

Wilfried Griebel

Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

„Der Übergang von der Kita in die Grundschule – Die Erziehungspartnerschaft in Transitionsphasen“

Vortrag im Rahmen der Herbsttagung kita - elementar

am 4. Oktober 2010 in Magdeburg

Überblick

Übergänge im Bildungssystem können mit dem Erlebnis einer Fahrt durch Schleusen in einem Kanal verglichen werden. Nach dem Erlernen der Bedienung eines Hausbootes etwa und nach einer Fahrt in ruhigem Gewässer, bei dem die Reisenden sich am Ausblick links und rechts erfreuen, nähern sie sich einer Schleuse. Unruhe greift um sich, andere Boote drängen zur Schleuse und die Frage tritt auf, ob man sich alles richtig gemerkt hat, wie an einer Schleuse zu verfahren ist. Die Reisenden halten Ausschau nach einem Schleusenwärter oder einem Lotsen, der ihnen bei der Bewältigung der Fahrt durch die Schleuse helfen könnte, sind dann aber meist auf sich selbst gestellt und schauen, wie die Mannschaften anderer Boote damit umgehen. Schließt sich die Schleusenkammer, wird der Blick verstellt, das Wasser rauscht, man kann nur versuchen, einerseits genügend Abstand zur Schleusenwand und zu anderen Booten zu halten und gleichzeitig nahe genug an der Wand zu bleiben, um nicht steuerlos umherzutreiben. Der Wasserspiegel hebt sich dann, das Schleusentor öffnet sich, der Blick richtet sich nach vorn und man orientiert sich wieder an den anderen Booten, die aus der Schleuse drängen. Schließlich nimmt man wieder Fahrt auf, und erneut kann man sich am Ausblick links und rechts erfreuen...und wenn alles gut gegangen ist, ist bei der nächsten Schleuse die Mannschaft schon etwas routinierter und sieht den Anforderungen gelassener entgegen.

Zunächst wird der Transitionsansatz für die Schnittstelle zwischen Kindergarten und Grundschule vorgestellt, der die angehenden Schulkinder und auch ihre Eltern in den Blick nimmt und den Einbezug der Eltern entwicklungspsychologisch begründet. Anschließend wird ein Überblick über die Begriffe Schulreife, Schulfähigkeit gegeben. In einem dritten Teil werden Empfehlungen für das Zusammenwirken aller Beteiligten zitiert.

Die Kooperation zwischen den Beteiligten in Familie und Bildungseinrichtungen gewinnt an Bedeutung.

„Kooperation ist bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit.“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, zitiert in Hense & Buschmeier, 2002).

1. Der Transitionsansatz begründet den Einbezug der Eltern und berücksichtigt ihre eigene Befindlichkeit als Bewältiger von Übergängen

1.1 Transitionen zwischen Familie und Bildungssystem

Das deutsche Bildungssystem sieht Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen bzw. zwischen den Bildungseinrichtungen vor. Dazu zählen die Übergänge von der Familie in die Kinderkrippe und von dort in den Kindergarten, von der Familie in den Kindergarten und von dort in die Grundschule, vom Kindergarten in den Hort, von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Der Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung, Erziehung und Bildung sowie der Übergang in die Schule haben hierbei besondere Bedeutung.

Im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München wurde der Transitionsansatz entwickelt auf dem Hintergrund zweier Studien zum Übergang von der Familie in den Kindergarten und zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie vor dem Hintergrund der internationalen Transitionsforschung (Griebel & Niesel, 2004).

Definition: Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigten und intensivierten Lernens anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden (Niesel & Griebel, 2007).

1.2 Transition zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes

Der Eintritt in das formale Schulsystem stellt für das Kind und seine Familie einen bedeutenden Entwicklungsabschnitt dar. Die handelnden Personen – Kinder und ihre Eltern, Fachkräfte in Kindergärten, Grundschullehrkräfte und Mitarbeiter anderer helfender Dienste – können vor Ort selbst Wege der Transition erarbeiten und eine Kultur der Gestaltung von Übergängen entwickeln. Dieser Prozess, der von Kommunikation und Partizipation getragen wird, wird als Ko-Konstruktion bezeichnet. Die Bedeutung der Eltern im Transitionsprozess wird insofern neu bewertet, als Eltern in einer Doppelfunktion gesehen werden: Sie sind nicht nur Unterstützer ihres werdenden Schulkindes, sondern bewältigen mit dem Übergang ihres Kindes in die Schule selbst eine Entwicklungsaufgabe. Sie werden Eltern eines Schulkindes, was mit Anforderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene verbunden ist (Niesel u.a., 2008).

Der Transitionsansatz zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule geht von Basiskompetenzen und von unterrichtsnahen Kompetenzen aus (Griebel & Minsel, 2007a).

Die Grundschule hat die Aufgabe, diese Kompetenzen weiter zu entwickeln und dafür zu sorgen, dass sie nicht verlernt oder gar entwertet werden. Das Kind wird also erst in der Schule – d.h. mit schulspezifischen Erfahrungen – ein Schulkind. Ein verkürztes Konzept von Schulfähigkeit im Sinne einer abfragbaren Liste von Fertigkeiten als Voraussetzung für einen gelingenden Schulstart gilt es somit zu überwinden. Die gesamte Schulvorbereitung des Kindes im Kindergarten sowie die Kooperation zwischen Familie und beiden Bildungseinrichtungen gehören mit dazu, was von allen Beteiligten kommunikative Kompetenzen erfordert (Griebel & Minsel, 2007b).

Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind geworden, wenn es sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt. Man kann davon ausgehen, dass ein gelungener Start in die Schule die schulische Laufbahn in der Grundschule und darüber hinaus positiv beeinflusst. Ein besonderes Augenmerk auf den Übergang zum Schulkind ist daher gerechtfertigt und notwendig.

