

Eltern als Akteure im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich: Praktiken von Elternpartizipation in kooperativen Tandems von Kindergärten und Grundschulen¹

Christine Binz, Gunther Graßhoff, Annika Pfaff, Sarah Schmenger, Heiner Ullrich

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags steht die fallrekonstruktive Analyse der Praktiken der Partizipation von Eltern beim Übergang ihres Kindes vom Elementar- in den Primarbereich in zwei kontrastiv ausgewählten Netzwerken. Auf der Grundlage ethnographischer Beobachtungen der Kooperationsprozesse von pädagogischen Professionellen in Kindertagesstätten und Grundschulen im letzten Vorschuljahr werden die unterschiedlichen Konzepte und Formen der Übergangsgestaltung herausgearbeitet. Im Anschluss daran werden die damit verbundenen Praktiken der Einbeziehung und Partizipation der Eltern analysiert. Dabei werden die Passungsverhältnisse zwischen den von den pädagogischen Professionellen konstruierten Bildungsorientierungen der Eltern und deren tatsächlichem Bildungshabitus thematisch.

Schlagerworte: Transition, Übergangsgestaltung, parental involvement, Bildungshabitus

Parents as Actors in the Transition from Pre-School Child Care to Primary Education: Practices of Parental Involvement in Cooperative Tandems between Child Care Facilities and Primary Schools

Abstract

The central focus of this study is a case-reconstructive analysis of the practices employed by professionals to involve parents during the transition of their children from pre-school child care provisions into primary school. The research was undertaken in two selected contrasting networks. The processes of co-operation between child care workers and professionals in primary schools in the last year of pre-school were observed in an ethnographical manner in order to elaborate the different concepts and ways of arranging the transition from pre-school child care provisions into primary school. The related involvement and participation of parents in this transition was also analyzed. One issue that is addressed in particular is the connection between the academic orientation of the parents as constructed by educational professionals and their actual academic habitus.

Keywords: transition, transition practice, parental involvement, academic habitus



Christine Binz



Gunther Graßhoff



Annika Pfaff



Sarah Schmenger



Heiner Ullrich

1 Einleitung

Die Diskussion über die PISA-Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler hat u.a. auch zur Forderung nach einer engeren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigeren Einschulung geführt (vgl. KMK 2003, S. 258). Damit hat sich der Blick der Bildungspolitik und der Bildungsforschung insbesondere auf das Problem der Gestaltung des Übergangs zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen gerichtet, die als Institutionen in Deutschland – anders als in ähnlich hoch entwickelten Staaten – traditionell den unterschiedlichen Funktionslogiken des Bereichs der Kinder- und Jugendhilfe bzw. des Schulsystems gehorchen.

Ein Hauptaugenmerk der empirischen Bildungsforschung richtet sich seit einigen Jahren im Rahmen umfangreicher Projekte (z.B. TransKiGs, KiDZ, ponte, Bildungshäuser u.a.) auf die Kooperationsprozesse zwischen den Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen bei der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich (vgl. *Oehlmann* u.a. 2011). Dabei hat sich immer wieder gezeigt, dass Eltern eine Schlüsselrolle in der Unterstützung der Kinder bei der erfolgreichen Bewältigung des Übergangs einnehmen (vgl. *Carle* 2011). Während in den Kindertagesstätten die Kommunikation und Kooperation mit den Eltern stärker gegeben ist, brechen diese Prozesse für die weniger bildungsorientierten Eltern trotz weiterhin gegebener Ansprechbarkeit beim Eintritt in die Grundschule ab. Wenn es den Kindertagesstätten und den Schulen nicht gemeinsam gelingt, ein Konzept der kontinuierlichen Elternpartizipation zu entwickeln, bleibt nur die schon mitgebrachte individuelle Bildungsorientierung der Eltern von zentraler Bedeutung für den schulischen Erfolg eines Kindes. Forschungsbefunde zur Einbeziehung der Eltern im Transition Demonstration Project und in der Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) in den USA sowie in den sich daran orientierenden Early Excellence Centres in Großbritannien (vgl. *Seefeldt* u.a. 1998; *Tombari* 2009) belegen, dass die Förderung von elterlicher Partizipation in Kindertagesstätten oder Schulen diesen engen Zusammenhang von Bildungsorientierungen der Eltern und schulischem Erfolg bzw. Misserfolg aufbrechen kann. Vielfältige Formen der Einbeziehung der Eltern ermöglichen diesen, Gefühle von Unzulänglichkeit sowie Kommunikationsblockaden zu überwinden und eine stärkere Bildungsorientierung zu entwickeln. Die wichtigste Elternstrategie, um den schulischen Bildungserfolg von Kindern zu fördern, ist parental involvement (vgl. *Seefeldt* u.a. 1998; *Jeynes* 2003; *Vyverman/Vettenburg* 2009). Die beiden Dimensionen des „Eltern-Involvements“ sind (1) Kontakt mit der Bildungsinstitution, der sich als Kommunikation mit den pädagogischen Professionellen oder als aktive Mitarbeit in der Einrichtung manifestiert, und (2) häusliche Unterstützung des Kindes, die sich als Förderung von fachlichem Wissen und Können, von Interessenbildung oder von allgemeiner Lernkompetenz operationalisieren lässt. Befunde aktueller Studien weisen darauf hin, dass vor allem Eltern mit niedrigem Schulabschluss und mit Migrationsgeschichte eine differenzierte Unterstützung in beiden Dimensionen des parental involvement benötigen (vgl. *Fried/Isele/Stude* 2011).

Theoretisch knüpfen wir in der Untersuchung an das Konzept des Bildungshabitus an (vgl. *Helsper* u.a. 2009). Die Passung der Eltern zu den Institutionen Kindergarten und Schule resultiert demnach aus dem Zusammenspiel von individuell-biographischen Bildungsorientierungen und einem milieuspezifischen Bildungshabitus. Insofern werden in dem Beitrag auch Fragen sozialer Ungleichheit thematisch, denn es zeigt sich, dass die

Formen der Übergangsgestaltung in den untersuchten Einrichtungen Eltern aus bildungsorientierten Milieus mehr Partizipationsmöglichkeiten bieten als jenen aus bildungsärmeren Schichten.

Den Ausgangspunkt für diesen Beitrag bildet eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte qualitative Studie, die sich mit verschiedenen Formen der Elternpartizipation bei der kooperativen Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich und ihren Beziehungen zu den Bildungsorientierungen der Eltern beschäftigt. Im Folgenden werden erste Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung der Übergangsgestaltung in den Einrichtungen dargestellt. Anhand von zwei maximal kontrastierenden Netzwerken (im Hinblick auf die sozialstrukturellen Rahmenbedingungen und auf die Praxis der Übergangsgestaltung) werden zentrale Einflussfaktoren auf die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern im Prozess des Übergangs herausgearbeitet. Es wird dabei deutlich, dass neben pädagogisch-programmatischen vor allem strukturelle Faktoren und Spezifika der Lebenslagen den Umgang der Eltern mit den pädagogischen Institutionen bestimmen.

