

**Wilfried Griebel**

**Staatsinstitut für Frühpädagogik, München**

## **Der Übergang vom Kindergarten in Schule und Hort. Kompetenzen von Kindern und allen anderen Beteiligten**

**Vortrag im Rahmen der Jahrestagungen des Amtes der Steiermärkischen  
Landesregierung, Kinderbetreuungsreferat, Fortbildungsstelle, im Pädagogischen  
Zentrum Graz Eggenberg am 28.08.2006**

### **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).

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; 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.

Nach Kammermeyer (2001) muss es um a) die Veränderung von Rahmenbedingungen gehen, die auf solche Kinder zielen, die Probleme bei der Einschulung zeigen, und b) um die Veränderung subjektiver Theorien von Erzieherinnen und Lehrer/innen, wenn dort Schulfähigkeit einseitig am Kind festgemacht wird. 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.

Übrigens warnt Roux (2004, S. 86) vor Kriterien für "Kindergartenreife" oder "Kindergartenfähigkeit" beim Übergang in den Kindergarten und wirft stattdessen die Frage auf, wie reif der einzelne Kindergarten für das einzelne Kind ist.

### **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, 1998). Übergänge im Leben des Kindes finden statt, wenn es zu Veränderungen innerhalb seiner Familie kommt oder wenn das Kind den Weg in außerfamiliale 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.

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.

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.

#### *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. 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. 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 fünfjähriges 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.

### **Vorstellungen der Kinder vom 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, 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).

Aus den Analysen der Kinderinterviews haben wir „Schlüsselbegriffe“ extrahiert. Dabei handelt es sich um solche Begriffe, die von den Kindern im Hinblick auf die Erwartungen an die Schule häufiger genannt wurden, um die sich mehr oder weniger detaillierte Vorstellungen zentrierten und die mit Gefühlen besetzt waren. Wir nehmen an, dass diese Begriffe in den Bemühungen der Kinder, den Übergang in die Schule zu bewältigen, bedeutsam sind (Griebel

& Niesel, 2001, 2002). Solche Schlüsselbegriffe waren „Lernen“, „Pause“, „Lehrer“, „Hausaufgaben“ und „der erste Schultag“, sowie „Zeugnis“ und „Noten“.

Mit Ausnahme von „Noten“ und „Zeugnissen“, nach denen wir uns gezielt erkundigt hatten, wurden weder die Kinder noch die Eltern direkt danach gefragt, was ihnen einfällt, wenn sie an die Schule denken. Sie sollten vielmehr ihre allgemeinen Erwartungen und Gefühle bezüglich Schule zum Ausdruck bringen.

### *Schule und Lernen*

*Erzieherin:* Wie stellst du dir das vor? Was könnte da los sein?

*Mädchen:* Lernen.

*Erzieherin:* Aha, lernen.

*Mädchen:* Jaaa, und schreiben lernen.

*Erzieherin:* Ist es dann aus mit dem Spielen?

*Mädchen:* Hhmm. (Verneinung)

*Erzieherin:* Oder spielt man dann noch?

*Mädchen:* In der Pause kann man noch ein bisschen spielen.

*Erzieherin:* Und was ist nach der Pause?

*Mädchen:* Da geht die Schule wieder weiter.

*Erzieherin:* Was du glaubst, was da am tollsten ist.

*Mädchen:* Dass ich, da kann ich endlich mal lernen.

*Erzieherin:* Lesen kannst du ja schon, schreiben, rechnen. Aber du glaubst, dass das Lernen toll sein wird.

*Mädchen:* Ja, das wird ganz toll werden.

*Erzieherin:* Hast du dir schon mal Gedanken gemacht, was für dich in der Schule das Allertollste sein wird?

*Junge:* Des Lesn, glaab i, dann kon i mei´m kloana Bruada auf d´Nacht a G´schicht vorlesn.

*Erzieherin:* Und aufs Rechnen, freust du dich da?

*Junge:* Na – nur noch aufs Schreibn. Mama kon i ja scho und Papa. Des werd schee wern.

Für die meisten Kinder bedeutet „Lernen“, dass sie lesen und schreiben oder rechnen lernen. Für andere ist „Lernen“ etwas Allgemeines.

Außer Lernen gibt es Spielen. Spielen ist während der Unterrichtsstunden nicht erlaubt, ebenso wenig wie Essen oder miteinander Reden. Lernen ist im Kindergarten nicht verboten – aber es wird von den Kindern nicht genannt, als wenn es nicht typisch für den Kindergarten wäre. Dies ist auch Ausdruck des Identitätswandels, der mit dem Übergang zum Schulkind verbunden ist. In der Unterscheidung von Kindergartenkind und Schulkind kommt die Abgrenzung von Spielen und Lernen als ein Kriterium zum Ausdruck.

### *Schule und Pause*

Nach „Pause“ war nicht gezielt gefragt worden. Mehrere Kinder brachten den Begriff von sich aus ein, und daraufhin wurde in nachfolgenden Interviews auch gezielt die Pause angesprochen.

*Erzieherin:* Aber du gehst dann schon gerne in die Schule?

*Mädchen:* Ja.

*Erzieherin:* Was meinst du, was in der Schule nicht so toll werden könnte?

*Mädchen:* Vielleicht die Pause, wenn mich ein paar Jungens ärgern.

