

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1
Studiengang Sonderpädagogik
Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik PSS
BB 10/13

Masterarbeit

Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse - Eine Entwicklungsaufgabe mit Chancen und Risiken

Literaturarbeit mit Ansätzen zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit

Eingereicht von: Barbara Traber
Begleitung: Rut Brunner Zimmermann
Abgabedatum: 4. Januar 2013

Barbara Traber, 04.01.2013

Abstract

Die vorliegende Literaturlarbeit beschäftigt sich mit Fragen rund um die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse. Es interessiert, welche Anforderungssituationen beim Übergang zu Stresserleben führen und wie Kinder bei der Bewältigung derselben unterstützt werden können. Zur Beantwortung der Fragen werden insbesondere das *transaktionale Stressverarbeitungs-* und das *Transitionsmodell* diskutiert und daraus Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit formuliert. Diese Ansätze wirken dann am effektivsten, wenn sie interdisziplinär auf der *Ebene Individuum*, der *Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus* sowie auf der *Ebene Institutionen* organisiert werden. Die Theorie zeigt, dass es sich beim Übergang um eine Entwicklungsaufgabe und somit um die Bewältigung von *Diskontinuitäten* handelt. Diskontinuitäten in den Erfahrungen einer Person müssen deshalb nicht allein als Risiko, sondern vielmehr als Chance und daher als Entwicklungsstimulus beurteilt werden.

Bildnachweis

Das Bild auf dem Titelblatt stellt eine Arbeit meines Vaters Bruno Traber dar.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|----|
| 1. | Einleitung | 6 |
| 1.1. | Begründung des Themas aus (heil-)pädagogischer Sicht | 7 |
| 1.2. | Vorverständnis und Eingrenzung des Themas | 8 |
| 1.3. | Fragestellungen und Hypothesen | 8 |
| 1.3.1. | Hauptfragestellung 1 | 9 |
| 1.3.1.1. | Untergeordnete Fragen zu Fragestellung 1 | 9 |
| 1.3.2. | Hauptfragestellung 2 | 9 |
| 1.3.2.1. | Untergeordnete Fragen zu Fragestellung 2 | 9 |
| 1.3.3. | Hauptfragestellung 3 | 9 |
| 1.3.3.1. | Untergeordnete Fragen zu Fragestellung 3 | 9 |
| 1.3.4. | Hypothese 1 | 9 |
| 1.3.5. | Hypothese 2 | 9 |
| 1.3.6. | Intention und arbeitsmethodisches Vorgehen | 10 |
| 2. | Stress | 11 |
| 2.1. | Negativer und positiver Stress | 11 |
| 2.2. | Stressmodelle | 12 |
| 2.2.1. | Das reiztheoretische Stressmodell | 12 |
| 2.2.2. | Das reaktionstheoretische Stressmodell | 12 |
| 2.2.3. | Das transaktionale Stressmodell | 13 |
| 2.2.4. | Zwischenfazit | 13 |
| 2.3. | Stress im Kindesalter | 15 |
| 2.3.1. | Potenzielle Stressoren | 15 |
| 2.3.1.1. | Kritische Lebensereignisse | 15 |
| 2.3.1.2. | Entwicklungsaufgaben | 16 |
| 2.3.1.3. | Alltäglicher Stress | 17 |
| 2.3.2. | Zwischenfazit | 17 |
| 2.3.3. | Stresswirkungen | 18 |
| 2.3.3.1. | Physiologisch-vegetative Symptome | 18 |
| 2.3.3.2. | Psychische Symptome | 19 |
| 2.3.4. | Zwischenfazit | 19 |
| 2.4. | Zusammenfassende Diskussion der Erkenntnisse dieses Kapitels | 19 |
| 3. | Bewältigung | 21 |
| 3.1. | Bewältigungsprozesse | 21 |
| 3.1.1. | Kognitive Bewertung im transaktionalen Stressbewältigungsmodell | 21 |
| 3.1.1.1. | Primäre Bewertung | 22 |
| 3.1.1.2. | Sekundäre Bewertung | 22 |
| 3.1.1.3. | Neu-Bewertung | 23 |
| 3.1.2. | Zwischenfazit | 23 |
| 3.1.3. | Bewältigungsreaktionen im transaktionalen Stressbewältigungsmodell | 24 |
| 3.1.3.1. | Problemzentrierte Bewältigung | 25 |
| 3.1.3.2. | Emotionszentrierte Bewältigung | 26 |
| 3.1.4. | Zwischenfazit | 26 |
| 3.1.5. | Bewältigung und Entwicklung | 27 |
| 3.1.6. | Zwischenfazit | 28 |
| 3.2. | Bewältigung im Kindesalter | 28 |
| 3.2.1. | Anpassung der Situation | 29 |
| 3.2.2. | Stärkung des Stressbewältigungsverhaltens | 30 |
| 3.2.3. | Zwischenfazit | 30 |
| 3.3. | Zusammenfassende Diskussion der Erkenntnisse dieses Kapitels | 33 |

| | | |
|----------|---|----|
| 4. | Transition | 34 |
| 4.1. | Transitionsmodell..... | 34 |
| 4.2. | Erfolgreiche Entwicklung in Übergangsphasen | 36 |
| 4.2.1. | Zwischenfazit | 36 |
| 4.3. | Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse als Entwicklungsaufgabe | 38 |
| 4.3.1. | Entwicklungsaufgabe auf der individuellen Ebene..... | 38 |
| 4.3.2. | Entwicklungsaufgaben auf der interaktionalen Ebene | 38 |
| 4.3.3. | Entwicklungsaufgaben auf der kontextuellen Ebene | 39 |
| 4.3.4. | Zwischenfazit | 39 |
| 4.4. | Schulfähigkeit | 41 |
| 4.4.1. | Zwischenfazit | 41 |
| 4.5. | Einflussfaktoren bei der Übergangsbewältigung | 43 |
| 4.5.1. | Kindbezogene Schutzfaktoren | 45 |
| 4.5.2. | Familienbezogene Schutzfaktoren | 45 |
| 4.5.3. | Kontextuelle Schutzfaktoren | 45 |
| 4.5.4. | Zwischenfazit | 46 |
| 4.6. | Zusammenfassende Diskussion der Erkenntnisse dieses Kapitels | 47 |
| 5. | Ansätze für die Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit..... | 48 |
| 5.1. | Ebene Individuum | 49 |
| 5.2. | Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus | 52 |
| 5.3. | Ebene Institutionen | 54 |
| 6. | Evaluation | 57 |
| 6.1. | Zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse | 57 |
| 6.2. | Fragestellungen und Hypothesen | 58 |
| 6.2.1. | Beantwortung der Hauptfragestellung 1 | 59 |
| 6.2.1.1. | Beantwortung der untergeordneten Fragen..... | 59 |
| 6.2.2. | Beantwortung der Hauptfragestellung 2 | 60 |
| 6.2.2.1. | Beantwortung der untergeordneten Fragen..... | 61 |
| 6.2.3. | Beantwortung der Hauptfragestellung 3 | 62 |
| 6.2.3.1. | Beantwortung der untergeordneten Fragen..... | 62 |
| 6.2.4. | Überprüfung der Hypothese 1 | 63 |
| 6.2.5. | Überprüfung der Hypothese 2..... | 63 |
| 6.3. | Reflexion..... | 64 |
| 6.3.1. | Kritische Reflexion der Gestaltungsansätze für die (heil-)pädagogische Arbeit | 65 |
| 6.3.2. | Kritische Reflexion des arbeitsmethodischen Vorgehens | 67 |
| 6.4. | Ausblick | 68 |
| | Literaturverzeichnis | 69 |

Vorwort

Aufgrund meines Interesses an Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung habe ich mich dazu entschieden, eine bildungstheoretische Thematik für meine Masterthese zu wählen und die gewonnenen Erkenntnisse in einer Literaturlarbeit zusammen zu tragen.

Als Heilpädagogin begleite ich seit fünf Jahren im Rahmen eines ISF-Modells (Integrierte Schulungsform-Modell) Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse. Im Kanton St. Gallen ist der Besuch des Kindergartens seit 2008 ein obligatorisches Angebot der Volksschule. Die Einschulung erfolgt dementsprechend in den Kindergarten. Der Eintritt der sechsjährigen Kinder (Stichtag 1. August) in die erste Klasse wird als Stufenübertritt bezeichnet. Ist in der vorliegenden Arbeit von „Schule“ die Rede, ist damit aber ausdrücklich und ausschliesslich die Primarschule und nicht der Kindergarten als Teil der Volksschule gemeint. Ist die Rede von Lehrpersonen sind damit sowohl Klassenlehrpersonen, schulische Heilpädagogen resp. -pädagoginnen und ist weiteres Lehrpersonal gemeint; es wird fast ausschliesslich der Plural verwendet, denn bereits im Anfangsunterricht (Unterricht im Kindergarten und der ersten Klasse) sind Kinder mit einer Vielzahl von unterschiedlichen pädagogischen Beziehungspersonen konfrontiert. In meiner Schulgemeinde besteht eine herkömmliche Übergangspraxis, d.h. die Kinder treten nach zwei obligatorischen Kindergartenjahren in die erste Klasse über; in Ausnahmefällen besuchen einzelne Kinder ein drittes Kindergartenjahr. Immer wieder sehe ich mich mit der Tatsache konfrontiert, dass Kinder bei diesem Übergang über sehr individuelle Stresstoleranzschwellen verfügen. Ich frage mich darum, wie es zu diesem unterschiedlichen Stresserleben kommt und wie ich Unterstützung bieten kann, denn Stress kann sich sehr negativ auf das Lernen und die Gesundheit auswirken. Im Fokus der Arbeit stehen also Fragen rund um die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse.

An dieser Stelle möchte ich ein grosses Dankeschön an meine Begleitperson Rut Brunner Zimmermann für ihre freundliche und kompetente Unterstützung aussprechen. Meinem Partner Philipp Kühne danke ich herzlich für sein Verständnis und seine Rücksichtnahme während meiner energieintensiven Arbeitszeit sowie für seine hilfreichen inhaltlichen und formalen Rückmeldungen.

1. Einleitung

Der Begriff Stress gehört heute zum alltäglichen Sprachgebrauch, wobei Stress häufig mit stressauslösenden Situationen (Belastungssituationen) in Verbindung gebracht wird. Stress ist nicht nur ein fester Bestandteil des Sprachgebrauchs Erwachsener. Schon im Schulalter kennen viele Kinder den Begriff Stress und verwenden ihn zur Kennzeichnung unterschiedlicher Belastungen (vgl. Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 4). Das moderne Leben mit einer Vielzahl von Medien, einer riesigen Freizeitlandschaft sowie einem enormen Erwartungsdruck durch die soziale Umgebung (Zunahme der Erwartungen von Eltern an ihre Kinder, Erwartungen von der Schule oder von Peers u.a.) haben dazu beigetragen, dass Stress zu einem Massenphänomen geworden ist (vgl. Lohaus et al., 2007, 30ff.). Die Erfahrung von Stress und die verschiedenen Bemühungen, diesen zu reduzieren bzw. zu umgehen, gehören zum Alltag der meisten Menschen, ob jung oder alt.

Was der Einzelne allerdings als Stress wahrnimmt, hat eine sehr individuelle Färbung. Die Stressforschung zeigt, dass es bei jedem Menschen im Laufe des Lebens Phasen mit verdichteten Anforderungssituationen (potenziellen Stressoren) gibt. Diesen Phasen ist mit besonderer Aufmerksamkeit zu begegnen, denn sie bergen eine hohe Wahrscheinlichkeit, zu Stresserleben zu führen. Lohaus et al. (2007) unterscheiden drei stressreiche Ereignistypen, nämlich (nicht-normative) kritische Lebensereignisse, entwicklungsbedingte Probleme sowie alltägliche Spannungen (S. 16). Unter entwicklungsbedingte Probleme fallen unter anderem Übergänge vom Kindergarten in die Schule, von der Schule ins Erwerbsleben, vom Singleleben in die Partnerschaft, von der Partnerschaft in die Elternschaft sowie von der Berufsphase in die Pensionierung. Alle diese sogenannten Übergänge sind mit Erwartungen verbunden, mit Neugier, Stress, Freude und viel Unbekanntem bei allen Beteiligten. In der Fachliteratur ist im Zusammenhang mit Übergängen von Transitionen die Rede. Dieses Wort wird abgeleitet vom lateinischen transitus resp. transire und bedeutet hinübergehen. Mit Transitionen werden in der sozialwissenschaftlichen Forschung Übergänge bezeichnet, die bedeutsame biografische Veränderungen in sozialen, emotionalen und biologischen Bereichen eines Individuums mit sich bringen. Sie sind soziale Prozesse, die gestaltbar und dementsprechend beeinflussbar sind (vgl. Groot-Wilken, 2006, S. 7). Auch Lohaus et al. (2007) betonen, es sei im Gegensatz zu vielen kritischen Lebensereignissen für Übergänge charakteristisch, dass sie vorhersehbar und nicht abrupt eintreten (S. 18). Daher sollten bei Kindern schon frühzeitig Ressourcen gestärkt und gefördert werden, welche sie dann in stressreichen Phasen resp. Übergängen nutzen können.

Das schweizerische Bildungssystem ist durch Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtung bzw. zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen gekennzeichnet. Dazu gehört in besonderer Weise auch der Übergang vom Kindergarten in die Schule, denn dieser besitzt einen exemplarischen und richtungsweisenden Charakter für spätere Übergänge im Leben eines Kindes (und dessen Eltern). Es ist von Interesse, welche Anforderungssituationen beim Übergang zu Stresserleben führen und wie Kinder bei der Bewältigung derselben unterstützt werden können. Die vorliegende Arbeit befasst sich daher schwerpunktmässig mit den theoretischen Grundlagen der Stress- und Transitionsforschung resp. mit verwandten Forschungsgebieten. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit formuliert.

1.1. Begründung des Themas aus (heil-)pädagogischer Sicht

Die Relevanz des Themas meiner Masterarbeit soll in diesem Abschnitt auf meinem (aktuellen) beruflichen Hintergrund dargestellt werden.

Im Rahmen meines Berufsauftrages begleite ich seit fünf Jahren Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse. Dabei kann ich immer wieder eine grosse Heterogenität hinsichtlich der Stresstoleranzschwelle und der daraus resultierenden Bewältigungsreaktionen der einzelnen Kinder (und ihren Eltern) beobachten. Es beschäftigt mich, wie es dazu kommt, dass manche Kinder sich sehr auf die Schule freuen und gespannt sind, was sie dort erwarten wird. Solche Kinder sind stolz auf sich, denn sie werden nun lesen, schreiben und rechnen lernen; sie blicken mutig und motiviert auf die anstehenden Veränderungen. Diese positive Einstellung hilft ihnen denn auch bei einer raschen Eingewöhnung in die neue Lebensumwelt Schule, und die damit einhergehenden neuen Anforderungssituationen sehen sie eher als Herausforderung, denn als Bedrohung. Der Eintritt in die Schullaufbahn ist für andere Kinder (und deren Eltern) hingegen vor allem geprägt von Unsicherheiten und Verlustängsten, welche sich noch weit über den eigentlichen Eintritt in die erste Klasse ziehen. Solche Kinder fühlen sich nicht wohl in ihrer neuen Lebensumwelt und zeigen häufig ein auffälliges Verhalten, welches vermuten lässt, dass sie sich mit der geforderten Bewältigung schwer tun. Der Einfluss auf die Entwicklung kann variieren. Werden die Belastungen längerfristig nicht gemeistert, hat das negative Wirkungen zum Beispiel auf das Selbstbild, das Bild von der Welt und/oder den Blick in die Zukunft. Bewältigte und gemeisterte Belastungen haben indessen eine positive Wirkung zum Beispiel in Bezug auf die Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und/oder der Wahrnehmung eines objektiven Kompetenzerwerbs (vgl. Oerter & Montada, 2008).

Eine Sensibilisierung gegenüber Stresserleben beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse zeigt sich also insofern als relevant, da Kinder in dieser Phase im Sinn von entwicklungsbedingten Problemen gehäuft mit Anforderungssituationen konfrontiert werden. Solche Anforderungssituationen können bei manchen Kindern zu Stresserleben führen. Ein ungünstiger Stressverarbeitungsstil kann seinerseits wiederum als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung gelten (vgl. u.a. Scheithauer & Petermann, 1999; zitiert nach Hampel & Petermann, 2003, S. 13). Durch die Erhöhung von verfügbaren Bewältigungsstrategien und der Kompetenzerwartungen (Stärkung des Selbstwertes) sinkt das Risiko für gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen und somit für stressbezogene Erkrankungen (vgl. Hampel & Petermann, 2003, S. 13).

Als Heilpädagogin lege ich besonderen Wert darauf, mein pädagogisches Denken und Handeln fachlich fundiert zu gestalten und zu reflektieren. Im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik stehen für mich Massnahmen im Bereich der Belastungssituation (Änderung der Situation) sowie der individuellen Belastungsresistenz (Ich-Stärkung) im Zentrum. Mein Hauptanliegen ist die Verbesserung der Lebensqualität der mir anvertrauten Kinder, insbesondere derjenigen, für welche der Übergang mit verdichteten Risiken verbunden ist. Die am Übergang beteiligten Institutionen Kindergarten und Schule können einen massgebenden Teil zu einer erfolgreichen Bewältigung beitragen und werden somit gleichzeitig zu Orten, welche gesund erhalten und leistungsbereit machen.

1.2. Vorverständnis und Eingrenzung des Themas

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule geht mit zahlreichen Veränderungen im Alltag eines Kindes einher: Es muss sich an einen zunehmend strukturierten Tagesablauf gewöhnen, wird mit vielen kognitiven und sozialen Anforderungen konfrontiert (Erledigung vorgegebener Aufgaben, längere Konzentrationsphasen, Einfügen in die Klassengemeinschaft), es muss mit neuen Bezugspersonen Kontakt aufbauen (mit neuen Lehrpersonen, neuen Schulkameraden) und sich in einer formalisierten Lernumgebung zurecht finden (vgl. Nickel, 1996; zitiert nach Beelmann, 2004, S. 433). Solche Veränderungen bringen oft einen „Wachstumsschub“ in der geistigen und sozialen Entwicklung des Kindes mit sich; insofern ist der Übergang als Chance zu betrachten. Für manche Kinder stellt der Eintritt in die Schule jedoch eine Überforderung dar, welche mit Entwicklungsrisiken verbunden ist und zu Lernproblemen führen kann (vgl. Sameroff & Haith, 1996; zitiert nach Beelmann, 2004, S. 433). Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse ist ein einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes (und seiner Eltern). Es bedeutet für das Kindergartenkind einerseits einen Statusgewinn, denn aus ihm wird jetzt ein Schulkind. Mit dem neuen Status erwirbt das Kind mehr Unabhängigkeit und neue Fähigkeiten. Zugleich wird ihm aber auch mehr Verantwortung für das eigene Lernen übertragen und es werden erhöhte Anforderungen gestellt. In verdichteter Form muss das Kind mit Unsicherheit, mit neuen Personen und Räumen, mit den eigenen Erwartungen und den Erwartungen von Eltern, Lehrpersonen und dem weiteren sozialen Umfeld umgehen lernen. Der Übergang in die erste Klasse ist im Weiteren auch mit Verlustängsten verbunden, da er zum Beispiel auch mit einem Abschied von Lehrpersonen und Kindern einhergeht, welchen das Kind neben der Eingewöhnung in das neue Lebensumfeld der Schule ebenfalls verarbeiten resp. bewältigen muss.

Für diese im Rahmen des Übergangs entstehenden Anforderungssituationen (potenzielle Stressoren) benötigt es in besonderem Masse Sozialkompetenzen, Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein und die Bereitschaft, in einer neuen Gruppe zu lernen. Vom Gelingen dieses bedeutsamen Übergangs hängt die Bewältigung weiterer Übergänge ab; er hat weitreichende Konsequenzen für den fortlaufenden Bildungsweg des Kindes (vgl. Akgün, 2007, S. 1). Was aber ist zu verstehen unter einem gelungenen Übergang? Was sind Risiken und Chancen dieses Übergangs? Und welches sind die Einflussnehmenden Faktoren? Wie lassen sich Massnahmen in der (heil-)pädagogischen Arbeit gestalten? Das Vorverständnis deutet darauf hin, dass das Kind in der Bewältigung des Übergangs nur dann wirksam unterstützt werden kann, wenn man diesen Wechsel als sozial-ökologischen Übergang begreift, welcher Ansatzpunkte auf mehreren Ebenen resp. die Einbindung und Kooperation aller beteiligten Systeme¹ (Kind, Eltern, Institutionen) fordert.

1.3. Fragestellungen und Hypothesen

Auf der Basis dieses Vorwissens werden im Anschluss drei leitende Hauptfragestellungen und untergeordnete Fragen sowie zwei Hypothesen hergeleitet; ebenfalls werden das Ziel resp. die Intention und das arbeitsmethodische Vorgehen der Arbeit verdeutlicht.

¹ Bronfenbrenner unterscheidet vier Arten von Systemen: Mikrosysteme (Wechselwirkung in Settings), Mesosysteme (Wechselwirkung zwischen Mikrosystemen), Exosysteme (Wirkung von Systemen, denen das Individuum nicht angehört) und Makrosysteme (umgreifende, alle übrigen Systeme beeinflussende Wirkungen) (vgl. Oerter & Montada, 2008). In der Arbeit wird auf diese Präzisierung verzichtet und allgemein von System gesprochen, wobei das gemeinte System jeweils genannt wird.

1.3.1. Hauptfragestellung 1

Welche Anforderungssituationen (potenzielle Stressoren) bergen im Zuge des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse eine hohe Wahrscheinlichkeit, beim Kind zu Stresserleben zu führen?

1.3.1.1. Untergeordnete Fragen zu Fragestellung 1

- Wie kommen diese Anforderungssituationen zustande?
- Wie kommt es zu Stresserleben?
- Wie äussert sich Stresserleben bei einem Kind?

1.3.2. Hauptfragestellung 2

Welche Faktoren unterstützen das Kind in der Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse?

1.3.2.1. Untergeordnete Fragen zu Fragestellung 2

- Was ist eine erfolgreiche Bewältigung?
- Welche individuellen Faktoren fördern einen erfolgreichen Bewältigungsprozess?
- Welche umweltbezogenen Faktoren fördern einen erfolgreichen Bewältigungsprozess?
- Auf welche Faktoren hat das (heil-)pädagogische Wirkungsfeld einen Einfluss?

1.3.3. Hauptfragestellung 3

Was sind aufgrund der Erkenntnisse die Ansprüche an die (resp. mögliche Ansätze zur) Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse?

1.3.3.1. Untergeordnete Fragen zu Fragestellung 3

- Auf welchen Ebenen (Individuum, Institution, ...) lassen sich im (heil-)pädagogischen Wirkungsfeld entwicklungsfördernde Ansätze schaffen?
- Welche Ansätze haben vor allem einen präventiven Charakter?

1.3.4. Hypothese 1

Was schliesslich zu Stresserleben führt, ist insbesondere abhängig von der individuellen Einschätzung einer Anforderungssituation.

1.3.5. Hypothese 2

Massnahmen im Bereich der Belastungsreduktion (Änderung der Situation) und der Belastungsresistenz (Ich-Stärkung) unterstützen Bewältigungsprozesse massgeblich.

1.3.6. Intention und arbeitsmethodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragen wird nach einer allgemeinen theoretischen Übersicht zum Thema Stress im Kapitel 2 und zu dessen Bewältigung im Kapitel 3 jeweils im Speziellen auf das Phänomen im Kindesalter eingegangen. Dazu werden theoretische Modelle resp. Konzepte sowie Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung beigezogen und diskutiert. Nach einem theoretischen Input wird jeweils mittels Zwischenfazit eine vergleichende Analyse gemacht, wobei die wichtigsten Erkenntnisse herausgeschält und dargestellt sowie Bezüge hergestellt werden. Auch dienen diese Zwischenfazite teilweise dazu, einen gedanklichen Transfer zur der im Mittelpunkt stehenden Übergangsbewältigung herzustellen. Kapitel 4 widmet sich im Spezifischen der Transition, resp. dem Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse. Die Kapitel 2, 3 und 4 schliessen dann jeweils mit einer zusammenfassenden Diskussion der jeweils innerhalb des Kapitels gewonnenen Erkenntnisse ab. Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis in Form von konkreten Gestaltungsansätzen für die (heil-)pädagogische Arbeit auf der Ebene Individuum, der Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus sowie auf der Ebene Institutionen wird in Kapitel 5 hergestellt. Kapitel 6 beinhaltet eine komprimierte Darstellung aller Erkenntnisse, die Beantwortung der Fragestellungen und die Stellungnahmen zu den Hypothesen, eine kritische Reflexion der Gestaltungsansätze und des arbeitsmethodischen Vorgehens sowie einen Ausblick. Dieses Vorgehen verfolgt die Absicht, einen Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Praxis erkennbar und für die eigene Arbeit nutzbar zu machen.

2. Stress

Dass Stress als ein alltägliches Phänomen bezeichnet werden kann, wurde bereits in den einleitenden Worten dieser Arbeit dargelegt. Je nach seinen individuellen Lebensumständen resp. Lebensphasen ist ein Mensch im Verlauf seines Lebens mit einer zunehmenden Anzahl Anforderungssituationen konfrontiert, die zu Stresserleben führen können.

Das zweite Kapitel unterscheidet zwischen negativem und positivem Stress, stellt wissenschaftliche Stressmodelle vor und zeigt potenzielle Stressoren sowie Stresswirkungen im Kindesalter auf.

2.1. Negativer und positiver Stress

Es wird davon ausgegangen, dass Stress in der frühen Menschheitsgeschichte für eine gute Anpassung an die Umweltbedingungen sorgte, so Lohaus et al. (2007, S. 10ff.). Als Reaktion auf ein bedrohliches Ereignis stellte er unmittelbar eine Flucht- bzw. Kampfbereitschaft her. Bei dieser biologischen Anpassungsleistung wird also eine Aktivierung des Organismus hervorgerufen, um eine Auseinandersetzung durch Kampf zu entscheiden oder ihr durch Flucht aus dem Weg zu gehen. Auf bedrohliche Situationen mit Stress zu reagieren, ist in der Konsequenz ein natürliches Verhalten. Problematisch wird es nach dieser Auffassung von Stress (siehe 2.2.2.) dann, wenn ständig Bedrohungen wahrgenommen werden und sich der Organismus nahezu dauerhaft in einem Aktivierungsgrad befindet. Dies kann die körperlichen und psychischen Abwehrkräfte in beträchtlichem Masse schwächen und beispielsweise durch eine Beeinflussung des Immunsystems die Krankheitsanfälligkeit erhöhen. In der Folge können vermehrt Infektionen, aber auch psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen auftreten.

Wie bereits beschrieben, ist Stresserleben mit einer Aktivierungsfunktion verbunden. Ein wesentlicher positiver Aspekt von Stress ist demzufolge eine Leistungssteigerung, weil mit der Aktivierungsfunktion Leistungsreserven freigesetzt werden können: Die Sauerstoffversorgung nimmt zu, die Reaktionsbereitschaft und die Konzentration steigen an; die Leistung steigt mit dem Grad der physiologischen Erregung. Dies gilt hingegen nur bis zu einem mittleren Erregungsniveau. Wird die Belastung zu hoch, sinken die Leistungen wieder ab. Ein moderates Ausmass erlebten Stresses kann also durchaus förderlich sein, vor allem dann, wenn er nur kurzfristig anhält. Ein übermässiges Ausmass dagegen wird in den meisten Fällen als hinderlich empfunden, da die damit häufig verbundenen negativen Bewertungen und Emotionen die Konzentration auf die Aufgabe behindern. Menschen unterscheiden sich in ihrem Erregungsniveau, bei dem sie eine optimale Leistung zeigen und sich wohl fühlen können; ein mittleres Erregungsniveau ist somit nicht absolut festzulegen (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 10ff.). Eine weitere wichtige positive Wirkung von Stress sehen Lohaus et al. (2007) darin, dass man beim Stresserleben gleichzeitig gezwungen wird, sich damit auseinander zu setzen. Die Folge ist, dass man lernt, mit Stress umzugehen resp. Stress zu bewältigen (S. 12).

Filipp und Aymanns (2010) fassen oben ausgeführte Gedanken wie folgt zusammen: Es gibt bestimmte aktivierende Reize in der Umwelt, die zwar eine innere Spannung erzeugen, aber nicht mit Furcht und Flucht verknüpft sind, sondern vielmehr eine positiv anregende Wirkung auf den Organismus haben. Die Rede ist von *Eustress* als einem angenehmen, das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit steigernden Zustand. Davon abzugrenzen sind Reize, durch die der Organismus einem Übermass

an Belastungen und Anforderungen ausgesetzt ist und die dementsprechend *Distress* erzeugen. Wie Lohaus et al. (2007) weisen auch Filipp und Aymanns (2010) darauf hin, dass es die negativen Ereignisse sind, die das Forschungsinteresse verdienen, und zwar nicht ausschliesslich wegen ihrer vermuteten Gesundheitsfolgen, sondern weil die Art und Weise, wie die Betroffenen sich jeweils damit auseinandersetzen, wichtige anwendungspraktisch relevante Erkenntnisse liefert (S. 24f.).

2.2. Stressmodelle

Das Entstehen von Stress kann grundsätzlich dann vermutet werden, wenn die erlebten Anforderungen das zur Verfügung stehende Bewältigungspotenzial übersteigen (vgl. Beyer & Lohaus, 2007, S. 11). In einem nächsten Schritt werden theoretische Modelle zur Stressentstehung herangezogen und genauer betrachtet. Während das *reizbezogene Stressmodell* auf Stressauslöser fokussiert, stehen beim *reaktionsbezogenen Stressmodell* die auf Seiten des Individuums ablaufenden Prozesse im Zentrum. Eine Integration dieser beiden Stresskomponenten und eine Ergänzung um das Bewältigungsverhalten nimmt das *transaktionale Stressmodell* von Lazarus (1966) und seinen Mitarbeitern vor.

2.2.1. Das reiztheoretische Stressmodell

Im *reizbezogenen Stressmodell* ist Stress die unabhängige Variable (Stress als Reiz) und wird über Belastungsfaktoren definiert, welche als Stressoren bezeichnet werden. Diese Stressoren führen zu einer Funktionsstörung des Organismus (vgl. Nitsch, 1981; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 20). Ihr Spektrum umfasst körperliche Belastungen wie Schmerzen, physikalische Belastungen wie Lärm oder auch Leistungssituationen wie Prüfungen oder Probleme im sozialen Kontakt (vgl. Kaluza, 2003; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 20). Diese reizbezogene Stressdefinition liegt der traditionellen „Life-Stress-Forschung“ zugrunde, deren Basis Befunde zum Zusammenhang von Stressoren und körperlichen resp. psychischen Erkrankungen bilden (vgl. Dohrenwend & Dohrenwend, 1974; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 20).

2.2.2. Das reaktionstheoretische Stressmodell

Im Gegensatz zum reiztheoretischen Stressmodell stehen im *reaktionstheoretischen Modell*, wie der Name bereits erschliessen lässt, die Reaktionen des Individuums im Mittelpunkt. In diesem Fall ist Stress die abhängige Variable (Stress als Reaktion) und wird definiert als psychophysischer Zustand, bei dem Abweichungen vom Gleichgewicht vorliegen, welche durch die verfügbaren Reaktionen nicht kompensiert werden können (vgl. Kaluza, 2003; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 20). Einer der bekanntesten Vertreter ist Selye (1956). Er betrachtet Stress als Reaktion auf noxische Reize (potenziell gewebschädigende Reize) oder auf Stressoren aus der Umwelt. In seiner Arbeit konzentriert er sich auf die Beschreibung und Erklärung eines physiologischen Reaktionsmusters, das unter der Bezeichnung Allgemeines Adaptionssyndrom (AAS) bekannt wurde. Selyes Theorie basiert auf folgenden Gedanken:

- Die Stressreaktion stellt eine Abwehrmassnahme dar, welche von der Natur des Stressors unabhängig ist (unspezifisch ausgelöste Reaktion).

