



**Wilfried Griebel**  
Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

## **Vom Kindergartenkind zum Schulkind: Ein Übergang für die Familie**

**Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung der Beratungsteams des Modellprojekts „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ des Niedersächsischen Kultusministeriums am 09.07.2007 in Hannover**

### **Übergänge zwischen Familie und Bildungseinrichtungen**

Das deutsche segmentierte Bildungssystem ist von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen bzw. zwischen den Bildungseinrichtungen gekennzeichnet: Übergänge von der Familie in die Krippe, von der Krippe in den Kindergarten, von der Familie in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Grundschule, vom Kindergarten in den Hort, von der Grundschule in die Typen der weiterführenden Schule. An die Stelle eines alltagssprachlichen Übergangsbegriffs wird ein entwicklungspsychologisch unterlegter Fachbegriff **Übergang** oder **Transition** gesetzt (Griebel, 2004a, b; Griebel & Niesel, 2004; Niesel & Griebel, 2007a).

Die Altersgrenzen bei der Zuordnung von Kindern in einen Einrichtungstyp sind insgesamt in Bewegung geraten; die Einrichtungstypen verändern sich (BMFSFJ, 2005). Kindergärten nehmen in immer größerem Umfang Unter-Dreijährige und in unterrichtsfreien Zeiten Schulkinder auf, in Schulen wird das Eintrittsalter herabgesenkt und es verändern sich neue Schuleingangsstufen mit größerer Bandbreite des Alters (Faust, 2005; Griebel, Niesel, Reidelhuber & Minsel, 2004; Knörzer, Grass & Schumacher, 2007, S. 154ff.; Laging, 2003).

Insofern hat es sowohl die Kindergärten als auch die Grundschulen zunehmend mit Kindern zu tun, die in jüngerem Alter den Übergang bewältigen müssen. Für die Kindergärten ergibt sich die Situation, dass die Kinder in jüngerem Alter die Einrichtung wieder verlassen und damit auch eine Lücke im bisherigen Gefüge von Alter, Kompetenzen und Erfahrung in der Einrichtung die Gruppendynamik verändert. Auch in den ersten Klassen dürfte sich die Gruppendynamik mit jüngeren Kindern tendenziell verändern.

### **Vom Alltagsbegriff „Übergang“ zum theoretisch unterlegten Fachbegriff „Transition“**

Der Sozialpsychologe H. Welzer (1993) verortet die Transitionsforschung an der Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen einerseits und gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen andererseits.

Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren - wie dies der Fall ist, wenn ein Kind zum Schulkind wird. Charakteristisch dabei ist, dass die

betreffenden Personen Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmachen (vgl. Welzer, 1993, S.37). Dabei kommt es zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren, weil Anpassung und Veränderungen in vielen Bereichen geleistet werden müssen und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen neu gestaltet werden (Fthenakis, 1999).

Transitionen sind z.B. der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft, der Eintritt des Kindes in das Jugendlichenalter, der Eintritt ins Erwerbsleben, das Verlassen des Haushalts durch das jüngste Kind, der Eintritt ins Rentenalter sowie Trennung und Scheidung von Eltern, neue Partnerschaften und Gründung einer Stieffamilie (Fthenakis, 2000). Übergänge im Leben des Kindes finden statt, wenn es zu Veränderungen innerhalb seiner Familie kommt oder wenn das Kind den Weg in außerfamiliäre Bildungs- und Betreuungssysteme beschreitet und die Stufen vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grund- in weiterführende Schulen durchläuft. Der bedeutendste Unterschied zwischen Übergängen im Leben des Kindes und der Erwachsenen liegt darin, dass die Kinder vergleichsweise sehr wenig über Zeitpunkt und Richtung des familialen Übergangs mitbestimmen. Übergänge bringen Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene mit sich. Es ist nicht das Lebensereignis als solches, das es zu einer Transition werden lässt, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung (Fthenakis 1999).

Ein theoretisches Konzept soll die Einordnung der vorliegenden Forschung erlauben und darüber hinaus sowohl die Erhebung von Daten als auch die Interpretation von Befunden leiten. Damit ist auch eine Unterscheidung des Transitionsbegriffes von alltagssprachlichen „Übergängen“ möglich (Griebel, 2004a; Niesel & Griebel, 2007a).

Ein solches theoretisches Konzept für Transitionen ist am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München entwickelt worden. Es thematisiert die Bewältigung von Diskontinuität und berücksichtigt darüber hinaus, dass nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern den Übergang in die Schule bewältigen müssen. Es stammt aus der Familienentwicklungspsychologie und ist auf unterschiedliche familiäre Übergänge anwendbar, vor allem aber auf Übergänge zwischen der Familie und der Kindertagesstätte sowie der Schule (Griebel & Niesel, 2002, 2003, 2004; Niesel & Griebel, 2000). Dieses Konzept hat Eingang in den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan gefunden (StMAS & IFP, 2006) und in den Bildungsplan des Landes Hessen gefunden (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007). Das Berliner Bildungsprogramm (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004) und der Entwurf „Bildung als Programm“ für das Land Sachsen-Anhalt (Projektgruppe bildung:elementar, 2004) zitieren den Transitionsansatz und Grundgedanken werden sich im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ, 2005, S. 337 – 347) ausgeführt.

Mehrere theoretische Stränge haben zur Formulierung des Transitionsmodells beigetragen: Allgemeine Anwendung in der einschlägigen Forschung findet das Modell der Systemebenen von Bronfenbrenner (1989), das in Deutschland von Nickel (1990) für die Einschulung vorgeschlagen worden ist. Die Stressforschung lieferte einen Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen. Danach sind Überlastungsreaktionen vermeidbar, wenn Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes gering gehalten, wenn sie vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet werden. Zudem ist die motivationale Ebene - Vorfreude oder Ängste in Bezug auf bevorstehende Veränderungen - mit

zu berücksichtigen (Lazarus, 1995). Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes lassen sich im Zusammenhang mit der Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse (Filipp, 1995) betrachten. Dazu gehört auch der Übergang in die Schule (Beelmann, 2000). Außer Belastung kann ein kritisches Lebensereignis auch eine Entwicklung fördernde Herausforderung sein (Olbrich, 1995). In Hinsicht auf die Eltern stellt sich die Frage, welche Auswirkungen der Übergang ihres Kindes zum Schulkind auf ihre eigene Entwicklung als Erwachsene hat. In einer sozi-konstruktivistischen Perspektive des Übergangs (Rogoff, Valsiner) ist eine Transition ein Prozess von Verständigung über die Bedeutung und den Inhalt der verschiedenen Übergängen zwischen den beteiligten über Kommunikation und Partizipation (Griebel & Niesel, 2002b, 2004).

Aus dem Transitionsmodell, das auf den genannten Ansätzen basiert, ergibt sich eine Struktur von Entwicklungsaufgaben, die bei der Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind unmittelbar deutlich wird.

### **Entwicklungsaufgaben für Kinder und Eltern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule**

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule bringt auf drei Ebenen Veränderungen mit sich: auf der Ebene des Individuums, der Ebene der Beziehungen und der Ebene der Lebensumwelten. Dabei handelt es sich jeweils um Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes, die es bewältigen muss. Da die Anpassungsleistungen in relativ kurzer Zeit erfolgen und verdichtete Lernprozesse als Entwicklungsstimuli gesehen werden, bezeichnet man diese Anforderungen als Entwicklungsaufgaben (Griebel, 2004a; Griebel & Niesel, 2002, 2004). Dieser Begriff betont im Gegensatz zu Anforderung oder gar Belastung stärker den positiven motivationalen Charakter der Herausforderung.

#### ***Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Ebene***

Der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind bedeutet eine Veränderung der Identität. Starke Emotionen wie Vorfreude, Neugier, Stolz sowie Unsicherheit und Angst müssen bewältigt werden. Neue Kompetenzen werden erworben, wie z.B. Selbstständigkeit und Kulturtechniken; neue Verhaltensweisen zeigen Entwicklungsschritte an.