Die Übergangskompetenz, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, den Übergang erfolgreich zu bewältigen, hängt wesentlich von der Fähigkeit und Bereitschaft aller beteiligten Akteure zu Kommunikation und Partizipation ab. Schulfähigkeit wird im Transitionsansatz, wie national und international gefordert, zu einer Aufgabe für alle Beteiligten. Somit entscheidet die Kompetenz des sozialen Systems maßgeblich über Erfolg oder Misserfolg der Übergangsbewältigung.

1.3 Das Übergangskonzept ist theoretisch fundiert

Folgende theoretische Aspekte haben zu seiner Entwicklung beigetragen:

- In einer systemorientierten Sichtweise der Familie wird betont, dass die Entwicklung in der Auseinandersetzung mit Umgebungseinflüssen stattfindet. Die Familie wird in Verbindung mit den umgebenden Systemen, etwa dem sozialen Netz oder der Arbeitswelt, gesehen. Kindergarten und Schule haben einen direkten Einfluss auf das Kind und einen indirekten auf die Familie.
- Die Stressforschung liefert einen Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen. Danach sind Überlastungsreaktionen vermeidbar, wenn Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes gering gehalten und wenn sie vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet werden. Zudem ist die motivationale Ebene – Vorfreude oder Ängste in Bezug auf bevorstehende Veränderungen – mit zu berücksichtigen.
- Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes lassen sich im Zusammenhang mit der Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse betrachten. Ein kritisches Lebensereignis muss aber nicht unbedingt eine Belastung sein, sondern kann auch die Entwicklung fördern.

1.4 Struktur von Entwicklungsaufgaben

Der Transitionsansatz beschreibt folgende Entwicklungsaufgaben, die zu bewältigen sind:

- Auf der individuellen Ebene: Veränderung der Identität, Bewältigung starker Emotionen, Kompetenzerwerb
- Auf der interaktionalen Ebene: Aufnahme neuer Beziehungen, Veränderung bzw. Verlust bestehender Beziehungen, Rollenzuwachs
- Auf der kontextuellen Ebene: Integration zweier oder mehr Lebensumwelten, evtl. weitere familiäre Übergänge.

Die mit dem Übergang verbundenen Anforderungen werden als Entwicklungsaufgaben aufgefasst, um den motivationalen, herausfordernden Charakter stärker zu betonen. Das pädagogische Handeln orientiert sich an der Herausforderung, während Überforderung ebenso wie Unterforderung vermieden wird. So kann eine Passung zwischen den jeweiligen Aufgaben und den individuellen Voraussetzungen gesucht werden. Nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern müssen sich an Veränderungen in diesen Bereichen anpassen. Die Frage danach, wie Eltern nicht nur bei der Begleitung des Übergangs ihres Kindes, sondern daneben auch bei der Bewältigung ihres eigenen Überganges unterstützt werden können, ist die logische Konsequenz aus diesem Ansatz.

1.5 Bewältigungsstrategien von Eltern

Die Eltern des Schulkindes müssen diesen Übergang für die eigene Person und in ihrer Paarbeziehung bewältigen. Gleichzeitig unterstützen sie ihr Kind bei seiner Übergangsbewältigung.

Eltern suchten **Informationen** über die Schule, in die ihr Kind gehen würde, meistens über andere Eltern, also eher aus dem sozialen Netzwerk als von der Schule selbst. Die Informationen, die an die Kinder weitergegeben werden, können gefiltert werden. Zeugnisse und Noten erschienen den Kindern nicht so wichtig. Darin könnten sich Bestrebungen von Kindergarten, Schule und Eltern widerspiegeln, die Kinder nicht mit etwas zu belasten, was weithin als Stressfaktor im Leben eines Schulkindes angesehen wird. Generell äußerten die Kinder über die Schule wenig konkretes Wissen. 90 % der Kinder hatten noch in der Kindergartenzeit eine Schule besucht und 25 % hatten den Besuch einer Lehrerin/eines Lehrers im Kindergarten erlebt, aber es ist unklar, was sie über Schule konkret erfahren haben.

Eltern drückten **Optimismus** aus, bewahrten aber auch leichte Skepsis, ob ihr Kind den Übergang in die Schule gut bewältigen würde. Bevor die Schule begann, sagten alle Kinder, dass sie sich auf die Schule freuten, einige schienen ein wenig ängstlich zu sein, was auf sie zukommen würde. Optimismus zum Schulanfang kann sicher als eine starke soziale Erwartung angesehen werden.

Eltern bemühten sich, dass Kinder, die die Familie schon kannte, zusammen in eine Klasse gehen sollten. Das kann als Streben nach **sozialer Kontinuität** für ihr Kind, aber auch für sich selbst gesehen werden. Für Kinder war die Vorstellung der Pause sehr wichtig, in der sie Dinge tun können, die sie kennen und gern tun: mit anderen Kindern spielen, reden, essen. Demgegenüber bedeutet Unterricht Anforderungen und Verhalten, das ihnen nicht vertraut ist. Auch die Kinder suchen nach Kontinuität in der Veränderung. In der Vorstellung des Gegensatzpaares Schule-Pause spiegelt sich vielleicht auch das Gegensatzpaar Arbeit-Freizeit wider, das die Kinder aus ihrer Familie kennen.

In den Vorstellungen der Kinder ist ein Bestreben erkennbar, im Wechsel zwischen Unterricht und Pause den Schultag **vorhersehbar** zu gestalten und gewissermaßen **in Portionen** zu teilen, die leichter zu bewältigen sind.

Die Eltern von Schulneulingen betonten in ihrem **Erziehungsstil**, verglichen mit vorher, weniger die kindliche Autonomie, sondern verstärkt traditionelle Werte wie Gehorsam und Anpassung, Pünktlichkeit und die Bereitschaft, von Erwachsenen vorgegebene Ziele zu erreichen. Veränderte elterliche Erwartungen im Zusammenhang mit dem Status eines Schulkindes können sich bereits am Ende der Kindergartenzeit angedeutet haben – einige Kinder gaben der Vorstellung Ausdruck, dass die Schule für sie Pflicht und weniger Freiheit bedeute.