- Das AAS läuft in drei klar umrissenen Phasen ab: Der Alarmphase, der Widerstandsphase und der Erschöpfungsphase.
- Ein intensiv verlaufendes und länger andauerndes AAS kann zu Krankheiten führen, den sogenannten Adaptionkrankheiten (vgl. Seyle, 1956; zitiert nach Hill Rice, 2005, S. 26 ff.).

Auf bedrohliche Situationen mit Stress zu reagieren ist demnach ein natürliches Verhalten (Überlebensmechanismus), das einerseits eine Schutzfunktion erfüllt, andererseits aber wie erwähnt auch negative Konsequenzen haben kann. Häufig können in der heutigen modernen Gesellschaft mobilisierte Energien nicht mehr abgebaut werden. Wird der physiologische Aktivierungszustand über eine längere Zeit aufrechterhalten, verliert der Körper die Fähigkeit, auf das Ausgangsniveau zurückzukehren. Die Widerstandskraft wird abgebaut und physische und psychische Störungen können die Folge sein (vgl. Kaluza, 2003, 2004; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 21).

2.2.3. Das transaktionale Stressmodell

Im Gegensatz zu den beiden vorgestellten Stressmodellen geht das *transaktionale Stressmodell* davon aus, dass nicht die objektive Beschaffenheit der Reize oder Situationen für die Stressreaktion von Bedeutung sind, sondern deren subjektive Bewertung durch den Betroffenen. Menschen können für einen bestimmten Stressor höchst unterschiedlich anfällig sein. Was nämlich für den einen Betroffenen Stress bedeutet, wird von einem anderen noch nicht als Stress empfunden.

Lenz (2008) erläutert, dass Stress nach Lazarus, dem Begründer des transaktionalen Stressmodells, eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt darstellt, die von einem Menschen in spezifischer Weise wahrgenommen und interpretiert wird und in bestimmten subjektiv erlebten Anforderungen resultiert. Im Bewältigungsprozess wird zunächst die Stressrelevanz eines Reizes beurteilt, d.h. es erfolgt eine Einschätzung davon, ob eine Situation als belastend resp. stressbezogen eingeschätzt wird. Gleichzeitig mit dieser primären Bewertung schätzt die Person ab, über welche Bewältigungs- resp. Copingstrategien sie verfügt. Diese sekundäre Bewertung beinhaltet die subjektive Einschätzung der persönlichen Bewältigungspotenziale. Werden diese als ausreichend beurteilt, kann eine stressbezogene Situation durchaus als Herausforderung bewertet werden, übersteigen die wahrgenommenen Anforderungen jedoch die verfügbaren Bewältigungspotenziale, kann das Erleben von Bedrohung oder Schädigung resp. kann Verlust die Folge sein (vgl. Lazarus & Folkman, 1984; zitiert nach Lenz, 2008, S. 40f.).

2.2.4. Zwischenfazit

Mit Blick auf die drei erläuterten Modelle ergeben sich sowohl Gemeinsamkeiten wie Differenzen. Allen Modellen gemeinsam ist, dass Stress eine Störung des Gleichgewichts bewirkt; somit hat Stress auch immer etwas mit der Anpassung eines Individuums an seine Umwelt zu tun. Unterschieden werden können die Modelle unter anderem danach, auf welchen Aspekt im Stressgeschehen sie ihren Fokus legen:

- Auf die Einwirkungen aus der Umwelt (reiztheoretisches Stressmodell)
- Auf das physiologische Antwortverhalten (reaktionstheoretisches Stressmodell)
- Oder auf den wechselseitigen Bewertungsprozess zwischen Reizen und Reaktionen (transaktionales Stressmodell)

Das reiztheoretische Stressmodell geht davon aus, dass Menschen in gleicher Weise von verschiedenen Ereignissen beansprucht werden. In dieser Annahme liegt auch der Hauptkritikpunkt eines solchen Stressverständnisses. Beyer und Lohaus (2007) unterstreichen, dass interindividuell unterschiedliche Reaktionen auf gleiche Ausgangsbedingungen durch eine solches Modell nicht zu erklären sind; kognitive Bewertungsprozesse und Bewältigungskompetenzen bleiben gänzlich unberücksichtigt (S. 20). Auch wenn beim reaktionstheoretischen Stressmodell verschiedene Stressoren spezifische Effekte haben, führen sie zu einem identischen Muster biologischer Veränderungen, die eine Anpassung an die Anforderungen ermöglichen. Diese Art des Stressverständnisses ist zu einseitig, da sie die Ursachen ausblendet und, ebenso wie das reizorientierte Stressmodell, höhere psychologische Prozesse bei der Vermittlung der Stressreaktion vernachlässigt (vgl. Beyer & Lohaus, 2007, S. 21). Im transaktionalen Stressmodell stellt Stress eine bestimmte Beziehung, eine Transaktion zwischen Mensch und Umwelt dar, in der äussere und/oder innere Anforderungen als die Anpassungsfähigkeit eines Individuums, eines sozialen oder organischen Systems beanspruchend oder übersteigend und das Wohlbefinden gefährdend eingeschätzt werden (vgl. Lenz, 2008, S. 40). Schröder (2002; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 23) gelangt zum Urteil, dass mit dem transaktionalen Stressmodell ein Kernkonzept gegeben ist, das nur noch in wenigen Bereichen ausdifferenziert werden kann; so fehlen beispielsweise explizit entwicklungspsychologische Aspekte. Im Vergleich zu einem stressorientierten Ansatz dehnt eine entwicklungspsychologische Betrachtung den Zeitraum, innerhalb dem der Eintritt eines (kritischen) Ereignisses betrachtet und seine Voraussetzungen und Folgen beleuchtet werden. Der Umgang mit kritischen Lebensereignissen (siehe 2.3.1.1.) wird daraufhin untersucht, wie diese über die Lebensspanne hinweg Veränderungen des Individuums erklären können (vgl. Baltes, 1979; zitiert nach Griebel & Niesel, 2007, S. 219). Dabei werden historische Gegebenheiten und das kalendarische Alter ebenso in den Fokus gestellt wie der lebensgeschichtliche Kontext der Betroffenen und ihre aktuelle Lebenslage (vgl. Filipp & Aymann, 2010, S. 51f.). Trotz der fehlenden entwicklungspsychologischen Aspekte kommen Beyer und Lohaus (2007) zum Schluss, dass das transaktionale Stressmodell zur Erklärung von Stress und Stresserleben im Kinder- und Jugendbereich geeignet ist und eine gute Grundlage zur Konzeption von Interventionen bietet (S. 23). Auch Hampel und Petermann (2003) betonen, dass die kognitiv-transaktionale Position allgemein akzeptiert ist, da über die Berücksichtigung kognitiver Prozesse und der dynamischen Person-Umwelt-Beziehung ein umfassender theoretischer Zugang zur Beschreibung des Stressgeschehens gelingt (S. 12).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse insbesondere der Umgang mit negativem Stress, dem sogenannten Distress (Übermass an Belastungen und Anforderungen) von Interesse ist. Dabei entspricht das transaktionale Stressmodell von Lazarus dem Verständnis von Stress, welches dieser Arbeit zugrunde liegt. Im Vergleich zum reiztheoretischen resp. reaktionstheoretischen Stressmodell richtet Lazarus den Fokus auf die komplexen Wechselwirkungsprozesse zwischen den Anforderungen der Situation (potenzielle Stressoren) und der handelnden Person (Reaktion); diese erlebt nicht nur eine Emotion, sondern kann sich aktiv handelnd mit Anforderungssituationen auseinandersetzen (siehe Kapitel 3).

Nachdem in den vergangenen Abschnitten Stress aus einer allgemeinen theoretischen Sicht beleuchtet wurde, wird im Folgenden die Bedeutung von Stresserleben im Kindesalter präzisiert.

2.3. Stress im Kindesalter

Wenn die erlebten Anforderungen das verfügbare Bewältigungspotenzial übersteigen, kann dies mit dem Auftreten von physischen und psychischen Symptomatiken auf diversen Ebenen bzw. Anpassungsproblemen verknüpft sein (vgl. Lohaus, Beyer & Klein-Hessling, 2004; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 11). Halten diese über einen längeren Zeitraum an, können sie zu einem zusätzlichen Stressor werden (vgl. Denecke & Kröner-Herwig, 2000; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 11). Anpassungsprobleme überforderter Kinder können sich negativ auf die Entwicklung von adäquaten Bewältigungsstrategien auswirken (vgl. Seiffge-Krenke, 2000; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 11). Um die verschiedenen Komponenten des Stressgeschehens differenzierter herauszuarbeiten, soll im Folgenden auf potenzielle Stressoren und auf resultierende Stressreaktionen eingegangen werden.

2.3.1. Potenzielle Stressoren

In der Einleitung wurde bereits Bezug genommen auf die von Lohaus et al. (2007) genannten drei möglichen stressreichen Ereignistypen, nämlich (*nicht-normative*) *kritische Lebensereignisse*, *entwicklungsbedingte Probleme* sowie *alltägliche Spannungen*. In den folgenden Abschnitten werden diese drei potenziellen Stressquellen im Kindesalter näher vorgestellt.

2.3.1.1. Kritische Lebensereignisse

Filipp (1995) beschreibt *kritische Lebensereignisse* als im Leben einer Person auftretende Begebenheiten, welche durch die Veränderung der (sozialen) Lebenskonstellationen der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen (S. 23). Der Autor differenziert zwischen *normativen* und *nicht-normativen Lebensereignissen*. Normative Lebensereignisse sind jene, die aufgrund ihrer sozialen Normierung jeden Lebenslauf betreffen resp. mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten (vgl. Philipp, 1995, S. 45).

In welcher Weise sich eine Person mit einem bestimmten Lebensereignis auseinandersetzt und welche Konsequenzen dieses besitzt, wird nicht ausschliesslich durch das je vorfindbare Interaktionsgefüge zwischen Ereignis-, Person- und Kontextmerkmalen zu dem bestimmten Zeitpunkt definiert, sondern auch durch eine Vielzahl von voraus laufenden Bedingungen. Im Zusammenhang einer „antizipatorischen Sozialisation“ äussert sich Philipp (1995) wie folgt: „Sofern Lebensereignisse aufgrund ihrer sozialen und biologischen Normierung regelhaft und für die Mitglieder eines sozialen Systems vergleichsweise universell vorgegeben sind, mithin als normative Lebenskrisen vorhersehbar sind, zielen sowohl institutionalisierte wie auch ausserinstitutionalisierte Sozialisationsprozesse darauf ab, die Person auf den Eintritt solcher Lebensereignisse vorzubereiten“ (S. 15). Es sollen Massnahmen herangezogen werden, welche die Person auf spezifische Lebensereignisse vorbereiten und eine angemessene Bewältigung erleichtern (ebd.). Die Vorbereitung bzw. antizipatorische Sozialisation richtet sich gemäss Montada (1995) auf unterschiedliche Komponenten von kritischen Lebensereignissen aus:

- Auf die Vermeidung von unangemessenen Erklärungen für das Zustandekommen der kritischen Situationen
- Auf den Abbau der wahrgenommenen Bedrohung
- Auf die Vermittlung alternativer Lebenspläne
- Auf die Vermittlung von Fertigkeiten für die Bewältigung von Ereignissen

- Auf die Bereitstellung von Informationen via Beratungs- und Stützsysteme (S. 282).

Nach Auffassung von Filipp (1995) scheint die „Erfolgsbilanz“ der bisherigen Bewältigung von Lebensereignissen ein wesentlicher Aspekt zu sein (S. 14). Rabin und Struening (1976; zitiert nach Filipp, 1995, S. 14f.) vermuten, dass die Art der Bewältigung aktueller oder künftiger Ereignisse gut antizipiert werden kann, wenn man hinreichend Informationen darüber besitzt, wie kompetent sich die Person mit vergangenen Ereignissen auseinandergesetzt hat. Auch Hamburg und Adams (1967) argumentieren, dass die Effizienz früherer Bewältigungsstrategien sich mit unter in zukünftigem Bewältigungsverhalten zeigt, da diese die persönliche Problemlösungsfähigkeit im Zusammenhang mit Lebensereignissen erhöht. Filipp (1995) unterstreicht die Wichtigkeit der Rolle der Person in der Konfrontation und Auseinandersetzung mit Lebensereignissen. So scheint die Berücksichtigung von Personenmerkmalen unerlässlich, denn sie gestatten es, in hohem Masse vorherzusagen, wie der Eintritt eines Ereignisses durch die Person selbst wahrgenommen und bewertet wird (S. 15f.). Filipp beleuchtet, dass sich diese Sichtweise insbesondere innerhalb der Stressforschung als äusserst wertvoll erwiesen hat, weil dort gut dokumentiert ist, dass erst über die individuellen Prozesse der Wahrnehmung und Bewertung eine Anforderungssituation die Qualität eines Stressors erhält (siehe 3.1.1.). Dabei wird angenommen, dass zum Beispiel das verfügbare Verhaltensrepertoire, Temperamentsmerkmale und Kontrollüberzeugungen den Prozess der Bewältigung mittel- oder unmittelbar beeinflussen (ebd.). In Verbindung mit Personenmerkmalen erwähnt Filipp (1995) indessen auch soziale Stützsysteme, welche die Wahrnehmung und Bewertung des Lebensereignisses mitbestimmen und Ressourcen für dessen Bewältigung beinhalten (S. 20). Auch Olbrich (1995) akzentuiert, dass soziale Unterstützung (Kontextmerkmale) den gesamten Bewältigungsprozess fördern kann (S. 136).

2.3.1.2. Entwicklungsaufgaben

Das *Konzept der Entwicklungsaufgaben* wurde ursprünglich von Havighurst (1972; zitiert nach Wilkening, Freund & Martin, 2009, S. 81) entwickelt, um zu beschreiben, womit sich Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einer bestimmten Phase ihres Lebens beschäftigen. Havighurst wollte damit einen entwicklungspsychologischen Leitrahmen für die Pädagogik zur Verfügung stellen. Er ging davon aus, dass die erfolgreiche Bewältigung dieser altersgebundenen Aufgaben essenziell für eine erfolgreiche Entwicklung ist. Sein Stufenmodell zeigt Entwicklungsaufgaben in einer unumkehrbaren Folge aufeinander aufgebaut (ebd.). Havighurst hat also den Lebenslauf als eine Folge von Problemen strukturiert, in die er in systemischer Sichtweise biologische, soziale und individuelle Faktoren integriert. Die entwicklungspsychologischen Überzeugungen einer Kultur sind in Entwicklungsaufgaben für mehr oder weniger enge Altersperioden definiert (vgl. Montada, 2008, S. 38f.). Entwicklungsaufgaben ergeben sich jedoch nicht nur aus gesellschaftlichen Anforderungen, sondern sind auch auf Reifungs- und Abbauprozesse zurückzuführen; so ist zum Beispiel die Pubertät eine Folge der biologischen Reifung. Der Grad der normativen Verpflichtung variiert allerdings von Angeboten mit Empfehlungscharakter bis zur bestimmten, durch Sanktionsdrohungen gestützten Forderung: Der Beginn der Schulpflicht ist in unserer Kultur gesetzlich, der Berufseintritt jedoch weit weniger verpflichtend festgelegt (ebd.).

Mit Blick auf die in der Masterarbeit im Zentrum stehende Altersspanne (5-7) nennt Olbrich (1982; zitiert nach Lenz, 2008, S. 42) beispielhaft die Geschlechtsrollenidentifikation, die Kompetenz zu ein-

fachen moralischen Unterscheidungen, den Umgang mit konkreten Operationen sowie das Spiel in der Gruppe als bedeutende Entwicklungsaufgaben.

2.3.1.3. Alltäglicher Stress

Unter anderen Autoren weist Lenz (2008) darauf hin, dass Kinder Situationen häufig als belastend bewerten, die aus der Perspektive der Erwachsenen als irrelevant eingeschätzt werden. Beispielsweise wird der Streit mit einer Freundin oder einem Freund vom Kind oft als sehr belastend resp. stressbezogen erlebt, während Erwachsene der Auseinandersetzung wenig Bedeutung beimessen (S. 41). Auch Lohaus et al. (2007) gewichten die Tatsache, dass viele Ereignisse, die von Erwachsenen als Belanglosigkeit bewertet werden, für Kinder einen hohen Stellenwert haben können. In diesem Zusammenhang erwähnen die Autoren insbesondere *alltägliche Probleme resp. Stress* (S. 16). Mit alltäglichem Stress sind häufig wiederkehrende stresserzeugende Situationen gemeint, welche in der Familie, in der Schule und/oder im Freizeitbereich von Kindern auftreten können (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 18ff.).

2.3.2. Zwischenfazit

Die beschriebenen Stressquellen können für Kinder stressreich sein. Kritisch wird es insbesondere dann, wenn eine Vielzahl von Ereignissen zusammenkommt. Wenn sich etwa zu den beim Übergang verbundenen körperlichen und psychischen Umstellungen (Entwicklungsaufgaben) noch alltägliche Stressereignisse wie Streit mit einem Freund, mit Geschwistern oder Eltern und/oder eine überladene Freizeitgestaltung dazu reihen, kann das Gleichgewicht gestört werden. In der Folge kommt es zu Stresserleben und zu Ausdrucksformen dieser Überforderung (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 24ff.); die entsprechenden Stresssymptome werden im Anschluss (siehe 2.3.3.) verdeutlicht. In der Gegenüberstellung der beiden potenziellen Stressoren kritische Lebensereignisse und Entwicklungsprobleme fällt auf, dass je nach Autor eine etwas andere Einteilung resp. Bezeichnung der Ereignisse vorgenommen wird. Während Filipp (1995) beim Begriff kritische Lebensereignisse zwischen normativen und nicht-normativen Lebensereignissen differenziert, verstehen Lohaus et al. (2007) unter kritischen Lebensereignissen in erster Linie nicht normative Lebensereignisse, die zu einschneidenden Veränderungen im Leben führen und oft nicht vorhersehbar sind. Die normativen Lebensereignisse bezeichnen Lohaus et al. als Entwicklungsprobleme; darunter fällt nach Auffassung der Autoren auch der Eintritt in die erste Klasse (S. 16f.). Havighurst (1972) wiederum verwendet in dieser Hinsicht den Begriff der Entwicklungsaufgaben. Übergänge vom Kindergarten in die erste Klasse dürfen gemäss Filipp also als normative Lebensereignisse, gemäss Lohaus et al. als Entwicklungsprobleme und gemäss Havighurst als Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden. Die Autoren sind sich indessen einig, dass dieses Ereignis ein normatives darstellt. Grundsätzlich unterscheiden sich normative Ereignisse insofern von nicht-normativen Lebensereignissen, als sie vorhersehbar sind und deshalb vorbereitet werden können. In Anlehnung an Montada (1995) zeigt sich diese Vorbereitung resp. antizipatorische Sozialisation mit Blick auf den Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse zum Beispiel dadurch, dass Kinder bereits im Kindergarten in einer realistischen Vorstellung über die Schule unterstützt und in der Ausbildung von Problemlösungsfähigkeiten gefördert werden (*Ebene Individuum*) sowie indem Eltern frühzeitig Zugang zu notwendigen Informationen ermöglicht wird (*Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus*). Diverse Autoren (vgl. Braun, 1987; Itskowitz, Strauss & Fruchter, 1987) kommen auf-

grund ihrer Studien zum Schluss, dass Ängste von Kindern bezogen auf den Stufenübertritt durch den Aufbau einer Vertrautheit mit dem Schulsetting schon vor dem Eintritt in die erste Klasse reduziert werden können (zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 424). Normative Ereignisse resp. Entwicklungsaufgaben, die eine Umstellung von Handlungsroutinen notwendig machen, können als Probleme und Krisen angesehen werden. Sie werden als entwicklungspathologisch gesehen, wenn sie langfristige Störungen nach sich ziehen. Krisen können aber auch positive Entwicklungsfolgen haben, wenn sie als Herausforderung angenommen, gemeistert oder emotional bewältigt werden (vgl. Montada, 2008, S. 37). In Anlehnung an Filipp (1995) kann gesagt werden, dass die (gelungene) Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe eine wesentliche Grundlage dafür bietet, wie spätere Entwicklungsaufgaben bewältigt werden. Ferner dürfte das Kind durch die erfolgreiche Bewältigung der an es gestellten Entwicklungsaufgaben Fähig- und Fertigkeiten entwickeln. Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse fordert längerfristige Anpassungsleistungen, bei welchen nach Filipp auch die Rollen der Personenmerkmale und der sozialen Stützsysteme berücksichtigt werden müssen; diese einflussnehmenden Faktoren (siehe 4.5.) werden im Verlauf des Kapitels Transition eingehender diskutiert.

Im Fall der Anforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse wird in Anlehnung an das Konzept von Havighurst in der Folge von Entwicklungsaufgaben gesprochen. Dies vor allem, um diesem Ereignis den Charakter einer Herausforderung anstatt denjenigen eines Problems zu geben.

2.3.3. Stresswirkungen

Lohaus et al. (2007, S. 34) unterscheiden bei der Beschreibung negativer Stresswirkungen zwischen kurzfristigen und längerfristigen sowie *physischen* und *psychischen Stresssymptomen*. Es ist nicht ungewöhnlich, wenn Kinder in bestimmten Situationen (z.B. vor einer Prüfung) Stress erleben. Die Symptome treten hier in einer klar umschriebenen Situation auf und verschwinden häufig wieder, wenn die stressbezogene Situation vorbei ist. Treten die Symptome hingegen wiederholt und regelmässig auf, erhalten sie einen längerfristigen Charakter. In solchen Fällen handelt es sich nicht mehr um Stressreaktionen in einzelnen aktuellen Situationen, sondern um chronische Reaktionen, die immer in bestimmten Situationen oder sogar situationsübergreifend wiederkehren können. Dabei können chronische Symptome selbst wieder zu neuen potentiellen Stressoren werden (ebd.). Stressreaktionen können sich gemäss Beyer & Lohaus (2007, S. 14f.) auf einer physiologisch-vegetativen Ebene, einer kognitiv-emotionalen Ebene oder auf einer verhaltensbezogenen Ebene äussern. Die beiden letztgenannten lassen sich als psychische Stresssymptome im Erlebens- und Verhaltensbereich zusammenfassen.

2.3.3.1. Physiologisch-vegetative Symptome

Die Untersuchung *physiologisch-vegetativer Symptome* ist zentraler Gegenstand in der biologischen Stressforschung (siehe 2.2.2.). In einer Stresssituation kommt es zu einer körperlichen Mobilisierung der Widerstandskräfte. Diese Stressreaktion ist grundsätzlich sinnvoll und adaptiv. Wird der Aktivierungszustand jedoch unter Dauerstress zu lange aufrechterhalten, kann die mobilisierte Energie nicht mehr heruntergefahren werden, und es kommt zur Erschöpfung (vgl. Beyer & Lohaus, 2007, S. 14f.). Typische physische Stresssymptome bei Kindern sind Müdigkeit, Unruhe, Schwindel, Schlaflosigkeit,

Unkonzentriertheit, Herzklopfen, Händezittern, Übelkeit, Appetitlosigkeit, Schweissausbrüche, Alpträume, Atembeschwerden sowie Kopf- und Bauchschmerzen (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 34ff.).

2.3.3.2. Psychische Symptome

Die Symptome, die sich der psychischen Ebene zuordnen lassen, können in *kognitiv-emotionale* und *verhaltensbezogene Symptome* aufgeteilt werden (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 36). Unter kognitiv-emotionalen Symptomen werden belastende Gedanken und Gefühle verstanden, die durch die Konfrontation mit einem Stressor ausgelöst werden. Langfristig kann eine hohe Stressbelastung die Entwicklung von psychischen Störungen fördern; sie geht neben anderen Faktoren in die Ätiologiemodelle (Ursachenmodelle bzw. Verursachungsannahmen) psychischer Störungen ein (vgl. Beyer & Lohaus, 2007, S. 14f.). Zu verhaltensbezogenen Symptomen gehören körperliche Unruhe wie motorische Überaktivität, Konzentrationsschwierigkeiten sowie Veränderungen im Sozialverhalten (vgl. Beyer & Lohaus, 2007, S. 14f.). Typische psychische Symptome sind Wut, Verärgerung, Erschöpfung, Traurigkeit, Überforderung, Anspannung, Unzufriedenheit, Einsamkeit, Ängstlichkeit, Hilflosigkeit sowie Schuldgefühle (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 36ff.).

2.3.4. Zwischenfazit

Die Auseinandersetzung mit potenziellen Stressoren (siehe 2.3.1.) hat gezeigt, wie wichtig es für Kinder ist, dass sie Erfahrungen im Umgang mit Anforderungen und allfälligem Stresserleben sammeln, denn so können sie sich als selbstwirksam erleben, Glücks- und Erfolgsgefühle empfinden und Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln. Dabei bleibt es jedoch wichtig, auf Signale und Symptome zu achten, die auf ein übermässiges bzw. unbewältigtes Stresserleben hindeuten. In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich die Frage, wann eine Symptomatik als problematisch einzustufen ist. Lohaus et al. (2007) empfehlen einen sorgfältigen Umgang mit Interpretationen, denn Symptome können auch darauf hinweisen, dass eine Erkrankung vorliegt (S. 43). So kann zum Beispiel eine Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) die Ursache für motorische Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten und soziale Schwierigkeiten sein. Im Gegenzug darf beim Auftreten dieser Symptome nicht vorschnell eine ADHS vermutet werden. Es gibt also verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Wichtig ist daher immer auch, sich einen Eindruck der Gesamtsituation zu verschaffen. Konkret bedeutet dies zum Beispiel beim Wechsel von der Institution Kindergarten in die Institution Schule, dass sich die abgebenden und aufnehmenden Lehrpersonen austauschen und dass wichtige Informationen zum Kind weitergegeben werden (*Ebene Institutionen*). Lohaus et al. (2007) streichen ebenfalls die Achtsamkeit gegenüber der Beziehungsgestaltung hervor. Da ein Stresserleben auch ohne erkennbaren resp. objektiven Anlass auftreten kann, ist es zentral, als Bezugsperson jederzeit Interesse für das Befinden eines Kindes zu zeigen (*Ebene Individuum*). So wird ihm das Gefühl vermittelt, dass es ernst genommen und ihm bei Bedarf Hilfe und Unterstützung angeboten wird (S. 45f.).

2.4. Zusammenfassende Diskussion der Erkenntnisse dieses Kapitels

Zum Abschluss dieses Kapitels werden die bisherigen Erkenntnisse zusammengefasst dargestellt. Stress darf als eine Störung des Gleichgewichts gesehen werden. Das Individuum bemüht sich in der Folge darum, das Gleichgewicht mittels einer Anpassung an seine Umwelt wieder herzustellen. Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse stellt eine Entwicklungsaufgabe im Leben eines jeden

Menschen unseres Kulturkreises dar, welche mit längerfristigen Anpassungsleistungen verbunden ist. In welcher Weise sich ein Kind im Sinne des transaktionalen Stressmodells mit diesem normativen Lebensereignis auseinandersetzt und welche Konsequenzen es besitzt, definiert sich nicht ausschliesslich durch das je vorfindbare Interaktionsgefüge zwischen Ereignis-, Person- und Kontextmerkmalen zu dem bestimmten Zeitpunkt, sondern auch durch eine Vielzahl von voraus gehenden Bedingungen resp. Erfahrungen. Hier kommt dem Gedanken der frühzeitigen Vorbereitung, welche bereits im Kindergarten auf der Ebene Individuum, Kooperation Institutionen und Elternhaus sowie auf der Ebene Institutionen organisiert werden muss, eine gewichtige Rolle zu. Wenn die erlebten Anforderungen nämlich das verfügbare Bewältigungspotenzial übersteigen, kann dies mit dem Auftreten von physischen und psychischen Symptomaten bzw. Anpassungsproblemen verknüpft sein. Halten diese Symptome über einen längeren Zeitraum an, können sie zu einem zusätzlichen Stressor werden und sich künftig negativ auf die Entwicklung von adäquaten Bewältigungsstrategien auswirken. Anforderungssituationen können aber auch positive Entwicklungsfolgen haben, wenn sie als Herausforderung angenommen, gemeistert oder emotional bewältigt werden. Eine erfolgreiche Übergangsbewältigung begünstigt die Ausbildung von Fähig- und Fertigkeiten steigert den Selbstwert. Es geht also beim Wechsel der Lebensumwelten nicht darum, das Kind vor den Veränderungen zu schützen, sondern es in der Bewältigung der neuen Umstände zu unterstützen.

Nachdem in diesem Kapitel auf bedeutende Stressmodelle, Stressauslöser und -reaktionen eingegangen wurde, stehen in der Folge Aspekte rund um die Stressbewältigung im Zentrum.

3. Bewältigung

Das Stresserleben ist also unmittelbar verknüpft mit einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen internen oder externen Anforderungen und den eigenen Fähigkeiten, Ressourcen bzw. Bewältigungsmöglichkeiten (vgl. Lenz, 2008, S. 46). Da die jeweils besonderen Umstände und die vorherigen Erfahrungen mit Belastungen relevant sind, unterscheiden sich Menschen darin, wie sie auf diese Belastungen reagieren (vgl. Greve, 2008, S. 910). Bewältigungsreaktionen (engl.: Coping) umfassen alle Formen der Auseinandersetzung mit Belastungen, die ein Mensch tatsächlich oder subjektiv in seiner Handlungsfähigkeit oder seinem Wohlbefinden bedrohen oder einschränken. Der Begriff Bewältigung legt den erfolgreichen Umgang mit einer belastenden Situation nahe. Dies ist nach Greve (2008) aus zwei Gründen unglücklich: Einerseits ist unklar, woran dieser Erfolg denn zu messen wäre; was dem einen als ein gelungener Umgang mit einem Problem erscheint, kann ein anderer als Ausflucht ansehen. Aber selbst wenn man sich auf ein Erfolgskriterium einigen könnte (z.B. subjektives Wohlbefinden oder psychische Gesundheit) wirken dieselben Bewältigungsreaktionen bei verschiedenen Menschen unterschiedlich. Was dem einem hilft, ist bei einem anderen ohne Wirkung, und hat für einen dritten allenfalls sogar unerwünschte Folgen. Der Begriff der Bewältigung schliesst also möglicherweise sogenannte dysfunktionale Reaktionen mit ein (ebd.). Diese Auffassung teilen auch Hampel und Petermann (2003). Die Bewältigungsfunktionen werden nämlich unabhängig von der Effektivität betrachtet. Effektives Coping wird somit nicht gleichgesetzt mit dem Lösen des Problems oder der Reduktion der psychischen Belastung (vgl. Folkman, 1991; zitiert nach Hampel & Petermann, 2003, S. 12). Als deutsche Übersetzung des Begriffs coping sähen Hampel und Petermann den Begriff Stressverarbeitung als passender; hierbei wird offen gelassen, ob eine Belastungssituation erfolgreich bewältigt wurde (ebd.).

Das dritte Kapitel veranschaulicht, warum Bewältigung in dieser Arbeit als ein Prozess zu verstehen ist und stellt kognitive Bewertungen und Bewältigungsreaktionen als Teile des transaktionalen Stressmodells vor. Im Weiteren wird darauf eingegangen, warum sich Bewältigung und Entwicklung gegenseitig bedingen, und es werden zwei Ansatzmöglichkeiten erklärt, wie Kinder im Bewältigungsprozess unterstützt werden können.

3.1. Bewältigungsprozesse

In dieser Arbeit interessiert Bewältigung als ein Prozess, der längerfristig geleistet wird, um in schwierigen Lagen oder Krisen das Weiterleben oder die Rückgewinnung von Handlungs- und Sinnperspektiven zu ermöglichen. Die stressvolle Auseinandersetzung entspricht somit einem dynamischen Anpassungsprozess (vgl. Hampel & Petermann, 2003, S. 8). Teil dieses Prozesses sind *kognitive Bewertungen* sowie *problem- resp. emotionsorientierte Bewältigungsstrategien*. Bewältigungsreaktionen können zwei Kategorien zugeordnet werden: Das bedrohliche oder belastende Problem selbst wird gelöst, oder das Problem wird reduziert bzw. ganz vermieden (vgl. Greve, 2008, S. 911).

