



Kindheitspädagogische Beiträge

Edita Jung

Auf unvertrauten Pfaden

Der Übergang von der Kinderkrippe
in den Kindergarten aus Sicht
der pädagogischen Fachkräfte

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Jung, Auf unvertrauten Pfaden, ISBN 978-3-7799-2554-5

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2554-5>

Kapitel 3

Institutionelle Übergänge im frühen Kindesalter in Theorie und Forschung

In der Breite der pädagogischen Literatur zur Thematik der Übergänge im frühen Kindesalter ist auch eine Breite im Umgang der Verwendung der Begriffe *Übergang* und *Transition* zu finden, wobei sie nicht selten synonym eingesetzt werden. Daher erscheint es als sinnvoll, sich einem Verständnis dieser Prozesse durch die Betrachtung dieser beiden Termini zu nähern. In seiner sozialpsychologischen Betrachtung biographischer Transitionsprozesse nimmt Welzer (1993, S. 37) eine definitorische Klärung vor und sieht dabei *Übergänge* als Wechsel zwischen zwei „normativ definierten Lebensabschnitten“, wonach die Übertritte im Bildungswesen, auch die institutionellen Übergänge im frühen Kindesalter, zu dieser Kategorie gehören würden. Darin enthalten ist die Annahme, dass Übergänge durch eine Linearität gekennzeichnet sind, da die „Ausgangs- und Ankunftspunkte“ (ebd., S. 36) in ihrer Konstitution definiert sind. In den *Transitionen* sieht er hingegen „das Bewegungsmoment gegenüber den Stationen“ (ebd., S. 37) bzw. die Prozesshaftigkeit des Geschehens und die soziale Komponente stärker hervorgehoben. Daraus folgernd bezeichnet er Transitionen als „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (ebd., S. 37; Herv. i. O.).

Auch wenn diese Argumentation zunächst nachvollziehbar erscheint, ist es fraglich, ob es gerechtfertigt ist, die Übergänge von einer Bildungsinstitution in die Nächste angesichts der Komplexität und sozialen Vielschichtigkeit dieser Ereignisse als ein lineares Geschehen zu betrachten. Der Tag des Krippeneintritts oder der Zeitpunkt der Einschulung stellen zwar die markantesten Ereignisse dieser Übergänge dar, bilden jedoch Teile eines längeren Prozesses, der bereits bei den ersten Auseinandersetzungen der Familie mit dem Übergang und spätestens bei den ersten Kontaktaufnahmen mit den jeweiligen Institutionen beginnt. Die Ankunftspunkte sind zwar innerhalb des Geschehens hinsichtlich einer räumlichen Verortung klar definierbar, im Hinblick auf die individuellen Verarbeitungsprozesse bleiben die zeitlichen Perspektiven aber weitgehend offen und subjektspezifisch. Eine in der pädagogischen Betrachtung von Übergängen stattgefundene Erweiterung der Per-

spektive über die Eingewöhnung in einer Kindertageseinrichtung hinaus lenkt den Blick auf die individuellen „Bewegungssequenzen“ (ebd., S. 34).

Cowan (1991, S. 5) beschreibt Übergänge als „long term processes that result in a qualitative reorganization of both inner life and external behavior“. Dabei ist so ein Prozess in ein komplexes Beziehungsgeflecht eingebettet, „das in ständiger Veränderung begriffen ist und im Akt dieser Veränderung alle beteiligten Personen verändert“ (Wörz 2004, S. 28). Auch ist von einer Linearität und Kausalität des Entwicklungsverlaufs des dabei aktiven Subjekts, des Kindes, nicht auszugehen. Die Entwicklungsverläufe weisen eine Eigendynamik auf, die nicht nur durch die subjektimmanenten Bewältigungsmuster geprägt wird, sondern auch im hohen Maße lebensweltbedingte Beschleunigungs- oder Entschleunigungsaspekte enthält.