Der veränderte Erziehungsstil kann auch Ausdruck davon sein, dass Eltern beim Übergang zu Eltern eines Schulkindes einen gewissen Verlust an Kontrolle über das Kind erleben und sie diesen Verlust vorübergehend mit mehr Kontrolle des Kindes auszugleichen versuchen.

Eltern stellten sich auf den Übergang zur Schule ein, indem sie die **kognitiven Kompetenzen** ihres Kindes stärker als vorher **betonten**. Kinder am Ende der Kindergartenzeit ihrerseits erscheinen sehr stark motiviert, lesen, schreiben und rechnen zu lernen – sicherlich ein Ziel, das nicht nur die Kinder für sich, sondern auch die Eltern für sie haben.

Das **Übererfüllen von Anforderungen** von hoch motivierten Eltern scheint eine Strategie zu sein, Misserfolgen und Versagen und auch Statusverlust vorzubeugen zu wollen – einige Kinder lassen zum Ende der Kindergartenzeit Leistungsdruck erkennen.

Wenn die Eltern nach einiger Zeit feststellten, dass ihr Kind sich in der Schule wohl fühlte, entspannten sie sich selber auch und fühlten sich **sicherer**, sie fühlten sich offenbar eher als **kompetente Eltern eines Schulkindes**.

2. Welche Fähigkeiten sollen Kinder zum Schulbeginn mitbringen?

Debatten über Schulreife oder Schulfähigkeit sind im Anschluss an die PISA-Ergebnisse, im Zusammenhang mit Überlegungen zu früherer Einschulung und zu flexibler Eingangsstufe und nicht zuletzt für die Zusammenarbeit von Kindertagesstätte, Grundschule und Eltern wieder aktuell geworden. Frühere Auseinandersetzungen zu diesen Themen scheinen in den Köpfen von Fachpersonal und Eltern nachzuklingen (Griebel & Minsel, 2007b). Anregungen zum Thema werden aus der Sicht des Transitionsmodells gegeben.

2.1 Das Konzept Schulreife ist überholt

Die so genannte Schulreife wurde seit den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts verstärkt beachtet. Man wollte den Kindern ein „Sitzenbleiberelend“, das Versagen in der Schule und die damit verbundenen Erlebnisse von Misserfolg und Demütigung ersparen, und die Kinder erst in die Schule lassen, wenn sie dafür reif sind. Wie der Begriff bereits andeutet, dachte man zunächst, dass die Schulreife ein Entwicklungsstand ist, der durch biologische Gesetzmäßigkeiten und Zeit erreicht wird, und nicht durch Umwelteinflüsse, wie z. B. Lernerfahrungen in der Familie und im Kindergarten. Entsprechend dieser Vorstellung muss man nur abwarten, bis das Kind den entsprechenden Reifegrad erreicht hat, dann wird es ihm leicht fallen, die Schule ohne Schwierigkeiten zu durchlaufen (Kern, 1963). Die Konsequenz aus diesen Überlegungen war, dass man das Einschulungsalter generell angehoben hat, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass alle Kinder schulreif sind. Tatsächlich ist das durchschnittliche Alter der Kinder in Deutschland bei der Einschulung auf fast sieben Jahre angestiegen.

Empirische Untersuchungen zeigten allerdings, dass Fähigkeiten, die in der Schule wichtig sind, sehr viel stärker durch Umweltfaktoren als durch interne Faktoren (Reifung) beeinflusst werden. Das gilt z.B. für die Aufmerksamkeit und die kognitive Leistungsfähigkeit, also die Wahrnehmungsdifferenzierung, die Gestaltgliederungsfähigkeit, welche Kern als das zentrale Element der Schulreife ansah, sowie die Problemlösefähigkeit. Diese Fähigkeiten lassen sich durch Übung verbessern. Außerdem zeigten empirische Untersuchungen, dass die Schulfähigkeit entscheidend mit Faktoren des Elternhauses zusammenhängt: Kinder aus Familien und mit gebildeten Eltern und höherem Einkommen sind früher „schulreif“, und aus solchen Familien, die einen sozial-integrativen Erziehungsstil realisieren. Vor allem aber zeigte sich, dass das Anheben des Schulalters die Sitzenbleiberquote nicht senkte, teilweise stieg diese sogar noch an (Hasselhorn & Lohaus, 2008). Ebenso zeigten Kinder, die vom Schulbesuch zurückgestellt wurden und eine Schulvorbereitende Einrichtung (Schulkindergarten o.ä.) besucht hatten, keine größeren Fortschritte als Kinder, die bei denselben Ausgangsvoraussetzungen in den normalen Grundschulunterricht aufgenommen worden waren (Hasselhorn & Lohaus, 2008; Hildes Schmidt, 1995).

Alle diese Befunde zeigen, dass die Annahme, bei der Schulreife handele es sich um ein umweltunabhängiges, genetisch gesteuertes Ergebnis von Entwicklung, nicht aufrechterhalten werden kann.

Dennoch sind heute noch viele Fachkräfte und Eltern überzeugt, dass ein höheres Alter den Übergang in die Schule erleichtert und machen sich dementsprechend Sorgen, wenn das Schuleintrittsalter abgesenkt wird.

2.2 Schulfähigkeit als Eigenschaft des Kindes greift zu kurz

Man musste also neu durchdenken, was Kinder mitbringen sollten, wenn sie reif für die Schule sein sollten. Neben der Schulfähigkeit als kindlichen Kompetenzen hat Lotte Schenk-Danzinger (1969) „Schulbereitschaft“ thematisiert und damit die Bedeutung der motivationalen Seite betont. Dieses Konzept verweist bereits stark auf die Interaktion des Kindes mit seiner sozialen Umgebung.

