren wurden 2010 in Baden-Württemberg von 20,8% der Kinder ohne Migrationshintergrund besucht und 13,8% der mit Migrationshintergrund. Diese wechseln anschließend fast alle in den Kindergarten. In Kindertageseinrichtungen bzw. Kindertagespflege befinden sich 37,8% der 2-Jährigen, 92,3% der 3-Jährigen, 96,5% der 4-Jährigen und 95,6% der 5-Jährigen (Baden-Württemberg 2010).⁷⁹

Während Krippen vor allem in den Großstädten ausgebaut wurden und werden, ist die in der Fläche und vor allem im ländlichen Raum bislang bestimmende Einrichtungsform der traditionelle Kindergarten, der immer Halbtags- und weithin auch Ganztagsbetreuung anbietet.

Orientierungsplan in den Kindergärten

Um die Vergleichbarkeit aller Kindertageseinrichtungen zu garantieren, wird angestrebt, dem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten“ verbindlichen Charakter zu verleihen. Er wurde ab 2006 zunächst erprobt. Ab 2009 wurde im Einvernehmen mit den kommunalen und kirchlichen Verbänden allen Einrichtungen nahegelegt, ihn ihrer Arbeit zu Grunde zu legen. Die Ziele sollen dabei verbindlich, der Weg dorthin aber in lokaler Variantenbildung freigestellt sein.

Die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans sind nicht an den Unterrichtsfächern der Schule ausgerichtet, sondern orientieren sich an der kindlichen Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit sowie an den individuellen Anpassungsprozessen an die Umwelt.

→ Siehe dazu Anlage zu 3.1: Sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans

Der Kerngedanke des Orientierungsplans liegt in der Begleitung und Unterstützung des Kindes bei der Entfaltung seiner Persönlichkeit und dem Entdecken seiner Umwelt. Er legt sein Augenmerk auf den Selbstbildungsprozess des Kindes und fördert es seinen persönlichen Talenten entsprechend.

So können *Sprachentwicklungsstörungen* möglichst früh erkannt und entsprechende Maßnahmen ergriffen werden. Für Kinder mit Migrationshintergrund kann es von großer Bedeutung sein, wenn die Institution dies leistet, was allerdings vom jeweiligen Personalschlüssel und den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte abhängt. Nach meist wenigen Fortbildungstagen zu dieser Thematik erkennt eine Erzieherin zwar, wann eine Sprachfördermaßnahme sinnvoll und notwendig wäre. Aber es kann nicht von ihr erwartet werden, dass sie nach einer solchen Kurzeinführung die grundlegende Förderkompetenz aufweist, für die normalerweise ein mehrjähriger Bildungsgang an einer Fach- oder Hochschule absolviert werden muss. Fachkräfte und Eltern sollten sich deshalb um zusätzliche Förderung ggf. auch außerhalb des Kindergartens sowie um deren staatliche – vgl. etwa die Möglichkeiten im Programm „Schulreifes Kind“⁸⁰ – oder kommunale Finanzierung bemühen. Die kommunalen Anstrengungen in diesem Feld fallen dabei auch in Baden-Württemberg unterschiedlich intensiv aus. In finnischen oder kanadischen Großstädten hingegen ist es bereits selbstverständlich, dass diesen Kindern muttersprachliche Lehrkräfte (so genannte „native speaker“), die die Differenzen zur deutschen Sprache kennen, helfend zur Seite gestellt werden.

3.2 Das Neue

Schulkindergarten

Neben den regulären Kindergärten bestehen auch so genannte Schulkindergärten für Kinder mit Behinderungen. Der Besuch dieser Einrichtungen ist also Kindern vorbehalten, denen amtlich ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ attestiert wurde und die in einem regulären Kindergarten trotz gesonderter Hilfen nicht ausreichend unterstützt werden können. In Ausnahmefällen werden auch zurückgestellte Kinder aufgenommen. Bei körperlicher Einschränkung können sie ab dem dritten Lebensjahr aufgenommen werden, bei allen anderen Behinderungsformen ein Jahr später. Sie erhalten dort adäquate Förderung insbesondere durch sonderpädagogisches Personal.

Grundschulförderklasse und Präventivklasse

Die Grundschulförderklasse wird von Kindern besucht, die etwa wegen ausgeprägter Entwicklungs- und Sprachrückstände noch nicht schulfähig sind und hier ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend gefördert werden. Sie hat die Aufgabe, diese Kinder auf dem Weg zur Schulfähigkeit zu unterstützen. Das Sprachtraining fließt in der Grundschulförderklasse in den normalen Tagesablauf mit ein, es gibt eher selten davon isolierte Übungseinheiten.

Für diese wie auch für Kinder mit Behinderungen, die bis dahin Regelkindergärten besucht haben, ist vor dem Übergang in Klasse 1 zu prüfen und neu zu entscheiden, ob das Kind in der allgemein bildenden Schule oder aber in einer Sonderschule den für ihn bestmöglichen Förderrahmen finden kann. Dabei ist zu bedenken, dass Sonderschulen überwiegend Ganztagschulen sind. Häufig bieten sie zudem die Möglichkeit, über eine der fast 400 Außenklassen zu beschulen, wie sie fast alle Arten von Sonderschulen mittlerweile vor allem an Grundschulen, aber auch an Sekundarschulen unterhalten, und in denen kooperativ oder auch integrativ unterrichtet wird. Die Frage nach der ‚besten Schule für das behinderte Kind‘ ist nie generell-abstrakt, sondern stets individuell-situativ entlang den Bedürfnissen des behinderten Kindes zu beantworten. (vgl. dazu im Einzelnen die Ausführungen in Kap. 4.2).

Eine Erweiterungsform der Grundschulförderklasse stellt die Präventivklasse dar. Sie bietet Kindern mit größerem Förderbedarf ein halbes Jahr *vor und nach ihrer Einschulung* zusätzliche intensive Förderung über den normalen Unterricht hinaus an. Das Personal der beiden eng zusammenhängenden Einrichtungen besteht aus Fachlehrern, Erziehern und Sozialpädagogen. Der Bedarf vieler Kinder liegt in der gezielten Sprachdiagnostik und -förderung, eine enge Zusammenarbeit mit den Erstklasslehrern und den Eltern ist bei der Durchführung der Fördermaßnahmen naheliegend.

Grundschule

In Deutschland wurden nach Ende des Kaiserreichs in der neuen Weimarer Republik mit Art. 146 der Verfassung seit 1919 die bislang getrennten Primarschulen für ärmere und reichere Bevölkerungsschichten durch eine gemeinsame vierjährige Grundschule für alle ersetzt. Nach der Zeit des Nationalsozialismus wurde 1945 in Baden-Württemberg zunächst eine sechsjährige Grundschule erwogen, dann aber wie in den meisten Bundesländern eine vierjährige installiert. Deren Aufgabe wird so beschrieben:

„Die Grundschule ist die gemeinsame Grundstufe des Schulwesens. Sie vermittelt Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten. Ihr besonderer Auftrag ist gekennzeichnet durch die allmähliche Hinführung der Schüler von den spielerischen Formen zu den schulischen Formen des Lernens und Arbeitens. Dazu gehören die

Entfaltung der verschiedenen Begabungen der Schüler in einem gemeinsamen Bildungsgang, die Einübung von Verhaltensweisen für das Zusammenleben sowie die Förderung der Kräfte des eigenen Gestaltens und des schöpferischen Ausdrucks. Die Grundschule umfasst vier Schuljahre.“⁸¹

Neben der staatlichen gibt es heute auch private Grundschulen wie etwa Montessori-, Waldorf- oder freie konfessionelle Schulen. Auch sie sind jedoch aus den genannten historischen Gründen stark an die Struktur der staatlichen Grundschulen angebunden. Sie müssen offen sein für alle Schichten. Außerdem weisen die Grundschulen gemeinsame Zielstellungen und Aufgaben sowie die wiederkehrenden Unterrichtsfächer Religionslehre, Deutsch, Mathematik, die Fremdsprachen Englisch oder Französisch und die Fächerverbünde „Mensch, Natur und Kultur“ (MeNuK) und „Bewegung, Spiel und Sport“ (BSS) auf. Jede Grundschule arbeitet zudem entlang dem aktuellen „Bildungsplan 2004 Grundschule“. Dieser orientiert sich an Kompetenzen, über die Schüler am Ende der zweiten und vierten Klasse verfügen müssen.

Jede Grundschule vermittelt Kindern grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen. Darüber hinaus unterstützt sie die Schüler, Personen mit anderer sozialer oder kultureller Herkunft sowie Personen mit Behinderung mit einer normalen Offenheit und Akzeptanz gegenüberzutreten. Sie ermöglicht in Lernprozessen den Kindern, Verantwortung für sich, Mitmenschen und die Natur zu übernehmen und hierfür elementare sachliche, soziale und ökologische Zusammenhänge zu erkennen.

Sie greift alle Lernprozesse auf, die ein Kind bereits begonnen hat und hilft, versteckte Fähigkeiten oder Eigenschaften durch Ermutigung zu entwickeln. Sie fördert die Kreativität eines jeden Kindes. Ihr elementares Ziel ist es, die Kinder auf ihrem Weg vom spielerischen zum systematischen Lernen und Arbeiten zu begleiten und zu unterstützen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, soll sich Unterricht immer am Entwicklungsstand der Kinder orientieren und an ihre Erfahrungen anknüpfen.

Die pädagogische Konzeption des Bildungsplans 2004 und damit auch der jeweiligen Schule orientiert sich darüber hinaus an folgenden Elementen und Prinzipien:

- individuelle Förderung aller Kinder
- Spiegelung des in den Klassen erreichten Kompetenzniveaus in den Fächern Deutsch und Mathematik durch die Vergleichsarbeiten VERA im dritten Schuljahr⁸²
- Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1 in den Fächern Englisch oder Französisch
- ‚verlässliche Grundschule‘ (sichere Halbtagesbetreuung 8-13 Uhr) und rhythmisierter Schultag
- intensive Zusammenarbeit mit Tageseinrichtungen für Kinder

Zudem wurde der Schulstart in Baden-Württemberg unter der Bezeichnung „Schulanfang auf neuen Wegen“ seit 1997 neu gestaltet. Verschiedene lokal umsetzbare Modelle ermöglichten unter anderem ein jahrgangsgemischtes Unterrichten der bisherigen Erst- und Zweitklässler. 10 Jahre später wurde darüber hinaus das „Modell Bildungshaus 3-10“ implementiert, welches Kindergarten und Grundschule noch wesentlich enger als bislang miteinander verzahnen soll. Dieses Modell wird von der neuen Landesregierung allerdings nicht mehr weiter vorangetrieben.

→ Siehe Anlage zu 3.2: Neugestaltung des Schulanfangs und das Modell Bildungshaus

Einschulungszeitpunkt

Jahrzehntelang wurden hierzulande i.d.R. nur Kinder eingeschult, die das 6. Lebensjahr bis zum 30. Juni vollendet hatten. Inzwischen gelten alle Kinder, die bis zum 30. September 6 Jahre alt werden, als schulpflichtig. Bei Fünfjährigen, die erst im Zeitraum vom 1. Oktober bis 30. Juni des darauffolgenden Jahres dieses Alter erreichen, ist eine Einschulung ebenfalls möglich, wenn die Eltern dies wünschen (so genannte „Kann-Kinder“). Selbst bei noch jüngeren Kindern kann dies beantragt werden, hier entscheidet dann aber die Schule nach einer Überprüfung des Entwicklungsstands des Kindes. Tendierten früher viele Eltern zu einem Hinauszögern der Einschulung um ein Jahr, so neigen heute so manche vorschnell aufgrund einer kognitiven Teilleistungstärke zu einer verfrühten Einschulung, die die sozial-emotionale Verfassung des Kindes überschätzt.

Einschulungsuntersuchung

Seit 2009 wird in Baden-Württemberg eine zweischrittige *Schuleingangsuntersuchung* durchgeführt. Diese ist Pflicht, auch wenn das Kind keine Kindertagesstätte besucht. Bereits 15-24 Monate vor dem regulären Ein-

schulungszeitpunkt eines Kindes findet die erste amtsärztliche Untersuchung statt. Im Zentrum steht hier eine Entwicklungs- und *Sprachstandsüberprüfung*. Zeigen sich deutliche sprachliche Entwicklungsrückstände, wird ein spezifischer Sprachentwicklungstest für 3-5-Jährige (SETK 3-5) durchgeführt. Dessen Ergebnisse werden mit den Eltern bzw. auch den betreffenden Fachkräften des Kindergartens besprochen und begründen für die verbleibende Zeit bis zur Einschulung eine individuelle Sprachförderung, die entweder im Rahmen der normalen Kindergartenarbeit oder in intensiven pädagogischen bzw. therapeutischen Maßnahmen stattfinden kann. Bei einer zweiten Untersuchung wenige Monate vor der Einschulung, bei der die Schulfähigkeit aus medizinischer Sicht im Vordergrund steht, kann auch das Ergebnis der Fördermaßnahmen überprüft werden.

→ Nähere Informationen finden sich auf den Internetseiten des Kultusministeriums, des Sozialministeriums und der Gesundheitsämter in den Stadt- und Landkreisen.

Bei den weiteren Fördermaßnahmen ist die Zusammenarbeit der Erzieherinnen mit den Eltern, eventuellen lokalen Förderinstitutionen und bereits auch den Lehrkräften der Schulen sinnvoll, wie sie auch das Konzept des Projekts „Schulreifes Kind“ vorsieht. Dieses ermöglicht eine 12 bzw. 18 Monate lange Förderung in Gruppen von Kindern mit nachgewiesenem Förderbedarf in einem Umfang von 2 bis max. 18 Wochenstunden.

→ Einzelheiten etwa zu lokalen Fördermöglichkeiten und -standorten bei den Schulämtern; Generelles findet sich unter www.bildungsserver.de, dort finden sich auch Hinweise auf die verschiedenen Programme und gesetzliche Regelungen im vorschulischen Bereich.⁸³

Veränderte Bildungswelten und Anforderungen in der Schule

Der Übergang in die Grundschule bringt für Kinder deutliche Umstellungen mit sich. Strukturelle Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule, die beim Übergang vom Kindergarten- zum Schulkind eine deutliche Umstellung erfordern, sind etwa folgende:

- Der fachliche Schwerpunkt des Anfangsunterrichts liegt beim Erwerb der so genannten „*Kulturtechniken*“, also Lesen, Schreiben und Rechnen.
- Sie können *nicht mehr selbst wählen*, mit welchen Dingen oder Aufgaben sie sich im Moment beschäftigen wollen, sondern müssen die vom Lehrer vorgegebenen in einer bestimmten Zeit erledigen.
- Das Lernen in der Schule bedient sich *ganz anderer Methoden* als das eher spielerische Lernen im Kindergarten.
- Als Schüler müssen Kinder lernen, *bestimmte Verhaltensregeln* im Klassenzimmer stets einzuhalten und persönliche Bedürfnisse stärker als bislang zurückzustellen.
- Wenn sie ihre neue *Schülerrolle* dementsprechend ausfüllen, bekommen sie positive Rückmeldung, wenn nicht, folgt rascher als bislang auch eine Zurechtweisung.

Welche Schwierigkeit diese und weitere Anforderungen für die Kinder darstellen, verdeutlichen auch die folgenden erzieherischen Probleme in den Eingangsklassen, die seit einigen Jahren verstärkt von Lehrkräften gespiegelt werden:

- Umgang mit Konfliktsituationen: Ich-Bezogenheit; sich durchsetzen wollen; wenig Einfühlung in andere; nicht gewohnt sein, durch Verständigung statt Verweigerung eine Lösung zu finden und Kompromisse zu suchen;
- Kommunikative Grundregeln von Gruppengesprächen sind zu wenig eingeübt: einander zuhören und partnerbezogene Beiträge formulieren; nicht einfach losplappern, sondern Handzeichen geben; nicht dazwischenreden, solange jemand spricht;
- Kinder tun sich schwer, die fortlaufenden Vorgaben einer Lehrkraft, was sie jetzt tun und lassen sollen, zu akzeptieren: im Kindergarten konnte man fast immer selbst entscheiden, was man tun wollte und was nicht.
- Mangelnde Impulskontrolle: unvermitteltes Losschreien bei kleinsten Konflikten; plötzliches Aufspringen oder Umhergehen, während die Lehrerin zur Klasse spricht.
- Ausweichen vor Anstrengung, schnelles Ermüden der Konzentration, geringe Frustrationstoleranz bei Misslingen

Solche Verhaltensschwierigkeiten konnte man unter Kindern in einem gewissen Maß immer schon beobachten. Möglicherweise ist die deutliche Zunahme solcher Phänomene aber auch dadurch bedingt, dass in den Kindergärten zeitgleich mit dem neuen Orientierungsplan offene Raum- und Arbeitsstrukturen eingeführt wurden. Unter anderem sollte dadurch die Flexibilität bei den Bring- und Holzeiten der Kinder begünstigt werden. Das Anbieten frei wählbarer Angebote und damit das *autonome* Tun und Entscheiden rückt dabei in den

Vordergrund. Im Gegenzug werden die Gruppenzeiten mit erzieherisch gelenkten *gemeinsamen* kommunikativen und sozialen Lernprozessen reduziert. Eine höhere Selbständigkeit der Kinder soll so gefördert werden, Nebeneffekt ist aber auch, dass Kinder Vielem ausweichen können durch einen raschen Raumwechsel und sich unangenehmen Anforderungen, Frustrationen, Konfliktklärungen im Kindergarten weniger intensiv stellen müssen. In der Schule verändert sich dies dann abrupt und grundlegend.

Zeigten früher in einer ersten Klasse mit 25-30 Kindern vielleicht 2-3 starke bzw. anhaltende Schwierigkeiten etwa mit dem Stillsitzen, dem Sich-Konzentrieren oder Einfügen in ein gemeinsames Lernprogramm, die von Lehrerseite noch gut zu bewältigen waren, so sind es heute oft mehr als doppelt so viele. Dadurch wird im Anfangsunterricht in vielen Stunden der vorbereitete Lernprozess inzwischen so oft gestört, dass die Lehrkraft stark beansprucht ist und die Unterrichtsatmosphäre leicht vom Positiven ins Negative kippt. Daraus entsteht dann insgesamt eine unguete Stimmung, Unruhe und Unkonzentriertheit, die das Lernen aller belastet oder blockiert. Aus ‚Störung › Ermahnung › Verdruss / Demotivation › erneuter Störung.‘ usw. kann sich so unversehens ein Kreislauf der Lustlosigkeit statt der Lernfreude entwickeln.

Oft kann dies nur in einer gemeinsamen Anstrengung der Lehrkraft mit der Schüler- und vor allem auch der Elternschaft korrigiert werden. Dies muss frühzeitig, d.h. im *ersten halben Jahr*, geschehen, sonst verfestigt sich in den Köpfen der Kinder, dass Schule und Lernen grundsätzlich mit mühevollen Tun, Ermahnen, Schimpfen, Misserfolg oder gar ungerechtem kollektivem Bestrafen aller in der Klasse verbunden wird statt mit Motiviertheit, Lust, Selbstwirksamkeit und Erfolg.

Eltern sollten diese Zusammenhänge sehen und nicht davon ausgehen, dass die jeweilige Lehrkraft unfähig, sondern die aufzuholenden sozialen Lernprozesse erheblich sind. Gleichzeitig müssen sich Eltern und Grundschulen damit anfreunden, dass das erste halbe Schuljahr vor allem dem sozialen und kommunikativen Lernen dient und weniger dem zügigen Voranschreiten, wie es vor zehn Jahren noch möglich war. Das ist dann der beste Garant für anhaltenden Schulerfolg (vgl. Abb.3.2.2).

„Obwohl viele Eltern denken, dass der Schulerfolg von der kognitiven Lernfähigkeit des Kindes abhängt, sind es tatsächlich eher die sozialen Kompetenzen, die den Start in der Schule positiv beeinflussen und den kognitiven Kompetenzen in der Schullaufbahn zum Durchbruch verhelfen.“ (Griebel / Niesel, Übergänge verstehen und begleiten, Berlin 2011, S.150)

- Welche Gefühle löst das Zitat bei Ihnen aus: Erstaunen, frohe Zustimmung, Entlastung oder Skepsis Ärger, Zukunftsangst für Ihr Kind?
- Machen Sie sich klar, dass Ihr Kind Ihre emotionale Bewertung spürt – es kann nur das als eine echte Leistung von sich bejahen, was auch Sie bejahen und anerkennen.

Abb. 3.2.2

Auf das gelingende kommunikativ-soziale Lernen sattelt also das gelingende kognitive Lernen auf. Korrigiert werden sollte folglich die in vielen Hinterköpfen von Eltern und Lehrkräften noch verankerte Erwartung, dass in der ersten Klasse von allen in gleichermaßen zügigen Schritten Lesen, Schreiben und Rechnen erlernt werden. Dies würde alle entlasten: die Lehrkräfte, die Eltern und vor allem die Kinder. Da Kinder ja eigentlich dazulernen wollen, sollte das, was an Lernzuwachs möglich ist, auch von den beteiligten Erwachsenen befriedigt und nicht latent unzufrieden aufgenommen und kommentiert werden. Nur dann können auch die Kinder zufrieden sein und mit ihrem Lernen Erfolg statt Enttäuschung verbinden – und daraufhin die nächste Aufgabe mit Freude angehen.

3.3 Chancen und Risiken

Es sind weniger die Kinder, die dem Übergang in die Schule mit Befürchtungen entgegen sehen, eher die Eltern. Kinder freuen sich darauf. Nach zwei oder drei Jahren im Kindergarten sind sie satt geworden von dem schönen Angebot, dass ihnen dort in vielfältiger Weise ermöglicht wurde. Wie alle Kinder orientieren sie sich an den etwas Älteren. Da wollen sie auch hinkommen. Und die sind alle in der Schule. Sie haben zwar gehört, dass es dort gelegentlich anstrengend sein kann mit den Hausaufgaben und Klassenarbeiten. Aber sie wissen auch: man bekommt dort endlich den Zugang zu den in Buchstaben und Zahlen verschlüsselten unendlichen

Welten der Neuigkeiten, Informationen und Fähigkeiten, also zu den „Kulturtechniken“, die ihnen bislang verschlossen sind und zugleich den entscheidenden Zugang zur Welt der Erwachsenen darstellen. Kinder werden das zwar nicht so formulieren, aber erspüren, ja wittern, tun sie es.

Damit wäre schon fast hinreichend erklärt, worin die große Bedeutung und Chance des Schulbesuchs aus Sicht der Kinder liegen. Hinzu kommt etwas, das sie bereits in der Kindertagesstätte erlebten und hoffentlich positiv erfahren konnten. Auch die Schule ist eine soziale Welt, in der man neue Kinder kennen lernt, mit denen man spielen, reden und arbeiten, neue Beziehungen aufnehmen und Freundschaften entwickeln kann. Die meisten Kinder spüren nach 3 Jahren Kindergarten mehr Vorfreude als Abschiedsschmerz. Kaum eines sehnt sich, in der Schule einmal angekommen, in den Kindergarten zurück.

Natürlich sind alle auch etwas *unsicher*, wie es wohl sein wird und ob sie Freunde finden. Und die damit im Kindergarten große Mühe hatten oder vom Typus her eher sicherheitsorientiert sind, werden es mehr sein als die anderen. Solchen Kindern ist es vor der Einschulung sehr wichtig, in dieselbe Klasse wie ihre besten Freunde zu kommen. Diese Präferenz kann sich aber nach wenigen Monaten bereits verlieren, wenn sich andere Kinder als ebenso nett und zugänglich erwiesen haben. Für ein Kind mit Kontaktschwierigkeiten jedoch kann der Freund aus dem Kindergarten längere Zeit eine große Bedeutung für sein Wohlbefinden in der Schule haben. Eltern sollten in diesem Fall die Ängste nicht abtun, sondern ernst nehmen.

Welches sind also wesentliche Lernziele und -chancen, die in der Grundschule bestehen:

- (1) *Verständigung und Kooperation:*
mit anderen sach- und partnerbezogen reden können und dies gern tun; sich in andere hineinversetzen; gerne zusammenarbeiten
- (2) *Sozialer Umgang:*
Sich freundlich, rücksichtsvoll und höflich verhalten und ausdrücken gegenüber Erwachsenen und Mitschülern; Freundschaften pflegen können
- (3) *Konflikte:*
Nicht ausweichen; sich dazu äußern; Kritik annehmen; Lösungen suchen
- (4) *Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen:*
Mühen nicht scheuen; nicht vorschnell aufgeben; etwas zügig und sorgsam zu Ende bringen.
- (5) *Kulturtechniken:*
Das Lesen, Schreiben, Reden und mathematische Denken bzw. Rechnen schrittweise erlernen
- (6) *Kenntnisse aufbauen und Interessen entwickeln:*
Kenntnisse im Bereich Natur und Kultur; sich öffnen können für Neues, neugierig sein; etwas erkunden können und wollen
- (7) *Potenziale in anderen Feldern:*
Individuelle Gaben und Neigungen entfalten z.B. im Bereich Musik, Sport, Kunst, Tiere / Pflanzen, Steine, Basteln, Technik, Spielen, Backen u.a.m.
- (8) *Erfolgszuversicht und Selbstbewusstsein:*
Eigene Fähigkeiten kennen; stolz sein darauf; bei neuen Anforderungen nicht ausweichen, sondern sich etwas zutrauen
- (9) *Orientierung im Leben:*
Wissen was gut und schlecht ist; hilfreiche Haltungen und Verhaltensweisen gegenüber Mitmenschen und Umwelt entwickeln und praktizieren
- (10) *Verantwortungsbereitschaft und -fähigkeit:*
Verantwortung für das eigene Tun und Lernen übernehmen wollen und können – und genauso auch für andere

All dies fließt in eine erfolgreiche lebenslange ‚Bildungskarriere‘ ein, die in den ersten Schuljahren grundgelegt oder auch belastet werden kann, mit ein. Nicht ohne Grund stehen oben die ersten vier vor den anschließenden drei Zielen fachlichen Lernens. Eltern und Lehrkräfte sehen dies manchmal umgekehrt. Es hilft, sich bei einem Elternabend vor oder nach der Einschulung frühzeitig darüber zu unterhalten.

→ Siehe dazu Anlage zu 3.3: Lernziele – eine mögliche Übung bei einer Elternversammlung

Anpassungsleistungen eines Erstklässlers auf vier Ebenen

Ebene 1: Kind – neue Institution

- Stillsitzen: einen ganzen Vormittag lang, nachdem man im Kindergarten fast immer unterwegs sein konnte. Motorische Bedürfnisse, die viele Kinder heute auch zuhause kaum ausleben können, werden widernatürlich unterdrückt.
- Still sein / nicht reden dürfen: Obwohl man doch so viel zu sagen hätte und auch dies natürlich ist, dass mit Handeln, Erleben und Begreifen das Reden einhergeht – Verstehen resultiert aus Verständigung!
- Sprechen *müssen*: Für die rund 10% sehr schüchternen Kinder ist das ‚Stress pur‘
- Schulhof, Schulweg und Schulbus: Viele neue Regeln müssen eingehalten werden; zugleich werden hier Beziehung gelebt oder auch gestört (mobbing, bullying)
- Pünktlichkeit: man darf nicht zu spät kommen, trödeln untersagt, Zeitgefühl muss plötzlich geschärft werden.

Ebene 2: Kind – Lehrer/in

- Impulskontrolle: aufspringen, ausrufen, nebenher plaudern, drauflos plappern untersagt
- Belohnungsaufschub aushalten: wer das kann, hat beste Schulchancen⁸⁴ – wer nicht ...
- Kontrollverlust akzeptieren: jetzt entscheiden immer andere, was ich tu' und lasse
- Dem Lehrer ist immer zu folgen: zuhause und im Kindergarten ist/war das doch anders
- Vermutung des Kindes: Der Lehrer ermahnt mich oft, also mag er/sie mich gar nicht

Ebene 3: Kind – Mitschüler/innen

- Vergleichen als Maßstab: entscheidend für die Qualität meiner Leistung ist plötzlich, wie viele besser und wie viele schlechter sind als ich
- Alte Kindergartenbeziehungen können blockieren: als neuer Mitschüler werde ich nicht integriert
- Außenseiterstellung: ‚uncooles‘ Verhalten, falsche Klamotten, Sprachbesonderheiten (z.B. Dialekt), rasches Weinen, usw. schließen mich aus; durch auffälliges Verhalten (Raufen, Lautstärke, Kaspereien) um soziale Anerkennung buhlen oder kämpfen

Ebene 4: Kind – Eltern

- Vergleichen als Maßstab: entscheidend für die Elternzufriedenheit mit meiner Leistung ist auch hier unversehens der Klassenschnitt („soziale Bezugsnorm“ statt individueller)
- Hausaufgaben als Konfliktherd: statt spielen zu dürfen muss ich jetzt auch nachmittags lernen
- Ordnung im Ranzen: wenn meine Eltern dafür nicht sorgen, kriege ich Probleme mit dem Lehrer
- Tagesrhythmus: Erstklässler können Aufstehen, Frühstück und Start in die Schule (mit allem Zubehör wie Schulbücher, Sportzeug, Regenkleidung, Mütze, ...) noch nicht alleine bewältigen
- Wochenrhythmus: am Wochenende sollten die Wach-/Schlafzeiten ähnlich sein wie an Schultagen; außerdem ein eher ruhiges Programm, *anderenfalls* laufen Kinder am Montag nicht erholt, sondern erschöpft und ‚durcheinander‘ von vielen Eindrücken in der Schule ein.
- Gefühl des Zurückgesetzt-Werdens: keiner kümmert sich wirklich um mich; wenn ich krank werde, bin ich alleine zuhause, alle arbeiten; der neugeborene Bruder ist viel wichtiger; meine Schwester wird zum Kindergarten gebracht, ich muss alleine zur Schule.

Abb. 3.3.2

Biographische Wirkung eines gelingenden oder misslingenden Schulanfangs

„Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen“ – so beschrieb bereits Aristoteles die große Bedeutung des Beginns in einem Prozess. Der Übergang in die Grundschule ist für jedes Kind der Start in die Schulzeit, die wenigstens die folgenden zehn Lebensjahre im Kern bestimmen wird, weil sie seine Hauptbeschäftigung darstellt. In unserer Kultur ist auch danach kein Ende abzusehen, denn Berufsschulen, Hochschulen, Volkshochschulen und eine Vielfalt

weiterer Bildungseinrichtungen im Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbereich werden den weiteren Lebensweg jahrzehntelang begleiten. Wer gerne und gut lernt, tut sich dann leicht. Ob dies so sein wird, hängt aber ganz maßgeblich vom Anfang ab. Wenn er misslingt, wird schulisches Lernen mit Mühe, Demotivation und Misserfolg assoziiert, was die Lern- und Bildungsbereitschaft hemmt und damit auch die daraus resultierenden Berufs- und Lebenschancen reduziert. Ein späteres Umpolen der Wertigkeit des Lernens wird schwierig, wenn der Start in der Grundschule vor allem negative Erfahrungen und Selbstkonzepte erzeugte. Entscheidend ist deshalb, dass Eltern um die Bedeutung des Schulstarts wissen und die biographischen Reichweiten und Risiken bedenken.

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind beim Start in der Schule oft mit zahlreichen Schwierigkeiten und Anforderungen konfrontiert, von denen einige exemplarisch angesprochen werden sollen.⁸⁴

→ Siehe dazu Anlage zu 3.3: Besondere Risiken von Kindern mit Migrationshintergrund

Generelle Anpassungsleistungen und -risiken bei Erstklässlern

Eltern entwickeln ein besseres Verständnis für die komplexe Leistung ihres Kindes in den ersten Schulwochen und -monaten, wenn sie sich die umfassenden Anforderungen bewusst machen, die – auf 4 Ebenen sortiert – stichwortartig umrissen werden (siehe Abb. 3.3.2). Jede nicht bewältigte Anforderung bei einem dieser Spiegelstriche wird zum kleinen oder auch großen Risikofaktor. Eltern können die Lage ihres Kindes anhand von vier Punkten (vgl. Abb. 3.3.3) rasterartig überprüfen. Wenn das Kind bzw. die Situation bei mehr als 3-5 dieser Spiegelstriche nachhaltig Problemstellen aufweist, sollten die Eltern aktiv werden, ehe sich bei ihrem Kind negative Gefühle sowie destruktive Reaktionsweisen und ‚Selbstkonzepte‘ verfestigen.

Besondere Belastungs- und Risikofaktoren

Neben den Anforderungen, die an alle Erstklässler gleichermaßen gestellt werden, sind einzelne Kinder betroffen von individuell bzw. familiär bedingten Belastungen wie etwa

- Haut- und Lebensmittelallergien/Atemwegserkrankungen (jedes vierte Kind)
- Andere Krankheiten/Behinderungen etwa körperlicher, psychischer und geistiger Art
- Verunfallung, lebensgefährliche bzw. chronische Erkrankung von Eltern;
- Verlust eines Elternteils durch Tod oder durch Trennung der Eltern
- Arbeitslosigkeit, Armut, oft mit stark reduzierten Freizeitmöglichkeiten einhergehend
- Suchtverhalten von Eltern (Alkohol, Nikotin, Rausch-/Arzneimittel, Internet- und Spielsucht), oft verbunden mit mangelnder Fürsorge für die Kinder / Verwahrlosungsgefahr
- Gewalttätigkeit in der Familie; Missbrauchsgefahr

Schwerwiegende Tatbestände dieser Art belasten Eltern und Kinder und damit deren Übergangsprozess erheblich. Eine Entlastung des Familiensystems kann durch Lehrkräfte geschehen, indem diese Verständnis für vorübergehende Fehlleistungen und emotionale Reaktionen des betroffenen Kindes zeigen. Aber auch durch andere Eltern in der Klasse, die Freizeitbeziehungen des betroffenen Kindes mit ihrem eigenen Kind unterstützen bzw. deren Eltern Hilfe anbieten; selbst wenn sie nicht in Anspruch genommen wird, gibt allein diese solidarische Geste der Familie ein Stück Kraft.

Möglichkeit der Selbstüberprüfung für Eltern

1. Sie kennen Ihr Kind am besten: Bei welchen der Spiegelstriche zu Ebene 1-4 könnten sich speziell für ihr Kind Probleme ergeben?
2. Sprechen Sie mit ihrem Kind darüber und sprechen Sie *frühzeitig* den bzw. die Klassenlehrer/in gezielt darauf an, ehe sich Beziehungs- und Verhaltensmuster verfestigen.
3. Behalten Sie diese Aspekte im Blick. Wenn ihr Kind oft niedergedrückt, aufgedreht oder aggressiv aus der Schule nach Hause kommt, fragen Sie entlang dieser Punkte nach.
4. Manchmal können Sie an der schulischen Lage nur wenig ändern, aber an der Situation zuhause. Beachten Sie deshalb besonders die Spiegelstriche bei Ebene 4.

Abb. 3.3.3

3.4 Begleitung

Die Unterstützung des Kindes in seinem wichtigen Übergang von der Kindertagesstätte bzw. dem Kindergarten in die Schullaufbahn weist drei Abschnitte auf:

- Das Hinarbeiten auf den Übergang in der Vorschulzeit
- Die Vorbereitung und Gestaltung des konkreten Einschulungstags
- Die Begleitung der ersten Zeit in der Schule

Die Vorbereitung des Übergangs in der Vorschulzeit

In Kapitel 3.3 wurden Aspekte und Hinweise für die Begleitung des Kindes, wenn es die Schule betreten hat, bereits verdeutlicht. Gleichzeitig wurde anhand der Anforderungen aber auch erkennbar, was bereits in den Jahren zuvor angebahnt werden sollte, damit die nötigen Kompetenzen gegeben sind, die Chancen also erhöht und die Risikofaktoren reduziert werden. Dabei wurde deutlich, dass es vor allem grundlegende soziale und kommunikative Kompetenzen sowie Grundhaltungen und Selbstüberzeugungen sind, die für den langfristigen Schulerfolg relevant werden.

Kann zuviel Lernen vor der Schulzeit schaden?