3.1.1. Kognitive Bewertung im transaktionalen Stressbewältigungsmodell

Nach dem transaktionalen Stressmodell (vgl. Lazarus, 1966; Lazarus & Launier, 1981; zitiert nach Lohaus et al., 2007, S. 5ff.) folgen auf die Konfrontation mit einer Anforderungssituation (potentieller

Stressor) *drei Stufen einer kognitiven Bewertung*. Lohaus et al. (2007) betonen, dass diese drei Stufen nicht unbedingt bewusste Vorgänge sind. Oft sind die einer Stressreaktion vorausgegangenen Gedankengänge einer Person nicht unmittelbar zugänglich; sie laufen automatisch ab, ohne dass man sich ihrer richtig bewusst wird (S. 8).

3.1.1.1. Primäre Bewertung

Zunächst folgt eine *primäre Bewertung*, mit der eine Situation als entweder angenehm bzw. positiv, als irrelevant oder als stressbezogen eingeschätzt wird (siehe Abb. 1). Es kommt also zu einer Einschätzung der Bedeutung des Ereignisses für das eigene Wohlbefinden (vgl. Beyer & Lohaus, 2007, S. 21f.). Eine Bewertung des Ereignisses als irrelevant oder positiv geht mit angenehmen Gefühlen einher; Anpassungsverhalten ist nicht erforderlich. Unangenehme Gefühle ergeben sich demgegenüber bei einer stressbezogenen Einschätzung, welche in drei Formen auftreten kann:

- Als Bedrohung bezieht sie sich auf die Erwartung einer allfälligen Schädigung oder eines Verlustes und somit auf Ereignisse, welche in der Zukunft liegen (z.B. ein Prüfungstermin). Eine Bedrohungsbewertung ist mit Gefühlen wie Angst verknüpft.
- Als Herausforderung bezieht sie sich auf eine mögliche erfolgreiche Bewältigung der Situation. Auch diese Bewertung ist zukunftsbezogen (z.B. eine Prüfung, die als Chance gesehen wird, das eigene Können unter Beweis zu stellen). Eine Bewertung als Herausforderung kann mit emotionalen Mischzuständen einhergehen.
- Als Schädigung/Verlust bezieht sie sich auf eine bereits eingetretene oder aktuelle Störung des Wohlbefindens (z.B. eine Verletzung). Diese Art der Bewertung bezieht sich auf Begebenheiten in der Vergangenheit oder Gegenwart. Gefühle wie Trauer oder Ärger treten auf (ebd.).

Misserfolge bei früheren Bewältigungsversuchen wirken sich negativ auf die primäre Bewertung aus, wenn eine Person wiederholt mit ähnlichen Situationen konfrontiert wird. Eine erfolgreiche Bewältigung jedoch kann die primäre Bewertung ähnlicher Situationen derart verändern, dass eine ursprünglich bedrohliche Situation später als Herausforderung erlebt wird (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 5 ff.).

Beyer und Lohaus (2007) weisen darauf hin, dass weniger die objektive Anforderungssituation als vielmehr die Repräsentation der Situation durch die betroffene Person für das mögliche Auftreten einer Stressempfindung relevant ist (S. 22).

3.1.1.2. Sekundäre Bewertung

Wenn eine Anforderungssituation als stressbezogen, d.h. als Bedrohung, Herausforderung oder als Schädigung/Verlust eingeschätzt wird, heisst dies hingegen noch nicht, dass es zu einem Stressempfinden kommen muss (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 5 ff.). Es kommt ein zweiter Schritt hinzu, der für die Entstehung von Stresserleben ebenfalls entscheidend ist. In dieser *sekundären Bewertung* erfolgt eine Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten für die wahrgenommene Belastungssituation (siehe Abb. 1). Traut sich eine Person die Bewältigung zu, fallen die Stressreaktionen weniger ausgeprägt aus; die Belastungssituation erhält dadurch eher den Charakter einer Herausforderung als den einer Bedrohung (ebd.).

Im Zusammenhang mit den eigenen Bewältigungsmöglichkeiten sprechen Beyer und Lohaus (2007) von Copingressourcen (S. 23). „Diese umfassen physische (z.B. Gesundheit), soziale (z.B. das soziale Netzwerk), psychologische (z.B. Problemlösungsfähigkeiten, Selbstwert) und materielle (z.B. Geld)

Ressourcen“ (ebd.). Erst wenn eine Belastungssituation wahrgenommen wird (primäre stressbezogene Bewertung), ohne dass hierfür Copingressourcen zur Verfügung stehen, entsteht eine sekundäre stressbezogene Bewertung. Es kommt in der Folge zu Stresserleben und -reaktionen. Die sekundäre Bewertung bestimmt die Wahl des Bewältigungsverhaltens (ebd.).

3.1.1.3. Neu-Bewertung

In einem dritten Schritt wird der Erfolg der Bewältigungsmöglichkeiten dahingehend bewertet, ob eine dynamische Anpassung an die Anforderungssituation gewährleistet werden kann. Um eine *Neubewertung* handelt es sich, wenn die Anforderungssituation aufgrund veränderter Bedingungen (nach Einschätzung der Copingressourcen) in einem anderen Licht gesehen wird; es kommt also zu einer Veränderung der primären Bewertung (vgl. Beyer & Lohaus, 2007, S. 23). Lernt eine betroffene Person, wie sie mit einer Bedrohung (primäre stressbezogene Bewertung) umgehen kann, stellt sie nun eventuell „nur“ noch eine Herausforderung dar. Ebenso kann eine Herausforderung zur Bedrohung werden, wenn keine angemessenen Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Nach Auffassung von Greve (2008) erfolgt die Neubewertung (Re-Appraisal) erst nach einer erfolgten Bewältigungsreaktion (siehe Abb. 1).

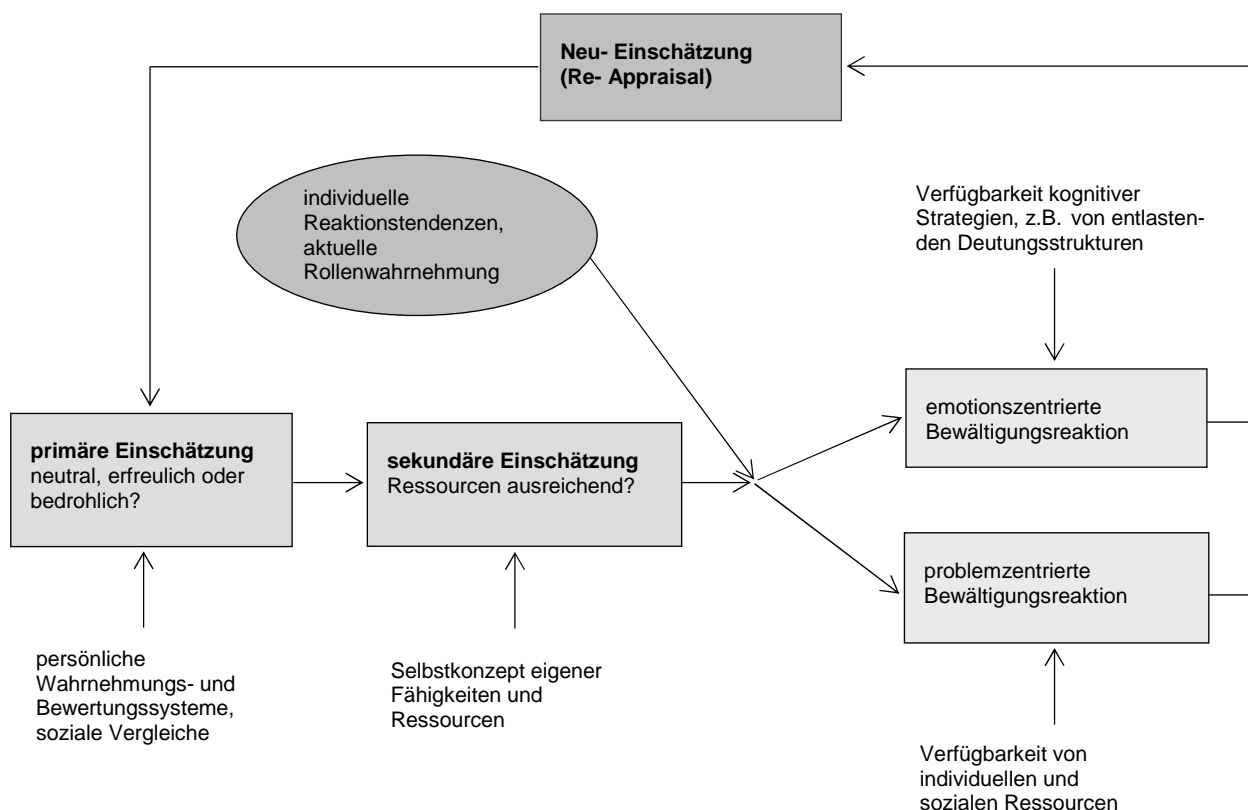


Abb. 1: Schematisches Modell individueller Bewältigungsprozesse in Anlehnung an Lazarus (vgl. Greve, 2008, S. 913)

3.1.2. Zwischenfazit

Zu Stressempfinden kommt es demnach, wenn in einer als potenziell stressig wahrgenommenen Situation die vorhandenen Bewältigungsstrategien als unzureichend eingeschätzt werden. Stress entsteht also dann, wenn die wahrgenommenen Anforderungen die wahrgenommenen Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen. Die Bedeutung der wechselseitigen Beeinflussung von Anforderungen und

den Mitteln der betroffenen Person, diesen zu begegnen, wird anhand der kognitiven Bewertungen innerhalb des transaktionalen Stressverarbeitungsmodells von Lazarus deutlich. Die Person mit ihrer individuellen Interpretation der Situation (Bewertung) und ihrer Einschätzung der eigenen personalen und sozialen Bewältigungsmöglichkeiten (Copingressourcen) wirkt auf die Umwelt zurück und verändert die Wahrnehmung bzw. Bewertung (Re-Appraisal) derselben. Die Beziehung zwischen Person und Umwelt unterliegt also einem ständigen Rückkoppelungsprozess resp. beständigen Veränderungen. Dementsprechend wird auch verständlich, warum Greve (2008) kognitive Bewertungen bereits als einen Teil des Bewältigungsprozesses beurteilt. Diese kognitiven Bewertungen stehen ihrerseits wieder in Wechselwirkungen mit bereits gemachten Erfahrungen. Beyer und Lohaus (2007) weisen darauf hin, dass weniger die objektive Anforderungssituation als viel eher die Wahrnehmungsabbildung der Situation durch die betroffene Person für das mögliche Auftreten einer Stressempfindung entscheidend ist. Nicht nur sind die Bedingungen individuell, unter denen es zu Stresserleben kommt, auch wirken dieselben Bewältigungsreaktionen bei verschiedenen Menschen unterschiedlich. Die Meinungen, was unter einem erfolgreichen Umgang mit einer belastenden Situation verstanden wird, gehen demnach auseinander. Entsprechend sähen Hampel und Petermann (2003) den Begriff Stressverarbeitung passender als denjenigen der Bewältigung, welcher einen erfolgreichen Umgang mit Anforderungssituationen impliziert. Im Zusammenhang mit der primären Bewertung kann sich eine stressbezogene Einschätzung in Form einer Bedrohung, Herausforderung oder Schädigung bzw. eines Verlustes äussern. Sowohl die Bedrohung als auch die Herausforderung beziehen sich auf Ereignisse, welche in der Zukunft liegen und im Falle einer Bedrohung mit Angstgefühlen einhergehen können. Hier ist erneut erkennbar, wie wichtig in Anbetracht der Übergangsbewältigung Massnahmen rund um eine antizipatorische Sozialisation sind (siehe 2.3.1.1.). Übergeordnetes Ziel dieser Vorbereitungsmaßnahmen ist es, dass angehende Erstklässler den Übergang in die Lebensumwelt Schule als Herausforderung und nicht als Bedrohung bewerten (*Ebene Individuum*).

Einen entscheidenden Einfluss auf das subjektive Belastungserleben haben aber nicht die Häufigkeit und Intensität der Anforderungssituationen selbst, sondern hat die Art und Weise, wie die Belastung bewältigt wird (vgl. Lazarus & Launier, 1981; zitiert nach Beyer & Lohaus, 2007, S. 15). Eine Betrachtung der möglichen Bewältigungsreaktionen steht im Zentrum der nächsten Abschnitte.

3.1.3. Bewältigungsreaktionen im transaktionalen Stressbewältigungsmodell

Dass die Verarbeitung einer Anforderungssituation stark von dem kognitiven Bewertungsprozess abhängig ist, wurde in den vorangegangenen Abschnitten beleuchtet. Hampel und Petermann (2003, S. 8f.) unterstreichen, dass Lazarus neben den kognitiven Bewertungen auch den *Bewältigungsreaktionen* eine grosse Bedeutung zumisst. Nach Lazarus (1995) besitzen Bewältigungsreaktionen zwei Grundfunktionen (S. 216f.):

- Einmal die Verbesserung der Situation, indem man seine eigenen Aktionen darauf einstellt oder die bedrohliche Situation selbst verändert
- Zum zweiten die Veränderung der physischen und erlebnismässigen Komponenten der durch den Stress erzeugten Emotionen selbst, so dass diese unter Kontrolle bleiben und nicht das Wohlbefinden und die soziale Funktionen beeinträchtigen

Beide Funktionen sind gelegentlich miteinander unvereinbar, und es besteht die Gefahr einer Fehlanpassung. Wenn etwa eine Person im Angesicht einer Bedrohung ihr Unbehagen zu lindern versucht, indem sie zum Beispiel Verleugnung oder Verdrängung negativer Gefühle als Bewältigungsverhalten zeigt. Dadurch fühlt sich die Person besser, obwohl die Lage selbst nicht verändert wird. Sofern diese Grundfunktionen jedoch andere adaptive Handlungen nicht verhindern, sind sie als hilfreich zu betrachten (vgl. Lazarus, 1995, S. 216f.).

Lazarus und Folkman (1984; zitiert nach Greve, 2008, S. 913) unterscheiden im Rahmen der Bewältigungsreaktionen zwischen *problem-* und *emotionszentrierten Reaktionen*. Diese beiden Formen sind auch miteinander vereinbar: So kann etwa eine zunächst emotionszentrierte Reaktion eine problemorientierte Bewältigung erst ermöglichen, erleichtern oder gar erübrigen (vgl. Greve, 2008, S. 913f.). Auch lassen sich nicht alle Bewältigungsstrategien eindeutig in diese Unterscheidung einordnen. So kann die Suche nach sozialer Unterstützung dazu dienen, das Problem unmittelbar zu lösen. Man kann sich hingegen auch an andere Menschen wenden, um mit den eigenen emotionalen Reaktionen besser klar zu kommen. Bisweilen lässt sich erst aus dem Ziel, das erreicht werden soll, erkennen, ob eine Strategie problemlösend oder emotionsregulierend eingesetzt wird (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 55).

3.1.3.1. Problemzentrierte Bewältigung

Eine *Problemzentrierte Bewältigung* zielt auf die Veränderung der bewältigungsrelevanten Problemstruktur ab (vgl. Greve, 2008, S. 913). Im Falle einer problembezogenen Bewältigung wird die stressvolle Auseinandersetzung direkt verändert, indem entweder die Umwelt verändert wird oder sich die Person an die Umwelt anpasst, indem sie ihre Ziele oder Überzeugungen verändert (vgl. Hampel & Petermann, 2003, S. 12). Dazu gehört unter anderem, über die Situation nachzudenken, Kompromisse zu suchen oder das eigene Verhalten und die eigene Situationsbewertung zu verändern (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 60).

Man kann vermuten, dass problemorientierte Lösungsbemühungen so lange aufrechterhalten werden, wie persönliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen² (siehe 4.5.1.) die Erreichung des Ziels bzw. die Wiedererlangung des Status quo als erfolgversprechend erscheinen lassen (vgl. Greve, 2008, S. 915). Anscheinend ist es für Menschen wichtig, ihre Beziehung zur Umwelt zu kontrollieren. Erscheinen aktive Lösungsbemühungen (Veränderung der Umwelt) aus Sicht einer Person als aussichtslos, werden Anpassungen seitens der Person selbst nötig (Veränderung der Person, ihres Selbstkonzeptes³ und ihrer Situationsdeutung), wenn das Problem nicht dauerhaft belastend bleiben soll (ebd.).

² *Wirksamkeitserwartungen* resp. *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* eines Individuums sind nach Bandura (1977) die Erwartungen, dass es selbst imstande ist, eine bestimmte Massnahme zu realisieren (zitiert nach Flammer, 1990, S. 41).

³ Im *Selbstkonzept* (Selbstbild) sind objektives Wissen über sich selbst und die sozialen Bezüge und subjektive Überzeugungen hinsichtlich Fähigkeiten oder Eigenschaften zu unterscheiden. Subjektive Überzeugungen können objektiv zutreffen oder falsch sein. Von Interesse sind auch Konsistenzen und Diskrepanzen zwischen dem Selbstkonzept und den Überzeugungen, wie man von anderen gesehen wird. Diese wahrgenommenen Fremdbilder vom Selbst sind einflussreich, denn sie können in das Selbstkonzept übernommen werden und stabilisierend oder auch stigmatisierend wirken (vgl. Oerter & Montada, 2008).

3.1.3.2. Emotionszentrierte Bewältigung

Emotionen⁴ sind als Nebenprodukt des Bewertungsprozesses zu sehen, welches jedoch den Bewältigungsprozess und die sich demselben anschliessende Neubewertung der Person-Umwelt-Beziehung massgeblich beeinflusst (vgl. Vierhaus, Lohaus & Ball, 2007, S. 81). Die Funktion *emotionszentrierter Bewältigung* liegt in der Regulation dieser belastenden Emotionen (vgl. Greve, 2008, S. 913). Es werden also stressbegleitende Emotionen wie Angst, Zorn oder Depression reguliert, um die Handlungseffizienz zu steigern. Eine emotionsregulierende selbstbezogene Bewältigung wäre zum Beispiel die Ablenkung von der Situation oder die Bagatellisierung derselben, während eine emotionsregulierende umweltbezogene Bewältigung zum Beispiel durch Ärger zum Ausdruck kommen könnte (vgl. Hampel & Petermann, 2003, S. 12).

Emotionsregulierende Strategien dienen nach Lohaus et al. (2007) nicht nur der Regulation von Gefühlen, sondern es geht auch darum, körperliche Erregung, welche sich als Reaktion auf Belastung einstellt, in den Griff zu bekommen. Hierzu gehört die Einplanung von Ruhe- und Entspannungsphasen, aber auch der ungehemmte Ausdruck von Wut, Ärger, und Enttäuschung (S. 58).

Je nach dem können emotionsregulierende Reaktionen wie passive Vermeidung, gedankliche Weiterbeschäftigung, Resignation oder Aggression einen stressvermehreren Charakter haben und somit dysfunktional wirken (vgl. Hampel und Petermann, 2003, S. 14).

3.1.4. Zwischenfazit

Mittels der sekundären Bewertung wird überprüft, ob die Situation mittels der verfügbaren Ressourcen bewältigt werden kann. Nur wenn die Ressourcen als nicht ausreichend bewertet werden, wird eine Stress- resp. Bewältigungsreaktion ausgelöst, die ihrerseits abhängig von der Situation sowie von Persönlichkeitseigenschaften und kognitiven Strukturen der Person ist. Bei einer problemfokussierten Bewältigung versucht das Individuum durch Informationssuche, direkte Handlungen oder auch durch ein Unterlassen von Handlungen Problemsituationen zu überwinden oder sich den Gegebenheiten anzupassen. Diese Bewältigungsstrategie bezieht sich auf die Ebene der Situation bzw. des Reizes. Bei einer emotionsfokussierten Bewältigung geht es in erster Linie darum, die durch die Situation entstandene emotionale Erregung abzubauen. Dabei können die zum Zuge kommenden Strategien durchaus dysfunktional resp. stressvermehrend wirken. Besonders problemorientierte Reaktionen (Veränderung der Umwelt) sind nur unter der Voraussetzung entsprechender Fähig- und Fertigkeiten möglich. In gleicher Weise setzen Prozesse kognitiv-emotionaler Anpassung (Veränderung der Person) sowohl die Verfügbarkeit alternativer Bewertungs- und Interpretationsstrukturen als auch eine gewisse kognitive Flexibilität voraus, um zunächst bevorzugte Deutungs- und Bewertungsmuster zu revidieren (vgl. Brandtstädter, 2007; zitiert nach Greve, 2008, S. 917).

⁴ Emotionen sind Erlebnisqualitäten, die einen Anlass haben. Sie sind zum grössten Teil Ausdruck spezifischer Kognitionen und Bewertungen dieses Anlasses. So drückt zum Beispiel Angst eine erlebte Bedrohung durch den Anlass aus. Die Kognitionen über den Anlass sind unterschiedlich komplex. Deshalb ist mit einer entwicklungsgemässen Sequenz des Vorhandenseins von Emotionen zu rechnen. Emotionen regen oft Motive an, so zum Beispiel Angst das Motiv der Flucht oder Vermeidung. Insofern spielen sie bei der Regulierung des Handelns eine grosse Rolle. Eine Steuerung der Emotionen kann an den konstitutiven Kognitionen und Bewertungen ihres Anlasses ansetzen. Angst kann abgebaut werden, wenn die Vermutung einer Gefahr sich als Irrtum erweist oder wenn die Überzeugung aufgebaut ist, die Gefahr zu beherrschen. Die Bewertungen und der Ausdruck von Emotionen unterliegen kulturellen und subkulturellen Normierungen (vgl. Oerter & Montada, 2008).

Diese besprochenen (kognitiven) Fähig- und Fertigkeiten sind eine Frage der Entwicklung. Auf den Zusammenhang zwischen Bewältigung und Entwicklung wird im Folgenden näher eingegangen.

3.1.5. Bewältigung und Entwicklung

Wie bereits aufgezeigt, liegt der Fokus in dieser Arbeit auf Belastungen, deren Bewältigung mittels längerfristiger Anpassungen geleistet wird. Oft sind emotionale Reaktionen wie Ängste, Ärger, Trauer oder Depressivität Ausdruck einer Belastung oder Krise (vgl. Laux & Weber, 1990; zitiert nach Greve, 2008, S. 911). Ein länger andauernder Bewältigungsprozess geht über eine aktuelle Dämpfung solcher belastender Emotionen hinaus. Wenn bei einer längerfristig wirksamen Krise Bewertungs- und Bewältigungsprozesse mehrfach durchlaufen werden, ist es plausibel zu vermuten, dass diese Prozesse die Person auch über die unmittelbare Problembearbeitung hinaus verändert: Damit geht Bewältigung aus entwicklungspsychologischer Perspektive in Entwicklung über (vgl. Greve, 2008, S. 914). Beim Zusammenhang von Bewältigung und Entwicklung erachtet Greve (2008) es als lohnend, zwei Blickrichtungen zu unterscheiden (S. 916):

- Vorhergehende Entwicklungsprozesse sind notwendig, damit Bewältigungsreaktionen individuell aufgebaut resp. allenfalls auch angepasst werden können. Somit setzt Bewältigung Entwicklung voraus.
- Die Möglichkeit erfolgreicher Entwicklung selbst ist davon abhängig, dass aktuelle Belastungen, besonders Lebenskrisen, erfolgreich bewältigt werden. Demnach setzt Entwicklung Bewältigung voraus. Auch belastende Bewältigungsanlässe können produktive Entwicklungen bewirken.

Bewältigung wird durch die Entwicklung von Fähigkeiten ermöglicht und erfolgreiche Bewältigung ermöglicht das Anpacken neuer Aufgaben und die Entwicklung neuer Fähigkeiten (vgl. Greve, 2008, S. 910). Entwicklung besteht wesentlich in der Aufrechterhaltung und Umsetzung der Fähigkeit des Individuums, sich an Anforderungssituationen zu adaptieren, indem es entweder *assimilativ*⁵ oder *akkomodativ*⁶ eine Lösung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe sucht, sofern diese Anforderungen nicht dauerhaft vermeidbar sind (vgl. Greve, 2008, S. 920ff.). Eine gelingende Entwicklung schliesst eine fortschreitende Adaption⁷ ein, d.h. eine Art Anpassung, die diese Anpassungsmöglichkeit bewahrt oder im besten Falle vergrößert. Eine erfolgreiche Bewältigung ist demnach daran erkennbar, dass sie die Bewältigung kommender Probleme weiterhin ermöglicht oder sogar erleichtert (ebd.).

⁵ Mit *Assimilation* bezeichnet Piaget die Anpassung der Realität an die kognitiven Strukturen resp. in die bestehenden kognitiven Strukturen hinein. Dies bedeutet, dass neue Informationen zur eigenen Person passend zu bestehenden Schemata interpretiert werden. Das bestehende Konzept wird bestätigt, und das psychische Gleichgewicht bleibt dadurch erhalten (vgl. Michel & Zraggen, 2010, S. 42).

⁶ Kann ein bereits erlerntes Schema nicht angewendet werden, sondern muss es verändert oder neu aufgebaut werden, wird eine *Akkommodation* vollzogen. Dadurch wird das Verhalten über eine Anpassung kognitiver Strukturen vollzogen, falls diese im Konflikt mit der wahrgenommenen Wirklichkeit stehen (vgl. Michel & Zraggen, 2010, S. 42). Neben fehlgeschlagenen Assimilationsmöglichkeiten führen kognitive Konflikte und somit Widersprüche zwischen verschiedenen Assimilationsversuchen zu kognitiver Fortentwicklung resp. Akkommodation, welche eine reaktive Funktion hat (vgl. Gisbert, 2004, S. 84).

⁷ Der Kerngedanke der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie Piagets besteht darin, dass sich der Mensch über die gesamte Lebensspanne zunehmend seiner Umwelt anpasst, wobei die Organisation von Wissen und Informationen dieser Anpassung des Menschen an seine Umwelt dient. Piaget gebraucht hier den aus der Biologie entnommenen Begriff der *Adaptation*; wesentliche Prozesse der Adaption sind die beiden sich komplementär ergänzenden Mechanismen der Assimilation und der Akkommodation (vgl. Gisbert, 2004, S. 83).

3.1.6. Zwischenfazit

Wie unter 3.1.3. beschrieben, existieren grundsätzlich zwei Reaktionen auf eine belastende Situation resp. auf eine Bedrohung des Wohlbefindens: Entweder versucht die Person, aktiv das Problem zu lösen oder sie muss reaktiv die empfundene Belastung reduzieren, wobei die Reduktion der empfundenen Belastung auch eine defensive Umgangsweise in Form einer Verdrängung und sogar ungünstige Reaktionen wie die Entwicklung von psychosomatischen Symptomen mit einschliesst (vgl. Greve, 2008, S. 925). Bei diesen beiden Bewältigungsstilen geht es darum, das Problem entweder durch äussere oder innere Veränderungen zu lösen. Wenn die Bewältigung auf die Veränderung des Ist-Zustandes resp. die Veränderung der Umwelt abzielt, dürfen diese Strategien aus entwicklungspsychologischer Sicht als assimilativ bezeichnet werden. Wenn sich die Bewältigung jedoch reaktiv gestaltet, dürfen diese Anpassungen aus entwicklungspsychologischer Sicht als akkomodativ bezeichnet werden, wobei die Veränderung des Soll-Zustandes resp. die Veränderung der Person im Zentrum des Interesses steht (ebd.). Bei der Übergangsbewältigung dürfte je nach Situation und Voraussetzungen des jeweiligen Kindes sowohl eine assimilative Bewältigungsstrategie als auch eine akkomodative Anpassung als mögliche Lösung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe in Frage kommen. Eine aktive Bewältigung macht dann Sinn, wenn das Kind die vorliegende Anforderungssituation realistisch kontrollieren kann. Falls dies nicht der Fall ist, sollte sinnvoller Weise eine akkomodative Anpassung zum Zuge kommen.

Im Anschluss wird ausdrücklich auf die Bedeutung von Bewältigung im Kindesalter eingegangen.

3.2. Bewältigung im Kindesalter

Kinder bringen mit Ereignissen häufig nicht nur eine andere Stressrelevanz in Verbindung als Erwachsene (siehe 2.3.1.3.), sondern sie kommen auch in der Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeiten (sekundäre Bewertung) zu anderen Ergebnissen. Dies hat damit zu tun, dass bestimmte Bewältigungsstrategien, die Erwachsenen selbstverständlich zur Verfügung stehen, bei Kindern weniger oder überhaupt nicht geduldet werden. So können zum Beispiel bestimmte Vermeidungsstrategien wie Rückzug oder das Verlassen einer Situation von Kindern nicht in gleicher Weise genutzt werden wie von Erwachsenen. Hinzu kommt, dass viele potenzielle Stressoren für Kinder eng mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen verbunden sind und ihre Bewältigungsmöglichkeiten somit ausserhalb ihrer Kontrollmöglichkeiten liegen (vgl. Lenz, 2008, S. 40).

Lohaus et al. (2007) stellen fest, dass ein Kind, das aufgrund früherer Erfahrungen negative Reaktionen auf eine ungenügende Leistung erwartet, mehr Stressreaktionen zeigt, als ein Kind, bei dem auch weniger zufriedenstellende Leistungen ohne Dramatisierung zur Kenntnis genommen werden. Zwischen der stressauslösenden Situation und der Stressreaktion liegen demnach die Wahrnehmungen und Bewertungen, von welchen abhängt, wie intensiv das Stresserleben ausfällt. Es handelt sich hier also um eine Wechselwirkung, in der sich Person und Umwelt gegenseitig beeinflussen (S. 5).

In einer Studie hat Lohaus (1990; zitiert nach Lohaus et al., 2007, S. 12 ff.) 342 Schüler im Alter von 7 bis 18 Jahren nach ihren Vorstellungen über Stress befragt. Die Befunde zeigten, dass schon Kinder und Jugendliche angeben, Stress zu erleben. Hingegen wissen sie noch wenig über Stressentstehung und Stressbewältigung; dies gilt für jüngere Kinder (7-11jährige) noch deutlich stärker als für ältere

Schüler (12-18jährige). Das Bewältigungspotenzial muss sich gerade bei jüngeren Kindern erst noch entwickeln. So beobachtet man zum Beispiel eine Zunahme der Nutzungshäufigkeit emotionsregulierender und problemfokussierter Strategien von der Kindheit zur Jugend (vgl. Altshuler & Rubel, 1989; zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 420). Hampel und Petermann (2003) weisen auf eine hohe interindividuelle Varianz in der Beziehung zwischen Belastung und Beanspruchung, die insbesondere durch die Stressverarbeitungs-kompetenz erklärt werden kann. Es kann festgestellt werden, dass ein ungünstiger Bewältigungsstil als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung gelten kann (S. 13). Auch wenn für manche Kinder der Herausforderungscharakter überwiegen mag, wird er bei anderen tendenziell eher zu einer Bedrohungswahrnehmung durch die vielfältigen, sich kumulierenden neuen Anforderungssituationen (siehe 2.3.2.). Das Entstehen von Stresserleben ist daher wahrscheinlich, auch wenn es im Laufe der Zeit durch eine Adaption wieder verschwindet (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 17). Lohaus et al. (2007) betonen an dieser Stelle vehement, dass nicht nur negativ bewertete kritische Lebensereignisse, sondern auch positiv wahrgenommene Ereignisse mit erhöhtem Stresserleben verbunden sein können (ebd.).

Grundsätzlich gibt es zwei unterschiedliche Ansatzmöglichkeiten, Kinder in der Stressbewältigung beizustehen (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 48). Eine erste besteht darin, das Kind in seinem *Stressbewältigungsverhalten zu unterstützen*. Eine zweite Möglichkeit ist es, die *Situation*, in der sich das Kind befindet, so *anzupassen*, dass der Stress reduziert wird.