Das Wiedererlangen von Wohlbefinden in der neuen Situation und Umgebung ist wesentlich für die weitere soziale und kognitive Entwicklung (Bulkeley & Fabian, 2006; Fabian, 2002).

#### ***Entwicklungsaufgaben auf der Beziehungsebene***

Die Aufnahme neuer Beziehungen muss geleistet werden, in erster Linie zur Lehrkraft, aber auch zu den Mitschüler/innen. Bisher bestehende Beziehungen werden neu strukturiert, unter Umständen auch abgebrochen, z.B. zur Erzieherin, zu Kindergartenfreunden. Das Gefühl von Zugehörigkeit zu einer neuen Gemeinschaft muss entwickelt werden (Bulkeley & Fabian, 2006; Hännikäinen, 2005). Auch die Beziehungen in der Familie verändern sich. Verarbeitet werden muss ferner ein Rollenzuwachs: Zur Rolle des Kindes in der Familie kommt die Rolle des Schulkindes mit Rollenerwartungen und Rollensanktionen hinzu.

### ***Entwicklungsaufgaben auf der Ebene der Lebensumwelten***

Hauptaufgabe ist hier die Integration zweier Lebensbereiche, nämlich Familie und Schule. Der Lehrplan der Schule tritt an die Stelle von Methoden und Inhalten der Pädagogik im Kindergarten. Der Wechsel der Lernumgebung mit anderer materieller Ausstattung, Tagesablauf und Regeln muss bewältigt werden. Wenn zeitnah mit dem Wechsel in die Schule weitere familiäre Übergänge, wie z.B. die Geburt von Geschwistern, die Aufnahme von Erwerbstätigkeit eines Elternteils oder eine Trennung der Eltern, bewältigt werden müssen, wird die Transition zum Schulkind verkompliziert. Bei jeder dieser Entwicklungsaufgaben spielen die spezifischen Vorerfahrungen und Entwicklungsbedingungen des einzelnen Kindes mit seinen besonderen Bedürfnissen eine wesentliche Rolle. Die Entwicklung der Identität, der Kompetenzen, der Beziehungen und der Rollen muss vor dem Hintergrund des bisherigen sozialen Lebensumfeldes gesehen werden, weil dies die Bewältigung der Veränderungen beeinflusst. Wenn die Kinder bereits in jüngerem Alter in die Schule kommen, ist die Frage nach der Dauer ihres Kindergartenbesuchs vor der Schule zu stellen. Es spielt dann eine größere Rolle, ob das Kind erst ab vier Jahren den Kindergarten besuchte oder schon früher in den Kindergarten gekommen ist.

Nicht nur das Kind wird ein Schulkind, seine Eltern werden Eltern eines Schulkindes und bewältigen damit ebenfalls einen Übergang (Niesel, 2003, 2004). Das lässt sich an den genannten Entwicklungsaufgaben im Einzelnen zeigen. Das Transitionsmodell beinhaltet also eine Familienperspektive. Eltern selbst sehen sich vorrangig als Unterstützer ihres Kindes; oft erst im Nachhinein wird ihnen bewusst, welche Unsicherheiten sie selber überwinden mussten und wie sie sich allmählich in ihre neue Identität als Eltern eines Schulkindes hineingefunden haben. Bislang werden Eltern bei diesem Übergang nicht gezielt unterstützt.

Auch bei den Eltern wird zu berücksichtigen sein, wie gut sie sich in den Kindergarten und die Angebote für Eltern integriert haben, bevor ihr vielleicht erst fünfeinhalbjähriges Kind in die Schule wechselt. Davon dürfte abhängen, wie vertrauensvoll und zielgerichtet sie beim Übergang des Kindes in die Schule mit Erzieherinnen und Lehrkräften zusammenarbeiten können (Griebel & Niesel, 2002).

Erzieherinnen und Lehrer/innen begleiten beruflich den Übergang des Kindes vom Kindergarten zur Grundschule, haben aber selbst keinen Übergang zu bewältigen. Der Unterschied liegt darin, dass keine Veränderungen auf der Identitätsebene eintreten und dass das Merkmal der Erstmaligkeit oder Einmaligkeit fehlt.

### **Kinder beim Übergang in die Schule**

Kinder erwiesen sich in unserer eigenen Studie als wertvolle Interviewpartner, deren Auskünfte zum Verständnis des Transitionsprozesses wesentlich beitrugen (Niesel & Griebel, 2000; Griebel & Niesel, 2001, 2002).

Die Kinder in unserer Untersuchung äußerten sich in Hinsicht auf den bevorstehenden Schuleintritt viel freudiger und optimistischer, als man dies nach dem Bild internationaler Befunde hätte erwarten können. Wir hatten vor unserem theoretischen Hintergrund allerdings dezidiert nicht nur nach negativen, sondern auch nach positiven Gefühlen gefragt (Broström, 2002). Eine kleine Gruppe (ca. 15 %) von Kindern freute sich allerdings nicht auf die Schule. Diese Kinder waren vom Beginn der Kindergartenzeit an schüchtern und eher ängstlich geblieben, hatten sich morgens schwer von

ihren Müttern trennen können, hatten schwer Freunde gefunden, nur allmählich selbst Initiative gezeigt und Beziehungen zur Erzieherin aufgebaut. Nur in einer Hinsicht waren sie schneller als die anderen Kinder: Sie hatten früh die Regeln des Kindergartens akzeptiert und befolgten diese ohne Probleme. Ihre Eltern hatten ebenfalls länger als andere Eltern gebraucht, um mit dem Kindergarten vertraut zu werden, an Aktivitäten teilzunehmen und sich wohl zu fühlen. Das heißt, dass die schüchtern-zurückgezogenen Kinder bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Kindergarten möglicherweise auch wenig Unterstützung von ihren Eltern hatten (Griebel & Niesel, 2002).

### **Eltern und Kinder verständigen sich über Inhalt und Bedeutung des Übergangs zum Schulkind: Ko-Konstruktion**

Woher bekommen die Kinder ihre Informationen über die Schule? Von anderen Menschen, auch von Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Familie, so von Erzieherinnen im Kindergarten, sowie über Medien: Geschichten in Büchern oder im Fernsehen. Die Kinder in der Studie hatten keine älteren Geschwister, die schon die Schule besuchten, aber sie können sehr wohl Schulkinder gekannt haben.

Kindliche Bemühungen, sich die Schule vorzustellen, und elterliche Bewältigungsstrategien dabei, Eltern eines Schulkindes zu werden, lassen sich in einen Zusammenhang bringen.

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.

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.

*Zusammenfassend:* Die Bemühungen der Kinder, sich ein Bild von der Schule zu machen, und ihre Gefühle dabei, wie es ist, ein Schulkind zu werden, reflektieren eine sehr bedeutungsvolle Transition in ihrem Leben. In den Äußerungen der Kinder zu Kindergarten und Schule zeigt sich eine Akzentuierung von Gegensätzen. Gegensatzpaare sind als Konstruktionsprinzip in kindlichen Erzählungen beschrieben worden (Egan, 2001). Die unterschiedliche Akzentuierung reflektiert aber auch unterschiedliche Philosophien der beiden Bildungseinrichtungen. Schule bedeutet Lernen und Leistung, während die Pause wie eine (Halb-) Insel von Kindheit erscheint. Informationen wie auch Emotionen teilen Kinder und ihre Eltern und sie beeinflussen sich gegenseitig. Zwischen den kindlichen und elterlichen Bewältigungsstrategien lassen sich Beziehungen herstellen. 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.