Insbesondere vor dem Hintergrund einer übergangsbezogenen sozialen Kontextualisierung und Prozesshaftigkeit hält auch Wörz (2004) das Überwinden der Betrachtung von frühkindlichen institutionellen Übergängen vor der Folie der „tradierten Entwicklungsmodelle“ (ebd., S. 28) und die entsprechende Verwendung des Transitionsbegriffs für gerechtfertigt.

Dass sich dieses Verständnis in der frühpädagogischen Forschungspraxis durchgesetzt hat, zeigt ein Blick in die Arbeiten von Beelmann (2006) und Griebel und Niesel (2004), die trotz der unterschiedlichen Verwendung von Termini²⁷ ähnliche Ausgangspunkte für die Definition solcher Ereignisse wählen. In Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) und Filipp (1995) sieht Beelmann (2006, S. 11) Übergänge als ökologisches Geschehen, da „sie eine Veränderung der Position des jeweiligen Kindes in seiner Umwelt durch eine Erweiterung bzw. einen Wechsel seines Lebensbereiches darstellen“. Dabei sei „in die Betrachtung sowohl die materiell-physikalische als auch die soziale Umwelt einbezogen“ (ebd.). Das Verständnis von Übergängen als kritische Lebensereignisse, lässt die Schlussfolgerung zu, dass Übergänge als Stadien eines relativen Ungleichgewichts zu einer Neuorganisation des Gefüges zwischen der Person und seiner Umwelt angesehen werden können (ebd., S. 12).

Griebel und Niesel (2004) nehmen eine stärkere Gewichtung des Übergangskontextes vor, indem sie das Zusammenwirken aller Beteiligten am Übergangsgeschehen betonen und Transitionen folgendermaßen definieren:

„Transition wird als auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern – der individuellen, interaktionalen und der kontextuellen – und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesell-

27 Bei Beelmann (2006) „Übergang“ und bei Griebel und Niesel (2004) überwiegend „Transition“.

schaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutende biografische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden.“ (ebd., S. 36)

Die Betrachtung dieser komplexen, ineinander übergehenden und sich überblendenden Wandlungsprozesse (vgl. Welzer 1993) benötigt zum einen theoretische Zugänge, die Übergänge als Transitionen im kontextualen Geschehen zu erfassen vermögen und zum anderen fundierte Modelle zur Erklärung ihrer Beschaffenheit. Die Letzteren fokussieren in der Regel auch die Lebenswelt des Individuums, nehmen jedoch stärker das Individuum und seine Bewältigungsmuster zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Die institutionellen Übergänge in der frühen Kindheit, als in ihrer Individualität interpersonalisierte und kontextualisierte Prozesse, verlangen nach einer mehrperspektivischen Betrachtung, die der gegebenen Komplexität gerecht werden kann. Vor diesem Hintergrund erscheint es an dieser Stelle notwendig, ausgewählte theoretische Erklärungsansätze und Modelle mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Akzentualisierungen zu skizzieren (Kap. 3.1), die für die vorliegende Untersuchung in unterschiedlicher Form mit ihren Annahmen einbezogen werden. Den zweiten Schritt stellt eine cursorische Darstellung der bisher vorhandenen Forschungsansätze im Kontext der Übergänge im frühen Kindesalter dar (Kap. 3.2).

3.1 Theoretische Erklärungsansätze und Modelle

3.1.1 Übergänge als Systemübertritt und -aufgabe (Bronfenbrenner 1981)

Den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der menschlichen Entwicklung stellt für Bronfenbrenner (1981, 1986, 1993) die Annahme dar, dass sie als eine *„dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“* (ebd., 1981, S. 19, Herv. i. O.) zu verstehen ist. Dabei geht Bronfenbrenner von einem aktiven Individuum aus, das in einem interaktiven und wechselseitig beeinflussenden Gefüge zu seinen stetig verändernden Lebensbereichen steht. Die Person wird von ihm ausdrücklich nicht als eine lineal formbare Größe verstanden, vielmehr beruht ihr Austausch mit der Umwelt auf einem von Reziprozität geprägten Prozess. Unter Einbeziehung des Konstrukts der „Lebenswelten“ von Lewin (1935), werden von Bronfenbrenner die Lebensbereiche eines Individuums in einem Schema der Umweltsysteme kategorisiert. Dabei unterscheidet er zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen. In seinen späteren Arbeiten erweitert er das Schema durch das Chronosystem, das den