2 Forschungsdesign der Studie

Die Untersuchungsbasis der Studie bilden insgesamt sechs Netzwerke von Kindertagesstätten und Grundschulen aus insgesamt drei Bundesländern. Die Kriterien für die Auswahl der Netzwerke betreffen einerseits die unterschiedlichen sozialräumlichen und sozialstrukturellen Voraussetzungen der Einrichtungen und andererseits die von diesen praktizierten Formen der Übergangsgestaltung. Im Rahmen der qualitativen Datenerhebungen wurden in einem ersten Schritt die Konzepte der pädagogischen Einrichtungen im Hinblick auf die Gestaltungsformen des Übergangs mittels der Dokumentenanalyse untersucht (vgl. *Wolff* 2000; *Mayring* 2002, S. 46ff.). Weiterhin wurden die Interaktionen zwischen Eltern, Kindertagesstätten und Grundschulen bei verschiedenen Veranstaltungsformen, z.B. bei Elternabenden, Vorschulprojekten, Informationsveranstaltungen etc. mit Hilfe teilnehmender Beobachtung in allen Netzwerken analysiert (vgl. *Atteslander* 2008; *Hauser-Schäublin* 2008, S. 37ff.; *Lamnek* 2005). In einem zweiten Schritt finden leitfadengestützte Elterninterviews² zu zwei Zeitpunkten statt (vgl. *Hopf* 2010, S. 349ff.; *Gläser/Laudel* 2010). Der erste Erhebungszeitpunkt der Elterninterviews fand ca. vier bis fünf Monate vor Schuleintritt des Kindergartenkindes statt. In allen Netzwerken wurden insgesamt 74 Elterninterviews erhoben. Eine zweite Erhebungswelle mit Elterninterviews wird voraussichtlich vier bis fünf Monate nach Schuleintritt des Kindes stattfinden. Die Auswertung der Interviews wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Mayring* durchgeführt (vgl. *Mayring* 2009, S. 468ff.; ders. 2008, S. 7ff.). Im Zeitraum zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten der Elterninterviews werden in den Einrichtungen in jedem der sechs Netzwerke Gruppendiskussionen (vgl. *Loos/Schäffer* 2001; *Schäffer* 2010, S. 285ff.) mit den Erzieherinnen und Lehrerinnen durchgeführt, um deren professionelle Deutungsmuster mit Hilfe der dokumentarischen Methode zu rekonstruieren (vgl. *Bohnsack* 2003).

3 Fallstudien zur Gestaltung der Übergangspraxis

Im Folgenden werden die strukturellen Bedingungen und die Formen der Übergangsgestaltung dargestellt sowie die dabei erfolgende Elternpartizipation in zwei kontrastierenden Netzwerken fallrekonstruktiv erschlossen. Zuerst wird also das pädagogisch-programmatische Konzept der Netzwerke herausgearbeitet, um anschließend mit der beobachteten und rekonstruierten sozialen Praxis der Übergangsgestaltung selbst in Beziehung gesetzt zu werden.

3.1 Netzwerk im ländlichen Raum

Das Netzwerk A setzt sich aus einer Grundschule und mehreren im Umland liegenden Kindertagesstätten zusammen, wobei im Blickfeld der Analyse ein einziges Tandem steht. Eine Kita kooperiert besonders intensiv mit der Grundschule; diese Zusammenarbeit soll im Folgenden näher betrachtet werden. Die Grundschule ist in einer Kleinstadt ansässig, während die Kita sich in einer kleinen, benachbarten Ortsgemeinde befindet. Es handelt sich insgesamt eher um eine sozialstrukturell-unauffällig ländliche Region mit einer breiten Mittelschicht. Die Kindertagesstätte befindet sich in konfessioneller Trägerschaft und bietet, neben den Regelplätzen, Ganztags- und Hortplätze an. Die Grundschule ist eine offene Ganztagschule, die in ihrem pädagogischen Konzept das eigenständige Lernen sowie das individuelle Fördern betont. Das pädagogische Konzept der Kita setzt sich aus mehreren Schwerpunktthemen zusammen. Besonders präsent hiervon sind im Kindergartenalltag die Betrachtung des Kindes als gleichberechtigter Partner im Sinne einer partizipatorischen Mitwirkung bei Entscheidungen sowie die Vorschularbeit mit den Kindern im letzten Kindergartenjahr. Aufgrund der spezifischen Gestaltung der Vorschularbeit wurde die Kita zeitweilig zur Modelleinrichtung auf diesem Gebiet ernannt.

3.1.1 Konzept der Übergangsgestaltung

Die Kooperation beim Übergang von der Kita zur Schule ist in dem Netzwerk A mittels eines Kooperationsvertrags zwischen Kreisjugendbehörde, den Trägern der Kindertagesstätten und der Schulbehörde geregelt. Hinsichtlich der Übergangsgestaltung sind zwei Seiten zu unterscheiden – zum einen die Arbeit mit den Kindern im letzten Jahr vor der Schule, zum anderen die Zusammenarbeit der beteiligten Professionellen und Eltern. Die Vorschularbeit beruht auf vier Bausteinen: Es gibt eine Lernwerkstatt, Sprachförderung, Exkursionen mit den Vorschulkindern und ein Vorschulprojekt. Die ersten drei Bausteine werden von der Kita angeboten, während das Vorschulprojekt in Kooperation von Kita und Grundschule organisiert und gestaltet wird.

Die Lernwerkstatt ist speziell für die Vorschulkinder konzipiert. Einmal in der Woche besuchen die Vorschulkinder die Lernwerkstatt und bearbeiten in ihrem eigenen Lerntempo gestellte Aufgaben. Die Lernwerkstatt hat zum Ziel, zur Schulfähigkeit der Kinder beizutragen und umfasst die drei Themenbereiche Mathematik, Sprache und Experimentieren. Die Sprachförderung wird durch das Bundesland im Rahmen eines Sprachprogrammes finanziert. Kinder, die einer gezielten Sprachförderung bedürfen, erlernen in speziellen Kursen aktiv und passiv an Gesprächen teilnehmen zu können. Das Ziel der Exkursionen mit den Vorschulkindern, z.B. zur Polizei, ist das Kennenlernen der eigenen Lebenswelt. An dem

Vorschulprojekt sind meist Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam beteiligt. Neben der Projektarbeit lernen die zukünftigen Schulkinder schon einmal die Schule kennen. So wird mit den Vorschulkindern eine Schulrallye veranstaltet, eine Unterrichtsstunde wird besucht oder der Schulweg wird bereits erprobt. Das Vorschulprojekt läuft ein halbes Jahr vor dem Ende der Kindergartenzeit an und dient vor allem dem Erlernen von sozialen Kompetenzen. Die vierte Klasse der Grundschule nimmt ebenfalls an dem Projekt teil – in Form einer gemeinsamen Projektwoche zum Ende des Schuljahres. In anderen Jahrgängen gab es zudem Patenschaften zwischen Schul- und Kindergartenkindern – je nach inhaltlicher Ausrichtung des jeweiligen Vorschulprojekts. Das diesjährige Vorschulprojekt beschäftigt sich mit dem Thema Zirkus und endet in einer Aufführung für Familie und Freunde. Die Kinder üben sich wöchentlich zu festen Zeiten in Zauberei, Akrobatik und Ähnlichem.