Beim eigenschaftstheoretischen Konzept geht es darum, aus Eigenschaften oder Fähigkeiten des Kindes seinen Schulerfolg möglichst differenziert und exakt

vorherzusagen. Sowohl die Genauigkeit, als auch die Differenziertheit sollen durch geeignete psychologische Tests, sog. Schulreife-Tests, sichergestellt werden. Das eigenschaftstheoretische Konzept besagt, dass eine Reihe von Eigenschaften beim Menschen über die Zeit hinweg ziemlich stabil sind und dass man deshalb aufgrund dieser Eigenschaften relativ genaue Vorhersagen über das Verhalten von Menschen treffen kann. Dabei bedeutet Stabilität, dass eine Person hinsichtlich einer bestimmten Eigenschaft immer ungefähr denselben Rangplatz innerhalb seiner Altersgruppe einnimmt. Differenziertheit bedeutet, dass man mithilfe von Tests versucht, die unterschiedlichen Aspekte der Schulfähigkeit herauszufinden. Solche Aspekte können z. B. sein: Sprachkompetenz, Mengenauffassung, logisches Denken oder manuelle Geschicklichkeit. Idealerweise würde man aus den so gewonnenen Fähigkeitsprofilen individuelle Fördermaßnahmen ableiten können. So würde man ein Kind, das nur in Bezug auf Sprachfähigkeit den in der Schule geforderten Schwellenwert nicht erreicht, sprachlich fördern und ein anderes Kind, das eine unterdurchschnittliche Mengenauffassung hat, würde einem mathematischen Förderprogramm zugewiesen. Leider haben sich die Hoffnungen, die man in die Schulreife- bzw. Schulfähigkeitstests gesetzt hat, nicht erfüllt:

Die Vorhersage des Schulerfolgs in der Grundschule gelingt nicht. Dies zeigte die Augsburger Längsschnittuntersuchung, bei der sämtliche Kinder, die zum Stichtag das erforderliche Alter erreicht hatten, eingeschult wurden (Hanke u.a., 1980). Diese Kinder wurden außerdem mit mehreren Schulreife-Tests untersucht, die Ergebnisse den Lehrkräften aber nicht bekannt gegeben. Die Kinder wurden anschließend während der gesamten Grundschulzeit beobachtet: Wer durchlief diese Zeit ohne Probleme? Wer wurde nicht versetzt? Diese Ergebnisse wurden zu den Ergebnissen der Schulreifeuntersuchungen vor Schulbeginn in Beziehung gesetzt. Man konnte nun feststellen, bei wie vielen Kindern die Vorhersage des Schulerfolgs aus den Tests gestimmt hatte und bei wie vielen Fehlentscheidungen vorlagen.

Besonders oft kam der Fehler vor, dass ein Kind laut Test für die Schule noch nicht geeignet war, aber die Grundschule ohne Probleme schaffte, das betraf etwa die Hälfte der als nicht für die Schule geeigneten Kinder. Bei vier der fünf verwendeten Tests lag die Fehlerquote über 50 %, d.h. die Entscheidung war ohne Berücksichtigung des Testergebnisses richtiger, als sie mit gewesen wäre (Krapp, 1989; vgl. Griebel & Minsel, 2007b).

Maßnahmen der Rückstellung vom Schulbesuch unter gleichzeitigen Fördermaßnahmen etwa in Schulkindergärten und Förderklassen erbrachten jedoch keine späteren Leistungsvorteile dieser Kinder verglichen mit Kindern, die durch geeignete Maßnahmen im Anfangsunterricht zuvor festgestellte Defizite rasch aufholten (vgl. Hasselhorn & Lohaus, 2008; Hildes Schmidt, 1995).

2.3 Vorbeugen von Risiken beim Erwerben von Lesen, Schreiben, Rechnen

Allerdings hat es längsschnittliche Untersuchungen gegeben, aufgrund derer man bei Kindern früh erkennen konnte, ob sich in bestimmten Bereichen des Lernens in der Schule Probleme ergeben würden. Phonologisches Arbeitsgedächtnis, Zugriffsgeschwindigkeit auf den Wortschatz und insbesondere phonologische Bewusstheit im Kindergartenalter haben sich als Merkmale erwiesen, mit denen man den Erwerb der Schriftsprache in der Schule vorhersagen kann (Kammermeyer, 2004). Das heißt, Kinder, die in dieser Hinsicht im Kindergartenalter Probleme aufweisen, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit auch Schwierigkeiten beim Erlernen von Lesen und Schreiben haben. Mit dem Bielefelder Screening (Jansen u.a., 1999) lassen sich diese Merkmale gut erfassen.

In der weiteren Folge sind Programme zur Erleichterung des Schriftspracherwerbs entwickelt worden, von denen das Würzburger Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit über 20 Wochen im letzten Kindergartenjahr angelegt ist (Küspert & Schneider, 1999; Plume & Schneider, 2004).

Mit räumlich-konstruktiven Fertigkeiten und frühen Zahlbegriffen bei Kindergartenkindern wiederum lässt sich auch das Rechnen in der Grundschule vorhersagen (Daseking u.a., 2006). Grundlegendes Verständnis von Mengen und von Größenverhältnissen und Zählkompetenz sind wichtige Fähigkeiten im Hinblick auf das schulische Rechnen (Krajewski, 2005).

Diese Fähigkeiten sind als „schulnahe Vorläuferkompetenzen“ (Kammermeyer, 2004) bezeichnet worden oder auch als „lernzielnahe Kompetenzen“; gemeint ist, dass es um Kompetenzen geht, die nachweislich in Zusammenhang stehen mit dem

Erreichen von Lernzielen der Grundschule im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen.