zeitlichen Aspekt der Veränderungen innerhalb der übrigen Systeme versucht zu erfassen (vgl. Bronfenbrenner 1993). Nicht nur die Differenziertheit in der Darstellung der einzelnen Lebensbereiche innerhalb der Kategorisierung stellt das Bemerkenswerte an der Arbeit von Bronfenbrenner dar. Besondere Beachtung findet insbesondere sein Ansatz, die einzelnen Lebensbereiche in ihrer Beziehung zueinander zu betrachten (vgl. Dippelhofer-Stiem 1995). Denn der Prozess der „gegenseitigen Anpassung (...) wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981, S. 37). Für die Analyse und Betrachtung der individuellen Entwicklung und der Übergänge im Lebenslauf schlägt Bronfenbrenner folgende Definitionen der Systemebenen vor:

- (1) Die grundlegende Systemebene stellt für Bronfenbrenner das *Mikrosystem* dar. Im Zentrum seiner Betrachtung steht dabei ein Lebensbereich als Erlebnisraum des Individuums, in dem eine konkrete und direkte Interaktion mit Mitmenschen „leicht“ (ebd., S. 38) aufgenommen werden kann. Die qualitative Beschaffung des Bereiches ist durch Elemente wie „Tätigkeiten und Aktivitäten“ sowie „Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen“ (ebd.) gekennzeichnet. Aus der Perspektive des Kindes betrachtet, stellen sowohl die Familie als auch weitere Sozialisationsinstanzen wie die Kinderkrippe, Kindergarten oder auch eine Spielgruppe Mikrosysteme mit eigenen Mustern von Tätigkeiten, Aktivitäten oder Rollenverständnisses dar.
- (2) Das Vorhandensein eines *Mesosystems* beginnt nach Bronfenbrenner „in dem Augenblick, in dem die sich entwickelnde Person zum erstenmal in einen neuen Lebensbereich eintritt“ (ebd., S. 200). Als Mesosystem bezeichnet er dabei „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (ebd., S. 41). Um die Einflussfaktoren auf die Beschaffenheit dieser Systemebene beschreiben zu können, wird zwischen verschiedenen Merkmalen, die ein Mesosystem konstituieren, unterschieden. In erster Linie sind dies die unterschiedlichen *personellen Verbindungen* (Primärverbindung und indirekte Verbindungen). Darüber hinaus wird ein Mesosystem durch die *Kommunikation zwischen den Lebensbereichen* und die *Kenntnisse über andere Lebensbereiche* bestimmt (vgl. ebd., S. 200f).
- (3) Mit *Exosystemen* beschreibt Bronfenbrenner Lebensbereiche, die ohne eine aktive Beteiligung des betreffenden Individuums, das Geschehen in einem seiner Mikrosysteme beeinflussen. Bei Bronfenbrenner aber auch in weiteren Literaturquellen (bspw. bei Beelmann 2006) findet man häufig den Arbeitsplatz der Eltern als Beispiel für diese Systemebene, genauso könnte jedoch der Familienlebensbereich einer Erzieherin als solches gelten.

- (4) Unter *Makrosystemen* versteht Bronfenbrenner die essentiellen Analogien der oben beschriebenen Systemebenen, die gesamtgesellschaftlich oder subkulturell verankert sind und durch Weltanschauung und darin vorzufindenden Ideologien geprägt werden. Darunter sind sowohl die Erziehungsvorstellungen, die zwar durch eine besondere Konstitution der „Subkulturen“ (Weltanschauung und Lebensstil) durchaus variieren können, aber auch bildungspolitische Regelungen zu sehen (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 42).
- (5) Das nachträglich von Bronfenbrenner definierte *Chronosystem* erfasst die Zeitdimension in der sich die Interaktion innerhalb und zwischen den dargestellten Systemebenen widerspiegelt bzw. Veränderungen erfährt.
- „A chronosystem encompasses change or consistency over time not only in the characteristics of the person but also of the environment in which that person lives.“ (Bronfenbrenner 1993, S. 40)