Die Zusammenarbeit der Erzieherinnen und Lehrerinnen beinhaltet mehrere Aspekte. Einmal gibt es die gegenseitigen Hospitationen in der jeweils anderen Einrichtung. Das heißt, die zukünftige Grundschullehrerin besucht die Vorschulkinder in der Kita, während die Erzieherin ihre ehemaligen Kinder nach dem Schulbeginn noch einmal besucht. Zudem werden auch für Eltern, falls erwünscht, Hospitationen in der Lernwerkstatt angeboten. Ein weiterer Aspekt der Zusammenarbeit ist der Übergangselternabend für die Eltern der Vorschulkinder. Hier werden relevante Informationen zum Vorschulprojekt und zum Übergang in die Schule vorgestellt; dabei sind Grundschul- und Kitaleitung anwesend. Die Erzieherinnen nehmen ebenfalls eine tragende Rolle ein. Ein dritter Aspekt der Kooperation der beteiligten Professionellen betrifft gemeinsame Studientage bzw. Fortbildungen.

3.1.2 Analyse: Eltern im Prozess der Übergangsgestaltung

Die Eltern werden als Akteure im Rahmen der Veranstaltungen zur Vorbereitung des Übergangs in die Schule vor allem am Übergangselternabend einbezogen. Die weiteren Veranstaltungen nehmen ausschließlich die Kinder in den Fokus. Bei dem Übergangselternabend handelt es sich nicht um den klassischen Informationsabend, sondern es wird in Gemeinschaft mit den Eltern eine aktive Gruppenarbeit geleistet. Jede Gruppe arbeitet in einem „Workshop“ zu dem anstehenden Vorschulprojekt. Auf diese Weise können die Eltern erfahren und vor allem selber erleben, was ihre Kinder die nächsten Monate erlernen werden. Die erarbeiteten Gruppenergebnisse werden im Anschluss mithilfe eines selbst gestalteten Plakates im Plenum vorgestellt.

Der dominante Akteur bei der Übergangsgestaltung ist die Kita. Die Rektorin der Schule sieht gleichwohl die Wichtigkeit der Kooperation bei der Übergangsgestaltung und identifiziert sich mit dem Programm. Das wird bei dem gemeinsamen Übergangselternabend für die Eltern der Schulanfänger deutlich. Hier hält auch die Rektorin eine kleine Ansprache, erläutert die Sinnhaftigkeit des Vorschulprojekts und legitimiert jenes auf diese Weise vor den Eltern. Dass die Kita bei der Gestaltung des Übergangs die aktivere Rolle einnimmt, liegt vermutlich auch daran, dass die Grundschule die Bezugsgrundschule von sechs umliegenden Kitas ist. Eine intensivere, von der Schule ausgehende Kooperation mit den einzelnen Kitas wird dadurch schwer möglich sein.

In der Gestaltung des Übergangselternabends wird offenbar, welche Erwartungen die beiden Institutionen an die Kompetenz der Eltern stellen. Eltern werden an dieser Stelle scholarisiert, d.h. sie werden aktiv in das Projekt eingebunden und sollen sich in Aktivitäten üben, die auch die Kinder nachfolgend, als Vorbereitung auf die Schule, ausführen werden. Den Eltern wird zugetraut, dass sie sich in kurzer Zeit die Zirkusübungen aneignen

nen, sich reflektierend und abstrahierend über den Sinn der Übungen Gedanken machen sowie in freier Rede vor den anderen Eltern die Ergebnisse präsentieren. Im Grunde handelt es sich hierbei um ein elaboriertes pädagogisches Konzept, welches Ergebnisoffenheit in den Workshops zulässt, worin ein großes Vertrauen in die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Eltern ersichtlich wird. Ein Vortrag, durch den die Eltern über das Zirkusprojekt unterrichtet werden, wäre im Vergleich eine deutlich weniger offene Alternative gewesen. Aus Sicht der Kita werden die Eltern als Mit-Agenten wahrgenommen – was sich zum Beispiel auch in der Möglichkeit der elterlichen Hospitation in der Kita und insbesondere in der Lernwerkstatt widerspiegelt. Hier fallen jedoch zum Teil redlicher Wunsch und Wirklichkeit auseinander. Die Eltern treten, trotz der Option auf Partizipation, eher als Kunden auf. Sie agieren während der Gruppenarbeit und der Präsentation der Ergebnisse im Plenum vorsichtig und scheinen sich zum Teil eher unwohl in dieser exponierten Situation zu fühlen. Ein weiterer Indikator, der gegen die Mit-Agent-Perspektive der Eltern spricht, ist, dass die Möglichkeit der Partizipation in der Kita insgesamt nur äußerst rudimentär wahrgenommen wird. Der Einladung zur Mitgestaltung wird nicht in dem Maße nachgekommen, wie sie angeboten wird. Mehrere Gründe hierfür sind denkbar: Einerseits werden vermutlich die Erzieherinnen als pädagogische Expertinnen betrachtet, denen inhaltlich nichts entgegenzusetzen ist. Andererseits scheint das Bedürfnis der Eltern, sich stärker zu beteiligen, nicht so groß zu sein. Hier stellt sich die Frage, ob eine solche Mitgestaltungskultur bei Eltern aus anderen, eher leistungsorientierten akademischen Milieus stärker wertgeschätzt und aktiver ausgestaltet werden würde. Die pädagogische Ausrichtung der Kita, gerade auch bezüglich des Vorschulprojekts, wird dennoch von den Eltern als gut und hilfreich empfunden – was an dem großen Interesse und dem Feedback des Übergangselternabends deutlich wird.

