



Kroll, Sylvia (2011): Über-Gänge gestalten - Eine Perspektive der Entwicklungsbegleitung.
In: Jungk, Sabine/ Treber, Monika/ Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt.
Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik, Band 4: FEL Verlag:
Freiburg/ Br., S. 169-187.

Über-Gänge gestalten. Eine Perspektive der Entwicklungsbegleitung

Die Erkenntnis, dass jedes Kind das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit sowie Förderung und Begleitung durch erwachsene Bezugspersonen braucht, um neue Situationen und Erlebnisse, wie beispielsweise Übergänge, Knotenpunkte im Entwicklungsverlauf nicht als Bedrohungen, sondern als Herausforderungen und damit als Entwicklungschance bewerten zu können, ist unbestritten. Was dies aber konkret für eine professionelle Begleitung von Übergängen bedeutet – eine zentrale Frage im aktuellen Erziehungs- und Bildungsdiskurs – wird in den nachfolgenden Ausführungen zur Diskussion gestellt. Zunächst werden die bei dieser Frage unumstößlich notwendigen, zu berücksichtigenden Entwicklungszusammenhänge aufgezeigt, wie entwicklungsorientiertes Erziehungsverständnis sowie Vielfalt und Grundstruktur von Übergängen, um im Anschluss daran deutlich zu machen, dass professionelle Entwicklungs-(Übergangs-)begleitung bedeutet: das Herstellen von Passungen zu ermöglichen, zu unterstützen, zu fördern und zu fordern. Notwendige Voraussetzungen dafür werden am Schluss skizzenhaft formuliert und sind zu verstehen als eine Unterstützung für die Reflexion der eigenen professionellen Übergangsbegleitung.

Professionelle Entwicklungsbegleitung auf der Grundlage eines entwicklungsorientierten Erziehungsverständnisses

Kenntnisse über die Wechselwirkungsprozesse menschlicher Entwicklung sind Voraussetzung für die Entwicklung von Modellen für eine professionelle Entwicklungsbegleitung und zumeist Ergebnisse der sozialökologischen Forschung, so auch der Forschung der ökologischen Übergänge von einem Lebensbereich in den anderen (vgl. Bronfenbrenner, 1990). Dabei geht es Bronfenbrenner (1990) einerseits um die Inhalte solcher Lebensbereiche,

andererseits um aufeinander abgestimmte Übergänge zwischen diesen Bereichen. Für ihn stehen das Zusammenspiel zwischen Systemen und der Übergang von Menschen aus einem System in ein anderes im Vordergrund seiner Überlegungen. Für die Gestaltung von Entwicklungsprozessen sind aus diesen Forschungen (vgl. Krüger & Grunert, 2010) folgende Erkenntnisaussagen von zentraler Bedeutung:

- Die verschiedenen Systeme eines Menschen haben miteinander vereinbar, passend zu sein;
- Erfahrungen und Verhaltensweisen, die ein Mensch in einem System erlernt hat, sollen auch in anderen Systemen anwendbar sein, d. h. beispielsweise, Impulse für die kindlichen Schritte der Erkundigung, des Fragens, des Ausprobierens, der Aneignung und des systematischen Lernens werden zu einem Zeitpunkt gegeben, da sie nach individueller Entwicklung und Vorerfahrung der Kinder „dran“ sind, weil sie der „Zone der nächsten Entwicklung“ entstammen (Wygotski, 1987, S. 83)

und

- Menschen müssen auf die Gestaltung der verschiedenen Systeme, an denen sie teilhaben, auch Einfluss haben.

Ein an diesen grundlegenden Aussagen orientiertes Erziehungs- und Bildungsverständnis – H. D. Schmidt spricht in diesem Zusammenhang von einem „entwicklungsorientierten Erziehungsverständnis“ (Schmidt, 1992) – führt zu der Erkenntnis, dass professionelle Entwicklungsbegleitung und demnach auch Erziehungs- und Bildungsprozesse so gestaltet sein sollten, dass sie immer gleichzeitig drei Funktionen erfüllen. Sie sollten:

- die Bewältigung, „Bewährung“ der nachfolgenden Entwicklungsphase des Einzelnen ermöglichen;
- ausgewählte sozial-kulturelle Techniken, Güter und Werte sichtbar, transparent machen, da sie „für die produktive, kritische Aneignung und „Fortschreibung“ der Menschheitskultur unerlässlich sind“ (Schmidt, 1992, S. 18);
- zulassen, dass der Einzelne seine individuellen Bedürfnisse, Interessen und Denkweisen, kurz: sein Anderssein, in allen diesen Entwicklungsvorgängen zur Geltung bringt.

So bedeutet beispielsweise, Funktion, Bewältigung, „Bewährung“ der jeweils nachfolgenden Entwicklungsphase des Einzelnen zu ermöglichen, dass der zweite Schritt erst nach dem ersten Schritt folgt und nicht umgekehrt. Allerdings ist damit schon die Diskussion eröffnet, wenn es darum geht zu bestimmen, was der notwendige erste Schritt ist und wann der zweite Schritt in welcher Form folgen darf und sollte, wie z. B.: Wann sollte der Schulanfang gesetzt werden, oder sollte in Kindertagesstätten Fremdsprache als ein spezifischer Bildungsbereich verpflichtend gemacht werden?

Auch die Funktion, sozial-kulturelle Techniken, Güter und Werte sichtbar und transparent zu machen, führt nicht selten zu heftigen Auseinandersetzungen

zwischen den agierenden Subjekten. Welche Techniken, Güter und Werte sind als sozial-kulturell zu bezeichnen? Noch heute lassen sich Äußerungen dazu finden, dass der Computer im Kinderzimmer oder in der Kita als „Teufelszeug“ beschrieben wird.

Es ist sicherlich ein nicht allzu großes Wagnis, wenn *professionelle Entwicklungsbegleitung* als ein zentrales Tätigkeitsmerkmal der verschiedenen Professionen im Erziehungs- und Bildungsbereich – sei es der/die Erzieher/in, Sozialarbeiter/in, Heilpädagoge/in, Lehrer/in¹ – wird. Denn es lässt sich ein gemeinsames Handlungsziel über alle Professionen hinweg feststellen²: durch eine reflexiv gestaltete professionelle Beziehung dem DU – sei es dem DU als Einzelnen, dem DU als Paar oder dem DU als Gruppe – Entwicklungsorientierung ermöglichen und damit dem DU die Chance einer optimalen Entwicklung zu geben. Optimal heißt nicht universal oder absolut, sondern bestmöglich auf der Grundlage der konkret vorhandenen konstitutionellen, ideellen und kulturellen Ressourcen. Was dies im Einzelnen für eine professionelle Begleitung von Übergängen bedeutet, wird in den nachfolgenden Ausführungen dargestellt und zur Diskussion gestellt.