Diese Erweiterung der Betrachtung entlang der zeitlichen Perspektive sieht er in der Notwendigkeit der Beachtung der evtl. Veränderungen in den familialen Strukturen, des sozioökonomischen Status oder der Wohnverhältnisse (vgl. ebd.). Insbesondere die Übergänge im Lebenslauf des Individuums erhalten durch diese Ausweitung der Betrachtungsweise der weiteren Systemebenen eine differenziertere Systematik, die es erlaubt die Verwobenheit und die Komplexität des Geschehens umfassender zu analysieren.

Bronfenbrenner (1981, S. 43) konstatiert, dass es auf der Grundlage der vorgenommenen Strukturierung der Umwelt möglich ist, „eine allgemeine Erscheinung der Bewegung im ökologischen Raum zu identifizieren, die Entwicklungsveränderungen erzeugt und von Entwicklungsveränderungen erzeugt wird“. Ein Übergang findet demnach statt, „wenn eine Person ihre Position in der ökologischen Umwelt durch einen Wechsel der Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (ebd.). Im Kontext der Übergänge erhält daher insbesondere die Beschaffenheit des Mesosystems eine zentrale Relevanz, dessen Konstitution entweder ein entwicklungsförderndes oder ein entwicklungshemmendes Potential entfalten kann. Zu den entwicklungsfördernden Merkmalen zählen u. a.: elterliche Begleitung des Kindes in ein neues Mikrosystem (bspw. Kindergarten), unterstützende Haltung und Kommunikationspflege zwischen den Mikrosystemen (Kindergarten-Familie) und einschlägige Informationen und Beratung bereits vor dem Übergang (ebd., S. 201 ff.). Die hohe Verantwortung, die Bronfenbrenner in den Händen der professionellen Begleiter der Übergänge der Kinder sieht, spiegelt sich in der These, dass das entwicklungsfördernde Potential insbesondere dann gesteigert werden kann, „wenn die Rollenanforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen einander vereinbar sind“ (ebd., S. 202).

Insgesamt hat die von Bronfenbrenner vorgeschlagene ökosystemische Betrachtung von Übergängen zunächst einen heuristischen Wert. Sie erlaubt jedoch in der Forschungspraxis – unter Einbeziehung entsprechender qualitativer Methoden – eine mehrperspektivische Betrachtung von Übergangserfahrungen, inbegriffen eines „In-Bezug-Setzens“ unterschiedlicher Perspektiven (vgl. Cloos/Schröer 2011).

3.1.2 Übergänge als Bewältigung von kritischen Lebensereignissen (Filipp 1995)

Das Konzept von Filipp (1995) integriert u.a. die Annahmen der Ökopsychologie und der Stressforschung (vgl. Griebel/Niesel 2004) und stellt durch eine definitorische Präzisierung der „kritischen Lebensereignisse“ ein Rahmenmodell zur Analyse von Veränderungen im Lebenslauf dar (vgl. Beelmann 2006).

Kritische Lebensereignisse können nach Filipp als „solche im Leben einer Person auftretende Ereignisse verstanden werden, die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (Filipp 1995, S. 23). Im Gegensatz zum „Alltag“, der durch ein „adaptives Funktionieren“ (Filipp/Aymanns, 2010, S. 12f.) gekennzeichnet ist und für das Individuum eine gewisse Stabilität bietet, sind die kritischen Lebensereignisse Phasen des Ungleichgewichts, die durch personinterne oder äußerlich erzeugte Veränderungen hervorgerufen werden.

Mit dem Hinweis auf die Problematik, dass die kritischen Lebensereignisse in ihrer Vielfalt und Komplexität nur schwer mit einer definitorischen Schärfe zu erfassen sind – insbesondere dann, wenn keine Beschränkung auf die Veränderungen der dinglich-sozialen Umwelt des Individuums erfolgen soll – schlägt Filipp eine grobe Kategorisierung der Merkmale der kritischen Lebensereignisse vor. Darin werden neben der raumzeitlichen, punktuellen Verdichtung des Geschehensablaufs (1) das Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt (2) sowie das emotionale Erleben des Ereignisses (3) berücksichtigt.