3.2.1. Anpassung der Situation

Lohaus et al. (2007) bemerken, dass es viele Stressauslöser gibt, deren Ursache weniger in der Person des Kindes, sondern in ungünstigen situativen Bedingungen liegt (S. 48 ff.). Die Schule kann zum Beispiel durch eine geeignete *Gestaltung der materiellen Umgebung* zur Stressreduktion beitragen. So hat es sich in einigen Schulen bewährt, Rückzugszonen zu schaffen, die Kinder nutzen können, um Ruhe und Erholung zu finden. Ein weitläufiges und attraktiv gestaltetes Schulgelände bietet mehr Beschäftigungsmöglichkeiten und weniger Anlässe zu Streitereien unter Schülern als ein enger und wenig inspirierender Schulhofplatz. Auch im Schulzimmer kann es sinnvoll sein, die Sitzordnung so zu gestalten, dass den Antipathien sowie Ablenkungsmöglichkeiten der Kinder Rechnung getragen wird; so lassen sich mit einer optimalen Sitzregelung Reibereien und somit Stresspotenziale senken.

Situative Rahmenbedingungen in der Schule beziehen sich allerdings nicht nur auf die Schulumgebung, sondern auch auf die *formale Unterrichtsgestaltung*. Je nach Entwicklungsstand der Kinder ist ein Wechsel zwischen Belastung und Erholung angebracht. Auf Phasen erhöhter Konzentration sollten Phasen folgen, in denen spielerische und entspannende Elemente folgen. Gerade in den ersten Schuljahren schaffen es Kinder nicht, über eine Lektion hinweg konzentriert zu bleiben (ebd.).

Auch in der *Freizeitgestaltung* spielen situative Bedingungen eine bedeutende Rolle. Manche Kinder haben kaum noch Zeit, unbeschwert zu spielen. Dadurch reduziert sich das Gefäss für Ruhe und Erholung, denn gerade das Spiel hat für Kinder einen hohen Erholungswert, da es ein Gegengewicht zu auferlegten Zwängen und Druck im Alltag bildet. So fordern Lohaus et al., bei der Planung des Tagesablaufs unbedingt Freiräume einzuplanen. Dort kann die Stressbelastung reduziert werden, indem diese Phasen der Ruhe und Erholung dienen; es können jedoch in Fällen von Unterforderung die An-

forderungen im Sinne von angemessenen Herausforderungen auch gesteigert werden (ebd.). Auch Schüler (2011) rät Eltern, kein Powerprogramm für die Kinder auf die Beine zu stellen (S. 119).

Auch weist die Autorin auf einen achtsamen Umgang mit *schulischen Erwartungen* gegenüber dem Kind hin, welche manchmal zu einer Überforderung führen können. Wenn nämlich das Kind das Gefühl hat, den elterlichen Erwartungen nicht oder nur mit Mühe gerecht zu werden, wird es mit permanenter Anspannung leben (ebd.).

3.2.2. Stärkung des Stressbewältigungsverhaltens

Im Rahmen des transaktionalen Stressmodells sind grundsätzlich zwei Bewältigungsreaktionen möglich: Zum einen eine *problemfokussierte* und zum anderen eine *emotionszentrierte Bewältigung* (siehe 3.1.3.). Zu den emotionsregulierenden Strategien, die Kindern am häufigsten vermittelt werden, gehören Entspannungsverfahren (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 58). Es wird davon ausgegangen, dass Entspannungstechniken von Kindern relativ leicht erlernt werden können. Zu den Einsatzmöglichkeiten systematischer Entspannungstrainings insbesondere im Kindesalter gibt es jedoch unterschiedliche Meinungen. Es ist beispielsweise möglich, dass systematische Entspannungstechniken den Fähigkeiten und Interessen einzelner Kinder so wenig entgegenkommen, dass die Teilnahme an einem Entspannungstraining nicht zu erkennbaren positiven Effekten führt und allenfalls sogar kontraindiziert wirkt (ebd.). In einer von Klein-Hessling und Lohaus (1995) durchgeführten Untersuchung wurden Trainings, die ihren Schwerpunkt auf Entspannungswirkungen setzten, mit Trainings verglichen, in denen Kindern Problemlösungsstrategien vermittelt wurden. Dabei zeigten die Problemlösungstrainings deutlich bessere Erfolge für die Reduktion des Stresserlebens als Entspannungstrainings (zitiert nach Lohaus et al., 2007, S. 58.). Hampel und Petermann (2003) beziehen sich ebenfalls auf die erwähnte Studie und bemerken, dass Entspannung als Baustein in einem multimodalen Stressbewältigungstraining durchaus seine Berechtigung habe. Vor allem dann, wenn eine problemlösende Bewältigung nicht möglich ist, weil ein Kind unkontrollierbare Situationen nicht selbst beeinflussen kann (S. 17f.). In Belastungssituationen, die der eigenen Kontrolle unterliegen, können hingegen problemzentrierte Strategien sehr wirkungsvoll sein (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 61).

3.2.3. Zwischenfazit

Es kommt wiederholt zum Ausdruck, dass Stress bei Kindern eine andere Bedeutung hat als bei Erwachsenen (siehe 2.3.1.3.). Lohaus (1990) konnte mit einer Studie aufzeigen, dass schon Kinder und Jugendliche angeben, Stress zu erleben, wobei speziell jüngere Kinder wenig über Stressentstehung resp. -bewältigung wissen. Dabei können nicht nur negativ bewertete Lebensereignisse, sondern auch positiv wahrgenommene Ereignisse mit erhöhtem Stresserleben verbunden sein. Eine erhöhte Sensibilität gegenüber Stresserleben ist daher speziell beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse gefordert, denn dieser Übergang geht einher mit verdichteten Anforderungssituationen. Selbst wenn diese Entwicklungsanforderungen als positiv bewertet werden, bergen sie eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, zu Stressempfinden zu führen. Insofern kann auch ein konzentriert erlebter Eustress zu Stressreaktionen führen. Um einer Stresskumulation entgegen zu wirken, kann das Umfeld mit allfälligen Anpassungen der Situation positiv unterstützen. Anlehnend an diese Ausführungen zu möglichen Anpassungen kann beim Stufenübertritt ebenfalls unterschieden werden zwischen der Gestaltung der

materiellen Umgebung (*Ebene Individuum*), der formalen Unterrichtsgestaltung (*Ebene Individuum*), der Freizeitgestaltung sowie den schulischen Erwartungen der Eltern gegenüber dem Kind (*Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus*). Gerade die Freizeitgestaltung bietet sich an, einen entsprechenden Ausgleich zu den Anforderungen in der Schule zu leisten. Einerseits sollte die Freizeit Raum für Erholung und Entspannung bieten, andererseits kann sie jedoch in Fällen von mangelnden Anforderungen in der Schule durch eine Anreicherung von herausfordernden Aktivitäten einen Ausgleich schaffen und dadurch Stresserleben und -reaktionen als Folge von Unterforderung vermeiden. Ein unterfordertes Kind ist gelangweilt, folgt dem Unterricht unzureichend, beschäftigt sich mit anderen Dingen, stört den Unterricht und bekommt dadurch längerfristig ebenfalls Probleme, die das Stressempfinden steigern können (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 56). In erster Linie ist es aber auch Aufgabe der Institutionen (allenfalls in Kooperation mit den Eltern), für eine angemessene Passung des schulischen Angebotes zu sorgen. Eine belastende Situation zu ändern, ist allerdings nicht immer möglich. So lässt sich beispielsweise kaum vermeiden, dass Kinder beim Übergang in die erste Klasse mit neuen Lehrpersonen, mit unbekanntem Mitschülern, mit einem anderen Schulweg, mit anspruchsvolleren Inhalten und Zielen der neuen Stufe konfrontiert werden. Wenn Kinder in diesem Zusammenhang mit erhöhtem Stresserleben reagieren, sollten sie in ihrem Stressbewältigungsverhalten gestärkt werden. Hampel und Petermann (2003) weisen darauf hin, dass im Speziellen einem ungünstigen Bewältigungsstil die Aufmerksamkeit zu widmen ist, denn dieser kann als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung gelten. Im Hinblick auf emotionsregulierende Strategien verfügen Kinder gemäss Lohaus et al. (2007) über ein breites Spektrum an Entspannungsmöglichkeiten durch Spiel, Spass oder sich Austoben, so dass es nicht unbedingt erforderlich ist, systematische Entspannungstechniken zu trainieren (S. 59). Es kann aber durchaus sehr sinnvoll sein, emotionszentrierte Strategien mitzunutzen, da durch Stress ausgelöste emotionale und physiologische Reaktionen eine aktive Problemlösung hemmen können. Wichtig ist, dass auf einen situationsgerechten Einsatz der einzelnen Bewältigungsformen geachtet wird. Das bedeutet, sich darüber im Klaren zu sein, wie die Situation beschaffen ist, um gezielte Strategien einsetzen zu können. Dies zeigt einmal mehr die Bedeutung des Austausches der betroffenen Lehrpersonen beim Übergang (*Ebene Institutionen*). Bei der Förderung von Stressbewältigungsstrategien sind also auch der situationsgerechte Einsatz sowie die Auswertungen der Erfahrungen, die Kinder mittels einer Strategie gewonnen haben, zu bedenken (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 61). Einen Austausch resp. Vergleich untereinander und die Anregung zur Erinnerung an Erfahrungen mit bisherigen Bewältigungsreaktionen (was hat damals geholfen?) müssen in der Gesprächskultur im Kindergarten und später im Sinne eines länger andauernden Bewältigungsprozesses in der Schule einen angemessenen Raum einnehmen (*Ebene Individuum*). Aspinwall und Taylor (1997) weisen darauf hin, wie beachtlich aus entwicklungspsychologischer Perspektive die Überlegung ist, nicht nur bereits eingetretenen, sondern auch vorhergesehenen Belastungen mit Bewältigungsversuchen zu begegnen (zitiert nach Greve, 2008, S. 914). So rät Schüler (2011), gemeinsam mit dem Kind vorab über das Neue zu sprechen und es dadurch anzuregen, sich im Vorfeld gedanklich und emotional mit der Situation auseinander zu setzen (S. 123). Insofern dürfte die Thematisierung des anstehenden Übergangs schon im Verlauf des Kindergartens einen grossen Stellenwert einnehmen. Dabei geht es einerseits darum, die Kinder beim Aufbau einer realistischen Vorstellung von der Lebensumwelt Schule zu unterstützen (siehe 2.3.2.), andererseits soll auch der Umgang mit

allfälligen Ängsten bereits vor dem Übergang zum Thema werden. Kinder sollen realisieren, dass es durchaus normal ist, nicht nur Freude, sondern auch Unsicherheiten gegenüber dem anstehenden Stufenübertritt zu verspüren (*Ebene Individuum*). Insbesondere problemorientierte Reaktionen (Veränderung der Umwelt) und Prozesse kognitiv-emotionaler Anpassung (Veränderung der Person) setzen sowohl die Verfügbarkeit alternativer Bewertungs- und Interpretationsstrukturen als auch eine gewisse kognitive Flexibilität voraus, um zunächst bevorzugte Deutungs- und Bewertungsmuster zu korrigieren (siehe 3.1.4.). Bei diesen kognitiven Fähig- und Fertigkeiten handelt es sich um sogenannte metakognitive Vorgänge⁸, welche unter anderem den nicht-privilegierten Wissensdomänen⁹ zugeordnet werden; ein Kind kann diese Kompetenzen nur dann gewinnbringend aufbauen, wenn es dazu angeleitet wird (vgl. Weber, 2012, S. 21). Die Autorin präzisiert, dass metakognitive Vorgänge nicht sichtbar sind. Sie werden erst dann zu einem Erfahrungs- und Lerngegenstand, wenn sie in Worte gefasst und mit Begriffen verbunden werden. Das dazu notwendige Begriffsfeld liegt für viele Kinder ausserhalb der Alltagssprache und sollte deshalb gemeinsam mit ihnen aufgebaut werden. Reflexionsgespräche resp. Sprache grundsätzlich haben eine ordnende und strukturierende Wirkung auf das Denken und in der Konsequenz auch auf das Handeln; insofern ist Sprache Handeln. Gisbert (2004) unterstreicht deshalb, dass eine gezielte Reflexion von Lern- resp. Anforderungssituationen den Kindern hilft, Basisfertigkeiten in Bezug auf die Metakognition aufzubauen und so Grundsteine für das erfolgreiche und effiziente Lernen zu legen. Ausserdem erleichtern metakognitive Fähig- und Fertigkeiten das Lernen und sind auch für alltägliche Problemlösungssituationen bedeutungsvoll (zitiert nach Herger, 2011, S. 18). Was die Komponenten der Selbstregulation anbelangt so stellt Blair (2002) die These auf, dass der Entwicklungsstand metakognitiver Fertigkeiten entscheidend für die individuelle Schulfähigkeit (siehe 4.4.) sind (zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 415). Die Bedeutung von Regulationsfähigkeiten wird von zahlreichen Autoren unterstrichen. So beurteilen auch Rost und Schermer (1997) deren Wert für die pädagogische Praxis. Im Bewältigungsprozess können Regulationsmechanismen antizipatorisch wirksam werden. Verfügen Kinder über effektive Bewältigungsstrategien und sind sie sich derer auch bewusst, können sie also beispielsweise darüber Auskunft geben, können bereits vor einer potenziell Stress auslösenden Situation auftretende Besorgtheitskognitionen reguliert werden. Eine mögliche Folge davon ist, dass die anschliessenden Handlungen weitgehend unbeeinträchtigt ausgeführt werden können (zitiert nach Mackowiak & Lenging, 2011, S. 120). Dies bedeutet nicht, dass solche Kinder vor oder während einer potenziell Stress auslösenden Situation keinerlei Stress mehr empfinden, sondern dass sie sich mehr zutrauen und sicherer werden, auch erhöhten Anforderungssituationen zuversichtlich zu begegnen (vgl. Mackowiak & Lenging, 2011, S. 120). Es wird nachvollziehbar, dass einer frühzeitigen Stärkung von Regulationskompetenzen mittels einer sorgfältig gepflegten Gesprächs- resp. Reflexionskultur ein hoher Stellenwert beigemessen werden muss (*Ebene Individuum*). Im Zusammenhang mit einer problemzentrierten Bewältigung kommt auch der Rolle der einzelnen Lehrperson als einem positiven Bewältigungsmodell eine wichtige Bedeutung zu (*Ebene Individuum*).

⁸ Der Begriff der *Metakognition* wurde vor allem von Brown geprägt. Er umschreibt metakognitive Vorgänge als Wissen über eigene kognitive Funktionen sowie Kontrolle, Steuerung und Regulation derselben (zitiert nach Herger, 2011, S. 83f.).

⁹ Das *nicht-privilegierte Lernen* betrifft alle Inhalte und Fähigkeiten, um deren Vermittlung es im Schulunterricht geht. Beim Aufbau dieser Kompetenzen handelt es sich um Lernprozesse, welche nicht nach biologischen Entwicklungsprogrammen ablaufen und deshalb von aussen angestossen und unterstützt werden müssen (vgl. Achermann, 2009; zitiert nach Weber, 2012, S. 10).

3.3. Zusammenfassende Diskussion der Erkenntnisse dieses Kapitels

In den Ausführungen zu Stressbewältigung wurde erläutert, dass Stresserleben das Resultat von mehreren wechselseitigen kognitiven Bewertungsprozessen ist. Diese Bewertungsprozesse sind wiederum massgeblich geprägt von früheren Erfahrungen mit ähnlichen Situationen. Stress entsteht also dann, wenn die wahrgenommenen Anforderungen die wahrgenommenen Bewältigungsmöglichkeiten übersteigen. Dabei darf die kognitive Bewertung bereits als Teil des Bewältigungsprozesses verstanden werden. Es ist weniger die objektive Anforderungssituation als vielmehr die Repräsentation der Situation durch die betroffene Person, welche für das mögliche Auftreten einer Stressempfindung entscheidend ist. Dabei ist zu bedenken, dass auch eine Kumulation von erlebtem Eustress zu Stresserleben führen kann. Nicht nur sind die Rahmenbedingungen individuell, unter denen es zu Stresserleben kommt, auch wirken dieselben Bewältigungsreaktionen bei verschiedenen Menschen unterschiedlich. Die eingesetzten Strategien können durchaus dysfunktional wirken. Eine aktive resp. assimilative Bewältigung macht zum Beispiel nur dann Sinn, wenn das Kind die vorliegende Anforderungssituation realistisch kontrollieren kann. Wenn dies nicht der Fall ist, sollte sinnvoller Weise eine akkomodative Anpassung zum Zuge kommen; d.h. das Kind selbst resp. seine Haltung gegenüber der belastenden Situation sollte sich verändern. Sofern Strategien andere adaptive Handlungen nicht verhindern, sind sie allerdings als hilfreich zu betrachten. So kann eine Kombination von emotionsregulierenden mit problemfokussierten Strategien insofern förderlich sein, dass zum Beispiel eine vorangehende emotionszentrierte Reaktion eine problemorientierte Bewältigung erst ermöglichen, erleichtern oder gar erübrigen kann. In der Arbeit mit Kindern beim Übergang gilt es, ein Bewusstsein gegenüber den einschneidenden Veränderungen zu üben. Es kommt nicht auf die objektive Qualität des Übergangs an, sondern darauf, wie das einzelne Kind diese Umstände bewertet und mit entsprechenden Anforderungssituationen umgeht. Ein Kind mag solche Veränderungen als Freude und Motivation¹⁰ erleben, was der Beginn einer erfolgreichen Schullaufbahn bedeuten kann. Ein anderes Kind verbindet die Aussicht auf den baldigen Stufenübertritt mit grosser Unsicherheit, gar Ängsten, und erschwert sich dadurch die Rückgewinnung von Handlungs- und Sinnperspektiven (vgl. Greve, 2008, S. 911). Wie am Ende des Kapitels 2 ist auch zum Abschluss des aktuellen Kapitels deutlich erkennbar, wie wichtig neben einem Training von Problemlösungsfähigkeiten Vorbereitungsmaßnahmen (siehe 2.4.) sind, welche interdisziplinär auf den Ebenen Individuum, Kooperation Institutionen und Elternhaus sowie auf der Ebene Institutionen vollzogen werden müssen.

Nachdem in diesem Kapitel kognitive Bewertungen und Bewältigungsreaktionen als Teil des Bewältigungsprozesses sowie Unterstützungsmöglichkeiten im Kindesalter diskutiert wurden, wird nun anlehnend an das Transitionsmodell auf spezifische Komponenten beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse eingegangen.

¹⁰ *Motivationen* sind Prozesse und Effekte, aufgrund derer ein Individuum sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert. Motivation resultiert aus der Interaktion von Person und Situation (vgl. Oerter & Montada, 2008).

4. Transition

Mit Transitionen sind in der sozialwissenschaftlichen Forschung Übergänge gemeint, die bedeutsame biografische Veränderungen in sozialen, emotionalen und biologischen Belangen eines Individuums mit sich bringen. Groot-Wilken (2006) versteht Transitionen als soziale Prozesse, die gestaltbar und dementsprechend beeinflussbar sind (S. 7).

Das Kapitel widmet sich dem Transitionsmodell und der Entwicklung resp. den Entwicklungsaufgaben in der Übergangsphase vom Kindergarten in die erste Klasse. Der heikle Begriff der Schulfähigkeit sowie Einfluss nehmende Faktoren bei der Übergangsbewältigung sind ebenfalls Thema.

4.1. Transitionsmodell

Das im Staatsinstitut für Frühpädagogik, München (IFP) entwickelte *Transitionsmodell* von Griebel und Niesel (2004) fokussiert auf die Bewältigung von Veränderungen beim Eintritt in und Übergang zwischen Bildungseinrichtungen als einen biographischen Übergang, der vom Kind und seinen Eltern bewältigt werden muss; insofern ist es der Familienentwicklungspsychologie zuzuordnen (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 35). Das Modell umfasst ein komplexes theoretisches Geflecht und berücksichtigt folgende Ansätze (vgl. Fthenakis, 1999; zitiert nach Griebel & Niesel, 2011, S. 35):

- Das *Familien-Transitions-Modell* von Cowan (1991), das entworfen wurde, um Übergänge in der Familienentwicklung zu untersuchen und dabei die Perspektive aller Familienmitglieder zu integrieren.
- Der *ökopsychologische Ansatz* von Bronfenbrenner (1979) richtet den Blick auf die Entwicklung in sozialen Zusammenhängen; systemische Wirkungsweisen anstatt linearer Zusammenhänge und die Einflüsse umgebender Systemebenen werden berücksichtigt.
- Die Veränderungen, die mit dem Wechsel in die Bildungseinrichtung zu bewältigen sind, werden mit Blick auf Überforderung (Stress) nach dem *transaktionalen Stressmodell* von Lazarus (siehe 2.2.3.) verdeutlicht. Hier interessiert besonders die Bewertung neuer Anforderungen durch die Betroffenen beim Wechsel von einer Institution in die andere, die als Bedrohung oder aber als Herausforderung gesehen und erlebt werden können.
- Die Theorie der *kritischen Lebensereignisse* (siehe 2.3.1.1.) nach Filipp (1995) hat den Bezug zu Stress, Bewältigung und Entwicklung in der Lebensspanne hergestellt und damit auch zu der Entwicklung von Erwachsenen, d.h. der Eltern der Kinder, die Bildungsübergänge durchlaufen.

Aufgrund ihrer ganzheitlichen Betrachtungsweise scheint die Transitionstheorie gut dafür geeignet, die Komplexität von Übergängen zu erklären. Griebel und Niesel (2011) betonen die Wichtigkeit der Berücksichtigung aller Akteure, ihres Zusammenwirkens in einem prozesshaften Geschehen, in welchem die für die erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigten Kompetenzen identifiziert und entwickelt werden. Die Autoren bezeichnen Transition deshalb als einen *ko-konstruktiven Prozess* (S. 116). Zwischen den Akteuren besteht jedoch ein wesentlicher Unterschied. Während das Kind und dessen Eltern den Übergang aktiv mitgestalten und bewältigen müssen, können die pädagogischen Fachkräfte des Kindergartens und der Schule sowie das soziale Umfeld auf den Übergang bzw. auf dessen Bewältigung lediglich Einfluss nehmen. Die Lehrpersonen beider Institutionen sind in der Lage, den Übergangsprozess zu moderieren und zu gestalten, wobei ihre eigene Identität jedoch konstant bleibt

und das Merkmal der Einmaligkeit nicht vorhanden ist. Weil sich für sie die Übergänge ihrer Schüler als eine berufliche Routine etabliert haben, erleben die Lehrpersonen keinen Übergang (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 121).

Die Abbildung 2 verdeutlicht folgende Aspekte (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 117f.):

- Kinder und Eltern sind nicht nur Empfänger von unterstützenden oder begleitenden Massnahmen, sondern gleichzeitig aktive Mitgestalter.
- Die pädagogische Verantwortung der beteiligten Institutionen beruht zwar auf unterschiedlichen Bildungsprozessen, im Übergangsprozess vom Kindergarten in die Schule berühren sich diese jedoch und bedürfen daher des fachlichen Austauschs und der pädagogischen Abstimmung.
- Kinder und Eltern brauchen die Überzeugung, den anstehenden Veränderungen nicht machtlos ausgeliefert zu sein, sondern einen aktiven Part im Prozess der Ko-Konstruktion einzunehmen.
- Die Unterscheidung in Mädchen und Jungen sowie Mütter und Väter ist als Hinweis auf das Bedürfnis nach einer differenzierenden und damit individualisierenden Sichtweise zu verstehen. Mit dem Übergang in die erste Klasse verbundene Anforderungen werden von Mädchen und Jungen unterschiedlich erlebt und durch unterschiedliche Strategien zu bewältigen versucht. (Die genannten geschlechtsspezifischen Unterschiede stehen in der vorliegenden Arbeit nicht im Fokus des Interesses).

Transition als ko-konstruktiver Prozess

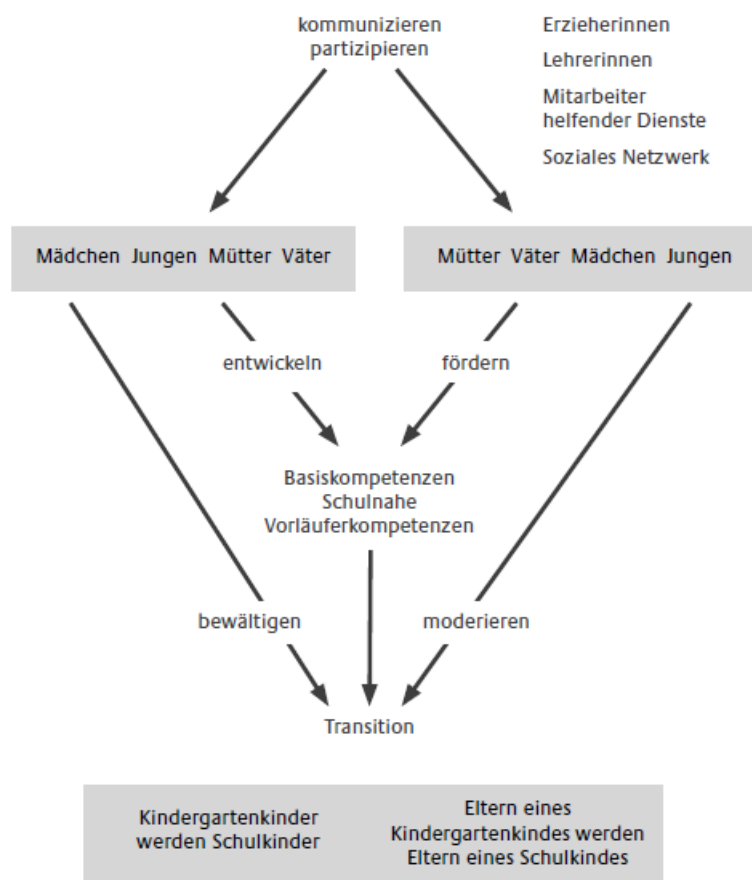


Abb. 2: Transition als ko-konstruktiver Prozess (vgl. Griebel & Niesel, 2007, S. 225)

4.2. Erfolgreiche Entwicklung in Übergangsphasen

Olbrich (1995) zeigt auf, dass Menschen in vertrauten Situationen angepasst und eingespielt auf die jeweiligen Anforderungen reagieren (S. 133f.); habitualisierte Verhaltensweisen und routinemässige Programme der Problemlösung überwiegen. Drastische Veränderungen der Lebenssituation (siehe 2.3.1.1.) stören diesen ausgewogenen Zustand. Sie stellen sich erlebnismässig als Gefühle der Unsicherheit, der Bedrohung und Angst dar. Im Verhalten können sie zur Desorganisation von kognitiven und motivationalen Funktionen führen. Solche Krisen bringen aber auch Chancen für die Weiterentwicklung mit sich. Die etymologische Wurzel des Begriffes Krise geht zurück auf das Wort „krinein“ (=trennen) und verweist darauf, dass Krisen etwas mit der Unterbrechung von Gewohnheiten zu tun haben; sie beschreiben also ein einschneidendes Geschehen (vgl. Filipp & Aymanns, 2010, S. 13). Chancen zeichnen sich insofern ab, als Krisen einen verstärkten Einsatz von Energien erfordern; sie verlangen nach neuen Sichtweisen, sie erlauben aber auch neue Erfahrungen und bieten so eine Voraussetzung für das Erarbeiten neuer Verhaltensprogramme (ebd.). Nach Aguilera und Messick (1978; zitiert nach Olbrich, 1995, S. 134) hängt der Ausgang einer Krise und damit die weiterführende Entwicklung effektiver Verhaltensprogrammen von drei Bedingungen ab:

- von der *realistischen Wahrnehmung* des veränderten Ereignisses
- von einer *adäquaten situativen und sozialen Unterstützung*
- sowie vom *effektiven Bewältigungsverhalten* der Person

Lieberman (1975) legt nahe, Übergangsperioden als Krisen aufzufassen, d.h. als Zeitabschnitte, in denen routinemässige Formen des Verhaltens durch soziale und biologische Veränderungen unterbrochen werden. Diese Krise bringt die Person in die Situation einer Herausforderung. Im kognitiven Bereich fordert sie das Individuum dahingehend heraus, bisherige Sichtweisen über die Umwelt und die eigene Person aufzugeben, sie zu ändern bzw. neue Sichtweisen zu erarbeiten. Die Krise fordert gleichermassen eine Umorientierung im affektiven Bereich (zitiert nach Olbrich, 1995, S. 134). Olbrich (1995) erachtet solche Konzeptionen im Zusammenhang mit persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Analysen des Bewältigungsprozesses als geeignet, normative Übergänge als Entwicklungsprozess zu verstehen (S. 134). Auch Griebel und Niesel (2011) sprechen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse ausdrücklich von einem Übergangsprozess. Insofern geht es nicht darum, dass der Übergang, sondern viel mehr der Übergangsprozess gelingen resp. nicht gelingen kann (S. 118). Im Wesentlichen ist dieser dann gelungen, wenn sich das Kind emotional, psychisch und intellektuell angemessen im Kontext Schule repräsentieren kann. Auffällige Reaktionen des Kindes werden als Bewältigungsreaktionen eingestuft und noch nicht als misslungener Übergangsprozess interpretiert (siehe 4.3.4.). Erst dann, wenn längerfristig keine Anpassung erfolgt und sich Verhaltensauffälligkeiten manifestieren, kann von einem nicht gelungenen Übergang gesprochen werden (vgl. Griebel, 2006; zitiert nach Akgün, 2007, S. 1).

4.2.1. Zwischenfazit

Grundsätzlich darf es als „normales“ menschliches Verhalten angesehen werden, dass Individuen nach Kontinuität streben. Das Bemühen um die Aufrechterhaltung einer grösstmöglichen Kontinuität bei einem Übergang darf als eine Bewältigungsstrategie unter mehreren angesehen werden (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 136f.). Es wurde in der Arbeit bereits aufgezeigt, dass es sich beim Über-

gang vom Kindergarten in die erste Klasse um eine Entwicklungsaufgabe (siehe 2.3.2.) und somit um die Bewältigung von Diskontinuitäten handelt. Dabei gewinnen Anforderungen für die Entwicklung von Bedeutung, wenn die Person nicht mehr mit routinemässigen Reaktionen antworten kann (vgl. Filipp, 1995, S. 136). Diskontinuitäten in den Erfahrungen einer Person dürfen nicht allein als Problemfaktor resp. Risiko bewertet werden. Vielmehr gilt es, Diskontinuitäten als Herausforderungen resp. Chancen und daher als Entwicklungsstimulus zu beurteilen (vgl. Filipp, 1995, S. 8). Auch für Havighurst (1972) gilt die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als Voraussetzung dafür, dass ein Individuum den folgenden Lebensereignissen positiv begegnen und dadurch wachsen kann. Einem gelungenen Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse kommt eine besondere Bedeutung zu, denn er stellt die Basis für die Bildung im Kindergarten und der Schule dar (vgl. Fthenakis, 2003; zitiert nach Daseking, Oldenhage & Petermann, 2008, S. 86). Die Übergangsbewältigung ist aber nicht mit dem Eintritt in die erste Klasse abgeschlossen, sondern ist als prozesshaftes Geschehen zu sehen, welches im Kindergarten beginnt und erst in der Schule abgeschlossen werden kann (siehe 4.3.4.). Diese Prozesse dauern unterschiedlich lange (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 118). Seit den neunziger Jahren ist der Übergang in das formale Schulsystem in zunehmendem Masse ein Schwerpunkt der internationalen frühpädagogischen Forschung geworden (vgl. Fthenakis, 2007, S. 6f.). Es hat sich gezeigt, dass man das Kontinuitätsparadigma, bei dem man Übergänge auf einer kontextuellen Ebene (z.B. Räumlichkeiten angleichen), einer interaktionalen Ebene (z.B. Lehrpersonen der Schule schon im Kindergarten kennenlernen) und auf einer inhaltlichen Ebene (z.B. Lerngegenstände angleichen) so „gleitend“ wie möglich gestalten will, nicht mehr aufrechterhalten kann, denn es muss vielmehr um die aktive Bewältigung von Diskontinuitäten gehen. Empirische Studien belegen, dass die mit Transitionen verbundenen Belastungen für die Betroffenen Entwicklungsanforderungen darstellen, auf die sie mit konzentrierten Lernprozessen reagieren müssen (ebd.). Die Bewältigung von Diskontinuitäten ist nicht nur für das Kind, sondern auch für dessen Eltern von grösster Relevanz für eine erfolgreiche Transitionsbewältigung. Das Kind und seine Eltern bewältigen diesen Übergang aktiv, und die Lehrkräfte sind derweil die professionellen Begleiter. Für sie ist es kein Übergang, auch wenn diese Phase für die Lehrpersonen eine Zeit besonderer beruflicher Beanspruchung darstellt (vgl. Griebel & Niesel, 2006, S. 13). Das legt die Frage nach den Fähig- und Fertigkeiten nahe, über die das Kind oder die Familie verfügen müssen, um übergangsbedingte Herausforderungen zu bewältigen. Unter anderem sollte die Gelegenheit genutzt werden, um den Kindern Basiskompetenzen (siehe 4.5.) zu vermitteln und ihnen zu helfen, zu aktiven Problembewältigern (*Ebene Individuum*) zu werden (vgl. Fthenakis, 2007, S. 6f.). Wie Griebel und Niesel (2011) sind auch Aguilera und Messick (1978) der Ansicht, dass der erfolgreiche Ausgang einer Krise und damit die weiterführende Entwicklung von effektiven Verhaltensweisen aller Akteure abhängt. Im Sinne eines ko-konstruktiven Prozesses ist das ganze System gefordert und zu einer Zusammenarbeit aufgerufen. Gemeinsame Elternarbeit (*Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus, Ebene Institutionen*), gemeinsame Fort- und Weiterbildung (*Ebene Institutionen*), gemeinsame Projekte aller Beteiligten (*Ebene Individuum, Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus, Ebene Institutionen*) sind mögliche gestalterische Ansätze.