Über-Gänge: Entwicklungsknotenpunkte und Entwicklungsaufgabe

Bereits 1998 hat die Sachverständigenkommission des 10. Kinder- und Jugendberichts der Bundesrepublik Deutschland unter der Überschrift „Knotenpunkte in den Biographien von Kindern bei Übergängen und Wanderungen“ (BMFSFJ, 1998, S. 133) dem Thema „Übergänge“ ein eigenständiges Kapitel gewidmet – in dem Wissen, dass die Art und Weise der Gestaltung von Übergängen in starkem Maße kindliche Entwicklung beeinflusst. In den letzten Jahren wurde, nicht zuletzt – so die Hypothese – auch aufgrund der im 10. Kinder- und Jugendbericht geforderten Kind-Perspektive und der Diskussion, Tageseinrichtungen als eigenständige Bildungsorte zu verstehen und zu gestalten, um die Frage nach den Bedingungen für gelingende Übergänge eine Forschungsintensität ausgelöst. Dabei scheinen im Rahmen kindlicher und jugendlicher Entwicklung zwei Übergänge das besondere Forschungsinteresse zu wecken: der Übergang von vorschulischen Einrichtungen in die Schule (vgl. Griebel & Niesel 2007) und der Übergang von

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im weiteren Text allein die maskuline Form verwendet, soweit beide Geschlechter in gleicher Weise angesprochen sind.

² In diesem Zusammenhang sei z. B. auf die Studienziele in den verschiedenen Studiengängen oder auf die Präambel der einschlägigen Fachverbände verwiesen.

der Schule in den Beruf (vgl. Deutsches Jugendinstitut [DJI], 2008; Paritätischer Wohlfahrtsverband, 2006).³

Allgemein bezeichnet ein Übergang eine Veränderung bzw. eine Wandlung (Abb. 1), wie z. B. Fluss-, Bahn-, Straßen-, Fußgänger-, Grenz-, Musik-Übergang.



Abbildung 1: Über-Gang-Symbolik → hier eine Darstellung für eine Übergangskumulation: zwei zu bewältigende Übergänge: Brücke und Tor (Foto: Kroll, 2008).

Im entwicklungspsychologischen Kontext sind Übergänge Knotenpunkte im Entwicklungsverlauf (vgl. BMFSFJ, 1998), Lebenslaufereignisse, die zu dem Zeitpunkt, da sie auftreten, als entscheidend und wegweisend empfunden werden, denen aber auch bei Rekonstruktionen der Biografie im Erwachsenenalter Bedeutung zugeschrieben wird. Ereignisse haben in sich und für sich keine festgelegte Bedeutung. Bedeutung gibt ihnen erst die Person durch

die Erfahrung: Das heißt, nicht das Lebenslaufereignis als solches, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung lässt es zu einem Übergangserleben (Transition) werden (vgl. Fthenakis, 1999). Übergang wird als ein Prozess des Wechsels einer bisher erlebten Kontinuität verstanden – eben ein **Über-Gang**. Dabei werden Über-Gänge auf solche Lebenslaufereignisse bezogen,

die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern, und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines

³ Der aktuellen Bedeutung des Themas Übergang trug auch die diesjährige „Pädagogische Woche“ vom 20.-24. September 2010 in Oldenburg Rechnung. Das Didaktische Zentrum (diz) und das Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) haben die Pädagogische Woche unter das Thema „Übergänge“ gestellt. Der besondere Fokus wurde dabei auf die Vielfalt von Übergängen im schulischen Kontext gelegt.

sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biografische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden. (Griebel & Niesel, 2007, S. 212).

So stellt sich beispielsweise bei Rekonstruktion der Biografie im Erwachsenenalter der Umzug der Familie für ein neun Jahre altes Kind als kritisches Erleben dar aufgrund eines langanhaltenden Verlusterlebens von Freunden, der Schulklasse und sogar von der besonderen Spielstätte ‚Burg‘ im Wohnumfeld. Dagegen stellt dieser Umzug für das damals fünf Jahre alte Geschwisterkind ein eher unbedeutendes Erleben dar.

Ein ökologischer Übergang wird in Anlehnung an Bronfenbrenners ökopyschologischer Theorie (1989) dann als ein solcher definiert, wenn damit Veränderungen auf entscheidenden Entwicklungsebenen wie Veränderungen in der Identität, in Rollen und Beziehungen bedeutet. So ist der Übergang in den Kindergarten, der Übergang von einem familiären Erziehungssetting in ein außerfamiliäres zumeist der erste ökologische Übergang zwischen zwei Mikrosystemen. Dieser Übergangsprozess verlangt eine Anpassungsleistung auf die – teilweise unterschiedlichen – Anforderungen der beiden Entwicklungskontexte und bedeutet Veränderung auf verschiedenen Ebenen, wie Veränderungen in den Beziehungen sowohl auf der Kind-Erwachsenen- als auch auf der Peer-Ebene.

Im ontogenetischen Entwicklungsverlauf lassen sich aus lebenslauftheoretischer Perspektive (vgl. Huinink & Schröder, 2008; Behnken & Zinnecker, 1992) zwei Arten von Übergängen beschreiben, die in der Biografie auf individueller und/oder institutioneller Ebene erlebt werden können (Abb. 2):

- Übergänge, die die für eine Kultur entwicklungspezifischen (normativen) Lebenslaufereignisse charakterisieren (*kulturspezifische normative Lebenslaufereignisse*). Es sind die in einer Kultur üblichen biografisch-individuellen Lebenslaufereignisse wie Geburt, Heirat, Konfirmation und die biografisch-institutionellen Lebenslaufereignisse wie Einschulung; Wechsel in eine weiterführende Schule wie z. B. von der Orientierungsstufe in eine Hauptschule oder Realschule oder in ein Gymnasium; Schulabschluss; Erwerbs-Berufseinstieg; Erwerbs-Berufsausstieg (Rente, Pension). Bei dieser Art von Übergängen handelt es sich zumeist um einen rituell und/oder institutionell geregelten Übergang: sei es beispielsweise die Einschulung mit einer großen Einschulungsfeier in Schule und Familie oder aber auch der Statusübergang von Kindheit zu Jugend mit einer sinn- und wertorientierten spezifischen Jugendfeier wie beispielsweise Firmung, Konfirmation oder Jugendweihe (vgl. Zinnecker & Silbereisen, 1996);