(1) Raumzeitliche, punktuelle Verdichtung eines Geschehensablaufs: Veränderungen im Geschehen, sei es in der Person selbst verortete oder auch in der Umwelt stattfindende, sind „im Strom der Erfahrungen einer Person raumzeitlich zu lokalisieren“ (ebd. 1995, S. 24). Dabei ist nicht entscheidend, ob die Zäsuren im Lebenden des Individuums schleichend oder abrupt auftreten. Kritische Lebensereignisse können sich im Hinblick auf ihre zeitliche Dauer und den damit verbundenen Verlauf unterscheiden. Für Filipp und

Aymanns (2010) ist jedoch hinsichtlich der Lokalisierung dieser Ereignisse in ihrer Beschaffung als „kritisch“ eine Kumulation des Geschehens entscheidend:

„Erst wenn dieses Geschehen an einem bestimmten Punkt kulminiert, sich raumzeitlich verdichtet und für die Betroffenen als konkrete Erfahrung fassbar wird, sprechen wir von einem kritischen *Ereignis*.“ (ebd., S. 31, Herv. i. O.)

Die zeitliche Dimension gewinnt jedoch dann an Relevanz, wenn es darum geht, kritische Lebensereignisse an einer Leiste des biologischen Alters oder gesamtgesellschaftlich bzw. historisch zu verorten (vgl. ebd.).

(2) Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt: Kritische Lebensereignisse sind durch die Entstehung eines Ungleichwichts in dem Passungsgefüge zwischen der Person und der Umwelt gekennzeichnet. Das vor dem Geschehen mögliche „adaptive Funktionieren“ greift nicht mehr, wodurch unabhängig davon, wo das entstandene Ungleichgewicht zu verorten ist (in der Person selbst oder in der Umwelt), eine Herstellung der Neuordnung im Verhältnis zwischen der Person und der Umwelt erforderlich ist. Ein Geschehen kann dann als kritisch bezeichnet werden, wenn „für die Herstellung eines neuen Gleichgewichts die der Person gegebene Plastizität ihres Verhaltenssystems nicht ausreicht, sondern qualitativ-strukturelle Veränderungen in der Person-Umwelt-Beziehung nötig macht“ (Filipp 1995, S. 24).

(3) Emotionales Erleben des Ereignisses: Das Kennzeichen der kritischen Lebensereignisse ist letztendlich auch der „affektive Gehalt“ (Filipp/Aymanns 2010, S. 43), den sie hinsichtlich der Erlebniswelt der betroffenen Person beinhalten. Denn „gerade die Tatsache ihrer emotionalen Nicht-Gleichgültigkeit lässt kritische Lebensereignisse in dem Strom von Erfahrungen und Einzelereignissen, wie er jedes Leben kennzeichnet, als prägnant und herausragend erscheinen“ (Filipp 1995, S. 24). Die Anmutung eines zwangsläufig negativen Gehalts, der durch den Begriff „kritisch“ sehr präsent ist, schwächt Filipp durch die Betonung ab, dass „die affektiven Reaktionen im Umfeld kritischer Lebensereignisse nicht zwangsläufig negativer Qualität sein müssen“ (vgl. ebd.). Gleichwohl macht der Differenzgrad der affektiven Qualität hinsichtlich der Bewältigungsqualität seitens des betroffenen Individuums eine relevante Größe aus.