Was ein gelungener Übergangsprozess vom Kindergarten in die erste Klasse beinhaltet, wird im Anschluss anhand einer detaillierten Beschreibung der anstehenden Entwicklungsaufgaben aufgezeigt.

4.3. Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse als Entwicklungsaufgabe

Den Stufenübertritt zählen Hasselhorn und Lohaus (2008) in den westlichen Industrienationen zu den normativen Entwicklungsübergängen, da der Besuch einer ersten Klasse hier Pflicht ist (S. 409). Insofern kann der erfolgreiche Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse als Entwicklungsaufgabe angesehen werden. Das Kind hat im Zusammenhang mit dem Eintritt in die erste Klasse verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (vgl. Masten, Burt & Coatsworth, 2006; zitiert nach Daseking et al., 2008, S. 86): So soll es die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen sowie ein für die schulische Situation angemessenes Verhalten erlernen. Weiter soll es die allgemeinen Verhaltensregeln im Umfeld von Elternhaus, Schule und Öffentlichkeit befolgen, einen angemessenen Umgang mit Gleichaltrigen pflegen und Freundschaften schliessen können. Dabei greift es auf unterschiedliche Ressourcen zurück (vgl. Petermann & Schmidt, 2006; zitiert nach Daseking et al., 2008, S. 86).

Kennzeichnend für das Transaktionsmodell ist es, dass es Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben auf drei unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt. Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse bringt Veränderungen resp. Entwicklungsaufgaben auf der *individuellen*, der *interaktionalen* und der *kontextuellen* Ebene mit sich, die das Kind sowie seine Eltern bewältigen müssen.

4.3.1. Entwicklungsaufgabe auf der individuellen Ebene

Auf der *individuellen Ebene* befassen sich sowohl das Kind als auch seine Eltern mit Veränderungen der Identität und der Regulation von gemischten Emotionen. Kind und Eltern erwerben auf dieser Ebene neue Kompetenzen¹¹. Eine Darstellung der Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Ebene ist in Tabelle 1 zusammengefasst:

Tab. 1: Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Ebene (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 119)

| Kinder | Eltern |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identität verändern: Erwerb eines Selbstbildes als kompetentes Schulkind ➤ Starke Emotionen von Stolz, Freude, Neugier, Ungewissheit und Bedrohung bewältigen ➤ Kompetenzen erwerben: Ausbau von Basiskompetenzen wie Wahrnehmung, Kreativität, sozial-emotionale Kompetenzen, kognitive Kompetenzen und motorische Kompetenzen (vgl. Akgün, 2007, S. 14) und Erwerb von unterrichtsnahen sowie schulischen Kompetenzen ➤ Ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Schülerschaft als einer Gemeinschaft von Lernenden entwickeln (Wir-Gefühl) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identität verändern: Erwerb eines Selbstbildes als kompetente Mutter oder kompetenter Vater eines Schulkindes ➤ Starke herausfordernde und belastende Emotionen verarbeiten ➤ Verantwortung für den Schulerfolg des Kindes übernehmen ➤ Verlust an Kontrolle über das Kind, die mit Lehrpersonen geteilt werden muss, verarbeiten ➤ Erwartungshaltung an das Leistungsvermögen des Kindes anpassen ➤ Ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Elternschaft von Schulkindern entwickeln (Wir-Gefühl) |

4.3.2. Entwicklungsaufgaben auf der interaktionalen Ebene

Auf der *interaktionalen Ebene* steht die Beziehungsgestaltung im Mittelpunkt. Das Kind und seine Eltern werden mit der Aufnahme von neuen und dem Verlust von bereits bestehenden Beziehungen sowie der Bewältigung eines Rollenzuwachses konfrontiert. Eine Darstellung der Entwicklungsaufgaben auf der interaktionalen Ebene ist in Tabelle 2 zusammengefasst:

¹¹ *Kompetenzen* bestehen aus einer Bündelung von Fähig- und Fertigkeiten, die für bestimmte Anforderungsbereiche der Umwelt erforderlich sind. Man spricht von kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen, die sich für jeweils korrespondierende Bewältigungs- und Leistungsbereiche der Kultur entwickeln und daher kulturspezifisch sind (vgl. Oerter & Montada, 2008).

Tab. 2: Entwicklungsaufgaben auf der interaktionalen Ebene (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 119)

| Kinder | Eltern |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Veränderung von Beziehungen bewältigen: Verlust im Hinblick auf die Lehrpersonen und auf andere Kinder im Kindergarten, mehr Selbständigkeit im Hinblick auf die Eltern, ev. veränderte Beziehungen zu mitbetreuenden Verwandten (z.B. Grosseltern) ➤ Neue Beziehungen zu Lehrpersonen und zu gleichaltrigen und älteren Schulkindern, ev. zu Personen in zusätzlichen Einrichtungen aufnehmen (z.B. Hort, Mittagstisch) ➤ Rollenzuwachs als Schulkind und Rollenunsicherheit bei unklaren Erwartungen und drohenden Sanktionen verarbeiten | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Verluste in Bezug auf Lehrpersonen, die anderen Eltern und Kinder im Kindergarten verarbeiten ➤ In der Beziehung zum eigenen (Schul-)Kind Anforderungen an Selbständigkeit, Kontrolle, Unterstützung und Motivation überprüfen und gegebenenfalls an die neue Situation anpassen ➤ Vertrauen zu neuen Lehrpersonen aufbauen, Verantwortung und Kontrolle teilen, ev. einen Machtkonflikt lösen ➤ Beziehungen zu anderen Eltern aufbauen, Konkurrenz und Unterstützung regulieren ➤ Beziehung zu neuen Freunden des Kindes aufbauen |

4.3.3. Entwicklungsaufgaben auf der kontextuellen Ebene

Auf der *kontextuellen Ebene* schliesslich müssen das Kind und seine Eltern das tägliche Pendeln zwischen Familie und Schule als unmittelbare Lebensumwelten des Kindes und die damit verbundenen zeitlichen Einschränkungen im Tages-, Wochen- und Jahresablauf bewältigen. Allenfalls kommen noch andere familiäre Übergänge dazu, die bewältigt werden müssen. Eine Darstellung der Entwicklungsaufgaben auf der kontextuellen Ebene ist in Tabelle 3 zusammengefasst:

Tab. 3: Entwicklungsaufgaben auf der kontextuellen Ebene (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 120)

| Kinder | Eltern |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Unterschiedliche Lebensbereiche integrieren: Umgebung und Anforderungen von Familie und Schule ➤ Sich an den Wechsel vom Kindergartenlehrplan zum Lehrplan der Schule und an die damit verbundenen Lernziele gewöhnen ➤ Ev. weitere zeitnahe familiäre Übergänge bewältigen wie die Geburt von Geschwistern, die Aufnahme oder der Verlust einer Erwerbstätigkeit der Eltern, die Trennung der Eltern | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Drei Lebensbereiche integrieren: Familie, Schule und Erwerbstätigkeit ➤ Sich auf neu bestimmten Tages-, Wochen- und Jahresablauf einrichten ➤ Zusätzliche Betreuung des Kindes über Institution oder soziales Netz organisieren ➤ Ev. Arbeitszeiten anpassen ➤ Mit der Schule kommunizieren und an der Bildungslaufbahn des Kindes partizipieren ➤ Ev. weitere familiäre Übergänge bewältigen wie die Geburt von Geschwistern, die Aufnahme oder den Verlust einer Erwerbstätigkeit, die Trennung vom Partner bzw. von der Partnerin |

4.3.4. Zwischenfazit

Wenn das erstgeborene Kind in die erste Klasse übertritt, dann ist dies ein Übergang, welcher das einzelne Kind aber auch seine Eltern betrifft (vgl. Griebel & Niesel, 2006, S. 13). Die Veränderungen beim Eintritt des ersten Kindes in die erste Klasse sind in der Regel am einschneidendsten, da bei den nachfolgenden Kindern den Eltern schon Erfahrungen vorliegen, auf die sie zurückgreifen können (vgl. Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 422). Die Eltern erfüllen mit dem Eintritt ihres Kindes in die erste Klasse eine Doppelfunktion. So unterstützen sie einerseits ihr Kind bei seiner Übergangsbewältigung und haben andererseits ihren eigenen Übergang zu bewältigen. Griebel und Niesel (2003) weisen darauf hin, dass die Transition nicht mit dem ersten Schultag abgeschlossen ist, sondern die Identifikation als

Schulkind resp. als Eltern eines Schulkindes weit über diesen ersten Schultag hinausgeht und erst später vollzogen wird. Ein Kind muss hierfür erst in der Schule die erforderlichen Erfahrungen sammeln können. Auffällige Reaktionen des Kindes innerhalb der ersten Schulzeit dürfen als Bewältigungsreaktionen verstanden werden, wobei jedes Kind unterschiedlich lange für die Anpassung braucht. Erst wenn sich beträchtliche Reaktionen festigen und diese auch auf längere Sicht keine Anpassung erkennen lassen, wird von Verhaltensauffälligkeiten ausgegangen, die eine entsprechende Aufmerksamkeit erfordern. Griebel und Niesel machen zudem darauf aufmerksam, dass es einen bestimmten Anteil von Kindern gibt, die mit diesem Übergang Schwierigkeiten haben (S. 141). Eine Untersuchung von Beelmann (2000) zu Anpassungsproblemen beim Übergang hat gezeigt, dass es zwischen vier Verlaufstypen zu differenzieren gilt, welche durch unterschiedliche Anpassungsmuster gekennzeichnet sind: Den Übergangsgestressten (14 % der Kinder), den Übergangsgewinnern (15 % der Kinder), den Geringbelasteten (42 % der Kinder) sowie den Risikokindern (29 % der Kinder) (zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 421). Bei den Übergangsgestressten handelt es sich um eine Gruppe, bei der Anpassungsprobleme im Übergangsfeld zur Schule zunehmen. Bei dieser Kindergruppe führt der Stufenübertritt zu einer Destabilisierung, wobei die vorhandenen Ressourcen offenbar nicht ausreichen, um unmittelbar eine Restabilisierung herbeiführen zu können. Bei den Übergangsgewinnern kommt es mit der Änderung der Lebensumwelt zu einer verbesserten Individuum-Umwelt-Passung, wobei Probleme durch den Übergang und die damit verbundenen Anforderungen auf positive Art und Weise gelöst werden. Die grösste Gruppe, die Geringbelasteten, zeigen vor und nach dem Übergangereignis konsistent geringe Anpassungsprobleme. Die als Risikokinder bezeichnete Gruppe verfügt dagegen über konsistent hohe Belastungswerte (ebd.). Stressreaktionen zeigen sich insbesondere darin, dass ein Kind am Rande bleibt, nicht mitmacht, keine Freunde findet und sich letztlich so unwohl fühlt, dass an ein Lernen nicht zu denken ist (vgl. Griebel & Niesel, 2006, S. 13). Es besteht dann die Gefahr einer Weichenstellung für die Bildungsbiografie, die von Anfang an sehr belastet ist und sich auf die weitere Schullaufbahn auswirkt. Das Kind kann sich in diesem Fall nicht entsprechend seinem Potenzial entwickeln (ebd.). Hier kommt wiederkehrend zum Ausdruck, dass die Institutionen Kindergarten und Schule zusammenarbeiten müssen, damit eine Anschlussfähigkeit garantiert werden kann (*Ebene Institutionen*). Die Eltern müssen mit ins Boot genommen werden, denn sie haben einen grossen Einfluss auf die Schulfähigkeit (siehe 4.4.) und späteren Schulleistungen ihres Kindes (*Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus*). Und dann ist natürlich die Aufmerksamkeit auf die Kinder selbst zu richten, denn sie sind es, die in erster Linie diesen Übergang bewältigen (*Ebene Individuum*). Rund um solche Gedanken wird klar, dass das ganze soziale System an diesem Prozess beteiligt ist.

Die Thematik des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse hängt mit der Frage nach Schulbereitschaft zusammen: Wann ist ein Kind „fit“ für die Schule? Die Beantwortung dieser Frage erweist sich als anspruchsvoll, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

4.4. Schulfähigkeit

Allgemein lässt sich sagen, dass mit dem Stufenübertritt der Übergang von einer eher spielerischen, unstrukturierten und informellen Umgebung, wie sie in der Lebensumwelt Kindergarten erlebt wird, in ein eher arbeitsorientiertes, strukturiertes und formelles Umfeld vonstatten geht (vgl. Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 420). Fragen rund um die Schulfähigkeit sind von besonderer Bedeutung. Ist ein Kind bereit für die Schule? Kann es die gestellten Anforderungen erfüllen? Soll es eventuell zurückgestellt werden und ein drittes Kindergartenjahr besuchen?

Auf dem Hintergrund der Kritik am Reifungsbegriff, welcher vor allem das Ziel hatte, „nicht schulreife“ Kinder zu identifizieren und von dem Eintritt in die erste Klasse zurückzustellen, beschäftigte sich Schenk-Danzinger (1969) mit dem Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse und plädierte dabei für die Verwendung des Begriffs Schulfähigkeit, den sie um den Begriff der Schulbereitschaft ergänzte (zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 413). In der Literatur werden beide Begriffe als Oberbegriff für physische, kognitive, motivationale und sozial-emotionale Merkmale verwendet. Im deutschsprachigen Raum wird dabei der Begriff Schulfähigkeit bevorzugt, wobei Kammermeyer (2004) ausdrücklich unterstreicht, dass es sich bei Schulfähigkeit um keinen absoluten, sondern um einen relativen Begriff handelt. Was unter Schulfähigkeit verstanden wird, bestimmen nicht nur die Voraussetzungen des Kindes, sondern auch die Anforderungen des Unterrichts (vgl. Rüdiger, Kormann & Peetz, 1976; zitiert nach Kammermeyer, 2004). Dieser Ansatz wurde von Nickel (1999) weitergeführt. Er richtet den Blick nicht nur auf den Schulanfänger und die Schule, sondern auf das gesamte System und betrachtet Schulfähigkeit aus einer interaktionistisch-ökosystemischen Perspektive. Er nennt vier sich ständig wechselseitig beeinflussende Teilkomponenten, welche sich auf die Schulfähigkeit auswirken können: Das System Kind/Familie, das System Schule, das System Kindergarten und das umfassende soziokulturelle Makrosystem (zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 413). Auch Kammermeyer (2004) umschreibt den Begriff der Schulfähigkeit als soziokulturelles Konstrukt, eine gemeinsame subjektive Theorie über den Schulanfang von Personen in einem bestimmten sozialen Umfeld. Modelle dieser Art unterstreichen, dass Schulfähigkeit letztlich nicht nur eine Eigenschaft des Kindes ist. Auch die Familie, der Kindergarten und die Schule können Veränderungen vornehmen, welche den jeweiligen Eingangsvoraussetzungen eines Kindes entgegenkommen. Hasselhorn und Lohaus (2008) heben hervor, dass es nach diesem Verständnis Sinn macht, auf Zurückstellungen zu verzichten und durch besondere Fördermassnahmen eine Schulfähigkeit herzustellen. Zunehmend wird von verschiedenen Seiten eine integrative Förderung im Anfangsunterricht gefordert, um möglichst alle Schüler in die Lage zu versetzen, den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können (S. 413f.). Für diesen Ansatz spricht insbesondere, dass vielfach belegt werden konnte: Zurückgestellte Kinder weisen im weiteren Schulverlauf keine besseren (teilweise sogar schlechtere) Leistungen auf als Kinder, die bei ähnlichen Voraussetzungen regulär in die erste Klasse kamen (vgl. Matthews, May & Kundert, 1999; zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 414).

4.4.1. Zwischenfazit

Die Vorstellung der Schulfähigkeit hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Wurde bis vor einiger Zeit noch von Schulreife gesprochen und damit der persönliche Entwicklungsstand des einzelnen Kindes besonders betont, wird heute davon ausgegangen, dass die Schulfähigkeit nicht allein vom

Entwicklungs- und Leistungsstand des Kindes, sondern von mehreren Bereichen abhängt. So stellt die Schule gewisse Anforderungen an die Kinder, welche hauptsächlich vom Lehrplan und der Organisation der Schule abhängen. Die Lernbedingungen werden auch durch die Klassenzusammensetzung, die Klassengröße und die unterschiedlichen Förderangebote beeinflusst. Die Kinder wachsen in unterschiedlichen Familien und Lebenswelten auf und machen dadurch verschiedene Erfahrungen. Schulfähigkeit muss also im Kontext lokal-geschichtlicher, demographischer und erzieherischer Trends gesehen werden und hängt mit interpersonalen Beziehungen und Werten zusammen (vgl. Griebel & Niesel, 2007, S. 236). Lehrpersonen und Eltern können die pädagogische Übergangsbegleitung dann optimal gestalten, wenn ihnen die Auffassung von Schulfähigkeit des jeweils anderen vertraut ist, was zum Beispiel bedeutet, dass Eltern schon vor dem Stufenübertritt einen offiziellen Ansprechpartner aus der Schule haben (vgl. Walper & Roos, 2001; zitiert nach Griebel & Niesel, 2007, S. 236). Im Zentrum stehen also der Austausch und das Gespräch zwischen den Institutionen und den Eltern (*Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus*). Sollten diese nicht gemeinsam zu einer klaren Einschätzung kommen, stehen verschiedene zusätzliche Fachpersonen, wie zum Beispiel schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie der Schulpsychologische Dienst, zur Verfügung. Grundsätzlich darf es aber nicht einseitig darum gehen, das Kind für den Eintritt in die erste Klasse zu befähigen, sondern muss umgekehrt auch die Schule zur Aufnahme der Kinder fähig gemacht werden (vgl. Nickel, 1990, 1992, 1996; zitiert nach Griebel & Niesel, 2007, S. 237). So stellt sich denn vielmehr die Frage danach, ob die Schule „fit“ für das Kind ist. Auf institutioneller Ebene ist das Erreichen der Schulfähigkeit eine gemeinsame Aufgabe aller an der Erziehung eines Kindes beteiligten Personen (*Ebene Institutionen*). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit sicherzustellen, dass die Anschlussfähigkeit zwischen den Systemen Kindergarten und Schule gewährleistet wird (vgl. Kammermeyer, 2004). Der Gedanke einer kindfähigen Schule geht davon aus, dass die Schule als aufnehmende Institution auf das im Kindergarten und in der Familie erworbene Wissen sowie auf die erlernten Fähig- und Fertigkeiten eingeht und mit ihrem Angebot an dieser Stelle ansetzen muss, um eine möglichst hohe inhaltliche Anschlussfähigkeit zu ermöglichen. Auf diese Art werden bereits mitgebrachte Kompetenzen gewürdigt und wird auf denselben aufgebaut. Kammermeyer (2004) fordert, sich nicht nur theoretisch mit dem Begriff Schulfähigkeit auseinanderzusetzen, sondern, dass sich die Überlegungen dazu in konkreten Massnahmen niederschlagen. Diese betreffen auf der individuellen Ebene die Diagnose und Förderung der in 4.5. und 4.5.1. beschriebenen Lernvoraussetzungen, denn die Kenntnis des Lernstandes ist eine Voraussetzung dafür, dass im Anfangsunterricht die erforderliche Passung hergestellt werden kann. Beobachtungen und Lernstanderfassungen sind in diesem Sinne nicht primär als Mittel zur Selektion, sondern vielmehr als Mittel resp. Basis für ein passendes Lernangebot bzw. eine gezielte Förderung zu verstehen. Die Gewährleistung der Anschlussfähigkeit im schulischen Unterricht hat auch in Bezug auf das Verständnis, dass Stresserleben aus Unter- resp. Überforderung resultiert, eine zentrale Bedeutung (siehe 3.2.3.). Dass eine Rückstellung in den Kindergarten nur in Ausnahmefällen erfolgen soll, hat unter anderem auch mit entwicklungspsychologischen Aspekten zu tun. So findet man in der Regel zwischen vier und sechs Jahren günstige motivationale und eher ungünstige kognitive Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung von Lernprozessen. Mit dem qualitativen Einschnitt in der funktionalen Effizienz des phonologischen Arbeitsgedächtnisses im sechsten Lebensjahr verbessern sich die kognitiven Voraussetzungen für das Lernen drastisch. Bis

zum achten Lebensjahr bleiben auch noch die allgemeinen günstigen motivationalen Bedingungen erhalten (vgl. Hasselhorn, 2011, S. 19). Dies bedeutet also, dass die motivationalen Voraussetzungen im Alter zwischen vier und acht Jahren in der Regel hervorragend sind. Erst gegen Ende dieses Altersbereichs bröckelt das Vertrauen von Kindern in ihre eigenen Fähigkeiten und damit die Bereitschaft, Anstrengungen zu investieren, um Lerninhalte ausdauernd zu üben. Aus dieser Perspektive ist es von Vorteil, wenn Kinder nicht zu lange vom Erstklassunterricht ferngehalten werden. Eine Rückstellung vom Schulunterricht für ein Jahr mag zwar für die weitere kognitive und vielleicht auch sozial-emotionale Entwicklung hilfreich sein, motivational jedoch birgt sie das Risiko, dass die vielen sich wiederholenden Übungseinheiten des schulischen Anfangsunterrichts nicht mehr von der natürlichen Lernfreude und dem festen Glauben, alles durch eigene Anstrengung erreichen zu können, getragen werden (ebd.).

Für einen erfolgreichen Stufenübertritt spielen zahlreiche Faktoren eine Rolle; diese werden im Folgenden (nochmals) präzisiert.

4.5. Einflussfaktoren bei der Übergangsbewältigung

Aufgrund von empirischen Studien zur Prognose des Schulerfolgs weiss man heute, dass für die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens in erster Linie die Phonologische Bewusstheit¹² und für die Mathematik das mengen- und zahlenbezogene Vorwissen¹³ bedeutsam sind. Auch wenn im Einzelfall andere Schulfähigkeitskriterien entscheidend sind, kann nach derzeitigem Stand der Forschung davon ausgegangen werden, dass die Diagnose und Förderung dieser *schulnahen Vorläuferkompetenzen* am erfolgsversprechendsten sind (vgl. Kammermeyer, 2004). So identifizierte Prädikatoren sind vorwiegend kognitiver Art (vgl. Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 414). Für einen erfolgreichen Start sind zusätzlich bestimmte *Basiskompetenzen* notwendig. Akgün (2007) nennt in diesem Zusammenhang Fähigkeiten im Bereich der Wahrnehmung, Kreativität sowie sozial-emotionale, motorische und weitere kognitive Kompetenzen (S. 14). Neben kognitiven haben sich insbesondere auch sozial-emotionale Komponenten, zu denen die Selbstregulation bei Erregung ebenso gehört wie der Aufbau stabiler Beziehungen oder die allgemeine Selbstorganisation, als geeignete Prädikatoren für eine positive Einstellung zur Schule und eine erfolgreiche Anpassung an Schulerfordernisse erwiesen (vgl. Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 414ff.). Entscheidend für die Entwicklung sozial-emotionaler Facetten, welche Akgün (2007) zu den Basiskompetenzen zählt, ist die Gestaltung der Interaktionen. Pianta (2004) weist darauf hin, dass es vor allem die Art und Qualität der Interaktionen und sozialen Beziehungen zwischen Kindern und Eltern, Eltern und Lehrpersonen sowie Lehrpersonen und Kindern sind, die die Motivation und das Interesse an schulischen Aktivitäten und damit die Schulbereitschaft formen (zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 419).

¹² Unter *Phonologischer Bewusstheit* versteht man die Fähigkeit des Kindes, Einblick in den lautlichen und strukturellen Aufbau der Sprache zu gewinnen. Das Kind muss sich also beim Lesen- und Schreibenlernen den lautlichen und strukturellen Aspekten der Sprache zuwenden. Dazu benötigt es die Fähigkeit, aus dem Lautstrom der gesprochenen Sprache einzelne lautliche Elemente zu unterscheiden und zu identifizieren (vgl. Barth & Gomm, 2008, S. 4).

¹³ Wenn Kinder im ersten Schuljahr systematisch an das Addieren und Subtrahieren im kleinen Zahlenraum herangeführt werden, ist es hilfreich, wenn sie vorgängig solide *Zählfertigkeiten* und ein gutes *Verständnis für Mengen und Zahlen* aufgebaut haben (vgl. Grube & Krajewski, 2007).

Die Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen im Transitionsmodell (siehe 4.1.) zeigt die Vielschichtigkeit der Anforderungen und macht deutlich, dass die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse nicht nur von den genannten schulnahen Vorläufer- und Basiskompetenzen abhängt. Auch aktuelle Modelle zur Schulfähigkeit (siehe 4.4.) betonen die Vielzahl der Einflussfaktoren seitens der Schule, des Kindes, der jeweiligen Familie und der Gesellschaft, die sich auf die Schulfähigkeit auswirken können (vgl. Nickel, 1990; zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 413). Nun gilt es also anzuschauen, welche Faktoren im Sinne eines ganzheitlichen Prozesses ebenfalls wirksam werden. In der fachlichen Diskussion werden auf der einen Seite solche Faktoren unterschieden, die sich auf den Übergangsprozess positiv auswirken, nämlich die sogenannten *Schutzfaktoren*. Auf der anderen Seite ist die Rede von *Risikofaktoren*, die es als den Prozess hemmende Faktoren zu beachten gilt. Beide sind Gegenstand der Resilienzforschung¹⁴, die Überschneidungen mit der Transitionsforschung aufweist. Unter Risikofaktoren versteht man krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale, von denen wahrscheinlich eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht (vgl. Holtmann & Schmidt, 2004; zitiert nach Ball & Peters, 2007, S. 127).

Da sich die vorliegende Arbeit überwiegend auf eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs konzentriert, soll an dieser Stelle vor allem auf die Schutz- und weniger auf die Risikofaktoren eingegangen werden. Den Schutzfaktoren darf denn auch eine bedeutende Grösse beigemessen werden, da sich daraus für alle Akteure Ziele und Handlungsmöglichkeiten ableiten lassen, wie Kinder bei der Übergangsbewältigung unterstützt werden können (siehe Kapitel 5). In der Literatur (vgl. u.a. Wustmann, 2007, S. 130ff.; Griebel & Niesel, 2007, S. 230f.; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 43ff.; Ball & Peters, 2007, S. 126ff.) werden die protektiven Faktoren im Rahmen der Resilienz-, aber auch der Transitionsforschung sehr ausführlich besprochen. Dies hat insbesondere mit einem Paradigmenwechsel zu tun. Durch Forschungserkenntnisse und eine daraus resultierende salutogenetische Sichtweise¹⁵ entstand eine neue Perspektive, die den Fokus anstatt auf Risiko- auf Schutzfaktoren eines Menschen legte. Allgemein kann bei Schutzfaktoren von entwicklungsfördernden oder auch risikomindernden Faktoren gesprochen werden, wobei postuliert wird, dass diese Faktoren nur dann als Schutzfaktoren gelten, wenn sie ihre Wirkung im Zusammenspiel mit einem erhöhten Risiko, wie zum Beispiel beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse, entfalten.

¹⁴ Die Kauai-Längsschnittstudie von Werner et al. ist der Ursprung der *Resilienzforschung*. Diese Pinonierstudie beschäftigt sich erstmals mit Risikokindern, die sich zu kompetenten Erwachsenen entwickelt haben. Die Studie, deren Hauptanliegen es war, Langzeitfolgen von prä- und perinatalen Risikobedingungen und die Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit auf die physische, kognitive und psychische Entwicklung von Kindern festzustellen, fokussiert direkt den Vergleich resilienter und nicht resilienter Kinder (vgl. Wustmann, 2004, S. 87).

Unter *Resilienz* wird die Fähigkeit von Individuen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen (vgl. Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2006, S. 13).

¹⁵ Das *Konzept der Salutogenese* von Antonovsky stellt eine Kritik an der einseitigen Orientierung der Forschung an schädigenden Lebensbedingungen und krankmachenden Faktoren dar (vgl. Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001, S. 28ff). Das Kernstück des Konzepts der Salutogenese, das *Kohärenzgefühl*, also die Grundhaltung, die Welt als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben, setzt sich aus drei Komponenten zusammen: Dem Gefühl der Verstehbarkeit (Passung mit eigenem Erklärungsmodell der Welt), dem Gefühl der Handhabbarkeit (individuelle Bewertung der Bewältigungschance von Herausforderungen) sowie dem Gefühl von Bedeutsamkeit resp. Sinnhaftigkeit (Wichtigkeit für das eigene Leben) (ebd.).

Bei der Einteilung der Schutzfaktoren wird analog zu den Risikofaktoren grundsätzlich zwischen *personalen* und *sozialen Ressourcen* unterschieden. Je nach Autor werden die personalen und sozialen Ressourcen unterschiedlich differenziert. Griebel und Niesel (2007) identifizieren Schutzfaktoren auf einer *individuellen Ebene* des Kindes selbst, auf der *interaktionalen Ebene* der Beziehungen und der *kontextuellen Ebene* der Lebensumwelt (S. 230f.).

4.5.1. Kindbezogene Schutzfaktoren

Als *kindbezogene Schutzfaktoren* sind psychosoziale Faktoren zu nennen wie ein positives Sozialverhalten, ein positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen¹⁶, eine angemessene Ursachenzuschreibung¹⁷, eine hohe Problemlösungsfähigkeit und ein aktives Bewältigungsverhalten, aber auch biologische Faktoren wie eine hohe Intelligenz oder ein angemessenes Temperament (vgl. Griebel & Niesel, 2007, 230f.).

4.5.2. Familienbezogene Schutzfaktoren

Familienbezogene Schutzfaktoren setzen sich zusammen aus einer stabilen emotionalen Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson, einem unterstützenden und emotional warmen Erziehungsklima, einer positiven Partnerschaft der Eltern, familiärem Zusammenhalt sowie Vorbildern für ein positives Bewältigungsverhalten (vgl. Griebel & Niesel, 2007, 230f.).