### **Was ist eine erfolgreiche Übergangsbewältigung?**

Ein erfolgreicher Übergang ist zunächst durch das Fehlen von Problemen definiert worden (vgl. Grotz, 2005). Auffällige Reaktionen des Kindes in der ersten Schulzeit sind als Bewältigungsreaktionen interpretierbar. Dabei ist das Tempo der Anpassung von Kind zu Kind verschieden, ebenso wie die Anpassung in unterschiedlichen Bereichen. Erst wenn sich Reaktionen verfestigen, die auch längerfristig keine Anpassung erkennen lassen, kann von Verhaltensauffälligkeiten gesprochen werden, die entsprechende Maßnahmen verlangen.

Von einem erfolgreichen Übergang wird gesprochen, wenn das Kind sich emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert (zusammenfassend Griebel & Niesel, 2004). Kurz gefasst: Das Kind ist dann ein kompetentes Schulkind, wenn es sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt. Wohlbefinden und Lernen Können hängen zusammen (Bulkeley & Fabian, 2006; Fabian, 2002).

Die Fragen nach dem erfolgreichen Übergang der Eltern eines Schulkindes können analog dazu gestellt werden: Fühlen sie sich wohl mit bzw. in der Schule? Bewältigen sie die gestellten Anforderungen? Gibt es Beteiligungs- oder Bildungsangebote in Verbindung mit der Schule, die sie nutzen?



Entsteht zwischen Bildungseinrichtung und Eltern eine Erziehungspartnerschaft (Griebel & Niesel, 2006a)? Was brauchen sie, um sich als Eltern eines Schulkindes sicher, wohl und kompetent zu fühlen?

### **Übergangsbewältigung und Schulfähigkeit**

Der Begriff „Schulfähigkeit“ hat in den vergangenen Jahren eine starke Wandlung erfahren (Kammermeyer 2001, S. 96 ff, 2004; Minsel & Griebel, 2007). Dazu beigetragen haben die mangelnde Zuverlässigkeit der schuleingangsdagnostischen Tests und wachsende wissenschaftliche Erkenntnisse über die Komplexität der Übergangsanforderungen (vgl. Knörzer, Grass & Schumacher, 2007). Nickel (1990) entwickelte 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. Dies kann heute in der Fachwelt als anerkannte Sichtweise von Schulfähigkeit gelten (vgl. Kammermeyer, 2004).

In subjektive Theorien von Erzieherinnen und Lehrer/innen wird Schulfähigkeit oft einseitig am Kind festgemacht (Kammermeyer, 2001). Auch Eltern entwickeln subjektive Vorstellungen darüber, welchen Entwicklungsstand ein Kind zur Einschulung erreicht haben muss. Häufig gehen sie noch von einer reifungstheoretischen Annahme aus: Je älter das Kind ist, desto größer ist die angenommene Wahrscheinlichkeit einer erreichten Schulreife. Eine Folge davon ist in Deutschland ein relativ hohes Einschulungsalter üblich geworden, das in der letzten Zeit durch die bildungspolitische Diskussion zunehmend in Frage gestellt und auf dem Verwaltungswege nach und nach gesenkt wird. Die Unsicherheit vieler Eltern und fröhpädagogischer Fachkräfte spiegelt die mangelnde Klarheit über die schulischen Erwartungen an die Schulanfänger sowie über die pädagogischen Angebote der Schule wider. Die spezifische „Schulfähigkeitsphilosophie“ einzelner Schulen bleibt offenbar den Erzieherinnen und Eltern bis zum Schulbeginn weitgehend unbekannt.

G. Kammermeyer (2004) weist auf eine theoretische Entwicklung in den USA hin, nach der Schulfähigkeit als das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen unterschiedlichen beteiligten Personen erscheint. Da es um die Bewältigung von Übergängen zwischen Bildungsstufen geht, müssen nicht nur die Bildungseinrichtungen beteiligt werden, sondern konsequenter Weise auch die Familien als unmittelbar vom Übergang Betroffene.

Kammermeyer (2001) schlägt - wie Nickel (s.o.) - vor, Einschulung systemtheoretisch zu betrachten. Dann weise der Begriff „Schulfähigkeit“ auf die notwendige Anschlussfähigkeit (Hacker, 2001) der beiden Systeme „Schule“ und „vorschulische Einrichtung“ hin. Schulfähigkeit kann danach als das Ziel beider Systeme bezeichnet werden. Der Kindergarten sei nicht als „Zulieferer“ zu verstehen; es sei aber auch nicht lediglich Aufgabe der Schule, mit den Kindern Schulfähigkeit zu erarbeiten. Schulfähigkeit ist vielmehr gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtung und Grundschule (Kammermeyer, 2004) - was um den Beitrag der Eltern zu ergänzen wäre.

Es macht aber keinen Sinn, beim Übergang zum Schulkind allein auf die Kompetenzen des Kindes zu setzen. Die Schulfähigkeit des Kindes zu konzeptualisieren, ohne den Einfluss von Beziehungen in der Familie und in der Schule in Betracht zu ziehen, würde zu kurz greifen, ebenso wie die Messung einzelner vorakademischer Fertigkeiten beim Kind (Broström, 2002; Pianta & Cox, 1999). Auch die Förderung schulnaher Vorläuferkompetenzen (Kammermeyer, 2001) wie phonologische Bewusstheit und Zahlbegriffsentwicklung kann nur einen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken.

Stattdessen gehören hierher die gesamte Schulvorbereitung des Kindes im Kindergarten sowie die Kooperation zwischen Familie und beiden Bildungseinrichtungen. Die notwendige Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Eltern, dem Kind und der Erzieherin/ Lehrerin, der Erzieherin/ Lehrerin und den Eltern, zwischen den vorschulischen Fachkräften und den Lehrkräften aus der Schule erfordert kommunikative Kompetenzen innerhalb des jeweiligen sozialen Systems (BMFSFJ, 2005). Schulfähigkeit wird im Transitionsansatz, wie national und international gefordert, zu einer Aufgabe für alle Beteiligten (Niesel, 2002). Die Fähigkeit, diese Aufgabe gemeinsam zu lösen, wird als Kompetenz eines sozialen Systems verstanden. Dieser Gedanke ist vergleichbar der Transitionskompetenz von Familien bei frühen Übergängen in der kindlichen Entwicklung (Kreppner, 2002). Zwischen der Fachdiskussion und der Alltagspraxis dürften noch erhebliche Differenzen bestehen. Wie Modellversuche und Empfehlungen zur Neugestaltung des Eingangs in die Primarstufe letztendlich die Anwendung eines Schulfähigkeits-Begriffs verändern werden, ist noch nicht abzusehen.

### **Zusammenwirken von vorschulischen Einrichtungen und Schule**

Auf drei Bereiche richten sich Reformstrategien der europäischen Länder richten, die eine starke und gleichwertige Zusammenarbeit von vorschulischen Bildungseinrichtungen und Schulen zum Ziel haben (Oberhuemer, 2004a, b, 2006).

(1) Kompetenzen der Mikrosysteme Kindergarten und Schule umfassen erstens die Passung auf der bildungsprogrammatischen Ebene. Auf dieser Ebene werden gemeinsame, übergreifende Bildungsziele definiert. Hier kommt es auch auf die inhaltliche Passung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans (StMAS & IFP, 2006) und des bayerischen Grundschullehrplans an. Außer der Förderung von Basiskompetenzen wie positives Selbstkonzept, Selbstvertrauen und lernmethodische Kompetenzen umfassen die Inhalte kindliche Erfahrungen und Kompetenzen rund um Erzähl-, Buch-, Reim- und Schriftkultur (literacy), naturwissenschaftliche sowie mathematische Grundbildung (numeracy). Vor Ort geht es in der Umsetzung des Bildungsplanes dann um die Anschlussfähigkeit der (individuellen) Konzeption der Kindertagesstätte und der Art und Weise, wie der Lehrplan in der jeweiligen Grundschule umgesetzt wird. In Bayern ist speziell das Thema des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule in den Bildungs- und Erziehungsplan aufgenommen worden und die Sprachförderung ein Schwerpunktthema von Kindertagesstätte wie für die Schule geworden.