Dem hingegen zeigten verschiedene Untersuchungen, dass ein vorweg genommenes *fachliches* Lernen seitens der Eltern und Erzieherinnen sich kaum oder gar nicht auf den langfristigen Schulerfolg auswirkt. Vielmehr kann es u.U. sogar kontraproduktiv d.h. hinderlich für die Lernenden werden:

- wenn Eltern mit der fach- und kindgemäßen Vermittlung überfordert sind und dadurch ihr Kind in seinem Begreifen – auch wegen geringerer Kapazitäten seines Arbeitsgedächtnisses und in seiner kognitiven Entwicklung noch nicht erlangten Fähigkeiten im Vorschulalter⁸⁶ – *überfordert* wird;
- weil man z.B. die Schreibweise der Buchstaben oder die Rechenoperationen auch *falsch* vermitteln bzw. erlernen kann und es dann schwierig ist, dies in der Schule wieder zu löschen;
- wenn die kindliche Vorfreude auf die Schule durch die hier genannten Erfahrungen getrübt und durch latente Ängste vor schulischer Belastung und Überforderung ersetzt wird;
- wenn statt Lernfreude und Erfolgserlebnissen die *Langeweile* zum Grundgefühl wird, wenn man bereits Schreiben und Lesen kann, während die anderen erste Buchstaben erlernen;
- weil es für Lehrkräfte schwierig ist, in der Grundschule noch echtes Lerninteresse für Gegenstände des Bildungsplans wie ‚Frühblüher‘, ‚Tiere im Winter‘, Schwimmen und Sinken‘ oder ‚Steinzeit‘ zu entfalten, wenn es bei jedem zweiten Thema heißt: „Das kennen wir schon vom Kindergarten!“

Lernspiele und -hefte müssen auf diesem Hintergrund kritisch gesichtet werden. Es „geht nicht darum, in der KITA die Schule vorwegzunehmen“ (Griebel/Niesel 2011)⁸⁷ und auch nicht in der Familie. Lernhefte im Supermarkt sollte man lieber dort liegen lassen. Was hinsichtlich des späteren Fachunterrichts nachweislich hilfreich ist, sind hingegen zwei Dinge:

- Anregungen für die Entwicklung von Mengenvorstellungen und Zahlbegriffen
- bestmögliche Förderung des *mündlichen* Sprachgebrauchs

Beidem wird über Ziele des Orientierungsplans auch im Kindergarten gearbeitet. Die Wirkung der vielen einzelnen Sprachfördermaßnahmen und -materialien wurde auch hier teilweise überschätzt. Als wirkungsvoll im Sinn einer nennenswerten *und* anhaltenden Verbesserung der individuellen Sprachfähigkeit erwiesen sich nur Programme, bei denen

- a) Sprachförderung systematisch aufbauend und wiederholend und dies
- b) über einen mehrjährigen Zeitraum betrieben wird⁸⁸.

Dabei ist es am effektivsten, wenn dieser Programmzeitraum auch die erste Zeit in der Grundschule umfasst. Das setzt eine Absprache von Lehrkräften und Fachkräften der Kindertagesstätten voraus. Ein gutes Programm berücksichtigt weiter, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Migrationshintergrund einen anderen Zugang zur Sprache haben als einsprachig deutsche Kinder.⁸⁹

Die Alltagskommunikation in der Familie ist entscheidend

Im Bereich der Sprachförderung sollten Eltern aber nicht davon ausgehen, dass der Kindergarten schon das Nötige tun wird und sich damit begnügen. Die Mehrzahl der Kinder verbringt dort maximal ein Viertel der Wachzeit (inkl. Wochenenden und Ferien), die meiste Zeit jedoch in der Familie. Gerade beim Sprachgebrauch wird die ganz entscheidende Wirkung des Elternhauses immer wieder nachgewiesen.

- (1) Förderlich ist die regelmäßige Einbeziehung von Sprachmedien zuhause. Kinder können meist nicht genug bekommen von *Büchern*, die gemeinsam durchgeschaut und vorgelesen oder auch nacherzählt werden. Nicht nur bei knapper Kasse kann auf das mittlerweile reichhaltige Angebote der Bibliotheken zurückgegriffen werden. Ist die Zeit der Eltern unter der Woche sehr begrenzt, können Großeltern, ältere Geschwister oder Nachbarkinder um Lesedienste gebeten werden. Auch externe Lesepatenten etwa im Seniorenbereich lassen sich finden, wie sie z.B. von der baden-württembergischen Elternakademie ausgebildet werden.⁹⁰ (Weitere hilfreiche Hinweise auch zum freien Erzählen finden sich im Ordner der Elternstiftung „Wie funktioniert Schule?“, 2009, Teil B-8).
- (2) In Bibliotheken finden sich zudem gute *Hörspielkassetten und CDs*, die oft auch im Handel günstig zu erhalten sind. Das Aufnehmen von inhaltlichen Zusammenhängen durch ausdauerndes Hinhören ist eine sehr wichtige schulische Fähigkeit, die dadurch eingeübt wird. Achten Sie aber darauf, dass keine Angst auslösenden Inhalte transportiert werden. Geschichten mit gefährlichen Tieren, Gangstern, Dieben und Verfolgungsjagden sind nichts für die Psyche und den ruhigen Schlaf von Vorschulkindern.
- (3) Vor allem prägen Eltern durch ihren *alltäglichen Sprachgebrauch* untereinander (!) das Sprechverhalten und damit die Verständnis-, Wortschatz-, Ausdrucks- und Formulierungsmöglichkeiten des Kindes (Sehr hilfreiche und gut anwendbare Hinweise von Bender-Körper zur bewussten Sprachförderung im Rahmen der *Alltagskommunikation* der Eltern finden sich ebenfalls in ‚Wie funktioniert Schule‘, Teil A-2 e). Dabei ist – so hört man mittlerweile auch aus der Neurodidaktik⁹¹ – fast nichts so förderlich für die Sprach-, Denk- und Beziehungsfähigkeit der Kinder wie ein regelmäßig stattfindendes einfaches aber gepflegtes Gespräch bei Tisch (vgl. Abb.3.4.1: Eltern-Tipp). Auch deshalb legen manche Eltern, denen dies möglich ist, trotz des naheliegenden Mensa-Angebots der Ganztagschulen Wert auf ein gemeinsames Mittagessen zuhause.

Der Abschied aus dem Kindergarten und die Einschulung an der Grundschule wird weiterhin vom pädagogischen Fachpersonal, Erzieherinnen und Lehrkräfte, gestaltet. Eltern sollten aber zum einen wissen, was auf ihr Kind zukommt, und sich zum anderen des eigenen Anteils bei der Vorbereitung des Schulstarts und der liebevollen Ausgestaltung des familiären Teils des Einschulungstags bewusst sein.

→ Siehe dazu Anlage zu 3.4: Abschied vom Kindergarten und Einschulungstag

Eltern-Tipp zur Alltagskommunikation

Eine einfache, doch sehr wirkungsvolle Maßnahme der Sprachförderung ist: Legen Sie bewusst Wert darauf, dass einmal am Tag Zeit ist, bei Tisch nicht nur gemeinsam eine Mahlzeit zu sich zu nehmen, sondern sich auch miteinander zu unterhalten. Am besten eignet sich hierfür meist das Abendessen. Alle sind da. Man hat Zeit. Die Unruhe des Tages weicht. Ein Ritual wie etwa eine gemeinsame Tasse Tee am Ende der Mahlzeit eröffnet dann das gemeinsame Gespräch. Plaudern Sie zunächst einfach über Dinge, die sie erfahren oder erlebt haben oder die sie planen. Dabei gilt: aktiv hinhören, partnerbezogen und überlegt antworten, Fragen stellen und vertiefen. Und schon wird das Gespräch immer gehaltvoller.

Wenn Ihnen ein *tägliches* Gespräch bei Tisch nicht umsetzbar erscheint, dann starten Sie doch mit *einem* ‚Gesprächessen‘ in der Woche: etwa Sonntagmorgen das gemeinsame Frühstück oder machen Sie den Freitag zum „jour fix“ der Familie, zum festen Familienabend.

Abb. 3.4.1

A propos Schwäbisch

Entgegen früheren Annahmen werden leichte Dialektfärbungen im Sprachgebrauch heute nicht mehr als eine Behinderung des Sprachlernens betrachtet. Dialekt sprechende Eltern und Großeltern müssen sich also in der Verständigung mit den Kindern nicht etwa zurückhalten oder mühsam verbiegen, denn die Hochsprache ist inzwischen durch viele „Miterzieher“, etwa hochsprachige Spielkameraden und vor allem den dominierenden Einfluss der allgegenwärtigen audiovisuellen Medien (Fernsehen, Hörspiel-Kassetten und -CDs, DVDs) stets ganz prägend im Raum. Kinder in Schwaben werden künftig alles Mögliche können, auf jeden Fall aber auch hinreichend Hochdeutsch, das lässt sich auch durch Dialektsprecher kaum verhindern.⁹¹

Abb. 3.4.2

Die Begleitung der ersten Zeit in der Schule

Verantwortungsbewusste Eltern machen sich nicht erst kurz vor dem Einschulungstag, sondern Monate zuvor Gedanken, welche Rahmenbedingungen sie ihrem Kind in seiner ersten Zeit in der Schule gerne ermöglichen würden. Nur wenn Eltern diese Zielsituation klar beschreiben können, können sie anschließend gründlich überprüfen, welche Umsetzungs- und Unterstützungsmöglichkeiten sich

- a) im privaten Bereich etwa durch Familienangehörige und Netzwerke
- b) an kommunalen Angeboten etwa im Bereich von Betreuungseinrichtungen und
- c) über staatliche Unterstützungsleistungen etwa finanzieller Art

organisieren bzw. abrufen lassen. Sollte dies nicht hinreichend gelingen, kann man die gewünschte Zielsituation an die gegebenen Möglichkeiten anpassen. Zunächst sollte man aber versuchen, eine optimierte Grundsituation anzusteuern, die Risiken minimiert und die Startchancen des Kindes optimiert.

Faustregeln zur Übergangsbewältigung

Einige Maximen oder Faustregeln, die als Orientierung besonders wichtig erscheinen, können an die Hand gegeben werden, da im Übergang nicht selten Fehler gemacht werden, deren Folgen nicht so einfach zu beheben sind. Die Faustregeln sind durch individuelle Kriterien ergänzbar.

Erste Regel:

Viele gleichzeitige Übergangssituationen – wenn möglich – vermeiden!

Konkret könnte das beispielsweise heißen (vgl. auch Kap. 2.4 und Abb. 2.4.1 im Anlagenteil):

- Weitere innerfamiliäre Übergänge, die intensiv begleitet werden müssen, wie etwa den Krippenstart eines *Geschwisterkinds*, möglichst verschieben.
- Den Einzug eines neuen *Lebenspartners*, den das Kind noch nicht akzeptiert hat, eventuell verschieben: Für Kinder ist das eine emotional und kognitiv stark absorbierende Situation, die ihnen Kräfte im Schulbereich eher abzieht. Manche Kinder empfinden auch ein Gefühl des ‚Verdrängt-Werdens‘ – ich muss zur Schule, damit der/die zuhause an meine Stelle treten kann.
- Einen Wiedereinstieg in die *Berufstätigkeit* nicht zeitgleich mit dem Schulstart, sondern nach einem halben Jahr planen. Das Kind braucht zunächst ihre Präsenz und ganze Aufmerksamkeit vor allem bei Problemen (Krankheit!) und beim Hineinfinden in das eigenständige Erledigen der Lernaufgaben – und das nicht erst abends!
- Zusätzliche Belastungen wie einen parallelen Hausbau mit viel Eigenleistung, doppelte volle Berufstätigkeit etc., welche die Aufmerksamkeit und Energie der Eltern vom Kind ablenken und zudem eher Konfliktpotenziale erzeugen, sollte man möglichst vorübergehend verringern.

Nicht immer kann man diese Dinge wunschgemäß steuern, z.B. wenn man auf ein Einkommen aus eigener Berufstätigkeit angewiesen ist und das Kind entsprechend versorgt werden muss. In diesem Fall sollte man besonders die nächste Regel beachten.

Zweite Regel:

Kontakte mit anderen Eltern frühzeitig aufnehmen und nachhaltig pflegen

Vieles kann man vorab über Betreuungsinstitutionen organisieren, aber nicht alles. Wenn man wegen einem häufig erkrankten Kindes wiederholt zuhause bleiben muss, zeigt nicht jeder Arbeitgeber großes Verständnis (Dieser Fall ist unbedingt vor Stellenantritt bzw. der Einschulung zu klären!). Auch Lerngänge, Ausflüge und weitere schulische Sondertermine am Vor- und Nachmittag sind mit zusätzlichen Transport- oder Abholungsterminen verbunden. Gute elterliche Zusammenarbeit kann hier eine wichtige Unterstützung und Entlastung darstellen. Doch die erfährt man nur, wenn Kontakte nicht erst dann aufgenommen werden, wenn man andere benötigt, sondern bereits vorher pflegte.

Der *unkomplizierte Erstkontakt* und Small-talk fällt bereits manchem schwer. Er gelingt am ehesten am Rande von Elternabenden, Klassen- und Schulfesten. Dafür muss man sich erstens genug Zeit nehmen und zweitens überlegen, wie man ins Gespräch mit fremden Eltern einsteigen könnte, etwa indem man zunächst eine aktuelle Sachinformation zur Klasse oder Schule, die man vom eigenen Kind nur bruchstückhaft erhielt, nachfragt.

Kontaktfähige Eltern dürften hier auch einmal auf kontaktschwächere, etwa Migrantinnenmütter mit geringen Deutschkenntnissen, aktiv zugehen und sie bewusst mit einbinden in das hoffentlich entstehende Geflecht elterlicher Kommunikation und Kooperation in der Klasse. Kluge Klassenlehrer/innen begünstigen die Entstehung solcher Kontakte und Geflechte ebenfalls etwa durch *offene* Kommunikationsphasen an Elternabenden (small talk an Stehtischchen), bei denen sie selbst dann auch eher randständige Eltern gezielt ansprechen und unkompliziert in informelle Gespräche mit anderen Eltern einbinden können.

Dritte Regel:

Vor dem Kind grundsätzlich nicht negativ über Schule und Lehrkräfte reden

Gerade wenn eine familiären Situation durch viele Anforderungen belastet ist und die Nerven rasch blank liegen, entschlüpft einem gerne eine solche geringschätzigte Bemerkung. Ein wenig möchte man dadurch auch sich oder das Kind von der Verantwortung entlasten, wenn etwas schief lief. Der Haupteffekt ist aber ein ganz anderer. Das Kind entwickelt entlang der Elternäußerungen dann ein Negativbild von den betreffenden Lehrkräften, geht innerlich zunehmend auf Distanz zu diesen. Das kann sich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung, allfällige Konfliktlösungen und vor allem die Lernwilligkeit nur ungünstig auswirken. Kinder wollen ihre Lehrer mögen können – und im Gegenzug hoffen sie, dass der Lehrer auch sie mag. Wer seinem Kind Gutes tun möchte, wird sich bemühen, ihm selbst dann, wenn man manches kritikwürdig findet, ein positives Lehrerbild zu erhalten. Kritische Rückmeldungen haben ihren Platz im Eltern-Lehrer-Gespräch, nicht vor den Ohren der Kinder. Übrigens sollte man auch nicht alles gleich für bare Münze nehmen, was Kinder an Merkwürdigem von Lehrkräften berichten.

Der gelegentliche Small-Talk der Eltern mit den Lehrkräften etwa beim Abholen der Kinder oder einem Schultermin ist wichtig. Auf dieser gelockerten Basis können dann beide Seiten auch einmal frühzeitig ein ‚Problemchen‘ ansprechen und erledigen, bevor es zum echten Problem wird, das eines offiziellen Gesprächstermins bedarf und die Beziehungen tendenziell belastet.

Vorgehensweise bei Problemen des Kindes

Wenn sich einzelne oder mehrere der in Kapitel 3.2 und 3.3 geschilderten Anforderungen und Risikofaktoren zu starken und anhaltenden Problemstellen bei einem Kind entwickeln, ist stets zunächst das Gespräch zwischen Eltern und Klassenlehrer/innen bzw. Klassenlehrer aufzunehmen. Wichtig ist hierbei dann der in Abb.3.4.3 verdeutlichte Gesprächsaufbau.

Günstiger Aufbau eines problemzentrierten Lehrer-Eltern-Gesprächs

1. Zuerst einander *allgemein* vom Kind und seinen (auch positiven) Entwicklungen berichten
2. Einander zu den auffällig gewordenen *Problemen* Episoden und Wahrnehmungen schildern.
3. Dann über *geschehene Veränderungen* in der familiärhäuslichen, sozialen und schulischen Situation des Kindes, die ursächlich sein konnten, nachdenken – dabei auch die Beziehungen zu Klassenkameraden nicht außer Acht lassen. Oft spielen mehrere Faktoren zusammen.
4. Erst wenn eine gemeinsame Ursacheneinkreisung erfolgte, kann man über geeignete Maßnahmen zur *Problembearbeitung* nachdenken, die von Eltern- und Lehrerseite aus ergriffen werden können.
5. Konkret vereinbaren, wer in welcher Weise aktiv wird und wann in den nächsten 4-6 Wochen ein erneutes Gespräch stattfinden soll, bei dem man sich u.a. über die Durchführung und Wirkung der Maßnahmen austauscht.

Abb. 3.4.3

Wenn man dementsprechend vorgeht, endet das Gespräch in konstruktiven sachlichen Vereinbarungen und nicht in einer verfrühten Ursachenbenennung, Schuldzuweisung und unverbindlichen Maßnahmenabsprache. Allerdings bedarf ein solches Gespräch mindestens eine Stunde Zeit, die sich beide Seiten nehmen müssen. Außerdem ist eine angenehme Atmosphäre von Vorteil, etwa bei einer Tasse Kaffee, vielleicht sogar in einem Café („neutraler Boden“). Punkt 5 ist wichtig, weil beschlossene Maßnahmen meist 2-3 Wochen ganz gut durchgeführt werden und dann in Familie wie Schule allzu leicht wieder im alltäglichen Trubel unterzugehen drohen. Der stehende nächste Termin erhöht deshalb beidseitig die Verbindlichkeit.

Sollte das Erst- oder Zweitgespräch dennoch keinen nennenswerten Fortschritt bringen, kann gemeinsam oder auch einseitig daran gedacht werden, mit professioneller Hilfe das Problem anzugehen. Dies ist besonders dann angeraten, wenn der Verdacht einer Teilleistungsschwäche wie Dyskalkulie, Legasthenie, ADS bzw. ADHS besteht, was zusätzlicher diagnostischer Schritte bedarf. Aber hierbei gilt es vorsichtig und selbstkritisch zu sein: die Feststellung einer solchen Störung ist für Eltern wie Lehrkräfte im Grund nämlich die bequemste Variante, weil durch die scheinbar *körperliche* Bedingtheit der Störung dann sowohl für das Auslösen der Störung als auch das Misslingen von Interventionen die beteiligten Erwachsene nicht verantwortlich gemacht werden können. Tatsächlich sind die diagnostischen Bilder etwa von Konzentrationsschwäche bis hin zu echter ADS/ADHS nicht immer scharf abgrenzbar und Gründe, Auslöser oder Verstärker nicht selten doch in den Lebenskontexten zu finden.

Hinzu kommt, dass Diagnosen von ‚Fachleuten‘, die von der anschließenden Behandlung solcher Kinder finanziell profitieren, auch nicht stets seriös sind. Hier gibt es neben ausgezeichneten Experten auch einen Graubereich. Staatliche Beratungsstellen auf Orts- oder Kreisebene sind deshalb zunächst zu empfehlen.

4 Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule

4.1 Grundlegendes

Aufgabe der Sekundarschulen

Die eigentliche Aufgabe oder „Funktion“ der Schule für unsere Gesellschaft lässt sich in Deutschland besonders schön an der historischen Entstehung der verschiedenen alternativen Schularten der Sekundarstufe ablesen, die auf die Primarstufe (Kl. 1-4) folgt.

→ Siehe dazu Anlage zu 4.1: Die Entstehung der deutschen Sekundarschulen

Die historischen Entstehungsgründe verdeutlichen die erste und wichtigste Funktion der Schulen für die Gesellschaft: sie sollen die „*Qualifikation*“ der nachwachsenden Generationen für die gesellschaftlichen Anforderungen in Arbeitswelt, Demokratie und Privatleben sicherstellen und dadurch den Fortbestand der gesellschaftlichen Einrichtungen (Institutionen) und des allgemeinen Wohlstands garantieren.

Daneben steht die Funktion der „*Allokation*“, also der „*Verortung*“, d.h. das Bildungssystem soll durch spezifische Bildungsgänge jedem einen Raum im ökonomischen Gefüge der Gesellschaft eröffnen bzw. zuweisen. Am Ende der Grundschule wurden lange Zeit die Weichen für den weiteren Weg in eine der drei Schularten gestellt, je nachdem welches Leistungsniveau man in den Kernbereichen Deutsch und Mathematik erreicht hatte.

Mehr Bildungsgerechtigkeit für alle

Viele Jahrzehnte legten die staatlichen Lehrkräfte mit den Zeugnisnoten in einem Vorgang der „*Selektion*“ fest, wer welche Schule besuchen durfte und wer nicht. Nicht selten kam es dabei zur Bevorzugung gehobener Bevölkerungsschichten und zu Benachteiligungen etwa von Arbeiterkindern. Aus dieser historischen Entstehung und Erfahrung heraus wurde und wird die dreigliedrige Sekundarschullandschaft auch heute von so manchem als Abbild einer vergangenen und vordemokratischen Ständegesellschaft gesehen und abgelehnt.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird auf dem Hintergrund flächendeckender Untersuchungen erneut stark diskutiert, wie es sich denn erklärt, dass noch immer verschiedene Bevölkerungsgruppen ungleiche Zugangs- und Abschlussquoten in den verschiedenen Sekundarschularten aufweisen und wie Bildungschancen noch gerechter verteilt werden könnten. Bislang wurden vor allem zwei Lösungsansätze für mehr Bildungsgerechtigkeit im System umgesetzt.

Erster Lösungsansatz:

Starke Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem

Bundesländer, die an der Mehrgliedrigkeit festhielten, bemühten sich seit Langem um bessere Übergänge zwischen den Bildungsgängen. So ermöglicht etwa die multilaterale Versetzungsordnung in Baden-Württemberg, dass bei entsprechenden Zeugnisnoten ein Aufstieg etwa von der Werkrealschule zur Realschule oder von dieser zum Gymnasium durchführbar ist, was besonders in Klasse 5 und 6 immer wieder von Eltern als Option für ihr Kind in Anspruch genommen wird. Bei sehr schlechten Noten bzw. mehreren Klassenwiederholungen kann es aber auch zum Abstieg in eine ‚niedrigere‘ Schulart kommen.

Zudem hat Baden-Württemberg das bundesweit vermutlich differenzierteste *System der Anschlüsse* nach Abschluss der Werkrealschule oder Realschule, um über eine klassische Berufsausbildung und /oder weitere Aufbau- und Zusatzbildungsgänge den *Querdurchstieg* von praktisch jeder Ausgangsposition zu jedem anderen beruflichen oder akademischen Abschlussniveau noch zu ermöglichen. Selbst aus einer Förder- oder anderen Sonderschule heraus ist dieser Weg grundsätzlich noch möglich.

→ Einzelheiten dazu finden sich in der Broschüre „*Berufliche Bildung in Baden-Württemberg*“, die vom Kultusministerium aufgelegt wird.

War früher ein Abitur nur beim Durchlaufen eines allgemeinbildenden Gymnasiums ab Kl.5 möglich, so wird heute die Hälfte (!) der Hochschulzugangsberechtigungen im Land anderweitig, etwa über berufliche Gymnasien oder Berufskollegs, nach dem mittleren Abschluss erworben.

Dies ist aber vielen Eltern nicht bewusst, da in der Zeit, in der sie die Sekundarschule durchliefen, diese Anschlüsse und Durchstiege noch kaum etabliert waren. Dadurch wird der Entscheidung in Klasse 4 aber die Brisanz genommen. Ein Kind, das etwa wegen einer Entwicklungsverzögerung oder längerer Krankheit nicht in der Lage ist das Gymnasium auf Anhieb zu meistern, kann den Weg durch Werkreal- oder Realschule wählen, und dennoch bei günstiger Gesamtentwicklung später noch einen akademischen Weg einschlagen. Dies ist nicht nur Theorie, sondern Realität: nicht wenige Hochschulstudierende von heute durchliefen früher zunächst einmal die Hauptschule und bildeten sich dann weiter.

Um die Durchlässigkeit zwischen den Schularten zu erhöhen, haben sich zudem faktisch die drei Sekundarschularten im Laufe des 20. Jahrhunderts recht deutlich angeglichen; zwar nicht in ihrem Leistungsniveau, aber doch in ihrem Fächerkanon und weiteren Elementen des *Schulprogramms* bis hin zum berufsbildenden Bereich. Alle drei Sekundarschularten ermöglichen deshalb heute

- zum einen den unmittelbaren Zugang zu *Berufsausbildungen*,
- zum anderen halten sie den Abgängern bei entsprechender Tüchtigkeit am Ende über weitere Anschlussbildungsgänge den Weg zu einem akademischen Abschluss offen.

Zweiter Lösungsansatz:

Schaffung neuer integrativer Schularten

Die andere Möglichkeit, mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen, wird darin gesehen, die Splittung des Schulsystems nach Leistungsvermögen aufzugeben und auch nach Klasse 4 Kinder und Jugendliche bis Klasse 8,9 oder 10 weiterhin gemeinsam zu unterrichten. Dieser Weg wird von den meisten Ländern dieser Welt, auch auf dem Hintergrund anderer historischer Entwicklungsprozesse, beschritten.

Während in Skandinavien deutlich bessere Ergebnisse als in der deutschen Mehrgliedrigkeit erzielt werden, sind sie in vielen süd- oder außereuropäischen Ländern mit integrativer Beschulung bis zur Mittelstufe dagegen schlechter. Entscheidend scheint also, welches Lernen in integrativen bzw. inklusiven Schulformen faktisch stattfinden kann, was wiederum von vielen Faktoren abhängt: Lehrerqualifikation, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Schulorganisation und -programm, Lehr- und Lernmitteln, Schulräume, Lernkultur und -atmosphäre, Lehrer-Eltern-Kooperation, Expertennetzwerke und -ressourcen u.a.m.

In Deutschland entstanden in den 70er-Jahren zunächst (integrative) Gesamtschulen, die alle drei Bildungsgänge anboten, im letzten Jahrzehnt dann in den verschiedenen Bundesländern eine Vielzahl neuer Sekundarschularten, die meist den Haupt- und Realschulbildungsgang zusammenschlossen. Diese neuen Schularten nannten sich etwa Regional- oder Stadtteilschulen, inzwischen in sechs Bundesländern auch „*Gemeinschaftsschule*“, wobei sich deren Konzepte teilweise deutlich unterscheiden.

4.2 Das Neue

Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg seit 2012

Das Land Baden-Württemberg beschloss 2011 unter einer neuen Landesregierung ebenfalls die Schaffung dieser Schulart und zum Schuljahr 2012/13 starteten die ersten 40 Gemeinschaftsschulen. Sie entstanden durch Umwandlung ehemaliger Haupt- bzw. Werkrealschulen und nehmen Kinder mit allen Bildungsempfehlungen auf. Sie eröffnen den Weg zum Hauptschulabschluss, zur Mittleren Reife und zum Abitur. Jährlich sollen nun über ein Antrags- und Prüfverfahren weitere Gemeinschaftsschulen hinzukommen.

Dabei werden Gymnasial-, Real-, Haupt- und Sonderschüler durchgängig von Klasse 5-10 inklusiv, d.h. in gemeinsamen heterogen belassenen Klassen unterrichtet. Mit einer Vielfalt an individuellen Lernangeboten und -prozessen, Kurs- und Förderangeboten soll dabei der Individualität der Schüler entsprochen werden. Mit diesem Spektrum an Angeboten möchte man vermeiden, was in Gesamtschulen weithin geschah, dass spätestens ab Kl.7 doch leistungshomogene Klassengruppen gebildet wurden, die dann auf die drei unterschiedlichen Schulabschlüsse vorbereiteten. Der Ansatz der Gemeinschaftsschule arbeitet mit einem hohen menschlichen und pädagogischen Anspruch, setzt aber auch ausgezeichnete Ressourcenlagen und Lehrerkompetenzen voraus.

Funktion der „Integration“ oder neuerdings Inklusion

Die Gemeinschaftsschulen wollen dabei ein weiteres Problem lösen, das im mehrgliedrigen System nicht bearbeitet wird. Schule hat für die Gesellschaft auch die Funktion der „Integration“, d.h. sie soll alle Bevölkerungsgruppen zusammenführen, zur Verständigung und zum Zusammenleben befähigen. Ein Auseinanderleben, etwa von In- und Ausländern, mehr oder weniger gebildeten Schichten, Akademikern und Arbeitern, soll so verhindert werden. Die vier Jahre der Grundschule scheinen hierfür zu kurz, denn vor allem in der Jugendzeit bilden sich die Freundesnetzwerke und entsprechende Neigungen oder auch Abneigungen aus. Allein das Zusammenbringen in einem Schulgebäude und einer Klasse garantiert diese sozialintegrativen Prozesse freilich noch nicht. Schüler müssen offen werden für Schichten und Kulturen verbindende Kontakte – und ihre Eltern eben diese auch im privaten Freizeitbereich unterstützen.

Vor allem aber müssen die schulischen Konzepte so angelegt sein, dass Unterschiedlichkeit und Individualität positiv bewertet und als Bereicherung in Verständigungs-, Arbeits- und Lernprozessen genutzt werden:

- Eine falsch verstandene *Integration* hebt die Unterschiede in unproduktiver Weise heraus und mutet nur der Minderheit oder gar Einzelnen zu, sich einer Mehrheit anzupassen.
- Eine falsch verstandene *Inklusion* sieht in unproduktiver Weise über die immer vorhandenen Unterschiede zwischen Menschen hinweg und unterschlägt den Bedeutungsunterschied zwischen gleich und gleichwertig.

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: individuelle Entscheidungen

Inklusion wird in der öffentlichen Diskussion mittlerweile etwas verkürzt oft nur noch mit der Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit *sonderpädagogischem Förderbedarf* in allgemeinbildenden Schulen gleichgesetzt. Diese politische Entwicklung hängt mit einer UN-Menschenrechtskonvention von 2006 zusammen, die sich gegen ein Separieren von behinderten oder benachteiligten Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft wendet und der sich die Bundesregierung 2009 anschloss. Den Bundesländern obliegt nun jeweils die Form der Umsetzung. Eltern sollen auch in Baden-Württemberg noch freier als bislang entscheiden können, ob ihr Kind mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf eine für die jeweilige Körper-, Verhaltens-, Geistes-, Lern- oder Sprachbehinderung spezialisierte Fördereinrichtung (Sonderschule) oder eine allgemein bildende Schule besuchen soll, bei der sich dann ein abgeordneter Sonderpädagoge mit dem Kind möglichst mehrmals in der Woche unterrichtsbegleitend befassen soll.

Bei der Entscheidung dieser Frage muss stets das Wohl des Kindes maßgeblich sein und nicht etwa der Wunsch der Eltern, sich und anderen nicht eingestehen zu müssen, dass ein Kind die Sonderschule besucht. Deshalb sollten vor der Entscheidung folgende Fragen geprüft werden:

- In Frage kommende Sonder- bzw. Förderschule:
 - Welche fachlichen Kompetenzen und materiell-räumlichen Ressourcen sind hier speziell für mein Kind mit seinen Beeinträchtigungen gegeben?
 - Wie groß ist die in Frage kommende Klasse und wie ist sie zusammengesetzt?
 - Welche integrationsorientierten Kooperationen und Kontakte mit anderen Schulen und Kindern außerhalb der Sonderschule werden gepflegt? Bestehen Außenklassen an allgemein bildenden Schulen?
 - Fazit: Welche Förderung und Entwicklung steht meinem Kind in dieser Sondereinrichtung tatsächlich offen und welche sozialen Risiken bestehen?
- Alternativ in Frage kommende allgemein bildende Schule:
 - Welches Maß an Offenheit und Kompetenz für mein Kind mit seinen speziellen Beeinträchtigungen kann ich in der anvisierten Klasse voraussetzen?
 - Sind die meisten Lehrer und Eltern klar einverstanden mit der inklusiven Beschulung?
 - Mit welcher Akzeptanz / welchem Verständnis oder welcher Ablehnung / welchem Unverständnis ist zu rechnen?
 - Von welchem Maß und welcher Qualität (spezifische Kompetenz) einer zusätzlichen sonderpädagogischen Begleitung für mein Kind kann ich dort realistisch ausgehen? Wird mit sonderpädagogischen Förderzentren / Fördereschulen kooperiert?
 - Fazit: Mit welcher Förderung und Entwicklung kann mein Kind in dieser Regelschule tatsächlich rechnen und welche sozialen und förderpädagogischen Risiken bestehen?

Die Überprüfung wird mal für die eine, mal für die andere Option sprechen, je nachdem wie etwa

- die Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen des Kindes

- seine psychosozialen Kräfte und Gefährdungen
- die lokale Schul- und Klassensituation
- die speziellen kindlichen Bedürfnisse und die jeweiligen Lehrer- und Expertenressourcen sich darstellen.

Die Entscheidung der Eltern sollte der *Maxime folgen*, dass eine förderliche Gesamtentwicklung des jeweiligen Kindes in der gewählten schulischen Situation *mit hoher Wahrscheinlichkeit gewährleistet* und diese nicht durch absehbare Risiken gefährdet ist (vgl. auch Kap. 3.2, Grundschulförderklassen).

Konkret: Wo das Einverständnis der Lehrkräfte, Schüler und Eltern einer Klasse nach gründlicher Klärung möglicher Veränderungen im Klassengeschehen *nicht* wirklich eingeholt wurde und diese sich nicht eindeutig offen und lernbereit hinsichtlich der zu inkludierenden Kinder zeigen, entstehen soziale und psychische Risikolagen, die die Entwicklung des Kindes in hohem Maße gefährden können. Sobald die Lernprozesse in der Klasse in einem Fach nicht laufen wie gewünscht, werden dann manche Lehrkräfte und Eltern u.U. dazu neigen, die inkludierten Schüler mit ihrem Förderbedarf als zusätzliche Beschweris dafür mit verantwortlich zu machen.

Menschliche Beziehungen, Verständnis und Zuwendung kann man nicht erzwingen, sie werden in freier Entscheidung geschenkt oder auch nicht. Man darf ein Kind, das durch seine Beeinträchtigungen und seinen Förderbedarf bereits benachteiligt ist, einer diesbezüglich unklaren Situation nicht ‚probehalber‘ ausliefern. Mit der Entwicklung eines Kindes wird niemals experimentiert nach dem Motto: „Die in der Schule wollen es zwar nicht so recht, aber wir versuchen es jetzt mal – wenn es nicht klappt ist, kann unser Kind immer noch auf die Sonderschule gehen!“ Die Folgen eines Misslingens für die Entwicklung dieses Kindes sind kaum zu verantworten.

Neue Situation: Demographischer Wandel

Seit wenigen Jahren spiegelt der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt den demographischen Wandel wieder, der lange prognostiziert wurde: Es gibt heute nicht nur im deutschen Südwesten mehr offene Stellen als Bewerber. Dies stellt für die Wirtschaft ein wachsendes Problem dar, hat aber zugleich auch positive Auswirkungen:

- Die Jugendarbeitslosigkeit ist verschwindend gering,
- Der Arbeitsmarkt benötigt junge Mitarbeiter und umwirbt sie, anstatt sie oft abzuweisen und zu frustrieren
- Die Funktion von Schule als erste Selektionsinstanz wird zunehmend überflüssig und ersetzt durch die Anforderung, auch bei tendenziell schwächeren Kindern und Jugendlichen nicht deren Defizite, sondern die Potenziale zu identifizieren. Denn eigentlich werden künftig alle als Fachkräfte dringend benötigt.
- die staatliche Zuweisung zu einer Sekundarschule nach der Grundschule wird obsolet.

Bildungsempfehlung der Grundschule: jetzt wirklich nur noch eine Empfehlung

So wundert es nicht, dass mittlerweile von den 16 Bundesländern nahezu alle die staatliche Selektion und Zwangszuweisung am Ende der Grundschulzeit aufgegeben haben. Auch Baden-Württemberg überlässt seit dem Schuljahr 2011/12 den Eltern die Entscheidung, ob sie der „Grundschulempfehlung“, die eine Sekundarschulart nahelegt, für ihr Kind folgen oder es in einer anderen Schule anmelden wollen.

Dadurch werden der Lern- und Leistungsdruck und die Versagensangst weggenommen, die auf den Grundschulern, ihren Eltern und den Lehrkräften vor allem in Kl. 3 und 4 bislang lastete. Die Verständigung der Lehrkräfte mit den Eltern kann so mit neuen Vorzeichen geführt werden: nicht mehr ein Ringen um die richtige Beurteilung, sondern ein gemeinsames Suchen nach einer individuell angemessenen Sicht auf das Kind und seine Entwicklungsmöglichkeiten kann nun künftig den Dialog bestimmen.