4.5.3. Kontextuelle Schutzfaktoren

Unter *kontextuellen Schutzfaktoren* werden ein guter sozioökonomischer Status, Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk, ein wertschätzendes Klima, Freundschaftsbeziehungen des Kindes und positive Erfahrungen in Kindergarten und Schule oder aber die gezielte Förderung von schulnahen Vorläufer- und Basiskompetenzen verstanden. Betont werden muss, dass individuelle psychosoziale Schutzfaktoren und die Ressourcen des Kindes sich aus der kontinuierlichen Interaktion mit seiner sozialen Umgebung herausbilden (vgl. Griebel & Niesel, 2007, 230f.).

¹⁶ *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* bei resilienten Kindern äussern sich dadurch, dass diese Kinder ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten kennen. Solche Kinder können ihre Erfolge auf ihr Handeln beziehen und wissen, welche Strategien und Wege sie zu diesem Ziel gebracht haben; sie können diese Strategien auf andere Situationen übertragen und wissen, welche Auswirkungen ihr Handeln hat und vor allem, dass ihr Handeln auch etwas bewirkt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 48).

¹⁷ Weiner (1972) unterscheidet zwei Dimensionen der *Ursachenzuschreibung* resp. *Kausalattribution*: Die Lokation (Ort der Ursache) sowie die zeitliche Stabilität der Ursache (siehe Abb. 3). Die Dimension der Lokation ist für die erlebten Selbstbewertungsaffekte entscheidend. Internale Ursachenzuschreibungen, zum Beispiel die eigene Fähigkeit oder intensive Anstrengung, führen bei Erfolgserlebnissen zu Stolz, bei erlebtem Misserfolg zu Beschämung. Die zeitliche Stabilität beeinflusst dagegen die Erwartungen darüber, wie man künftig abschneiden wird. Glaubt eine Person, dass ein erlebter Misserfolg auf zeitlich stabile Faktoren, zum Beispiel mangelnde Fähigkeit oder eine hohe Aufgabenschwierigkeit zurückzuführen ist, reduziert sich die Erwartung, beim nächsten Versuch eine entsprechende Aufgabe erfolgreich zu lösen (zitiert nach Flammer, 1990, S. 41).

| | | Ort der Ursache | |
|---------------------------|----------|-----------------|-----------------------|
| | | intern | extern |
| Stabilität der Ursache | stabil | Fähigkeit | Aufgabenschwierigkeit |
| | instabil | Anstrengung | Zufall (Glück/Pech) |

Abb. 3: Muster der Kausalattributionen (Vierfelderschema) nach Weiner (zitiert nach Flammer, 1990, S. 41)

4.5.4. Zwischenfazit

Die Selbstregulation war bereits im Zusammenhang mit metakognitiven Fähigkeiten Diskussionsthema (siehe 3.2.3.) In den vorangegangenen Erläuterungen hat die Selbstregulation eine tendenziell sozial-emotionale Tönung. Nach diesem Verständnis kann die Beziehungsgestaltung einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstregulation nehmen (*Ebene Individuum, Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus, Ebene Institutionen*). Ein integrativer Ansatz, welcher in Bezug auf die Selbstregulation kognitive und sozial-emotionale Elemente verknüpft, stammt von Blair (2002). Nach Auffassung des Autors dürfen im Erstklassunterricht eine fehlende Regulation von Aufmerksamkeit und selektivem Strategiegebrauch beim Bearbeiten schulischer Anforderungen (kognitive Elemente) sowie eine fehlende Regulation eigener Emotionen in sozialen Konflikten (sozial-emotionale Elemente) als Hauptproblem der schulischen Anpassung gelten (zitiert nach Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 415). Entsprechend ist es wichtig, sowohl kognitive als auch sozial-emotionale Facetten der Selbstregulation zu fördern (*Ebene Individuum*). Dazu gehören unter anderem die Regulation der Aufmerksamkeit, der effektive Einsatz von Bewältigungsstrategien, die Selbstorganisation sowie die Regulation bei emotionaler Erregung. Mit Blick auf die kindbezogenen Schutzfaktoren kommt unter anderem auch den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine tragende Rolle in der Übergangsbewältigung zu. Wenn ein Kind nicht erwartet, mit seiner Handlung etwas zu bewirken, wird es gar nicht erst versuchen, etwas zu verändern bzw. zu riskieren, sondern die Situationen wenn möglich meiden. Wenn das Kind dagegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird es diese auch auf neue Situationen übertragen. Aufgrund dieser Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entwickelt ein Kind Zuversicht und Vertrauen in sich selbst, was letztlich mit einer grösseren Selbstsicherheit, einer positiveren Selbsteinschätzung und mehr Eigenaktivität einhergeht (vgl. Wustmann, 2007, S. 157). Zu erkennen, wann eine stressbezogene Situation realistischerweise ausserhalb der Kontrolle liegt (siehe 3.1.6.), ist diesbezüglich jedoch ebenso essenziell (vgl. Wustmann, 2007, S. 159). Mit dem Übergang in die erste Klasse entwickeln Kinder ein zunehmendes Verständnis, auf welche Ursachen sich Erfolg und Misserfolg zurückführen lassen und wie diese Attribuierungsfaktoren (Anstrengung (intern/instabil), Fähigkeit (intern/stabil), Aufgabenschwierigkeit (extern/stabil) und Glück/Pech (extern/instabil) zusammenhängen. Die nachträgliche Erklärung, welchen Faktoren der eigene Erfolg oder Misserfolg schliesslich zuzuschreiben ist, beeinflusst die Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft: Wer Erfolg dem Zufall oder den zu leichten Aufgaben zuschreibt und Misserfolge seiner eigenen Dummheit, wird weniger Motivation aufbringen, als derjenige, der den Erfolg seinem Fleiss und den Misserfolg seinen unzureichenden Anstrengungen attribuiert (vgl. Holodynski & Oerter, 2008, S. 553). Diese Fähigkeiten führen dazu, dass Ereignisse als weniger belastend, sondern vielmehr als herausfordernd wahrgenommen werden. Bei Betrachtung der protektiven Faktoren fällt einmal mehr auf, dass das Kind den Übergang keineswegs alleine bewältigen kann, sondern stets die Unterstützung eines sozialen Umfeldes in Form von familienbezogenen und kontextuellen Schutzfaktoren benötigt. Die Unterstützung durch die Familie, die Schule und durch Freunde gilt als eine der bedeutendsten Ressourcen gegen das Erleben von Stress (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 56f.). Greve (2008) betont, dass sowohl für die Einschätzung, als auch für die Bearbeitung eines Problems der soziale Kontext einen erheblichen Stellenwert hat (S. 912). Dabei bietet das soziale Umfeld dem Kind entweder direkt Unterstützung an oder indirekt durch die Stärkung seines Stressbewältigungsverhaltens

(siehe 3.2.2.); hier nehmen Erwachsene, unter anderem die Lehrpersonen (siehe 3.2.3.), wichtige Modelle für das Verhalten von Kindern wahr. Nicht nur das Bewältigungsverhalten selbst, sondern auch Einstellungen zum Umgang mit Anforderungen können von Modellen übernommen werden (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 57). Kinder schauen sich Herangehensweisen an schwierige Situationen von Erwachsenen ab. Je selbstverständlicher ein Erwachsener Herausforderungen annimmt und eigene Fehler nicht als Katastrophe bewertet, desto selbstbewusster wird auch das Kind Anforderungen meistern können (*Ebene Individuum*) (ebd.); in diesem Sinne ist zum Beispiel eine fehlertolerante Atmosphäre im Unterricht zu erwähnen. Zudem bestimmt die soziale Umgebung in einem nicht geringen Masse, in welcher Art und in welchem Ausmass ein Kind mit Anforderungen konfrontiert wird. So kann die abgebende und aufnehmende Institution auf stressvermeidende resp. -reduzierende Rahmenbedingungen achten (*Ebene Institutionen*) (siehe 3.2.1.). Im Zusammenhang mit der sozialen Unterstützung stellt Greve (2008) jedoch ausdrücklich fest, dass unmittelbare und effiziente Hilfestellungen bei Alltagsaufgaben zwar aktuell entlasten, längerfristig jedoch zu Hilflosigkeit und sozialer Abhängigkeit führen können. Daher dürfte eine positive Wirkung sozialer Unterstützung vor allem dann entstehen, wenn sie auch die individuellen Bewältigungsprozesse des betroffenen Kindes fördert. Diese Förderung sollte neben der Vermittlung konkreter Fertigkeiten vor allem auf kognitive Neubewertungen und Restrukturierungen der Belastung abzielen (S. 916).

4.6. Zusammenfassende Diskussion der Erkenntnisse dieses Kapitels

Die Darlegung der verschiedenen inkludierten Ansätze im Transitionsmodell machen deutlich, dass es sich beim Stufenübertritt um einen sozialen Prozess handelt, an dem nicht einzig das werdende Schulkind beteiligt ist, sondern auch dessen Eltern sowie die Lehrpersonen des Kindergartens und der Schule. Der Transitionsansatz beschreibt den Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse denn auch als einen ko-konstruktiven Prozess, der alle beteiligten Akteure berücksichtigt und die jeweiligen Anforderungen resp. Entwicklungsaufgaben aufzeigt. So können eine gute Vorbereitung und eine pädagogisch gut gestaltete Begleitung massgeblich zu einer erfolgreichen Übergangsbewältigung beitragen. Dem gelungenen Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse kommt eine besondere Bedeutung zu, denn er ist richtungsweisend für die weitere Bewältigung von Diskontinuitäten in den Erfahrungen eines Menschen. Der Begriff der Schulfähigkeit ist keine absolute Grösse, die gemessen werden kann. Ist die Rede von Schulfähigkeit resp. Schulbereitschaft sind damit physische, kognitive, motivationale und sozial-emotionale Merkmale gemeint. Unverzichtbar ist es daher, dass sich die Beteiligten über ihr subjektives bzw. institutionelles Verständnis in diesem Zusammenhang austauschen. Die Übergangsbewältigung selbst und somit auch der Abschluss dieses Prozesses dauern unterschiedlich lange und sind abhängig von allen involvierten Akteuren. Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse ist dann erfolgreich bewältigt, wenn sich das Schulkind emotional, psychisch, physisch und intellektuell entsprechend den schulischen Anforderungen verhalten kann. Für Anschlussfähigkeit zu sorgen, ist dabei eine der Hauptaufgaben der Institutionen Kindergarten und Schule. Im Sinne eines integrativen Verständnisses ist wenn immer möglich auf eine Zurückstellung in den Kindergarten zu verzichten; gezielte Fördermassnahmen im Kindergarten und eine allfällige Weiterführung derselben in der ersten Klasse können diesem Richtungsziel dienen. Grundsätzlich muss auch die Schule bereit für das Kind sein und nicht nur das Kind bereit für die Schule.

5. Ansätze für die Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit

Nach einer fundierten Auseinandersetzung mit Theorien zu Stress, Bewältigung und Transition geht es nun darum, mögliche konkrete Gestaltungsansätze für die (heil-)pädagogische Arbeit im Sinne eines professionell gestalteten Übergangs abzuleiten. Dabei stehen nicht spezifische Trainings, die auch von pädagogischer Relevanz sein können, im Zentrum. Vielmehr soll pädagogische Arbeit grundsätzlich verstanden werden, indem sie im Kern nicht in ausgelagerten oder zusätzlichen Trainings erfolgt, sondern im pädagogischen Alltag. Nach Stein (2012) ist es nicht unwahrscheinlich, dass hier Wirkungen erzielt werden können, welche über diejenigen von Trainingsmassnahmen hinausgehen mögen und potenziell vergleichsweise nachhaltigere Effekte entfalten, indem sie sich auf der Grundlage von tragfähigen Beziehungen im alltäglichen Erziehungsgeschehen ereignen und daher von erheblicher Stetigkeit sein können, da sie nicht in isolierten Zeiten und Räumen bleiben (S. 135). Beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse darf aber nicht ausschliesslich nach Kompetenzen als Eigenschaften des Kindes gesucht werden (siehe 4.4.1.). Die Schulfähigkeit des Kindes zu konzeptualisieren, ohne den Einfluss von Beziehungen in der Familie und in der Schule in Betracht zu ziehen, würde zu kurz greifen (vgl. Broström, 2002; Pianta & Cox, 1999; zitiert nach Griebel & Niesel, 2007, S. 229). Auch die Förderung von schulnahen Vorläufer- und Basiskompetenzen (vgl. Kammermayer, 2004) kann nur einen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken. Stattdessen gehört hierher die ganzheitliche Vorbereitung des Kindes auf die erste Klasse sowie die Kooperation zwischen Familie, Kindergarten und Schule (vgl. Griebel & Niesel, 2007, S. 229). Daher wird es im Folgenden darum gehen, aus den gewonnenen Erkenntnissen ein Netzwerk von Ansatzpunkten auf der *Ebene Individuum*, *Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus* sowie auf der *Ebene Institutionen* zu entwickeln. In den vorangegangenen Kapiteln wurde unter anderem deutlich, dass pädagogische Massnahmen im Hinblick auf Stress und Bewältigung grundsätzlich zwei unterschiedlichen Ausrichtungen folgen können: Man kann versuchen, die situativen Bedingungen zu verändern (siehe 3.2.1.) oder das Kind in seinem Bewältigungsverhalten zu stärken (siehe 3.2.2.); für beide Orientierungen werden im Folgenden Ansätze formuliert. Je stärker der präventive Fokus ist, umso mehr wird die Gestaltung der Situation im Vordergrund stehen (vgl. Stein, 2012, S. 135). Prävention steht für Vorbeugung bzw. Verhinderung des Auftretens von unerwünschten Zuständen oder Störungen (vgl. Fröhlich, 1994; zitiert nach Stein, 2012, S. 135). Massnahmen der Prävention können nach unterschiedlichen Standpunkten systematisiert werden. Caplan (1964) beispielsweise unterscheidet zwischen einer primären, sekundären und einer tertiären Prävention. Primäre Präventionsmassnahmen sollen das Auftreten einer Störung verhindern, sekundäre Präventionsmassnahmen bei sich anbahnenden Störungen angewendet werden und tertiäre Prävention dient der Vermeidung von Zustandsverschlechterungen und Folgewirkungen (zitiert nach Stein, 2012, S. 135f.). Mrazek und Haggerty (1994) differenzieren zwischen einer universellen, einer selektiven und einer indizierten Prävention. Universelle Massnahmen richten sich recht ähnlich wie die Primärprävention auf alle Menschen. Selektive Massnahmen fokussieren Risikogruppen, und bei einer indizierten Prävention stehen solche Personen im Vordergrund, bei denen erste Anzeichen einer Störung festgestellt wurden (zitiert nach Mayer, Heim & Scheithauer, 2007, S. 91). Die folgenden präventiven Gestaltungsmöglichkeiten werden schwerpunktmässig im Bereich primärer und sekundärer resp. universeller und selektiver Präventionen liegen; die Mehrheit lässt sich der primären Prävention zuordnen.

5.1. Ebene Individuum

An erster Stelle steht der Blick auf das Kind, welches vor allem den Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse zu bewältigen hat. Ein zentraler Fokus liegt hierbei auf den Kompetenzen, die ein Kind zur Bewältigung dieses Prozesses benötigt. Im Zusammenhang zu nennen sind hier schulnahe Vorläufer- und Basiskompetenzen sowie weitere sogenannte Schutzfaktoren (siehe 4.5.). Eine gezielte Beobachtung des Kindes und die Dokumentation der Entwicklungsverläufe sind zentrale Aufgabenbereiche der Lehrpersonen. Nur so kann sicher gestellt werden, dass sowohl die kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen als auch die schulnahen Vorläufer- und Basiskompetenzen aufgebaut, gefördert und gefestigt werden können (vgl. Groot-Wilken, 2006, S. 11). Die Förderung richtet sich im Speziellen auf folgende Übergangskompetenzen: die Stärkung der Wahrnehmung, den Abbau von dysfunktionalen Bewältigungsreaktionen und Vermeidungstendenzen (wobei diese gegebenenfalls auch sinnvoll sein können), den Aufbau von Entspannungsfähigkeit, den Abbau von problematischen Kontrollüberzeugungen und Attributionen (z.B. soziale und leistungsorientierte Misserfolge intern/stabil der eigenen Fähigkeit zuzuschreiben, Erfolge hingegen extern/instabil auf günstige Umstände der Situation zu beziehen), die Ermöglichung von Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Entwicklung eines Bewusstseins derselben, den Aufbau von angemessenen Kompetenzerwartungen und kognitiven Bewertungsmustern, die Stärkung des Selbstkonzeptes oder den Aufbau von differenzierten problem- und emotionszentrierten Strategien zur Bewältigung. Ergänzend soll auf die Möglichkeit der Umdeutung hingewiesen werden, indem ein Kind auch versucht, eine Situation anders zu interpretieren, also zum Beispiel nicht als Bedrohung, sondern vermehrt als Herausforderung. Diese Haltung kann sein Erleben deutlich verändern, wobei die Umdeutung realistisch bleiben muss (vgl. Stein, 2012, S. 159). Im Zusammenhang mit problem- und emotionsfokussierten Strategien können verschiedene Selbstinstruktionen genutzt werden; so beispielsweise innere Sätze, etwa zur Beruhigung und Regulation innerer Prozesse oder zur Problemfokussierung, Stopp-Gedanken gegenüber störenden Impulsen, kognitive Umstrukturierungen (Akkommodationen) zur Veränderung der eigenen Person oder zur Selbstanleitung der Erarbeitung von Problemlösungsschritten. Entsprechende innere Impulse und Problemlösungsstrategien müssen jeweils individuell oder gemeinsam erarbeitet, anschließend mit Unterstützung erprobt und im pädagogischen Alltagsgeschehen auch immer wieder aufgearbeitet werden (vgl. Stein, 2012, S. 160f.). Die Entwicklung und Stärkung der genannten Ressourcen ist ein langer und kontinuierlicher Prozess, welcher im Kindergarten beginnt und in der Schule weitergeführt wird; es geht darum, aus dem Kindergarten mitgebrachte Voraussetzungen zu würdigen und auf ihnen aufzubauen (siehe 4.4.1.). Die Übergangsbegleitung hat dabei unterschiedliche Entwicklungstempi zu berücksichtigen und erkennt an, dass der Erwerb der Schulfähigkeit erst in Verbindung mit Schulerfahrungen abgeschlossen werden kann (siehe 4.3.4.), so die Forderung von Griebel und Niesel (2011, S. 118). Die abgebende Institution hat zudem die Aufgabe, die Kinder im Sinne einer antizipatorischen Sozialisation (siehe 2.3.1.1.) mit der neuen Lebensumwelt Schule vertraut zu machen, indem die Lehrpersonen im Kindergarten beispielsweise über die Schule erzählen und aufzeigen, was und wie in der Schule gelernt wird (vgl. Groot-Wilken, 2006, S. 11). Um eine Beständigkeit der Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten und um zum Gelingen des Übergangs für das einzelne Kind beizutragen, ist es unerlässlich, dass das Kind in seinem Entwicklungsprozess mit seinen Fähigkeiten, mit seinen Stärken und Schwächen wahrgenommen wird. Das Kind muss angemess-

sene Entwicklungsanreize erhalten; diese sind mit den Eltern abzustimmen (siehe 5.2.). Die Lehrpersonen müssen dafür sorgen, dass stabile soziale Beziehungen zwischen den Kindern und zu Erwachsenen aufgebaut und für den Übergang genutzt werden. Kompetenzen, die den Übergang erleichtern, sind in besonderem Masse zu fördern (vgl. Akgün, 2007, S. 13). Die pädagogische Herausforderung besteht darin, Assistenz zu gewähren, d.h. Fortschritte zu ermöglichen, und dabei sowohl das Kompetenzerleben des Kindes als auch sein Autonomieerleben zu unterstützen, damit seine Motivation gestärkt wird und es vor neuen Anforderungssituationen nicht zurückschreckt bzw. resigniert (vgl. Deci & Ryan, 2002; Krapp, 2005; zitiert nach Griebel & Niesel, 2011, S. 133). Gerade mit Blick auf Übergangsgestresste und Risikokinder (siehe 4.3.4.) ist die Gestaltung der Lernkultur von Bedeutung, geprägt von einer entwicklungsförderlichen Atmosphäre. Der Lehrperson-Kind-Interaktion liegt eine Grundhaltung von Anerkennung, Zutrauen und Ermutigung zugrunde, welche die Kinder in ihrem Selbstwert stärkt und gleichzeitig auf eine Erhöhung der Frustrationstoleranz abzielt. Je nach Problemlage können darüber hinaus individualisierte Massnahmen im Sinne einer sekundären Prävention ergriffen werden. Spezifische Fördermassnahmen basieren auf einer Diagnostik und bedürfen immer wieder der Überprüfung (siehe 4.4.1.). Letztlich ist das Ziel immer die „Hilfe zur Selbsthilfe“ (vgl. Stein, 2012, S. 166). Kinder lernen in erste Linie durch die Nachahmung anderer Menschen (siehe 3.2.3.). Dabei ist es wesentlich, dass sich die einzelne Lehrperson als Mensch zeigt, der nicht für alle Probleme umgehend eine Lösung bereit hält; vielmehr soll dem Kind vorgelebt werden, dass es förderlich ist, Probleme gemeinsam anzugehen (vgl. Buchwald, 2011, S. 70ff.). Da ein Übergang auch immer etwas mit Abschied zu tun hat (siehe 4.3.2.), kann dieser belastende Emotionen hervorrufen. Daneben ist es umso wichtiger, dass sich die Kinder darüber freuen können, etwas Neues anzugehen und auch den Mut haben, neue Wege zu gehen. Das Kind muss auf der interaktionalen Ebene der Entwicklungsaufgaben lernen, sich in einem neuen Beziehungsnetz von Erwachsenen und Kindern zurechtzufinden (siehe 4.3.2.). Freundschaften beschäftigen Kinder bereits lange vor dem Eintritt in die erste Klasse. Mit wem wird das Kind zusammen in die Klasse kommen? Gibt es verlässliche Beziehungen, auf die es besonders in der Anfangsphase der ersten Klasse zurückgreifen kann? Auf solche Fragen sollte die Schule frühzeitig eingehen, um Unsicherheiten zu vermeiden und bestehende Beziehungen zu nutzen (vgl. Akgün, 2007, S. 15). Eine Darstellung möglicher Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit auf der *Ebene Individuum* ist in der Tabelle 4 zusammengefasst. Die Gestaltungsansätze werden unterschieden in *situative Anpassungen* sowie in Massnahmen in Bezug auf die *Stärkung des Stressbewältigungsverhaltens*; sofern nicht ausdrücklich gekennzeichnet, betreffen diese Ansätze die Arbeitsinhalte sowohl im Kindergarten als auch in der ersten Klasse.

Tab. 4: Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit auf der Ebene Individuum

| Ebene Individuum | |
|--|---|
| Situative Anpassungen | Stärkung des Stressbewältigungsverhaltens |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gesamtsituation/Kontext berücksichtigen: Inwiefern ist das (abweichende) Verhalten für das Kind sinnvoll? ➤ Mittels (früher) Diagnostik Schulfähigkeit herstellen: Sorgfältige Beobachtungen und Lernstanderfassungen sind Voraussetzung für eine angemessene individuelle Förderung. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Schulnahe Vorläuferkompetenzen (Phonologische Bewusstheit sowie mengen- und zahlenbezogenes Vorwissen) und Basiskompetenzen (Wahrnehmung, Kreativität, kognitive, sozial-emotionale und motorische Kompetenzen) fördern (<i>Kindergarten</i>). ➤ Ressourcen wahrnehmen: Was ist schon vorhanden? |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Unterschiedliche Entwicklungstempi der Kinder berücksichtigen: Die Schulfähigkeit wird erst mit Schulerfahrungen abgeschlossen. ➤ Interaktionsprozesse achtsam gestalten: Ermutigungen und eine Atmosphäre des Zutrauens und echten Interesses stärken das Selbstvertrauen des Kindes und erhöhen seine Frustrationstoleranz. Die Förderung der Beziehung der Kinder untereinander unterstützt die sozial-emotionale Entwicklung. ➤ Als Bewältigungsmodell fungieren: Die einzelne Lehrperson zeigt Problemlösungsstrategien auf und demonstriert mittels lautem Denken, wie sie das Problem angehen würde. ➤ Den Unterricht auf junge Lernende ausrichten: Rhythmisierung berücksichtigt einen Wechsel zwischen Belastung und Erholung; Entspannungselemente sollen bewusst in den Unterricht eingebaut werden. ➤ Realistische Vorstellung über die Lebensumwelt Schule aufbauen: Gespräche rund um Fragen, Erwartungen, Freuden, Neugier, Befürchtungen der Kinder mit Blick auf die Schule, der Besuch der zukünftigen Lehrpersonen im Kindergarten oder das Erzählen von Geschichten über angehende Schulanfänger fördern ein realistisches Bild der Schule und reduzieren allfällige Unsicherheiten. Insbesondere die Durchführung eines „Schnupperbesuchs“ trägt dazu bei, dass Kinder die neuen Lehrpersonen der ersten Klasse, die Räumlichkeiten, das Schulgebäude, die Stimmung auf dem Pausenplatz und den Schulweg schon vor dem eigentlichen Stufenübertritt kennen lernen resp. „beschnuppern“ können. ➤ Abschied nehmen von den Kindern und ihren Eltern: Ein Abschlussgespräch der Lehrpersonen mit dem Kind und seinen Eltern würdigt die Beziehung und die Zusammenarbeit während der Kindergartenzeit. Im Rahmen eines Abschiedsfests verabschieden sich Kinder und Eltern von Lehrpersonen sowie von anderen Kindern und deren Eltern; den angehenden Erstklasskindern werden in einem Ritual gute Wünsche mit auf ihren Weg gegeben und es wird ihnen mit Blick auf die anstehenden Herausforderungen Mut gemacht (<i>Kindergarten</i>). ➤ Kontinuität in Bezug auf Freundschaften ermöglichen: Die Einteilung eines Kindes mit ihm bereits bekannten Kindern schenkt Sicherheit. Lehrpersonen des Kindergartens können der Schulleitung bei der Klasseneinteilung beratend zur Seite stehen. ➤ Inhaltliche Passung und Anschlussfähigkeit garantieren: Auf den aus dem Kindergaren mitgebrachten Kompetenzen und Vorwissen wird in der ersten Klasse aufgebaut (<i>Schule</i>). | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gesprächs- und Feedbackkultur pflegen: Reflexionsgespräche, aber auch Rollenspiele fördern einen angemessenen Attribuierungsstil, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, den Abbau von ungünstigen Bewältigungsmustern sowie die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzeptes; zudem ist die bewusste Wahrnehmung von Fortschritten seitens des Kindes die beste Voraussetzung für weiteren Erfolg. ➤ Sprachliches Begriffsfeld aufbauen: Regelmässige Reflexionsgespräche fördern das Sprachverständnis und die Ausdrucksfähigkeit. ➤ Differenzierte problem- und emotionsfokussierte Bewältigungsstrategien vermitteln: Die wiederholte Thematisierung von angemessenen Strategien fördert aktives Problemlösungsverhalten (wobei Vermeidungsverhalten auch eine sinnvolle Weise sein kann, um einem Problem zu begegnen, insbesondere wenn die eigenen Einflussmöglichkeiten tatsächlich nicht vorhanden sind). ➤ Umdeutungen üben: Interpretation einer Anforderung als Herausforderung anstelle einer Bedrohung resp. Belastung beeinflusst subjektive kognitive Bewertungsmuster und das Stresserleben. ➤ Selbstinstruktion üben: Innere Sätze beruhigen und regulieren innere Prozesse, verändern die eigene Einstellung zu einem Problem und unterstützen die Fokussierung auf Problemlösungsschritte. |
|--|---|

5.2. Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus

Auch die Eltern des angehenden Schulkindes müssen den Prozess des Übergangs aktiv bewältigen, denn sie werden zu Eltern eines Schulkindes (siehe 4.3.4.). Dieser Übergang ist verbunden mit persönlichen Erfahrungen der Eltern, die beim aktuellen Übergang erneut an Bedeutung gewinnen. Positive wie negative persönliche Erfahrungen können sich entsprechend auf das Kind übertragen. Eltern dürfen sich diesem Übergang nicht machtlos ausgeliefert fühlen (vgl. Groot-Wilken, 2006, S. 8). Innerhalb der Gestaltungsansätze steht daher an zweiter Stelle die Frage nach der Beziehung zwischen den Institutionen und den Eltern. Bei der Kooperation zwischen Institutionen und Elternhaus geht es einerseits darum, dem Kind bei seiner Entwicklungsaufgabe gemeinsam beizustehen, andererseits werden die Eltern durch diesen Austausch ebenfalls in ihrer eigenen Bewältigung des Übergangs unterstützt; dies insbesondere zum Zeitpunkt, da ihr erstgeborenes Kind eingeschult wird. Eltern sind daher im gesamten Prozess sowohl vom Kindergarten, als auch von der Schule rechtzeitig im Sinne einer ressourcenorientierten Erziehungspartnerschaft frühzeitig zu beteiligen. Informationen austauschen und mit Eltern zusammenarbeiten, dies sind klassische Themen der Kooperation schon seit vielen Jahren. Für das Gelingen des Übergangs ist es entscheidend, dass die Beziehung zwischen Institutionen und Eltern bereits vor dem Eintritt in die erste Klasse angebahnt wird. Es geht darum, Eltern frühzeitig als Akteure des Übergangs einzubeziehen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen; werden solche Bedürfnisse berücksichtigt, kann Vertrauen wachsen, was sich wiederum förderlich auf die Entwicklung des Kindes auswirkt. Besonders bei Übergängen sollen Eltern und bisherige Lehrpersonen intensiv beraten und sorgfältig über den weiteren schulischen Verlauf entscheiden. Haben Eltern beispielsweise eine zu hohe Erwartung an ihr Kind (siehe 3.2.1.) und drängen gar zu einen Verlauf, der das Kind überfordert, sind nicht nur die Anforderungen zu hoch; aufgrund häufiger Misserfolge sinkt auch die Motivation, dem Unterricht zu folgen, wodurch sich die Überforderung noch verstärkt (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 56). Umgekehrt kann auch eine Unterforderung zu Problemen führen (siehe 3.2.3.). Ein unterfordertes Kind ist gelangweilt, folgt dem Unterricht unzureichend, beschäftigt sich mit anderen Dingen, stört den Unterricht und bekommt dadurch längerfristig ebenfalls Probleme, die das Stresserleben steigern können (ebd.). Bei einer vorherrschenden Über- resp. Unterforderung besteht die Aufgabe des sozialen Umfeldes darin, eine geeignete Passung zwischen den Fähigkeiten und Anforderungen wieder herzustellen. An dieser Stelle sei erwähnt, dass mit dem Eintritt in die erste Klasse die Leistungserwartungen von Eltern an ihre Kinder vielfach einen ersten Höhepunkt erreichen. Dabei ist zu beachten, dass Erwartungen an das Leistungsverhalten eines Kindes nicht nur von aktuell entstandenen Erwartungen geprägt werden, sondern auch durch Erwartungen, die auf zurückliegenden Erfahrungen der Eltern selbst basieren (vgl. Hasselhorn & Lohaus, 2008, S. 423). Dass Eltern an der Stressentstehung beim Übergang beteiligt sein können, ist demnach offensichtlich. Neben zu hohen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit und einer zu geringen Akzeptanz von individuellen Leistungsgrenzen ist hier vor allem auch eine mangelnde Beschäftigung mit den Bedürfnissen des Kindes zu nennen. Eltern beeinflussen das Wohlbefinden ihres Kindes massgeblich, wenn sie genügend Zeit aufbringen, sich mit ihm zu beschäftigen (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 19). Auch auf die Freizeitgestaltung ihres Kindes haben Eltern einen entscheidenden Einfluss. Die freie Zeit sollte für Kinder eher eine Quelle von Entlastung als von Belastung sein (siehe 3.2.1.). Hier liegt es im Verantwortungsbereich der Eltern, gegebenenfalls regulierend einzugreifen, wenn Hinweise auf ein Stresserleben bei

ihrem Kind erkennbar sind. Dies gilt vor allem für jüngere Kinder, welche noch wenig erfahren im Umgang mit Belastungen sind und deshalb einer intensiven Unterstützung und Führung bedürfen (vgl. Lohaus et al., 2007, S. 23). Damit soll vermieden werden, dass eine Vielzahl von Ereignissen zusammenkommt. Neben den Anforderungen im Rahmen des Übergangs (Entwicklungsaufgaben) soll nicht auch noch ein volles Programm im Freizeitbereich dazu führen, dass Herausforderungen in Stresserleben umschlagen (siehe 2.3.2.). Durch die Eltern- und Familienkontakte ergeben sich Einblicke in die Eltern-Kind-Beziehung sowie in Erziehungshaltung und -verhalten, insbesondere in zentrale Aspekte wie Modelllernen, Bindung¹⁸ und Erziehungsstile. Soweit eine entsprechende Arbeitsbasis möglich ist, kann die Aufmerksamkeit der Eltern auf allfällige kritische Faktoren gelenkt werden, und es können gemeinsam Möglichkeiten erarbeitet werden, elterliches Verhalten und familiäre Situationen entsprechend zu modifizieren. Im Weiteren sind Empfehlungen zur Erziehungsberatung oder andere Unterstützungsformen für die Erziehung denkbar (vgl. Stein, 2011, S. 146f.). Die Schule bestimmt mit ihren vorgegebenen Strukturen massgebend den Rhythmus des familiären Zusammenlebens mit und führt somit Veränderungen der Lebenssituation, nicht einzig des Kindes, sondern vielmehr der gesamten Familie herbei, Veränderungen, auf welche das Kind beim Eintritt in die erste Klasse mit der Übernahme der Rolle eines Schulkindes reagieren muss (siehe 4.3.2.). Aber auch die Eltern reagieren mit der Rollenübernahme der Eltern eines Schulkindes (vgl. Daseking et al., 2008, S. 86). Es ist deshalb wichtig, dass Eltern darüber aufgeklärt werden, wie die Schule von heute funktioniert und was sie von ihnen und ihren Kindern fordert. Je mehr Eltern über Veränderungen wissen, die mit dem Eintritt in die erste Klasse verbunden sind, desto eher erleben sie den Übergang als Herausforderung und nicht als Belastung. Mit einer zuversichtlichen Haltung tragen Eltern ihrerseits viel zu einer gelingenden Übergangsbewältigung bei (vgl. Sameroff & Haith, 1996; zitiert nach Beelmann, 2004, S. 439). Für das Elternhaus gibt es zwei Informationsquellen, so zum einen die Schulleitung, die im Wesentlichen zu allgemeinen Fragen, Problemen und Interessen Auskunft geben kann und zum anderen die Lehrpersonen, die in der Lage sind, detaillierte pädagogische Aussagen zu machen. Beide Informationsquellen sind für Eltern wichtig, denn sie bieten ihnen sowohl eine allgemeine Orientierung als auch individuelle Informationen aus professioneller Perspektive zum Beispiel zu sozial-emotionalen, kognitiven oder sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder (vgl. Groot-Wilken, 2006, S. 10). Institutionen sollten deshalb aktiv Kontakte zu Eltern herstellen, um eine umfassende und individuelle Information sicherzustellen und somit den Bewältigungsprozess der Eltern und schliesslich auch den ihrer Kinder zu unterstützen. Dieser Prozess wird den Eltern wie ihren Kindern (siehe 5.1.) erleichtert, indem ihr Kind mit ihm bereits bekannten Kindern gemeinsam in die erste Klasse kommt und somit auch andere bekannte Elternkontakte erhalten bleiben. Eine Darstellung möglicher Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit auf der *Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus* ist in der Tabelle 5 zusammengefasst:

¹⁸ Die Bindungstheorie beschreibt den Aufbau der Beziehung zwischen Kleinkind und Bezugsperson als Bindungssystem, das mit dem Erkundungssystem dergestalt in Wechselbeziehung steht, dass sichere Bindung Erkundungsverhalten anregt und das Kind bei stressauslösenden Reizen ins Bindungssystem zurückkehren kann (vgl. Oerter & Montada, 2008).