(2) Der zweite relevante Bereich betrifft die strukturelle Ebene der Kooperation. Effektivere Koordinationsformen zwischen Entscheidungsträgern und Praxiseinrichtungen innerhalb des Kindertagesstättenbereiches gehören hierher. Geregelter Formen der Zusammenarbeit zwischen den Bereichen bis hin zu institutionalisierten Kooperationsformen werden eingeleitet. Zur besseren Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit von Familien kann zudem die Zusammenarbeit mit den Eltern verstärkt werden. Zudem lassen sich vermehrt begleitende Fort- und Weiterbildung zur Unterstützung der Arbeit dieser Kooperationsstrukturen einleiten. In diesem Bereich können auch Angebote der Familienbildung greifen.

(3) Der dritte Bereich bezeichnet die personelle Ebene der Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren. Längerfristig angelegte und verbindlich gestaltete Kommunikations- und Kooperationsmodelle sollen die Verständigung zwischen Fach- und Lehrkräften sowie den Eltern erleichtern, da diese bei der Einführung von Bildungsplänen wie nunmehr in den deutschen Bundesländern eine wesentliche Rolle spielen. Hier kann ebenfalls die Familienbildung einbezogen werden.



## **Kommunikation mit und Partizipation von Eltern in Kindergarten und Schule**

### ***OECD-Bericht Deutschland***

Der OECD-Bericht hält zur Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit Eltern fest (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend & DJI, 2004, S. 87f.):

„Heute ist eine deutliche Öffnung der Institutionen gegenüber den Eltern zu beobachten. Alles in allem wurde die Bedeutung der Erzieherinnen und Erzieher relativiert, die Bedeutung der Eltern mehr anerkannt. ...

Begründet wird dies mit der Rechtslage. Eltern besitzen die primäre Erziehungsverantwortung. Dass sie ihr Kind aus freien Stücken in die Obhut von Erzieherinnen und Erziehern geben, gewährt diesen – im Unterschied zur Schule – keine eigenständigen Rechte. Das SGB VIII verpflichtet die Erzieherinnen und Erzieher zur Zusammenarbeit. Hinzu kommt das (wachsende) Verständnis von Eltern als der ersten Bildungsinstanz der Kinder. Auf ihr bauen die nachfolgenden Institutionen auf. Drittens wird diese Sicht durch Forschungsergebnisse gestützt, wonach die soziokulturelle Herkunft der Kinder die vorrangige Determinante für den späteren Schulerfolg der Kinder ist. Viertens ist anerkannt, dass Eltern eigene (Qualitäts-)Ansprüche haben, die Erzieherinnen und Erzieher in die pädagogische Arbeit einbeziehen sollten.

Erzieherinnen und Erzieher verfügen gleichwohl über Einfluss und Fachkompetenz. Eltern und Erzieherinnen und Erzieher gestalten die Lebenswelt eines Kindes am besten gemeinsam (Ko-Konstruktion) mit weitgehend übereinstimmenden Zielen und in wechselseitiger Anerkennung zu seinem Wohl. Die beiderseitige Verantwortung kommt in der Leitvorstellung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zum Ausdruck. Die Voraussetzungen dafür sind gut. Forschungen zeigen eine recht hohe Übereinstimmung von Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern, wen sie verschiedene Aufgaben von Tageseinrichtungen bewerten. ...

Gute Tageseinrichtungen beachten die lokalen Gegebenheiten und finden je eigene Lösungen zur Einbeziehung von Eltern. Drei Ansätze werden dabei kombiniert: eine offensive Darstellung der pädagogischen Arbeit, vielfältige praktische Betätigungsmöglichkeiten für Eltern und institutionalisierte Formen der Elternbeteiligung.

Noch nicht Standard, aber weit verbreitet sind längere Aufnahmegespräche zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Eltern, in denen Informationen über das Kind und Absprachen über gemeinsame Ziele ausgetauscht werden. Insbesondere für Kinder im Krippenalter ist die Phase der Adaption an die Einrichtung zugleich eine Phase der ersten intensiven Teilhabe von Eltern im pädagogischen Alltag. Ein elaboriertes Eingewöhnungskonzept auf dem Hintergrund der Bindungstheorie steht zur Verfügung. Für Kinder, die im Alter von drei Jahren in einen Kindergarten eintreten, gibt es verschiedene Verfahren des Übergangs von der Familie in die Institution. Als Richtschnur gilt, dass diese Phase umso komplikationsloser für die Kinder verläuft, je mehr sie von Eltern und Erzieherinnen und Erziehern gemeinsam gestaltet wird. Die Anfangsphase gilt als entscheidend für die weitere Zusammenarbeit. Regelmäßige Entwicklungsgespräche werden empfohlen, Verfahren dazu werden erprobt. Eltern werden durch Dokumentationen über Projekte und Aktionen informiert.

Gute Praxis beachtet die Unterschiedlichkeit der Eltern (Person, Hintergrund), bezieht sie aktiv ein und unterstützt so die eigenen Anstrengungen um eine vorurteilsbewusste Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder.

Gruppenelternversammlungen sind als institutionelle Form der Zusammenarbeit üblich. Zum Teil werden auch Elternbeiräte/-ausschüsse gewählt. Gremien von Eltern oder mit ihrer Beteiligung arbeiten z.T. auch auf Landesebene.“

Elternbeteiligung in Einrichtungen für frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Baden-Württemberg (OECD, 2004, S. 48):

*„Laut Landesgesetz muss jede Kindertageseinrichtung einen Elternbeirat haben, der aus mindestens drei Elternvertretern, bei mehr als drei Gruppen aus einem Elternvertreter pro Gruppe, besteht. Die Elternsprecher werden von den Eltern gewählt und stellen zusammen den Elternbeirat der Einrichtungen. Das Bundesrecht hat nun auch das Recht der Eltern darauf, sich oberhalb der Ebene der Kindertageseinrichtung zu organisieren, bestätigt, doch anders als in den Schulen müssen sich die Eltern auf dieser Ebene ohne Unterstützung organisieren. Jeder Bereich organisiert sich so gut er kann, wenn überhaupt. Die Anliegen der Elternbeiräte sind auf allen Ebenen und zu allen Fragen anzuhören, ehe Entscheidungen gefällt werden. Die Elternräte wehren sich auch gegen eine Aufweichung von Standards und wollen die Eltern besser informiert sehen, etwa durch Treffen und Unterlagen.“*

Im Ergebnis wird als einer der bisher vernachlässigten Themenbereiche der Forschung in Deutschland genannt die Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten in der Abstimmung und Kooperation der Bildungseinrichtungen Familie, Tageseinrichtung und Schule (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend & DJI, 2004, S. 94).

## **12. Kinder- und Jugendbericht**

Bereits im 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung war auf Übergänge von Kindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen eingegangen worden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998, S. 133ff.). Unter „B 9.-1.2 Von der Familie in den Kindergarten“ wird ausgeführt:

*„Überraschend wenig thematisiert wird der Übergang von der Familie in den Kindergarten. Nur eine in Bayern bei Erzieherinnen, Eltern und Kindern durchgeführte longitudinal angelegte Untersuchung (Niesel & Griebel, 1995; Griebel & Niesel, 1996; Griebel et al., 1996) befasst sich mit der Eingewöhnungsphase. Die Interviews zeigen: Mit dem Eintritt des Kindes beginnt ein Wechsel zwischen zwei sehr verschiedenen Lebensumwelten. ...Die Autoren und Autorinnen empfehlen einen u.a. eine Eingewöhnungsphase vor und bei Eintritt in den Kindergarten, in der Erzieherinnen und Elter ihre Vorstellungen vergleichen können. Der Übergang wird dann als Chance zur Gewinnung von Kompetenzen bewertet und ... gestaltet.“*

Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S. 220 – 224, S. 226) wird der Transitionsansatz eingehend behandelt

und auf die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, also auf den Übergang von Familie in außer-familiale Bildungseinrichtungen (S.222ff.) und den Übergang vom Kindergarten in die Schule (S.224), angewendet. Einbezug von und Angebote für Eltern sind im 12. Kinder- und Jugendbericht nicht thematisiert, obwohl im Sinne des Transitionsansatzes darauf hingewiesen wird, dass die Eltern sowohl Begleiter des Übergangs ihres Kindes sind als auch selbst Akteure, die einen Übergang zu Eltern eines Schulkindes zu bewältigen haben.