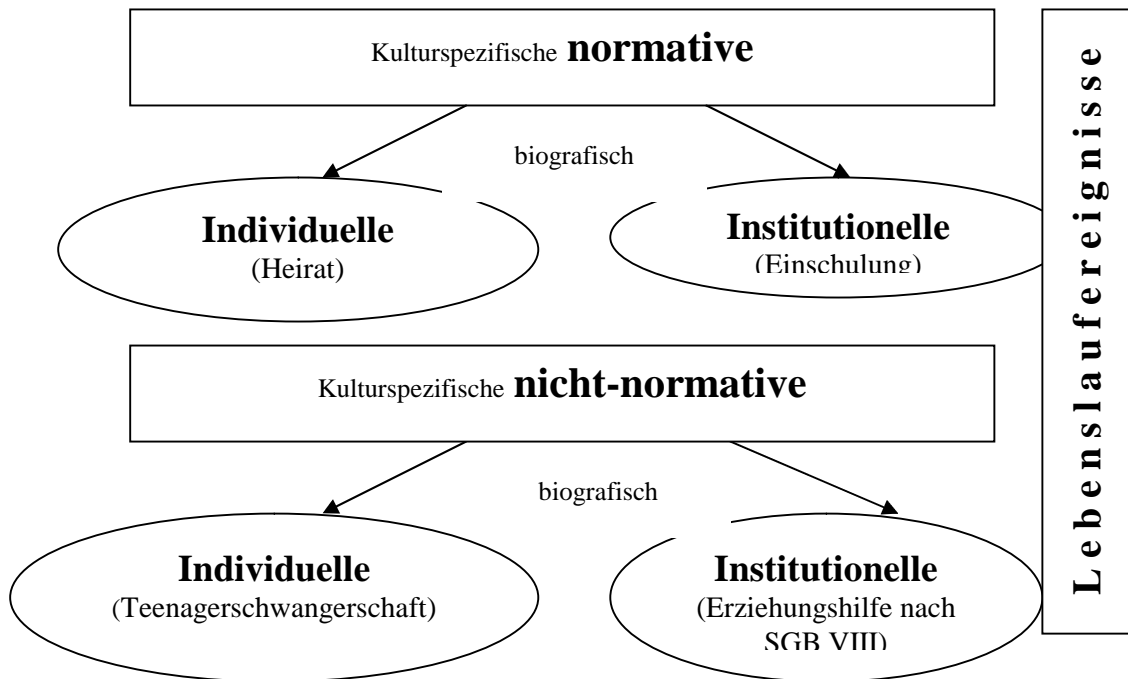


Abbildung 2: Arten von Übergängen (Lebenslaufereignissen) im ontogenetischen Entwicklungsverlauf.

- Übergänge, die die für eine Kultur nicht entwicklungspezifischen (nicht-normativen, sondern unvorhergesehenen, unerwarteten) Lebensereignisse charakterisieren und die im Besonderen aufgrund ihrer Unvorhergesehenheit entwicklungs-kritische Lebensmomente darstellen (*kulturspezifische nicht-normative Lebenslaufereignisse*). Auf der Ebene der biografisch-individuellen Lebenslaufereignisse kann das beispielsweise eine Teenagerschwangerschaft oder der plötzliche Tod eines nahestehenden Angehörigen sein, und auf der Ebene der biografisch-institutionellen Lebenslaufereignisse eine Erziehungshilfemaßnahme nach dem SGB VIII wie z. B. ein Übergang von der Familie in ein außerfamiliäres Erziehungssetting in Form von Heim oder eine andere betreute Wohnform (§ 34, SGB VIII) bzw. der Übergang aus einem außerfamiliären Erziehungssetting zurück in die Familie oder auch in die Selbstständigkeit. Im Kontext der Straffälligenhilfe kann es sogar der Übergang von der Freiheit in den Freiheitsentzug in Form des Strafvollzugs sein bzw. der Übergang vom Strafvollzug in die selbstbestimmte Lebensgestaltung.

Diese kulturspezifisch nicht-normativen Lebenslaufereignisse sind zumeist unerwartete Übergänge und damit als Prozess auch nicht planbar und vorzubereiten. Und dennoch gilt auch hier das Grundprinzip: optimale Entwicklung ermöglichen, weswegen im Kontext der professionellen Entwicklungsbegleitung auch bei diesen Übergängen gestaltete Unterstützung gefordert ist, wie beispielsweise im Rahmen der Hilfeplanung (§ 36, SGB VIII).

Zu den kulturspezifisch nicht-normativen Lebenslaufereignissen gehören aber auch solche Lebenslaufereignisse wie soziale Isolation oder Krise und Trauma wie z. B. sexueller Missbrauch.

Darüber hinaus gibt es Lebenslaufereignisse, die zwar für den Einzelnen individuell nicht-normative Lebenslaufereignisse darstellen, jedoch in der Gesellschaft nicht selten bereits als kulturspezifisch-normative Lebenslaufereignisse bewertet werden. So könnte beispielsweise Arbeitsplatzverlust oder Scheidung bereits als kulturspezifische normative Lebenslaufereignisse umschrieben werden weil sie bereits für Viele (hoher prozentualer Anteil) in der Gesellschaft Wirklichkeit sind, auch wenn sie für den Einzelnen - für seine eigene Biografie - noch nicht als normative Ereignisse bewertet werden.

Bei den für eine Kultur entwicklungsspezifischen (normativen) Lebenslaufereignissen in Form von Übergängen handelt es sich um Anpassungsleistungen, die in relativ dichter Zeit erbracht werden. Diese verdichteten Lernprozesse können als Entwicklungsstimulus gesehen werden weswegen Übergängen eine entwicklungsstimulierende Wirkung zukommt (vgl. Oerter, 1995; Olbrich, 1995). Diese für Übergänge erforderlichen verdichteten Anpassungsleistungen werden auch als Entwicklungsaufgaben bezeichnet. Griebel und Niesel begründen das damit, dass „sie (die Entwicklungsaufgabe, Anm. d. Verf.) den positiven motivationalen Charakter der Herausforderung stärker betont, als bei den Begriffen Anforderung oder gar Belastung (Lazarus, 1995⁴)“ (Griebel & Niesel, 2007, S. 220).

Auch der Wechsel (Übergang) von einer Kultur in eine andere stellt für den Einzelnen oder für eine bestimmte Gruppe eine mit besonderen Herausforderungen verbundene Entwicklungsaufgabe dar: sei es der Kulturwechsel aufgrund von Wanderungen wie z.B. Übersiedlung, Migration oder aufgrund eines gesellschaftlichen Wandels wie beispielsweise der vor zwanzig Jahren für viele Menschen stattgefunden habende Wechsel von Kultur-Ost (DDR) in Kultur-West (BR Deutschland) bzw. von Kultur-West in Kultur-Gesamt-Deutschland. Dieser Wechsel (Übergang) wird eher als Transformationsprozess beschrieben, da die Veränderung hier aufgrund einer Umformung, Veränderung der Gestalt, Form und Struktur einer Gesellschaft stattfindet (vgl. hierzu z. B. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), 2009; dies., 2010; BMVBS, 2006).

In dem Wissen, dass Entwicklung ein lebenslanger Sozialisationsprozess ist, wird der Mensch in jedem Lebensalter herausgefordert, Übergänge als Entwicklungsaufgabe zu sehen und zu bewältigen, und nicht selten scheint hierbei auch eine professionelle Entwicklungsbegleitung angemessen zu sein,

⁴ Anm. von Verfasserin: Griebel und Niesel beziehen sich hierbei auf das Stress- und Stressbewältigungsparadigma von Lazarus.

wie z. B. in Form von Erwachsenenbildung, Paartraining⁵ oder bei der Begleitung von alten Menschen bei zu erwartenden oder akuten Wohn-Umbrüchen.