Künftig sind die wichtigsten Stationen der schulischen Übergangsgestaltung im 4. Schuljahr:

- (1) 1. Halbjahr: allgemeine Information zu den möglichen Anschlusswegen nach Kl.4
- (2) Nov.-Februar: Individuelle Informations- und Beratungsgespräche Klassenlehrer – Eltern
- (3) Februar: Mit der Halbjahresinformation auch offizielle Übergabe der Bildungsempfehlung
- (4) März / April: auf Elternantrag startet über Grundschule besonderes Beratungsverfahren
- (5) März (bei Beratungsverfahren bis Anfang Mai): Eltern melden an einer Sekundarschule an

Abb. 4.2.1

→ Näheres dazu: Vgl. Kapitel B-3 im Ordner „Grundschule – was dann?“ der Elternstiftung Baden-Württemberg, Stuttgart 2012

Anschlusswege in Baden-Württemberg: verschiedene Schularten

Der historische Abriss (vgl. Anlage zu 4.1) deutet Schulartmerkmale an, die sich heute noch in den Sekundarschularten widerspiegeln, teilweise aber auch überholt sind, weil diese sich weiterentwickelt und einander in den Profilen angenähert haben.

- Gemeinschaftsschule: Die Umrisse wurden oben bereits dargestellt, sie befindet sich im schrittweisen Aufbau. Näheres dazu unter: <http://www.schule-bw.de/schularten/gemeinschaftsschule/>
- Gymnasium: Gute Basisfähigkeiten, eine breite Interessenhaltung, hohe Abstraktionsfähigkeit, rasche Auffassungsgabe, hohe Lerngeschwindigkeit und -freude, fremdsprachliche Lernfähigkeiten erleichtern das Bestehen und die Zufriedenheit an dieser Schule. Profilbildungen, Selbständigkeit, Forschendes Lernen, Auslandskontakte werden gefördert. Bei den meisten Abgängern schließt sich ein Studium an. Vgl. <http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/>
- Realschule: Solide Basiskompetenzen, eine durchgängig gegebene strukturiert-geordnete Lerneinstellung in der Schule wie zuhause, Interesse und Engagement im Unterricht und Leistungsbereitschaft sind Voraussetzungen für Erfolg an dieser Schule. Gefördert werden zudem berufliche Orientierungen, Potenzialentfaltung in Wahlpflichtbereichen und vielfältigen AG-Angeboten, Gemeinwesen und Auslandskontakten. Rund die Hälfte der Abgänger geht direkt in Ausbildungsberufe, zur Hälfte in berufliche Gymnasien und andere Bildungsgänge, die u.a. auch zur Hochschulreife führen. Vgl. <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/>
- Werkrealschule: Das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler spielt eine tragende Rolle für die weitere Förderung von Lernbereitschaft und -freude, die Einübung von Ordnung und Verhaltensstandards, die Hebung von Leistungswille und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/Selbstvertrauen und zwar in individuellen Potenzial- und Problembereichen. Vernetzungen mit Eltern, pädagogischen Experten und Betrieben ermöglichen den Einbau spezifischer Maßnahmen, etwa im erlebnis- und förderpädagogischen Bereich, bei Therapien und Sozialkompetenzbildung oder in der Praktikgestaltung. Der gelingende Zugang zu Ausbildung, Arbeitswelt sowie Anschlussbildungsgängen wird mit vielen Maßnahmen ab Kl. 5 sukzessiv angebahnt. Dadurch können überraschende Entwicklungsschübe entstehen, die Schülern unverhofft den Weg in weitere Bildungswege öffnen. Die meisten Abgänger erwarben bislang zunächst einen mittleren Schulabschluss etwa über eine zweijährige Berufsfachschule. Dieser Trend dürfte sich verstärken. Denn durch den Wegfall der Notenhürden zwischen Kl.9 und 10 wurde der Zugang zu einem Mittleren Bildungsabschluss an den Werkrealschulen allen Schülern erleichtert – natürlich nur sofern sie die Abschlussprüfung bestehen. Vgl. <http://www.schule-bw.de/schularten/hauptschule/>

Das schlechte Image der Hauptschule blieb trotz der Aufwertung zur Werkrealschule teilweise bestehen. Es resultiert im Wesentlichen aus medialen Berichterstattungen über Brennpunkt-Hauptschulen im großstädtischen Bereich, welche die *Regelsituation* an der dörflichen oder städtischen Hauptschule in keiner Weise treffend wiedergeben. So stellten die PISA-Forscher in ihren Datenanalysen schon fest, dass Baden-Württembergs Hauptschulen nur zu 6% problembeladene Schulen seien, zu 80% aber jenem Typus zuzurechnen seien, der aufgrund seines Klientels und Gesamtsituation eine sehr gute Arbeit leiste und solide Ergebnisse bei den Schulabgängern sicherstelle. Diese Haupt- bzw. Werkrealschulen leisten im Südwesten seit Jahrzehnten eine weithin anerkannte Arbeit. Übergänge in anschließende berufliche Erfolgsgeschichten sind die Regel, nicht die Ausnahme.

→ Näheres zu den einzelnen Schularten und ihren Stundentafeln findet sich in der jährlich vom Kultusministerium neu aufgelegten Gratis-Broschüre „Bildungswege in Baden-Württemberg. Abschlüsse und Anschlüsse.“

4.3 Chance und Risiko der Schulwahlentscheidung

Die angemessene Schulwahl als wichtigstes Stück der Übergangsbegleitung

Während bei den Übergängen in Kindertagesstätten und Grundschulen die gelungene Begleitung während der ersten Zeit in der neuen Institution den Schwerpunkt bildet, ist beim Übergang *nach* der Grundschule die Wahl der für das Kind richtigen Anschlusschule die Hauptleistung der Eltern. Diese Entscheidung braucht gründliche Vorbereitung und ist zu treffen

- mit dem Kind, nicht gegen das Kind;

- mit den Lehrkräften und nicht (mehr) gegen sie;
- mit eigener verantwortungsbewusster Einarbeitung in die Problemstellung.

Entscheidungsverantwortung der Eltern: eine Aufgabe, auf die viele nicht vorbereitet sind

Dies ist ein hartes Stück Arbeit, auf das die Eltern nun – nachdem die Bildungsempfehlung wirklich nur eine Empfehlung ist! – seitens der Grundschule nicht erst in der 4. Klasse vorbereitet werden sollten. Eltern sollten ab der 1. Klasse vielmehr lernen,

- mit den Lehrern regelmäßig über die Entwicklungen und das Verhalten des Kindes etwa in seinen Sozialkontakten sowie den Lern- und Leistungssituationen zu reden und es so noch besser zu *verstehen*
- dabei die Möglichkeiten und Grenzen, Stärken und Schwächen, Potenzialen und Gefährdungen des Kindes *differenziert* und *realistisch* zu sehen
- einzuschätzen und *abzuschätzen*, wie das Kind auf die unterschiedlichen Anforderungssituationen in weiterführenden Schulen reagieren würde
- mit dem Kind über diese Dinge *gelassen zu reden* und doch gründlich nachzudenken
- die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Schulart *nicht überzubewerten* und damit gar sich und das Kind allzu sehr zu belasten
- die Väter in all diesem nicht aus der Verantwortung zu entlassen, sondern frühzeitig einzubinden bzw. die Entscheidungen nicht allein die Frauen (Lehrerin, Mutter) unter sich ausmachen zu lassen

Die Väter sind im Schulübergang wichtig

Die Begleitung der schulischen Angelegenheiten wird in den Familien noch immer weithin von den Müttern übernommen. Besonders den Jungen ist aber wichtig zu wissen, was in der Übergangsfrage auch der Vater meint. Sie sollten erleben, dass er sich interessiert, informiert, engagiert – und sich beim ersten Einschulungstag an der neuen Schule frei nimmt. Denn warum sollen sie die anschließende Sekundarschule und ihr Lernen für wichtig halten, wenn ihrem Vorbild, dem Vater, allein schon die Entscheidung, wohin der Sohn nun geht, so gleichgültig ist, dass er sie der Schule, der Mutter oder dem Kind selbst überlässt? Dabei ist wichtig, dass der Vater dann von den folgenden Fragen nicht etwa nur die erste, sondern auch die drei letzten berücksichtigt. So mancher Vater versteht es aus eigener Schulerfahrung auch, wenn ein Junge bereits in der Grundschule unter dem Mangel an Bewegung, praktischem Handeln oder Lebensnähe litt, was sich in den höheren Schularten eher verstärkt.

Welche Fragen und Argumente sind wirklich Ziel führend?

Bei der Entscheidung, welche weiterführende Schule vom Kind besucht werden soll, spielen für Eltern meist folgende Aspekte und Fragen eine Rolle:

- (1) *Berufliche Zukunftschancen: Welche Bildungs- und Berufschancen werden durch die verschiedenen Schularten und ihre Abschlüsse eröffnet bzw. verschlossen?*
Den größten Berufserfolg scheint ein Studium zu ermöglichen. Dafür benötigt man die Hochschulreife. Also ist das Gymnasium die Schulart, die häufig angestrebt wird. Viele wissen nicht, dass im Prinzip von jeder Schulart aus quasi jedes Berufsziel erreicht werden kann, wenn man tüchtig ist, also „Biss“ entwickelt, sich immer weiter bilden möchte. Man meint aber zu wissen, dass einem mit Abitur alle Türen offen stehen, was bei einem schlechten Abiturzeugnis aber leider nicht zutrifft. In der Realität des Ausbildungsmarkts gilt: Ein sehr guter Realschulabschluss lässt einem meist mehr Bildungswege offen als ein schlechter Gymnasialabschluss, ein sehr guter Werkrealschulabschluss mehr als ein schlechter Realschulabschluss.
- (2) *Ansehen bei anderen: Was machen bzw. erwarten die Menschen in meinem Umfeld?*
Diese Frage rückt zum einen bei Menschen in den Vordergrund, die sich von der Entscheidung überfordert fühlen. Sie orientieren sich an Bekannten oder Familienangehörigen, welche Schulart diese für ihre Kinder wählen. Noch häufiger spielt dies aber eine Rolle bei Menschen, die sehr familien- oder prestigeorientiert sind. Viele Kinder werden im Gymnasium bzw. mindestens der Realschule eingeschult,
 - weil deren *Großeltern* davon ausgehen, dass der Enkel „natürlich“ das Gymnasium bzw. auf keinen Fall die Hauptschule besucht;
 - weil die *Geschwister* der Eltern ihre Kinder auch so einschulten und man im innerfamiliären Vergleich auf keinen Fall dahinter zurückbleiben will;
 - weil *persönliche Freunde* so ‚ticken‘, mit denen man mithalten will;
 - weil man in der *Öffentlichkeit* steht und sich mit seinen Kindern nicht blamieren möchte.

- (3) *Kinderfreundschaften: Welche Schule wählen die Freunde/-innen aus der Klasse?*
Diese Frage wird leicht überbewertet. Die alten Klassenkameraden erleichtern ohne Zweifel den Schulstart in den ersten Wochen, doch dann bilden sich mit neuen Klassenkameraden rasch neue Freundschaften, die oft bald die alten ablösen. Wenn ein Kind eher scheu und kontaktschwach ist, verhält es sich anders. Aber auch dann kann man nicht sicher sein, dass die alten Freunde sich nicht anderen Kameraden zuwenden. Wenn die sonstigen Argumente deutlich für eine andere Schule sprechen, sollte das Freundschaftsargument, vorgetragen vom Kind, nicht entscheidend werden.
- (4) *Soziale Einflüsse: Welchen Umgang hat mein Kind vermutlich an dieser Schule und wirkt sich das auf seine Einstellungen, sein Sozial- und Lernverhalten günstig aus?*
Die Haupt- bzw. Werkrealschulempfehlung wird teilweise auch deshalb nicht umgesetzt, weil Eltern den Einfluss von Klassenkameraden mit negativen Kommunikations- und Verhaltensmustern fürchten. Diese Angst ist nicht stets unbegründet, aber meistens. Denn gerade die Werkrealschulen legen meist besonderen Wert auf einen höflichen und regelkonformen Umgang miteinander in der Schule. Doch allein der Umgang mit den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in der Stadt dort zahlreicher beschult werden, löst irrationale Befürchtungen aus. Der ungünstige Einfluss unter Gymnasiasten im Jugendalter hingegen (exzessiver Alkohol- und sonstiger Drogenkonsum) wird unterschätzt bzw. verharmlost. Ganz gleich um welche Schule es geht, gilt: Man sollte sich selbst ein Bild machen etwa beim Tag der Offenen Tür / Schulfest oder bei vertrauenswürdigen ehemaligen Schülern bzw. deren Eltern Informationen aus erster Hand einholen.
- (5) *Schulweg: Welche Schule kann mit Bus oder Fahrrad gut erreicht werden?*
Diese Frage ist im ländlichen Raum nicht unerheblich, vor allem wenn sehr weite Schulwege oder schlechte Busverbindungen dazu führen, dass Kinder an vielen Tagen erst am Spätnachmittag ermattet zuhause eintreffen. Dadurch wird der Spielraum für sonstige wichtige Aktivitäten im Leben eines Kindes oder Jugendlichen stark eingeschränkt. Wenn Familien Wert auf gemeinsame Mahlzeiten als Teil des Familienlebens und regelmäßige Kommunikationsgelegenheit legen, kann auch dies ein Argument sein.
- (6) *Lern- und Leistungsniveau: Welches Lernprogramm und Anforderungsniveau, das in den verschiedenen Schulen gegeben ist, ist meinem Kind angemessen?*
Diese am Kind ausgerichtete sachliche Überlegung ist es vermutlich, die die meisten Eltern dazu bewegt, doch der Bildungsempfehlung zu folgen, auch wenn diese nicht die erhoffte Schulart als weiteren Weg vorschlägt. Die obigen Kurzbeschreibungen verdeutlichen Unterschiede der Schularten. Stoffumfänge und die erwartete Lerngeschwindigkeit nehmen im Gymnasium deutlich zu. Landesweit wurde – mit regionalen Schwankungen – in den letzten Jahren bei rund 40% der Kinder das Gymnasium, 33% die Realschule und 24% die Haupt- bzw. Werkrealschule empfohlen. Bei 4% der Kinder wird sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt.
- (7) *Zeit für ein Leben neben der Schule: In welchem Bildungsgang geht es meinem Kind gut, so dass es viel lernen, aber auch noch leben und sich anderweitig entfalten kann?*
Diese wichtige Frage steht leider nicht so oft wie die fünf ersten, aber doch öfters mit im Vordergrund der Überlegung. Etwa bei den Eltern der rund 15% Realschüler, die eigentlich eine Gymnasialempfehlung hatten. Sie befürchteten meist, dass die hohe schulische Beanspruchung im achtjährigen Gymnasium (G8) ihr Kind überfordert und erdrückt bzw. sonstige Erfahrungs-, Entfaltungsmöglichkeiten im Freizeitbereich, die für sie zu Kindheit und Jugend dazugehören, stark einschränkt. In der Regel ist das eine vernünftige Überlegung im Interesse des Kindes. Die gegenläufige Angst, das Kind könnte zu wenig gefordert werden, ist meist unbegründet, da Lehrkräfte starke Schüler gerne auch mal zusätzlich herausfordern.

Oft wird die Entscheidung nur an der ersten und zweiten Frage ausgerichtet. Die beiden zuletzt genannten Fragen aber sollten heute bei den Überlegungen an erster Stelle stehen. Eltern sollten sich mit ihrem Kind *darüber* unterhalten, gleichzeitig aber nicht etwa darauf herausreden, dass das Kind z.B. „unbedingt aufs Gymnasium“ wollte. Oft spiegelt dies nur den heimlichen Wunsch der Eltern wider oder die Angst, von Freunden aus der 4. Klasse getrennt zu werden. Ein Viertklässler aber kann nicht abschätzen, welche Auswirkungen der Besuch einer bestimmten Schulart auf sein Leben in den nächsten 6 oder 8 Jahren hat. Dafür hat er Eltern.

Schulprestige

Die Forschung zeigt: Für den Lern- und späteren Lebenserfolg ist weniger die durchlaufene Schulart, sondern die Qualität der *Einzel*schule entscheidend. Eine Werkrealschule mit gutem Ruf kann ein dafür empfohlenes Kind meist weit besser fördern *und* fordern als eine Realschule oder ein Gymnasium, die es permanent *überfordern* würden. Davon und nicht vom Prestige der Schulart sollten sich Eltern leiten lassen.

Abb. 4.3.1

Grundlage der Grundschulempfehlung

Wichtig ist für Eltern, die Basis der schulischen Laufbahneempfehlung sowie spätere Korrekturmöglichkeiten zu kennen. In der Grundschulempfehlung versuchen die Lehrkräfte der Klasse gemeinsam das Leistungsvermögen der Kinder in der weiteren Schullaufbahn abzuschätzen. Dabei haben Sie die Entwicklung, das Lern- und Arbeitsverhalten des Kindes zu berücksichtigen, sich im Kern aber auf die Mathematik- und Deutschnoten im ersten Halbjahr des 4. Schuljahres zu beziehen. Ist deren Durchschnitt unter 3,0 wird i.d.R. die Haupt- bzw. Werkrealschule bei 2,5 oder besser das Gymnasium und im Notenbereich dazwischen die Realschule empfohlen.

Spätere Möglichkeiten zur Korrektur der Bildungslaufbahn

Nicht immer wird das künftige Potenzial in der Grundschule richtig eingeschätzt. In Klasse 5 und 6, der „Orientierungsstufe“, sind deshalb nachträgliche Korrekturen der Laufbahnentscheidung möglich. Besonders der Aufstieg in eine höhere Schulart soll offen bleiben. Er hängt in Baden-Württemberg von einer gemeinsamen Empfehlung der Lehrkräfte der Klasse, die sich wieder vor allem am Notenbild orientiert, ab. Ein Aufstieg in den Klassen 7-10 aufs Gymnasium hingegen ist etwa wegen der zweiten Fremdsprache deutlich erschwert. Allerdings bestehen nach Kl. 9 bzw. 10 mittlerweile verschiedene aufbauende Bildungsgänge, die bei entsprechenden Abschlussnoten den Durchstieg zur Mittlerer Reife oder dem Abitur ermöglichen (vgl. Kap.6). Diese Option wird mittlerweile von recht vielen Werkreal- oder Realschülern genutzt.

Viele Wiederholer und mehr Absteiger als Aufsteiger

Allerdings ereignet sich in Deutschland doppelt so häufig wie ein Aufstieg ein Abstieg und auch in Baden-Württemberg kommen auf zwei Schulartaufsteiger drei -absteiger. Im bundesweiten Durchschnitt werden von den in Klasse 5 eingeschulten Gymnasiasten in den folgenden Schuljahren über 13% (2011) mindestens ein Mal nicht versetzt oder müssen gar in eine andere Schulart ‚absteigen‘. In den Realschulen sind es auf dem Weg von Kl.5-10 bundesweit sogar über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die wiederholen müssen.

In Baden-Württemberg waren es bislang zwar prozentual erkennbar weniger Absteiger als auf Bundesebene. Die Erfahrungswerte aus anderen Bundesländern in den zurückliegenden Jahren legen jedoch nahe, dass nach dem Wegfall des bindenden Charakters der Grundschulempfehlung 2012 die Quoten der Klassenwiederholer und Schulartabsteiger auch hierzulande ansteigen dürften. Zum Schuljahr 2012/13 wurden erstmals landesweit rund ein Viertel der Kinder mit einer Werkrealschulempfehlung faktisch in einer anderen Schulart, meist der Realschule, angemeldet und eingeschult.

Ein zentraler Nachteil des mehrgliedrigen Sekundarschulsystem besteht darin, dass bei Leistungsschwächen eines Schülers viele Lehrkräfte den Schluss ziehen, dass eben eine andere (niedrigere) Schulart angebrachter wäre, dabei aber über Schwachstellen bzw. weitere Fördermöglichkeiten in der eigenen schulischen Lehr- und Lernkultur zu wenig nachzudenken – wie es in eingliedrigen Sekundarschulsystemen etwa in Skandinavien, die Schüler nicht ‚nach unten abgeben‘ können, getan wird. Zugleich können auch diese Schulsysteme in der Regel am Ende – teilweise auch schon nach Klasse 6-8 – eine oft harte Selektion bei den Zugangsmöglichkeiten zu den begrenzten Plätzen in der gymnasialen Oberstufe oder in anderen begehrten Bildungs- bzw. Studiengängen nicht ersparen. Tatsächlich werden heute auch bei uns mehr denn je von den Kultusministern der Länder gemeinsame Standards und Erwartungen formuliert, die in den Abschlussprüfungen erfüllt werden müssen.

Das Dunkelfeld der Leistungsschwachen, die gerade noch mitkommen

Während die Wiederholer und Abbrecher statistisch erfasst und derzeit auch von der Forschung beachtet werden, sind die leistungsschwachen Schüler, die die jährliche Versetzung zwar noch schaffen, aber nur mit Mühe im Lernprogramm der Klasse Schritt halten können und weitestgehend schlechte Zensuren erlangen, ähnlich stark betroffen. Die Absteiger sind gewissermaßen nur die auffällig werdende Spitze eines kleinen Eisbergs, der oft wenig beachtet in den Klassen still mitschwimmt durch die Schuljahre. Alle drei Gruppen verbindet, dass sie Lernen und Schule als Dauerfrustration und Leidensweg erleben und nicht als eine sie stärkende und ihre Potenziale frei setzende Erfahrung. Die biografischen Auswirkungen dieser viele Jahre bestimmenden Lernerfahrung und dies auch noch in einem Lebensabschnitt, der das Selbstvertrauen und die Kräfte der jungen Menschen eher stärken sollte, werden von Pädagogen wie Eltern noch zu wenig beachtet. Sie sollten bereits bei der Wahl der weiterführenden Schule von den Eltern vorausschauend antizipiert und berücksichtigt werden.

Das lautlose Drama der schulisch Leistungsschwachen, Wiederholer und Schulartabsteiger

Den drei Teilgruppen ist gemein, dass sie jahrelang oft über die Maßen viel Lebenszeit mit Lernen nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause verbringen (Frustration 1), das dann am Ende doch nicht zu Erfolgserlebnissen in Form halbwegs stabiler guter Noten führt (Frustration 2). Auch die Unterstützung durch Eltern und

bezahlte bzw. kommerzielle Nachhilfe, die mittlerweile ein erschreckendes Ausmaß angenommen hat, vermag daran oft im Kern nicht viel zu ändern. Dies hat im Laufe der Jahre u.U. Auswirkungen auf folgenden Ebenen:

- (1) *Image*: Schüler mit sehr schlechten Noten in vielen Unterrichtsfächern verlieren an Ansehen bei Lehrkräften, oft auch bei Klassenkameraden oder sogar im Kreis der Familie.
- (2) *Klasse*: Um wenigstens bei den Gleichaltrigen in der Klassenstufe angesehen und beliebt zu bleiben, verwendet man viel Energie und Zeit dafür, etwa durch Outfit und Körperbetonung, Coolness oder Frechheit, Späße und andere Auffälligkeiten deren Aufmerksamkeit und Anerkennung zu erhalten.
- (3) *Lernhaltung*: Die Grundüberzeugung, dass eigenes Lernen zu Erfolg führt, weicht der sich wiederholenden fatalen Erfahrung, alles persönliche Mühen und Lernen bringe am Ende ja doch nichts.
- (4) *Selbstkonzept*: Das Wissen, etwas zu können, und die Zuversicht, etwas mit den eigenen Fähigkeiten heute in der Schule und später im Leben erreichen zu können, sind Grundlage jeder „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“. Diese weicht zunehmend dem Selbstbild, ein Versager zu sein. Um dem zu entkommen, verlagert so mancher seine Energie auf außerschulische Kompetenzfelder (kicken, skaten, tanzen, singen) oder baut an eher wirklichkeitsfremden Lebens- und Berufsbildern (Fußballprofi; „Ich begründe eine Tierfarm“; „Ich werde entdeckt als Sängerin!“).

Der soziale Bruch

Oft zieht sich der Leidensweg zunächst durch Kl.5-7. Wenn dann weitere Fächer bzw. Fremdsprachen hinzukommen, droht die Versetzung nicht mehr zu gelingen. Oft kommt es nun zur Wiederholung der Klasse oder zum Schulartwechsel. Ein solcher sozialer Umbruch ist für Kinder und Jugendliche dann eine Chance, wenn sie sich in ihrer Klasse sowieso nicht wohl fühlten. In der Regel ist das Gegenteil der Fall. Ab Klasse 5 hatte man sich schrittweise eingelebt und schließlich Freunde und seinen sozialen Ort gefunden, und nun soll man sich in einer anderen Klasse bzw. Schule neu verorten. Jugendliche empfinden das – mitten in der einsetzenden Pubertät mit ihren fundamentalen Verunsicherungen und der hohen Wichtigkeit einer Anerkennung durch Gleichaltrige – eher als ‚Katastrophe‘. Leistungsversagen und sozialer Bruch können Folgendes auslösen:

- das Netzwerk der Freunde erfährt u.U. gravierende Einschnitte;
- zögerliches Einleben in der neuen Klasse, in welcher man zunächst ein Außenseiter ist bzw. bleibt;
- Schule ist langweilig, da wiederholt sich ja zunächst ja alles wieder; eine – auch pubertär bedingte – allgemeine Motivations- und Antriebslosigkeit verstärkt sich;
- Flucht in andere Aktivitäten z.B. Musikhören, Internetspiele mit Kumpels, shoppen mit Freundinnen etc.;
- einsetzender oder verstärkter Alkohol- und Nikotingenuss bzw. Drogenkonsum (kiffen);
- die große Liebe als ‚Rettungsinsel‘, auf die man sich eskapistisch zurückzieht; lange Abende außer Haus;
- sich verstärkende Konflikte mit den Eltern;

Eltern mit Migrationshintergrund

Die Erfahrung etwa in Ländern, die Eltern die Entscheidung der Schulart nach der Grundschule frei stellen, zeigen, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund sehr gerne das Gymnasium wählen, selbst dann, wenn nur eine Hauptschulempfehlung ausgesprochen wurde. Grund dafür kann sein, dass man vom eigenen Herkunftsland her denkend nur das Gymnasium für eine zukunftssträchtige Schulart hält (vgl. Anlage zu 4.1) oder einen die persönliche biografische Erfahrung, als Migrant in Deutschland um Lebens- und Arbeitsmarktchancen kämpfen zu müssen, dazu verleitet. Wenn es aber zum Schulversagen und -abstieg kommt, wirkt sich dies besonders bei Jungen oft fatal auf Selbstwertgefühl, Lernbereitschaft und die weitere Sozialisation („Enkulturations“) aus.

Da auch die Adoleszenz in Deutschland anders verläuft wie in den Herkunftsländern, rechnen die Eltern selten mit diesen negativen Auswirkungen von späterem Sitzenbleiben und Schulartwechsel. Gerade Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund tun sich aber besonders schwer, zu ‚deutschen‘ Jugendlichen in einer Klasse Freundschaftsbeziehungen zu knüpfen, die auch im Freizeitbereich gelebt werden, und leiden deshalb unter einem Klassenwechsel schwerer als andere. Das Risiko des Klassen- und Schulwechsels sollte man ihnen unbedingt ersparen.

Abb. 4.3.2

Natürlich muss dies nicht alles und so gravierend eintreten. Aber bereits wenige dieser Faktoren können eine Leistungssteigerung in der Schule verhindern. Bei Klassenwiederholern folgt deshalb u.U. der Abstieg von Gymnasium zur Realschule bzw. von der Realschule zur Werkrealschule, was der Selbstwert- und Identitätsentwicklung einen weiteren Schlag versetzt. Die Auswirkung solcher Brüche sollte nicht unterschätzt werden.

Viele Realschulen müssen im 8.Schuljahr bereits seit Jahren eine *zusätzliche* Klasse bilden, weil sie so viel „drop-outs“, Abgänger aus dem Gymnasium, aufzunehmen haben. Realschullehrer berichten, dass es oft ein ganzes Schuljahr braucht, bis sie die abgestiegenen Gymnasialschüler/-innen wieder soweit „aufgebaut“ haben, dass diese ein normales Sozial- und Lernverhalten zeigen und erste Leistungserfolge verbucht werden können. Die unter (1)-(4) eben beschriebenen Verletzungen und Negativerfahrungen wirken aber u.U. noch jahrelang nach. Ähnlich, allerdings nur halb so oft, lassen sich Abstiege auch die aus der Realschule in die Werkrealschule beobachten.

Was man einem Kind auf keinen Fall antun sollte

Dieses heimliche Drama in den Klassenzimmern wird kaum diskutiert und zu wenig erforscht. Die mittel- und langfristigen Folgen für die betroffenen Schüler/-innen dürften erheblich sein. Aber auch im Austausch der Eltern mit anderen werden diese Probleme nicht thematisiert. Allein schon das Sitzenbleiben und Absteigen wird von Jugendlichen und Eltern beschämt verschwiegen, erst recht die oben angedeuteten Folgeprobleme, die sich daraus oft ergeben.

Auf dem Hintergrund dieses großen *Tabus* wundert es wenig, dass immer noch viele Eltern, vor allem beim ersten Kind, das die Grundschule verlässt, leichtfertig nach der Devise entscheiden: „Jetzt probieren wir es halt mal mit der höheren Schulart, wenn es nicht klappt, kann er / sie immer noch auf die darunter liegende gehen ...“. Sie machen sich die oben geschilderten eventuellen Folgen für ihr Kind nicht bewusst.

Die Faustregel lautet:

Ein Kind sollte *die* Schule besuchen dürfen, auf der es *mit hoher Wahrscheinlichkeit* erfahren kann, dass es in den meisten Bereichen beim Lernen mitkommt und auch gute oder befriedigende Noten erlangen kann, dass sein Lernen Sinn macht und auch Freude bereiten kann – und dass es dafür nicht soviel Zeit verbraucht, dass kein Platz mehr für anderes im Leben ist!

Schulerfolge sind es, die die Lust und Bereitschaft zum Lernen erhalten, und nur wenn diese Lust und Lernkompetenz erhalten bleibt, wird ein Kind auch als junger Erwachsener später weitere Bildungsetappen und Berufsziele anstreben und diesen Weg auch durchhalten! Weil seine verinnerlichte schulische Erfahrung ist: „Ich bin richtig gut – und es ist noch mehr drin!“

4.4 Begleitung

Work-Life-Balance erhält die Leistungsbereitschaft – das gilt auch für Kinder

Eigentlich ist es eine Zumutung, wenn bereits Kindern vom „Arbeitgeber Schule“ – inklusive Lernen zuhause und Schulwege – oft eine 50-Stunden-Woche und mehr abverlangt wird. So mancher Erwachsene würde sich dagegen verwahren. Wenn das Lernen in Kindheit und Jugend – um Schritt halten zu können – zuviel Lebenszeit absorbiert und vieles andere unterdrückt, hat dies doppelt negative Auswirkungen:

- V. Es wird wichtige andere Erfahrungen und Entfaltungen verhindern und Entwicklungsaufgaben, die ein Jugendlicher angehen sollte, behindern (vgl. Kapitel 5.2)
- VI. Lernen wird auch deshalb zunehmend emotional negativ besetzt, so dass nach Verlassen der Sekundarschule geringer Antrieb besteht, in weiteren Bildungseinrichtungen tatsächlich dazulernen zu wollen – auch das Hochschulstudium wird u.U. nur ‚abgehakt‘

In unserer Gesellschaft aber ist diese Auswirkung bedenklich, da dauerhafter beruflicher Erfolg von „lifelong learning“, also lebenslanger Lern- und Fortbildungsbereitschaft, abhängt.

Von folgenden Anforderungen an ein Kind sollte man als Eltern ausgehen:

1. Der neue *Tagesrhythmus* mit früherem Aufstehen und späterem nach Hause kommen
2. Neue *Verkehrsmittel* mit unangenehmen Erfahrungen im Bus und an der Haltestelle

3. Wieder zu den Jüngsten gehören, in der *Schülerhierarchie* plötzlich wieder unten stehen
4. Sich im neuen, teilweise etwas strengeren bzw. sachlich-distanzierteren pädagogischen *Stil und Umgang* der Lehrkräfte mit ihren Schülern einfinden
5. Sich im meist weitläufigeren und komplexeren *Schul- und Mensabetrieb* der Sekundarschule zurecht finden
6. Die größere Vielfalt von Heften und Schulbüchern managen und an jedem Tag das Richtige im *Ranzen* haben
7. Oft größere Klassen und deshalb ein mit Tischen ausgefülltes, weniger wohnliches *Klassenzimmer*
8. *Schulvormittage* mit meist weniger Pausenzeiten, Bewegungs- und Spielmöglichkeiten
9. Neue Fächer und *vielfältigere Wahlangebote* etwa im musischen Bereich / bei AG's
10. In der neuen Klasse seinen Platz finden und aktiv neue Freunde gewinnen
11. Das neue *Lernprogramm* mit anderem Stoffpensum und Lerntempo umsetzen
12. Eine neue *Leistungsidentität*: Plötzlich nicht mehr zu den Besten oder auch nicht mehr zu den Schlechten gehören – je nach dem wie die Schulwahl ausfiel!

Zu diesen Punkten dürfen und sollten sich Eltern gezielt ein Bild machen. Meist ist nicht die einzelne dieser Veränderungen, aber deren Summe das, was die Kinder stresst. Die Eltern sollten deshalb in den ersten Wochen und Monaten

- *viel Zeit für Unterstützung haben* z.B. beim Einfinden in den neuen Tagesstart, Ordnen des Ranzens, Erledigen der Hausaufgaben; zugleich aber – anders als in der Grundschule – das Kind von Anbeginn dabei zu selbständiger Erledigung anhalten!
- *viel Geduld und Verständnis zeigen* bei den Anlaufproblemen und unweigerlichen Fehlleistungen – verpass-ter Bus, vergessenes Buch, schimpfender Lehrer, Mitschülerkonflikte;
- *sich öfters Zeit nehmen für persönliche Gespräche*, etwa gleich nach dem Nach-Hause-Kommen von der Schule (manche Kinder wollen gleich alles los werden) oder in gemütlicher Situation zu zweit am Abend vor dem Einschlafen (andere Kinder sind jetzt erst offen, zu sagen, was sie beschäftigt); dabei können die 12 Aspekte dann Bezugspunkte für ein interessiertes Nachfragen der Eltern darstellen.

Lebenszeit ist das Wichtigste und Wertvollste, was Eltern ihren Kindern geben können. Das gilt auch bei diesem Übergang. Auch hier ist es wichtig sich genügend Zeit zu nehmen,

- um *vor* dem Übergang die Alternativen der Sekundarschulwahl zu prüfen und dann wohlüberlegt gemeinsam zu entscheiden;
- um im ersten Vierteljahr *nach* dem Übergang – soweit dies machbar ist – sonstige Zeit, Nerven und Kraft zehrende Belastungen zu reduzieren, dadurch wirklich dem Kind zugewandt zu sein und ihm einen guten Start in der neuen Schule zu ermöglichen.

Lernzeit – Lebenszeit

Oder: Genau hinsehen, ob in der Packung auch drin ist, was drauf steht

Besonders Ganztageschulen werben heute gerne mit der verlockenden Aussicht, dass das Lernen beim Verlassen der Schule am Nachmittag vollständig erledigt sei. Vorsicht: Dies gilt meist nicht für das Lernen auf die zahlreichen Kurzttests und Klassenarbeiten, denn dafür wird man – wenn man kein Überflieger ist, der alles sofort abspeichern kann – trotzdem noch zuhause büffeln müssen. Die längere Aufenthaltszeit an der Schule soll vor allem die Hausaufgaben überflüssig machen oder deren Erledigung etwa in einer Lernzeit über den Mittag ermöglichen. Wenn ein Kind aber nach dem Mittagessen schlapp oder nicht schnell genug ist, nimmt es selbst hier unerledigte Aufgaben mit nach Hause. Dann hat es um 4 oder 5 Uhr – oder wann der Bus einen eben zuhause abliefern – immer noch nicht ‚Feierabend‘!

Eltern, deren Kind sich mit dem Lernen nicht so leicht tut, sollten damit rechnen bzw. sich bei Eltern erkundigen, die bereits Erfahrung mit dieser Schule haben. Im Zweifelsfall sollte man eine Schule wählen, die effektiv mehr Spielraum an Nachmittagen etwa für Sozialkontakte und Spielen bzw. den nötigen sportlich-musischen Ausgleich zum Lernen lässt.