### ***Forschungsüberblicke und Studien***

Eine internationale vergleichende Studie über Qualität in Kindergärten für die Bildung von Kindern im vorschulischen und im Grundschulalter wurde außer in Österreich, Portugal, und Spanien parallel auch in Deutschland durchgeführt (Tietze, Rossbach & Grenner, 2005). Die Studie wurde längsschnittlich über vier Jahre durchgeführt und umfasste außer der Kindergartenphase und der Grundschulphase die dazwischen liegende Übergangsphase. Die Stichprobe umfasste 103 Kindergärten in West- und Ostdeutschland mit einer daraus realisierten Stichprobe von 422 Kindergartenkindern. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde von Müttern erfragt, welche Informationsangebote prinzipiell vorhanden waren und welche die Mütter genutzt hatten. Angeboten wurde Informationsveranstaltung an der Grundschule für Eltern künftiger Schulanfänger (58 %), Informationsveranstaltung im Kindergarten für die Eltern künftiger Schulanfänger (44 %), Tag der offenen Tür an der Schule für Eltern der künftigen Schulanfänger (30 %), Gespräch mit der Schulleiterin/ dem Schulleiter (65 %), Gespräch mit der zukünftigen Klassenlehrerin/dem zukünftigen Klassenlehrer des Kindes (32 %), Gespräch mit anderen Eltern, deren Kinder bereits die zukünftige Schule des Kindes besuchen (75 %) (Tietze et al., 2005, S. 104ff.). Diese Informationsmöglichkeiten wurden im Allgemeinen von den Müttern auch genutzt; die größte Differenz gab es bei Gesprächen mit der Schulleitung, wo nur 56 % der Mütter diese wahrnahmen. Fast alle Mütter nutzen irgendeine dieser Möglichkeiten, nur 5 % der Mütter gaben an, keine dieser Informationsangebote genutzt zu haben. Am meisten genutzt wird die informelle Möglichkeit der Gespräche mit anderen Müttern. Einem Gespräch mit der zukünftigen Klassenlehrerin steht oft entgegen, dass diese erst spät benannt wird. Bei der Untersuchung der Kooperationsformen zwischen Kindergarten und Schule wird der Einbezug der Eltern nicht thematisiert (Tietze et al., 2005, S. 125ff.).

Walper & Ross (2001) zeigen in ihrem Übersichtsartikel über die Kooperation zwischen Familie und Schule, dass abgesehen von spontanen zufälligen Kontakten weitestgehend institutionalisierte Formen der Kommunikation vorherrschen als Elternabende, Elternsprechtage, Sprechstunden und gelegentlicher Mitarbeit von Eltern im Schulleben, etwa bei Schulfesten und Ausflügen. Hinzu kommen schriftliche Kommunikation über Elternbriefe, Informationsblätter und Zeugnisse. Der Verpflichtung der Lehrkräfte, Eltern anzuhören, sie zu informieren, ihnen bestimmte Kontrollrechte und Mitentscheidungsrechte zu gewähren und sie auch in pädagogischen Fragen zu beraten, wird nur vereinzelt und eher zögerlich nachgekommen. Die formalisierten Formen der Elternkontakte werden allgemein auf das erforderliche Minimum begrenzt und Kontaktaufnahme erfolgt in erster Linie dann, wenn Probleme für das Kind entstanden sind.

Eine neuere repräsentative Studie an bayerischen Grundschulen (Sacher, 2004) bestätigt diese Einschätzung. Handlungsbedarf besteht danach sowohl bei der Kooperation als auch beim Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus. Neben den vorgeschriebenen Formen von Sprechstunde, Elternabend und Klassenelternsprechtagen haben spontane und informelle Kontakte an Bedeutung gewonnen, die von schulischer Seite häufig unterschätzt werden. Elternmitwirkung und Elternbeteiligung wird kaum praktiziert. Wo sie jedoch stattfindet, berichten die Eltern von hohen Nutzeffekten.

Eltern haben erhebliche Informationsdefizite hinsichtlich bestehender Kontaktmöglichkeiten, Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten. Verbesserungen in dieser Hinsicht, die von der Schule ausgehen, können auch die Atmosphäre zwischen Schule und Eltern eher verbessern, als wenn die Initiative von den Eltern ausgeht (Sacher, 2004, S. 114). Elternmitarbeit wird hauptsächlich bei Schulveranstaltungen, als Begleitung von Klassenfahrten oder als finanzielle Unterstützung der Schule abgerufen. Selten kommt Mitarbeit von Eltern bei der Nachhilfe, im Förderunterricht, bei der Hausaufgabenhilfe und bei der Mittagsbetreuung vor, aber wo sie vorkommt, berichten sowohl die Eltern als auch die Schule von großem Nutzen. Klassenelternsprecher und Elternbeiräte erfüllen die Erleichterung der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus allgemein nur unzureichend: Sie seien sehr einseitig aufeinander, auf die Schulleitung und das Lehrerkollegium orientiert. Danach verstehen sie sich weniger als Elternvertretungen und halten auch weniger kontinuierlichen Kontakt mit den Eltern, sondern setzen sich überwiegend als Unterstützer der Schule ein.

Kritische Beiträge und Übersichtsartikel aus der Schweiz (Oelkers, 2003, 2005) und aus Österreich (Krumm, 1995, 1996, 1998) zur Schulentwicklung auch in Deutschland machen auf die Beiträge der Eltern zum Schulerfolg und auf die Notwendigkeit der besseren Zusammenarbeit der Schule mit dem Elternhaus sowie auf neue Formen dafür aufmerksam, berücksichtigen dabei jedoch nicht speziell die Übergangsphase zwischen vorschulischer Bildungseinrichtung und der Grundschule.

Eine neuere längsschnittliche Studie zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beleuchtet die Übergangsbewältigung und in diesem Zusammenhang soziale Unterstützung aus der Sicht der Kinder (Grotz, 2005). Für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung ist die Anpassungsfähigkeit des Kindes im vorschulischen Alter wichtig, die durch die soziale Unterstützung durch die Eltern und durch den Kindergarten gefördert wird. Für die Übergangsbewältigung selbst spielt diese Unterstützung keine Rolle mehr, wohl aber die Unterstützung durch Familie und die Schule nach dem Schuleintritt. Die Perspektive der Eltern sowie die Übergangsbewältigung durch die Eltern wurde nicht untersucht, aber der Schluss liegt nahe, dass kompetente Eltern diese Unterstützung sowohl während der Kindergartenzeit als auch nach dem Wechsel in die Schule besser leisten können als schlecht informierte, schlecht vorbereitete und wenig unterstützte Eltern.

### **Strategien der Einbindung der Eltern in die Transitionsbewältigung**

Den Strategien der Eltern, sich selbst als Eltern eines Schulkindes verstehen zu lernen und den Übergang ihres Kindes erfolgreich zu unterstützen, lassen sich Strategien von Kindertagesstätte und Grundschule gegenüberstellen, mit denen sie ihrerseits Kommunikation mit den Eltern herstellen und sie an ihren eigenen Aktivitäten zur Unterstützung des Übergangs der angehenden

Schulkinder beteiligen. Das Einbeziehen der Eltern ist immer zu sehen im Zusammenhang mit der Gesamtheit von Kooperationsformen beim Übergang zwischen der Kindertagesstätte und der Kooperation mit Eltern und Elternorganisation wie Kindergartenbeirat und Elternbeirat andererseits.