Tab. 5: Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit auf der Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus

| Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realistische Vorstellung über die Lebensumwelt Schule aufbauen: Frühzeitige Informationsveranstaltungen oder Tage der offenen Tür unterstützt die Eltern im Aufbau eines zeitgemässen Bildes der Schule. Die Möglichkeit, Fragen rund um den Eintritt schon vor dem Stufenübertritt an eine offizielle Ansprechperson (z.B. Schulleitung) zu richten, reduziert Unsicherheiten und allfällige Ängste. Das frühzeitige Kennenlernen der zukünftigen Lehrpersonen sowie schriftliche Informationen über die Inhalte und Ziele der Schule (in unterschiedlichen Sprachen) schaffen Transparenz und Zuversicht. Freiwillige von der Schule organisierte Themenabende berücksichtigen unterschiedliche Bedürfnisse und Anliegen der Eltern. ➤ Eltern frühzeitig als Akteure des Übergangs einbeziehen: Raum für Kommunikation und Partizipation schenkt Eltern das Gefühl, ernst genommen zu werden; das gegenseitige Vertrauen kann wachsen. Bei Übergängen sollen Eltern und Lehrpersonen des Kindergartens intensiv beraten und über den weiteren schulischen Verlauf entscheiden. Eine möglichst hohe Übereinstimmung sämtlicher Beteiligter hinsichtlich der Bedeutsamkeit des Übergangs sowie in Bezug auf die Vorstellung von Schulfähigkeit schafft die wesentliche Basis für eine gute Zusammenarbeit und die Bereitschaft, Verantwortung zu teilen. ➤ Gesamtsituation/Kontext berücksichtigen: Kontinuitätsbemühungen seitens der Eltern können als Bewältigungsstrategie gesehen werden. Persönliche Erfahrungen der Eltern beeinflussen die Erwartungen an das Leistungsverhalten ihres Kindes. Unterschiedliche kulturelle Hintergründe tragen zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung der anstehenden Veränderungen bei. ➤ Eltern als kompetent wahrnehmen: Eltern sind als Experten ihres Kindes und als Ressourcen resp. grosser Einflussfaktor in der Übergangsbewältigung zu sehen. ➤ Eltern beraten: Eltern die Wirkung einer ausgleichenden Freizeitgestaltung und einer angemessenen Erwartungshaltung gegenüber ihrem Kind aufzeigen, macht Eltern ihre Verantwortung in dieser Hinsicht bewusst. Soweit es der Rahmen der Elternarbeit erlaubt, können Eltern auf allfällige kritische Faktoren hingewiesen werden; gemeinsam kann nach Wegen gesucht werden, elterliches Verhalten und familiäre Situationen entsprechend anzupassen. Zudem sind gezielte Empfehlungen zur Erziehungsberatung und -unterstützung möglich. ➤ Entwicklungsgespräche führen: Regelmässige Standortgespräche gewähren Klarheit in Bezug auf den Entwicklungsstand des Kindes. Gegenseitige Annäherung und Einsicht in die jeweils andere Lebensumwelt (Schule und Familie) werden möglich und erleichtern die Aufteilung der Verantwortung mittels der Formulierung von verbindlichen Teilzielen. ➤ Kontinuität in Bezug auf Freundschaften des Kindes ermöglichen: Die Einteilung ihres Kindes mit ihm bereits bekannten Kindern schenkt auch Eltern Sicherheit. |

5.3. Ebene Institutionen

Die Lehrpersonen der Institutionen Kindergarten und Schule erleben den Übergang nicht im eigentlichen Sinne, da sie den sozialen Bezugsrahmen nicht wechseln (siehe 4.2.1.). Sie übernehmen die Funktion der professionellen Moderation und Begleitung dieses Übergangsprozesses (vgl. Groot-Wilken, 2006, S. 8). Sowohl eine kontinuierliche Förderung des Kindes als auch eine gute Kooperation beider Institutionen mit der Familie können im Übergang schliesslich nur gelingen, wenn die Lehrpersonen aus dem Kindergarten und der Schule zielgerichtet zusammenarbeiten. Daher richtet sich das Augenmerk im Zusammenhang mit den möglichen Gestaltungsansätzen an dritter Stelle auf die Beziehung zwischen den Institutionen. Gut laufende Kontakte fördern eine enge, fruchtbare persönliche Beziehung zwischen Kindergartenlehrpersonen und Lehrpersonen in der Schule. Die Zusammenarbeit kann jedoch dann abrupt enden, wenn eine Lehrperson die Institution verlässt. Daher empfehlen Griebel und Niesel (2006) verbindliche Verfahren und Rahmenbedingungen, damit diese Zusammenarbeit auch als Bildungsinhalt gesehen wird, der in einem Konzept verankert ist und somit verbindlichen Charakter hat (S. 13). Sowohl Kindergarten und Schule haben es mit einer zunehmenden Heterogenität in ihren Klassen zu tun. Insofern ist es enorm wichtig, dass die Schulen viel aus dem Kinder-

garten erfahren. D.h. aber auch, dass sich insbesondere die Kindergärten öffnen und zeigen müssen, wie sie arbeiten. Denn nur so kann sichergestellt werden, dass das, was im Kindergarten gelernt, nicht entwertet wird, weil es gar nicht wahrgenommen wird (ebd.). Es gibt Lehrpersonen in der Schule, die im Sinne einer unvoreingenommenen Sichtweise keine Informationen von den Kindergartenlehrpersonen wünschen. Sie übersehen dabei, dass Nichtwissen eine kindgerechte pädagogische Arbeit erschwert und dass sie so möglicherweise die Stärken eines Kindes nicht erkennen, weil es diese im Stresserleben, das mit der Übergangsbewältigung verbunden sein kann, nicht zu zeigen in der Lage ist (ebd.). Kinder brauchen einen Kindergarten, der sie an Schule heranführt. Es ist von Bedeutung, dass die Kinder die Schule als ihre neue Lebensumwelt frühzeitig kennen lernen. So muss den Kindern schon im Kindergarten vermittelt werden, dass sie in der Schule gut aufgenommen und aufgehoben sein werden. Dies geschieht unter anderem dadurch, dass die Kinder die angehenden Lehrpersonen, die neuen Räumlichkeiten und den neuen Schulweg schon vor dem Stufenübertritt kennenlernen. Die Schule als aufnehmende Institution muss die Erfahrungen und das Wissen der Kinder aus dem Kindergarten nutzen und daran anknüpfen (siehe 4.4.1.). Dass Kindergarten und Schule ihr pädagogisches Verständnis abstimmen, ist Voraussetzung dafür, dass die geforderten Massnahmen Früchte tragen. Schulfähigkeit wird nicht als alleinige Aufgabe des Kindes verstanden, sondern hier soll den Umweltfaktoren Beachtung geschenkt werden (siehe 4.4.). Es darf nicht einzig darum gehen, das Kind für die Schule zu befähigen, sondern umgekehrt muss sich auch die Schule für die Aufnahme des Kindes fähig machen. Nach diesem systemischen Verständnis macht es Sinn, auf Zurückstellungen zu verzichten und durch besondere Massnahmen im Sinne einer integrativen Förderung die Schulfähigkeit zu erreichen. Zunehmend wird daher eine integrative Förderung im Anfangsunterricht gefordert, um möglichst alle Kinder in die Lage zu versetzen, den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können (siehe 4.4.). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit sicherzustellen, dass die Anschlussfähigkeit zwischen den Systemen Kindergarten und Schule gewährleistet ist. Stimmt die Passung von Anforderungen und individuellen Fähigkeiten nicht, kann es leicht zu Überforderung und auch Unterforderung kommen. Eine systemische entwicklungspsychologische Perspektive betont die Bedeutung der multiplen sozialen Systeme für einen erfolgreichen Start in die Schule und fordert explizit, dass die Institutionen Kindergarten und Schule zusammenarbeiten müssen, um eine Anschlussfähigkeit zu garantieren. Der Kindergarten nimmt demnach weder die Rolle des „Zulieferers“ ein, noch ist es lediglich die Aufgabe der Schule, mit den Kindern Schulfähigkeit zu erarbeiten (vgl. Griebel & Niesel, 2003, S. 144). Griebel und Niesel (2006) fordern, dass sich die Lehrpersonen beider Institutionen in einer gewissen Weise miteinander verzahnen, denn sie müssen anschlussfähig miteinander zusammenarbeiten (S. 13). Eine Darstellung möglicher Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit auf der *Ebene Institutionen* ist in der Tabelle 6 zusammengefasst:

Tab. 6: Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit auf der Ebene Institutionen

| Ebene Institutionen |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sich der Bedeutung des Übergangs für die betreffenden Kinder und Eltern bewusst sein: Lehrpersonen beider Institutionen setzen sich mit Erkenntnissen der Stress- und Transitionsforschung auseinander und tauschen sich darüber aus. ➤ Sich fachlich und pädagogisch abstimmen: Die Lehrpersonen tauschen sich hinsichtlich Arbeitsinhalten, Lernzielen, Sichtweisen, Erfahrungen, Problemen und Visionen aus. Die bisherige Erfahrungswelt und individuelle Lebensgeschichte der Kinder werden vor dem Stufenübertritt mittels Übergangsgesprächen und schriftlichen Informationen überliefert und von den |

Lehrpersonen in der Schule berücksichtigt. Im Sinne eines Überblicks über die Gesamtsituation bleiben die Lehrpersonen auch nach dem Stufenübertritt im Gespräch.

- Massnahmen/Veranstaltungen/Projekte gemeinsam organisieren und durchführen: Die gemeinsame Abstimmung und Organisation von Gestaltungsansätzen auf der Ebene Individuum (z.B. „Schnupperbesuch“ in der Schule) und der Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus (z.B. Elternversammlungen) steht im Dienste von professionellem pädagogischen Handeln und garantiert Anschlussfähigkeit.
- Gemeinsam auftreten: Eine für Eltern erkennbare Kooperation der beiden Institutionen stärkt die vertrauensvolle Zusammenarbeit.
- Sich gegenüber der jeweils anderen Institution öffnen: Der Einblick in die Arbeitsinhalte und Ziele des Kindergartens resp. der Schule fördert das gegenseitige Verständnis und die Wertschätzung; auch wird das, was im Kindergarten gelernt wurde, eher wahrgenommen und anerkannt. Regelmässig durchgeführte Hospitationen und reservierte Zeitgefässe für gemeinsame Besprechungen und Diskussionen sind grundlegende Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation. Das Ausleihen oder Herstellen von Unterrichts- und Fördermaterialien schafft die Grundlage zur Nutzung von Synergien.
- Gemeinsame Aktivitäten ausserhalb des Schulalltages gestalten: Der gemeinsame Besuch von Fortbildungsveranstaltungen fördert die Annäherung auf einer persönlichen Ebene und sorgt für gut laufende Kontakte.
- Übergangskonzept als Teilkonzept im Schulkonzept festigen: Die Verankerung von Leitzielen und Vereinbarungen in einem gemeinsamen Konzept stärkt die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit.

6. Evaluation

In den vorangegangenen Kapiteln wurden auf der Grundlage von theoretischen Inputs zu Stress, Stressbewältigung und Transition Erkenntnisse gewonnen, welche nachfolgend nochmals gebündelt dargestellt werden. Im Weiteren werden im aktuellen Kapitel die zu Beginn der Arbeit formulierten Fragestellungen beantwortet, und es wird zu den beiden Hypothesen Stellung bezogen. Es folgen kritische Reflexionen der formulierten Gestaltungsansätze sowie des arbeitsmethodischen Vorgehens. Der Abschluss bildet ein Ausblick, in welchem ein Schlussfazit gezogen resp. Konsequenzen und Handlungsmöglichkeiten für weitere Untersuchungen sowie die Praxis aufgezeigt werden.

6.1. Zusammenfassende Darstellung der Erkenntnisse

- Stress ist ein universelles Phänomen, will heißen: ein unvermeidlicher Aspekt des alltäglichen Lebens eines jeden Menschen; bereits Kinder erleben Stress.
- Bis zu einem mittleren Erregungsniveau darf Stress als positiv beurteilt werden, denn bis zu dieser Stufe wirkt Stress leistungssteigernd.
- Im transaktionalen Stressmodell stellt Stress eine Beziehung bzw. Transaktion zwischen Mensch und Umwelt dar, in der äussere und/oder innere Anforderungen als die Anpassungsfähigkeit eines Individuums, eines sozialen oder organischen Systems beanspruchend oder übersteigend und als das Wohlbefinden gefährdend eingeschätzt werden.
- Was der Einzelne als Stress wahrnimmt, hat eine sehr individuelle Prägung. Es kommt nicht auf die objektive Qualität der Anforderungssituation an, sondern darauf, wie der einzelne Mensch diese Umstände bewertet; diese kognitive Bewertung wiederum ist stark beeinflusst von früheren Erfahrungen mit ähnlichen Situationen.
- In den Bewertungsprozessen spiegeln sich gesellschaftliche Einflüsse in Form von Normen, Rollenstrukturen, Wertvorstellungen und Erwartungen wider.
- Kritisch wird es insbesondere dann, wenn eine Vielzahl von stressbezogenen Ereignissen zusammenkommt.
- Auch komprimiert positiv bewertete Anforderungssituationen (Eustress wird zu Distress) oder Unterforderung können zu einem erhöhten Stressempfinden führen.
- Stresserleben kann mit dem Auftreten von physischen und psychischen Symptomatiken verknüpft sein.
- Nicht nur sind die Bedingungen individuell, unter denen es zu Stresserleben kommt, auch wirken dieselben Bewältigungsreaktionen bei verschiedenen Menschen unterschiedlich.
- Grundsätzlich gibt es zwei Reaktionen auf eine belastende Situation resp. auf eine Bedrohung des Wohlbefindens: Entweder versucht die Person, das Problem zu lösen (problemfokussierte Strategie), oder sie muss die empfundene Belastung reduzieren (emotionszentrierte Strategie), wobei die Reduktion der empfundenen Belastung auch mit einer defensiven Umgangsweise wie Verdrängung einhergehen kann; beide Bewältigungsstrategien können durchaus dysfunktional wirken.
- In Situationen, die als kontrollierbar beurteilt werden, sind Problemlösungsstrategien angemessen, wogegen in Fällen von unkontrollierbaren Situationen emotionsregulierende Strategien

geeignet sind. In Lebenslagen, in welchen die Situation unkontrollierbar und eine soziale Unterstützung nicht vorhanden ist, sind vermeidende Strategien anzuwenden.

- Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse ist gekennzeichnet von Veränderungen resp. Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes, und eine Neuorganisation und Anpassung an die neue Lebensumwelt Schule mit ihren Normen fordert komplexe und verdichtete Entwicklungsprozesse.
- Krisen haben etwas mit der Unterbrechung von Gewohnheiten und somit mit Veränderungen der Lebenssituation zu tun. Diskontinuitäten in den Erfahrungen eines Menschen dürfen grundsätzlich nicht nur als Quelle von Problemen, sondern muss auch als wichtiger Entwicklungsstimulus gesehen werden; insofern steckt im Begriff der Krise sowohl das Risiko, als auch die Chance.
- Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht in unserem Kulturkreis sind alle Kinder von einem Eintritt in die erste Klasse betroffen, so dass es sich bei diesem Lebensereignis um ein normatives handelt.
- Im Rahmen des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben darf der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse als folgenreiche Entwicklungsaufgabe im Leben eines Menschen gelten.
- Nicht nur das Kind wird ein Schulkind, seine Eltern werden Eltern eines Schulkindes und sehen sich mit einer Entwicklungsaufgabe konfrontiert; sie bewältigen daher ebenfalls einen Übergang.
- Es existiert kein allgemeingültiger Schulfähigkeitsbegriff. Schulfähigkeit darf deshalb nicht einseitig zu einem bestimmten Zeitpunkt am Kind festgemacht und als dessen Eigenschaft angesehen werden; auch sollte sie nicht als Selektionskriterium benutzt werden, die Schule besuchen zu dürfen oder von dieser zurückgestellt zu werden. Vielmehr entwickelt sich Schulfähigkeit aufgrund der Unterstützung und Anregungen in der Familie und im Kindergarten und hängt auch von den konkreten Anforderungen und Bedingungen in der ersten Klasse ab. Im Zusammenhang mit der Frage nach Schulfähigkeit ist im Gegenzug auch zu ermitteln, ob die Schule reif und fähig ist, ein Kind aufzunehmen. Die Schulfähigkeit ist daher als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten zu verstehen.
- Der Übergang ist ein individuell lange dauernder Prozess, daher ist eine längerfristige Perspektive notwendig; ein Kind wird erst mit den Erfahrungen in der Lebensumwelt Schule zum Schulkind.
- Begreift man den Wechsel vom Kindergarten in die Schule als einen sozial-ökologischen Übergang, ist das ganze System gefordert und zu einer Zusammenarbeit auf der Ebene Individuum, Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus sowie auf der Ebene Institutionen aufgerufen.

6.2. Fragestellungen und Hypothesen

Mittels der gewonnenen Erkenntnisse können die Fragestellungen wie folgt beantwortet resp. kann zu den Hypothesen Stellung genommen werden.

6.2.1. Beantwortung der Hauptfragestellung 1

Welche Anforderungssituationen (potenzielle Stressoren) bergen im Zuge des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse eine hohe Wahrscheinlichkeit, beim Kind zu Stresserleben zu führen?

Kinder müssen bis zum Eintritt in die erste Klasse einerseits schulnahe Vorläufer- und Basiskompetenzen entwickeln, zum anderen müssen sie den Prozess des Übergangs als Ganzes verarbeiten. Dazu gehört die Bewältigung von Emotionen gleichermassen wie die Veränderung der Identität, der Erwerb von weiteren Kompetenzen, die Veränderungen von Beziehungen sowie Sozialisierungsprozesse in der neu zusammengesetzten Kindergruppe. Da die Anpassungsleistungen in relativ kurzer Zeit geleistet werden und mit verdichteten Lernprozessen einher gehen müssen, bergen sie eine hohe Wahrscheinlichkeit, beim Kind zu Stresserleben zu führen. Dabei stellt nicht unbedingt die einzelne Anforderung an sich, sondern vielmehr die Kumulation der Anforderungssituationen, welche auch als Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden, einen potenziellen Stressor dar. Die Bezeichnung als Entwicklungsaufgabe ist insofern passend, als sie den positiven motivationalen Charakter der Herausforderung bei Übergängen stärker betont, als dies bei den Begriffen Anforderungen oder gar Belastung der Fall ist. Anforderungssituationen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse können also als Entwicklungsaufgaben verstanden werden, die sich wiederum auf drei Ebenen unterteilen lassen. Auf der *individuellen Ebene* stellt die Balancierung der sozial-emotionalen Befindlichkeit eine Entwicklungsaufgabe dar. Das Kind muss mit Trauer, Freude, Neugierde, Stress und Erwartungshaltungen seiner Umwelt umgehen. Es muss ausserdem (weitere) Kompetenzen ausbauen und neue erwerben, wie beispielsweise Selbständigkeit oder neue Lern- und Kulturtechniken. Seine Identität verändert sich mit der Wandlung vom Kindergarten- zum Schulkind. Auf der *interaktionalen Ebene* sind vor allem der Aufbau neuer Beziehungen mit Lehrpersonen und anderen Kindern, das Zurücklassen alter Bezugspersonen, die Veränderungen der Beziehungen innerhalb der Familie sowie ein Rollenzuwachs feststellbar. Auf der *kontextuellen Ebene* muss das Kind die Anforderungen und Angebote der unterschiedlichen Lebensumwelten Familie und Schule integrieren. Gegebenenfalls kommen noch andere zeitnahe familiäre Übergänge dazu, die bewältigt werden müssen, so beispielsweise die Geburt eines Geschwisters.

6.2.1.1. Beantwortung der untergeordneten Fragen

- Wie kommen diese Anforderungssituationen zustande?

Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse bringt komplexe, ineinander übergehende Veränderungsprozesse mit sich, welche sozial verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufes in sich verändernden Kontexten darstellen. Dabei kommt es zu einer Häufung von stressbezogenen Situationen, wenn gleichzeitig Anpassungen an Anforderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene geleistet werden müssen.

- Wie kommt es zu Stresserleben?

Das transaktionale Stressmodell von Lazarus geht von einem relationalen Konstrukt aus, im Rahmen dessen Stress als ein Ungleichgewicht verstanden wird, welches durch die Wechselwirkung der aktuellen Anforderungen, die an das Individuum gestellt werden, und den persönlichen Kapazitäten, mit

denen das Individuum diesen Anforderungen begegnet, entsteht. Dieses Ungleichgewicht ist das Resultat eines Bewertungsprozesses, infolge dessen es nur dann zu Stresserleben kommt, wenn ein Ereignis von einem Individuum als stressbezogen bewertet wird. Die zentralen stressrelevanten Bewertungen sind die der Herausforderung, der Bedrohung sowie der Schädigung resp. des Verlustes. Die Bewertungsmuster einer Person wiederum sind beeinflusst durch die bereits gemachten Erfahrungen und die engeren und weiteren Lebensumwelten dieser Person.

➤ Wie äussert sich Stresserleben bei einem Kind?

Wenn die erlebten Anforderungen das verfügbare Bewältigungspotenzial übersteigen, kann dies mit dem Auftreten von physischen und psychischen Stressreaktionen verbunden sein. Halten diese Symptome über einen längeren Zeitraum an, können sie zu einem zusätzlichen Stressor werden. Bezeichnende physische Stresssymptome bei Kindern sind Müdigkeit, Unruhe, Schwindel, Schlaflosigkeit, Unkonzentriertheit, Herzklopfen, Händezittern, Übelkeit, Appetitlosigkeit, Schweissausbrüche, Alpträume, Atembeschwerden sowie Kopf- und Bauchschmerzen. Typische psychische Symptome sind Wut, Verärgerung, Erschöpfung, Traurigkeit, Überforderung, Anspannung, Unzufriedenheit, Einsamkeit, Ängstlichkeit, Hilflosigkeit sowie Schuldgefühle. Stressreaktionen zu Beginn der ersten Klasse zeigen sich beispielsweise darin, dass ein Kind am Rande bleibt, nicht mitmacht, stört, keine Freunde findet und sich letztlich so unwohl fühlt, dass das Lernen nicht möglich ist. In diesem Zusammenhang wichtig zu bedenken ist, dass Verhaltensauffälligkeiten am Anfang der ersten Klasse als Bewältigungsstrategie und daher ein Stück weit als „normales“ Verhalten verstanden werden können. Erst wenn sich aussergewöhnliche Reaktionen festigen und diese auch nach längerer Zeit keine Anpassung erkennen lassen, wird von Verhaltensauffälligkeiten ausgegangen, die entsprechende Massnahmen erfordern. Grundsätzlich empfiehlt sich ein achtsamer Umgang mit Interpretationen, denn Symptome können auch auf eine Erkrankung hindeuten. Von zentraler Bedeutung ist daher, sich immer einen Eindruck der Gesamtsituation zu verschaffen.

6.2.2. Beantwortung der Hauptfragestellung 2

Welche Faktoren unterstützen das Kind in der Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse?

Die verschiedenen Ebenen im Transitionsmodell zeigen die Vielschichtigkeit der Faktoren, welche den Stufenübertritt unterstützen können. So sind neben *schulnahen Vorläufer- und Basiskompetenzen* noch weitere Faktoren gefordert, welche die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die erste Klasse im Sinne eines ganzheitlichen Prozesses positiv beeinflussen. In Anlehnung an die Resilienzforschung werden diese Faktoren als *Schutzfaktoren* bezeichnet. Grundsätzlich kann bei Schutzfaktoren von entwicklungsfördernden oder auch risikohemmenden Faktoren gesprochen werden, wobei vorausgesetzt wird, dass diese Faktoren nur dann als Schutzfaktoren gelten, wenn sie ihre Wirkung im Wechselspiel mit einem erhöhten Risiko entfalten. Ein solches Risiko besteht im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben beim Übergang in die erste Klasse und den damit verlangten konzentrierten Lernprozessen. Bei der Einteilung der Schutzfaktoren wird zwischen personalen und sozialen Ressourcen unterschieden, wobei individuelle psychosoziale Schutzfaktoren und die Res-

sources des Kindes sich aus der beständigen Interaktion mit seinen Lebensumwelten Familie, Kindergarten und Schule herausbilden.

6.2.2.1. Beantwortung der untergeordneten Fragen

- Was ist eine erfolgreiche Bewältigung?

Vorangehende Entwicklungsprozesse sind notwendig, damit Bewältigungsprozesse individuell aufgebaut und eventuell angepasst werden können. Somit setzt Bewältigung Entwicklung voraus. Die Möglichkeit einer erfolgreichen Entwicklung selbst ist davon abhängig, dass aktuelle Belastungen, insbesondere Krisen, erfolgreich bewältigt werden. Demnach setzt Entwicklung Bewältigung voraus. Eine gelingende Entwicklung schliesst eine fortlaufende Anpassung an die Veränderungen mit ein. Angemessene Anpassungsleistungen setzen wiederum eine realistischen Wahrnehmung des veränderten Ereignisses, eine adäquate situative und soziale Unterstützung sowie ein effektives Bewältigungsverhalten der Person voraus. Beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse handelt es sich um einen Übergangsprozess, der individuell lange dauert. Insofern geht es nicht darum, dass der Übergang, sondern vielmehr der Übergangsprozess erfolgreich bewältigt wird. Grundlegend ist dieser dann gelungen, wenn sich das Kind emotional, sozial, psychisch und intellektuell entsprechend dem Kontext Schule verhält und die Bildungsangebote optimal für sich nutzen kann. D.h. das Kind hat mittels vorangegangenen Entwicklungsprozessen eine erfolgreiche Anpassung an die Entwicklungsanforderungen in der ersten Klasse leisten können und dabei Kompetenzen gewonnen, welche für eine weitere positive Entwicklung von grösster Relevanz sind.

- Welche individuellen Faktoren fördern einen erfolgreichen Bewältigungsprozess?

Ressourcen in Verbindung mit Selbstregulation, Kooperationsbereitschaft, Kontaktfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Konfliktlösungsstrategien, starken Selbstwertgefühlen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Kompetenzerwartungen), angemessenen Ursachenzuschreibungen sowie eine positive Einstellung zu Schule und ihren Anforderungen sind individuelle resp. kindbezogene (Schutz-)Faktoren dafür, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule leichter gelingen kann. Zudem können biologische Faktoren wie eine hohe Intelligenz oder ein angemessenes Temperament den Bewältigungsprozess positiv beeinflussen. Für die Bewältigung von schulischen Anforderungen sind auch schulnahe Vorläuferkompetenzen (Kompetenzen im Bereich der Phonologischen Bewusstheit sowie mengen- und zahlenbezogene Kompetenzen) sowie Basiskompetenzen (Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmung sowie sozial-emotionale, motorische und weitere kognitive Kompetenzen) nicht unerheblich.

- Welche umweltbezogenen Faktoren fördern einen erfolgreichen Bewältigungsprozess?

Umweltbezogene Ressourcen können in *familienbezogene* und *kontextuelle (Schutz-)Faktoren* unterteilt werden. Im Vordergrund stehen stabile und sichere Beziehungen zu Bezugspersonen, ein unterstützendes und emotional warmes Erziehungsklima in Familie und Schule, eine positive Partnerschaft der Eltern, familiärer Zusammenhalt sowie Vorbilder resp. Modelle für ein positives Bewältigungsverhalten. Aber auch ein guter sozioökonomischer Status, eine weiter greifende Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk, positive Erfahrungen in Kindergarten und Schule oder die auf einer sorgfältigen Diagnostik basierende gezielte Förderung (sekundäre Prävention) können zu einer erfolgreichen Bewältigung beitragen. Nach Auffassung einer primären Prävention sind Faktoren vor allem im Bereich einer guten Vorbereitung auf die neue Lebensumwelt Schule (antizipatorische Sozialisation), einer

systematischen und offenen Kommunikations- und Reflexionskultur sowie der Aufrechterhaltung einer gewissen Kontinuität (z.B. Einteilung mit bereits vertrauten Kindern in dieselbe Klasse) zu nennen.