Während Filipp (1995) in der Konzipierung des theoretischen Modells der kritischen Lebensereignisse den Bewältigungspotentialen eines Individuums sowie der Formen der Auseinandersetzung mit den aufgetretenen Verände-

rungen zunächst eine marginale Aufmerksamkeit schenkt, entwickelt sie in ihrer späteren Arbeit mit Aymanns (Filipp/Aymanns 2010) ein umfassendes Portfolio an personalen Faktoren, die „die Folgen kritischer Lebensereignisse moderieren“ (ebd., S. 312). Resilienz wird an dieser Stelle von ihnen zwar als zentrale Kategorie für die Bestimmung von Schutzfaktoren, die bei der Bewältigung eines kritischen Lebensereignisses ihre Wirksamkeit entfalten, verortet. Eine fehlende empirische Evidenz des Konstrukts sehen sie jedoch lediglich hinsichtlich einiger Eigenschaften, „die die negativen Folgen (mancher) kritischer Lebensereignisse abpuffern“ (ebd., S. 270).

Hinsichtlich einer Beschreibung von Übergängen in früher Kindheit scheinen insbesondere die von Filipp und Aymanns beschriebenen Kategorien „Positive und negative Affektivität“ oder „Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Struktur des Selbstkonzepts“ von Relevanz zu sein. Darüber hinaus beschreiben Filipp und Aymanns die „Rolle der frühen Erfahrungen“ als Relevanzkategorie. Auf der Grundlage der empirischen Ergebnisse hinsichtlich des Erwerbs von Bewältigungsressourcen konstatieren sie:

„Frühe Erfahrungen haben in dem Maß nachhaltig gewirkt, wie sie entweder kumulative Schädigungen in Gang gesetzt und die Menschen in ihrem Leben auf spezifische Weise verletzlich gemacht haben oder wie diese Erfahrungen – im günstigen Fall – die Menschen mit einem Reichtum an Ressourcen ausgestattet und ihnen ein komfortables Polster für die raue Lebenswirklichkeit mitgegeben haben.“ (ebd., S. 312)

Die kontextuale Ebene findet eine Berücksichtigung, indem die Bewältigung der kritischen Lebensereignisse als ein „sozial-interaktives Geschehen“ (ebd., S. 213) definiert und das soziale Umfeld des Betroffenen als potentielle Bewältigungsressource deklariert wird. Dabei erweist sich das Umfeld als ein höchst komplexes und facettenreiches Gefüge, das in vielfältiger Art und Weise entweder hemmend oder ressourcenweckend agieren kann. Die damit verbundene Ambivalenz spiegelt sich u. a. am Beispiel der „beruhigenden Nähe anderer“ wider. Manchmal „mag allein das Wissen um ein supportatives Netz den Umgang mit Belastungssituationen erleichtern, ohne dass Unterstützung überhaupt in Anspruch genommen wird. (...) Es spielt aber nicht nur eine Rolle, ob eine nahestehende Person verfügbar ist, sondern auch die Art, in der sie tatsächlich Unterstützung gewährt, ist von Bedeutung“ (ebd., S. 247).

Die bisher beschriebenen theoretischen Annahmen zum Gegenstand *kritischer Lebensereignisse* bilden die Komponenten eines von Filipp entworfenen „heuristischen Modells zur Erforschung kritischer Lebensereignisse“ (Filipp 1995, S. 9). Um die Vielschichtigkeit aufzufangen und um diesen Lebensereignissen in der gegebenen Komplexität gerecht werden zu können,

sieht das Rahmenmodell zur Analyse des Geschehens von Filipp (ebd.) mehrere Analyseeinheiten vor, die sowohl Personalmerkmale als auch das interpersonale Geflecht und deren Wirkung als Bezugspunkte einer forschungsorientierten Betrachtungsweise fokussieren. Filipp nimmt dabei folgende Klassifizierung vor: (1) vorauslaufende Bedingungen als *Antezedenzmerkmale*, (2) konkurrente Bedingungen in der Person bzw. *Personmerkmale*, (3) Konkurrente Bedingungen in der Situation oder *Kontextmerkmale*, (4) Merkmale von kritischen Lebensereignissen als *Ereignismerkmale*, (5) Formen der Auseinandersetzung und Bewältigung als *Prozessmerkmale* und (6) Folgen der Auseinandersetzung mit und Bewältigung von kritischen Lebensereignissen als *Konsequenzmerkmale*.