Grundsätzlich lassen sich zwei Strategien unterscheiden: die Einbeziehung von Eltern auf ein unumgängliches Mindestmaß zu beschränken suchen, oder im Gegensatz dazu die Einbeziehung von Eltern in Richtung auf eine Erziehungspartnerschaft weiterzuentwickeln.

### **Datenschutz: Chance statt Problem**

Bei der Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen zur Übergangsgestaltung geht es oft um die Weitergabe von Informationen über das Kind. Die Information und Einwilligung der Eltern ist erforderlich, wenn die Fach- und Lehrkräfte einen Fachdialog über das einzelne Kind führen oder in schriftlicher Form Informationen weitergegeben werden. Datenschutz bedeutet hier, dass grundsätzlich die Eltern über alle Formen von Datenweitergabe zu informieren sind, dass sie wirklich wissen, welche Informationen weitergegeben werden und hierzu ihre Zustimmung geben. Die Eltern sind also an dieser Form der Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen aktiv zu beteiligen (StMAS & IFP, 2006).

Das betrifft auch Hospitationen und gemeinsame Angebote für Kindergartenkinder und Schulkinder, bei denen beiläufig oder gezielt Kontakte zwischen Lehrkraft und Kind vor dem Eintritt des Kindes in die Schule hergestellt werden. Das gleiche gilt, wenn bei Hospitationen und gemeinsamen Angeboten Kontakte des Schulkindes mit der (früheren) Erzieherin hergestellt werden. Also bei Schulbesuchen der Kindergartenkinder und bei Besuchen der Schulkinder im Kindergarten bedarf es immer der Information und Zustimmung seitens der Eltern.

Ein Problem stellen Fragebögen dar, mit denen Kompetenzen des Kindes in irgendeiner Form erfasst werden sollen. Diese Instrumente erscheinen in einer Vielzahl von Formen, teils werden sie aus unüberprüfbaren Quellen selbst erstellt. Sie werfen vor allem zwei Probleme auf: (1) Aussagekraft und prognostischer Wert sind unbestimmt. (2) Der Umgang mit der Information ist unbestimmt, inwieweit sie der bestmöglichen Aufgabenerfüllung zum Wohl und Nutzen der betroffenen Kinder erforderlich ist. Hierüber fehlt in aller Regel der überprüfbare Nachweis.

An dieser Stelle des Abfragens kindlicher Kompetenzen beim Übergang, zeigt sich häufig eine einschränkende Strategie der Zusammenarbeit mit Eltern: Kontakt mit den Eltern wird vorwiegend dann aufgenommen, wenn Probleme des Kindes erwartet werden. Das bedingt eine defizitorientierte Perspektive, die das Vertrauen der Eltern in einen positiven Verlauf der Bildungsbiographie ihrer Kinder und eine aktive Beteiligung an der Schule eher entmutigen dürfte.

Statt den Datenschutz als Hindernis für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule anzusehen und zu behandeln, muss es darum gehen, die notwendige Einbeziehung der Eltern positiv anzugehen und den Dialog mit den Eltern einzugehen und auszubauen. Das führt dazu, dass man Angebote an die Eltern ausbaut und gleichzeitig die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen voranbringt. Dies erscheint besonders aussichtsreich, wenn man von einem Verständnis des Wechsels in die Schule als einem Übergang für das Kind und seine Familie ausgeht.

### **Angebote für Eltern ausbauen in Richtung auf ein Transitionsprogramm**

Elternabende zum Thema Vorbereitung auf die Schule zur Schule können als allgemein üblich gelten. In diesem Rahmen wird sowohl Organisatorisches als zunehmend auch Inhaltliches zum Übergang in die Schule thematisiert. Außer der Mitteilung von Fristen und Bedarf an Materialien werden auch behandelt zum Beispiel Sprachförderung und Vorbereitung von Lesen und Schreiben im Kindergarten, die dann in der Schule weitergeführt werden. Dies wird nicht nur überzeugender, wenn die Schule an eigenen Elternabenden auf die Bedeutung der vorschulischen Bildung hinweist, sondern wenn Veranstaltungen gemeinsam durchgeführt werden und wenn auf die Verzahnung von Bildungsinhalten aufmerksam gemacht wird. Vor allem, wenn Eltern aus dem Kindergarten und Eltern, deren Kinder schon die Schule besuchen, zusammen eingeladen werden, sind Gespräche möglich, die Fragen, Erwartungen und Gefühle der Eltern im Übergang zu Eltern eines Schulkindes thematisieren. Eltern suchen Information und Unterstützung gern von anderen Eltern. Auf einer nächsten Stufe des Ausgestaltens der Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Schule können Angebote für die Kinder entwickelt werden, bei denen Schulwege und Schulgebäude erkundet werden. Bei Schulbesuchen in kleineren oder größeren Gruppen können die Kinder einen Eindruck von der Schule gewinnen. Dies Angebot kann über einen „Schnuppertag“ hinausgehen, wenn die Kinder eingehender Inhalte und Methoden des schulischen Lernens erfahren dürfen. Diese können sich wieder auf so genannte schulnahe Vorläuferkompetenzen wie phonologische Bewusstheit, Schriftspracherwerb oder mathematische Grundkenntnisse beziehen oder aber darüber hinaus in weitere Bildungsangebote reichen.

In einer weiteren Stufe können Schulkinder in die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule eingebunden werden und in einem Peer-to-Peer-Ansatz Aktivitäten gestalten, die von den Fach- und Lehrkräften vorbereitet und unterstützt werden (Griebel & Niesel, 2004; StMAS & IFP, 2006).

Die Einbindung und Beteiligung der Eltern an mehreren dieser Aktivitäten kann in einer Weise durchgeführt werden, dass die Eltern Einblick sowohl in die Aktivitäten ihrer Kinder erhalten als auch in die Form der Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen. Dabei ist es günstiger, wenn Eltern als Akteure wahrgenommen werden, die selbst Übergänge bewältigen, und parallel dazu Übergänge ihrer Kinder unterstützen. Die Kenntnis elterlicher Bewältigungsstrategien im Übergang kann dabei eine Hilfe sein.

Und schließlich können die Eltern im Sinne von Beteiligung, also Partizipation in Planung, Durchführung und Auswertung von solchen Angeboten eingebunden werden. Wenn jahresübergreifend über Zusammenarbeit aller Beteiligten ein Programm von Aktivitäten entsteht, dessen Ziele festgelegt sind, und dem eine Verständigung über Herausforderungen und deren Bewältigung zugrunde liegt, wenn dieser Plan schriftlich fixiert und nach Überprüfungen fortgeschrieben wird, kann man von einem Transitionsprogramm sprechen (Griebel & Niesel, 2004, S. 145ff.). Das Transitionsprogramm entsteht im besten Falle aus einem Verständigungsprozess, an dem nicht nur die Fach- und Lehrkräfte, sondern auch die Eltern beteiligt waren. Dort, wo entsprechende Kulturen der Zusammenarbeit entwickelt worden sind, wird in aller Regel von großer Zufriedenheit aller Beteiligten berichtet.



### **Zusammenarbeit mit den Eltern als Thema für Kooperation**

In der Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen sollte es außer zu Themen wie Schriftspracherwerb und mathematischer Bildung und der viel zu wenig angesprochenen Veränderung der Altersmischung in den Gruppen bzw. Klassen (Griebel et al., 2004) auch zu Austausch von Erfahrungen und Methoden der Zusammenarbeit mit den Eltern (Textor, 2000) kommen, damit dieser Bereich als gemeinsames Anliegen weiter entwickelt werden kann.

Im Rahmen eines Socrates Grundtvig 1.1 Projektes „Transition – Ausbildung zum/r Übergangsbegleiter/in für frühkindliche Bildungsprozesse“, das vom Elternverein Baden-Württemberg e.V. koordiniert und mit Mitteln der Europäischen Kommission und der Robert Bosch Stiftung finanziert bzw. gefördert wird, sollen Unterstützer der Zusammenarbeit mit den Eltern im Hinblick auf die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungssystem gewonnen und ausgebildet werden.