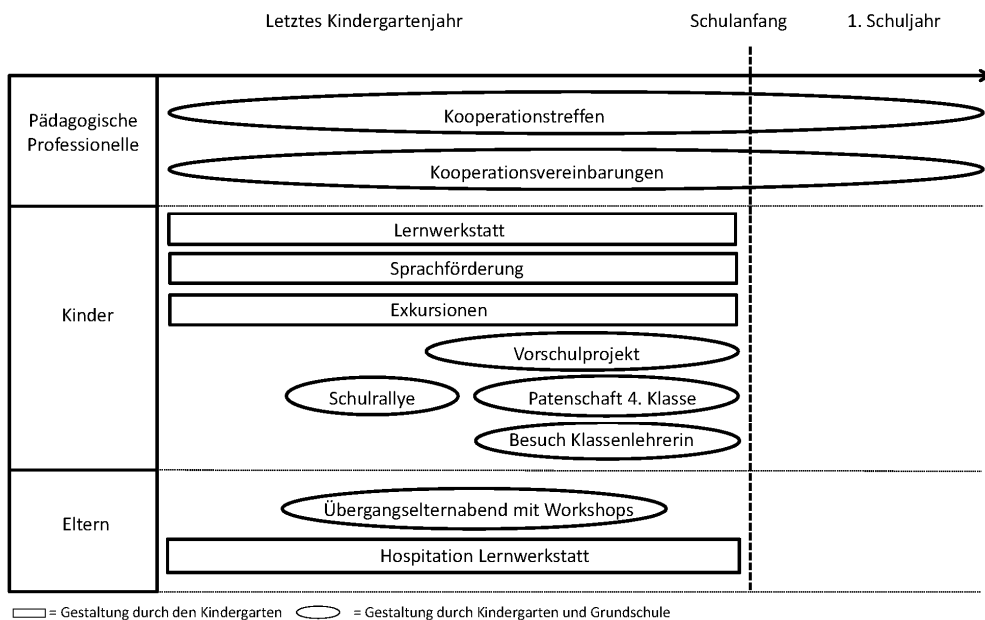
Die Mitgestaltungskultur ist also für die Kinder stärker ausdifferenziert als für die Eltern. In der Übergangsgestaltung des Netzwerks A zeigt sich insgesamt eine stark kindzentrierte Pädagogik. Zum einen sind die Veranstaltungen zur Übergangsgestaltung fast ausschließlich auf die Kinder ausgerichtet, zum anderen wird den Kindern ein großes Maß an Partizipation zugestanden bei der konkreten Gestaltung der Vorschularbeit. So suchen sich die Kinder in der Lernwerkstatt ihre eigenen Aufgaben oder mittels eines „Gefühlsbarometers“ wird am Ende jeder Veranstaltung von den Kindern evaluiert, wie sie die Veranstaltung erlebt haben. In der Kita und im Hinblick auf die Schule wird den Kindern vermittelt, dass sie groß sind und schon selbstständig agieren können. So erobern die Vorschulkinder ihre zukünftige Schule mit einer Schulrallye, statt eine Führung durch die Räumlichkeiten zu erhalten. Auch bei dem Unterrichtsbesuch der Vorschulkinder in der ersten Klasse ist es nicht die Lehrerin, die den Kindern etwas über Schule erzählt. Die Erstklässler dürfen den zukünftigen Schulkindern erklären, wie Schule funktioniert. Diese offene Form der Veranstaltung geht immer mit einem gewissen Verlust an Kontrolle einher, welcher bewusst zugelassen wird. Auch das Thema Zirkus verdeutlicht noch einmal die kindzentrierte Perspektive. Die Vorschulkinder sind die wichtigsten Akteure, bekommen erstmals eine große Rolle – im wahrsten Sinne des Wortes – und werden für alle zu sichtbaren Akteuren.

Insgesamt ist zur Übergangsgestaltung zu konstatieren, dass hier der Übergang nicht als ein Bruch vorgestellt wird, sondern als ein fließender Übergang zu einer nächsten Stufe der Entwicklung. Dazu trägt die Kooperation von Schule und Kindergarten maßgeblich bei. Auf der einen Seite lernen die Kinder durch Schulrallye und Unterrichtsbesuch gemeinsam mit ihren Erzieherinnen, als den aktuellen Vertrauenspersonen, die Schule näher

kennen. Gleichzeitig nehmen diese Veranstaltungen einen „Event-Charakter“ an, da sie in Form von Ausflügen konzipiert sind. Schule behält auf diese Weise ihre besondere „Aura“. Auf der anderen Seite besucht die zukünftige Klassenlehrerin vor Schulbeginn die Kinder in der Kita, lernt diese mit Namen und Interessen schon näher kennen und stellt sich selbst dabei vor. In beiden Institutionen sind jeweils bei diesen Veranstaltungen auch andere Erzieherinnen und Lehrerinnen dabei – dadurch wird ein Gefühl der Einheit, der Gemeinsamkeit vermittelt. Ähnliches gilt auch für die Eltern: Diese lernen die zukünftige Rektorin und Klassenlehrerin im Beisein der Erzieherinnen und in den Räumlichkeiten der Kita kennen. Die örtlichen Rahmenbedingungen führen zudem zu einem gewissen Automatismus und klaren Strukturen des Übergangs: Da es wenige alternative Einrichtungen im Umland gibt, sind die schulischen Wahlmöglichkeiten beschränkt und der institutionelle Weg ist für alle Kinder relativ stark vorgezeichnet. Das ermöglicht der Kita eine sehr klare und direkte Zusammenarbeit mit *einer* Schule, während anderenorts Kitas mit mehreren Grundschulen in Kontakt stehen müssen. Die Frage, die vorerst offen bleibt, ist, wie die zukünftige Grundschule mit dem erlebten Maß an Partizipation für Kinder und Eltern in der Kita umgeht und ob die Schule diese Mitgestaltungskultur in ähnlicher Weise weiterführen kann.

Zusammenfassend sind in der folgenden Abbildung die am Übergangsprozess beteiligten Akteure und die netzwerkspezifischen Übergangsveranstaltungen zueinander in Beziehung gesetzt. Die Grafik soll, auf Grundlage der teilnehmenden Beobachtung, einen Überblick darüber bieten, wer an den jeweiligen Veranstaltungen beteiligt ist, von wem diese hauptverantwortlich gestaltet werden und zu welchem Zeitpunkt im Übergangsprozess diese stattfinden.

Abb. 1: Übergangsgestaltung im Netzwerk A



3.2 Netzwerk in einem interkulturell geprägten Stadtteil in einer Großstadt

Das Netzwerk B besteht aus einer Grundschule und mehreren Kindertagesstätten, von denen zwei an der vorliegenden Studie beteiligt sind. Es befindet sich in dem bevölkerungsreichsten Quartier einer Großstadt, das als „sozial schwacher“ Stadtteil gilt. Gründe hierfür sind u.a. die im Vergleich zur Gesamtstadt überdurchschnittlich hohe Arbeitslosenquote sowie die deutlich höher liegende Zahl an Sozialhilfeempfängern. Außerdem werden in diesem Stadtteil Interventionen zur Erziehung fast dreimal so häufig durchgeführt wie im städtischen Durchschnitt. Auch der Anteil der Bevölkerung ohne deutschen Pass ist mit 24 % im Vergleich zum städtischen Gesamtdurchschnitt erhöht.

Diese strukturellen Gegebenheiten werden in der inhaltlichen Ausrichtung der in die Studie involvierten Einrichtungen berücksichtigt. Die am Netzwerk beteiligte staatliche Grundschule ist eine offene Ganztagschule, deren Schüler zu 80 % einen Migrationshintergrund haben. Aus diesem Grund kommt der sogenannten Spracharbeit in der Schule ein hoher Stellenwert zu, was sich u.a. in verschiedenen sprachlichen Förderangeboten für die Schülerinnen und Schüler niederschlägt.

Auch in den Konzepten der beiden Kindertagesstätten spielen interkulturelle Aspekte eine wichtige Rolle. Darin wird übereinstimmend betont, dass Vielfalt als Bereicherung gesehen wird. Die Kindertagesstätte I befindet sich in kommunaler Trägerschaft und arbeitet nach dem sogenannten Situationsansatz. Daneben kommt in der Konzeption der Kita der interkulturellen Bildung sowie der Kooperation mit Eltern, Schule und anderen Kindertageseinrichtungen ein besonderer Stellenwert zu. Die Kindertagesstätte II befindet sich in konfessioneller Trägerschaft und betont in ihrer Konzeption neben ihrer religionspädagogischen Ausrichtung ebenfalls die interkulturelle Arbeit sowie die Sprachförderung.