Abb. 4.4.1

5 Jugendzeit als Übergangszeit

5.1 Grundlegendes

Im Gegensatz zu den anderen eher institutionellen Übergängen stellt der hier thematisierte Übergang eine ganze Lebensphase dar: das Jugendalter. Zunächst die Gründe für die Herausbildung dieses in der westlichen Welt wichtigen Übergangs zu verstehen, erscheint besonders im Kontext der Arbeit mit Migranten wichtig. Wesentliche Begriffe werden dann eingeführt, an die sich eine Übersicht wichtiger Entwicklungsaufgaben anschließt.

Dass es im Lebenslauf eine *eigenständige* Zeit der Jugend gibt, erscheint uns heute selbstverständlich – doch das ist es nicht. Zwar machten sich bereits Philosophen der Antike wie Solon, Platon, Aristoteles und Cicero Gedanken über die Lebensalter und den Lebenslauf, doch Jugend als eine ausgeprägte und *eigenständige* Lebensphase im Aufwachsen der *Bevölkerungsmehrheit* und nicht nur einer elitären Minderheit ist eine Erscheinung der westlichen, industriellen Zivilisation bzw. jener Völker, die stark von ihr geprägt sind. Für die Mehrheit der Halbwüchsigen auf unserer Erde gibt es einen solch klar profilierten Lebensabschnitt „Jugend“ bis heute nicht. Der weltweite Regelfall ist vielmehr, dass man von der Kindheit relativ zügig übergeht in das Erwachsenenalter, etwa indem man bereits in der Kindheit beginnt, mit Eltern und Geschwistern zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen, also ökonomisch mithelfend oder früh erwerbstätig zu sein. Je nach Kultur wird dann der Übergang in den Erwachsenenstatus durch eine kulturelle oder religiöse Feier – auch Initiationsritus genannt – oder durch neue Lebensgefüge, wie etwa die Gründung einer eigenen Familie oder eines eigenen Hausstandes, abgeschlossen.

Insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund ist es wichtig, den Entstehungshintergrund und Sinn der Jugendzeit in unserer Gesellschaft zu begreifen. Nur dann werden sie die Notwendigkeit und Besonderheit dieser Phase auch für ihre Kinder verstehen und annehmen sowie diese begleiten können.

→ Siehe dazu Anlage zu 5.1: Die Entstehung der Jugendzeit – oder: Enkulturation im Zeitraffer?

Was ist die Jugendzeit? Einige zentrale fachliche Begriffe

Um noch besser zu verstehen, was diesen Übergang, den wir Jugend nennen, ausmacht, sollen einige wichtige Fachbegriffe erläutert werden, die mittlerweile in die Umgangssprache bzw. die Massenmedien Eingang gefunden haben. Besonders häufig werden im Zusammenhang mit der Jugend heute die Begriffe *Pubertät* und *Adoleszenz* gebraucht.

Mit der Bezeichnung *Pubertät* ist vor allem die Zeit der körperlichen Veränderungen, die körperliche Reifezeit, gemeint. Es handelt sich also um einen biologischen Begriff⁹³. Es können mehrere Phasen unterschieden werden. Als *vorpubertäre* Phase bezeichnet man die Zeit zwischen dem Erscheinen der ersten sekundären Geschlechtsmerkmale (Brüste, spezifischer Haarwuchs) und dem ersten Eintreten der Zeichen körperlicher Geschlechtsreife, also der Menarche (Monatsblutung) bei Mädchen und der Pollution (Samenerguss) bei Jungen⁹⁴. Daran schließt sich dann die eigentliche *Pubertät* an, eine Zeit des massiven Umbruchs, die mit weiteren körperlichen und geistigen Entwicklungen und zahlreichen neuen Aufgaben verbunden ist. Als ungefähre zeitliche Eingrenzung der Pubertät wird die Altersspanne vom 13. bis zum 18. Lebensjahr genannt, wobei „diese Altersspanne in etwa als eine sinnliche Einheit empfunden wird, und zwar von den Jugendlichen selbst, aber auch von Eltern und Lehrern“⁹⁵.

Dass die während der Pubertät stattfindenden tiefgreifenden ‚körperlichen Umbaumaßnahmen‘, mit emotionalen Verunsicherungen und veränderten Verhaltensweisen einhergehen, wird wiederum in dem Begriff *Adoleszenz* mit beschrieben. Er umfasst also neben der körperlichen Entwicklung vor allem auch deren psychologische Bewältigung sowie die weiteren soziokulturellen Entwicklungen⁹⁶. Diese schieben sich teilweise bis in das dritte Lebensjahrzehnt hinein, wobei ab dem Alter von 20 Jahren häufig von „*Spätadoleszenz*“ gesprochen wird. Der Anfang der Jugendzeit ist mit dem Einsetzen der Pubertät weit leichter zu bestimmen als ihr Ende⁹⁷. Jugendforscher verstehen deshalb als „Jugendliche“ heute oft umfassender als im Rechtsbegriff die 14-25-jährigen.

Eine wesentliche Ursache für dieses Hinausschieben des Abschlusses der Jugendzeit und des vollen Eintretens in den Erwachsenenstatus ist die ständige Verlängerung der Bildungszeiten. Diese enden etwa bei Aufnahme eines Studiums nach der Schulzeit erst gegen Ende des dritten Lebensjahrzehnts mit einem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss. Vor diesem Zeitpunkt sind solche jungen Leute noch nicht ökonomisch unabhängig und gründen deshalb meist auch noch keine eigene Familie. Wirtschaftliche Autonomie und Familiengründung sind aus Sicht mancher Soziologen aber weitere Hinweise auf einen vollständig erreichten Erwachsenenstatus neben der soziokulturellen Selbstbestimmung. Die Jugendzeit ist für sie eine „*Statuspassage*“ auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen.

Die Jugendzeit zeigt sich heute folglich als eine Lebensphase oder Passage, die sich biographisch in beide Richtungen ausdehnt: denn einerseits agieren bereits „Kids“ heute immer früher soziokulturell eigenständig, gehen auch früher Freundschaften mit dem anderen Geschlecht ein, und andererseits werden junge Menschen immer später ökonomisch-familiär eigenständig. Die Jugendzeit wird deshalb auch als „*Moratorium*“ – also eine Zeit des Wartens und des Hinausschiebens dieses umfassenden Eintretens in das Erwachsensein – bezeichnet.

Dabei fühlen sich junge Leute durchaus wohl in diesem Zustand der langen Jugend- oder Adoleszenzphase, deren Ende heute nicht ersehnt, eher verdrängt wird: Der 30igste Geburtstag wird selten überschwänglich gefeiert, eher gefürchtet als Ende der unbeschwerten, freien Zeit der Jugend. Die Übernahme der vollen Verantwortung für das eigene Leben wird gerne hinausgeschoben, weil die Mehrheit der Heranwachsenden heute – sobald sie die konfliktreichen Jahre der Pubertät zwischen 14 und 18 hinter sich haben – meist ein recht harmonisches Verhältnis zu ihren Eltern pflegen. Deshalb ist es für sie auch absolut kein Problem, von den Eltern noch etliche Jahre (mit-) finanziert zu werden oder – wie viele männliche Studenten es handhaben – am Wochenende zuhause zu sein und en passant in „Hotel Mama“ bekocht zu werden und sich die Wäsche waschen zu lassen. Womit eine gewisse Ambivalenz von allzu guten Beziehungen zu den Eltern für die individuelle Bewältigung der Entwicklungsaufgaben auf dem Weg zum Erwachsenen bereits angedeutet wäre.

5.2 Das Neue

Entwicklungsaufgaben

Aus der Sicht von Sozialwissenschaftlern und Entwicklungspsychologen wird das Jugendalter folglich als Entwicklungs- und Übergangsphase verstanden, die unter anderem durch starke innere und auch äußere Konflikte, also durch Brüche und Krisen charakterisiert ist. Veränderungen auf körperlicher Ebene verbinden sich mit Persönlichkeits-, Beziehungs- und Statusveränderungen.

Der kontinuierliche Übergang in das Erwachsenenalter stellt die Jugendlichen immer wieder vor Entscheidungen und Handlungsanforderungen, die auch als Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen bezeichnet werden. Welche Aufgaben sind dies?

Man kann wie Fend (2003) nach dem Kreis der jeweils beteiligten Personen und Gruppen bzw. Fokus der Entwicklung unterscheiden zwischen *intrapersonellen* (biologische und psychische Veränderungen), *interpersonellen* (soziales Beziehungsgefüge) und *kulturell-sachlichen* (Gesellschaft) Aufgabenstellungen⁹⁸. Hurrelmann wiederum versucht die Aufgaben zu ordnen, indem er nach psychosozialen Aspekten vier „Cluster“, also gebündelte Bereiche von Entwicklungsaufgaben, unterscheidet, von denen er meint, dass sie als „Zielprojektionen“⁹⁹ in jeder Kultur und in jedem Lebensalter wirksam seien: Qualifikation; Ablösung und Bindung; Regeneration; Partizipation.

Etwas einfacher für die Sicht der Eltern könnte es sein, wenn wir drei Ursprungs- oder Ausgangsbereiche der Aufgabenstellung unterscheiden: Aufgaben, die sich ergeben

- a) aus den *biologischen* Veränderungen;
- b) aus Gegebenheiten und Erwartungen des *familiären und sozialen Umfelds*;
- c) aus den *gesellschaftlichen* Anforderungen an Heranwachsende;
- d) aus *individuellen* Persönlichkeitsmerkmalen und selbst gesetzten Lebenszielen des Jugendlichen.

Lebenskompetenz

Aus der Sicht eines bürgerlich-geordneten Lebensentwurfs heraus blieb die Beschreibung von Entwicklungsaufgaben der Jugend lange Zeit fokussiert auf die Bereiche Ablösung vom Elternhaus, Sexualität, Gruppen- und Freundschaftserfahrungen sowie die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage. Tatsächlich sind viele Lebensverhältnisse – etwa von Migrantenfamilien, aber auch bürgerlicher Schichten – heute gefährdet, weil in der Jugend grundlegende lebenspraktische Fähigkeiten¹⁰⁰ nicht angebahnt wurden. Es müssen deshalb erweitert folgende *konkrete* Einzelaufgaben, die sich oft mit mehreren der Bereiche a)-d) verbinden, im Laufe der Jugendzeit angegangen werden. Sie sind zu bewältigen, wenn die Gesamtkompetenz für ein gelingendes Leben als Erwachsener entstehen soll:

- (1) *Körperliche Entwicklung und Sexualität:*
Veränderungen des eigenen Körpers positiv annehmen; nicht abhängig sein von sozial und medial vermittelten Schönheitsidealen; mit sexuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten selbst bestimmt und kontrolliert umgehen; sexuelle Ansteckungsmöglichkeiten kennen, Verhütungsmittel wirkungsvoll anwenden.
- (2) *Umgang mit eigenen Emotionen und Konfliktsituationen:*
Emotionen bei mir und anderen wahrnehmen und kontrolliert zulassen; mit inneren und äußeren Konflikten umgehen und sie sach- und partnerorientiert lösen können.
- (3) *Neugestaltung der Eltern-Beziehung:*
Sich schrittweise lösen aus elterlicher Fürsorge und Bestimmung; Ausgestalten erlangter Freiheitsspielräume durch normative Selbstbestimmung; partnerschaftlichere Rollen und Gesprächsformen gemeinsam einüben; das Verbindende neu bestimmen.
- (4) *Freundschaften und Partnerschaften:*
Sie gestalten und erhalten können, etwa indem man andere empathisch versteht und unterstützt; die Balance von Eigeninteresse und Fremdinteresse in der Beziehung wahren; offene Gespräche führen; Kritik aussprechen und annehmen; sich binden und lösen können.
- (5) *Umgang mit Ordnungen in Familie, Gemeinwesen und Staat:*
Ihre Sinnhaftigkeit erkennen, kritisch überprüfen, im eigenen Verhalten angemessen berücksichtigen bzw. versuchen, sie gemeinschaftlich weiterzuentwickeln; Legalitätskonflikte vermeiden
- (6) *Umgang mit Mobilitätsmitteln:*
Beim Gebrauch individueller Fortbewegungsmittel (Skateboard, Fahrrad, Kraftrad, Pkw) Risiken vermeiden
- (7) *Umgang mit Mitteln mit Suchtpotenzial:*
Abstinenz von illegalen Drogen und kontrollierter Gebrauch im Umgang mit Alkohol, Nikotin und anderen legalen Suchtmitteln
- (8) *Benutzen von AV-Medien (TV, PC-Spiele, Internet):*
Selbststeuerung, was ich zu welcher Tageszeit und wie lange konsumiere bzw. nutze
- (9) *Zugang zur Arbeitswelt gestalten:*
Sich in der Berufsfrage orientieren und entscheiden können; Strategien für den Bildungs- und Berufsweg entwickeln und verfolgen; mit Druck, Frustrationen und Krisen konstruktiv umgehen
- (10) *Freizeitverhalten:*
Freie Zeit nicht egozentrisch, konsum- und mediengesteuert, sondern entwicklungs-, erholungs-, gesundheits- und beziehungsorientiert gestalten; sich aktiv einleben können in neuen Arbeits- und Wohnumfeldern sowie in örtlichen sozialen Gruppen.
- (11) *Umgang mit finanziellen Ressourcen:*
Den Lebensunterhalt nicht von Eltern und Staat erwarten, sondern durch eigene Arbeit (mit-) sichern. Ressourcen maßvoll-vorausschauend für Konsum und nötige persönliche Investitionen einsetzen; riskante Geldanlagen und Überschuldung vermeiden.
- (12) *Alltagsmanagement:*
Alles was zu einem eigenen Haushalt gehört, also putzen, waschen, kochen, backen, bügeln, flicken, reparieren; Kontoführung und Daueraufträge; Ver- und Entsorgung regeln, Müll- und Einkaufstermine einplanen; Körperpflege; Versicherungen u.a.m.
- (13) *Identität und Geschlechtsrolle:*
Persönliche Gegebenheiten und gesellschaftlich lebbare Optionen erkennen; sich selbst erkennen und bestimmen; individuelle Muster ausprägen

- (14) *Verantwortung für sich und andere (Partner, Kinder, Familienangehörige, die Gesellschaft) wahrnehmen:*
Verantwortung übernehmen wollen und können; sie einüben etwa in Feldern der Kinder- und Jugendarbeit von Kirchen und Vereinen.
- (15) *Werthaltungen ausprägen:*
Grundsätze für das zwischenmenschliche und gesellschaftliche Verhalten prüfen, individuell annehmen und auch in schwierigen Situationen berücksichtigen
- (16) *Lebensziele und -pläne entwerfen:*
Gesellschaftlich gängige und alternative Lebensentwürfe überprüfen, einen eigenen Zukunftsentwurf umrisshaft entwickeln und verfolgen. Dem Leben einen Sinn geben können.
- (17) *Gesellschaftliche Aufgaben und Rollen wahrnehmen:*
Engagement zeigen, Aufgaben und Ämter in Politik und Gemeinwesen, Betrieben und Gewerkschaften, Jugendarbeit, Kirchen und Vereinen etc. übernehmen wollen und dazu in der Lage sein.
- (18) *Lebenslanges Lernen:*
Ein bewusstes Verhältnis zur ständigen weitergehenden Bildung der eigenen Person entwickeln, diese steuern und Lernprozesse selbst bestimmt angehen.

Die Aufzählung ließe sich durch weitere Teilaufgaben ergänzen. Gemeinsames Merkmal der meisten von ihnen ist, dass es dabei darum geht, die nachwachsende Generation zu *sozialisieren*, sie also in die bestehende Gesellschaftsordnung und ihre sozialen Lebensstrukturen einzuführen. Daneben hat die junge Generation aber stets auch eine ebenso grundlegende ‚gesellschaftskritische‘ Beauftragung, die bei den Einzelaufgaben (3), (5) und (13)-(17) bereits durchscheint und zu unterstreichen ist:

Denn in einer dynamischen und komplexen Gesellschaft wie der unseren ändern sich die Rahmenbedingungen und Problemstellungen immer rascher, weshalb auch die tradierten Lösungsansätze, die sich etwa in unseren Werten und Normen, Ordnungen und Lebensentwürfen niederschlagen, teilweise untauglich werden. Die ältere Generation, die diese Regelungen einsetzte oder bestätigte, ist oft weder bereit, noch in der Lage, es zu erkennen, wenn die bisherigen Lebensentwürfe und -ordnungen inkompatibel werden. Sehr deutlich erleben wir dies derzeit etwa in der Unfähigkeit der Gesellschaften und der Völkergemeinschaft, aus Klimawandel und Finanz- bzw. Überschuldungskrise die nötigen Konsequenzen zu ziehen und alte durch neue Ordnungen zu ersetzen. Neben dem Hineinfinden in die bestehenden Lebensordnungen ist die *Kardinalaufgabe* der Jugend deshalb immer auch, diese *zugleich* auf den Prüfstand zu stellen und wo nötig kritisch zu verneinen und durch neue zu ersetzen:

„Kinder sind das Kapital jeder Gesellschaft und die Jugend am Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter stehend muss bereit sein, die Kette der Generationen weiterzutragen, Bewährtes und Tradiertes weiterzugeben, auf ihm aufzubauen und neue Wege und Horizonte aufzusuchen, um so notwendige Veränderungen und Weiterentwicklungen von Gesellschaft erst möglich zu machen.“ (Klosinski 2004, S. 14)

Während Eltern und Pädagogen es in der Vergangenheit gelegentlich mit recht kritischen Jugendlichen zu tun hatten, haben wir heute eher das Problem, dass viele junge Menschen zu unkritisch reproduzieren und ausfüllen, was die Elterngeneration vorgegeben hat. Durch eine Fehlsteuerung der Medien- und Konsumgesellschaft sind es heute eher oberflächliche Neuerungen in den Bereichen Outfit und Freizeitaktivitäten, Konsumgewohnheiten und Trendsportarten, die von der Jugend ausgehen. Wenn die jungen Menschen von heute jedoch morgen als die gesellschaftlichen Verantwortungsträger auf neue Problemlagen neue Antworten finden sollen, bedürfen sie eben jenes kritisch-kreativen Potenzials, dessen konsequente Entfaltung sie am ehesten in der gesellschaftlich dafür vorgesehenen Jugendphase einüben können – und im Interesse aller auch sollten!

5.3 Chancen und Risiken

Jede der Entwicklungsaufgaben eines Jugendlichen weist zunächst einen Chancencharakter auf, der sich bei den meisten Teilaufgaben (1) – (18) in den erläuternden Teilsätzen widerspiegelt. Tatsächlich gelingt es den meisten Jugendlichen, die Mehrzahl dieser Aufgaben bis zum Ende der Adoleszenz ordentlich oder sogar sehr gut zu bewältigen.

Ein nicht unerheblicher Teil von Jugendlichen aus allen Bevölkerungsschichten – arm und reich, Hauptschüler wie Gymnasiasten, mit und ohne Migrationshintergrund – steht in der Gefahr riskanter Entwicklungsverläufe,

die sich auf den weiteren Lebensweg sehr negativ auswirken können. Dabei lassen sich drei Kategorien von riskantem Verhalten unterscheiden¹⁰¹ (vgl. Abb. 3.5.1):

- I. *Internalisierende* Verhaltensweisen: der Problemdruck richtet sich nach *innen* gegen die eigene Person (z.B. Selbstentwertung, Depressivität, Hungern, Ritzen)
- II. *Externalisierende* Verhaltensweisen: der Problemdruck richtet sich nach *außen* gegen andere Personen oder Dinge (z.B. Aggressivität gegen Eltern, Mobbing, Vandalismus)
- III. *Evadierende* Verhaltensweise: *Ausweichen* vor einem Problem durch ein Verhalten, das zusätzliche Probleme schafft (Drogenkonsum, PC-Spiele)

Einige dieser Risikofaktoren sollen exemplarisch ausgeführt werden:

→ Siehe dazu Anlage zu 5.3: Risiken im Leben Jugendlicher – Informationen und Impulse zu ausgewählten Themen

	Externalisierende Verhaltensweisen	Internalisierende Verhaltensweisen	Evadierende Verhaltensweisen
Ausrichtung	Nach außen, gegen andere, normverletzend	Nach innen, gegen sich selbst	Ausweichend, fluchtartig, fremd- und selbst-aggressiv
Mögliche Ursachen und Motive	Stark beeinträchtigter Selbstwert durch Versagen, Unsicherheit, Kräfteüberschuss Schulversagen	Mangelnde Bewältigungskompetenz, Versagensdruck Bindungsstörungen, Schulversagen, Körperunzufriedenheit	Vermeiden von Arbeit an der eigenen Person, Manipulation der psychosomatischen Befindlichkeit Schulversagen
Verhaltensmuster	Aggression und Gewaltanwendung (Körperverletzung, Mobbing, Erpressung) Delinquenz/Kriminalität (Diebstahl, Sachbeschädigung, Vandalismus) Riskantes Verkehrsverhalten	Rückzug, Isolation, Desinteresse Depressive Verstimmung oder Störung Psychosomatische Störungen (Kopfschmerzen, Magenbeschwerden, Nervosität, Schlaf-, Angst- und Lernstörungen) Ernährungs- und Essstörungen Autoaggression, Suizidversuche	Unstete, wechselhafte Beziehungsmuster, Betäubung, suchtgefährdetes Verhalten Regelmäßiger Alkohol-/Drogenkonsum Exzessive Nutzung elektronischer Medien

Riskante Verhaltensweisen in Folge einer unzureichenden Bewältigung von Entwicklungsaufgaben
(A.Saia, nach Hurrelmann 2012)

Abb. 5.3.1

5.4 Begleitung

Wenn typische Entwicklungsaufgaben der Jugendzeit von den Jugendlichen nicht ausreichend oder gar nicht bewältigt werden, kann sich dies bis tief ins Erwachsenenalter hinein negativ auswirken, weil kein Korrektiv mehr wirksam ist. Dies gilt dann etwa für die Aufgaben (2), (3), (10) oder (15) – (17). Alles, was zuhause abläuft, etwa wenn man

- die Freizeit mit Medien- oder Alkoholkonsum ausfüllt, statt sie mit Freunden bzw. Freundinnen oder der Familie zu gestalten,
- keine Verantwortung für sich oder andere übernimmt
- emotional extrem abwehrend auf die Eltern reagiert oder mit anderen Emotionen nicht gut umzugehen weiß,

bleibt zwar sozial verborgen und insofern unauffällig, ist aber prägend und wirkt sich auf die Beziehungsgestaltung des späteren Erwachsenenendaseins ungünstig aus.

Beziehungsorientierte Risikofaktoren bzw. Aufgaben sind besonders bedeutsam. Gute Angebote, etwa die der Jugendarbeit von Kommunen, Kirchen und Vereinen, ermöglichen hier meist wesentlich günstigere Ausgangsbedingungen für

- Entwicklungsimpulse und praktische Betätigung,
- Verantwortungslernen und individuelle Bestätigung,
- Sozialisation in Gemeinschaften und Persönlichkeitsbildung,

als es die meisten ‚peer-groups‘ vermögen, also Gruppen von Gleichaltrigen, die sich zum Beispiel abends an der Straßenecke oder bei einer bestimmten Kneipe treffen.

In der *peer* versuchen Jugendliche Ansätze einer eigenen (Gruppen-) Identität zu entwickeln. Wenn die *peer* dies nicht durch eine positive gemeinsame Aktivität (kicken; skaten; eine Band gründen) ermöglicht, geschieht dies oft durch eine Negatividentität, also durch Abgrenzung („Wir sind doch nicht wie...“)

- von ‚spießigen‘ Erwachsenen
- von anderen jugendliche Subkulturen, die sich in spezifischer Musikpräferenz, Kleidung, Haartracht, Cliques-Slang oder anderen jugendkulturellen Symbolen und Ritualen ihren Ausdruck verschaffen.¹⁰²

Lange vertraute man etwas zu optimistisch auf die Eigenkräfte solcher bunt zusammen gewürfelter *peers*. Tatsächlich lassen sich Jugendliche in solchen Cliques gerne zu Verhaltensweisen hinreißen, die sie außerhalb der Clique nicht zeigen würden:

„In der Gleichaltrigengruppe erhofft man sich Anerkennung und hat starke Angst vor Zurückweisung. [...] Die Fähigkeit, die Langzeitfolgen einer riskanten ‚Mutprobe‘ stärker als den Kurzzeitgewinn ‚Anerkennung‘ zu gewichten, also dem Gruppendruck zu widerstehen, entwickelt sich erst mit zunehmendem Alter.“¹⁰³

Während Mädchen hierbei eher outfit- und beziehungsorientiert agieren, zeigen Jungs öfters ein starkes Bedürfnis nach Selbsterfahrung durch intensive *körperliche* Erlebnisse (Trinken bis zum Umfallen, Kräftemessen, Extremsportarten, Gewalt, Sexualität) und Grenzerfahrungen¹⁰⁴, die unter dem Einfluss von Gruppenprozessen in hochriskante oder delinquente Verhaltensweisen im Bereich von Verkehrsverhalten, sexueller Aktivität, Drogen- und Alkoholkonsum und Beschaffungskriminalität einmünden können.

Eltern können helfen, solche ungünstigen Entwicklungen zu vermeiden und vor allem die Potenziale zu entfalten, die in der positiven Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben der Jugend stecken. Dabei sollten sie sich folgende Grundsätze bzw. Handlungsmaximen frühzeitig, also nicht erst mit Eintritt ihrer Kinder in das Jugendalter, bewusst machen:

- (1) *Was in der Kinderzeit **versäumt** wurde, kann in der Jugendzeit nur schwer nachgeholt werden!*

Vor allem gilt dies für eine grundlegende Erziehung und die alltäglichen Kommunikationsgewohnheiten. Erziehung bedeutet Kinder zur Entfaltung bringen, indem man sie miterleben lässt, wie das Leben spielt, indem man gemeinsam mit ihnen immer wieder neue Kreise von Erfahrungs- und Handlungsräumen betritt, sie darin sicher macht und dabei auch Regeln und Grenzen des Verhaltens einübt. Dabei können die Eltern nur bedingt durch außerfamiliäre Erzieher ersetzt werden. Durch Berufstätigkeit zu stark geforderte Eltern bemerken nach Jahren oft zu spät, dass ihr Kind grundlegende zwischenmenschliche Handlungskompetenzen, Haltungen und Werte und vor allem die Beziehung zu ihnen nur unzureichend entwickelt hat. Die Gelegenheiten waren zu spärlich, in denen man – im gemeinsamen Tun und Nachdenken, praktischen Arbeiten und kreativen Herstellen, in geteilten Erlebnissen und Erfahrungen – die Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern wahrnehmen und verinnerlichen konnte. Dies prägt sich weitestgehend im Vor- und Grundschulalter aus und bleibt ein Leben lang wirksam.

- (2) *Eltern sind stets das **erste Modell** für Beziehungsgestaltung – ob sie es wollen oder nicht!*

Jugendlichen spiegeln in der Art ihrer *gelingenden oder misslingenden Verständigung und Konfliktlösung* oft Muster, die sie zwischen den Eltern jahrelang erlebt haben. Die vorgelebte Partnerschaft der Eltern ist Ausgangspunkt für die nun entstehende partnerschaftliche Kommunikation der Jugendlichen sowohl mit ihren Eltern als auch mit anderen. Manchmal ist dies auch ein eher abschreckendes Modell, etwa wenn Konflikte zwischen den Eltern nicht konstruktiv bearbeitet und gelöst werden oder alltäglich geworden

sind. Die Folge kann eine angstbesetzte Konfliktvermeidung oder -verdrängung sein, die ebenso wenig trägt. Deshalb: Kinder dürfen nicht nur, sondern sollten sogar gelegentlich – *nicht* täglich, das stresst Kinder ungemein! – miterleben, dass es natürlich auch Konflikte gibt zwischen den Eltern, aber dann müssen sie am Rande auch miterleben können, wie diese wieder zusammenfinden, wie man sich entschuldigt, verzeiht, versöhnt und einen Interessensausgleich findet.

- (3) *Zusammenleben beinhaltet – im Zusammenleben der Eltern mit den Kindern genauso wie mit dem Partner – den täglichen Willen zu **Verständigung und Interessenausgleich**.*

Auch wenn dies in der Jugendzeit manchmal besonders anstrengend ist und zwar für beide Seiten: dies muss man einüben und aushalten.

- (4) *Zwei erzieherische **Extreme sind zu vermeiden**, die in der Jugendzeit destruktiv wirken: Die Eltern setzen sich am Ende immer durch – der Jugendliche setzt sich am Ende immer durch.*

Durchsetzung eigener Positionen, ohne wirklich mit sich reden zu lassen, auf der einen Seite, eine „Laissez-faire“-Haltung, die dem anderen alle Entscheidungen überlässt, ohne dass man sich dabei ernsthaft verständigen muss, auf der anderen Seite, führen beides Mal dazu, dass die oben genannten Entwicklungsaufgaben weithin nicht gut bearbeitet werden.

Wo eher patriarchalische Familientraditionen oder Kulturen im Hintergrund wirksam sind, ist besonders bei den Vätern die Gefahr groß, zunächst das eine Extrem einer ‚kompromisslosen Autoritätsthroughsetzung‘ zu versuchen. Wenn dies dann misslingt, weil es weder in die gesellschaftliche, noch in die biographische Lage eines Jugendlichen in Deutschland passt, und dieser sich dem elterlichen Einfluss entzieht, kippt es oft in das andere Extrem: resigniertes, achselzuckendes Zuschauen oder aber ein Schnitt in der Beziehung, also Ablehnung und Kommunikationsverweigerung.

- (5) *Pubertierende Jugendliche wollen vor allem eines: **ernst genommen** werden.*

Das bedeutet auch, dran bleiben und sich über Themen und Trends bei Jugendlichen informieren und auch etwas vom eigenen Nachwuchs lernen wollen. Konsequenz gegenüber dem Nachwuchs ist nicht nur in der Kindheit, sondern auch in der Jugendzeit wichtig. Aber noch wichtiger ist eine Verständigungsbereitschaft, die eine *offene, ja respektvolle Interessiertheit* gegenüber dem, was die langsam erwachsen werdenden Kinder nun an eigenen Überlegungen und Einstellungswerten entwickeln, erkennbar beinhaltet.

- (6) *Pubertierende Jugendliche brauchen Eltern, die **Orientierung geben**, weil sie Werte und Standpunkte haben, diese erklären können und vorleben.*

Eltern, die in Auseinandersetzungen mit Jugendlichen rasch nachgeben bzw. eigene Positionen und Werte im Gespräch lieber aufgeben ehe es zu einem Konflikt kommt, verlieren genau das, was sie mit dieser Strategie meist zu erhalten versuchen: den Zugang zu ihrem Kind und dessen Wertschätzung. Jugendliche brauchen Menschen, an den sie sich reiben und abarbeiten können, zu denen sie aber auch – gerade deshalb! – respektvoll aufsehen. In der Jugendzeit suchen sie sich diese orientierenden Begegnungen auch außerhalb der Familie. Dennoch bleiben die Eltern als primäre Vorbilder sehr wichtig. Sie sollten sich diesen Auseinandersetzungen nicht entziehen, sondern sich mit ihren Lebenseinstellungen und Weltanschauungen engagiert und standhaft, nachvollziehbar und glaubwürdig zeigen. Dann bleiben dauerhaft wechselseitiger Respekt, Liebe und Beziehungswille erhalten.

- (7) *Problematisches Verhalten **nicht persönlich nehmen** – weil man damit den gleichen Fehler machen würde wie die Jugendlichen!*

Die körperlichen, psychischen und emotionalen Prozesse während der Pubertät bewirken eine hohe Unsicherheit in Bezug auf die eigene Person, die sich in hoher Unzufriedenheit mit sich selbst im Wechselspiel mit trotziger Selbstbehauptung oder teilweise euphorischer Selbstüberschätzung äußert. Dies bewirkt innere Spannungszustände bei den Jugendlichen, die sich in Rückzugsbedürfnissen oder auch Aggressionen gegenüber dem familiären Lebensumfeld äußern. Zurechtweisungen oder auch nur vorsichtige Nachfragen rühren an den wunden Punkt des labilen Selbstwerts und führen – wenn nicht andere wertschätzende Reaktionen von Elterseite dies ausbalancieren – leicht zu Konflikten. Im Grunde geht es in diesen aber weniger um die Eltern, sondern um die Jugendlichen. Wo Eltern ein „Ausfällig-Werden“ des Nachwuchses als Herabsetzung oder gar Ablehnung der eigenen Person deuten, machen sie exakt denselben Fehler wie die Jugendlichen, denen sie damit folglich überhaupt nicht helfen. Eltern dürfen und sollten sich zwar eine solchen Stil verbieten, aber dabei gelassen und unaufgeregt reagieren.

- (8) *In der Jugendzeit dürfen und sollen andere **außerfamiliäre Gleichaltrige und Erwachsene** stark orientierend mit einwirken auf den Jugendlichen und ihn weitersozialisieren.*

Wenn man den Zugang zu seinem Kind auf lange Sicht erhalten will, sollte man vorausschauend bereits vor Beginn der Jugendzeit andere *geeignete „Mit-Erzieher“ ins Spiel bringen*, die einen in der Pubertät in der Erzieherrolle teilweise entlasten können. Denn so entstehen bessere Chancen, eher *partnerschaftliche* Verständigungsformen zu entfalten, ohne dass dabei der bzw. die Jugendliche wegen zu wenig Korrektur ungünstige Verhaltensgewohnheiten entwickelt. Diese Miterzieher sind zunächst Lehrkräfte, die man in Ihrer Arbeit an und mit den Kindern unterstützen sollte. Im Freizeitbereich kommen haupt- und ehrenamtlichen Jugendarbeiter/-innen der Kommunen und Kirchen, der Vereine und Jugendverbände, musisch-kultureller Initiativen und gesellschaftspolitischer Projekte, der Parteien und Gewerkschaften hinzu. Hinzu kommen selbstverständlich altersgleiche Freundinnen und Freunde. In gemeinsamen Unternehmungen und Erlebnissen, Arbeits- und Bildungsaktivitäten können diese alle als Kooperations- und Gesprächspartner zu wichtigen Lebensbegleitern in diesem Übergang werden.

*Nur wenig wirkt so günstig auf die Kompetenz- und Identitätsbildung junger Menschen sowie den späteren beruflichen Erfolg wie die **Übernahme von Verantwortung** für andere Menschen in freiwilligem Engagement.*

Gerade die bei (8) aufgezählten Felder der Jugendarbeit und Initiativen, Kirchen und Vereinen usw. bieten beste und vielfältige Möglichkeiten, um aus der Rolle des Teilnehmers, der betreut und geleitet wird, in die des mitverantwortlichen Mitarbeiters „hineinzuwachsen“, der diese Aufgabe dann wieder für nachkommende Jüngere übernimmt.¹⁰⁵ Solche Formen des Engagements sind dann nachweislich hochwirksam hinsichtlich der Heranbildung von Team- und Organisationsfähigkeit, Kommunikations- und Kritikfähigkeit, Empathie und Führungsqualitäten, Umsicht und Sorgfalt, Geduld und Konsequenz, und vor allem spezifischer fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten u.v.m.

Die oft betonten vier Kernbereiche der Schlüsselqualifikationen für Beruf und Leben – fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen – werden in solcher Verantwortungsübernahme ganzheitlich erworben. Große Unternehmen wie IBM Deutschland fanden heraus, dass für den späteren beruflichen Erfolg im Betrieb nicht entscheidend war, wer die besten Noten mitbrachte oder in der Ausbildung erzielte, sondern ob man bereits als junger Mensch in der Jugendarbeit solche Kompetenzen erwerben konnte. Kluge Eltern werden also nicht ihre Kinder von einem solchen Engagement abhalten, nur damit sie noch ein wenig mehr für die Schule lernen, sondern beides in einer gesunden Balance unterstützen.

Fragen zur Selbstprüfung von Eltern oder zum Einstieg in ein Gespräch unter Eltern bzw. dieser mit dem / der Jugendlichen

1. Welche dieser Grundsätze würden Sie stark bejahen, welche nicht so sehr?
2. Wenn Sie einen Grundsatz nicht bejahen: Was sind die Gründe? Diskutieren Sie darüber.
3. Welche der bejahten Grundsätze werden in Ihrer Familie bereits gut und welche noch nicht so gut berücksichtigt? Tauschen Sie sich aus über Erfahrungen und praktizierte Formen der Umsetzung.
4. Wenn Sie einen Grundsatz noch mehr berücksichtigen wollen: Überlegen Sie gemeinsam und fassen dann einen Entschluss, wie Sie es konkret angehen könnten.