Dem Konzept der kritischen Lebensereignisse von Filipp ist aufgrund seiner Komplexität und Vielschichtigkeit ein zunächst heuristischer Wert eines Rahmenmodells zuzuschreiben (vgl. Filipp 1995), ähnlich wie dem ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (vgl. Kap. 3.1.1). Insbesondere im Kontext von Forschungsperspektiven, die sich durch eine erziehungswissenschaftliche Herangehensweise auszeichnen, leistet dieses Konzept jedoch eine sinnvolle und gewinnbringende Stütze im Hinblick auf Wirkungsvariablen, die bei einer individuellen Bewältigung von kritischen Lebensereignissen innerhalb eines sozialen Kontexts ihre Bedeutung entfalten.

3.1.3 Transitionsmodell (Griebel und Niesel 2004)

Im Unterschied zu der von Filipp (1995) entwickelten Theorie der *kritischen Lebensereignisse*, fokussiert das von Griebel und Niesel (2002, 2003, 2004) konzipierte *Transitionsmodell* explizit die im Lebenslauf stattfindenden Übergänge. Das auf verschiedenen theoretischen Strängen beruhende Modell (Bronfenbrenner 1989; Cowan 1991; Filipp 1995; Lazarus 1995) stellt ein Versuch dar, ein „Instrument zum besseren Verständnis von Transitionen im Allgemeinen, zur präziseren Analyse spezifischer Anforderungen bei bestimmten Transitionen und zur Konzipierung der pädagogischen Gestaltung der Transitionsbegleitung“ (ebd. 2004, S. 37) bereit zu stellen.

Entsprechend der theoretischen Verortung des Modells werden Transitionen als „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse“ (ebd., S. 35) mit einer hohen Anforderungen an die Anpassungsleistung des Individuums verstanden. Die bewusste Verwendung des Transitionsbegriffs wird mit der sozialen Prozesshaftigkeit des Geschehens begründet. Nicht der Übergang „von einem definierten Ort zum anderen“ soll den Mittelpunkt der Betrachtung bilden, sondern „viel eher das Bild, dass Bewegungssequenzen ineinander übergehen und sich überblenden“ (Wörz 2004, S. 28). Die Bewältigung von Belastungsfaktoren stellt nicht die

Aufgabe des Einzelnen dar, vielmehr werden Transitionsprozesse als ko-konstruktivistische und mehrperspektivische Aufgabe definiert. So werden in der Konkretisierung hinsichtlich der Beschreibung von normativen frühkindlichen Übergängen auch Eltern als „aktive Bewältiger“ (Griebel/Niesel 2004, S. 61) bezeichnet, da sie selbst einer Transitionserfahrung ausgesetzt sind. Gleichzeitig müssen sie aber auch als Begleiter des Kindes agieren. Ebenso als Akteure des Übergangs stehen die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten, aber auch „helfende Dienste“ und „das soziale Netzwerk“, in der Aufgabe, die Prozesse zu moderieren (ebd., S. 120).

Eine grundlegende theoretische Vorannahme des Modells bildet der Grundsatz der Diskontinuität zwischen den unterschiedlichen Lebensumwelten, die zwangsläufig zu einer Diskontinuität in der Erfahrungswelt des Kindes führt. Die Diskrepanzen zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten mit einem neuen Anforderungscharakter müssen von dem Kind durch das Erbringen von Anpassungsleistungen und das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben überwunden werden (vgl. ebd., S. 92). Die in einer neuen Lebensumwelt erforderlichen Kompetenzniveaus machen eine Passung zwischen den bisherigen Kompetenzen und den im neuen Feld gegebenen Voraussetzungen notwendig. Daraus folgernd ist das konstituierende Element des Transitionsmodells die Betrachtung der Entwicklungsaufgaben auf drei Ebenen: (1) individuelle, (2) interaktionale und (3) kontextuelle Ebene.²⁸

(1) Auf der *individuellen* Ebene werden Entwicklungsaufgaben formuliert, die mit der Statusveränderung und dem Identitätswandel des Betroffenen einhergehen. Darüber hinaus werden hier die emotionale Dimension der Übergänge und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben thematisiert.