*„Junge Eltern stehen oft nicht nur vor der Aufgabe Erziehungsberechtigte zu sein, sondern müssen sich aus verschiedenen Gründen auch schnell in die Rolle der Kindergarteneltern und später Schuleltern hineinfinden und über die Orientierungs- und Bildungspläne informiert werden. Gerade für sie ist eine Unterstützung notwendig, damit sie aktiv ihre Kinder beim Übergang von der Familie in den Kindergarten bzw. Schule unterstützen können. Hierfür und auch für die Zusammenarbeit der Familien, Kitas und Grundschulen, die bisher schlecht entwickelt ist, sind Übergangsbegleiter/innen nach Erfahrungen der teilnehmenden Einrichtungen notwendig. Bisher gibt es in Europa keine angemessene Unterstützung für Eltern mit Kindern in Übergangssituationen, so dass die Ausbildung von Übergangsbegleitern/innen bedarfsgerecht und innovativ ist.“* (www.elternverein-bw.de).

### **Nutzung des Transitionsansatzes**

Eine am Transitionsansatz orientierte pädagogische Konzeptualisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule kann einen grundlegenden Beitrag zur Überwindung herkömmlicher Annahmen zur Schulfähigkeit leisten:

- Die mit dem Übergang verbundenen Anforderungen für Kinder und Eltern lassen sich genauer beschreiben und pädagogisch umsetzen.
- Ein genaueres Anforderungsprofil erleichtert das Erkennen des individuellen Förderbedarfs, an den in der Grundschule angeknüpft werden kann. Dazu gilt es allerdings, die diagnostischen Kompetenzen von ErzieherInnen und LehrerInnen zu stärken.
- Nicht nur das Herstellen von Kontinuität als Bewältigungsstrategie, sondern auch die Bewältigung von Diskontinuität wird in den Blick genommen.
- Die Bedeutung der Eltern bei der Bewältigung des Übergangsprozesses wird gestärkt. Sie sind Unterstützer ihres Kindes, haben aber auch selbst Anforderungen beim Übergang ihres Kindes vom Kindergarten in die Schule zu bewältigen. Die Notwendigkeit neuer Inhalte und Formen der Elternarbeit in Kindergarten und Schule wird erkennbar.
- Die Notwendigkeit der Entwicklung sowohl von Basiskompetenzen als auch von schulnahen Vorläuferkompetenzen zur Übergangsbewältigung wird erkennbar.
- Die Qualität der Beziehungen des Kindes zu seinen Eltern, seinen Peers und insbesondere zu den pädagogischen Fachkräften erhält eine neue Gewichtung.

- Die Institutionen Kindergarten und Grundschule müssen sich füreinander sowie für Eltern und Kinder öffnen, so dass durch Kooperation und Kommunikation Klarheit über Inhalte und Formen der Zusammenarbeit entsteht.
- Schulfähigkeit wird somit, wie national und international gefordert, zu einer Aufgabe für alle Beteiligten.

Wird Schulfähigkeit als ein gemeinsames Ziel pädagogischer Arbeit gesehen, impliziert dies einen Entwicklungsprozess, an dem Kinder, Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen beteiligt sein müssen und es wird deutlich, dass Schulfähigkeit erst nach einer gewissen Schulerfahrung des Kindes entstehen kann. Impliziert ist auch ein eigenständiger Bildungsauftrag für Kindertagesstätten, der sich nicht nur an schulnahen Vorläuferkompetenzen orientiert sowie eine Schule, die im Kindergarten Gelerntes wie z.B. selbst gesteuertes Lernen und lernmethodische Kompetenz nicht entwertet, sondern darauf aufbaut und weiterentwickelt. Das Niveau, auf dem dieses Ziel erreicht werden kann, wäre dann der Ausdruck der Transitionskompetenz des gegebenen sozialen Systems von Familie, Kindergarten und Schule.

#### **Schluss: Ein Beispiel aus der Praxis**

Die Kinder in der Kita „Das tapfere Schneiderlein“ in Berlin-Karlshorst lernen die Evangelische Schule Lichtenberg schon lange vor ihrem ersten Schultag kennen. Im letzten Kindergartenjahr verfolgen sie in eigenen Lerngruppen in Werkstattarbeit gemeinsame Interessen, verwenden Materialien, die es auch in der Schule geben wird, und erleben einen Zuwachs an Können, Wissen und Dürfen. Sie gestalten den Prozess des Übergangs durch feste Rituale und bewussten Rollenwechsel zum Schulkind. Sie lernen den Schulweg und die Schule mit Kindern, Lehrerinnen und Lehrern, Materialien und Methoden dort bei Besuchen kennen, entdecken Bekanntes und entwickeln Neugier und Vorfreude auf die Schule. Sicherheit wird gegeben und Ängste abgebaut. Über Einladungen zum Frühlingsfest, zur Zukunftswerkstatt und zu Gottesdiensten werden Einblicke vermittelt, Gemeinsamkeiten erlebt und Beziehungen aufgebaut. Vorbereitung und Durchführung des Sommerfestes und des Abschiedsfestes im Kindergarten helfen, den Prozess des Übergangs zum Schulkind bewusst zu erleben.

Ihre Eltern tauschen sich auf zwei Elternabenden gezielt aus zu Übergängen, zu Kompetenzen der Kinder, zu Aufgaben von KiTa und Schule bei deren Zusammenarbeit, zu Konzepten von Schulen in der näheren Umgebung. Eltern erhalten Informationen und Sicherheit sowie Hilfen dabei, Eltern eines Schulkindes zu werden. In Elterngesprächen im vorletzten und letzten Halbjahr des KiTa-Besuchs werden eingehend Entwicklungs- und Bildungsverlauf der Kinder besprochen, um im Bedarfsfall gezielte Angebote für das einzelne Kind organisieren zu können und Kind und Eltern im Übergang zur Schule begleiten zu können.

In der Schule werden gemeinsame Gespräche mit den Eltern und dem Kind geführt, bei denen es wiederum um das Kennen lernen der Schule, um gegenseitige Erwartungen und Wünsche geht. Ein thematischer Elternabend in der Schule informiert über das schulische Konzept, über konkrete Abläufe, pädagogische und methodische Fragen wie offenen Unterricht und Schriffterwerb. Die Eltern, deren Kinder den Kindergarten verlassen, verabschieden sich im Rahmen des Sommerfests

mit einem eigenen Programm. Zusammen mit ehemaligen KiTa-Eltern und -kindern wird der Einschulungstag einschließlich Gottesdienst vorbereitet, mit dem die Kinder und Eltern in der neuen Umgebung willkommen geheißen werden.

Erzieherinnen vom „tapferen Schneiderlein“ und Lehrkräfte der Evangelischen Schule Lichtenberg treffen sich regelmäßig, um sich über interne pädagogische Konzepte und Elternarbeit auszutauschen und zu reflektieren und so Kontinuität und Qualität des Prozesses der Kooperation sicherzustellen. Erzieherinnen besuchen die Zukunftswerkstatt in der Schule und erhalten eingehende Einblicke in die Schule, es kommt zu gemeinsamem Austausch und Gewinnung von Ideen. Diese Vorgehensweisen sind in einem Kooperationsvertrag festgehalten.

Als besondere Stärke dieses Ansatzes wird die kindorientierte Gestaltung erlebt, bei der die Kinder am gesamten Prozess partizipieren. Die Eltern werden als aktive Bewältiger des Übergangs gesehen, woraus sich ein konstruktives Zusammenwirken entwickelt. Der intensive fachliche und persönliche Austausch der Pädagoginnen und Pädagogen erhöht die Akzeptanz untereinander und wirkt auf den jeweiligen Arbeitsbereich zurück.