Abb. 5.4.1

6 Der Übergang nach der Schule in die Arbeitswelt

6.1 Grundlegendes

Nichts wird von vielen Jugendlichen so sehr herbeigesehnt wie das Ende der Schulzeit – ist es schließlich erreicht, würde es mancher doch noch gerne hinauszögern. Denn vorbereitet werden die Schüler auf diesen letzten Übergang mit den damit verbundenen persönlichen Entscheidungen und notwendigen Handlungsmustern im allgemeinbildenden Schulsystem nicht immer hinreichend. Gymnasiasten haben noch deutlich weniger als Jugendliche in den Real- oder Hauptschulbildungsgängen die Möglichkeit, über Praktika oder im Rahmen innerschulischer Thematisierungen die zahlreichen Facetten unseres breit gefächerten Ausbildungs- und Arbeitsmarktes kennen zu lernen.

Dabei streben heute beileibe nicht alle Schüler auf dem Gymnasium unmittelbar nach dem Abitur ein Studium an. Nicht wenige haben fürs Erste genug von der einseitig ‚theoretischen‘ Tätigkeit in den Schul- oder Hochschulgebäuden oder zeigen persönliche Interessen und Neigungen, etwa im handwerklichen oder gestalterischen Bereich, die sich besser in einem Ausbildungsberuf umsetzen lassen.

Berufsorientierung

Je stärker Gymnasium und Realschule zu den quantitativ führenden Sekundarschulen nach der Grundschule wurden, desto mehr entwickelten sie Maßnahmen auch zur Vorbereitung auf Berufswahl und Berufsorientierung. So erklärt es sich, dass etwa in Baden-Württemberg

- neben den Förderschulen und vor allem den Hauptschulen mit ihrem traditionell starken Arbeitsweltbezug (früher Fach Arbeitslehre) und einer inzwischen sehr vielschichtig angelegten „Berufswegeplanung“ ab Kl.5 einschließlich 2-3 Wochen Berufspraktika, z.T. auch noch *OiB*, „*Orientierung in Berufsfeldern*“, genannt (vgl. <http://www.schule-bw.de/schularten/hauptschule/berufswegeplan/>),
- inzwischen auch die Realschulen ihre einst nur wenige Praktikumstage und Orientierungsmaßnahmen umfassende Berufsorientierung deutlich ausbauen zu den Themenorientierten Projekten „*Berufliche Orientierung an der Realschule*“ (*BORS*) sowie „Wirtschaft, Verwaltung, Recht“ (*WVR*) (vgl. <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/top/bors/>)
- und selbst die Gymnasien mittlerweile eine „*Berufs- und Studienorientierung an Gymnasien*“ (*BOGY*) einführten, wobei diese in der Praxis oft nur aus einem selbst gewählten einwöchigen Schnupperpraktikum besteht (vgl. <http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/bogy/>).

Wahlmöglichkeiten nach der Sekundarschule

Dabei berücksichtigen auch diese schulischen Konzeptionen oft noch nicht in hinreichender Breite die verschiedenen Optionen, die sich den Jugendlichen beim Abgang aus der allgemeinbildenden Sekundarschule inzwischen bieten. Bislang wurden meist nur zwei Wege gesehen:

1. eine Berufsausbildung,
2. ein aufbauender rein schulischer Bildungsgang an einer allgemein bildenden oder beruflichen Schule bzw. ein Studium an einer Hochschule.

Tatsächlich stehen heute aber für junge Menschen besonders für die unmittelbar erste Zeit nach Verlassen der Schule noch etliche weitere Optionen im Raum wie etwa

3. Der Bundesfreiwilligendienst, der als Ersatz für die abgeschaffte Grundwehr- und Zivildienstzeit von jungen Männern und Frauen im In- und Ausland geleistet werden kann
4. Das Freiwillige Soziale Jahr; das Freiwillige Ökologische Jahr
5. Die Teilnahme an internationalen Austauschprogrammen, Aufbaulagern und Projekten, Au-Pair im Ausland
6. Einige Monate oder auch ein ganzes Jahr in der Welt herumreisen, jobben und leben, z.B. in Australien, Amerika oder Asien (Work & Travel)
7. Praktika, z.T. auch als Zulassungsvoraussetzung oder zur Chancenverbesserung bei der anschließenden Bewerbung für Ausbildungs- und Studiengänge

8. Vorübergehendes Jobben, um Geld zu verdienen und mal etwas ganz anderes zu erleben und zu tun als während der Schulzeit
9. Direkteinstieg in eine feste Erwerbstätigkeit

Die Optionen 3-6 werden gerne von Jugendlichen der Mittelschicht für 6-12 Monate wahrgenommen, ehe sie sich einer Ausbildung oder einem Studium zuwenden. Dies hat zum einen mit der günstigeren materiellen Ressourcenlage dieser Elternhäuser zu tun, zum anderen mit Lebensentwürfen, in denen die Welt- und Selbsterfahrung einen hohen Stellenwert einnimmt. Tatsächlich ist die Wirkung solcher Erfahrungszeiten auf die Werte-, Kompetenz-, Berufsziel- und Persönlichkeitsbildung junger Menschen überwiegend positiv einzuschätzen.

Die Wahl einer solchen Option vor bzw. nach einer Ausbildungs- oder Studienphase dürfte sich eher verstärken. Zum einen da somit ‚Wartezeiten‘ auf einen Studienplatz – etwa im Nachgang des doppelten Abiturjahrgangs 2012 in Baden-Württemberg! – überbrückt werden können. Zum anderen weil diese Lebensabschnitte, soweit sie ein sinnvolles zielgerichtetes Tätigsein widerspiegeln, in der Vita heute nicht mehr nachteilig zu Buche schlagen müssen. Nicht zuletzt da bei der Arbeitsplatzsuche tüchtige junge Fachkräfte später ‚am längeren Hebel‘ sitzen, da durch den demographischen Wandel qualifizierte Arbeitskräfte überall knapper werden.

6.2 Das Neue

Neu ist für viele Heranwachsende auch, dass sie bei diesem Übergang nach der Sekundarschule nun erstmals eigenständig aus einer Fülle denkbarer Anschlusswege auswählen und sich entscheiden müssen. Wenn Eltern hierbei beraten wollen, ist es zunächst hilfreich zu wissen, welche Anschlussoptionen sich besonders nahe legen und heute häufig von Abgängern und Abgängerinnen gewählt werden.

Die meist gewählten Anschlusswege

A. Absolventen der Werkrealschule

Rund die Hälfte der Absolventen strebt zunächst den Mittleren Abschluss über die 10. Klasse der WRS oder über die zweijährige Berufsfachschule an. Danach beginnen die meisten eine Lehre oder Berufsausbildung an einer Fachschule. Bei sehr guten Noten besuchen manche weiter ein berufliches Gymnasium oder ein Berufskolleg, um die fachgebundene Hochschulreife zu erwerben. So können sie sich die Option eines Studiums in naher oder ferner Zukunft offen halten. Viele wählen nach dem Schulabschluss auch eine der obigen Optionen 3-8, etwa ein Praktikum oder ein FSJ. Andere beginnen sofort nach Kl. 9 oder 10 eine Berufsausbildung. Bei gutem Hauptschulabschluss in Kl. 9 und zugleich guten Noten im Ausbildungszeugnis bekommt man ebenfalls den Mittleren Abschluss anerkannt (näheres dazu wissen die Lehrer).

B. Absolventen der Realschule

Rund die Hälfte der Realschulabgänger wünscht nach einer gut absolvierten Mittleren Reife zunächst über ein berufliches Gymnasium das Fachabitur zu erlangen, um anschließend zu studieren oder eine Ausbildung zu beginnen. Bei Nachweis einer zweiten Fremdsprache, die man bereits in der Realschule oder später am beruflichen Gymnasium beginnen kann, und erfolgreich gemeisterter Abiturprüfung, erwirbt man so die *allgemeine* Hochschulreife, die einem auch die meisten Universitätsstudiengänge öffnet. Nur ein Teil bekommt am beruflichen Gymnasium dazu sofort die Chance. Die meisten anderen Realschüler planen umgekehrt: sie durchlaufen nach der Mittleren Reife eine Ausbildung, viele mit der Option, später über ein 1-3-jähriges Berufskolleg das Fachabitur und oft zugleich eine zusätzliche berufliche Qualifikation zu erlangen.

C. Absolventen des Gymnasiums

Abiturienten der allgemeinbildenden oder beruflichen Gymnasien wählen Option 1 oder 2 oder schalten noch eine der Optionen 3-8 vor. Manche verlassen das allgemein bildende Gymnasium bereits nach Kl.10, um eine Ausbildung zu beginnen oder – etwa bei schlechten Noten – über die 3-jährige Oberstufe an einem beruflichen Gymnasium das Abitur mit mehr Zeit anzustreben. Allerdings sind diese Plätze begrenzt, da berufliche Gymnasien ihre Plätze vor allem für Abgänger der Real- oder auch Werkrealschule offen halten sollen.

D. Absolventen einer Sonderschule

Viele erwerben in einer Schulfremdenprüfung die normalen Abschlüsse einer allgemeinbildenden Schule, mit denen sie dann meist eine Lehre beginnen oder die anderen unter A-C bezeichneten Wege beschreiten können.

Bei nicht so hoher Leistungsfähigkeit bestehen auch Möglichkeiten zur Ausbildung und Berufstätigkeit in entsprechenden Einrichtungen, etwa der Wohlfahrtsverbände.

E. Absolventen der Gemeinschaftsschule

Je nachdem welchen Schulabschluss sie am Ende erwerben werden, stehen den Jugendlichen auch in dieser Schule die unter A-D genannten weiteren Wege offen.

Ausbildung oder / und Studium?

Noch vor wenigen Jahren hatten viele Hochschulabsolventen insbesondere geisteswissenschaftlicher Studiengänge schlechte Chancen, einen Arbeitsplatz zu finden, der ihrem Abschluss entsprach. Facharbeiter mit einer Berufsausbildung taten sich hierbei leichter. Schwächere Altersjahrgänge, die Schulen und Hochschulen verlassen, ändern die Situation künftig grundlegend. Der Zugang zu den Hochschulen, die noch einige Jahre mit großen Studierendenzahlen konfrontiert sein werden und deshalb auch viel Bewerber abweisen müssen, wird sich danach schrittweise vereinfachen, auch für Berufstätige ohne Abitur. Die rechtlichen Möglichkeiten dazu bestehen bereits jetzt.

Der Zugang zu Ausbildungsstellen auch in den attraktiven Berufsbildern und Unternehmen hat sich bereits jetzt vereinfacht und wird sich noch weiter öffnen. Bereits jetzt ist ein Wettbewerb um Auszubildende beobachtbar. In Kürze wird es erste Berufssparten geben, die fast keinen Nachwuchs mehr zu rekrutieren vermögen. Dies bedeutet, dass tüchtige Jugendliche immer bessere Chancen auf interessante Ausbildungsberufe und auch bessere finanzielle Bedingungen in Ausbildung und anschließender Erwerbstätigkeit vorfinden werden.

Paradoxerweise erleben wir aber, dass diese deutlich verbesserten Chancen auf berufliche Karrieren als Facharbeiter nicht den zu erwartenden Widerhall finden. Nicht nur unter Gymnasiasten, sondern auch Realschulabgängern hat die Option Berufsausbildung an Boden gegenüber der Wahlmöglichkeit Studium verloren.

Von der dualen Ausbildung zur dualen Bildungsbiographie

Zur Zeit erleben wir die fast groteske Situation, dass auf der einen Seite aus vielen Ländern Europas, Amerikas, Afrikas und Asiens Delegationen zu uns kommen, um unsere duale Ausbildung und das daraus entwickelte differenzierte berufliche Qualifizierungs- und Schulsystem als wesentlichen Erfolgsfaktor des deutschen Wirtschafts- und Exportwunders zu studieren und zu kopieren. Denn keine zweite Volkswirtschaft dieser Größenordnung hat in den Krisenjahren seit 2008 Stabilitäts- und Wachstumszahlen wie die deutsche aufweisen können.

Auf der anderen Seite scheint in immer weiteren Kreisen der deutschen Bevölkerung inzwischen nur noch der akademische Weg zu zählen, während der Karrierewert dualer Berufsausbildungen und Anschlussstätigkeiten weniger gesehen wird. Die OECD, die die weiterhin sehr qualifizierte berufliche Bildung in Deutschland – die mit 3-4-jährigen Ausbildungen teilweise anspruchsvoller ist als mancher 3-jährige Bachelorstudiengang im Ausland – en bloc statistisch unangemessen einsortiert, unterstützt mit ihrer ständigen Forderung einer höheren Studierendquote in Deutschland diese Tendenz, die der deutschen Wirtschaft aber langfristig schaden wird.

Tatsächlich zeigt sich auch, dass ein schwacher akademischer Abschluss eher schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt verschafft als ein sehr guter dualer Ausbildungsabschluss, der oft interessante Anschlusskarrieren und Bildungswege eröffnet. Die besten Karriere- und Verdienstchancen werden künftig vermutlich die Fachleute haben, die eine *„duale Ausbildungsbiographie“*, sprich: sowohl eine praktische Berufsausbildung als auch einen anschließenden Studienabschluss aufweisen können. Diese Männer und Frauen werden in den vielen mittelständischen Unternehmen – die Baden-Württembergs Wirtschaftskraft und den außergewöhnlichen Exporterfolg sichern – die tragenden Säulen einer reibungslosen Kommunikation, Qualitätssicherung und Wertschöpfung über die verschiedenen betrieblichen Ebenen hinweg und damit die hoch begehrten, besonders gut bezahlten Fachleute sein.

Wer junge Schulabgänger/-innen deshalb auch für die Option Ausbildung öffnen möchte, sollte sich bereits Jahre zuvor Zeit nehmen, um sie *und* vor allem ihre Eltern von den besonderen Chancen dieses betrieblich-schulischen Berufswegs zu überzeugen. Ein anschließendes Studium ist hier keinesfalls mehr ausgeschlossen, sondern wird inzwischen sogar häufig von den Unternehmen, die sie ausbildeten, mit Rückkehrgarantien und Finanzierungsmodellen unterstützt. Auf diese Weise wollen sie sich ihren Nachwuchs sichern. Ein solcher Weg über Ausbildung und Studium in die Erwerbstätigkeit ist künftig möglicherweise der interessanteste, verbindet er doch drei Faktoren:

- a) Eine gute Finanzsituation vom ersten Ausbildungstag bis zum letzten Studiensemester
- b) Arbeitsplatz- bzw. Rückkehrgarantien und damit eine hohe ökonomische Absicherung für die Wechselfälle des Lebens
- c) Langfristig beste Bildungs- und Karrieremöglichkeiten in Unternehmen durch eine eher praktische *und* eine eher theoretische Doppelqualifikation

6.3 Chancen und Risiken

Kommende Altersjahrgänge: Für die meisten sehr gute Aussichten

Wie bereits angedeutet, werden die Altersjahrgänge, welche die Sekundarschulen verlassen, immer kleiner, der Ersatzbedarf für Arbeitskräfte, die in den Ruhestand gehen aber die nächsten Jahre eher größer. Dies bedeutet, dass einer großen Anzahl an offenen Arbeitsplätzen für Akademiker und Facharbeiter immer weniger Bewerber gegenüberstehen. Die Chancen, einen Zugang zu interessanten Ausbildungen, Studiengängen und anschließend Arbeitsstellen zu finden, steigen deshalb seit 2010 deutlich an.

Allerdings gibt es eine Bedingung, die stets gegeben sein muss: ein Bewerber muss ausbildungsfähig sein, was von den Betrieben weithin an den Noten in den Kernbereichen festgemacht wird. Jemanden auszubilden, der wegen bestimmter Schwächen oft Fehlleistungen produziert und am Ende gar die Prüfungen nicht besteht, stellt für Betriebe eine ärgerliche Fehlinvestition dar, die sie vermeiden möchten. Nicht wenige Betriebe sind inzwischen auf dem Standpunkt: Lieber keinen Auszubildenden, als einen, der eine Belastung für Mitarbeiter und Unternehmen darstellt. Fazit deshalb: Wer über solide Basiskompetenzen verfügt, gewinnt immer bessere Chancen einen Zugang zu einem Wunschberuf zu finden. Fehlen diese Kompetenzen aber, erschwert oder verhindert dies den Weg in die Ausbildung.

Auswahlverfahren in Ausbildungsbetrieben

Nicht wenige Ausbildungen, etwa im hauswirtschaftlich-pflegerischen oder erzieherisch-therapeutischen Bereich, werden heute in Vollzeitunterricht auf Fachschulen absolviert. Bei Bewerbern wird oft ein mittlerer Abschluss und gute Noten in den Kernfächern vorausgesetzt. Bei privaten Schulträgern ist der Zugang u.U. einfacher, allerdings müssen teilweise hohe Schulgebühren entrichtet werden.

Die meisten Berufsausbildungen werden jedoch in bewährter Form mit einer Lehrdauer von 2-3 Jahren und mit dualer Struktur – also zum größeren Teil im Ausbildungsbetrieb und zum kleineren Teil in der Berufsschule – absolviert. Letzteres geschieht entweder in Form von Teilzeitunterricht an bestimmten Wochentagen, mehrwöchigem Blockunterricht oder einem vorgeschalteten ersten Jahr mit Vollzeitunterricht an einer beruflichen Schule.

Die Bewerberauswahl der Betriebe vollzieht sich in einem 2-4-stufigen Verfahren:

I. Vorauswahl (anhand schriftlicher bzw. elektronisch übermittelter Unterlagen) unter Beachtung von: <ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung des Bewerbungsschreibens, Ordentlichkeit der Anlagen • Art des Schulabschlusses • Zeugnisnoten im Einzelnen: Mathematik, Deutsch, Kopfnoten, andere Fächer • Praktika im Betrieb bzw. im Zielberuf • Portfolio mit Sonderbescheinigungen/Zertifikaten • Außerschulisches Engagement z.B. in Vereinen, Kirchen, Jugendarbeit
II. Einstellungstest
III. Ggf. Gruppenprüfung
IV. Einzelgespräch mit der Bewerberin/ dem Bewerber

Abb. 6.3.1

Die Gruppenprüfung wird nur teilweise durchgeführt, besonders in kleineren Betrieben entfällt sie aus Gründen der Personalkapazität meist. Einstellungstests sind sehr verbreitet, allerdings von unterschiedlicher Qualität. Sie dienen nur selten der Feinanalyse des Kompetenzprofils, sondern überprüfen vor allem die Validität der vorliegenden Zeugnisnoten.

Entscheidend für die Mehrheit der Bewerber ist in mittleren und größeren Unternehmen die Vorauswahl, denn in dieser werden sie bereits ausgeschieden aus dem weiteren Verfahren, das aus Gründen der Personalkapazität nur mit einer stark reduzierten Zahl von Bewerbern durchgeführt wird. Ausgeschieden werden i.d.R. Bewerber, die in den Kernfächern (Mathematik; Deutsch) keine Note „gut“ erreichen bzw. in einer der Kopfnoten (Verhalten; Mitarbeit) unter der Note „gut“ liegen. Auch Praktika und Zusatzzertifikate können ein solches Defizit nicht ausgleichen.

Anders verhält es sich bei Kleinbetrieben und in vielen Handwerksberufen. Tests und Gruppenprüfungen sind eher ungebräuchlich. Ein guter Eindruck in einem Praktikum kann trotz ungünstigem Notenbild den Zugang zu einem Ausbildungsplatz verschaffen.

„Jobberkarriere“ – ein Alternative?

Die Option eines Direkteintritts in die *Erwerbstätigkeit ohne vorherige Ausbildung* wird stärker wahrgenommen von jungen Menschen,

- a) die zuhause ausziehen wollen oder müssen und deshalb für eine *eigene Wohnung und Lebensführung* mehr Geld verdienen müssen als eine Ausbildungsvergütung hergibt;
- b) die Familien mit *niedrigem Einkommen* angehören, die auf ein möglichst frühes Mitverdienen vieler Familienangehöriger angewiesen sind,
- c) deren Familien eine unmittelbare *Mitarbeit* des Nachwuchses im Unternehmen der Eltern oder naher Verwandter (z.B. in Gaststätte, Einzelhandelsgeschäft) erwarten;
- d) deren Familien aus einem der vielen Länder *eingewandert* sind, in denen eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung weithin unbekannt und der Hochschulbesuch für die Durchschnittsbevölkerung nicht erschwinglich ist, weshalb eine unmittelbare Erwerbstätigkeit nach der Schule die vertraute und naheliegendste Option zu sein scheint.
- e) die aus anderen Gründen eher eine *Distanz zu traditionellen bürgerlichen Lebensentwürfen*, bei denen die Berufsausbildung fester Bestandteil ist, an den Tag legen.

Hinsichtlich der Punkte c)-e) sollten wir berücksichtigen, dass die *duale* Ausbildung in Betrieb und Berufsschule eine historisch entstandene Besonderheit des deutschsprachigen Raums darstellt, die in anderen Bildungskulturen und Volkswirtschaften Europas sowie in anderen Kontinenten weitgehend unbekannt ist. Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollten über diese deutsche Besonderheit sowie die hohe Wertigkeit und gute Bezahlung von Facharbeitern insbesondere spezifisch qualifizierter Industrieberufe gut informiert werden. Oft sind sie der Meinung, dass auch hierzulande „white-collar-jobs“, also Berufe, in denen man stets weiße Hemden tragen kann und sich die Hände nicht schmutzig macht, immer besser bezahlt und angesehen seien.

Tatsächlich beruht die Stärke der deutschen Wirtschaft seit Generationen auf der hohen Qualität und dem Innovationsgrad der Produkte vor allem industrieller Unternehmen, die heute in vielen technischen Spezialbereichen Weltmarktführer sind. Innovation und Qualität lebt aber von Arbeitskräften mit fachlicher Bildung auf hohem Niveau auf allen Ebenen der Wertschöpfungskette. Wer einen Facharbeiterabschluss in Industrie, Handwerk oder Handel aufweisen kann, hat deshalb in der Wirtschaft hierzulande weit bessere Chancen auf einen guten Verdienst und auf Arbeitsplatzsicherheit, als angelernte Kräfte. Diese werden oft schlechter bezahlt als Facharbeiter und bei Wirtschaftskrisen als Erste entlassen. Eine gut abgeschlossene Fachausbildung ist deshalb ein persönlicher Qualitätsnachweis und eine langfristige Zukunftsinvestition. Dies gilt selbst dann, wenn man nach der Lehre in einer völlig anderen Berufssparte Arbeit sucht als in jener, in der man seinen Gesellenbrief erwarb. Lehrkräfte sollten Jugendliche und ihre Eltern entsprechend informieren und auf finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten in der Ausbildungs- und Schulzeit etwa im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAFöG) hinweisen.

6.4 Begleitung

Aus der Sicht junger Menschen stellt die demographiebedingt Entwicklung eine positive Veränderung der allgemeinen Rahmenbedingungen für ihren Übergang in die Arbeitswelt dar. Allerdings werden besonders zwei Problemstellen dadurch nicht gebessert, sondern bestehen bleiben:

- Das Problem der richtigen Berufswahl: noch immer entscheiden sich viele zu unreflektiert und Ausbildungen oder Studiengänge werden auf halber Strecke abgebrochen, weil die Berufswahlentscheidung nicht systematisch genug gefällt bzw. überprüft wurde; dadurch entstehen gesellschaftliche Fehlinvestitionen, vor allem aber verlieren die jungen Menschen dabei oft Selbstvertrauen und wertvolle Lebensjahre.
- die Begleitung von Jugendlichen, die so geringe persönliche Kompetenzen oder soziale Ressourcen aufweisen, dass sie weiterhin geringe Chancen haben, eine Ausbildung bei einem Betrieb beginnen zu dürfen bzw. auch zu Ende bringen zu können.

Wie eine Begleitung aussehen kann, die diese beiden Probleme ins Auge fasst, soll angedeutet werden.

Systematische Berufswahlentscheidung

Für die Entscheidung des Berufswegs ist zunächst erforderlich, dass sich Jugendliche – wie auch deren Eltern – in folgenden drei Punkten schrittweise Klarheit verschaffen können:

- I. *Die differenzierten Qualifizierungswege des beruflichen Bildungsbereichs zunächst erfassen*
Die Zahl der Anschlussmöglichkeiten nach der Sekundarschule ist mittlerweile deutlich angewachsen. Bei den beruflichen Schulzentren sowie den zuständigen Referaten der Schulabteilung in den Regierungspräsidien bzw. auf dem Bildungsserver des Landes kann man sich näher informieren.
 - „Infos zur Berufsausbildung“: die bei der Arbeitsagentur erhältliche Broschüre gibt auf knapp 100 Seiten eine gründliche Information z.B. auch zu Ausbildungsteilen im Ausland
 - „Berufliche Bildung in Baden-Württemberg“: in dieser jährlich aktualisierten Gratis-Broschüre des Kultusministeriums werden das berufliche Schulwesen und seine Abschlussmöglichkeiten dargestellt.
 - „Studieren in Baden-Württemberg“: stellt alle Studiengänge mit den Studienabschlüssen (BA/MA) und -orten vor und informiert zusätzlich über Finanzierung und Bewerbung.
- II. *Eigene Potenziale und Neigungen erkennen und ernst nehmen*
Es hilft wenig, wenn sich junge Menschen durch Orientierung an Altersgenossen, eigenen unrealistischen Utopien oder Elternwünschen auf Berufsziele ausrichten, für die sie keine Neigung bzw. kein Talent zeigen. Dies endet meist in Ausbildungsabbrüchen oder schlechten Abschlüssen, die letztlich nicht weiterhelfen. Eine Klärung der Berufsperspektive beginnt in der Schule wie auch in der Familie deshalb bei dem jungen Menschen, seinen Kräften und Interessen. Doch oft wissen pubertierende Jugendliche nicht recht, was sie können und wollen. Gespräche und entsprechende Test- und Fragebögen, die man auch bei der Agentur für Arbeit erhalten kann, helfen Klarheit zu gewinnen.
- III. *Die Fülle der vorstellbaren Berufsbilder erkunden und eingrenzen*
Inzwischen gibt es weit über 300 Berufsbilder und doppelt so viele Studiengänge in Deutschland. Hat sich ein Jugendlicher wie oben beschrieben bereits informiert, kann er gezielt die in Frage kommenden Ausbildungs- und Studiengänge erkunden.
 - Hilfreich hierfür: Beruf aktuell. Lexikon der Ausbildungsberufe (540 S.) und länderbezogene Übersichtsdarstellungen wie „Studieren in Baden-Württemberg“ (144 S.), beides kostenlos erhältlich bei der Agentur für Arbeit bzw. dem Wissenschaftsministerium.
 - Information und Beratung bieten auch die Industrie- und Handelskammern (IHK), die Handwerks-Kammern und Innungen sowie Wirtschaftsverbände.

Zur weiteren Klärung bietet es sich an, Experten etwa aus dem Bekanntenkreis zum erwünschten Berufsfeld zu befragen und mit deren Unterstützung einen entsprechenden Betrieb oder ein Studium durch ein Praktikum bzw. einen „Schnuppertag“ an der Hochschule kennen zu lernen.

Ein wichtiges Kriterium bei der Eingrenzung der in Frage kommenden Bildungsgänge ist, bei Ausbildungsbetrieben und in Studiensekretariaten der Hochschulen genau zu klären,

- *welche Voraussetzungen* erforderlich sind, um eine reelle Chance auf einen Ausbildungs- oder Studienplatz zu haben (Schulabschluss, Notendurchschnitt, sonstige Nachweise)
- *wie die Chancen aussehen*, danach auf dem Arbeitsmarkt eine Anstellung zu finden.
- *Welche Formalia zu beachten sind* (vgl. dazu auch www.studieninfo-bw.de/)

Wenn die Zugangshindernisse zu hoch sind, sollte man sich umorientieren, ehe man sich zu lange vergeblich bewirbt. Auch wenn der Studium oder Ausbildung zwar leicht zugänglich sind, doch später mit dem Abschluss kaum ein Job zu finden ist, wäre die Wahl zu überdenken.

Jeder Fünfte ein Risikoschüler

Die PISA-Studien identifizierten leicht schwankend 18-20% von Risikoschülern und -schülerinnen, die nicht ausbildungsfähig scheinen. Auf diese Jugendlichen werden sich die Bildungsanstrengungen, auch hinsichtlich des Übergangs nach der Schule, künftig konzentrieren. Im Gegensatz zu fitten Jugendlichen erleben viele benachteiligte, in ihren Kompetenzen geschwächte Jugendlichen den Weg durch eine Ausbildung in die feste Erwerbstätigkeit als einen Hürdenlauf mit rund acht Hindernissen (vgl. Abb. 6.4.1), an denen sie jeweils scheitern können.

Hürden auf dem Weg von der Schule in die Berufstätigkeit (Weingardt 2008b)	
I.	Kein (guter) Schulabschluss
II.	Scheitern in der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz („Erste Schwelle“)
III.	Abbruch während der Probezeit im Betrieb
IV.	Neustart nach einem Ausbildungsabbruch
V.	Klausuren / Zwischenprüfungen in den Berufsschulen
VI.	Abschlussprüfungen der Berufsschulen und Kammern
VII.	Übernahme auf eine feste Stelle nach Ausbildungsabschluss („Zweite Schwelle“)
VIII.	Berufseinstieg nach vorübergehender Arbeitslosigkeit

Abb. 6.4.1

Denen, die keinen oder nur einen schlechten Haupt- oder Realschulabschluss erlangten, sollen zunächst Anschlussbildungsgänge, wie das Berufseinstiegsjahr (BEJ), das Ausbildungszugänge vermitteln soll, oder das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), in dem man einen noch nicht erlangten Hauptschulabschluss nachholen kann, weiterhelfen. Nicht jedem gelingt dadurch aber auch tatsächlich der Zugang zu einer Ausbildung.

Dreiecksgespräche und Praktika

Bei manchen Jugendlichen ist bereits in den letzten Schulklassen absehbar, dass sie sich vermutlich schwer tun werden einen Ausbildungsplatz zu finden bzw. eine Ausbildung durchzuhalten. Nicht selten sind sie antriebschwach oder unentschlossen und kommen deshalb bereits in der Ausbildungsplatzsuche nicht voran. In solchen Fällen sollten Eltern das Gespräch mit einer *Lehrkraft* suchen, die ihre Tochter oder ihren Sohn seit einigen Jahren aus dem Unterricht gut kennt. Ein solcher Klassen- oder Fachlehrer kann die Potenziale und die Grenzen des Jugendlichen abschätzen und – sofern er sich zudem im Ausbildungsbereich und hinsichtlich der Anforderungen in Ausbildungsbetrieben gut auskennt – gut beraten. In der Regel wird es gut sein, den Jugendlichen gleich einzubeziehen und ein Dreiecksgespräch zu führen. Im Einzelfall kann aber zunächst ein reines Eltern-Lehrer-Gespräch sinnvoll sein.

Im Anschluss daran dürfte ein weiteres Dreiecksgespräch von Eltern und Jugendlichen mit einem *Ausbilder* in einem in Frage kommenden Betrieb oft hilfreich sein. Dieser wird dann einerseits positiv verbuchen, dass da Eltern sind, die sich kümmern und ansprechbar sind, falls es einmal Probleme geben sollte. Das ist Ausbildungsbetrieben mittlerweile wichtig. Andererseits sollten die Ausbilder aber nicht erleben, dass der Jugendliche nur stumm dabei sitzt, passiv wartet und die Erwachsenen agieren lässt. Sie wollen selbständig handelnde Azubis, die von sich aus etwas anpacken, z.B. eine Bewerbung. Er sollte sich wach und interessiert nachfragend im Gespräch einbringen. Am besten gibt der Jugendliche bei einem selbst initiierten Erstkontakt mit dem Betrieb weiter, dass seine Eltern sich freuen würden über ein solches Dreiecksgespräch.

Wenn es sich um einen Jugendlichen handelt, den die Anwesenheit seiner Eltern eher blockiert, kann im Gespräch auch ein freiwilliges *Ferienpraktikum* vereinbart werden. Dies gibt dem Jugendlichen die Chance, zu zeigen, wie er normalerweise so ist und was er ‚drauf hat‘, und dem Betrieb, ihn im Umgang zu erleben und seine

personalen und sozialen Kompetenzen besser einschätzen zu können. Wenn hier ein recht positiver Eindruck entsteht, kann dies die schlechten Zeugnisnoten teilweise ausgleichen und eine Ausbildungschance etwa in einem schulisch einfacher zu bewältigenden Handels- oder Handwerksberuf verschaffen. Zu einem solchen Praktikum wird deshalb vielleicht auch bereits der Lehrer raten. Er kennt den Jugendlichen vom Unterricht, erlebt ihn nun in Anwesenheit der Eltern und erkennt ggf. auch eine kommunikative Blockierung.

Fördern und Fordern

Mit dem Erlangen eines Ausbildungsplatzes ist die erste große Hürde genommen, der aber bald die nächsten folgen (s.o.).

- Bereits während der Probezeit im ersten Lehrjahr wurde in den vergangenen Jahren rund jedes vierte Auszubildungsverhältnis wieder aufgelöst. Oft ging dies vom Betrieb aus, etwa wegen wiederholtem Fehlen bzw. Unpünktlichkeit bei der Arbeit oder unangebrachten Reaktionen des Jugendlichen bei Arbeitsanweisungen und Kritik von Vorgesetzten.
- Im 2. und 3. Lehrjahr werden dann oft die Defizite in Rechnen, Lesen und Schreiben sowie Unselbständigkeit beim Lernen in der Berufsschule zum Verhängnis, wenn Noten zu schlecht ausfallen und Abschlussprüfungen nicht bestanden werden. Fast die Hälfte der Betriebe gibt den Azubis deshalb nach Feierabend immer wieder Nachhilfe.

Allerdings muss die Bereitschaft und Fähigkeit, eigenständig die Lernaufgaben etwa der Berufsschule anzupacken, auch beim Jugendlichen selbst vorhanden sein.

→ Sowohl das Arbeiten an persönlichen Defiziten als auch das Einüben selbständigen Lernens ermöglichen zwei Ordner mit Lernmodulen Deutsch und Lernmodulen Mathematik unter dem Titel „Übergang Schule-Betrieb. Individuelle Lernprofile fördern“ (vgl. Weingardt 2008 u. 2008a), die allen Haupt- bzw. Werkrealschulen in Baden-Württemberg zur Verfügung gestellt wurden. Sie werden diesen vom Kultusministerium gemeinsam mit den Arbeitgeberverbänden Baden-Württembergs zur Vorbereitung auf Anforderungen in der Ausbildung bzw. auch den Einstellungstests der Betriebe empfohlen. Die auch im Buchhandel bzw. Internet erhältlichen Materialien sind mit Anleitungen und Lösungen zur eigenverantwortlichen individuellen Arbeit versehen und können sowohl im Unterricht als auch in betrieblicher Nachhilfe oder in Einzelarbeit genutzt werden.

Verantwortung übernehmen

Auch in der Zeit nach der Schule, wenn die Lehrkräfte als pädagogische Unterstützer nicht mehr zur Verfügung stehen, kann mittlerweile auf eine Vielfalt unterschiedlichster Helfersysteme im Umfeld der Schule bzw. in der Sozialarbeit zurückgegriffen werden:

- Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen,
- professionelle Berufseinstiegsbegleiter und Berufslotsen,
- ehrenamtliche Berufsmentoren oder -paten, Jugend- und Lernbegleiter und -begleiterinnen

Diese stehen heute in vielen Orten zur Verfügung, um einzelne Jugendliche und junge Erwachsene in diesem Übergang zu begleiten. Aber auch diese Helfer und Helferinnen werden ihnen nicht etwa die Arbeit des Lernens und aktiven Angehens von notwendigen Schritten im Übergang abnehmen, sondern sie nur dabei unterstützen. Denn wie jeder andere Übergang so stellt in besonderer Weise auch der nach Verlassen der Schule eine Herausforderung dar, die dazu dienen soll, die Kräfte und Kompetenzen der Betroffenen zu stärken – wenn sie bereit sind, sich auf diese Anforderungen einzulassen, dabei Hilfe anderer anzunehmen und eigene Verantwortung für ihr Leben und die Übergänge der weiteren Lebensphasen zu übernehmen.