Alle Übergänge haben eine Grundstruktur gemeinsam. Es geht um

- Abschied vom „Alten“
- Prozess des „Sich-Auseinander-Setzens“ mit dem Kommenden: Übergangsprozess
- Einstieg in das „Neue“: Neuanfang.

Die Art und Weise der Übergangsbegleitung beeinflusst die *Entwicklung eines biografischen Selbstkonzeptes* (vgl. Filipp, 2000), das entscheidend für den weiteren Lebensweg *ist*; denn die Gestaltung des Lebens wird im starken Maße beeinflusst von der biografischen Bedeutsamkeit („was für mein Leben wichtig ist“).

Im Kontext des Biografie-Übergangs *Einschulung* hat beispielsweise Ilona Katharina Schneider (1996) im Rahmen ihrer Studie „Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert“ – angelegt als pädagogische Biografieforschung – Einschulungserinnerungen aus dem Kaiserreich, der Weimarer Zeit, der Zweiten Weltkriegszeit, der Nachkriegszeit und der jüngsten DDR-Zeit (Abb. 3) mithilfe von Interviews erfragt und deutlich machen können – so unterschiedlich auch die ca. 70 Aussagen sind –, dass das Erlebnis Einschulung in der subjektiven Bewertung (positiv oder negativ) entscheidend beeinflusst wird von der:

- Art und Weise der *Vorbereitung*
 - der Struktur der *Erwartung*
- und
- der Struktur der *Erfüllung*.

Einschulungserinnerungen – das Erlebnis Einschulung in der subjektiven Bewertung
(Schneider, 1996)

Person-Name	Vorbereitung	Erwartung	Erfüllung
A	„Zuvor wurde uns gesagt, daß nun alles anders werde, z. B. wir in ein anderes Gebäude zur Schule gehen würden.“	„Ich habe mich auf die neue Schule gefreut.“	„An den Inhalt erinnere ich mich nicht mehr.“ „Es waren neue Schüler in unserer Klasse“
B	„Wir sind nicht auf die neue Schule vorbereitet worden.“	„Ich habe mich nicht auf die neue Schule gefreut, aber ich hatte auch keine Angst davor. Das war eben	„Wir saßen nunmehr nicht mehr hintereinander, sondern im Halbkreis an unseren Tischen. Wir

⁵ So werden beispielsweise bei der Entwicklungsaufgabe „Übergang in die Elternschaft“ durch die Geburt eines Kindes Anpassungsleistungen gefordert, wodurch bedeutsame Ebenen wie die äußere Lebenssituation, der Lebensstil sowie die partnerschaftliche Rollenverteilung bei der Organisation der Familie beeinflusst werden (Fthenakis, Kalicki & Peitz, 2002), was nicht selten zu Paarkrisen führen kann.

so, daß man zu dieser Zeit konnten uns aussuchen,
die Schule wechselte.“ neben wen wir sitzen
wollten.“

Abbildung/Tabelle 3: Interviewausschnitte aus Retrospektivbefragung zum Biografie-Übergang Einschulung (Schneider, 1996)

Darüber hinaus wird deutlich, dass bei der Gestaltung von Übergängen die je spezifische Fremd- und Selbstwahrnehmung des Übergangs als Lebenslaufereignis zu berücksichtigen ist. Beim Lebenslaufereignis *Einschulung* umfasst die Fremdwahrnehmung z.B. die Sicht der Eltern und Lehrer (die Sicht der „Nichtbetroffenen“) und die Selbstwahrnehmung die Sicht des Betroffenen, nämlich des eingeschulten Kindes. Da Fremd- und Selbstwahrnehmung oft divergieren, ist besondere Sensibilität bei der Gestaltung von Übergängen gefordert. So ist es z.B. notwendig zu wissen, welche Ereignisse das Ende und welche den Beginn eines neuen Lebenslaufereignisses aus der je spezifischen Perspektive anzeigen. Ergebnisse aus der Forschung zum Lebenslaufereignis *Übergang vom Kind zum Jugendlichen* zeigen beispielsweise, dass das Ende der Kindheit in der subjektiven Einschätzung (Selbstwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen) am häufigsten durch erste Liebes- und Sexualitätserfahrungen angezeigt wird. Jugendliche im Osten der Bundesrepublik nennen hierzu auch noch die Jugendweihe und den Eintritt in Berufs- und Ausbildungsinstitutionen (vgl. Zinnecker & Silbereisen, 1996). Eltern meinen den Übergang zum Jugendlichen bereits schon beim ersten Widersprechen des Kindes gegenüber den Eltern ausmachen zu können. Es scheint, dass die subjektive Konstruktion beeinflusst wird durch biologische und soziale Ereignisse und auch durch kritische Ereignisse in der persönlichen Biografie, und dass in der Selbstwahrnehmung der Übergang eher personenbezogen statt gruppenbezogen thematisiert wird, was nochmals deutlich macht, dass ein Übergang stets eine unverwechselbare Erfahrung des Einzelnen ist. Die Zeichen selbst sind zwar sozial tradiert, z. B. die Schultüte, der Ortswechsel etc.; „sie richtig zu lesen aber ist Aufgabe des Einzelnen als legitimiertem Interpreten des eigenen Lebenslaufes“ (ebd., S. 182). Diese Diskussionen kennen wir im Alltag z. B. bei Fragen wie: In welchem Alter sollte ein Kind wann zu Bett gehen („wann bin ich groß?“) oder: Wie lange sollte ein Jugendlicher in welchem Alter ausbleiben dürfen? Es wird deutlich, dass um so eher von Übergangs-Krisen ausgegangen werden kann, je höher die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ist.

Professionelle Übergangsbegleitung bedeutet, das Herstellen von Passungen zu unterstützen, zu fördern und zu fordern

Optimale Entwicklungsorientierung als Handlungsziel professioneller Entwicklungsbegleitung setzt Passungen voraus. Das von Alexander Thomas und Stella Chess 1980 vorgestellte entwicklungspsychologische Modell der Passung (Thomas & Chess, 1980) besagt, dass Kinder unangemessenes

Verhalten und Verhaltensstörungen entwickeln, wenn ihre persönlichen Fähigkeiten, Eigenarten (Temperament) und Bedürfnisse nicht mit den Verhaltensweisen und Vorstellungen ihrer Umwelt zusammenpassen. Dieses Modell bezieht sich auf die Theorie der Passung, die bereits von Kurt Lewin (1935) dargestellt und von David E. Hunt 1975 im Besonderen auf die schulische Situation („Teachers‘ adaption – ‚reading‘ and ‚flexing‘ to students“, vgl. Claude, 1986) übertragen wurde. Kernannahme ist, dass Verhalten, Motivation und psychische Gesundheit von der Passung zwischen den Merkmalen des Individuums und den Merkmalen seiner sozialen Umgebung abhängen. Befinden sich Individuen in einer Umgebung, die nicht ihren Bedürfnissen entspricht, können negative motivationale Konsequenzen die Folge sein.