Dieses Konzept, mit dem Pädagoginnen, Pädagogen und Eltern in vorbildlicher Weise die unterschiedlichen Lernkulturen in KiTa und Schule miteinander in Einklang bringen und eine solide Basis für erfolgreiches Lernen schaffen, hat dem „Tapferen Schneiderlein“ und der Evangelischen Schule Lichtenberg den diesjährigen 1. Preis „Dreikäsehoch“ der Bertelsmann Stiftung eingetragen. Das Konzept zur pädagogischen Unterstützung des Übergangs vom Kindergartenkind zum Schulkind basiert auf dem Transitionsansatz, wie er im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan enthalten ist (StMAS & IFP, 2006; vgl. Griebel & Niesel, 2006b). Der Transitionsansatz ist Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen zugrunde gelegt, die die Bertelsmann Stiftung zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule veröffentlicht hat (Niesel & Griebel, 2007b).

## Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. offiziell überarbeitete Fassung Weinheim: Beltz

Beelmann, W. (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: C. Leyendecker & T. Horstmann (Hrsg.). Große Pläne für kleine Leute (S. 71-77). München: Ernst Reinhardt.

BMFSFJ s. Bundesministerium

Bronfenbrenner, U. (1989). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In: H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.). Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education (pp. 52-63). London: RoutledgeFalmer

Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18 – 30.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998).. *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland*. Bonn: BMFSFJ

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](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). *OECD Early Childhood Policy Review 2002 – 2004. Hintergrundbericht Deutschland Fassung 22.11.2004*. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-hintergrundbericht,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf>

Fabian, H. (2002) *Children starting school. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*, London: David Fulton

Faust, G. (2005). Die neue Schuleingangsstufe – Entstehung und aktueller Stand. In: D. Diskowski, E. Hammes-DiBernado, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.) (2006): *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 136 – 149). Weimar, Berlin: verlag das netz

Filipp, H.-S. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In H.-S. Philipp (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Fthenakis, W.E. (1999). Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In:

W.E. Fthenakis, M. Eckert & M. v. Block, für den Deutschen Familienverband (Hrsg.). Handbuch Elternbildung. Band 1 (S. 31-68). Opladen: Leske + Budrich.

Fthenakis, W. E (2000). Kindergarten: Eine Institution im Wandel. In: Amt für Soziale Dienste Bremen (Hrsg.). *Kindergarten – eine Institution im Wandel. Reflexion und Neubewertung der Bildungs- und Erziehungskonzeption von Tageseinrichtungen für Kinder* (S. 11 – 91). Bremen: Edition Temmen 2000.

Fthenakis, W.E. (2005). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: W.E. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18-37). Freiburg: Herder, 4. Aufl.

Griebel, W. (2004a). Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: E. Schumacher (Hrsg.). *„Übergänge“ in Bildung und Ausbildung - pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen* (S. 25-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Griebel, W. (2004b). Schulanfang aus der Familienperspektive. In Diskowski, D. & Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.). *Lernkulturen und Bildungsstandards. Pfv Jahrbuch 9* (S. 217 – 224). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Griebel, W. & Niesel, R. (1996) Der Prozess des Übergangs – Der Eintritt des ersten Kindes einer Familie in den Kindergarten. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 6, 334 – 337.

Griebel, W. & Niesel, R. (2001). Übergang zum Schulkind: Was sagen die Kinder selbst dazu? In *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern. Info-Dienst für Erzieherinnen, Kinderpflegerinnen und Sozialpädagogen*, 6, 2, 17 - 20

Griebel, W. & Niesel, R. (2002). *Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule*. München: Don Bosco.

Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W.E. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 136-151). Freiburg: Herder.

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

Griebel, W. & Niesel, R. (2006a). Mit Veränderungen umgehen lernen – Transitionen in Partnerschaft bewältigen. In M. R. Textor (Hrsg.). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern* (S. 82 – 100). Freiburg: Beltz

Griebel, W. & Niesel, R.: Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen: der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. *Grundschulunterricht* 53, 5, 2006, 7 – 11

Griebel, W. & Niesel, R., Minsel, B. & Prechtel, S. (1996). Übergang von der Familie in den Kindergarten. *Beitrag zum 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. München.

Griebel, W., Niesel, R., Reidelhuber, A. & Minsel, B. (2004). *Erweiterte Altersmischung in Kita und Schule*. München: Don Bosco.

Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung von kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess*. Hamburg: Dr. Kovac

Hacker, H. (2001). Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umwege* (S. 80-94). Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements – and becoming a preschool community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal* 13, 1, 97 – 110.

Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (erscheint 2007). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 12 Jahren in Hessen*. Wiesbaden: Mohr Design und Werbung

Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umweg* (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, S. 6-12.

Knörzer, W., Grass, K. & Schumacher, E. (2007). *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht*. Weinheim: Beltz, 6. überarbeitete und ergänzte Auflage

Kreppner, K. (2002). Zur Bedeutung der Transitionskompetenz in Familien für das Vermeiden oder Entstehen von Pathologien im Verlauf der individuellen Entwicklung. In: B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.). *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 33-45). Göttingen: Hogrefe.

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. Thonhauer (Hrsg.). *Schulqualität* (S. 256 – 290). Innsbruck: Studien Verlag.

Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft – Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik*, Sonderheft 34, 119 – 140.

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

Laging, R. (Hrsg.). *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen - Schulmodelle - Unterrichtspraxis*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



- Lazarus, R.S. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In: H.-S. Filipp (Hrsg.). Kritische Lebensereignisse (S. 198-323). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Minsel, B. & Griebel, W.: Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. TPS 3, 2007, 16 – 20.
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37, S. 217-227.
- Niesel, R. (2002). Schulreife oder Schulfähigkeit - was ist darunter zu verstehen? [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_190.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_190.html)
- Niesel, R. (2003). Auch die Eltern kommen in die Schule. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), 4, S. 10-12
- Niesel, R. (2004). Einschulung - Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: E. Schumacher (Hrsg.). Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz (S. 89-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niesel, R. & Griebel, W. (1995). Unterstützung von Kindern bei der Bewältigung des Eintritts in den Kindergarten. Zwischenbericht. München: IFP.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2000). Start in den Kindergarten. München: Don Bosco.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007a). Transitionen. In R. Pousset (Hrsg.): Beltz *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher* (S.447 – 450). Berlin: Cornelsen Scriptor
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007b). *Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Oberhuemer, P. (2004a). Übergang in die Pflichtschule: Reformstrategien in Europa. In: Diskowski, D. & Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.). Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Jahrbuch 9 des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (S. 152-164). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Oberhuemer, P. (2004b). Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt (S. 359-383). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberhuemer, P. (2006). Von der Kita zur Schule: Bildungspolitische Initiativen in Europa. In: D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des pfv. (S. 48 – 53). Weimar: das netz 2006.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-l\\_C3\\_A4nderbericht,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-l_C3_A4nderbericht,property=pdf,bereich=rwb=true.pdf) (29.01.07)

Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz.

Oelkers, J. Schulentwicklung, Qualitätssicherung und die Rolle der Eltern. Vortrag auf einem Kongress des Elternvereins Baden-Württemberg e.V. am 6.05.2005 im Stadthaus Mannheim.

Olbrich, E. (1995). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen. In: H.-S. Filipp (Hrsg.). *Kritische Lebensereignisse* (S. 123-138). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Pianta, R.C. & Cox, M.J. (1999). *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Projektgruppe bildung:elementar (2004). *Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt*. Entwurf. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford

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.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004). *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Vorgelegt von: Internationale Akademie INA gG für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie mbH an der FU Berlin. Berlin: verlag das netz.

StMAS & IFP (2006). Siehe: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik

Textor, M. R. (2000). *Kooperation mit den Eltern*. München: Don Bosco

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.

Valsiner, J. (1989). Ontogeny of co-constructing of culture within socially organized environmental settings. In J. Valsiner (Hg.). *Child development within culturally structured environments*. Band 2. Norwood, NJ

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

Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition discord.