2.5 Soziale unterrichtsnahe Kompetenzen

Die Anpassung an die Anforderungen des Schulunterrichts erfordert Kompetenzen wie Umgehen mit den eigenen Gefühlsimpulsen besonders bei Konflikten und das Regulieren von Aufmerksamkeit. Die frühe Fähigkeit zu **Belohnungsaufschub** hängt nachweislich mit späterem kompetentem Verhalten von Schulkindern und Schulerfolg zusammen (Hasselhorn u.a., 2008). Fünfjährige können schon bei der Frage, ob sie sofort eine kleinere oder aber später eine größere Belohnung wollen, sich für die größere, wenn auch später erfolgende Belohnung „richtig“ entscheiden.

Neuerdings werden aus der Kindertagesstätte bereits mitgebrachte Kompetenzen zur **Regulierung von Bedürfnissen und Konflikten** im sozialen Bereich des Schullebens, wo sie gerade unter Schulanfängern besonders häufig und intensiv auftreten, als „demokratische Vorläuferkompetenzen“ angesprochen (Grabenhorst, 2007).

Faust (2008) bemängelt das Fehlen einer empirischen Schuleingangstheorie und fordert den Einbezug gruppenbezogener Forschung zu Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung und deren Vorhersagekraft für späteren Schulerfolg. Freilich räumt sie ein, dass der entwicklungspsychologische Transitionsansatz im Zusammenhang mit solchen Kompetenzen Bestandteil des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (StMAS & IFP, 2007) ist.

2.6 Der interaktionistische Ansatz schließt Familie, Kindergarten und die Schule selbst ein

Sowohl der Reifeansatz als auch das eigenschaftstheoretische Konzept gingen davon aus, dass die Anforderungen der Schule mehr oder weniger feste Größen darstellen. Die Gruppe der Schulanfänger kann aber nicht als homogene Gruppe mit einem gleichen Stand von Eingangsvoraussetzungen angesehen werden. Die Grundschule stellt sich vermehrt darauf ein, dass sie es mit jüngeren Kindern als

bisher oder mit Kindern, die die deutsche Sprache nur unvollkommen beherrschen oder einzelnen Kindern, die behindert sind, zu tun hat. In einem interaktionistischen Schulfähigkeitsmodell wird Schulfähigkeit als eine Variable definiert, die nicht nur von Faktoren des Kindes, sondern auch von Faktoren der Schule, des Elternhauses und der Umwelt abhängen.

Nickel (1990) beschrieb Schulfähigkeit aus ökosystemischer Perspektive, die die Lebensumwelten des Kindes (Familie, Kindertagesstätte, Schule) und ihre Wechselwirkungen mit einbezieht. Danach entsteht Schulfähigkeit im Zusammenwirken von Kind und seiner Familie, Kindergarten und Grundschule.

So betrachtet, weist der Begriff "Schulfähigkeit" auf die notwendige Anschlussfähigkeit der beiden Systeme "Schule" und "vorschulische Einrichtung" hin. Schulfähigkeit kann als das Ziel beider Systeme bezeichnet werden (Kammermeyer, 2001). Der Kindergarten sei nicht als "Zulieferer" zu verstehen; es sei aber auch nicht alleinige Aufgabe der Schule, mit den Kindern Schulfähigkeit zu erarbeiten. Der Einfluss der Qualität des Anfangsunterrichtes auf den Erfolg des Kindes in der Schule ist dabei erwiesen (Tent, 2006). Schulfähigkeit ist daher vielmehr gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtung und Grundschule (Kammermeyer, 2004) - was um den Beitrag der Eltern zu ergänzen wäre.

2.7 Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Der Beitrag der Eltern für den Bildungserfolg der Kinder ist unbestreitbar (Krumm, 1995, 1998). Eine sehr wichtige Aufgabe ist die Kommunikation mit der Schule und die Partizipation an der schulischen Ausbildung der Kinder im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Textor, 2006). Die Bedeutung der Eltern ist in Deutschland erkannt und ihre Beteiligung an Schule in Vorschriften verankert (BMFSFJ & DJI, 2004). Neben Standardangeboten wie Elternabend und Sprechstunden werden von Eltern vor allem informelle Informationsquellen genutzt (Tietze u.a., 2005). Information seitens der Schule wird allgemein als unzureichend erlebt und spontane informelle Kontakte werden unterschätzt (Sacher, 2004). Die Kommunikation erscheint weitgehend institutionalisiert und dann auf Probleme beschränkt (Walper & Roos, 2001). Die Studien belegen, dass Eltern es nicht leicht haben, eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit der Schule zu etablieren.

Studien zum Zusammenwirken von Schule und Eltern verweisen, zusammenfassend und positiv ausgedrückt, auf die Ausbaufähigkeit dieses Zusammenwirkens hin. Deswegen kommt Ideen und Erfahrungen bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern bei der Vorbereitung und der Gestaltung des Übergangs in die Schule eine besondere Bedeutung zu.

2.8 Schulfähigkeit im Transitionsmodell

Internationale Forschungsarbeiten zeigen: Unabhängig davon, wie unterschiedlich die vorschulischen Einrichtungen in den einzelnen Ländern organisiert sind, ist der Eintritt des Kindes in das formale Schulsystem ein bedeutender Entwicklungsschritt für das einzelne Kind und seine Familie. Der Übergang in die Schule ist für die Kinder in verschiedenen Bereichen stressbelastet. Diese Bereiche und Anforderungen gilt es näher zu beschreiben.

Insbesondere die Passung zwischen den Anforderungen der Schule und den von den Kindern mitgebrachten Kompetenzen wirkt sich auf die Bewältigung des Übergangs aus. Die Kompetenzen hängen mit den Vorerfahrungen des Kindes in seiner Familie und in der Kindertagesstätte zusammen.