7 Anmerkungen

- 1 Statist. Landesamt Baden-Württemberg, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Stuttgart 2011, S. 4ff
- 2 Statist. Landesamt Baden-Württemberg, Familien in Baden-Württemberg Report 1/2 2011, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, S.7f
- 3 Vgl. Wustmann 2004 S. 20ff.
- 4 Vgl. Kasten 2007 S. 141
- 5 Götze 2011 S. 87
- 6 Vgl. ebd. S. 87
- 7 Vgl. Stamm 2010 S. 149
- 8 Vgl. Rauh 2006 . 88ff.
- 9 Vgl. Roux 2004
- 10 Vgl. Beelmann 2006 S. 43
- 11 Vgl. Niesel/ Griebel 2000 S. 27
- 12 Vgl. ebd. S. 246
- 13 Vgl. ebd. S. 524
- 14 Vgl. Oerter / Montada 1998 S. 295
- 15 Thiersch 2004 S. 82
- 16 Vgl. Betz 2011 S. 35
- 17 Nave-Herz 2009 S. 57
- 18 Vgl. ebd.
- 19 Vgl. Hédévári-Heller/ Maywald 2009 S. 44
- 20 Wagner / Hinz 2009 S. 26
- 21 Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg 2011 S. 16
- 22 Vgl. Griebel 2006 S. 34
- 23 Vgl. Speck-Hamdan 2007 S. 6
- 24 Niesel/ Ribeiro/ Van Hollen 2006 S. 220
- 25 Hüther 2004 S. 52
- 26 Bensel 2010 S. 17
- 27 Vgl. Beelmann 2006 S. 20ff.
- 28 Vgl. Bensel 2010 S. 17ff.
- 29 Vgl. Hüther 2004 S. 73
- 30 Vgl. Bensel 2010 S. 19, Ecarius 2011 S. 69
- 31 Vgl. Stamm 2011 S. 22ff.
- 32 Vgl. Hédévári-Heller/ Maywald 2009 S. 44
- 33 Stamm 2010 S. 202
- 34 Wagner 2009 S. 27
- 35 Vgl. ebd.
- 36 Vgl. Speck-Hamdan 2007 S. 6
- 37 Hüther 2009 S. 46
- 38 Vgl. Niesel/ Griebel 2000 S.24
- 39 Vgl. Sill 2010 S. 96ff.
- 40 Vgl. Wustmann 2004 S. 70 (siehe hierzu auch Essau/ Petermann 1995 S. 252), Niesel/ Griebel 2000 S. 27: „Die Grundüberzeugung, entweder anstehenden Veränderungen seines Lebens machtlos ausgeliefert zu sein, oder aber aktiv das Neue angehen und sich in das Geschehen einbringen zu können, bestimmt mit, wie das Kind mit den Anforderungen umgeht.“
- 41 Vgl. Roux 2004 S. 79ff.
- 42 Vgl. Beelmann 2006 S. 48
- 43 Hüther 2009 S. 47
- 44 Niesel 2010 S. 207
- 45 Vgl. ebd.
- 46 Ecarius 2011 S. 69; Stamm 2011, Stamm 2010
- 47 Vgl. Stamm 2010 S. 197ff. (NICHD-Studie des Early Childhood Research Network)
- 48 Vgl. Ahnert 2009 S. 14
- 49 Vgl. Haug-Schnabel/ Bensel 2008 S. 42
- 50 Dieser Befund wurde erstmals vom tschechischen Kinderpsychologen Zdenek Matejek in den 60er-Jahren beschrieben und ist seither durch Forschungen in verschiedenen Ländern bestätigt; vgl. Götze 2011 S. 91ff
- 51 Ahnert 2009 S. 13
- 52 Vgl. Götze 2011 S. 93
- 53 Vgl. ebd.
- 54 Vgl. Stamm 2010 S. 201ff.
- 55 Vgl. Götze 2011 S. 94
- 56 Deprivation = Verlust, Entbehrung, Vernachlässigung
- 57 Vgl. Götze 2011 S. 90ff.
- 58 Vgl. Ahnert 2009
- 59 Vgl. Nave-Herz 2009 S. 48
- 60 Vgl. Schier et al 2007
- 61 Vgl. ebd.
- 62 Beelmann 2006, S. 43ff.
- 63 Vgl. ebd.(Untersuchung von Wolf-Filsinger/ Haefele 1986)
- 64 Bensel 2010 S. 18
- 65 Rauh 2006 S. 89ff.
- 66 Stamm 2011 S. 25, Stamm 2010 S.198
- 67 Kaltenborn 2001 S. 503
- 68 Vgl. Braun/Seidel 2010 S. 33
- 69 Walper/ Gerhard 2001 S. 522
- 70 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006 S. 52
- 71 Vgl. ebd. S. 146
- 72 Vgl. ebd. S. 162
- 73 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2007 S. 38 (§ 27 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG))
- 74 Vgl. ebd. S. 36, Wagner / Hinz 2009 S. 159
- 75 Vgl. ebd. S. 8
- 76 Vgl. Belsky / Pluess 2012
- 77 Statist. Landesamt: Familien in Baden-Württemberg. Report1/2 2011: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.
- 78 Textor 2007, S.201
- 79 Statist. Landesamt: Familien in Baden-Württemberg. Report1/2 2011. S 5. und 17
- 80 <http://www.bildungsserver.de/Baden-Wuerttemberg-Uebergang-Kindergarten-Grundschule--2720.html>
- 81 MKJS BW (Hrsg.): Allgemeine Aussagen zur Grundschule (Schulgesetz §5). In: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1188470/>. Stuttgart.

- 82 Vgl. MKJS BW (Hrsg.): Grundschule. In: URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz/grundschule. Stuttgart. (4-2012)
- 83 <http://www.bildungserver.de/Baden-Wuerttemberg-Uebergang-Kindergarten-Grundschule--2720.html>. Einzelheiten finden sich auch im Ordner der ELTERN-STIFTUNG "Wie funktioniert die Schule?", Teil A – 2 d).
- 84 Vgl. dazu etwa Auernheimer 2005, 119ff; Oerter / Montada 1998, 101ff; Schaich 2011, 7ff; Griebel/Niesel 2011, 188ff.
- 85 Ergebnis bei Hasselhorn / Lohans 2008
- 86 Vgl. Kammermeyer 2010; Griebel/Niesel 2011, 152.
- 87 Ebd. S. 152
- 88 Vgl. auch Schnieders/Komor 2007
- 89 FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ist ein 2004-2009 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung gefördertes Projekt zur Sprachförderung an bestimmten Schnittstellen der Bildungsbiographie. Vgl. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>.
- 90 Vgl. <http://www.elternakademie-bw.de/>
- 91 Es geht dabei um die Bedeutung von Resonanz und Spiegelung in solchen Gesprächen, vgl. Bauer 2010, 224 und Hüther 2006, 41ff.
- 92 Vgl. auch: http://eltern.t-online.de/kinder-mit-dialekt-sprachbegabte-oder-dorfdeppen-/id_47445690/index
- 93 Vgl. Straßegger-Einfalt 2008 S. 11 und Klosinski 2004 S. 19
- 94 Klosinski 2004 S. 18
- 95 Baacke 2009 S. 42
- 96 Vgl. Klosinski 2004 S. 20
- 97 Vgl. Baacke 2009 S. 49
- 98 FEND 2003, S. 211
- 99 Hurrelmann, 2006, S. 35; vgl. auch Hurrelmann / Quenzel 2012.
- 100 Vgl. Bleher et al. 2008: Durchblick im Alltag. Heft 1
- 101 Hurrelmann 2012, S.231
- 102 Vgl. Klosinski 2004 S: 34
- 103 Hurrelmann / Quenzel 2012 S. 233ff.
- 104 Vgl. Brenner 2003 S. 107
- 105 Vgl. Weingardt 2010; Näheres zum Verantwortungslernen in Jugendverbänden unter www.ejwue.de (Schülerarbeit) bzw. beim Landesjugendring www.ljbw.de (Mitglieder) oder der baden-württembergischen Sportjugend www.lsvbw.de; dort sind auch kostenlose Materialien erhältlich.

8 Literatur

- AHNERT, Lieselotte (2009): Chancen und Risiken früher Tagesbetreuung. In: Frühe Kindheit 12. Jg. H. 9, S. 10-17
- AUERNHEIMER, Georg (2005): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt WBG
- BAACKE, Dieter (2009): Die 13-18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. 10. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz-Verlag
- BAUER, Joachim (2010): Prinzip Menschlichkeit, München: Heyne
- BEELMANN, Wolfgang (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- BEHNKEN, Imbke / ZINNECKER, Jürgen (2001): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer
- BELLENBERG, Gabriele (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Unter Mitarbeit von Matthias Forell. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- BELSKY, Jay / PLUESS, Michael (2012): Differential susceptibility to long-term effects of quality of child care on externalizing behavior in adolescence? In: International Journal of Behavioral Development, 36, 2-10
- BENSEL, J. (2010): Von der Familie in die Krippe. Der erste große Übergang. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik/ TPS: leben, lernen und arbeiten in der KiTa. H. 3/2010. S. 16-19
- BETZ, K. (2011): Elternbeteiligung. In: KiTa aktuell / KiTa Spezial 1/2011. S. 35
- BIEDERT, Esther (2008): Essstörungen. München: Reinhardt/UTB
- BIERWIRTH, Sabine (2006): „Nur ein einziges Mal umziehen, wäre das schön!“ Kinder aus hochmobilen Familien haben einen besonderen Lebenslauf. In: Frühe Kindheit. 9. Jg. H. 1, S. 32-33
- BLEHER, Werner / HILLER, Gotthilf G. / JAUCH, Peter / STEIN, Christine (2007): Durchblick im Alltag. Neubearbeitung. Band 1. Cornelsen
- BLEHER, Werner (Hg) (2011): Übergänge im Bildungssystem: Biografisch – institutionell – thematisch. Baltmannsweiler: Schneider
- BRAUN, Katharina/ SEIDEL, Katja (2010): Väterliche Fürsorge: Erkenntnisse aus der Neurobiologie. In Frühe Kindheit: 13. Jg. H. 6, S. 29-33
- BRENNER, Gerd (2003): Jugendliche in Extremsituationen (I). In: Deutsche Jugend, 51. Jg. H. 3, S. 127-136
- BRÜNDEL, Heidrun (2005): Wie werden Kinder schulfähig? Was der Kindergarten leisten muss. Freiburg im Breisgau. Herder
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendhilfe. Aechtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin BMffFSF
- BUNDESVERBAND NEURODERMITISKRANKER IN DEUTSCHLAND E.V. (Hrsg): Neurodermitis. In: URL: <http://www.neurodermitis.net/pages/neurodermitis.php>. Boppard. (Zugriff am 22.04.2012)
- CLOOS, Petra / SCHRÖER, Wolfgang (2011): Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In: Oehlmann / Manning-Chlechowitz / Sitter 2011. S. 17-34
- DÄSCHLER-SEILER, S. (2004): Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In: DENNER, Liselotte (Hg.) (2004): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt. S. 15-29
- DENNER, Liselotte (2004): Übergänge – Leistungen von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund. In: Denner, L. / Schumacher, E. (Hrsg.). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. S.120-140
- DEUTSCHE LIGA FÜR DAS KIND (o. J.): Die beste Betreuung für mein Kind. Worauf Sie achten sollten, wenn Sie Ihr Kind in eine Krippe, Kita oder Kindertagespflegestelle geben. Berlin. (Broschüre)
- DIE DROGENBEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG (2011): Drogen- und Suchtbericht. Mai 2011. Berlin: Bundesministerium für Gesundheit (..).
- ECARIUS, Jutta; KÖBEL, Nils; WAHL, Katrin (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GRIEBEL, Wilfried; NIESEL, Renate (2003): Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. In: SCHLÜTTER-JANIKULLA, K. (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. München: mv-g-Verlag
- ELTERNSTIFTUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (2009): Wie funktioniert die Schule? Handbuch zur Schulung von Eltern mit Migrationshintergrund zur Vorbereitung auf die Schule. 2. erw. Auflage. Stuttgart: Elternstiftung
- ELTERNSTIFTUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (2012): Grundschule – was dann? Ein Schulungsordner. Stuttgart: Elternstiftung. (im Druck)
- ESSAU, C.A.; PETERMANN, U. (1995): Depression. In: PETERMANN, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. S. 241-266
- FAUST, Gabriele / ROßBACH, Hans-Günther (2004): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, L. / Schumacher, E. (Hrsg.). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten

- ten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. S. 91-103
- FEND, Helmut (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. durchgeseh. Auflage. Wiesbaden
 - FILIPP, Sigrun-Heide (Hrsg.). (19953): Kritische Lebensereignisse. Weinheim. Beltz. Psychologie Verlags Union
 - FRANKE, Alexa (1988): Die rechtliche Situation psychisch Kranker Menschen. In: Davison, G. C. / Neale, J. M: Klinische Psychologie. 3. Auflage münchen/ Weinheim: Psychologie VerlagsUnion. S. 737-752
 - FREY, Claudia / WÜNSCHE, Michael (2006): Konstrukteure von Brücken und Landebahnen. Die Kita als Lernfeld für Übergänge. In: Diskowski, D. / Hammes-Di Bernardo, E. / Hebenstreit-Müller, S. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). Über-gänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar, Berlin. Verlag das Netz. S. 90-96
 - FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus / RÖNNAU-BÖSE, Maike (2009): Resilienz. Stuttgart. Reinhardt. UTB Profile
 - FÜRSTALLER, M. / FUNDER, A. /DATLER, W. (2011): Wenn Tränen versiege, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: Frühe Kindheit, 14. Jg. H. 1. S. 20-26
 - FÜRSTENAU, Sara / GOMOLLA, Mechtild (2009): (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden VS-Verlag
 - GÖPPEL, Rolf (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen. Stuttgart Kohlhammer 2005
 - GÖTZE, Hanne K. (2011): Kinder brauchen Mütter. Die Risiken der Krippenbetreuung – Was Kinder wirklich stark macht. Graz: Ares Verlag
 - GRIEBEL, Wilfried / NIESEL, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin. Cornelsen Scriptor
 - GRIEBEL, Wilfried (2011): Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze. In: Oehlmann / Manning-Chlechowitz / Sitter 2011. S. 35-48
 - GRIEBEL, Wilfried / NIESEL, Renate (2006): Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen. Der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. In: Grundschulunterricht 5. S. 7-11
 - GRIEBEL, Wilfried/ NIESEL, Renate (2003): Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik
 - GRIEBEL, Wilfried / NIESEL, Renate / FTHENAKIS, Wasilios E. (Hrsg.) (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. 1. Auflage Weinheim / Basel: Beltz Verlag
 - GROB, Alexander/ JASCHINSKY, Uta (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 1. Auflage Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Psychologie VerlagsUnion
 - GROPPNER, Alexander (2009): Mediensucht – Verloren (?) in virtuellen Welten. In: Informationsdienst zu Suchtprävention. Nr. 22: Medienabhängigkeit: Neue Medien – neue Gefahren. Stuttgart: Regierungspräsi-
- um Stuttgart. S. 21-32. URL: <http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info22/inhalt.html>
 - HACKER, Hartmut (32008): Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. Bad Heilbrunn. Klinkhardt
 - HASSELHORN, Marcus / LOHAUS, Arnold (2008): Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. In: M.Hasselhorn / R.K.Silbereisen (Hrsg.) Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kleinkindalters. Theorie und Forschung. (Reihe Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 4) Göttingen Hogrefe S. 409-428
 - HAUG-SCHNABEL, G. / BENDEL, J. (2008): Alles ist so neu und fremd. Diesmal im Blick: Die Eingewöhnung – Vertrauen lernen als Entwicklungsaufgabe des Kindes. In: Kindergarten heute, 38. Jg. H. 5, S. 42-44
 - HÉDÉVÁRI-HELLER, Éva / MAYWALD, Jörg (2009): Von der Eingewöhnung zur Erziehungspartnerschaft. In Frühe Kindheit, 12. Jg. H. 6 S. 42-49
 - HÖHN, K. (2011): Den gemeinsamen Anfang beachten. In: KiTa aktuell / KiTa spezial 1 / 2011, S. 6-9
 - HÜTHER, Gerald (2004): Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
 - HÜTHER, Gerald (2006): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In: U.Hermann (Hrsg). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2.Auflage Weinheim Beltz S. 41-48
 - HÜTHER, Gerald (2009): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In in U.Hermann, Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim Beltz 2006. S. 41-48
 - HURRELMANN, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim Beltz
 - HURRELMANN, Klaus / QUENZEL, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim / Basel 2012
 - KALICKI, Bernd (2012): Wie Kinder Krisen meistern. Vom Umgang mit kritischen Ereignissen in Kindheit und Jugend. DJI-Impulse 97, H 1/2012.
 - KALTENBORN, Karl-Franz (2001): Aufwachsen mit familialen Übergängen. Expertenwissen und kindliche agency in posttraditionale Gesellschaften. In BEHNKEN /ZINNECKER: Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 502-521
 - KAMMERMEYER, Gisela (2010): Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsförderung als gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule. In: A.Diller / H.R.Leu / T.Rauschenbach (Hrsg.) Wie viel Schule trägt der Kindergarten? München DJI-Verlag S. 153-180
 - KASTEN, H. (2007): 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlage. 2. Auflage Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor
 - KLOSINSKI, Gunther (2004): Pubertät heute. Lebenssituationen, Konflikte, Herausforderungen. München: Kösel-Verlag

- KUSCH, Michael; PETERMANN, Franz (1995): Konzepte und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. IN PETERMANN, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. S. 53-94
- LAEWEN, H.-J. / ANDRES, B. / HÉDERVÁRI, É. (2007): Ohne Eltern geht es nicht: Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 4. Auflage, Berlin / Düsseldorf / Mannheim: Cornelsen Scriptor
- LANDESHAUPTSTADT STUTTGART (2011) (Hg.): Zusammenarbeit mit Eltern in der Berufsorientierung. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter/innen (...). Stuttgart
- MATTHIESEN, Silja (2007): Wenn Verhütung scheitert – Qualitative und quantitative Analysen zu Verhütungspannen bei Jugendlichen. Ergebnisse eines Pro Familia Forschungsprojekts. In: pro familia magazin 03/2007. S. 9-11. [Online-Dokument] URL: <http://www.jugend-schwangerschaften.de/lit.htm> [eing. 02.04.2012]
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. 1. Auflage Weinheim / Basel: Beltz
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.). (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Stuttgart. Cornelsen Scriptor
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.). (2009): Schulanfang auf neuen Wegen. Informationen zur Eingangsstufe der Grundschule. Stuttgart
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.). (2010a): Informationen zu den Bildungshäusern in Baden-Württemberg. Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige. Eine neue Dimension der frühkindlichen Bildung und der Grundschulbildung. Stuttgart
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.). (o.J.): Frühkindliche Bildung für Kinder mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulkindergärten. Stuttgart
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.). (o.J.): Handreichung zur Sprachförderung in der Grundschulförderklasse unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrundes. Stuttgart
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Allgemeine Aussagen zur Grundschule (Schulgesetz §5). In: URL: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1188470/>. Stuttgart. (Zugriff am 19.04.2012)
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Grundschule. In: URL: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz/grundschule. Stuttgart. (4-2012)
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Konzept „Schulreifes Kind“. Ein Kooperationskonzept zur optimalen Förderung von Kindern. In: URL: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-menu/-1182968/index.html>. Stuttgart. (Zugriff am 19.04.2012)
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE, FRAUEN UND SENIOREN BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2011): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Report Familien in Baden-Württemberg. 1/2011. Stuttgart
- MONTADA, Leo (1998): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: OERTER, Rolf; MONTADA, Leo. Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion. S. 1-83
- NAWE-HERZ, Rosemarie (2009): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 4. Auflage Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- NIESEL, Renate / GRIEBEL, Wilfried / NETTA, Brigitte (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg im Breisgau. Herder
- NIESEL, Renate; GRIEBEL, Wilfried (2000): Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. 1. Auflage München: Don Bosco
- NIESEL, R. / RIBEIRO, A. / VAN HOLLEN, A. (2006): Der Übergang als individuelles Lebensereignis und Gegenstand bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Fachliche Grundlage und Erfahrungen aus der Praxis zum KiTa-Preis der Bertelsmann-Stiftung. In: DISKOWSKI, D. / HAMMES-DI Bernado, E. / HEBENSTREIT-MÜLLER, S. / SPECK-HAMDAN, A. (Hg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar / Berlin: Verlag das netz. S. 216-229
- NIESEL, Renate (2010): Sich zugehörig fühlen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik/ TPS: leben, lernen und arbeiten in der KiTa H. 3/2010. S. 11-13
- OEHLMANN, Sylvia/ MANNING-CHLECHOWITZ, Yvonne / SITTER, Miriam (HG.) (2011): FRÜHPÄDAGOGISCHE ÜBERGANGSFORSCHUNG. VON DER KINDERTAGESEINRICHTUNG IN DIE GRUNDSCHULE
- OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (1998): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union
- OERTER, Rolf (1998a): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER / MONTADA, 1998 S. 84-127
- OSTERMAYER, Edith (2010): Kleinstkinder achtsam begleiten. Bildung und Betreuung von Kindern unter Drei. Beispiele aus Krippe und KiTa. Freiburg: Herder
- PFEIFFER, Ursula (2004): Übergänge von Kindern mit chronischer und lebensbedrohlicher Erkrankung. In: Denner, L. / Schumacher, E. (Hrsg.). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. S. 156-168
- PRENGEL, Annedore (2007): Sind alle Schulanfänger gleich? Gemeinsamkeit und Heterogenität im Übergang

- vom Kindergarten zu Grundschule. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 3. S. 12-15
- RAUH, Hellgard (2006): Von der Familie in die Krippe. Bindungsprozesse und Übergänge gestalten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik / TPS Heft 5/6. S. 88-92
 - REIMANN-HÖHN, Uta (2011): Einmal 1.Klasse bitte. So gelingt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Freiburg: Herder
 - RESCH, F. (2010): Selbstentwicklung und Zeiterleben im Kindes- und Jugendalter. In Frühe Kindheit 13.Jhg. H.5/2011, S. 6-14
 - ROUX, S. (2004): Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: DENNER, Liselotte (Hg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt. S. 75-90
 - SASSE, Ada (2009): Übergänge gestalten. Der Weg vom Kindergarten in die Grundschule. In: Deutsch differenziert 4. S. 4-7
 - SCHAICH, Ute (2011): Der Übergang aus der Familie in die Kinderkrippe. Die Bedeutung kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Faktoren. In Frühe Kindheit. 14. Jhg. H 4/2011, S. 6-13
 - SCHEITHAUER, Herbert / PETERMANN, Franz (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung 8. Jg., H. 1, S.3-14
 - SCHIER, Michaela; SZYMENDERSKI, Peggy; JURCZYK, Karin (2007): Eltern in entgrenzter Erwerbsarbeit – differenzierte und flexible Betreuungsbedarfe. Teilergebnisse einer qualitativen Studie im Einzelhandel und in der Film- und Fernsehbranche. München: Institut für Soziologie (Chemnitz) und Deutsches Jugendinstitut
 - SCHNABEL, M. (2010): Die Vielfalt kindlichen Zeiterlebens. In: Frühe Kindheit 13. Jg. H. 5, S. 15-20
 - SCHNIEDERS, G. / KOMOR, A. (2007): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In BMBF (Hg.). Anforderungen an verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: BMBF, S. 261-370
 - SCHUMACHER, Eva (Hg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn Klinkhardt
 - SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.) (2010): Jugend 2010 – Eine pragmatische Generation behauptet sich. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB)
 - SILL, Katrin; SCHMIDT, Hans-Ludwig; BIRGMEIER, Bernd (2010): Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagesbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung. 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
 - SPECK-HAMDAN, Angelika (2006): Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In: Diskowski, D. / Hammes-Di Bernardo, E. / Hebenstreit-Müller, S. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar, Berlin. Verlag das Netz. S. 20-31
 - SPECK-HAMDAN, Angelika (2007): Da muss man einfach durch... Aufgaben, die das Leben immer wieder stellt: Übergänge – Transitionen. In: Grundschule 39. Jg. H. 3 S. 6-9
 - STAMM, Margrit (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Bern / Stuttgart / Wien: UTB
 - STAMM, Margrit (2011): Wie viel Mutter braucht das Kind? Theoretische Befunde und empirische Fakten zur Frage der Nützlichkeit oder Schädlichkeit von früher familienexterner Betreuung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6. Jg. H. 1, S. 17- 29.
 - STATIST. LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (2011): Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Stuttgart 2011
 - STATIST. LANDESAMT BADEN-WÜRTTEMBERG (2011a): Familien in Baden-Württemberg Report 1/2 2011, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.
 - STRAßEGGER-EINFALT, Renate (2008): Brennpunkt Jugendalter. Schulisches und außerschulisches Selbstkonzept von Jugendlichen. Geschlechts- und Schultypenunterschiede. Graz: Leykam. (Reihe: Pädagogische Perspektiven. Band 5)
 - TEXTOR, Martin R. (2007): Kindergarten. In: Pousset, Raimund (Hrsg.). Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin, Düsseldorf, Mannheim. Cornelsen Scriptor. S. 201-203
 - TEXTOR, Martin R. (2008): Ihr Kind auf dem Wege zum Schulkind. So fördern Sie seine Entwicklung während der Kindergartenzeit und nach der Einschulung. (18 S.). <https://www.familienhandbuch.de/schule/schulfahigkeitschulreife/ihr-kind-auf-dem-wege-zum-schulkind-so-fordern-sie-seine-entwicklung-waehrend-der-kindergartenzeit-und-nach-der-einschulung>. Juli 2008
 - THIERSCH, Renate (2004): Kindererziehung als gemeinsames Projekt von Eltern und Kindertageseinrichtungen. In: Aktion Jugendschutz. Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (Hrsg.): Von wegen Privatsache. Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Gesellschaft. S. 77-88
 - THUN-HOHENSTEIN, Leonhard (2005): Übergänge. In: Thun-Hohenstein, Leonard (Hrsg.). Übergänge. Wendepunkte und Zäsuren in der kindlichen Entwicklung. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht
 - WAGNER, Petra (2009): Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen. Vorurteilsbewusste Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Kindheit. 12. Jg. H. 5., S. 24-29
 - WAGNER, R.; HINZ, A. (2009): Modul 5: Beratung. In: Wagner, R. / Hinz, A. / Rausch, A. / Becker, B. : Modul Pädagogische Psychologie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt / UTB. S. 123-174
 - WALPER, Sabine/ GERHARD, Anna-Katharina (2001): Scheidung der Eltern – Ein Marker für die Biographie der Kinder? In: BEHNKEN / ZINNECKER: Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 522-535

- WEINGARDT, Martin (2000): Soziale Verantwortung lernen. Ein Schülermentorenprogramm von Jugendarbeit und Schule. Stuttgart. Evangelisches Jugendwerk.
- WEINGARDT, Martin (2008): Übergang Schule – Betrieb. Individuelle Lernprofile fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Ordner 1: Lernmodule Deutsch. 3. überarb. Auflage
- WEINGARDT, Martin (2008a): Übergang Schule – Betrieb. Individuelle Lernprofile fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Ordner 2: Lernmodule Mathematik. 3. überarb. Auflage
- WEINGARDT, Martin (2008b): Hürdenlauf Richtung Arbeitswelt. Hindernisse und Unterstützungsstrukturen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. In E.Jung (Hg.). Zwischen Qualifikationswandel und Marktengp. Konzepte einer zeitgemäßen Berufsorientierung. Baltmannsweiler. Schneider. S. 115-129
- WEINGARDT, Martin (2009): Horizontale Übergänge. In K.Schneider/G.Schwab/M.Weingardt (2009) (Hg.): Hauptschulforschung konkret. Themen -Ergebnisse -Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider. S. 17-32
- WEINGARDT, Martin (2011): Von disparaten Systemen, Fehlsteuerungen und Förderansätzen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. In Bleher 2011. S. 64-83
- WUSTMANN, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Aufl. Weinheim: Beltz
- ZENTRUM FÜR KINDER- UND JUGENDFORSCHUNG (Hrsg.): Risiko- und Schutzfaktorenkonzept. In: URL: <http://www.resilienz-freiburg.de/de/resilienz/risiko-und-schutzfaktorenkonzept.html>. Freiburg (19.04.2012)

Anlagen

9 Anlagen

Anlagenverzeichnis

Materialien zur Vertiefung und methodischen Umsetzung

Anlage zu 2.1:

Theoretische Grundlagen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte

Anlage zu 2.2:

Anforderungen an Kinder und Eltern beim Übergang in die Kindertagesstätte

Anlage zu 2.2:

Berliner Eingewöhnungsmodell in Kinderkrippen

Anlage zu 2.4:

Planung und Vorbereitung des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungswegs eines Kindes

Anlage zu 3.1:

Sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans

Anlage zu 3.2:

Neugestaltung des Schulanfangs und das ‚Modell Bildungshaus 3-10‘

Anlage zu 3.3:

Lernziele der Grundschule – eine mögliche Übung bei einer Elternversammlung

Anlage zu 3.3:

Besondere Risiken von Kindern mit Migrationshintergrund

Anlage zu 3.4:

Abschied vom Kindergarten und Einschulungstag

Anlage zu 4.1:

Die Entstehung der deutschen Sekundarschulen – Schulsysteme in Herkunftsländern von Migranten

Anlage zu 5.1:

Die Entstehung der Jugendzeit

Anlage zu 5.3:

Risiken im Leben Jugendlicher – Informationen und Impulse zu ausgewählten Themen

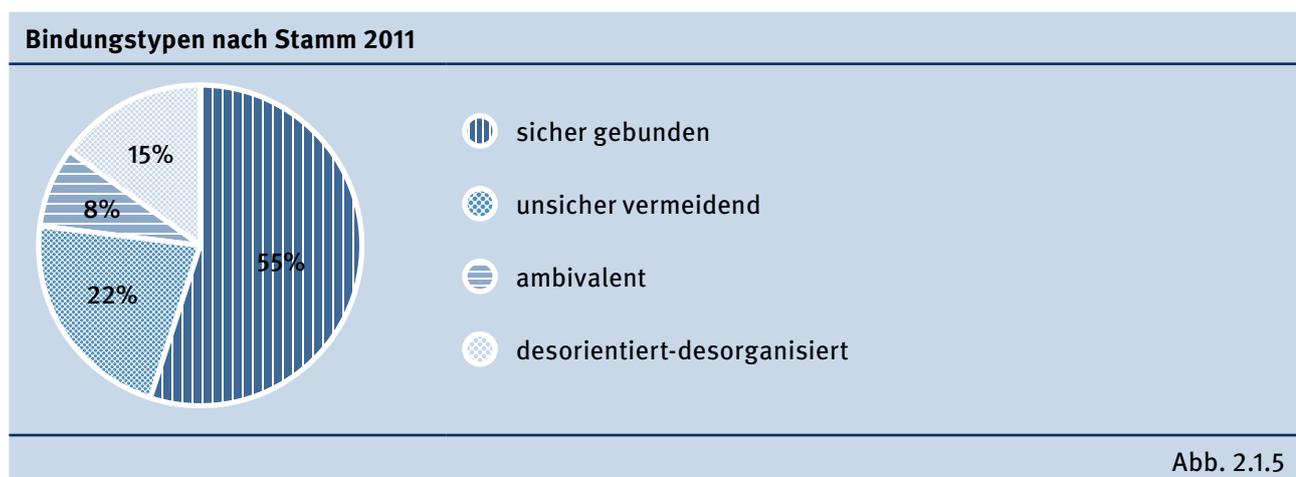
Theoretische Grundlagen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte

Einige durch Forschungsergebnisse gut abgesicherte, wichtige Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Übergang von Kleinkindern in den Kindergarten und vor allem in die Kinderkrippe finden sich im Bereich der Bindungs-, Entwicklungs- und Stresstheorien.

A. Bindungstheorie

Die *Bindungstheorie* beschreibt das menschliche Grundbedürfnis, „zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich sicher gebunden zu fühlen“.¹ Die ersten entscheidenden Bindungen bauen sich ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahrs durch Interaktionserfahrungen mit den primären Bezugspersonen auf. Eine sichere Bindung wird als beste Voraussetzung gesehen, sozio-emotionale Kompetenz, Selbstständigkeit und Autonomie entwickeln zu können, die für die Bewältigung des Übergangs in die Betreuungseinrichtung erforderlich sind². Die *Feinfühligkeit* der Mutter im Umgang mit dem Kind hat sich in Längsschnittstudien als dominante Einflussgröße auf die Sicherheit der Mutter-Kind-Bindung erwiesen, d.h. eine mangelnde Feinfühligkeit korreliert oft mit Bindungsunsicherheiten³.

Dabei kann das Kind abhängig von seiner eigenen Disposition und dem Verhalten der Eltern qualitativ *unterschiedliche Ausprägungen im Bindungsverhalten* aufbauen (vgl. Abb. 2.1.5). So erweisen sich nach aktuellsten Erhebungen⁴ ca. 55% der Kinder als sicher gebunden, 22% sind unsicher vermeidend, 8% ambivalent gebunden und ca. 15% haben eine eher desorientiert-desorganisierte Bindung zu ihren Eltern aufgebaut⁵. Umso wichtiger ist es für letztere, dass sie im außerfamiliären Bereich sensible und einfühlsame Erziehungspersonen mit viel Zuwendungszeit erleben, die diese Unsicherheiten wenigstens teilweise bearbeiten können.



Erst in den letzten Jahren konnten Hirnforscher zudem nachweisen, dass Erfahrungen nicht nur die menschliche Psyche formen, sondern die Entwicklung unserer *kognitiven* Hirnstruktur von der Qualität unserer Erfahrungen und insbesondere den sicheren Bindungen abhängt. Bildgebende Verfahren verdeutlichten, „welch nachhaltigen Einfluss frühe Bindungserfahrungen darauf haben, wie und wofür ein Kind sein Gehirn benutzt und welche Verschaltungen zwischen den Milliarden Nervenzellen deshalb besonders gut gebahnt und stabilisiert und welche nur unzureichend entwickelt und ausgeformt werden“⁶. Das menschliche Gehirn ist also ein Produkt von Beziehungs- und Sozialisationserfahrungen vor allem in der frühen Kindheit mit seiner hohen Plastizität der Hirnstrukturen. Besonders Bedeutung haben primäre Bezugspersonen, sie sind nicht beliebig ersetzbar.

B. Zeit- und Trennungserleben von Kindern

Das zu Beginn eines Krippen- oder Kindergartenaufenthalts einschneidende Erleben der meisten Kinder ist das der längeren Trennung von der vertrauten Umgebung *und* Bezugsperson. Für den Übergang und das Getrennt-Sein von der Mutter ist von Bedeutung, dass Kleinkinder Zeitspannen nicht begreifen und daher nicht abschätzen können, wie lange z.B. eine halbe Stunde oder ein Nachmittag ist. Meist wird die Fähigkeit

zur realistischen Abschätzung von Zeitabschnitten erst im Grundschulalter entwickelt⁷. Kinder und vor allem Kleinkinder erleben Zeit also völlig anders als Erwachsene. Sie denken nicht in Zeiträumen, sondern fühlen momentane Situationen. Die Aussage, man komme in 5 Minuten oder 5 Stunden wieder, enthält für Kleinkinder keinen qualitativen Unterschied und keinen Trost. Sie erleben die Situation der Trennung beides Mal gleich.

Der Tag eines Kindes wird nicht durch Uhrzeiten, sondern durch Rhythmen der Interaktion mit seinen Bezugspersonen strukturiert. Daraus ergibt sich auch die Wichtigkeit von Ritualen⁸. Durch sich regelmäßig wiederholende Zusammenhangserfahrungen geschieht Lernen und werden Handlungen der Umwelt vorhersehbar, was sich günstig auf Sicherheits- und Selbstwertempfinden bereits im Säuglingsalter auswirkt: „Regelmäßige Fütterzeiten, der Umgang mit Schlaf- und Ruheperioden des Säuglings und eine Gestaltung von Erfahrungsräumen, die den Zeitrhythmen von Kinder angemessen ist, haben positive Wirkung⁹“.

Die Erfahrung, dass die eigenen Bedürfnisse gestillt werden und das Bemühen um Zuwendung beantwortet wird, legt die Basis für eine Grundhaltung, die wir Vertrauen nennen, in uns selbst und in andere Menschen. Erwachsene sollten keinesfalls versuchen, kleinsten Kindern ihre beschleunigten Rhythmen aufzuzwängen, sondern ihnen „ein langsames Lebenstempo als dem Erwachsenen erlauben¹⁰“, ihnen Zeit geben, Probleme in ihrem Tempo selbst zu lösen. Das erfordert, dass Erwachsene sich Zeit nehmen und in Geduld üben.