3.2.1 Konzept der Übergangsgestaltung

Die Gestaltung des Übergangs ist Gegenstand eines gemeinsamen Projektes der Schule mit mehreren im Stadtteil ansässigen Kindertagesstätten. Diese Form der Kooperation besteht inzwischen seit vier Jahren und wird finanziell durch das Bundesland gefördert. An den regelmäßig stattfindenden Kooperationstreffen nehmen neben der Schulleiterin und Vertreterinnen aus den Kitas auch zwei explizit für die Übergangsgestaltung an der Schule eingestellte Mitarbeiterinnen teil, die aber auf Grund ihrer unterschiedlichen Ausbildung offiziell nicht dem Lehrerkollegium angehören. Inzwischen wurden gemeinsame Ziele und Regeln zur Kooperation schriftlich fixiert, die nun einen grundsätzlichen Rahmen für die Übergangsarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schule bilden. Die konkrete Ausgestaltung variiert allerdings von Einrichtung zu Einrichtung.

In der an unserer Studie beteiligten Kita I gibt es generell folgende kitainterne Übergangsveranstaltungen: Speziell mit den Vorschulkindern werden Ausflüge sowie am Ende des Kindergartenjahres eine Übernachtung in der Kita durchgeführt. Für die Eltern der Vorschul Kinder findet zu Beginn des neuen Kindergartenjahres ein Elternabend statt, bei dem sie über Ablauf und Veranstaltungen des letzten Jahres vor der Schule informiert werden. Die Eltern melden dann ihr Kind verbindlich zu dem Kooperationsprojekt mit der Schule an, das eine Laufzeit von September bis Juni hat. Kernbestandteil dieses Projekts sind wöchentliche Besuche der Vorschul Kinder in der Schule. Zudem werden ein

Besuch der ersten Klassen sowie ein gemeinsames Mittagessen in der Schule durchgeführt.

Auch in der Kita II finden von der Schule unabhängige Übergangsveranstaltungen statt. So nehmen die Vorschulkinder ab Beginn des 2. Kindergartenhalbjahres an einer sogenannten Lernwerkstatt teil, bei der jeweils vier bis sechs Kinder gleichzeitig in einem separaten Raum selbstständig an verschiedenen Themen arbeiten dürfen. Darüber hinaus werden speziell mit den Vorschulkindern diverse Ausflüge in Museen, zur Feuerwehr usw. unternommen. Am Ende des Jahres findet eine Übernachtung der zukünftigen Schulanfänger im Kindergarten statt. Für die Eltern der Vorschulkinder findet zu Beginn des Kindergartenjahres ein Informationsnachmittag statt, bei dem sie über das letzte Kindergartenjahr und damit zusammenhängende Veranstaltungen informiert werden. An diesem Tag sind auch Lehrerinnen der Kooperationsschulen anwesend. Ebenfalls zu diesem Zeitpunkt werden Einzelgespräche mit den Eltern über das letzte Jahr im Kindergarten, über den Entwicklungsstand des Kindes und über Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Eltern geführt. Am Ende des Jahres gibt es dann ein Abschlussgespräch zwischen Erzieherinnen und Eltern. Des Weiteren wird ein gemeinsames Schultütenbasteln mit den Eltern durchgeführt.

Neben den kitainternen Veranstaltungen gibt es auch hier Veranstaltungen, die in Kooperation mit der Schule stattfinden, wobei der Kindergarten II noch mit einer weiteren Grundschule des Stadtteils kooperiert. Im Rahmen des Kooperationsprojektes finden regelmäßige Besuche der Vorschulkinder in der Grundschule statt. In diesem Zusammenhang werden auch ein Schulbesuch in einer ersten Klasse, eine gemeinsame Sportstunde sowie ein gemeinsames Mittagessen in der Grundschule durchgeführt. Abgeschlossen wird das Projekt durch einen Besuch der in der Schule für die Kooperation zuständigen pädagogischen Fachkraft in der Kita. Von Seiten der Kooperationsschulen wird für die Eltern ein erster Elternabend in der Schule veranstaltet, bei dem auch Erzieherinnen anwesend sind.

Es kann festgehalten werden, dass die regelmäßigen Schulbesuche der Vorschulkinder ein zentrales Element in der gemeinsamen Übergangsgestaltung dieses Netzwerkes darstellen. Für diese Besuche wird von der Schule ein separater Raum zur Verfügung gestellt. Inhaltlich gestaltet werden die Schulbesuche vorrangig von einer der beiden dafür eingestellten pädagogischen Fachkräfte der Schule, während die Erzieherin eine eher unterstützende Rolle einnimmt. Mit Lehrerinnen und Schülern der Schule kommen die Kinder kaum in Kontakt. Es ist anzumerken, dass auch diejenigen Vorschulkinder an den Schulbesuchen teilnehmen, die im Anschluss nicht auf die kooperierende Grundschule wechseln, sondern eine andere Schule besuchen.

Als primäres Ziel der Schulbesuche kann das „sanfte Übergleiten“ vom Kindergarten in die Grundschule bezeichnet werden, indem die Kinder langsam an schulische Lerninhalte herangeführt und mit den in der Schule vorzufindenden strukturellen Gegebenheiten vertraut gemacht werden. Insofern enthält der Schulbesuch sowohl Elemente des Lernens und der Bildung als auch Momente der Assimilierung und Disziplinierung. Durch die Schulbesuche werden für die Kinder deutliche Unterschiede zu den gewohnten Abläufen im Kindergarten erlebbar. Es hat sich gezeigt, dass sich die Vorschulkinder nach einigen Wochen bereits relativ sicher in der Schule bewegen können.

Auf der Ebene der professionellen Akteure finden Übergabegespräche zwischen der Schulleiterin und den Erzieherinnen aus den Kitas statt, zu denen auch die Eltern eingeladen sind. Inhalt der Gespräche ist z.B., welche Kinder gemeinsam in eine Klasse kommen

könnten. Diese Gespräche werden freiwillig geführt und den Einrichtungen nicht vorgeschrieben.

3.2.2 Analyse: Eltern im Prozess der Übergangsgestaltung

In der gemeinsamen Übergangsgestaltung von Kindertagesstätten und Schule gibt es Veranstaltungen, die explizit die Eltern adressieren. Dazu gehört der einmal im Jahr stattfindende Schulbesuch der Eltern, die ihre Kinder und deren Erzieherin an einem Nachmittag in die Schule begleiten. Das Ziel der Veranstaltung besteht vorrangig darin, den Eltern einen Einblick in die Räumlichkeiten der Schule sowie eine Vorstellung von den wöchentlichen Schulbesuchen ihrer Kinder zu ermöglichen. Die diesjährige Veranstaltung begann mit einer kurzen „Arbeitsphase“, in der die zuständige Fachkraft der Schule eine Geschichte vorlas und mit den Kindern besprach. In Anlehnung an die Geschichte erhielten die Kinder dann eine kleinere Aufgabenstellung, die mit Hilfe ihrer Eltern gelöst werden sollte. Anschließend wurden die Eltern von der Fachkraft der Schule durch verschiedene Räume des Gebäudes geführt.