Zum Verständnis von Bewältigungsprozessen ist der Einschluss der Perspektiven nicht nur der Fachkräfte, sondern auch der Eltern und der Kinder selbst eine wichtige Voraussetzung. Als ausschlaggebender Faktor bei der Übergangsbewältigung wird die Kooperation zwischen vorschulischer Einrichtung, Schule und Eltern angesehen (zusammenfassend Griebel & Niesel, 2004). Unterstützt wird der Ansatz ferner durch Forschung, dass aus der Perspektive des Kindes die Unterstützung durch die Familie über den Übergang hinweg wichtig bleibt, während die Bedeutung des Kindergartens abnimmt und die der Schule zunimmt (Grotz, 2005). In unserer eigenen kleineren Studie fanden wir auch Kinder, die sich im Gegensatz zur Mehrheit nicht auf die Schule freuten – das waren Kinder, die auch beim Übergang in den Kindergarten Schwierigkeiten gehabt hatten. Sie hatten Probleme mit der Eingewöhnung gehabt, längere Zeit keine Freunde gefunden, sich weniger an den Angeboten des Kindergartens beteiligt – aber sie hatten die Regeln schnell erlernt und waren offenbar nicht aufgefallen. Auch ihre Eltern hatten Angebote zur Beteiligung weniger oft wahrgenommen und hatten weniger Kontakt zur Erzieherin (Griebel & Niesel,

2004). Offenbar läuft die Eingewöhnung von Kindern und von ihren Eltern Hand in Hand.

Das Transitionsmodell, das die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen theoretisch unterlegt (Griebel & Niesel, 2004; Niesel & Griebel, 2007), liefert eine Struktur von Entwicklungsaufgaben, die bei der Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind unmittelbar deutlich wird.

Der Übergang in die Schule ist eine gemeinsame Erfahrung der ganzen Familie und erscheint als eine Ko-Konstruktion von Kindern, Eltern und auch von anderen, nämlich Erzieherinnen und Mitgliedern des sozialen Netzes, die Kenntnisse über die Kultur der Schule vermitteln.

Da Übergänge (Transitionen) soziale Prozesse sind, lassen sie sich gestalten und als Co-Konstruktion beschreiben (Griebel & Niesel, 2004). Co-Konstruktion setzt Kooperation voraus, sie ist aber mehr. Sie bedeutet, dass über Kommunikation und Partizipation der handelnden Personen Übereinstimmung in der Bedeutung für alle Beteiligten entsteht.

Als ein Beispiel für Co-Konstruktion kann die Entwicklung eines gemeinsamen Schulfähigkeitskonzeptes gelten.

Für „Schulfähigkeit“ gibt es keine allgemeingültige Definition. Vielmehr handelt es sich um ein soziokulturelles Konstrukt, eine gemeinsame Subjektive Theorie über den Schulanfang von Personen in einem bestimmten sozialen Umfeld, z.B. einem Schulsprengel (Kammermeyer, 2001). Schulfähigkeit muss im Kontext lokalgeschichtlicher, demographischer und erzieherischer Trends gesehen werden und hängt mit interpersonalen Beziehungen und Werten zusammen. Gisela Kammermeyer spricht daher von der „Schulfähigkeitsphilosophie“ der einzelnen Schulen. Das gilt auch, wenn sich Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen im Großen und Ganzen über wichtige Bereiche der Schulfähigkeit wie Wahrnehmung, Sprachverhalten, Sozialverhalten und Konzentrationsfähigkeit einig sind (Kammermeyer, 2001). Wenn man Grundschullehrkräfte – auch in größerer Zahl – befragt, welche Eigenschaften sie als Voraussetzung für den Schulbesuch ansehen, würde das Ergebnis darunter leiden, dass eben nur eine Perspektive erfasst ist. Zudem entsteht womöglich ein Bild des kompetenten Schulkindes, das den Übergang bereits bewältigt hat; das aber kann es erst in der Schule werden und dies

Bild dürfte nicht als Voraussetzung für die Einschulung verwendet werden. Die jeweilige Schulfähigkeitsphilosophie müsste allen Beteiligten (auch den Kindern) bekannt sein. Sinn und Bedeutung entstehen für die Beteiligten durch Information und Partizipation.

Generell darf es aber nicht einseitig darum gehen, das Kind für den Eintritt in die Schule zu befähigen, sondern umgekehrt auch die Schule zur Aufnahme der Kinder fähig zu machen, wie bereits vielfach gefordert worden ist, und Schulfähigkeit als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten zu verstehen. Auch diese neuere Auffassung setzt sich weitgehend durch und begründet engere Kooperationen zwischen den Bildungseinrichtungen (Kammermeyer, 2004; Bertelsmann Stiftung, 2007).

Der Bildungsauftrag des Kindergartens schließt die Förderung der Kompetenzen zur Übergangsbewältigung ein und stattet das Kind so aus, dass es bereit ist, ein Schulkind zu werden, während die Schule dafür verantwortlich ist, dass das Kind ein Schulkind wird. Eine sinnvolle Kooperation von Kindergarten und Schule muss nicht dafür sorgen, dass Schule und Kindergarten möglichst ähnlich werden, sondern dafür, dass das mitgebrachte Können und Wissen der neuen Schulkinder nicht entwertet und nicht verlernt wird, sondern dass darauf aufgebaut wird.

Dem Einbezug der Eltern kommt im Transitionsmodell ein größerer Stellenwert zu. Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ, 2005) wird ausgeführt, dass außer dem angehenden Schulkind auch dessen Eltern einen Übergang bewältigen.

Ein pädagogisch optimal gestalteter Übergangsprozess setzt Kommunikation und Partizipation (Co-Konstruktion) aller Beteiligten einschließlich der Eltern voraus.

Somit ist es die Kompetenz des sozialen Systems, die Erfolg oder Misserfolg der Übergangsbewältigung maßgeblich bestimmt. Schulfähigkeit des Kindes und Kindfähigkeit der Schule sind aufeinander bezogen.