Vor allem in der klinischen Entwicklungspsychologie und Psychopathologie wird Passung als der dritte Faktor zum Anlage-Umwelt-Konzept beschrieben. So zieht Aiga Stapf den Schluss:

Die psychische Entwicklung eines Individuums ist weder von Umwelteinflüssen noch Anlage (z. B. Intelligenz, Temperament des Kindes) allein bestimmt, sondern zusätzlich von der Passung zwischen beiden. (Stapf, 2010, S. 104).

Sie beruft sich auf ihren Kollegen Marcel R. Zentner, der ausführt, dass Fehlentwicklungen dementsprechend weder auf angeblich krankhafte Eigenarten und Verhaltensweisen von Eltern zurückgehen (oder auf andere äußere Einflüsse), sondern auf eine „Unvereinbarkeit der normalen Variationen der beiden“ (Zentner, 1993, S. 126).

Mit dem eher in der Physik und Wirtschaft gebräuchlichen Begriff *Passung* wird eine Übereinstimmung zwischen zwei Teilen, Teilsystemen, umschrieben. In den letzten Jahren jedoch hat der Begriff Passung auch Einzug in die humanwissenschaftliche Perspektive gefunden. So sprechen auch Gaupp, Lex und Reißig (2010) bei der Darstellung ihrer aktuellen Ergebnisse zur Frage des gelingenden Übergangs von der Hauptschule in die Ausbildung von notwendigen Passungen, wenn sie feststellen, dass das Gelingen der Schritte zur beruflichen Integration durch Umwege, Abbrüche und Sackgassen gefährdet wird, die dann auftreten, wenn die Jugendlichen keine „passenden“, an ihre Voraussetzungen, Ziele und Lebenslagen anknüpfende Anschlüsse zur Verfügung haben.

Passung im Kontext der menschlichen Entwicklung bedeutet Übereinstimmung innerhalb einer und zwischen verschiedenen Entwicklungsgemeinschaften einer Person/ Personengruppe.

Brandtstätter (1980) definiert in seinem psychologischen Person-Umwelt-Modell der optimalen Entwicklungsorientierung auf der Grundlage der Theorie der Passung vier jeweils zu berücksichtigende Entwicklungswelten (Abb. 4), die in jede der für eine Person relevanten Entwicklungsgemeinschaften, wie z. B. die Entwicklungsgemeinschaft Familie, Schulkasse oder Kirchengemeinde, hineinwirken. Auf der Personenebene sind das die beiden Entwicklungswelten:

Köpenicker Allee 39 - 57 • 10318 Berlin-Karlshorst

www.khsb-berlin.de

e-mail sylvia.kroll@khsb-berlin.de

Tel. 030.50 10 10 - 0/ -56/ Fax /-88

- *Individuelle Entwicklungspotenziale und Entwicklungsmöglichkeiten*; es sind die je individuell spezifischen Dispositionen, Kompetenzen – sei es z. B. die musikalische Begabung oder auch das mangelnde räumliche Sehen. Auch wenn die individuellen *Entwicklungspotenziale* zwar als relativ stabil erscheinen, gilt es zu berücksichtigen, dass sie ebenso Potenziale vorausgegangener Entwicklung sind. Das heißt, dass sich individuelle Entwicklungspotenziale in einem je spezifischen aktuellen Entwicklungsstand manifestieren.⁶ In Abhängigkeit der individuellen Entwicklungsgeschichte bestehen große inter-individuelle Unterschiede dabei, über welches Entwicklungspotenzial ein Kind verfügt. Darum kann beispielsweise beim Eintritt in die Schule auch nur von einer großen Varianz kindlicher Entwicklungspotenziale ausgegangen werden.
- *Persönliche Entwicklungsorientierungen* wie beispielsweise das eigene Normsystem, die individuellen Entwicklungsziele, -interessen (z. B. Erreichen des Schulabschlusses), die im Laufe der Lebensbiografie für den Einzelnen zu „individualbiografischen Leitvorstellungen“ (Lebensthemen) werden können.

Auf der Umweltebene sind es die beiden Entwicklungswelten:

- *Entwicklungsforderungen*; es sind die von der Umwelt an die Person formulierten Entwicklungserwartungen und Entwicklungsaufgaben: jene Forderungen, mit denen der Mensch in seiner sozialen und materiellen Entwicklungsumwelt konfrontiert wird und die es zu erfüllen gilt, um ein anerkanntes und verantwortliches Mitglied seiner kulturellen Gemeinschaft zu werden. Hierbei sind sowohl der Professionelle als auch die Eltern immer wieder gefordert, das aktuelle eigene und gesellschaftliche Bild vom Menschen, vom Kind/Jugendlichen/alten Menschen zu reflektieren. Sehr anschaulich zeigen Otto Schweitzer und Donata Elschenbroich in ihrem Film „Das Jahrhundert des Kindes“ (1999), zu welchen Handlungskonsequenzen die verschiedenen Bilder vom Kind in der deutschen Gesellschaft des vergangenen Jahrhunderts auch bei der professionellen Entwicklungsbegleitung führten.
- *Entwicklungsangebote*: Dabei handelt es sich um die je spezifischen in der Entwicklungsumwelt des Menschen zur Verfügung stehenden und erreichbaren Lernangebote, Hilfspotenziale, Ressourcen zur Lösung der Entwicklungsanforderungen wie beispielsweise Art und Anzahl der Freizeit-, Bewegungs- und Kulturangebote für Kinder und Jugendliche in der Wohnumgebung. Dabei sind zur Lösung der Entwicklungsaufgaben sowohl
 - sachliche wie Lernmaterial (Anregungspotenzial der sachlichen Umwelt) und
 - personale, stabile, kompetente, unterstützende Beziehungspartner notwendig.

⁶ An dieser Stelle sei auf die Bedeutung der pränatalen Entwicklung am Beispiel der Alkoholembryopathie hingewiesen.