*Erzieherin:* Was stellst du dir vor an der Schule, was am allerbesten wird?

*Mädchen:* Die Pause.

*Erzieherin:* Was ist denn die Pause?

*Mädchen:* Wenn man die Brotzeit isst.

*Erzieherin:* Du hast keine Angst vor den Buben?

*Mädchen:* Mit denen werden wir auch Unsinn machen.

Die Gespräche, die drei Monate nach Schuleintritt geführt wurden, zeigten konkrete Erfahrungen der Kinder mit detaillierten Regelungen für die Pause: Längere und kürzere, wetterabhängig drinnen und draußen, Sprechen, Spielen und Essen, aber nicht Raufen, Probleme mit älteren Jungen. Pause schien für die Kinder also weiterhin äußerst bedeutungsvoll zu sein.

### *Zeugnisse und Schulnoten*

Nach einem spezifischen Merkmal von Schule, nämlich dem Leistungsvergleich über Zeugnisse und Noten, wurde gezielt gefragt. Tatsächlich gibt es in den ersten beiden Schuljahren noch keine Noten, sondern Wortgutachten.

*Erzieherin:* Weißt du, was ein Zeugnis ist?

*Junge:* Was?

*Erzieherin:* Ein Zeugnis. Weißt du was ein Zeugnis ist und wenn man in der Schule Noten bekommt?

*Junge:* Noten, ja Noten, das weiß ich. Das sind so Noten, da muss man diese Noten spielen, so mit Flöte oder so.

*Erzieherin:* Weißt du, was ein Zeugnis ist?

*Junge:* Nein.

*Erzieherin:* Weißt du, was Noten sind, Schulnoten? Ich mein jetzt nicht die zum Singen.

*Junge:* Weiß ich nicht.

*Erzieherin:* Und weißt du z.B., was ein Zeugnis ist? Und wenn man Noten bekommt in der Schule?

*Mädchen:* Ach so, Noten.

*Erzieherin:* Was ist das?

*Mädchen:* Also sagen wir mal, in der 4. Klasse kriegt man erst Noten.

*Erzieherin:* Erst später, ja, genau.

*Mädchen:* Und dann, wenn man halt fertig ist, dann nimmt die Lehrerin alle Hefte so mit nach Hause, glaub ich, und dann schreibt sie halt solche Zahlen bis 6 hin.

*Erzieherin:* Und was ist die beste?

*Mädchen:* Z.B. wenn einer ganz gut war und alles richtig hat, dann kriegt man eine Eins, oder manchmal auch eine 6, wenn es ganz schlecht ist.

*Erzieherin:* Weißt du, was ein Zeugnis ist?

*Junge:* Da steht aufara Seitn a Oansa drauf odara Zwoara. Oiso wennst an Oansa host, is´ s schlecht. Wennst an Zwoara host, is´ s scho a bissl bessa. A Dreier is scho ganz guad. 4 is no bessa, 5 is überhaupt no no bessa und 6 is ganz guad.

*Erzieherin:* Und sieben? Ist auch gut. Bis wo können die Noten gehen?

*Junge:* Bis 13 kennan s´ geh´.

*Erzieherin:* Ist dann 13 das Allerbeste? Meinst, ob du ab und zu mal einen Dreizehner kriegst?

*Junge:* Schlecht, da muasst scho in da dritt'n Klass' sei. Vielleicht, wennst recht guad bist, dann geht's.

Nur die Hälfte der Kinder wusste schon vor der Schule, was Zeugnisse und Noten sind, oder hatte eine ungefähre Vorstellung davon. Unklare Vorstellungen über Schulnoten zeigten sich darin, dass manche Kinder Noten mit Musik in Zusammenhang brachten.

### **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. 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 (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? Was brauchen sie, um sich als Eltern eines Schulkindes sicher und wohl zu fühlen?

## **Übergangsbewältigung und Schulfähigkeit**

Der Begriff "Schulfähigkeit" hat in den vergangenen Jahren eine starke Wandlung erfahren (Kammermeyer 2001, S. 96 ff, 2004). Dazu beigetragen haben die mangelnde Zuverlässigkeit der schuleingangsdiagnostischen Tests und wachsende wissenschaftliche Erkenntnisse über die Komplexität der Übergangsanforderungen.

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).

Die Unsicherheit vieler Eltern und frühpädagogischer 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 weist 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.

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.

### **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.

## **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, 2006).

## **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

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)

Egan, K. (2001). The cognitive tools of children's imaginations. Vortrag auf der 11. European Conference on Quality on Early Childhood Education "Early childhood narratives – early childhood and new understanding of the mind" vom 29.08. – 01.09.2001 in Alkmaar, Niederlande

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 – ein bundesweiter Überblick. Vortrag gehalten im Rahmen der Bundesfachtagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes „Übergänge gestalten – wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden“ vom 23. -24.09.2005 in Stuttgart

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.

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

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.

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.

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.
- 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. (2000). Start in den Kindergarten. München: Don Bosco.
- 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.
- Projektgruppe bildung:elementar (2004). Bildung als Programm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Entwurf. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Roux, S. (2004). Von der Familie in den Kindergarten. Zur Theorie und Praxis eines frühpädagogischen Übergangs. In: L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung (S. 75-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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 (2003). Siehe: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik

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