Die Veranstaltung adressiert vorrangig die Eltern, wobei diese dabei keine aktive Rolle einnehmen. Bei vielen Eltern schienen Unsicherheiten bezüglich des Rahmens der Veranstaltung zu bestehen. Einige hatten offenbar einen formelleren Rahmen erwartet, da sie sich selbst und ihre Kinder festlich schick gekleidet hatten. Aus der Tatsache, dass fast alle eingeladenen Eltern – entgegen den Erwartungen der professionellen Akteure – an der Veranstaltung teilnahmen bzw. sich durch Verwandte vertreten ließen, kann abgeleitet werden, dass die Eltern der Veranstaltung im Vorfeld eine hohe Bedeutung beimäßen. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass einige Eltern wenig oder kaum deutsch sprachen und sie daher wahrscheinlich vorher eine größere Hürde überwinden mussten, um an der Veranstaltung teilzunehmen. Es ist zudem zu vermuten, dass einige Eltern aufgrund sprachlicher Barrieren wenig von dem Gesagten verstehen konnten. Von Seiten der Schule wurde durch die gemeinsame Aufgabenstellung an Kinder und Eltern der Versuch unternommen, die Eltern einzubeziehen. Es kann festgehalten werden, dass mit dieser Veranstaltung eine Öffnung der Schule nach außen stattfinden sollte, ohne dass aber konkret auf die Eltern als Adressaten eingegangen wurde.

In dieser Veranstaltung setzt sich außerdem eine Struktur fort, die auch bei den wöchentlichen Schulbesuchen der Vorschulkinder deutlich wurde: Die Gestaltung der Maßnahmen liegt hauptverantwortlich in den Händen der Schule, indem sie vorwiegend von der schulischen Fachkraft vorbereitet und durchgeführt werden. Diese agiert eher in der Rolle einer Lehrerin, während die Rolle der Erzieherin eher darin besteht, sowohl die Fachkraft als auch die Kinder zu unterstützen. Man kann daher von einer institutionellen Zuordnung von Verantwortlichkeiten sprechen, durch welche eine Trennung der Institutionen Kindergarten und Schule aufrechterhalten wird. Dadurch, dass die schulische Fachkraft nicht Teil des Lehrerkollegiums ist, kommt ihr allerdings ein Zwischenstatus und somit eine diffuse Vermittlerrolle zwischen Kindergarten und Schule zu.

Eine weitere gemeinsame Veranstaltung von Schule und Kindertagesstätten, deren Adressaten ausdrücklich die Eltern sind, ist eine Informationsveranstaltung zum Schulanfang. Neben Personal aus der Schule nahmen an dieser Veranstaltung in diesem Jahr auch die zuständigen Erzieherinnen aus den kooperierenden Kitas teil. Nachdem die Schulleiterin den Eltern allgemeine Informationen zur Schule sowie zum Ablauf der Einschulungsfeier gegeben hatte, besuchten die Eltern in kleineren Gruppen insgesamt fünf vier-

telständige „Workshops“. Diese wurden von jeweils einem Lehrer bzw. einer Lehrerin einer ersten Klasse und einer Erzieherin gemeinsam durchgeführt. Inhalt der Workshops waren Themen wie Ernährung, Medienkonsum, Schulmaterialien, Zusammenarbeit von Eltern und Schule sowie die neuen Aufgaben, die sich für die Eltern eines Schulkindes stellen. Zum Ende der Veranstaltung erhielten die Eltern Handouts, auf denen die Informationen aus den Workshops zusammengefasst dargestellt waren.

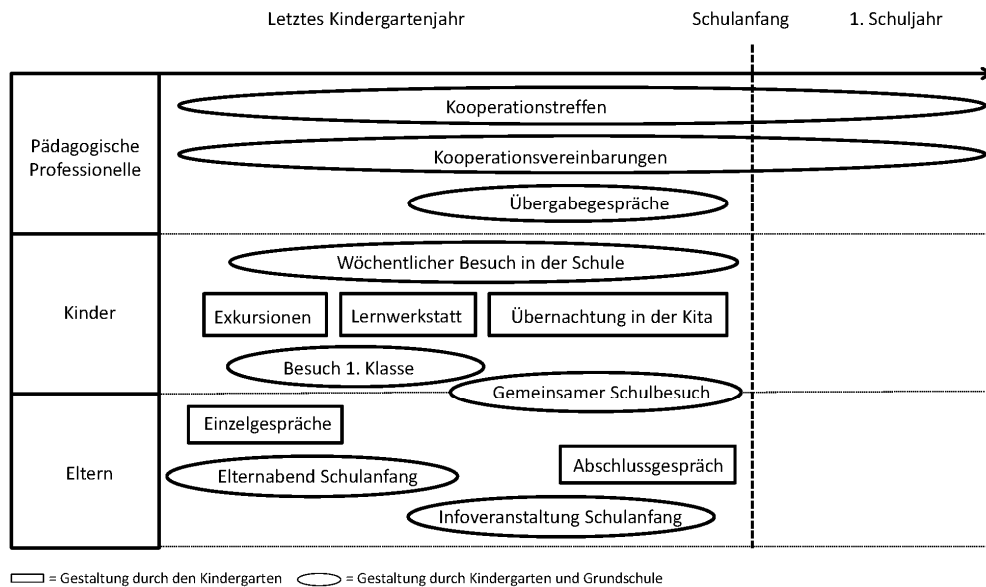
Als das primäre Ziel des Elterninformationsabends kann die Weitergabe von Informationen zum Schulbeginn bezeichnet werden. Hierbei handelt es sich aber nicht ausschließlich um die Weitergabe von organisatorischen Fakten, sondern vielmehr um die Vermittlung von schulorientierten Normen, die bis in die Ausgestaltung des Familienalltags hineinreichen. Die Bezeichnung „Workshop“ ist insofern irreführend, als von den Eltern keine aktive Partizipation gefordert wurde. Im Mittelpunkt stand vielmehr die passive Aufnahme von detaillierten Erläuterungen darüber, welche Voraussetzungen die Eltern für eine erfolgreiche Schullaufbahn ihrer Kinder schaffen sollten. Insofern hat die Weitergabe der Informationen einen unterweisenden Aspekt. Die Bildungsnormen, die dabei von der Schule entworfen werden, können als Bildungsnormen der Mittelschicht bezeichnet werden, die nicht zwangsläufig mit denen der Elternschaft übereinstimmen müssen. Dadurch wird möglicherweise ungewollt zusätzliche Fremdheit aufgebaut und die Distanz zwischen Schule und Eltern noch vergrößert.