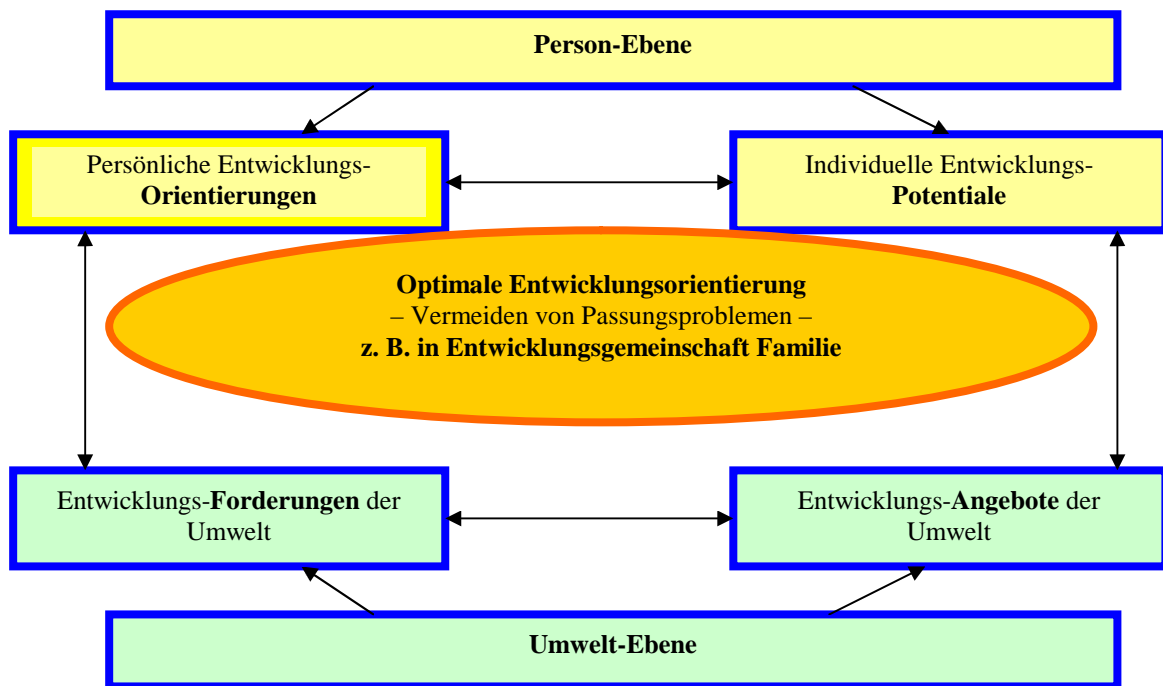


Abbildung 4: Modell der optimalen Entwicklungsorientierung, dargestellt in Anlehnung an Brandtstädter & Gräser, 1985 und Brandtstädter, 1980.

Während ein Kleinkind in der Regel nur in einer Entwicklungsgemeinschaft – der Familie – lebt, erhöht sich deren Zahl im weiteren Entwicklungsverlauf und nimmt wieder ab zum Ende des Lebens hin. Das heißt, dass der Mensch *gleichzeitig* in verschiedenen Entwicklungsgemeinschaften lebt; ein Schulkind z. B. gleichzeitig in den Entwicklungsgemeinschaften Familie, Schule, Freundesgruppe, Kirchengemeinde, Sportverein.

Im ökosystemischen Verständnis sind Entwicklungsergebnisse nicht als monokausale Ursache-Wirkungs-Ketten in dem Sinn zu erklären, dass beispielsweise der Entwicklungserfolg eines Kindes in der Schule ausschließlich von seinen Potenzialen abhängt oder von den Zielen der Eltern beziehungsweise von deren Ressourcen. Es kommt vielmehr *auf die Passung der Entwicklungswelten* an. So kann es beispielsweise in der Entwicklungsgemeinschaft Schule für einen Schüler zu Schulschwierigkeiten kommen aufgrund der Diskrepanz zwischen *Lernforderung*: fehlerfreies Diktat, *Lernangebot*: Texte lesen und abschreiben, und *individuellem Lernpotenzial*: Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS). In dem Maße, in dem über einen entsprechenden Entwicklungszeitraum zwischen den vier Entwicklungswelten sowohl innerhalb einer (Abb. 4) als auch zwischen verschiedenen (Abb. 5) Entwicklungsgemeinschaften Passungen bestehen, kann von einer angemessenen (optimalen) Entwicklung ausgegangen werden. Eine Nichtpassung über einen längeren Entwicklungszeitraum würde demzufolge eher zu Entwicklungseinschränkungen bis hin zu Entwicklungsproblemen führen: im o. g. Beispiel der LRS z. B. zu Schulunlust und mangelndem Selbstwertgefühl.

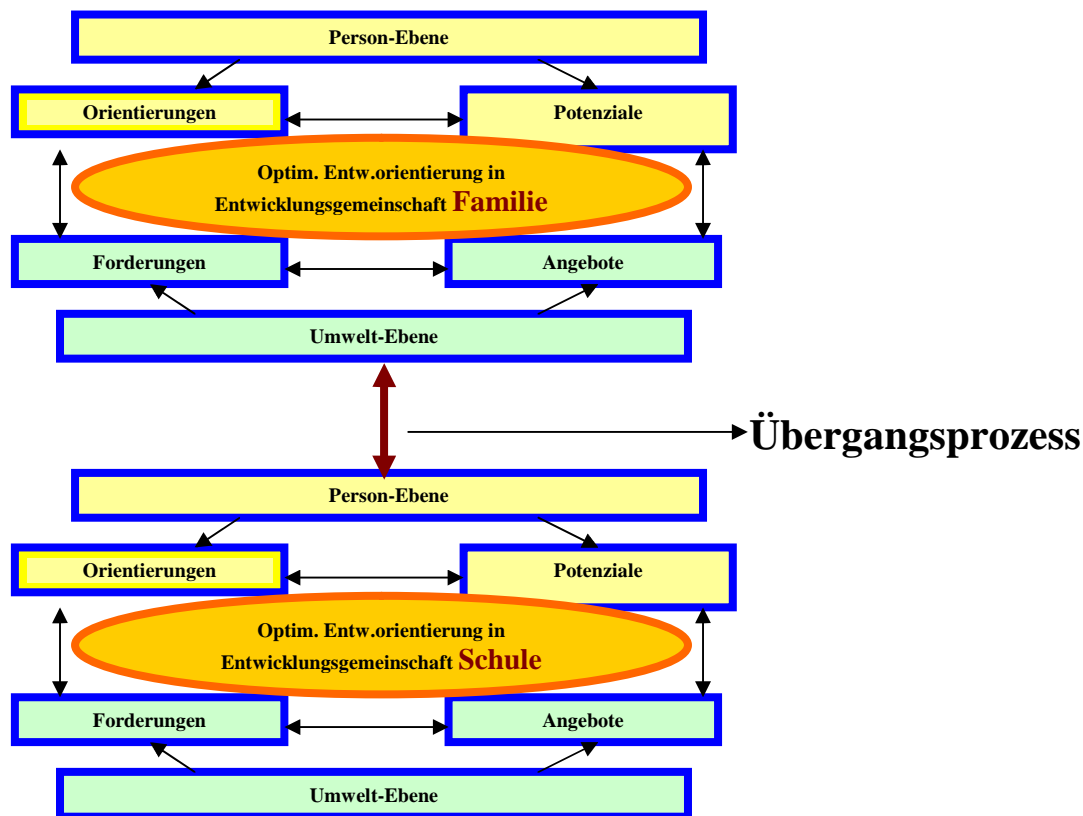


Abbildung 5: Gleichzeitigkeit von Entwicklungsgemeinschaften oder Übergänge von einer Entwicklungsgemeinschaft in eine andere: Um optimale Entwicklungsorientierung und damit auch Übergänge Möglichkeit werden zu lassen, sind Passungen notwendig zwischen den Entwicklungswelten, sowohl innerhalb einer als auch zwischen verschiedenen Entwicklungsgemeinschaften.