3. Forderungen an die Kooperation Kindertagesstätte-Grundschule

Der entwicklungspsychologisch in der Familie ansetzende Transitionsansatz führt zum Verständnis der Bedeutung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen für die Kinder und ihre Eltern, die sie aktiv bewältigen. Aus dieser Perspektive lassen sich Handlungsansätze für das berufliche Feld gewinnen, die die Perspektive aller Beteiligten, also auch der Kinder und ihrer Eltern,

einschließen. Der Transitionsansatz gibt eine allgemeinere Struktur für Übergänge zwischen Familie und Bildungsstufen. Entsprechend dem Anforderungsprofil des jeweiligen Übergangs kommen dann Basiskompetenzen und spezifische Kompetenzen zum Tragen. Unterrichtsnahe Kompetenzen z.B. im sprachlich-kognitiven Bereich, die bereits vor dem Schuleintritt ausgebildet werden, hängen mit dem späteren Schulerfolg zusammen. Lernbereichsspezifische Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen kann dann die Bewältigung des Übergangs erleichtern (Faust, 2008). Bis zur Einführung von Bildungsplänen hat sich die Kooperation auf Informationsaustausch und auf gemeinsame Aktionen beschränkt. Seitdem ist der Austausch über Bildungsbegriff und Bildungsinhalte sowie über Lernmethoden hinzugekommen (Faust, 2008). **Außer den kognitiven Fertigkeiten im sprachlichen und im mathematischen Bereich sind auch soziale Fertigkeiten wie Belohnungsaufschub und Konfliktlösung in Betracht zu ziehen.**

Zudem gilt es die Beteiligung der Eltern zu konzipieren.

Der IFP-Transitionsansatz ist Bestandteil der Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer Bayern und Hessen sowie der Autonomen Provinz Bozen in Italien geworden, jeweils als Teil eines komplexen Angebotes von Bildung über Einrichtungsgrenzen hinweg und in Verbindung mit Basis- und unterrichtsnahen Kompetenzen der Kinder sowie mit gezielter Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen untereinander und mit den Eltern. Der IFP-Transitionsansatz kann daher auch als Bestandteil einer umfassenderen Schuleingangstheorie gelten (vgl. Faust, 2008).

In einem systemorientierten Modell, das im Rahmen des Bund-Länder-Projektes TransKiGS entwickelt wurde, unterscheiden Lingenauber & v. Niebelschütz (2010) sieben Ebenen, auf denen sich Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte, Grundschule und Familie gestalten lässt:

- Erzieherin-Grundschullehrerin
- Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergarteneltern
- Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergartenkind
- Kindergarteneltern-Grundschuleltern
- Kindergartenkind-Grundschulkind
- Kindergartenkind-Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergarteneltern
- Kindergarteneltern-Kindergartenkind.

Für die letztgenannte Ebene der Zusammenarbeit haben die Autorinnen ein „Übergangsbuch“ entwickelt (Lingenauber & v. Niebelschütz). Die Idee besteht darin, dass die einzelnen Aktionen der Vorbereitung des Kindergartenkindes auf die Schule vom Kind jeweils im Kindergarten gezeichnet wird, das Kind diese Zeichnung zu Hause den Eltern erläutert und die Erläuterungen von den Eltern schriftlich notiert und vom Kind wieder in den Kindergarten mitgebracht werden. So entsteht eine Dokumentation der Schulvorbereitung, in die die Perspektive des Kindes und der Eltern eingebunden sind.

In einem Socrates-Grundtvig 1.1 Programm „Transition“, das vom Elternverein Baden-Württemberg e.V. koordiniert und in sechs europäischen Ländern durchgeführt wurde, wird auf der Grundlage des Transitionsmodells von Griebel & Niesel (2004) auf Unterstützung durch Transitionsbegleiter gesetzt, die die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen vor allem mit den Familien während der Übergänge Information und Beratung anbieten können (www.elternverein-bw.de).

Das Projekt hat ein Curriculum für die Ausbildung von (ehrenamtlichen) Transitionsbegleitern erarbeitet.

4. Standards für die Zusammenarbeit an der Schnittstelle von Familie, Kindergarten und Schule zeigen, wie es gehen könnte

Die Bertelsmann Stiftung hat im Jahr 2005 den KiTa-Preis zum Thema „Von der KiTa in die Schule“ ausgeschrieben. Ein Film portraitiert die Gewinner des Preises und zeigt auf, wobei es bei der Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ankommt. Dieser Film ist zusammen mit Standards für eine gelingende Kooperation zwischen beiden Bildungseinrichtungen im Februar 2007 veröffentlicht worden (Bertelsmann Stiftung, 2007). Die Standards der Kooperation sind auf allen Ebenen anzusiedeln und werden formuliert als Empfehlungen für Politik und Verwaltung, für das Zusammenwirken von Bezirken, Kreisen und Kommunen, an die Träger von Kindertageseinrichtungen und Schulen und schließlich an die Erzieherinnen und Lehrkräfte vor Ort. Aufbauend auf dem Transitionsansatz, werden Tipps für die gemeinsame Entwicklung von Handlungszielen für alle Akteure, also unter Einbezug

der Eltern, bei der Co-Konstruktion des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule gegeben (Bertelsmann Stiftung, 2007, S. 12f.):

„Eltern und Kinder gestalten gemeinsam mit Erzieherinnen und Lehrkräften den Übergang

1. Eltern tauschen sich zu verschiedenen Gelegenheiten mit Erzieherinnen und Lehrkräften über ihr Bildungsverständnis aus. Die Dokumentationen der Lernwege ihrer Kinder helfen dabei, die Rolle von Spielen und Lernen, Bildung und Erziehung in beiden Einrichtungen zu erkennen.
2. Erzieherinnen und Lehrkräfte sprechen die Eltern als Experten ihrer Kinder an. Sie nehmen die Anliegen der Eltern ernst und stehen ihnen kontinuierlich mit Informationen und konkreten Hilfen zur Seite.
3. Eltern entwickeln gemeinsam mit den pädagogischen Fachkräften ein Verständnis von Schulfähigkeit.
4. Eltern und Kinder lernen schon während der KiTa-Zeit die Schule und dort agierende Menschen durch gemeinsame Vorhaben und Projekte sowie die Teilhabe am Unterricht kennen.
5. In der Kindertageseinrichtung und in der Schule kennen Eltern ihren Ansprechpartner, an den sie sich mit Fragen zum Übergang ihres Kindes wenden können.
6. Eltern und Kinder bekommen Gelegenheit, ihre Vorstellungen, Erwartungen und Befürchtungen auszudrücken und den Übergang aktiv mitzugestalten.
7. Eltern erhalten Rückmeldungen über die Fortschritte ihres Kindes. Sie werden über individuelle Begabungen oder besondere Bedürfnisse ihres Kindes sowie passende Schulformen und pädagogische Ausrichtung informiert und beraten.