Darüber hinaus wird hier ein eher defizitorientierter Blick der Schule auf ihre Elternschaft sichtbar. Die Eltern werden scheinbar als Schützlinge betrachtet, die bezüglich des Schulbeginns ihrer Kinder Hilfestellung benötigen. Insofern kann dieser Elternveranstaltung auch ein präventiver Charakter zugeschrieben werden. Gleichzeitig ist erkennbar, dass die Schule die Bedeutung der Eltern für den Schulerfolg ihrer Kinder als sehr hoch einschätzt. Offenbar wird angenommen, dass sich durch die Unterweisung der Eltern die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Schullaufbahn der Kinder erhöht. Die Eltern werden zwar als zentrale Figuren in der schulischen Arbeit anerkannt, eine gleichberechtigte Bildungspartnerschaft „auf Augenhöhe“ wird mit ihnen aber nicht eingegangen. Stattdessen scheint ein deutliches Hierarchiegefälle zwischen Schule und Eltern zu bestehen.

Ein ähnliches implizites Hierarchiegefälle kann auch in der Kooperation von Schule und Kindergarten festgestellt werden. Durch die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung der Workshops von Lehrkräften und Erzieherinnen wird Geschlossenheit und eine gute Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen demonstriert. In der Begegnung mit den Eltern zeigen sich die Professionen als gleichberechtigte Partner, die „an einem Strang ziehen“ und dieselben Werte und Normen vertreten. Gleichzeitig könnte man dadurch, dass in den Workshops vorrangig auf die Unterschiede, nicht auf die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Institutionen hingewiesen wird, auch von einem Bruch bzw. einer Diskontinuität zwischen den Systemen sprechen. Die Rolle der Schule kann hier auch als „korrektiv“ analysiert werden, da eine ihrer Aufgaben darin zu bestehen scheint, bisherige Mängel zu beseitigen, die in der Kindergartenzeit noch nicht so sehr ins Gewicht fielen. Dahinter stünde dann eine implizite Höherbewertung der Institution Schule im Vergleich zum Kindergarten.

Auch im Netzwerk B lassen sich zusammenfassend die unterschiedlichen Akteurebenen und die zeitliche Einordnung der Übergangsveranstaltungen grafisch darstellen (s. Abb. 2).

Abb. 2: Übergangsgestaltung im Netzwerk B



4 Die Rolle der Eltern im Prozess des Übergangs – erste Befunde

Auf der Grundlage der bisher erfolgten Beschreibungen und ersten Analysen der Elternpartizipation im Prozess der Übergangsgestaltung sollen weiterführende Überlegungen skizziert werden. Die folgende Systematisierung ist das Ergebnis des Vergleichs der dargelegten Beobachtungen in den kontrastierenden Netzwerken. Sie bestimmt die Faktoren, welche die Möglichkeiten der Eltern zur Partizipation beim Übergang von der Kita in die Grundschule bedingen.

Die organisatorische Rahmung der Übergangsgestaltung

Die Möglichkeiten der Übergangsgestaltung sind grundlegend von der Struktur des Netzwerkes abhängig. Während die Vorschulkinder im großstädtischen Netzwerk B nicht zwangsläufig auf die kooperierende Schule gehen, wechselt im Netzwerk A fast jedes Kind automatisch auf die örtliche Grundschule. Dadurch kann die Kindertagesstätte einen intensiven Kontakt zur Grundschule pflegen, so dass der Übergang jedes Jahr „situativ“ und persönlich bearbeitet werden kann.

Im Netzwerk B werden zentrale Projekte der Übergangsarbeit gewissermaßen aus der Alltagsarbeit ausgelagert und zumindest auf schulischer Seite auch von eigenem Personal durchgeführt. Damit entsteht ein intermediärer Raum zwischen Kindertagesstätte und Schule mit pädagogischem Personal, das weder zu den Lehrerinnen noch zu den Erzieherinnen gehört. Die Organisation der Übergangsgestaltung wirkt auch auf deren inhaltliche Seite zurück. In dem hier beschriebenen Projekt kann es nicht darum gehen, konkret die zukünftige Lehrerin oder den Klassenraum kennen zu lernen. Vielmehr muss die Vorbereitung auf die schulische Lernarbeit von den Kindern „abstrakt“ angegangen werden.

Kindertagesstätte oder Grundschule: Von wem geht der Übergang aus?

Es lässt sich deutlich unterscheiden, ob die Übergangsgestaltung hauptverantwortlich von Seiten der Kindertagesstätten oder von Seiten der Schulen bearbeitet wird. Je nachdem ergeben sich unterschiedliche Konstellationen und mögliche Partizipationsformen für Eltern.

Im Netzwerk A geht das Übergangengagement überwiegend von der Kindertagesstätte aus. Dies hat den Vorteil, dass die Eltern in den Einrichtungen der Vorschulerziehung bereits persönlich bekannt sind und auf eine langjährige Zusammenarbeit zurückgegriffen werden kann. Im komplexen Netzwerk B gestaltet sich die Situation insofern anders, als die beiden Kindertageseinrichtungen ihre Kinder in verschiedene Schulen abgeben. Vermutlich aus diesem Grund nimmt die Schule die zentrale Rolle bei der Übergangsgestaltung ein. Auf diese Weise kann sie als aufnehmende Institution die Arbeit mit den Eltern einfacher bündeln und voranbringen. Für die Eltern bedeutet dies jedoch eine anonymere und formale Beziehung im Übergang, da meist noch keine persönlichen Kontakte zur Schule bestehen.

Das pädagogische Selbstverständnis der Einrichtungen

Beide hier beschriebenen Netzwerke können konzeptionell als kindorientiert rekonstruiert werden. Das hat zur Folge, dass die eigene pädagogische Arbeit strukturell dann in Widerspruch zu Elternpartizipation geraten kann, wenn die Eltern aus der Sicht der Einrichtungen nicht „im Sinne der Kinder“ handeln. Es wird damit, wie zum Beispiel im Netzwerk B, ein umfangreicher Erziehungsanspruch der Schule und der Kita deutlich. Schule und Kita verbürgen ein normatives Modell von Kindheit, welches in ein Spannungsverhältnis zu den Formationen des elterlichen Bildungshabitus (zum Begriff des Bildungshabitus vgl. *Helsper* u.a. 2009) geraten kann. Der elterlichen Partizipation werden in einem solchen Setting insofern Grenzen gesetzt, als die pädagogischen Grundsätze der pädagogischen Professionellen nicht diskursiv zugänglich sind. Auch im Netzwerk A wird ein solcher Erziehungsanspruch von Schule und Kita im Übergangsprozess deutlich. Hier werden jedoch elterliche und schulische Habitusformationen nicht als spannungsreich wahrgenommen. Die pädagogischen Einrichtungen lassen die Eltern die Themen und Formen der Übergangsgestaltung aktiv nacherleben.

Die Praktiken der Elternpartizipation in den Netzwerken

Für den Prozess der Übergangsgestaltung ist zunächst auffallend, dass auch in solchen Einrichtungen, die sich dezidiert mit einer pädagogischen Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich beschäftigen, Eltern lediglich punktuell beteiligt werden. Primär wird die Transition vom Elementar- zum Primarbereich mit der Perspektive „vom Kinde aus“ gestaltet. Elternbeteiligung erscheint in unseren Analysen als ein zusätzlicher Aufgabenbereich, der jedoch in unterschiedlicher Form ausgebaut, aber auch begrenzt wird. Nicht immer führt er nach diesen Analysen zur stärkeren Beteiligung von Eltern als Akteuren. Vielmehr kann durch die Gestaltung der Infoveranstaltungen, Elternnachmittage und Projekte deren Rolle als eher passive Adressaten und Zuschauer im pädagogischen Geschehen weiter verfestigt werden.