Eine professionelle Übergangsbegleitung muss zum Ziel haben, die mit dem Wechsel einhergehenden Diskontinuitäten, Nichtpassungen, entsprechend der Entwicklungssituation so gering wie möglich zu halten. Da beispielsweise die Umstellfähigkeit eines Kindes und eines alten Menschen gering ist, bedarf es einer längeren Zeit des „Hinüber-Gehens“. So sind beim Übergangsprozess von der Kita in die Schule möglicherweise nicht nur ein einziger, sondern mehrere Vorbereitungsbesuche in der Schule notwendig. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass Kinder ein anderes Zeitverständnis als Erwachsene haben (vgl. Krappmann, 1995).

Um eine Aussage über den Grad der Übereinstimmungen zwischen den einzelnen Entwicklungswelten innerhalb der und zwischen den verschiedenen Entwicklungsgemeinschaften treffen zu können, besteht eine zentrale Aufgabe professioneller Übergangsbegleitung darin, die beteiligten Entwicklungsgemeinschaften zu analysieren (Diagnose), um anhand der Ergebnisse die notwendigen Handlungsoptionen diskutieren und mit den beteiligten Akteuren gemeinsam gestaltend umsetzen zu können.

Es ist davon auszugehen, dass bei Kumulation von Passungsproblemen Entwicklungsrisiken zu erwarten sind und ebenso, dass erlebte Passungsprobleme im frühen Entwicklungszeitraum ein größeres Entwicklungsrisiko in sich bergen als später auftretende. Dementsprechend können frühe Interventionen auch eine größere Kompensationswirkung ausüben als vergleichbare Interventionen, die zu späteren Zeitpunkten erfolgen. Am o. g. Beispiel der LR-Schwäche würde dies bedeuten, dass eine angemessene Lern-Schul-Bildung mit Beginn des Schuleintritts zu setzen ist. Diese Präventionsperspektive kann auch als das Grundprinzip der Kinderschutzperspektive umschrieben werden: Wissen um *Risikofaktoren*, die Entwicklungsverläufe beeinträchtigen, und um *Schutzfaktoren*, die Risikofaktoren kompensieren können. Schutzfaktoren auf Kindesseite werden aus Kinderschutzperspektive auch als individuelle Resilienzfaktoren bezeichnet (vgl. Scheithauer & Petermann, 1999). Vom Kind und seiner Entwicklung aus betrachtet, haben einzelne Risikofaktoren keine kausale und gradlinige Risikowirkung, sondern sie wirken differenziell und können durch familiäre Schutz- und individuelle Resilienzfaktoren gepuffert werden. Erst ihre Kumulation führt zu deutlichen Beeinträchtigungen in der Entwicklung, die zirkuläre negative Ketten in Gang setzen können, welche auch nicht mehr durch individuelle Resilienzfaktoren auszugleichen sind (vgl. Kindler & Lillig, 2006; Meyer-Probst & Reis, 2000; Sameroff, 1999).

Notwendige Voraussetzungen für eine gelingende professionelle Übergangsbegleitung

Erforderlich sind in erster Linie grundlegende – *allgemeine* – Voraussetzungen wie:

- Wissen über das eigene Verständnis von Entwicklung, Erziehung und Bildung (z. B.: Welche ist die eigene begründete Annahme über Gestaltung von Bildungsprozessen in Kita, Schule oder über Leistungserwartung?) oder das Wissen über Krisendynamik
- Fähigkeit zur Perspektiv-Orientierung: sowohl einer Orientierung anhand der Kindesperspektive ⁷ wie beispielsweise der Kindergarten (vgl. Roux, 2002) oder die Schule (vgl. Petillon, 1993) aus Sicht des Kindes als auch der Eltern-, Familien-, Erzieher-, Lehrerperspektive und derjenigen der Institutionenrepräsentanten wie Träger oder auch Politik.⁸

⁷ Bedeutsam beim Konstrukt Kindesperspektive erscheint die Frage, wieweit in der Forschung „aus der Perspektive von Kindern“ die Aussagen von Erwachsenen über Kinder und Kindheit überhaupt Aussagen aus einer kindlichen Perspektive sind/sein können und eben nicht nur Aussagen über Kinder von erwachsenen Forschenden: eine bleibende Herausforderung in der Kindheitsforschung, denn die Kindheitsforschung bleibt „immer eine über Erwachsene vermittelte, (vor-)strukturierte und hergestellte Forschung“ (Fuhs, 1999, S. 155), da Kindheit, so Michael Honig (vgl. 1999a, 1999b) nur als „Konstrukt generationaler Verhältnisse“ betrachtet und verstanden werden kann. Wie kindliche Perspektive in der Forschung gelingen kann, zeigen Methoden der Kindheitsforschung (vgl. z. B. Röhner, 2000).

⁸ Die Bertelsmann Stiftung (2007) hat im Zusammenhang mit dem Übergang von der Kita in die Schule die Perspektive einmal genau auf Institutionsrepräsentanten gelegt und Handlungsempfehlungen an Politik, Träger

Darüber hinaus sind Übergangsspezifische – *spezielle* – Voraussetzungen erforderlich, wie z. B. ein Wissen über die je spezifischen Person-Umwelt-Entwicklungsgemeinschaften des Einzelnen und der Gruppe vor und nach einem Übergangsereignis in Form eines Wissens über:

- Entwicklungsspezifische Besonderheiten (z. B. Wissen über emotional-motivationale; soziale; kognitive Entwicklung in Bezug auf Schulfähigkeit – die Kraft der Vorfreude sollte im Vordergrund stehen und nicht das „Wehe“) und Kenntnisse über individuelle Kompetenzen – Kompetenzdiagnosen;
- Spezifische Charakteristika der beteiligten Übergangs-Orte bzw. -Lebenskontexte (z. B. Lebenskontext Kind → Jugend); Kenntnisse über die spezifische Organisation – Organisationsdiagnose: Was ist das Charakteristische der „alten“ Organisation, des alten Lebenskontextes, was wird das Neue, das Andere beim Übergang sein? (Wissen über institutionsspezifische Modalitäten wie z. B. Modalität des Mittagsschlafs in der Kita;
- Wissen über Erwartungen und Wünsche der beteiligten Übergangs-Akteure (Selbst- und Fremdwahrnehmungskonstruktionen): Welche Erwartungen und Wünsche an einen gelingenden Übergang hat ein Kitakind und welche ein Schulkind; welche ein Kita-Erzieher und Lehrer (Selbstkonstruktion), und welche Erwartungen und Wünsche haben die Beteiligten an die jeweils anderen Beteiligten, z. B. an Kitakind; Schulkind; Kita-Erzieher; Lehrer (Fremdkonstruktion)?
- Entwicklungsangemessene Gestaltungsmöglichkeiten der Übergangs-Strukturphasen: Abschied; Übergangsprozess und Einstieg (Neuanfang) – beispielsweise ein Wissen über Gestaltung von Kooperations- und Vernetzungsmodellen zwischen den verschiedenen beteiligten Mikrosystemen, wie z. B. Familie, Kindergarten und Schule, oder Einsatz von Patenmodellen in der Übergangsphase und/oder Wissen über Begrüßungsrituale für die Einstiegsphase. Für den Übergang Kita – Schule liegt bereits eine Fülle an konkreten Gestaltungsideen vor (z. B. Denner & Schuhmacher, 2004).