8. Die Eltern werden gebeten, der Weitergabe von Informationen über ihr Kind an die andere Einrichtung zuzustimmen, und sie werden an Gesprächen beteiligt.
9. Eltern erhalten bei Begegnungen mit pädagogischen Fachkräften Orientierung, was von ihnen als Eltern eines Schulkindes z.B. bei der Hausaufgabenbetreuung, erwartet wird.
10. Eltern beteiligen sich an Zukunftswerkstätten, die der Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen KiTa und Schule dienen und erhalten Gelegenheit, ihre Vorschläge und Erwartungen zu äußern.
11. Kindertagesstätten und Schulen schaffen Gelegenheiten für Eltern, sich zu treffen und sich regelmäßig untereinander auszutauschen.“

5. Zusammenfassung

Der Transitionsansatz ist geeignet, die Prozesse des Übergangs im Einzelnen und in der Familie abzubilden, wenn das Kind in die Einrichtung kommt und wenn es von der Kindertagesstätte in die Schule wechselt. Konsequenzen für pädagogisches Handeln lassen sich daraus ableiten. Diese ergeben sich für die Unterstützung des Kindes ebenso wie für die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen untereinander und vor allem für die Kommunikation mit den Eltern und ihre Beteiligung bei der Gestaltung des Übergangs. Daraus ergeben sich aktuelle

Themen für die Kooperation KiTa-Grundschule:

- kognitive und soziale Domänen
- heterogen zusammengesetzte Gruppen/Klassen
- Eltern
- Veränderungen im beruflichen Alltag

„Man muss Hierarchien wegnehmen, Begriffe aufklären, Beispiele geben, alle Teilhaber zu interessieren suchen, das ist freilich beschwerlicher als befehlen.“
(Johann Wolfgang von Goethe).

6. Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2007). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 2. erweiterte Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2007). *Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

BMFSFJ s. Bundesministerium

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*.
www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf

Daseking, M., Lemcke, J. & Petermann, F. (2006). Vorläuferstörungen schulischer Fertigkeiten: Erfassung von kognitiven Leistungen im Kindergartenalter. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.). *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 211 – 237). Göttingen: Hogrefe.

Faust, G. (2008). Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (225 – 240). Opladen: Barbara Budrich.

Grabenhorst, K. (2007). Exkurs: Demokratische Vorläuferkompetenzen. In U. Carle, D. Grabeleu-Szscs & S. Levermann (Hrsg.). *Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern* (S. 117 – 120). Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Griebel, W. & Minsel, B. (2007a). Transitionen, Resilienz und Basiskompetenzen in der frühkindlichen Bildung. *Kindesmisshandlung und –vernachlässigung* 10, 52 – 69.

Griebel, W. & Minsel, B. (2007b). Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. Vom Reifekonzept zum Transitionsansatz. *TPS* 3, 16 – 20.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.

- Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Hanke, B. Lohmöller, B. & Mandl, H. (1980). *Schülerbeurteilung in der Grundschule: Ergebnisse der Ausgburger Längsschnittuntersuchung*. München: Oldenbourg.
- Hasselhorn, M. & Lohaus, A. (2008). Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kleinkindalters* (409 – 428). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., v. Goldammer, A. & Weber, A. (2008). Belohnungsaufschub als volitionale Kompetenz: Ein relevanter Bereich für die Schuleingangsdiagnostik? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 123 – 131.
- Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*. München: Don Bosco.
- Hildes Schmidt, A. (1995). Schulversagen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 990 – 1005). Weinheim: Beltz
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit: In G. Faust-Siehl; A. Speck-Hamdan (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege* (S.96 – 118). Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Kammermeyer, G. (2004). Fit für die Schule - oder nicht? Was Erzieherinnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen. *Kindergarten heute*, 34, 10, 6-12.
- Kern, A. (1963). *Sitzenbleiberelend und Schulreife*. Freiburg: Herder.
- Krajewski, K. (2005). Vorläuferfertigkeiten mathematischen Verständnisses und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Risikofaktoren und den Umgang damit. In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.). *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 89 – 102). Münster: Waxmann
- Krapp, A. (1989). Schulreife. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 4, 383-393.
- Krumm, V. (1995). Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.). *Schulqualität* (S. 256 – 290). Innsbruck: Studien Verlag.

Krumm, V. (1998). Elternhaus und Schule. In H. D. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 108 – 115). Weinheim: Beltz.

Küspert, P. & Schneider, W. (1999). *Hören, lauschen, lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lingenauber, S. & v.Niebelschütz, J.L. (2010). *Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 217-227.

Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Transitionen. In R. Pousset (Hrsg.). *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher* (S. 447 – 450). 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Niesel, R., Griebel, W. & Netta, B. (2008). *Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen*. Freiburg: Herder.

Plume, E. & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sacher, W. (2004). Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Erster Übersichtsbericht. *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg* Nr. 23. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Schenk-Danzinger, L. (1969). *Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife*. Stuttgart: Klett.

StMAS & IFP: siehe Bayerisches

Tent, L. (2006). Schulreife und Schulfähigkeit. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 647 – 657). Weinheim: PVU, 3. Aufl.

Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.

Walper, S. & Roos, J. (2001). Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In D. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt/M.: Grundschulverband

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.