(Antizipierte) Kompetenzen und Ressourcen der Eltern

Die Fallstudien machen deutlich, dass die Beteiligung von Eltern davon abhängt, welche Deutungsmuster der professionellen Akteure in Kindertagesstätte und Schule gegenüber dem Bildungshabitus „ihrer“ Eltern vorherrschen.

Im Netzwerk B herrscht ein eher defizitorientierter Blick auf die Eltern. Es wird scheinbar davon ausgegangen, dass diese bezüglich des nahenden Schulbeginns ihrer Kinder Unterstützung und Unterweisung benötigten. Neben dem Ziel, den Eltern einen Einblick in den Schulalltag zu ermöglichen, geht es bei den Übergangsveranstaltungen auch darum, den Eltern schulorientierte Normen und praktische Handlungsanweisungen zu vermitteln. Elternpartizipation erhält dadurch Elemente einer Elternunterweisung, wodurch sich die Eltern eher asymmetrisch in der Rolle von Lernenden anstatt in der Rolle von Erziehungspartnern auf gleicher Augenhöhe befinden.

Im Netzwerk A wird den Eltern ein tieferer Einblick in das Vorschulprojekt vermittelt, indem an dem Elternabend die konzeptionellen Inhalte des Zirkusprojektes selbst angeeignet werden. Der Elternabend wird dadurch zu einer „Weiterbildungsveranstaltung“. Gleichzeitig werben die professionellen Akteure bei den Eltern implizit um Akzeptanz und versuchen sie auf diese Weise mit „ins Boot zu holen“. Grenzen der Elternpartizipation können darin gesehen werden, dass die pädagogischen Inhalte nicht gemeinsam neu erarbeitet werden, sondern im Vorfeld von der Kita festgelegt wurden. Offenheit wurde dennoch hinsichtlich ihrer Bewertung durch die Eltern zugelassen.

Eine mögliche Hypothese ist, dass die Elternbeteiligung in der Übergangsgestaltung davon abhängig ist, welche Ressourcen und Orientierungen den Eltern von den professionellen Akteuren zugeschrieben werden. Diese antizipierten Ressourcen scheinen wiederum in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der (vermeintlichen) Lebenslagen der Eltern und ihres Bildungshabitus zu stehen.

5 Ausblick

Erste Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung zeigen, dass in Bezug auf die Übergangsgestaltung in den pädagogischen Einrichtungen eine Orientierung vom Kinde aus vorherrscht, während die Eltern lediglich punktuell in den Übergangsprozess eingebunden sind. Die Formen der Elternpartizipation sind abhängig von den antizipierten Formationen ihres Bildungshabitus durch die professionellen Akteure.

Im weiteren Verlauf der Studie stehen die unterschiedlichen Formen des parental involvement im Vordergrund, die in leitfadengestützten Interviews erhoben werden sollen. Neben der elterlichen Partizipation in den Einrichtungen gilt es hier, insbesondere die Anregungsqualitäten und Unterstützungsformen der Familien zu Hause zu untersuchen. Somit werden in der Studie beide Formen von parental involvement in den Blick genommen. Von den Elterninterviews erhoffen wir uns weiterhin Aufschlüsse über die pädagogische Relevanz der angebotenen Beteiligungspraktiken aus Sicht der Eltern. Zudem sollen die Gruppendiskussionen mit den pädagogischen Professionellen noch genaueren Aufschluss geben über deren Konstruktion der Habitusformation der Eltern, z.B. als „bildungsorientierte“ Mitgestalter des Übergangs ihres Kindes oder als unterstützungsbedürftige „bildungsferne“ Adressaten beim Eintritt ihres Kindes in die mittelschichtorientierte Lernkultur der Schule. Die Intensivierung der Partizipation der Eltern bei der Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule kann unseres Erachtens nachhaltig gelingen, wenn die hierfür gewählten Formen der Kooperation an die Bildungsorientierungen und an den Bildungshabitus der Eltern anschlussfähig sind (vgl. *La-reau* 2002).

Anmerkungen

- 1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1003 bzw. 1004 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.
- 2 Der Begriff „Elternterview“ bedeutet im Kontext der Studie, dass mit einem Elternteil eines Vorschulkindes ein leitfadengestütztes Interview geführt wurde.

Literatur

- Atteslander, P.* (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. – Berlin.
- Bohnsack, R.* (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. – Opladen.
- Carle, U.* (2011): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. In: *Oehlmann, S./Manning-Chlechowicz, Y./Sitter, M.* (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. – Weinheim und München, S. 93-105.
- Fried, L./Isele, P./Stude, J.* (2011): Väter-Involvement während der Phase des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. Erste Befunde der wissenschaftlichen Flankierung von TransKiGs. In: *Oehlmann, S./Manning-Chlechowicz, Y./Sitter, M.* (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. – Weinheim und München, S. 107-120.
- Gläser, J./Laudel, G.* (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. – Wiesbaden.
- Hauser-Schäublin, B.* (2008): Teilnehmende Beobachtung. In: *Beer, B.* (Hrsg.): Methoden ethnologischer Feldforschung. – Berlin, S. 37-58.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S./Ziems, C.* (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft – Wiesbaden, S. 126-152.
- Hopf, C.* (2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: *Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I.* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg, S. 349-360.
- Jeynes, W. H.* (2003): A meta-analysis: The effect of parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 3, pp. 740-763.
- Kultusministerkonferenz (KMK)* (Hrsg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland. – Opladen.
- Lamnek, S.* (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. – Weinheim und Basel.
- Lareau, A.* (2002): Invisible Inequality: Social Class and Child Rearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review* 67, pp. 747-776.
- Loos, P./Schäffer, B.* (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. – Opladen.
- Mayring, P.* (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I.* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg, S. 468-475.
- Mayring, P.* (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: *Mayring, P./Gläser-Zikuda, M.* (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. – Weinheim und Basel, S. 7-19.
- Mayring, P.* (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. – Weinheim und Basel.
- Oehlmann, S./Manning-Chlechowicz, Y./Sitter, M.* (Hrsg.) (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. – Weinheim und München.
- Schäffer, B.* (2010): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: *Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B.* (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. – Opladen und Farmington Hills, S. 285-304.
- Seefeldt, C./Denton, K./Galper, A./Younoszai, T.* (1998): Former Head Start parents' characteristics, perceptions of school climate, and involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 98, 4, pp. 339-349.

- Tombari, M.* (2009): Colorado HIPYP Evaluation – 2008 Study 3: Parent knowledge. HIPYP Research Summary 2009.
- Vyvermann, V./Vettenburg, N.* (2009): Parent participation at school: A research study on the perspectives of children. *Childhood*, 16, 1, pp. 106-123.
- Wolff, S.* (2000): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: *Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I.* (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* – Reinbek bei Hamburg, S. 502-513.