Über-Gänge sind bedeutsame Entwicklungsprozesse und stellen Knotenpunkte in den Biografien dar, die, um zu einer optimalen Entwicklungsorientierung werden zu können, professionelle Entwicklungsbegleitung nahelegen. Einer Versicherungs-TV-Werbung mit dem Slogan: „Ich lass‘ die Zukunft auf mich zukommen“ kann dann eher nicht zugestimmt werden.

Es gibt kein Rezeptbuch für professionelle Übergangsbegleitung, wohl aber die Erkenntnis, dass Verstehen und Lösen von Entwicklungssituationen und Entwicklungsherausforderungen *Erkennen* und *Verstehen* von

und Einrichtungen herausgegeben, wie z. B. die Aufforderung, die je spezifischen Perspektiven der beteiligten Personen zu berücksichtigen.

Köpenicker Allee 39 - 57 • 10318 Berlin-Karlshorst

www.khsb-berlin.de

e-mail sylvia.kroll@khsb-berlin.de

Tel. 030.50 10 10 - 0/ -56/ Fax /-88

Entwicklungskontexten und -wirkzusammenhängen verlangen, auf deren Grundlage dann reflexiv gestaltete Übergangsbegleitung gelingen kann.

Literaturverzeichnis

- Behnken, I., Zinnecker, J. (1992). Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biografische Muster in Kindheit und Jugend. In: A. Fischer & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jugend, 92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland* (S. 127-142). Opladen.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007). *Von der Kita in die Schule – Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Gütersloh.
- Brandtstädter, J. (1980). Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, Heft 28, 209-222.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt a. M.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: L. Kruse, C.-F. Graumann & E.-D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 76-79). Weinheim.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1998). *10. Kinder- und Jugendbericht. Knotenpunkte in den Biographien von Kindern bei Übergängen und Wanderungen*. Bonn, S. 133-144.
- Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) (2006). *Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 2006*. Berlin.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (2009). Deutschland seit 1990. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 28/2009.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (2010). Deutsche Einheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 30-31/2010.
- Claude, Armand u.a. (Hrsg.) (1986): Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D.E. Hunts "Teacher's Adaption...". Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen, Frankfurt/ a.M.)
- Denner, L. & Schuhmacher, E. (2004). *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbronn.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2008). *Newsletter des Forschungsschwerpunktes „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut e. V. vom 12.02.2008*, online im Internet:
http://www.dji.de/abt_fsp1/fuenfter_Newsletter_Lokales_Uebergangsmanagement_II.pdf
(Zugriff 05.11.2010).
- Filipp, S.-H. (2000). Selbstkonzept-Forschung in der Retrospektive und Prospektive. In: W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 7-14). Weinheim.
- Fthenakis, W. E. (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: Ders., M. Eckert & M. v. Block, (Hrsg.), *Handbuch Elternbildung. Band 1* (S. 31-68). Opladen.

- Fthenakis, W. E., Kalicki, B. & Peitz, G. (2002). *Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie „Übergang zur Elternschaft“*. Opladen.
- Fuhs, B. (1999). Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In: M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 153-161). Weinheim.
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2010). *Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Arbeitswelt* (Info „Übergänge im Jugendalter“ [Deutsches Jugendinstitut]). München.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2007). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (Bildungsforschung, Bd. 16) (S. 193-255), Gesamttext online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Zugriff 05.11.2010).
- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the Development of Children's Self-Regulation. In: M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of Parenting, vol. 5: Practical Issues in Parenting* (2nd ed.) (S. 89-110). London.
- Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess*. Hamburg.
- Honig, M.-S. (1999a). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a. M.
- Honig, M.-S. (1999b). Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Ders., A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 33-50). Weinheim.
- Hopf, A., Zill-Sahm, I. & Franken, B. (2004). *Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang*. Weinheim/Basel.
- Huinink, J. & Schröder, T. (2008). Skizzen zu einer Theorie des Lebensverlaufs. In: A. Diekmann, K. Eichner, P. Schmid, T. Voss et al. (Hrsg.), *Rational Choice: Theoretische Analysen und empirische Resultate* (S. 291-308). Wiesbaden.
- Kindler, H. & Lillig, S. (2006). Die Bedeutung von Risikofaktoren für die Gestaltung von Erziehungshilfen. *Forum Erziehungshilfen, Heft 1*, 9-14.
- Knörzer, W., Graß, K. & Schumacher, E. (2007). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten: Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht* (6. Aufl.). Weinheim.
- Krappmann, L. (1995). Zeit der Kinder – Kinder der Zeit. In: H. Rothbucher, R. Seitz & R. Donnerberg (Hrsg.), *Alles hat seine Zeit. Ich habe keine Zeit* (S. 82-96). Salzburg/Wien.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York.
- Meyer-Probst, B. & Reis, O. (2000). Risikofaktoren und Risikobewältigung im Kontext – Schlussfolgerungen aus der Rostocker Längsschnittstudie nach 25 Jahren. *Frühförderung interdisziplinär 19*, 109-118.
- Oerter, R. (1995). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Ders. & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.) (S. 84-127). Weinheim.
- Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen

- oder Herausforderungen. In: S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl.) (S. 123-138). Weinheim.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband (Hrsg.) (2006). *Individuelles Übergangsmanagement. Neue Herausforderungen an die Jugendsozialarbeit beim Übergang von der Schule zum Beruf* (2. Aufl.). Berlin.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim.
- Röhner, C. (2000). Freie Texte als Selbstzeugnisse des Kinderlebens. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.205-215). Weinheim.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim/München.
- Sameroff, A. J. (1999). Ecological Perspectives on Developmental Risk. In: J. D. Osofsky & H. E. Fitzgerald (Hrsg.), *WAIMH Handbook of Infant Mental Health, vol. 4: Infant Mental Health Groups at Risk* (S. 223-248). New York.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 3-14.
- Schmidt, H.-D. (1992). Das Kind verkörpert Menschenrechte. Anmerkungen zu einem entwicklungsorientierten Erziehungsverständnis. *Welt des Kindes, Heft 4*, 17-19.
- Schneider, I. K. (1996). *Einschulungserlebnisse im 20. Jahrhundert. Studie im Rahmen pädagogischer Biographieforschung*. Weinheim.
- Schweitzer, O. & Elschenbroich, D. (1999). *Das Jahrhundert des Kindes im Jahrhundert des bewegten Films* (Film). München.
- Stapf, A. (2010). *Hochbegabte Kinder: Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München.
- Thomas, A. & Chess, S. (1980). *Temperament und Entwicklung – Über die Entstehung des Individuellen*. Stuttgart.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln.
- Zentner, M. R. (1993). *Die Wiederentdeckung des Temperaments: Die Entwicklung des Kindes im Licht moderner Temperamentsforschung und ihrer Anwendungen*. Paderborn.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1996). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim/München.