(2) Die *interaktionale* Ebene stellt die „Bewältigung von Beziehungsabbrüchen“, „Aufbau und Pflege neuer Beziehungen“ sowie den „Wandel bestehender Beziehungen“ (Niesel 2004, S. 94f.) in den Mittelpunkt der Betrachtung. Hier kommen auch die sich in der Interaktion widerspiegelnden Rollenerwartungen zum Tragen.

28 Die Struktur der Ebenen wird in der Anwendung für die Betrachtung des jeweiligen Übergangs mit entsprechenden übergangsspezifischen Entwicklungsaufgaben ausgestattet. Griebel und Niesel (2004) haben im Hinblick auf die Übergänge von der Familie in die Kinderkrippe und den Kindergarten sowie auf den Übergang von dem Kindergarten in die Grundschule entsprechende Konkretisierung vorgenommen. Hinsichtlich des Übergangs von der Kinderkrippe in den Kindergarten werden von ihnen nur in Kurzform spezifische Entwicklungsaufgaben formuliert, die sich an Kinder und ihre Eltern stellen.

(3) Die *kontextuelle* Ebene befasst sich mit den Entwicklungsaufgaben, die sich hinsichtlich einer „Integration der Anforderungen“ (ebd., S. 95) in den unterschiedlichen Lebensbereichen an die betroffene Person stellen. Bei den institutionellen Übergängen werden an dieser Stelle die Diskontinuitäten zwischen den konzeptionellen und den strukturellen Merkmalen der jeweiligen Einrichtungsformen als zu bewältigende Größen thematisiert.

Das Transitionsmodell stellt ein Instrument dar, dessen Anwendung eine starke Fokussierung auf die Anpassungsprozesse der Kinder bzw. auf einen Kompetenzangleich hinsichtlich der Anforderungsprofile unterschiedlicher Lebenswelten erforderlich macht (vgl. Cloos/Schröer 2011). Während dessen wird das Mikrosystem einer Institution in seinen konstitutiven Eigenschaften und mit seinem Anforderungscharakter nicht in Frage gestellt bzw. bildet dabei eine als selbstverständlich gegebene Größe. Insofern liegt die Befürchtung nahe, dass im Transitionsgeschehen die von den Autoren beschriebene Einbeziehung des Kindes als Akteur seines Übergangs zugunsten einer auf Linearität beruhenden Kompetenzförderung eine Benachteiligung erfährt.

3.2 Forschungsansätze im Kontext der Übergänge im frühen Kindesalter

Wandlungsprozesse im Lebenslauf als markante Veränderungen für das Kind, die aber ebenso die Familie und das weitere Lebensumfeld betreffen, wurden in der hiesigen Forschung zur frühen Kindheit vor allem vor dem Hintergrund der normativen Übergänge beleuchtet, die in einem engen institutionellen Kontext stehen. Angesichts der breit vertretenen theoretischen Annahmen über die Bedeutsamkeit von Übergängen überrascht die noch vorhandene Kargheit der Forschungslage zu diesen Ereignissen im Leben der Kinder.

Erst im letzten Jahrzehnt ist eine stärkere Zunahme von Forschungsberichten zu verzeichnen, die sich jedoch entweder durch eine entwicklungspsychologische Ausrichtung auszeichnen und die vermeintlichen Risiken in den Vordergrund rücken (vgl. Viernickel/Lee 2004) oder wie Cloos und Schröer (2011, S. 18) anmerken, die Übergänge „institutionell verengt betrachten“. Insbesondere hinsichtlich der Betrachtung der Forschungslage zum Übergang von dem Kindergarten in die Grundschule bescheinigen Cloos und Schröer (2011) jedoch der aktuellen Forschungslandschaft ein breites Portfolio an perspektivischen Zugängen zum Phänomen des Übergangs. Als eine vielversprechende und facettenreiche Betrachtungsweise wird von ihnen die kind- und kindheitsbezogene Perspektive beschrieben, die es „ermöglicht kritisch nachzufragen, ob pädagogische Maßnahmen auch in