C. Stresstheorien

Bedeutung für Übergangsprozesse hat auch der *stresstheoretische Ansatz*, der davon ausgeht, dass das Erleben von Veränderungen von drei Parametern abhängt: ob diese Veränderungen von größerem Ausmaß und längerer *Dauer* sind, ob sie von den Betroffenen *erwünscht* und *kontrollierbar* sind, welche *Vorerfahrungen* bereits mit dem Stressor gemacht wurden und davon, welche *Ressourcen* (in der Person und ihrer Umwelt) zur Bewältigung zur Verfügung stehen¹¹. Im günstigen Fall kann eine Veränderung (Transition) bewältigt werden, im ungünstigen Fall wird sie zur Überforderung, wodurch Stress ausgelöst wird. Hoher Stress im frühen Kindesalter ist Ursache für einen hohen *Cortisolwert* im Blut und wirkt sich nachweislich negativ auf die kindliche Entwicklung aus. Hinzu kommt, dass lernpsychologisch gesehen angstgetönte Erfahrungen auf andere Situationen leicht übertragen werden, wodurch zu erklären ist, dass die Nicht-Bewältigung einer Transition den Umgang mit weiteren ähnlichen Übergängen erschwert¹².

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich konkrete Handlungsimpulse für eine möglichst stressarme Gestaltung des Kindergarteneintritts ableiten, die im Abschnitt 5 dargestellt werden. Dass Lernprozesse stark erfahrungsabhängig sind, wird ebenfalls von der Hirnforschung bestätigt¹³: „Die Stimulation [der] emotionalen Zentren führt dazu, dass sich diejenigen Nervenzellenverschaltungen besonders früh festigen, die unter einer gefühlsmäßigen Reaktion aktiviert werden. Ohne Aktivierung bleibt nicht viel im Gehirn haften; umgekehrt bleibt allzu leicht auch das haften, was vielleicht lieber vergessen werden sollte, wenn es von heftigen Gefühlen begleitet wird“ so der Hirnforscher Gerald Hüther.

Neue Situationen bergen immer potentiell Gefahr, werden als alarmierend und bedrohlich empfunden und lösen Stress aus. Entscheidend ist jedoch, wie die Situation vom Individuum bewertet wird: „Wenn sich eine Belastung als kontrollierbar erweist, kehrt sich plötzlich alles um, aus einer Bedrohung wird eine Herausforderung, aus Angst wird Zuversicht und Mut, aus Ohnmacht wird Wille, und am Ende, wenn wir es geschafft haben, spüren wir, wie unser Vertrauen in das, was wir wissen und können, gewachsen ist“¹⁴. Wenn wir aber keinen Ausweg aus der belastenden Situation sehen, „dann schlägt die Angst um in Wut und Verzweiflung, die anfängliche Ratlosigkeit wächst zu anhaltender Ohnmacht, die leichte Verunsicherung wird zu quälendem Zweifel. Unser Selbstvertrauen schwindet, uns verlässt der Mut, wir fühlen uns elend und verzweifelt, unzufrieden und unglücklich“¹⁵.

D. Entwicklungstheorien

Für das Kindesalter sind weitere entwicklungstheoretische Gesichtspunkte von Belang¹⁶, die weiter unten bei den Aufgaben des Kindes mit angesprochen werden, grundsätzlich aber auf folgende zu beachtende Dimensionen und Aspekte verweisen:

- die körperliche Entwicklung: z.B. ausgewogene gesunde Ernährung, Rhythmisierung von Schlaf- und Wachzeiten, grob- und feinmotorische Anforderungen
- die sozial-emotionale Entwicklung: z.B. Bindungen und Beziehungen entwickeln
- die psychischen Entwicklung: z.B. Vertrauen, Angstfreiheit, wenig Stressoren, Selbstsicherheit, Selbstkonzepte

- die sprachlich-kognitive Entwicklung: z.B. Zeit für individuelle Ansprache, Dinge zeigen und benennen, feinfühliges Reagieren, achtsames Hinhören

Dabei wird besonders gerne auf die kognitive Entwicklung, die Denkfähigkeiten, abgehoben. Auf deren Förderung wird auch in Kindertagesstätten etwa durch anregungsreiche Umgebungen und Stimulierungen gerne hingearbeitet. Kalicki vom Deutschen Jugendinstitut stellte dazu aber jüngst fest: „Mit Blick auf die Unterstützung von Lernprozessen und die Förderung günstiger Entwicklungsverläufe werden allzu häufig schulnahe Bildungs- und Entwicklungsbereiche thematisiert. Aspekte des sozialen Lernens und der sozial-emotionalen Entwicklung geraten so leicht in den Hintergrund.“¹⁷

Besonders Bindungsunsicherheiten, ungünstige Trennungs- und Akklimatisierungsverläufe und Stresserleben können – wie neuste Forschungen zeigen – sowohl die soziale und emotionale als auch die kognitive Entwicklung eines Kindes teilweise blockieren bzw. verlangsamen. Wer seinem Kind eine gelingende Gesamtentwicklung ermöglichen möchte, sollte diese Zusammenhänge beachten (vgl. Kapitel 2.3 ‚Risiken‘).

- | | | | |
|----|---|----|---|
| 1 | HÖHN 2011 S. 6 | 11 | Vgl. GRIEBEL / NIESEL / FTHENAKIS 2004, S. 49, HÜTHER 2004 S. 42 |
| 2 | Vgl. HÖHN 2011 S. 6 | 12 | Vgl. BENDEL 2010 S. 17 |
| 3 | Vgl. STAMM 2010 S. 197 | 13 | Vgl. ebd. |
| 4 | Vgl. STAMM 2011 | 14 | HÜTHER 2004 S. 39ff. |
| 5 | Vgl. STAMM 2011 S. 22; KASTEN 2007 S. 140; siehe auch GRIEBEL / NIESEL / FTHENAKIS 2004 | 15 | Ebd. |
| 6 | HÜTHER 2009 S. 43 | 16 | Vgl. OERTER / MONTADA 1998 |
| 7 | Vgl. SCHNABEL 2010 S. 17 | 17 | KALICKI, Bernd: Wie Kinder Krisen meistern. Vom Umgang mit kritischen Ereignissen in Kindheit und Jugend. DJI-Impulse 97, Heft 1/2012 |
| 8 | Vgl. SCHNABEL 2010 S. 18 | | |
| 9 | RESCH 2010 S. 11 | | |
| 10 | Ebd. S. 14 | | |

Anforderungen an Kinder und Eltern beim Übergang in die Kindertagesstätte

Übergang in eine Kindertageseinrichtung: Anforderungen und Lernaufgaben für Kinder		
Anforderungen	Für das Kind	Für die Eltern/ Familie
Überwindung des Trennungsschmerzes	Ohne Mutter zurechtkommen	Kind vertrauensvoll in fremde Hände geben / loslassen
Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Erziehern/-innen	Entwicklung einer gelingenden Verständigung und evtl. Bindung gegenüber der zuständigen Erzieherin	Ablegen von Eifersucht gegenüber der Erzieherin als ‚zweite Mutter‘ / Rivalin um das Kind
Neue Regeln, Rhythmen und Umgangsformen	Änderung des Tagesablaufs; neue Ess- und Schlafgewohnheiten; Rituale und Höflichkeitsformen im Umgang, bei Tisch sowie Begrüßung und Abschied	
Rollenwandel und Akzeptanz neuer Autoritäten	Vom Familien- oder Einzelkind zum Kindergartenkind und der Situation nur eines unter vielen in einer Gruppe zu sein	Von Familien- zu ‚Kindergarteneltern‘; sich einfügen in Zeiten und Gepflogenheiten der Einrichtung
Erweiterung der Lebens- und Erfahrungswelt	Zurechtfinden in neuer komplexer Umgebung, Reizüberflutung; Interagieren mit fremden Kindern: spielen, Rücksicht nehmen, teilen, warten bis man dran ist	Kennenlernen anderer Familien und Lebensentwürfe; Übernahme von Aufgaben in der Einrichtung
Migrationshintergrund / unterschiedliche kulturelle Kontexte	Erlernen der Sprache; andere Kommunikations- und Verhaltensweisen im Umgang mit Erwachsenen; relig. Rituale / Feiern (Akkulturationsleistung)	Defizite im gegenseitigen sprachlichen und kulturellen Verständnis bei Erziehern und Eltern; Konfrontation mit Vorurteilen
Zeitgleiche Häufung mehrerer Übergänge	Wiedereinstieg in Berufstätigkeit der Mutter; Geburt eines weiteren Kindes; Schuleintritt eines Geschwisters; Umzug in eine andere Umgebung oder an einen anderen Ort	
Gesellschaftliche und organisatorische Anforderungen	Rechtfertigung der Fremdbetreuung vor Angehörigen, Druck des Arbeitsmarktes; schwierige Vereinbarkeit von Anforderungen der Erwerbssituation und der Betreuungseinrichtung	

Abb. 2.2.2

Berliner Eingewöhnungsmodell

Berliner Eingewöhnungsmodell

Das so genannte „*Berliner Eingewöhnungsmodell*“ von INFANS wird in vielen guten Kindertagestätten heute selbstverständlich eingesetzt. Es basiert auf der Erfolgstrias: „elternbegleitet, bezugsorientiert und abschiedsbewusst“¹. Das bedeutet, dass die Eingewöhnung langsam erfolgt. Zunächst ist das Kind gemeinsam mit der Mutter einige Stunden in der Kinderkrippe und erhält Gelegenheit sich an die Umgebung zu gewöhnen und Vertrauen zu einer Bezugserzieherin² aufzubauen, die sich besonders um das neue Kind kümmern kann und dabei hilft, die Krippe als sichere Basis zu erleben.

Erst nach drei Tagen erfolgt der erste Trennungsversuch, indem sich die Mutter bewusst verabschiedet und für kurze Zeit den Raum verlässt. Die Reaktion des Kindes und ob die Erzieherin in der Lage ist zu trösten, entscheiden dann über das weitere Vorgehen. Das Modell basiert also konzeptionell auf der Bindungstheorie³ (vgl. Anlage zu 2.1). Wichtig ist, dass die Mutter anfangs noch erreichbar und verfügbar ist, um das Kind auch gegebenenfalls wieder abzuholen. Da flexible Bring- und Abholzeiten⁴ am Anfang möglich sein sollten, sollte ein voller Einstieg in die Berufstätigkeit also u.U. noch einige Wochen warten.⁵

Um dem Kind besonders während der Transition ein Mindestmaß an Kontinuität zu gewährleisten sind Begrüßungs- und den Tag strukturierende Rituale wichtig.⁶ Dieses Verfahren ist zwar in erster Linie am Kind orientiert, berücksichtigt aber auch die Perspektive der Eltern und der Erzieher, die ja ebenfalls einen Übergang vollziehen.⁷ Übergangsobjekte wie etwa ein Kuscheltier oder ein Tuch von der Mama, das sie in die Einrichtung mitbringen und das ihnen Halt gibt, helfen kleinen Kindern, auf indirekte Weise eine Beziehung zu ihren Bezugspersonen herzustellen und vermitteln so Geborgenheit.⁸

Die *Zusammenarbeit mit Eltern* ist bei Übergangsprozessen ein besonders wichtiger Aspekt und heute in der Kindergartenpraxis etabliert (z.B. Elternvertretungen), angestrebt wird aber eine aktivere Partizipation im Sinne einer Erziehungspartnerschaft.⁹ Dabei ist das Kennenlernen und der Informationstausch zwischen Einrichtung und Elternhaus bereits im Vorfeld äußerst wichtig, um angemessen miteinander umgehen zu können. Außerdem ist eine positive Einstellung der Eltern zu „ihrem Kindergarten“ auch für die Eingewöhnung des Kindes von Vorteil.¹⁰

1 HAUG-SCHNABEL / BENSEL 2008 S. 42

2 Ebd. S. 44

3 HÉDÉVÁRI-HELLER / MAYWALD 2009 S. 45

4 HAUG-SCHNABEL / BENSEL 2008 S. 42

5 Ebd.

6 Ebd.

7 HÉDÉVÁRI-HELLER / MAYWALD 2009 S. 45

8 OSTERMAYER 2010 S. 34

9 THIERSCH 2004 S. 79

10 GRIEBEL / NIESEL 2003 S. 12

Planung und Vorbereitung des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungswegs eines Kindes

Welche Lebensziele und Werte sind uns als Familie wichtig – und was bedeutet das für unsere Kinderbetreuung und -erziehung ?

1. Eltern: Lebenszielanalyse und Klärung des gemeinsamen Lebensentwurfs (vgl. Abb. 2.1.3 und 2.1.4)
 - Klären: Was hat Vorrang, was kann auch entfallen?
 - Und: in welcher Weise soll unser Kind eine Rolle in unserem Leben spielen?
 - Was tut diesem speziellen Kind in seiner weiteren Entwicklung besonders gut?
2. Belastungsindex des Kindes:
Welchen Übergängen und Risiken ist unser Kind bereits jetzt oder in absehbarer Zeit möglicherweise ausgesetzt (vgl. Abb. 2.3.2)?
Sollten und können wir Belastungen in seinem Leben reduzieren?
3. Schlussfolgerung:
 - Was bedeutet das für unsere Wunschvorstellung von einem optimierten Explorations-, Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsweg unseres Kindes in den nächsten Jahren?
 - Welche Rolle spielt die familiäre und welche eine außerfamiliäre Zuwendung und Arbeit hinsichtlich unseres Kindes?
4. Informieren und Ideen sammeln:
Welche Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Wunschvorstellung bieten sich in unserem privaten Umfeld, seitens der Kommune, in Initiativen und sozialen Netzwerken vor Ort (vgl. auch Abb.2.2.1)?
5. Institutionen-Check:
Welche Chancen und Qualitäten sind wo mit hoher Sicherheit gegeben? (vgl. Abb.2.3.1)
Und: Wie können wir unsere Familie als Lebens- und Beziehungsraum gestalten?
6. Eigene Flexibilität als Eltern:
Welche Möglichkeiten des Reagierens und Umstellens haben wir, wenn dann doch etwas nicht so gelingt wie erhofft z.B unser Kind nicht so „mitmacht“ wie gedacht?

Abb. 2.4.1

Sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans

Die sechs Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans sind nicht an den Unterrichtsfächern der Schule ausgerichtet, sondern orientieren sich an der kindlichen Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit sowie an seinen individuellen Anpassungsprozessen an die Umwelt:

- (1) *„Körper:* Die Kinder entwickeln ein Gespür für ihren Körper und die Möglichkeit sich auszudrücken. Sie erweitern ihre grobmotorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten und entwickeln ein Verständnis für die Gesunderhaltung ihres Körpers.
- (2) *Sinne:* Die Kinder entwickeln, schärfen und schulen ihre Sinne und nutzen sie, um sich die Welt ästhetisch anzueignen, sich in ihr zu orientieren und sie mit zu gestalten.
- (3) *Sprache:* Die Kinder erfahren die Sprache als Instrument, das ihnen dazu verhilft, die Welt zu entdecken und zu verstehen. Dabei erweitern und verbessern sie ihre non-verbale und verbale Ausdrucksfähigkeiten.
- (4) *Denken:* Die Kinder entfalten ihr Denken und erschließen sich durch Beobachtungen, Fragen und Experimente die Welt.
- (5) *Gefühl und Mitgefühl:* Die Kinder werden sich ihrer eigenen Emotionen bewusst, lernen mit ihnen angemessen umzugehen und sich Einfühlungsvermögen und Mitgefühl anzueignen.
- (6) *Sinn, Werte und Religion:* Die Kinder erleben und kommunizieren Sinn und Werteorientierungen und beginnen sich ihrer eigenen auch religiösen oder weltanschaulichen Identität bewusst zu werden.“
(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2005, Orientierungsplan)

Damit wird deutlich, dass es sich nicht um ein Vorwegnehmen schulischer Lernprozesse handelt, sondern dass Kinder im Elementarbereich mit ihren individuell sehr unterschiedlichen Entwicklungen im Zentrum der Betrachtung stehen sollen.

Abb. 3.1.1 (b/w) zeigt, wie sich dabei die Dimensionen 1-6 zugleich unter A-D kreuzen „mit vier grundlegenden, ureigenen Motivationen des Menschen, über die jedes Kind von Geburt an verfügt und in deren Erfüllung die Vision eines gelingenden Lebens aufscheint.“ (ebd. S.67)

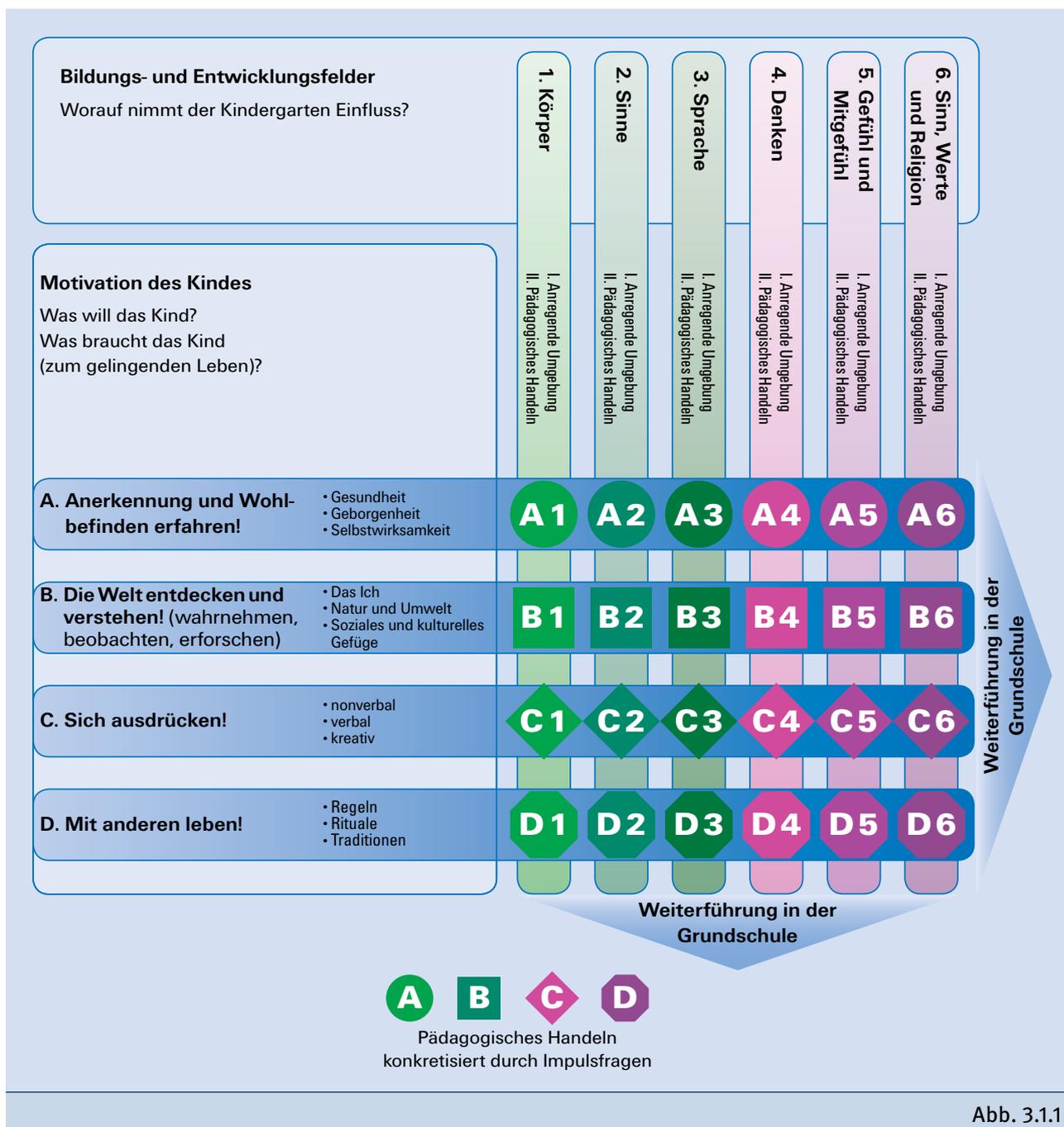


Abb. 3.1.1

Bildungs- und Entwicklungsfelder des Orientierungsplans in den Kindergärten (Kultusministerium Baden-Württemberg);
<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1215792/Bildungs- und Erziehungsmatrix.pdf>

Neugestaltung des Schulanfangs und das „Modell Bildungshaus“

Neugestaltung des Schulanfangs in Baden-Württemberg

Nach Abschluss eines Pilotprojekts seit 1997/98 wurde vom Kultusministerium 2007 unter der Bezeichnung „Schulanfang auf neuen Wegen“ eine Neugestaltung des Schuleintritts mit mehreren Varianten eingeführt. Bildungspolitisches Ziel war zum einen eine bessere Berücksichtigung individueller Entwicklungsstände sowie Lernpotenziale und -geschwindigkeiten, die bereits bei den 5-7-Jährigen deutlich differieren. Zum anderen versprach man sich davon eine Senkung des Schuleintrittsalters, da bislang relativ viele Kinder zurückgestellt und erst mit 7 Jahren eingeschult wurden:

„Kinder heute unterscheiden sich in ihren Lebenslagen erheblich stärker als früher. Der Schuleintritt ist eine sensible Angelegenheit, deshalb muss die Frage nach dem richtigen Einschulungszeitpunkt gemeinsam mit denen beantwortet werden, die mit dem Kind zu tun haben. Letztlich kommt es aber darauf an, wie Schule den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. Eine flexible Einschulungspraxis, verbunden mit einem optimierten Anfangsunterricht, ist eine wichtige Voraussetzung dafür und ein zentrales Element einer zukunftsfähigen Grundschule.“¹

Schulorganisatorisch wurde beides durch eine individuelle Verweildauer in der Schuleingangsstufe und eine Flexibilisierung des Einschulungszeitpunktes ermöglicht.

Schulstart: von den Grundschulen wählbare Modelle²

- **Modell A1:**
Statt 1. und 2. Klassen zu bilden, lernen die Schüler der beiden Schuljahre *gemeinsam in einer jahrgangsgemischten Klassengruppe*. Je nach Entwicklung können sie nach ein, zwei oder drei Jahren in die dritte Klasse wechseln. Deshalb werden in diesem Modell alle Kinder mit sechs Jahren eingeschult und nicht zurückgestellt. Die Klasse kann bis zu 28 Kinder umfassen. Da der jahrgangsübergreifende Unterricht von inneren Differenzierungen lebt, erhalten die Klassen *zusätzliche* Stunden, in denen die Kinder ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend unterschiedlich arbeiten und gefördert werden (bis 20 Kinder zwei, 21 bis 24 Kinder drei, ab 25 Kindern vier Lehrerstunden).
- **Modell A2:**
Es bietet einen *weiteren Einschulungstermin im Frühjahr*, zusätzlich zum traditionellen im Herbst. So kann der Zeitpunkt des Eintritts in die Schule besser an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden.
- **Modell B1:**
Kinder mit Förderbedarf besuchen eine *Grundschulförderklasse*, die mit der startenden ersten Klasse eng verzahnt wird, in die ggf. auch im laufenden Schuljahr gewechselt werden kann.
- **Modell B2:**
Um die Zurückstellungsrate zu senken, wird Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf die Chance geboten, die Grundschulförderklasse bereits ein *halbes Jahr* vor ihrem regulären Schuleintritt zu besuchen und wenn nötig auch im ersten Halbjahr des ersten Schuljahres Förderung zu erhalten.

Abb. 3.2.1

Differenzierte Schuleingangsphase

Grundschulen können heute wählen, inwieweit sie in Orientierung an verschiedenen Modellen (vgl. Abb. 3.2.1) den Schulstart flexibler und gelingender für alle gestalten. Bei Möglichkeit A, untergliedert in die Varianten A1 und A2, werden Kinder – statt Durchlaufen eines 1. und 2. Schuljahrs im Klassenverband – altersgemischt unterrichtet, ehe sie nach unterschiedlich langer Verweildauer in eine dritte Klasse versetzt werden. Bei Möglichkeit B wird so wie bislang zu Schuljahresbeginn eine neue erste Klasse gebildet. In ihr soll aber für Kinder, die entsprechenden Bedarf aufweisen, der gelingende Start und das beständige Tritt-Fassen durch die in B1 und B2 beschriebenen Vorbereitungs- und Begleitmaßnahmen deutlich verbessert werden.

Die Modelle A1 und A2 ermöglichen konzeptionell eine hohe Berücksichtigung individueller Lernbedarfe und -geschwindigkeiten, Interessen und Voraussetzungen. Sie erfordern aber zugleich eine sehr hohe Lehrerkompetenz, da es äußerst aufwändig und organisatorisch schwierig ist, sozusagen bis zu 28 „individuelle

Lernprogramme“ – für jedes Kind ‚seines‘ – zeitgleich vorzubereiten und zu begleiten. Die meisten Schulen favorisieren Möglichkeit B, manche bieten in einem Zug Modell A und im anderen Modell B an. Wenn Modell A vor Ort offen steht, ist es ratsam, sich auch bei anderen Eltern, deren Kind diese Struktur durchlaufen hat, nach Erfahrungswerten zu erkundigen.

Das Modell „Bildungshaus 3-10“

Dieses seit dem Schuljahr 2007/08 erprobte und inzwischen an über 150 Standorten eingeführte Modell sieht vor, dass fröhpädagogische Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen sowie Lehrkräfte der Grundschule bestimmte Angebote in Teamarbeit planen und durchführen. Die Institutionen bleiben dabei als selbstständige Einrichtungen in ihren Strukturen erhalten. Bei der Zusammenlegung von Teilen des Bildungsangebotes und der Arbeit im Team, soll die Pädagogik beider Bildungsinstitutionen zu gleichen Teilen einbezogen werden. Die gemeinsame Realisierung des Konzepts erfolgt regelmäßig und dauerhaft, wobei die Angebote den Kindern mindestens im letzten Kindergartenjahr sowie im ersten Schuljahr zur Verfügung stehen. Zudem werden für die Durchführung die Räumlichkeiten beider Einrichtungen genutzt und sie stützen sich sowohl auf den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten“ (2005) als auch den „Bildungsplan 2004 Grundschule“.

Durch die Bildungshäuser kommen Kindergartenkinder und Lehrpersonen frühzeitig in Kontakt, sodass ein möglicher Förderbedarf schnell erkannt wird. Hervorzuheben sind dementsprechend institutionsübergreifende Lern- und Spielzeiten in jahrgangsgemischten Gruppen. Diese Zeiten sind zunächst für Kinder des letzten Kindergartenjahres und für die Schüler der ersten Klasse ausgelegt, sollen aber darüber hinaus erweitert werden. Das gemeinsame Arbeiten ist fester Bestandteil in den Wochenplänen von Kindergarten und Grundschule.

Es entsteht zudem eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und erzieherischen Fachkräften bzw. Lehrkräften sowie zwischen den beiden Berufsgruppen. Die Pädagogen nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil und erweitern so ihr Wissen in verschiedenen Bereichen. Durch die partnerschaftliche Planung und Durchführung der Angebote teilen Erzieher und Lehrer zunehmend gemeinsame Erfahrungen, welche als Basis für eine weitergehende pädagogische Kooperation dienen können. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertageseinrichtung – so die Vorstellung – soll im Laufe der Zeit so eng werden, dass von einer durchgängigen Bildungseinrichtung und einer Bildungsbiografie mit gleitendem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gesprochen werden kann.³

1 Vgl. <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1213792/index.html> (Mai 2012)

2 Kultusportal Download: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1213792/index.html> (Mai 2012)

3 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2010a

Lernziele – eine mögliche Übung bei einer Elternversammlung

Lernziele – eine mögliche Übung bei einer Elternversammlung

1. Lesen Sie die 10 Lernziele von Schule (in Kap. 3.3) und überlegen Sie: Welche dieser Kompetenzen war für Sie in Ihrem Lebens- und Berufsweg von besonders hoher Bedeutung?
2. Ordnen Sie individuell die Ziele von 1-10 nach ihrer Wichtigkeit im ersten Schuljahr auf einem Blatt Papier, das jede und jeder einzelne dann an die Wand hängt.
3. Lesen sie zunächst in aller Ruhe jede/r für sich die an der Wand hängenden Blätter. Gibt es Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Priorisierung?
4. Bilden Sie vor den Blättern an der Wand einen Halbkreis im Stehen und kommen Sie über Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Gewichtung der Lernziele ins Gespräch. Lassen Sie einander auch teilhaben an Lebenserfahrungen z.B. in der eigenen Jugend- und Schulzeit, die Ihre persönliche Gewichtung vielleicht begründen.
5. Entwickeln Sie als Eltern mit dem/der Klassenlehrer/in eine gemeinsame Perspektive: Was sollte der Schulunterricht mit *Ihren* Kindern im ersten halben Jahr besonders deutlich ins Auge fassen?
6. Wie könnten Sie mit den anderen Lehrkräften der Klasse, falls noch nicht beteiligt, darüber reden?

Abb. 3.3.1

Besondere Risiken von Kindern mit Migrationshintergrund

Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund sind beim Start in der Schule oft mit besonders vielen Schwierigkeiten und Anforderungen konfrontiert, von denen einige exemplarisch angesprochen werden sollen.

A. Sprachprobleme der Kinder und ihrer Eltern

Sie äußern bzw. wirken sich aus in:

- Schwierigkeiten, bei hohen Sprechanteilen bzw. hohem Sprechtempo der Lehrkraft ihren Ausführungen im Unterricht über eine längere Zeit zu *folgen*. Den Kindern fällt es schwer, während dem Unterricht ‚am Ball‘ zu bleiben. Sie verlieren den gedanklichen Anschluss an den Unterricht. Manches Kind, das abwesend wirkt, wurde einfach irgendwann unbemerkt abgehängt.
- Schwierigkeiten, beim Lesen von *Arbeitsanweisungen* und Formulieren von Texten in allen Schulfächern
- Schwierigkeiten, die *Mitschüler* zu verstehen, besonders wenn deren Aussprache – wie in vielen ländlichen Gegenden – eine dialektale Einfärbung aufweist.
- Schwierigkeiten, *sozialen Anschluss* zu finden, weil das fehlerhafte Deutsch eher Spott und Ausschluss als sprachliche Hilfsreaktionen auslöst.
- die *Angst* vor Sprechfehlern wiederum hemmt die mündliche Beteiligung am Unterricht
- dieselben Verständnisprobleme und Hemmungen haben die *Eltern*, was diese vom Besuch der Elternabende und dem Gespräch mit Lehrkräften wie Mit-Eltern in der Klasse abhält, welches wiederum die elterliche Unterstützung der Kinder und deren Sozialkontakte erschwert.

Diese doppelte Sprachbarriere von Eltern *und* Kindern treffen wir bei Familien an, die etwa als ausländische Arbeitnehmer innerhalb der EU oder als Flüchtlinge bzw. Asylanten vor nicht allzu langer Zeit nach Deutschland kamen. Die Verkettung der obigen Sprachprobleme verdeutlicht einen drohenden Teufelskreis der Isolation, dem Eltern wie Kinder oft nur durch Hilfe von außen entkommen: andere Eltern oder Kinder sollten sie von Anbeginn aktiv ansprechen bei Elternabenden und Klassenfeiern und in die Gesprächsrunden einbinden. So werden sie vor der Außenseiterposition, in die sie zu geraten drohen, bewahrt. Die Lernchancen des Kindes, das sonst rasch zum ‚schwierigen Fall‘ in der Klasse werden kann, erhöhen sich dadurch deutlich.

B. Möglicherweise eher kollektivistische Herkunftskultur im Kontrast zur individualistischen westlichen Kultur

In vielen Regionen dieser Welt, etwa afrikanischen Ländern, können Menschen den Widrigkeiten der Natur nur Stand halten, wenn sie sich in hohem Maße zusammenschließen zu Kulturen mit kollektivistischen Charakter, d.h. die Gemeinschaft bestimmt mit ihren Normen, Interessen und Erwartungen in hohem Maß den Aktionsradius und das Entscheidungsverhalten des Einzelnen. Unsere westliche Leistungsgesellschaft hingegen fordert die weitgehende Loslösung aus diesen sozialen Bindungen und bevorzugt eine selbstbestimmte Lebensgestaltung. Bereits im Kindergarten wird so zur individuellen Entscheidung zwischen Wahlangeboten ermuntert und bereits damit können Kinder, die in kollektivistischen Familien- und Sozialkulturen aufwachsen, Schwierigkeiten haben, die sich dann in der Schule u.U. fortsetzen:

- die Kinder sind eher *unselbständig*, warten auf Signale und Anleitung des Lehrers
- in lateinamerikanischen oder afrikanischen Kulturen sind nicht-familiäre Einrichtungen wie kommunale Krippe, Kindertagesstätte oder Schulhort oft unbekannt. Misstrauen entsteht: Was geschieht dort mit meinem Kind?
- Entfremdung vom Kollektiv – der Familie, Sippe, Ethnie – wird spätestens im Jugendalter *befürchtet* und durch restriktive Maßnahmen zu verhindern versucht: innere und oft auch massive äußere Konflikte der Heranwachsenden sind vorprogrammiert
- Innerfamiliäre Probleme sind beschämend und werden noch stärker als bei deutschen Familien versteckt. Externe Personen, etwa Beratungsstellen oder Lehrkräften, werden auf keinen Fall einbezogen bzw. informiert.

C. Der Übergang in die Schule kann ungünstig verlaufene Migrationserfahrungen reaktivieren

Dies ist bei Migranten aus Krisengebieten, die traumatische Erfahrungen wie Verfolgung und Flucht, Verlust von Familienangehörigen und Besitz erlebten, immer wieder anzutreffen:

- Durch die Einschulung können verleugnete oder mühsam verdrängte *Trennungs- und Verlusterfahrungen* und die damit verbundenen Emotionen wiederaufleben
- Gefühle der *Unsicherheit und Angst* nehmen zu, die Eltern fühlen sich in der Schule erneut wie ‚in einem fremden Land‘, was auch die Kinder verunsichert
- In der Schule eingeforderte kulturell-institutionelle Anpassungsleistungen führen zu Versagensängsten oder auch inneren *Ausweich- und Fluchttendenzen* bei Eltern wie Kindern
- die Kinder stehen unter *Druck*, auf sie werden Erwartungen projiziert: Du musst es schaffen, den schulisch-gesellschaftlichen Erfolg erlangen, der uns im neuen Land versagt blieb

Projektionen wie beim letztgenannten Punkt finden wir selbstverständlich auch bei hier aufgewachsenen, deutschen Kindern. Kinder mit Migrationshintergrund jedoch werden dadurch im Schulübergang, der sowieso ihre kommunikativen, emotionalen und kognitiven Kräfte stark fordert, mehrfach belastet, ohne dass die Lehrkräfte dies ahnen. Auch hier kann übrigens eine private Gesprächsbeziehung etwa zu einer anderen Mutter in der Klasse u.U. wirksamer den Weg für eine emotionale Entspannung oder auch professionelle Hilfestellungen öffnen als ein mehrfaches und oft erfolgloses ‚Einbestellen‘ in die Schule.

Abschied vom Kindergarten und Einschulungstag

Die Vorbereitung und Gestaltung der Einschulung

Zwei Termine, die sich mit Ritualen bzw. Feiern verbinden, markieren diesen Übergang. Sowohl der Abschied aus dem Kindergarten als auch die Einschulungsfeier der Erstklässler, beide sind bewusst mit Kindern zu gestalten.

Abschied aus dem Kindergarten

Wer in der Schule gut ankommen will, sollte zunächst von der Einrichtung, in der er zuvor mehrere Jahre verbrachte, Abschied nehmen können. Die Kindergärten zelebrieren diesen inzwischen auch mit unterschiedlichsten schönen Elementen, etwa den folgenden:

- ein Nachmittag, an dem individuell gestaltbare *Schultüten* gebastelt werden, wodurch abgesichert ist, dass wirklich alle zukünftigen Schulkinder auch eine Schultüte bekommen – dies ist in vielen Kulturen nicht üblich! –, und die überdies vergleichbar ausfallen, was Tränen am ersten Schultag vorbeugt.
- eine *Abschlussfeier* der betreffenden Kinder mit ihren Eltern, evtl. mit einer Foto-Show der zurückliegenden Jahre und kleinen Abschiedsgeschenken an die Erzieherinnen von ‚ihren‘ Kindern. Diese dürfen sich am letzten Tag, mit einer Glocke durch den Kindergarten gehend, gezielt von ihren Spielkameraden verabschieden, wenn sie wollen.
- am allerletzten Tag im Kindergarten dann der „*Abschiedssprung*“ aus dem Kindergarten: durch die Eingangstür auf eine dicke weiche Matte oder ein starkes Tuch, das die Eltern aufspannen, die draußen warten und zuschauen. Wenn das Kind selbst aktiv sich zum Sprung entscheiden und ihn durchführen kann, so ist dies vom symbolisch-ritualistischen Gehalt her i.d.R. günstiger als wenn es passiv von den Erzieherinnen „rausgeworfen“ wird.
- Oft bekommt das Kind auch noch einen *persönlichen Ordner* mit seinen ‚gesammelten Werken‘ und Fotos der Kindergartenzeit ausgehändigt, den man dann zuhause nach dem Abschiedssprung in aller Ruhe mit Papa und Mama durchsehen kann.