- Auf welche Faktoren hat das (heil-)pädagogische Wirkungsfeld einen Einfluss?

Das (heil-)pädagogische Wirkungsfeld darf grundsätzlich als weitreichend eingeschätzt werden, hängt aber von den je vorfindbaren Umständen am Arbeitsplatz ab. So begünstigen angemessene Zeitgefäße für die Arbeit innerhalb der Systeme (Kind, Eltern, Institutionen) und über diese hinaus führend, die Bereitschaft der Beteiligten zur Kooperation resp. allfällige konzeptuell verankerte Rahmenbedingungen in dieser Hinsicht sowie theoretisches und subjektives Wissen der Akteure die Effektivität des pädagogischen Handelns auf individuelle und umweltbezogene Faktoren. Davon ausgeschlossen sind biologische oder sozioökonomische Faktoren. Auch der Einfluss auf familienbezogene Faktoren ist klar begrenzt und hängt stark von den Möglichkeiten in Bezug auf die Elternarbeit ab. Hinsichtlich der auf das Kind gerichteten Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung sowie die Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen erweist sich der Handlungsspielraum unter der Bedingung einer professionellen Haltung als beachtlich, umso mehr, als er von weiteren positiven kind- und familienbezogenen sowie kontextuellen Faktoren ergänzt wird. An dieser Stelle kommt die gegenseitige Wechsel- bzw. Abhängigkeitswirkung zum Ausdruck.

6.2.3. Beantwortung der Hauptfragestellung 3

Was sind aufgrund der Erkenntnisse die Ansprüche an die (resp. mögliche Ansätze zur) Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse?

Übergänge gehören zu den normativen Lebensereignissen, die ambivalent sind, weil sie belasten, aber auch positiv fördern können. Zur Bewältigung von Übergängen sind also Kompetenzen notwendig, die geeignet sind, Veränderungen zu meistern. Der Transitionsansatz fordert, die am Übergang beteiligten Systeme (Kind, Eltern, Institutionen) in eine Zusammenarbeit einzubinden, welche aus folgenden Punkten bestehen sollte: Gewährleistung der inhaltlichen Anschlussfähigkeit, (frühe) Diagnostik im Dienste der (frühen) Förderung anstelle der Selektion, informative Schulvorbereitung für Kinder und Eltern, gemeinsame Elternarbeit, gemeinsam organisierte Massnahmen, gemeinsame Fort- und Weiterbildungen sowie gemeinsame Projekte aller Beteiligten. Die einzelnen Unterstützungssysteme sollen allmählich zu einer erweiterten und vertieften Kooperationskultur führen, die wesentlich zu einer erfolgreichen Übergangsbewältigung beiträgt.

6.2.3.1. Beantwortung der untergeordneten Fragen

- Auf welchen Ebenen (Individuum, Institution, ...) lassen sich im (heil-)pädagogischen Wirkungsfeld entwicklungsfördernde Ansätze schaffen?

Ansätze zur Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit können auf der *Ebene Individuum*, *Ebene Kooperation Institutionen und Elternhaus* sowie auf der *Ebene Institutionen* formuliert werden. Sie wirken dann am effektivsten, wenn sie nicht als Einzelmassnahme, sondern interdisziplinär auf allen drei Ebenen organisiert werden.

- Welche Ansätze haben vor allem einen präventiven Charakter?

Sowohl Ansätze im Bereich der Veränderung resp. Anpassung der Situation, als auch Ansätze zur Stärkung des Stressbewältigungsverhaltens seitens des Kindes haben eine präventive Färbung. Je mehr die Gestaltung der Rahmenbedingungen im Vordergrund steht, desto stärker ist der präventive Fokus bzw. desto stärker wird mittels Vorbeugung versucht, das Auftreten von unerwünschten Zuständen oder Störungen zu verhindern.

6.2.4. Überprüfung der Hypothese 1

Was schliesslich zu Stresserleben führt, ist insbesondere abhängig von der individuellen Einschätzung einer Anforderungssituation.

Anforderungssituationen werden mittels eines kognitiven Prozesses entweder als irrelevant oder als stressbezogen beurteilt bzw. interpretiert. Je nachdem, wie der betroffene Mensch die Stressrelevanz und die zur Verfügung stehenden persönlichen und sozialen Ressourcen einschätzt, kann es in der Konsequenz zu Stresserleben kommen. Das individuelle Stresserleben hängt weniger vom objektiv vorfindbaren Interaktionsgefüge zwischen Ereignis-, Person- und Kontextmerkmalen ab, als vielmehr von den Bedingungen, Fähigkeiten und Vorerfahrungen des mit einer Anforderungssituation konfrontierten Menschen. Auch ist anzunehmen, dass diese subjektiven Bewertungsprozesse je nach Herkunftsmilieu sowie gesellschaftlichen und kulturellen Prägungen unterschiedlich ausfallen. Dazu kommt, dass Menschen, die sich ihrer Kompetenzen bewusst sind, bereits vor einer potenziell Stress auslösenden Situation auftretende Besorgtheitskognitionen zu regulieren in der Lage sind und so im Sinne des transaktionalen Stressmodells bereits während des Bewertungsprozesses Anforderungen bewältigen; in der Folge kommt es tendenziell zu weniger Stresserleben. Im Weiteren kommen Emotionen als Nebenprodukt des Bewertungsprozesses hinzu, welche wiederum den Bewältigungsprozess und die sich demselben anschliessende Neubewertung der Person-Umwelt-Beziehung massgeblich beeinflussen. Der Umstand, dass Erwachsene Anforderungssituationen grundsätzlich nicht gleich bewerten wie Kinder, verlangt nach einer Sensibilisierung gegenüber allfälligem Stressempfinden und den damit verbundenen Stressreaktionen. Insofern ist Stresserleben abhängig von der individuellen Einschätzung einer Anforderungssituation; diese steht ihrerseits im komplexen Wechselspiel mit anderen Komponenten.

6.2.5. Überprüfung der Hypothese 2

Massnahmen im Bereich der Belastungsreduktion (Änderung der Situation) und der Belastungsresistenz (Ich-Stärkung) unterstützen Bewältigungsprozesse massgeblich.

Grundsätzlich wird zwischen zwei Ansatzmöglichkeiten unterschieden, wie Kinder im Bewältigungsprozess unterstützt werden können: Entweder wird die Situation verändert oder das Kind in seinem Stressbewältigungsverhalten gestärkt. Die in der Hypothese erwähnten Massnahmen zur Belastungsresistenz auf Seiten des Kindes dürfen zur zweiten Ansatzmöglichkeit gezählt werden, denn durch die Förderung von angemessenen problem- und emotionsfokussierten Bewältigungsstrategien wird das Kind potenziellen Stressoren gestärkt begegnen können und verfügt deshalb über eine höhere Belas-

tungsresistenz. Im Wesentlichen stellt sich im Zusammenhang mit kindgerechten Entwicklungsanforderungen stets die Frage, wie viel Kontinuität notwendig, wie viel Diskontinuität verantwortbar ist, und welche Form von Unterstützung erforderlich ist, um Diskontinuitäten in den Erfahrungen zu meistern. Übergeordnetes Ziel ist es, dass Kinder zu aktiven Problembewältigern werden, sofern die Situation für sie realistischerweise kontrollierbar ist; dabei geht es in erster Linie darum, dass sich Kinder als selbst wirksam erleben und dass sie neue Kompetenzen entwickeln. Vor allem problemorientierte Strategien (Veränderung der Umwelt) und Prozesse kognitiv-emotionaler Anpassung (Veränderung der Person) setzt die Verfügbarkeit alternativer Bewertungs- und Interpretationsstrukturen voraus, um übliche kognitive Bewertungsmuster korrigieren zu können. Die Entwicklung einer solchen kognitiven Flexibilität ist kein Selbstläufer. Gerade jüngere Kinder brauchen in dieser Hinsicht Anleitung und Führung in Form von verlässlichen und verfügbaren Interaktions- und Kommunikationspartnern, mit welchen sie gemeinsam Erfahrungen machen, sich austauschen und die auf sie zukommenden Aufgaben lösen können (metakognitive Gesprächs- und Reflexionskultur). Emotionale Sicherheit und Zuwendung bilden die Basis für Lernprozesse und die Entwicklung von Identität. „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (Montessori) bringt diese Erkenntnis auf den Punkt. Je nach dem macht auch eine Änderung der situativen Bedingungen Sinn. So können zum Beispiel Anpassungen der materiellen Umgebung (z.B. Rückzugszonen, ein grosszügiges und ansprechendes Schulzimmer, ein attraktiv gestaltetes Schulgelände), solche der formalen Unterrichtsgestaltung (z.B. die Rhythmisierung des Unterrichts), der Freizeitgestaltung (z.B. die Möglichkeit zur Entspannung und Erholung) sowie angemessene schulische Erwartungen der Eltern gegenüber dem Kind helfen, den Übergang besser zu bewältigen. Aber auch hier können und sollen im Dienste der Selbständigkeitsentwicklung nicht alle Hindernisse aus dem Weg geräumt werden, sondern sollten Bezugspersonen mittels einer zuverlässigen Beziehungsgestaltung dem Kind Rückhalt geben. Dies insbesondere im Wissen, dass gerade auch belastende Bewältigungsanlässe produktive Entwicklungen bewirken können. Daraus folgt, dass es nicht darauf ankommt, Kinder vor sämtlichen Situationen zu bewahren, die möglicherweise Stress auslösen könnten. Im Gegenteil, es ist wichtig, dass Kinder Erfahrungen im Umgang mit stressbezogenen Situationen machen, damit sie ein Bewältigungsrepertoire aufbauen können und so längerfristig keine sozialen Abhängigkeiten produziert werden. Ebenso wichtig ist es allerdings, dass Überforderungen vermieden werden. Eine zentrale Aufgabe im Erziehungsprozess und in der (heil-)pädagogischen Arbeit ist es, hier die richtige Balance zu finden zwischen soviel wie nötig und so wenig wie möglich. Die Interaktion in Transitionsprozessen sollte in einen dialogischen Prozess eingebunden sein, der von einem kompetenten Kind ausgeht und ihm eine aktive, gestaltende Rolle in den eigenen Bildungs- und Interaktionsprozessen zuweist.

6.3. Reflexion

Zum Abschluss folgt eine kritische Betrachtung der formulierten Gestaltungsansätze sowie eine Erläuterung der zu einer bestmöglich verlaufenden Übergangsbewältigung notwendigen Rahmenbedingungen. Auch wird das gewählte arbeitsmethodische Vorgehen im Rückblick betrachtet.

6.3.1. Kritische Reflexion der Gestaltungsansätze für die (heil-)pädagogische Arbeit

Die vorliegende Masterthese ist von Fragen rund um die Verbesserung der Übergangsbewältigung aus der Perspektive des Kindes ausgegangen. Die intensive Auseinandersetzung mit diesen Fragen und entsprechenden Theorien hat gezeigt, dass der alleinige Ansatz auf der Ebene des Individuums zu kurz greift. Die Arbeit mit dem Kind entfaltet erst dann ihre vollumfängliche Wirkung, wenn die anderen Systeme (Kindergarten, Schule, Eltern) gleichermassen und gleichzeitig eingebunden werden. Die formulierten Ansätze berücksichtigen inhaltliche, organisatorische, strukturelle und konzeptuelle Aspekte, welche in der Folge hinsichtlich ihrer Gelingensbedingungen reflektiert werden.

Grundsätzlich sollte das Bewusstsein vorherrschen, dass sich die beschriebenen Ansprüche und die daraus resultierenden Massnahmen nicht auf alle Kinder und Eltern übertragen lassen. Vielmehr ist jeweils die besondere Situation des einzelnen Kindes resp. der Familie zu beachten; was sich als geeignet oder aber weniger geeignet erweist, muss vor diesem individuellen Hintergrund entschieden werden. Insofern sind die Ansprüche auf den verschiedenen Ebenen als Inspirationsquellen zu verstehen. Dennoch bringen die Ansätze deutlich eine pädagogische Grundhaltung zum Ausdruck: Die Übergangsbewältigung kann nur dann optimal unterstützt werden, wenn eine systemübergreifende Abstimmung und ressourcenorientierte Kommunikation und Kooperation selbstverständlich sind und entsprechend die Grundlage im täglichen Denken und Handeln darstellen. Auch kleine Fortschritte müssen gewertschätzt, das stetige Bemühen um Verständnis und ein wacher Blick für vorhandene personale und soziale Stärken in allen Systemen müssen bewusst gepflegt werden; aber auch die Anerkennung von Grenzen gehört zu einer professionellen Einstellung.

Wichtig ist, dass alle Beteiligten die Zusammenarbeit nicht ausschliesslich als Mehrarbeit erachten, sondern erfahren, dass in Abstimmung und im Austausch mit anderen Akteuren Optimierungspotenzial liegt. Es braucht aber auch das Gewährsein, dass eine gut funktionierende Kooperation in den wenigsten Fällen ein Selbstläufer ist. Vielmehr handelt es sich dabei um eine komplexe Herausforderung, welche eine fortlaufende Arbeitsinvestition, eine gute Organisation und Arbeitsteilung sowie eine grosse Einigkeit der Beteiligten benötigt. Es ist wünschenswert, wenn eine Person die Leitung und Überwachung der Zusammenarbeit übernimmt. Der/die zuständige Heilpädagoge resp. -pädagogin kann hier sicherlich eine Art Führungsfunktion übernehmen, welche er/sie im Wissen darum, dass eine wirksame Kooperation ein dauerhafter Prozess ist, mit der notwendigen Portion Hartnäckigkeit wahrnehmen soll. Die investierte Arbeit soll sich dann auch merklich auf vielfältige und verbesserte Ergebnisse, echt empfundene Erleichterung und somit auf die Motivation und Qualität hinsichtlich der Zusammenarbeit langfristig auszahlen. Vielleicht können gerade dadurch unerwartet auch Vorurteile gegenüber einer Person oder ihrer Arbeit korrigiert werden.

Um einer systemübergreifenden Zusammenarbeit nicht die Anhaftung eines zusätzlichen Aufwandes zu geben, ist es aus Sicht der Lehrpersonen motivierend, wenn für den zeitlichen Mehraufwand entsprechende Zeitgefässe als Teil der Arbeitszeit explizit vorgesehen sind. Durch die Verankerung von konzeptuellen Kooperationsbedingungen erhält der Austausch resp. die Abstimmung zusätzlich einen verbindlichen Rahmen. Hierbei soll das Bemühen im Vordergrund stehen, die zum Teil stark divergierenden oder doch zumindest unterschiedlichen curricularen und organisatorischen Konzepte der benachbarten Institutionen im Sinne einer Anschlussfähigkeit anzunähern und anzugleichen. Ein genau beschriebenes Anforderungsprofil erleichtert das Erkennen eines individuellen Förderbedarfs im Kin-

dergarten wie in der Schule. Dazu gilt es allerdings, die diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen zu stärken (vgl. Kammermeyer, 2001b; zitiert nach Griebel & Niesel, 2003, S. 145). Eine Anlehnung an die Tatsache einer zunehmenden Heterogenität und die damit verbundenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen führt zur Notwendigkeit, die Beurteilung von Lernfortschritten des einzelnen Kindes an dessen individueller Entwicklung zu orientieren (individueller Bezugsmassstab) und weniger an einem Vergleich innerhalb der Klasse (sozialer Bezugsmassstab). Je nach Fall kann eine Zurückstellung in den Kindergarten entgegen den Forderungen dennoch Sinn machen; vor allem dann, wenn das Kind bis zum Eintritt in das System Kindergarten im System Familie nur wenige Inputs zur Ausbildung von kognitiven, sozial-emotionalen sowie sprachlichen Kompetenzen erhalten hat. Kommt es zu dieser bildungspolitischen Massnahme, ist es hingegen essenziell, dass die Zeit während des dritten Kindergartenjahres gut genutzt wird, indem das Kind die entsprechenden Anregungen in Form einer gezielten Förderung erfährt.

Eine ausgeprägte Reflexionskultur nimmt einen gewichtigen Stellenwert im pädagogischen Alltag ein. Die Potenziale, die sich dadurch auch für die Übergangsbewältigung ergeben, dürften recht stark reifeabhängig sein, da metakognitive Fähigkeiten differenzierte kognitive Kompetenzen im Bereich der Einschätzung, Beurteilung und Bewusstheit erfordern. Mit Blick auf die Gestaltung einer solchen Gesprächskultur wird klar, dass eine solche unbedingt stufengerecht zum Beispiel mittels des Einsatzes von Bildern und Symbolen gestaltet werden muss. Die Lehrpersonen sollen dabei die Voraussetzungen der Kinder wahrnehmen und darauf aufbauen sowie diese nicht überstrapazieren (weniger ist mehr). Sozialem Lernen kommt hier ebenfalls eine tragende Rolle zu, denn Kinder lernen nicht nur vom Verhalten der Lehrpersonen, sondern auch von demjenigen anderer Kinder. Als Vorbilder müssen sich Lehrpersonen immer wieder eingestehen, dass sie nicht perfekt sind und in der Konsequenz müssen sie vorleben, dass sie FEHLER als HELFER annehmen, indem sie aus diesen Fehlern lernen.

Eine Kooperation zwischen allen Systemen bedeutet immer auch die Überlieferung von Informationen über das Kind; dabei soll natürlich ein achtsamer Umgang gepflegt werden, damit Aspekte des Datenschutzes garantiert werden können. Nichtsdestotrotz dürfen Datenschutzaspekte nicht als Hindernis für eine pädagogische Partizipation aufgefasst werden; vielmehr sollen sich alle Akteure bewusst darüber werden, dass die Datenschutzgewährleistung die Eltern unvermeidlich in die Zusammenarbeit integriert (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 159).

Eltern haben einen enormen Einfluss auf die Art und Weise, wie der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse bewältigt wird. Eltern mittels Massnahmen zu stärken, welche ihnen Sicherheit und Zuversicht geben, ist unabdingbar, denn solche Massnahmen wirken sich unmittelbar auf das Kind und sein Bewältigungsverhalten aus. Es muss aber auch davon ausgegangen werden, dass nicht alle Eltern eine identisch intensive Begleitung durch die Institutionen benötigen, insbesondere auch dann, wenn es nicht ihr erstgeborenes Kind ist, welches den Stufenübertritt meistern muss. Daher muss ein flexibler Spielraum vorhanden sein, wenn Eltern beispielsweise nicht an einer informativen Elternversammlung als Übergangsvorbereitung teilnehmen möchten. Beim erstgeborenen Kind darf die Präsenz an einer solchen Veranstaltung hingegen als durchaus obligatorisch erklärt werden.

Bei den formulierten Gestaltungsansätzen wirken Heilpädagoginnen resp. -pädagoginnen direkt in Form einer unmittelbaren Arbeit mit den Systemen sowie indirekt in Form von Beratungstätigkeiten.

6.3.2. Kritische Reflexion des arbeitsmethodischen Vorgehens

Bei der Wahl des Themas bin ich von meinem aktuellen Berufsauftrag ausgegangen. Seit fünf Jahren begleite ich Kinder innerhalb eines herkömmlichen Modells beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse. Die eingangs formulierten Fragestellungen gründen daher zunächst in einem professionellen Interesse; aber auch meine persönliche Neugier gegenüber dem Phänomen Stress stellte im Arbeitsprozess einen Antrieb dar. Für eine Literaturliteraturarbeit habe ich mich entschieden, da auf meinem Interessensgebiet schon sehr viel an Theoriewissen existiert und auch empirische Studien vorliegen.

Die Eingrenzung des Themas stellte sich denn auch als Herausforderung dar; zahlreiche Bereiche innerhalb dieses grossen Gebietes erweckten meine Aufmerksamkeit. Nach dem Besuch eines Workshops zu Angsterleben im Kindesalter bei Rut Brunner Zimmermann, entstand die Idee, mich im Rahmen meiner Masterthese vertieft in dieser Hinsicht auseinanderzusetzen. Mittels einer Literaturrecherche habe ich mich dann aber vermehrt auf den Umgang mit Stresserleben ausgerichtet. Als schulische Heilpädagogin wollte ich auch unbedingt einen schulischen Bezugsrahmen schaffen. Mit der Entdeckung des Transitionsmodells ist es mir einerseits gelungen, die Brücke zwischen Stresserleben und Stressbewältigung beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse zu schlagen, und andererseits konnte ich gleichzeitig den Untersuchungsfokus auf einen bestimmten Zeitraum eingrenzen. Eine fundierte Betrachtung und Diskussion dieses Ereignisses mit seinen Anforderungssituationen resp. entsprechenden Entwicklungsaufgaben hat die damit verbundenen Chancen und Risiken und darum die Bedeutung für die künftige Entwicklung eines Kindes in mein Bewusstsein gebracht.

Die Entwicklung einer Arbeitsstruktur entlang der Fragestellungen hat sich als sinnvoll und nützlich erwiesen. Im Verlauf des Theoriestudiums vervollständigten sich die einzelnen Puzzleteile zunehmend zu einem ganzheitlichen Bild, insbesondere auch deshalb, da die beigezogenen und diskutierten Forschungsgebiete einige Berührungspunkte, ja sogar Überschneidungen aufweisen. So ist beispielsweise das transaktionale Stressmodell Teil des Transitionsmodells, welches wiederum mit der Resilienzforschung verwandt ist. Meine Absicht, Stress getrennt von Bewältigung darzustellen, gestaltete sich als Knackpunkt, weil das transaktionale Stressmodell sowohl Stresserleben wie auch dessen Bewältigung integriert; beide Prozessaspekte stehen unter wechselseitigem Einfluss.

Da von Kindern im Anfangsunterricht innerhalb unseres Kulturkreises erst wenige empirische Studien zu Stressentstehung resp. -erleben vorhanden sind, habe ich mich an den im Rahmen der Transitionsforschung formulierten Entwicklungsaufgaben sowie an den bekannten Schutzfaktoren aus der Resilienzforschung orientiert, um förderliche Übergangskompetenzen zu identifizieren und um daraus Ansätze für die Gestaltung der (heil-)pädagogischen Arbeit abzuleiten. Diese formulierten Ansätze beurteile ich weder als abschliessend noch als grundlegend neu, aber aus erweitertem entwicklungspsychologischen und systemisch-ökologischen Blickwinkel sehe ich die ihnen immanenten Stärken und erachte diese als erfolgsversprechend und wegweisend, vor allem dann, wenn sie ihre Wirkung kumulativ entfalten.

6.4. Ausblick

Am Ende dieser Arbeit angelangt darf ich sagen, dass mich der Arbeitsprozess insofern bereichert hat, da ich meine Denk- und Handlungsmuster erweitern konnte. Die Qualität meiner täglichen Arbeit als schulische Heilpädagogin zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass ich meine professionellen Aktionen auf einem theoretischen Bezugsrahmen gestalten, argumentieren und reflektieren kann.

Im Zuge der Ermittlung und des wachsenden Verständnisses von Wirkungszusammenhängen rund um das Phänomen Stress ist mein subjektives und theoretisches Wissen gewachsen, das eine Sensibilisierung hinsichtlich Stressentstehung und -reaktionen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse fördert. Die Erkenntnis, dass insbesondere die Quantität und Qualität der Lehrperson-Schüler-Interaktion einen beachtlichen Einfluss auf die Bildungslaufbahn und entsprechend auf den persönlichen Lebenslauf eines Kindes nehmen kann, stärkt meine Arbeitsmotivation und Zuversicht. Von Bedeutung ist es nun, das erweiterte Wissen zu teilen und in konkrete Massnahmen einfließen zu lassen. Einen persönlichen Schwerpunkt sehe ich sicherlich in der Eins-zu-Eins-Situation mit dem Kind, aber auch in der Zusammenarbeit resp. Beratung mit und von anderen Lehrpersonen und Eltern. Als ebenso wichtig erachte ich aber auch eine Transferarbeit auf der Ebene Schulentwicklung, da diese nachhaltige Effekte bringt; in diesem Zusammenhang kann ich mir eine Verankerung von Rahmenbedingungen in Bezug auf die Kooperation zwischen den Systemen vorstellen. Bei allen Handlungen möchte ich meinen Blick schärfen gegenüber vorhandenen Ressourcen, aber im Sinne einer primären und sekundären Prävention auch gegenüber möglichen verdichteten Anforderungssituationen resp. potenziellen Stressoren in der spezifischen Situation an meinem Arbeitsplatz. Im Weiteren geht es darum, formulierte Ansätze im Team stimmig auszuwählen, auszuprobieren, zu evaluieren und in der Folge zu konkretisieren. Dabei ist es relevant, die einzelnen Systeme nicht zu „überfahren“, sondern sie möglichst hochgradig zu beteiligen und mitwirken zu lassen, damit auch die Akzeptanz von Massnahmen wächst: Schritt für Schritt, denn Veränderungen brauchen Zeit - nicht zuviel auf einmal, denn weniger ist oft mehr!

Mögliche weiterführende Forschungsfragen sehe ich rund um die Art und Weise, wie spezielle Gruppen den Übergang bewältigen; so wäre es sicherlich spannend zu untersuchen, inwiefern Mädchen anders als Jungen (Genderfrage) oder Kinder aus anderen sprachlichen und kulturellen Kreisen mit Entwicklungsaufgaben beim Übergang umgehen. Bei Familien mit Migrationshintergrund stellt sich zudem die Frage nach Möglichkeiten und Wirkungen von Frühförderungsprogrammen. Auch interessieren würde mich noch vermehrt die Perspektive der Eltern: Was genau brauchen Eltern, um ihr Kind optimal zu unterstützen bzw. um ihren eigenen Übergang zu bewältigen? Neue Formen und Inhalte der Elternarbeit im Kindergarten und in der ersten Klasse würden so in den Fokus des Interesses rücken. Auf einer bildungspolitischen Ebene gäbe es daneben Fragen in Bezug auf zweckdienliche Strukturen wie zum Beispiel altersdurchmischte Klassen, wo jüngere und ältere Kinder im Austausch stehen und wo somit Integration gelebt wird, da es kein Scheinideal einer homogenen Gruppe zu überwinden gilt.

Literaturverzeichnis

- Akgün, M. (2007). *Übergang Kindergarten Grundschule. Fachliche Grundlagen. Ansätze zur Gestaltung*. Internet: <http://www.transkigs.nrw.de/papiere/fachgrund.pdf> [11.09.2012].
- Ball, J. & Peters, S. (2007). Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 81-94). Göttingen: Hogrefe.
- Barth, K. & Gomm, B. (2008). *Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS)*. München: Reinhardt.
- Beelmann, A. (2004). Abflachung sozial-ökologischer Übergänge: Vom Kindergarten in die Schule. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 432-445). Göttingen: Hogrefe.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001). *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung: Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert, Band 6*. Köln: BZgA.
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2007). Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11-27). Göttingen: Hogrefe.
- Buchwald, P. (2011). *Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen*. Paderborn: Schöningh.
- Daseking, M., Oldenhage, M. & Petermann, F. (2008). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule - eine Bestandesaufnahme. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (2), 84-99.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie. (Hrsg.). (2007). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). Weinheim: Beltz.
- Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flammer, Au. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Hans Huber.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Reinhardt (UTB-Profile).
- Fthenakis, W. E. (2007). Vorwort. In W. E. Fthenakis, K. Gisbert, W. Griebel, H.-R. Kunze, R. Niesel, C. Wustmann (Hrsg.), *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung, Band 16* (S. 2-9). Berlin und Bonn.

- Gisbert, K. (2004). Lernen lernen. *Lernmethodische Kompetenz von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Greve, W. (2008). Bewältigung und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Aufl., S. 910-926). Weinheim: Beltz PVU.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 136-151). Freiburg: Herder.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2006). Übergänge beinhalten ein grosses Entwicklungspotenzial. Interview mit Wilfried Griebel und Renate Niesel zur Transition vom Kindergarten in die Grundschule. *Klein & gross. Lebensorte für Kinder*, 4, 12-16.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2007). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In W. E. Fthenakis, K. Gisbert, W. Griebel, H.-R. Kunze, R. Niesel, C. Wustmann (Hrsg.), *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung, Band 16* (S. 191-251). Berlin und Bonn.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Groot-Wilken, B. (2006). Frühe Kindheit und Transitionsprozesse. Von der Tageseinrichtung in die Grundschule. *Klein & gross. Lebensorte für Kinder*, 4, 7-11.
- Grube, D. & Krajewski, K. (2007). *Vorläuferkompetenzen von mathematischem Denken*. Internet: <http://www.wl-lang.de/Lernbereich%20Mathematik/Lernbereich%20Ma%20Vorlaeuerfaehigkeiten%20Mathe.pdf> [14.11.2012].
- Gruber, H. (2009). *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Stuttgart: UTB.
- Hampel, P. & Petermann F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Hasselhorn, M. & Lohaus, A. (2008). Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters, Band 4* (S. 409-428). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M. (2011). Förderung der Metakognition in der Schuleingangsstufe. Wichtigkeit aus Sicht der Lehrpersonen und Rahmenbedingungen zur Umsetzung. In F. Vogt, M. Leuchter, A. Tet-

- tenborn, U. Hottinger, M. Jäger & E. Wannack (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder* (S. 81-92). Münster: Waxmann.
- Herger, K. (2011). Kognitive Voraussetzungen erfolgreichen Lernens zwischen 4 und 8 Jahren. In F. Vogt, M. Leuchter, A. Tettenborn, U. Hottinger, M. Jäger & E. Wannack (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder* (S. 12-21). Münster: Waxmann.
- Hill Rice, V. (2005). *Stress und Coping. Lehrbuch für Pflegepraxis und –wissenschaft*. Bern: Hans Huber, Hogrefe AG.
- Holodynski M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Aufl., S. 535-571). Weinheim: Beltz PVU.
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. (Hrsg.). (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten. Konzept, Anleitung und Richtlinien zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (unveränderte Aufl. August 2011). Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Kammermeyer, G. (2004). *Schulfähigkeit*. Internet: <http://www.foerderzentrum-prien.de/msh/material/kammeyer.pdf> [13.11.2012].
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung - Ein Paradigma. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). Weinheim: Beltz.
- Lenz, A. (2008). *Interventionen bei Kindern psychisch kranker Eltern*. Göttingen: Hogrefe.
- Lohaus, A., Domsch H. & Fridrici M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche*. Berlin: Springer.
- Mackowiak, K. & Lenging, A. (2011). Emotionsregulation im Kindesalter und deren Bedeutung für die Entwicklung von „theory of mind“-Fähigkeiten. In F. Vogt, M. Leuchter, A. Tettenborn, U. Hottinger, M. Jäger & E. Wannack (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder* (S. 107-122). Münster: Waxmann.
- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2007). *Papilio. Kinder brauchen Flügel. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen*. Augsburg: beta Institut.
- Michel, T. & Zraggen, S. (2010). *Individuell zum Lernerfolg. Fördermassnahmen zum selbstregulierten Lernen*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Montada, L. (1995). Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 272-292). Weinheim: Beltz.

- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Aufl., S. 3-48). Weinheim: Beltz PVU.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (CD-Rom) (6. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 123-138). Weinheim: Beltz.
- Schüler, D. (2011). *Schüchterne Kinder stärken. Wie sie Ängste überwinden, ihre Gaben entdecken und die Persönlichkeit entfalten*. Seeheim-Jugendheim: Amondis.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vierhaus, M., Lohaus, A. & Ball, J. (2007). Zum Einfluss von Emotion und Situation beim Bewältigungsverhalten im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 81-94). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, K. (2012). *Denkbilder. Mit Kindern das Lernen reflektieren. Vorschulstufe und Primarstufe*. Bern: Schulverlag plus.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006). *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Wilkening, F., Freund, A. M. & Martin, M. (2009). *Entwicklungspsychologie KOMPAKT*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz, Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wustmann, C. (2007). Resilienz. In W. E. Fthenakis, K. Gisbert, W. Griebel, H.-R. Kunze, R. Niesel, C. Wustmann (Hrsg.), *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung, Band 16* (S. 119-189). Berlin und Bonn.