Wenn die Fachkräfte im Kindergarten die ersten drei Elemente nicht bereits vorsehen, können die Elternsprecher sie spätestens zum Halbjahr vorschlagen, damit sie terminlich noch untergebracht werden können. Die beiden ersten Elemente können dabei gut von Eltern mit vorbereitet werden (Materialien besorgen; Foto-Show vorbereiten).

Organisatorisch-technische Vorbereitungen des Schulstarts

In den Wochen und Monaten vor der Einschulung ist zu erledigen

- Die *Schulanmeldung*, zu der die Eltern aufgefordert werden
- Das Besorgen des *Schulranzens*: Kräfte und Körperbau des Kindes sind zu berücksichtigen, entsprechend die Ergonomie prüfen, ebenso Aufbau, Stabilität und Wetterfestigkeit des Materials; Erfahrungswerte anderer Eltern mit Schulkindern abfragen; in den Geschäften kann man das Tragen ausprobieren, aber ehe dort ein übrig gebliebener Ranzen erstanden wird, besser im Internet einen besser geeigneten Schulranzen bestellen.
- *Mäppchen und Schulbedarf*: Sobald die künftigen Erstklasslehrkräfte feststehen, geben diese noch vor den Sommerferien genaue Bedarfslisten aus, oft mit exakten Wünschen auch hinsichtlich Füller, Holzstifte, Wasserfarben – es hat sich als sinnvoll erwiesen diese Liste abzuwarten, um Fehlkäufe zu vermeiden.
- *Schulweg* bewältigen: Wenn ein Kind vom ersten Schultag an allein zur Schule gehen oder mit dem Bus fahren muss, dann sollte man seine Verkehrsfähigkeit erhöhen, indem man mit ihm die Strecke vorher mehrmals zurücklegt und etwa die Bewältigung gefährlicher Straßenüberquerungen einübt. Besser jedoch ist die Begleitung zur Schule durch einen Elternteil in den ersten Schulwochen.

Der Einschulungstag

Diesem Tag fiebern die Kinder entgegen. Der offizielle Teil zeigt meist einen dreiteiligen Aufbau:

- I. Gemeinsamer ökumenischer Gottesdienst
- II. Einschulungsfeier
- III. Erste Stunde im Klassenzimmer

Die Anwesenheit beider Elternteile ist für das Kind wichtig. Auch Großeltern, Paten oder andere nahe Angehörige können eingeladen werden. Dadurch wird das Aufgenommenwerden in die Schule für das Kind zu einem Familienfest, das den Ritualcharakter verstärkt: Es ist sein Tag, alle kommen, weil sie seine nun beginnende Schulzeit für bedeutsam halten – eine wichtige Wertung, die allein durch Präsenz bereits mit auf den Weg gegeben wird.

- Der Einschulungsgottesdienst mit seinen starken Ritualanteilen wird oft auch von Kindern, deren Eltern keiner Kirche angehören bzw. Muslime sind, intensiv erlebt. Manchmal bekommt am Ende jedes Kind einzeln ein Segenswort mit auf den Weg.
- Die Schulfeier wird vom Schulleiter mit Lehrkräften und älteren Schülern gestaltet. Die Erstklässler sitzen u.U. erstmals getrennt von Ihren Eltern vorne in der ersten Reihe.
- Dann folgt der für die Eltern wehmütige Moment, wenn die Kinder mit ihrem/r Klassenlehrer/in ausziehen, oft ohne sich nochmals umzuwenden, sondern ganz gespannt ausgerichtet auf das, was nun kommt. Nach einer Stunde sind sie zurück und berichten stolz, dass sie etwa bereits einen Buchstaben gelernt und eine kleine Hausaufgabe bekommen haben – letzteres ist ihnen wichtig, denn sie wissen, das gehört zu Schule.

Den weiteren Verlauf des Einschulungstages sollte man ebenfalls mehr am Kind als an der Verwandtschaft ausrichten. Aufsagen und Vorspielen oder Ähnliches sollte man dem Kind ersparen. Nach einem leckeren Mittagessen ist ein eher ruhiges Programm zu planen, etwa ein Spaziergang als Familie, denn die innere Aufregung des Kindes am Vormittag war groß genug. Die Eindrücke des Vormittags sollten auch nicht mit Geschenken zugeschüttet werden, der Schultüteninhalt kann genügen.

Wichtig ist den Kindern in aller Regel die durchgängige Anwesenheit *beider* Eltern, auch der Väter, auch deshalb wird der Einschulungstag meist auf den ersten Samstag im neuen Schuljahr gelegt. Wenn das Kind wünscht, dass beide Eltern teilnehmen, dann sollte das respektiert werden, selbst dann wenn diese inzwischen getrennt leben. Nur bei massiver Konfliktgefahr ist davon abzusehen. Die Einschulung ist ein Tag, den ein Kind nie mehr vergessen wird. Es wünscht sich, dass die wichtigsten Menschen in seinem Leben dabei sind *und* dass der Tag harmonisch verläuft – für die beteiligten erwachsenen Familienmitglieder ist Letzteres manchmal eine größere Herausforderung als für die Kinder!

Die Entstehung der deutschen Sekundarschulen und ihre Funktion – Schulsysteme in Herkunftsländern von Migranten

Die Sekundarschulen in Deutschland

schließen an die Grundschule an, die bis ins 19. Jahrhundert hinein für viele Menschen in Deutschland die einzige Schulbildung darstellte.

- Bereits im Mittelalter stellte erst die Klosterschule, dann die Lateinschule – später *Gymnasium* genannt – eine Bildungsmöglichkeit für die Kinder führender und wohlhabender Bevölkerungsschichten, insbesondere in den Städten, dar. Meist schloss sich an die Hochschulreife, heute das Abitur, ein Universitätsstudium, etwa der Theologie oder Jurisprudenz (Rechtspflege) an, je nachdem welche kirchliche oder staatliche Karriere man einzuschlagen gedachte.
- Ab dem 18. Jahrhundert aber wurde besonders der Bürgerschaft der Städte klar, dass auch für ihren ökonomischen Nachwuchs in allen Bereichen eine gründliche Schulbildung von Nöten sei, die über den Katechismus sowie Lesen, Schreiben und Rechnen hinausging. Die „Realien“ des wirtschaftlichen Lebens sollten in den „*Realschulen*“, die im 19./20. Jahrhundert dann verstärkt begründet wurden, im Zentrum stehen und einen qualifizierten Nachwuchs für Kaufleute, anspruchsvolle Gewerbe und Manufakturen sowie die aufkommenden Industriebetriebe zur Verfügung stellen, wenn am Ende die „Mittlere Reife“ erreicht wurde.
- Zugleich sollte die Bildung des ganzen Volkes angehoben werden, um wirtschaftlichen und später auch staatlichen Anforderungen besser gerecht zu werden. Seit dem 19. Jahrhundert hatte deshalb jedes Kind – sofern es nicht eine Latein- oder Realschule besuchte – die örtliche „*Volksschule*“ zu durchlaufen. Diese vermittelte gründlichere Kompetenzen nicht nur in den Kulturtechniken Deutsch und Mathematik, sondern unterrichtete zunehmend auch Schulfächer, die sich im so genannten Fächerkanon der anderen beiden Schularten etabliert hatten. Dafür benötigte man acht, später neun Schuljahre, an die sich ein Eintritt in die Arbeitswelt durch Beginn einer Lehre oder die unmittelbare Erwerbstätigkeit bzw. die Mithilfe im elterlichen Betrieb und Haushalt anschloss. Ab 1964 wurde dann die Volksschuloberstufe bundesweit zur „*Hauptschule*“ umgewandelt, die damals auch noch tatsächlich die von der Mehrheit eines Altersjahrgangs besuchte Sekundarschule darstellte. Inzwischen sind in Baden-Württemberg die Hauptschulen zu *Werkrealschulen* gemacht worden, die über ein zehntes Schuljahr ebenfalls den Weg zum Mittleren Bildungsabschluss anbieten.

Die drei Schularten entstanden historisch also durch und für bestimmte Bevölkerungsgruppen. Zugleich dokumentieren gerade die Real- und Volksschule aber auch den – in Württemberg seit der Schulordnung von 1559 nachweisbaren! – sehr frühen Willen in den Kommunen und im Staat, eine allgemeine Bildung nicht nur einer Elite, sondern *allen* Menschen in vergleichbarer Weise zu ermöglichen. Die Mehrgliedrigkeit spiegelt also auch den Bildungsanspruch aller Bevölkerungsschichten wider. Alle drei Schularten sind heute „weiterführende Schulen“, die Anschlussbildungswege bis hin zur Universität eröffnen.

Schulen in Deutschland – Schulen in Herkunftsländern von Migranten

Gerade auch für Eltern mit Migrationshintergrund ist es wichtig, über die Einsicht in die geschichtlichen Entstehung (s.o.) zu verstehen, dass die Real- und Werkrealschulen sehr traditionsreiche und bildungsstarke Einrichtungen sind. Sie zu besuchen, bedeutet nicht etwa abgespeist zu werden mit ‚minderwertiger‘ Bildung. Gymnasium, Real- und Volks- bzw. Werkrealschule gelten in Deutschland als nicht gleichartige, aber gleichermaßen wertige Bildungsgänge, die in unterschiedlicher Weise eine vergleichbare allgemeine Bildung vermitteln und die Potenziale der Kinder zu entfalten versuchen. Alle drei Schulen sind deshalb „weiterführende Schulen“.

In Herkunftsländern von Migranten hingegen verhielt es sich zumeist anders: die höheren Bildungsanstalten, die Schulgeld kosteten – und deshalb oft nur den wohlhabenden Eliten zugänglich waren – bargen die Chance auf berufliche Karrieren in Staat und Wirtschaft und damit auf Ansehen und Wohlstand. Die einfachen Dorf- und Stadtschulen ermöglichten dagegen nur minimale Bildungsqualität, die kaum Zukunftschancen eröffneten. Diese Erfahrung wird nun auf das deutsche Schulsystem übertragen und nur das Gymnasium als zukunftssträchtige Bildungsinstitution betrachtet. Damit wird man aber u.U. weder den eigenen Kindern und ihren individuellen Möglichkeiten, noch der deutschen Bildungs- und Wirtschaftsrealität gerecht.

→ *Möglichkeit*: Beim pflichtmäßigen Informationsabend zu den weiterführenden Schulen im 1. Halbjahr der Klasse 4 könnte man nicht nur formale Informationen weitergeben, sondern auch *Begegnungen* mit konkreten Menschen ermöglichen, die z.B. eine Haupt- oder Realschule durchliefen und anschließend etwa als Selbständige oder Arbeiter, in administrativen oder akademischen Berufen erfolgreich ihren Weg beschritten. Solche Erfahrungswerte würden es auch Eltern, die im deutschen Bildungs- und Berufssystem noch nicht so bewandert sind, möglich machen, alle Bildungsgänge der Sekundarstufe mit jeweils interessanten Berufsperspektiven für ihr Kind verbinden zu können.

Die Entstehung der Jugendzeit

Wann und wie entstand bei uns die Jugend?

In unserem Kulturkreis markiert seit Jahrhunderten eine *religiöse Feier* – die katholische Firmung oder die evangelische Konfirmation im Alter von ca. 12 -18 Jahren – eine Initiation, also eine ritualisierte Einführung in die Welt der Erwachsenen. Deshalb ist man nach dem Gesetz in Deutschland bis heute bereits mit 14 Jahren voll religionsmündig. Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft oder auch die Abmeldung vom Religionsunterricht kann selbst entschieden werden: Die Jugendlichen können ab dem Alter von 14 Jahren eigenständig, ohne die Zustimmung von Eltern oder Sorgeberechtigten, über ihre religiösen Angelegenheiten entscheiden. Dies gilt rechtlich für Angehörige aller Religionen.

Auf dem Hintergrund dieser Initiationsfeier bezeichnet man seit längerer Zeit die Heranwachsenden ab ungefähr 14 Jahren im landläufigen Verständnis und Sprachgebrauch als „Jugendliche“. Dies entspricht heute auch der rechtlichen Definition, welche die Jugendzeit für das Alter von 14-17 Jahren ansetzt. Doch dies war nicht immer so – in früheren Jahrhunderten kannte man auch bei uns den Lebensabschnitt Jugend nicht. Ab dem Alter von 14 Jahren waren die jungen Menschen in früheren Jahrhunderten rechtlich gesehen im Grunde bereits erwachsen, mündig – also auch voll strafmündig –, erwerbsfähig und nicht selten auch schon heiratsfähig. Bis vor wenigen Jahrzehnten ging dieses Alter auch mit der Beendung der Pflichtschulzeit einher, denn die alte Volksschule umfasste nur 8, später 9 Schuljahre.

Auf diesem Hintergrund wundert es nicht, dass der Begriff „Jugend“ und „Jugendliche“ – der seit ungefähr 1800 nachweisbar ist – im 19. Jahrhundert eher eine Bezeichnung für jene Heranwachsenden in den industrialisierten Regionen war, die aufgrund familiärer und sozioökonomischer Umstände mit 14 Jahren verarmt, sozial entwurzelt und der Gefahr der Verwahrlosung ausgesetzt waren. Als Hilfe für solche gefährdeten jungen Menschen aus der Arbeiterschicht in den Städten entstand die „Jugendhilfe“, die zunächst von den kirchlichen Kreisen initiiert wurde und später staatliche Unterstützung erfuhr.

Diese eher negative Betrachtung und Bezeichnung der „Jugendlichen“ änderte sich um 1900. In Architektur und Kunst hielt der „Jugendstil“ Einzug und auch die von bürgerlichen Oberschülern im Alter von 17-20 Jahren getragene „Jugendbewegung“ mit ihren Wanderungen und neuen Bünden ließ nun die Zeit der „Jugend“ als etwas Positives, durch Innovation und Freiheit Charakterisiertes, erscheinen. Jugendzeit wurde plötzlich verbunden mit Frische, Aufbruch und Zukunft. Seither wird in unserer Kultur Jugendzeit zweischneidig gesehen: sowohl als eine Zeit der Konflikte, Gefährdungen und Risiken, aber auch als eine Zeit des Aufbrechens und Erkundens, des selbständig und entscheidungsfähig, frei und erwachsen Werdens. Jugend bezeichnet seither dreierlei: einen Lebensabschnitt, eine soziale Gruppe und ein gesellschaftliches Leitbild.

Migranten: Enkulturation im Zeitraffer?

Diese historische Sichtweise ist vor allem wichtig für unseren Umgang mit Menschen, die aus anderen Kulturen zu uns kommen. Unsere Gesellschaft benötigte also bald zwei Jahrhunderte, um einen Eigenwert der Jugendzeit entwickeln und ihr eine bestimmte wichtige Rolle beim Aufwachsen kulturell zuweisen und zugestehen zu können.

Von *Migranten*, die etwa aus dem Irak, Afghanistan oder Angola zu uns kommen, erwarten wir, dass sie innerhalb weniger Jahre diese lange historische Entwicklung kulturell und psychologisch nachvollziehen: dass sie *hineinfinden und hineinwachsen in unsere Kultur* – Enkulturation gewissermaßen im Zeitraffer. Es ist nachvollziehbar, dass Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufwachsen, ihre Jugend so leben wollen, wie andere Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund auch. Aber ihre Eltern sind u.U. mit einem völlig anderen kulturellen Bild des Aufwachsens und der Familienstruktur, der Autoritäten und begrenzten Freiheitsgrade groß geworden, das sie ihren Kindern gerne weitergeben wollen. Mit dem Einsetzen der Jugendzeit erleben die Eltern nun möglicherweise starke pubertäre Konflikte bzw. empfinden massiv die Gefahr des Entgleitens und der kulturellen Entfremdung von ihnen. Dies ängstigt viele Eltern, weil sie nichts mehr fürchten als das Zerbrechen ihres ‚kleinen familiären Mikrokosmos‘ in einem Land, in dem sie noch Fremde sind. Sie erleben deshalb die ‚deutsche Jugendzeit‘ oft weniger als Chance des Einlebens in der neuen Kultur, sondern als ‚Ausleben‘ aus der Herkunftskultur – als Bedrohung für die Kinder und den Familienzusammenhalt. Wer Eltern mit Migrationshintergrund – die sich noch nicht intensiv in Deutschland eingelebt haben – begleitet, sollte diese Zusammenhänge, Belastungen und Gefühlslagen sensibel wahrnehmen, emotional nachvollziehen und empathisch ansprechen können. Nur dann kann man hoffen, wirklich guten Rat geben sowie Gehör und Vertrauen bei Eltern wie Jugendlichen finden zu können.

Risiken im Leben Jugendlicher – Informationen und Impulse zu ausgewählten Themen

A. Ernährungsgewohnheiten und Essstörungen

Unter den internalisierenden Verhaltensweisen werden unter Jugendlichen vor allem *Ernährungs- und Essstörungen* in zunehmendem Maß beobachtbar, am häufigsten in Form von Magersucht (Anorexia Nervosa) und Bulimie (Bulimia Nervosa), aber auch starkem Übergewicht (Adipositas).

- Das Kernmerkmal der *Magersucht*, die gleitende Übergänge zur *Bulimie* aufweisen kann, ist ein selbst herbeigeführter Gewichtsverlust und basiert auf der Weigerung, ein minimales Körpergewicht, also mindestens einen BMI (=Body-Mass-Index) von 17,5 zu halten¹. Es fällt auf, dass vor allem Mädchen und junge Frauen zwischen 15 und 19 Jahren (0,5-1%) an dieser Essstörung erkranken, während männliche Heranwachsende selten betroffen sind – 95% der Erkrankten sind weiblich². Wie schwerwiegend diese Krankheit ist, wird deutlich, wenn man sich klar macht, dass sie für etwa 5-10% der Betroffenen tödlich verläuft und nur etwa die Hälfte der Erkrankten wieder vollständig von der Störung geheilt werden kann³.
- Von Adipositas wird ab einem BMI von über 30 gesprochen, wobei bereits ein BMI von über 25 als Übergewicht bezeichnet wird⁴. Jungen sind hiervon ebenso betroffen wie Mädchen.
- Knapp 2 Millionen Kinder und Jugendliche bundesweit leiden unter Übergewicht; davon sind 800.000 fettleibig, doppelt so viele wie vor 20 Jahren.⁵ Dabei nimmt vor allem im Grundschulalter die Zahl adipöser Kinder zu. Falsches Freizeitverhalten (stundenlange bewegungsarme Zeiten vor TV oder PC) und falsche Ernährungsgewohnheiten (Fast Food; stark zuckerhaltige Softdrinks; kalorienreiche Knabberereien beim Fernsehen) begründen eine körperliche Verfassung, die dann zum einen pubertäre Krisen (Ablehnung durch andere, Selbstverneinung) und zum anderen weitere Krankheitsrisiken, wie etwa die ebenfalls in unserer Bevölkerung auch unter Minderjährigen und jungen Erwachsenen bereits stark zunehmende Diabetes nach sich ziehen.
- *Bulimie* oder auch Binge Eating Disorder (BED) treten eher – aber nicht nur – im frühen Erwachsenenalter auf. Beide Störungen sind durch ausgeprägte Essattacken gekennzeichnet, wobei im Fall der Bulimie Gegenmaßnahmen in Form forcierten Erbrechens oder auch in Form von Abführmittel ergriffen werden, während die BED häufig mit starkem Übergewicht bzw. Adipositas einhergeht.

Dass Essstörungen und insbesondere die Magersucht gehäuft bei Mädchen auftreten, hängt neben psychischen Problematiken vor allem damit zusammen, dass die Pubertät bei Mädchen mit einer stärkeren Zunahme von Gewicht und Körperfettanteil einhergehen kann, die den Körper auf eine künftige Schwangerschaft und Stillzeit vorbereitet. Angesichts der von Medien, Altersgenossen oder auch der Familie transportierten Schlankheitsideale kann eine starke Körperunzufriedenheit und Selbstverneinung ausgelöst werden.⁶ Dabei stellen sich auch Wahrnehmungsverzerrungen ein, die dazu führen, dass Betroffene sich trotz Abmagerung übergewichtig fühlen.

B. Medien – Internet

Zu den ausweichenden Verhaltensweisen kann auch der *übermäßige Medienkonsum* gerechnet werden, allerdings muss hier differenziert werden. Die Beschäftigung mit Medien ist nicht per se bedenklich. Junge Menschen müssen sich mit den spezifischen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten verschiedener Massenmedien, wie Tageszeitung, Radio, TV, PC, Internet oder Social Networks vertraut machen und diese gezielt nutzen können. Schwierig wird es, wenn sehr viel Zeit insbesondere mit Fernsehen und PC verbracht wird. 2010 gaben auf die Frage nach der häufigsten Freizeitbeschäftigung 59% der 12-25-Jährigen „im Internet surfen“ an⁷; sie verbrachten damit durchschnittlich über 12 Stunden pro Woche, Jungen noch deutlich mehr als Mädchen.⁸ Etwa die Hälfte besucht täglich soziale Netzwerke wie Facebook⁹, es ist damit neben „sich mit Leuten treffen“ die häufigste Freizeitbeschäftigung¹⁰. Hinzukommt aber noch der Konsum von Fernsehsendungen, DVD-Filmen und elektronischen Spielen. Die wöchentliche Zeit von Jugendlichen vor heimischen Bildschirmen liegt in den USA bei weit über 40 (!) Stunden. In Deutschland tendieren die Zahlen in eine ähnliche Richtung.

Fernseher haben in Kinderzimmern im Grunde nichts verloren! Die Versuchung ist dadurch viel zu groß, immer wieder kurz mal einzuschalten und dann unversehens viele Stunden vor dem Bildschirm zu verbringen – oder den Fernseher immer mitlaufen zu lassen. Der PC mit Internetzugang oder die Spielkonsole haben eine ähnliche Sogwirkung. Pubertierende Jugendliche sind nicht willensstark, sondern hin- und hergerissen von Hor-

monschieben und Launen, Antriebslosigkeit und Unschlüssigkeit, was sie tun möchten. Medien in Griffweite nehmen die Entscheidung ab.

Die teilweise stark negativen Auswirkungen überlanger Zeit vor den Bildschirmen auf die Entwicklung der allgemeinen Denkfähigkeit und der Gedächtnisleistung von Heranwachsenden deutet sich in wissenschaftlichen Langzeitstudien an. U.a. mit dem provokanten Begriff der „digitalen Demenz“ wird inzwischen versucht, auf Folgeprobleme aufmerksam zu machen, die in Schulen, Arbeitswelt und Therapiepraxen bereits erkennbar werden.

Insbesondere das nächtliche Surfen, Chatten oder Treffen via Internet zum ‚Zocken‘ führt leicht zu massiven Schlafdefiziten, Problemen mit dem nachhaltigen Abspeichern von Lerninhalten in den Schlafphasen, Müdigkeit in der Schule, sinkenden Schulleistungen und erhöhtem Aggressionspegel. Übersteigter Medienkonsum führt zudem zu Abhängigkeitsverhalten, das *Medien- bzw. Onlinesucht* genannt wird: „Von einer Suchterkrankung wird allgemein dann gesprochen, wenn das Spielen¹¹ derart exzessiv betrieben wird, dass andere Anforderungen des täglichen, sozialen und beruflichen Lebens völlig vernachlässigt werden¹²“.

Wenn eine extensive Mediennutzung ohne soziale Kontakte abläuft (Filme sehen; PC-Spiele) sind *Kommunikationsunfähigkeit, Einsamkeit und Isolation* eine häufige Folge. Andere Jugendliche leben sich so stark ein im Second Life des Internet, dass sie zwar virtuelle Rollen und Beziehungen leben, die realen aber nicht mehr aufrechterhalten wollen oder können. Jungen, die eher kommunikations- und beziehungs-schwach sind, neigen dazu, in diese künstliche Wirklichkeit zu flüchten. Dabei werden nicht wenige der obigen Entwicklungsaufgaben umgangen. Unreife junge Erwachsene sind die Folge.

Eltern sollten hier frühzeitig gegensteuern. Wer als Kind lernt verschiedenen Freizeitaktivitäten regelmäßig nachzugehen, wird als Jugendlicher auch mit dem PC im eigenen Zimmer umgehen können. Die Zeit und Nutzungsformen der „Kids“ am Bildschirm sind klar zu begrenzen, was aber nur dann sicher gelingt, wenn dieser nicht im Kinderzimmer steht. Eine Facebook-Präsenz ist für Kinder nicht erforderlich, auch wenn Klassenkameraden damit prahlen. Auch unter Jugendlichen sind heute beileibe nicht alle Facebook-Nutzer, zumal das unbekümmerte Einstellen von persönlichen Informationen und Bildmaterial – das nicht mehr zurückgeholt werden kann, wenn es mal im Netz ist – noch Jahre später sehr unangenehme Folgen haben kann. Eltern sollten sich deshalb als Erziehungsberechtigte vorbehalten, dass sie zuhause durch eine spezielle Software¹³ jederzeit einsehen können, wann und mit wem ihr Nachwuchs kommuniziert, auf welchen Seiten sie sich aufhalten, welche Informationen im Netz eingestellt werden.

C. Jugendliche und Sexualität

In diesem Bereich laufen die Entwicklungen sehr differenziert ab. Jugendliche gehen heute weithin kontrolliert und selbstbestimmt mit der Frage um, welche sexuellen Erfahrungen sie wann mit wem machen wollen und welche nicht. Wo Schlagzeilen behaupten, Jugendliche würden immer früher sexuell aktiv werden, bedient dies effekthascherisch eher Neugier und Projektionen von Erwachsenen. Tatsächlich zeigt sich heute folgendes Bild:

- Umarmungen zur Begrüßung und andere *körperliche Berührungen* auch unter Jugendlichen, die kein Paar sind, werden heute selbstverständlicher praktiziert, wobei die Grenze hin zur Intimität meist selbstbestimmt gewahrt wird. Pettingerfahrung haben von den 16-17-Jährigen erst 60%.¹⁴
- Seit ungefähr 1980 zeigen sich relativ stabile Werte hinsichtlich des Zeitpunkt des ersten *Geschlechtsverkehrs*. Unter den 14-Jährigen sind es 40%, auch die meisten 16-Jährigen haben noch keine solche Erfahrung. Bei den 17-Jährigen haben von den Mädchen dann zwei Drittel, den Jungen 60% bereits Geschlechtsverkehr, eine relativ konstante, große Gruppe dann aber erst als Erwachsene. Dabei zeigen sich auch keine starken Unterschiede mehr zwischen Bevölkerungs- und Bildungsschichten.¹⁵ Als Jugendlicher noch keinen Geschlechtsverkehr gehabt zu haben, ist also weder ungewöhnlich noch beschämend.
- Für die allermeisten Jugendlichen sind intime sexuelle Aktivitäten keinesfalls mehr der Ehe vorbehalten, aber der Rahmen hierfür ist noch immer die *emotionale Bindung* an einen Partner, also eine *feste Liebesbeziehung*, in der Treue wichtig ist.¹⁶ Allerdings gibt es auch Szenen, Milieus und Subkulturen etwa im städtischen Bereich, in denen ein starker Partnerwechsel, Verantwortungslosigkeit gegenüber dem Sexualpartner und ungünstige biographische Entwicklungen vorherrschen.
- Intimität wird im Jugendalter weithin noch in den Räumlichkeiten des *Elternhauses* gelebt und von den meisten Eltern auch akzeptiert. Sie sehen das Sexualverhalten meist als Vorbereitung auf eine spätere Ehe oder langfristige Partnerschaft an.

- Die meisten 14-17-jährigen Frauen (ca. 95%) *verhüten* sicher, die Wahl fällt dabei am häufigsten auf die Pille oder das Kondom. Damit hat sich das Verhütungsverhalten seit den 70er-Jahren erheblich verbessert.¹⁷ Die Verantwortlichkeit der Jungs und jungen Männer lässt nach wie vor zu wünschen übrig. Häufig ist in einer neuen Beziehung die Verhütung beim ersten Geschlechtsverkehr noch unzureichend, weshalb die Wahrscheinlichkeit beim ersten Geschlechtsverkehr mit einem neuen Partner schwanger zu werden, dreimal so hoch ist wie beim fünften Mal.¹⁸
- Ungewollte *Schwangerschaften von Minderjährigen* gehen meist auf Anwendungsfehler bei der Verhütung zurück. Sie kommen heute aber deutlich seltener, am ehesten noch bei Frauen in Milieus sozialer Benachteiligung vor.¹⁹ Sowohl Aufklärung über den sachgemäßen Gebrauch von Verhütungsmitteln als auch die Absprache mit dem Partner sind entscheidend. Sowohl die Option der Abtreibung, aber auch das pragmatische Sich-Arrangieren mit einer frühen Mutterschaft bei Unterstützung durch die Eltern scheinen heute „gesellschaftsfähiger“ geworden zu sein.

Das sexuelle Verhalten unter Jugendlichen scheint sich heute eher unproblematisch zu gestalten, weniger riskant, also unter Wahrung von Grenzen und der Einhaltung partnerschaftlicher Absprachen. Dies resultiert vermutlich aus einer offeneren und unverkrampften Verständigung mit Eltern bzw. Freunden. Doch es tun sich an anderen Stellen neue Problemzonen auf:

- Das Internet bietet eine Fülle *pornographischer Bildmaterials*, dem insbesondere viele Jungen in der Pubertät hormon- und neugiergesteuert etwas machtlos gegenüber sitzen. Viel Zeit bleibt hier auf der Strecke. Bei Jugendlichen, die Schwierigkeiten haben die virtuelle Welt von der realen Wirklichkeit abzugrenzen, kann sich ein verfälschtes Bild von ihrer eigenen Person und der Vorstellung von Frauen – die stets hochattraktiv, verführerisch und sexuell offen für alles sein müssen – bilden.
- Ein einziger Klick im Internet genügt, um mit menschenverachtendem, oft auch gewaltbetonten Bildmaterial von sexuellen Praktiken konfrontiert zu werden. Die scheinbar selbstverständliche Präsenz solcher Abbildungen kann die eigene Hemmschwelle zu ähnlichem Tun herabsetzen. Ob Zusammenhänge zwischen dem Absinken dieser Grenzen und einem verstärkten sexuellen Missbrauch von Kindern gezogen werden kann, wird diskutiert. Sicher ist, dass es auch für Sexualstraftäter dank Facebook und ähnlichen Netzwerken heute ein Leichtes ist, Informationen über potentielle Opfer zu ermitteln und sich diesen unerkannt zu nähern.
- Die eben erwähnten Seiten schockieren und *verwirren* Kinder! Die unkompliziert-gesunde Entfaltung ihrer Sexualität kann dadurch irritiert und blockiert werden. Eltern sollten ihre Kinder vor solchen Internetseiten schützen und das Gespräch mit ihnen suchen, da sie auch über Gleichaltrige damit konfrontiert werden. PC-Filter, die den Zugriff auf jugendgefährdende Seiten unterbinden, sind im Handel erhältlich.²⁰
- Durch die starke Medienpräsenz von Sexualität und Gewalt in Internet und privaten Fernsehsendern werden Hemmschwellen herabgesetzt. „Du Opfer!“ etwa hat sich unter Jugendlichen weithin als Schimpfwort etabliert. Speicher- und Aufnahmemedien (iPhones, Fotohandys etc.) können Menschen durch unerwünschte und beschämende Aufnahmen von privaten Situationen (z.B. Schultoilette) oder erzwungenen Handlungen tatsächlich zu Opfern machen. Durch die vielfältigen Möglichkeiten der Datenverbreitung, etwa auf dem Schulhof, über Facebook, WhatsApp oder Youtube, kann die Hilflosigkeit und das Scham- und Ohnmachtsgefühl noch gesteigert werden. Cyber-Mobbing unter Jugendlichen geschieht deshalb häufig durch kompromittierendes Bildmaterial, das die Schamgrenze überschreitet und andere der Lächerlichkeit preisgibt. Mögliche Folgen sind Depressionen und Suizidversuche. Sollte dann noch die Schulleitung – um Untersuchungen und Aufsehen zu vermeiden – gar dem Opfer und nicht dem Täter nahe legen, die Schule zu wechseln, ist das Trauma komplett. Hier muss von Schulseite werteorientiert vorgegangen und sehr hellhörig, rasch und konsequent gegen Täter reagiert werden.

D. Heimliche Risiken: z.B. Musikhören

Der Anblick des Teenagers mit ‚Knopf im Ohr‘ ist ein vertrautes Bild. Nach wie vor zählt ausdauerndes Musikhören zu den jugendtypischen Verhaltensweisen. Emotionen werden zu Tönen, Wirklichkeiten werden erträumt, Filme im Kopf laufen ab. Doch bereits jeder dritte Jugendliche leidet heute in Folge zu lauten Musikhörens an leichten oder schweren Hörschäden. Denn unterm Kopfhörer der Musikanlage oder des MP3-Players, der voll aufgedreht auch meist 80-115 Dezibel leistet – was dem Geräuschpegel eines Presslufthammers entspricht –, stellen sich bald irreparable Hörschädigungen ein:²¹

- Das Umweltbundesamt geht davon aus, dass 12,8% aller Schüler zwischen 8 und 14 Jahren bei hohen und mittleren Tönen im Frequenzbereich von 1-6 Kilohertz eine auffällige Hörminderung von mehr als 20 Dezibel auf mindestens einem Ohr hat.
- Das bayrische Gesundheitsministerium ermittelte, dass fast 40% aller bayerischen Jugendlichen über kein intaktes Gehör mehr verfügen
- Die DAK ermittelte 2005-2009 eine Zunahme der Hörschäden unter Jugendlichen um 38%

Im Gegensatz zu anderen Körperzellen können sich Sinneszellen nicht regenerieren. Ein schwerhöriger Jugendlicher aber tut sich nicht nur in Schule und Ausbildung schwer, sondern hat dauerhaft schlechtere Chancen beim Zugang zum Arbeitsmarkt und Nachteile bei der Teilnahme am öffentlichen Leben.

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 1 | BIEDERT 2008 S. 11 | 12 | DIE DROGENBEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2011 S. 84 |
| 2 | GROB / JASCHINSKY 2003 S. 164 | 13 | http://www.jugendschutz.net/pdf/Faltblatt_Surfen.pdf ; www.freeware.de/programme/kindersicherung-facebook/ ; www.klicksafe.de , www.schau-hin.info , |
| 3 | BIEDERT 2008 S. 14 | 14 | Zahlen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung; vgl. GÖPPEL 2005, S. 135. |
| 4 | Ebd. S. 56 | 15 | GROB/JASCHINSKY 2003 S. 84 |
| 5 | Vgl. bundesweite KIGGS-Studie 2006 | 16 | Vgl. ebd. S. 83 |
| 6 | HURRELMANN / QUENZEL 2012 S. 241 | 17 | MATTHIESEN 2007 S. 5 |
| 7 | SHELL 2010 S. 96ff. | 18 | ebd. S. 8 |
| 8 | Vgl. ebd. S. 103 | 19 | Vgl. ebd. |
| 9 | Vgl. ebd. | 20 | Vgl.: www.jugendschutz.net , www.verbraucher-sicher-online.de/thema/kindersicherung , www.fragFINN.de , www.parents-friend.de ; |
| 10 | SHELL 2010 S. 96ff. | 21 | Vgl. Spektrum Hören 4/2009S.96-99 |
| 11 | Eine besonders große Gefahr eine Abhängigkeit zu entwickeln, besteht beim Spiel sogenannter MMORPGs also Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (wörtlich: Massen-Mehrspieler-Online-Rollenspiele) wie World of Warcraft; vgl. GROPPNER 2009 S. 22 | | |



Elternstiftung

BADEN-WÜRTTEMBERG

**Gemeinnützige Elternstiftung
Baden-Württemberg**

Silberburgstraße 158
70178 Stuttgart

Telefon: (0711) 27 34 150

Fax: (0711) 27 34 151

info@elternstiftung.de

www.elternstiftung.de

Spendenkonto

Konto-Nr.: 206000

BLZ: 641 500 20

Kreissparkasse Tübingen

