



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter  
SS 10 Veranstaltung Modul 15

Bachelorarbeit  
zur  
Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Arts (B.A.)

**Transitionen - Der Übergang von der Kindertagesstätte in die  
Grundschule aus der Perspektive der beteiligten Personen und  
Institutionen**

Name: Maria Utesch

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0336-7

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Marion Musiol

Zweitprüfer: Kornelia Wollatz

Datum: 12.08.2010

**„Überall bereitet das Vorhergehende den Boden  
und legt den Grund für das Folgende.**

**Alles Spätere fügt sich dem Vorangegangenen nicht  
bloß als Anbau an, sondern es wird darüber  
gebaut, so dass es auf das Vorhergehende  
angewiesen ist, sich darauf stützt und auf ihm ruht.**

**Daher ist klar: Wenn die Grundmauern  
nicht gut genug gelegt sind, kann das darauf  
gerichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen.“**

*Comenius*

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
1. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus der Perspektive der beteiligten Personen .....	4
1.1 Theoretische Konzepte zur Beschreibung und Deutung von Übergängen .....	4
1.1.1 Die Transitionstheorie .....	4
1.1.2 Der ökopsychologische Ansatz .....	5
1.1.3 Kritische Lebensereignisse .....	7
1.1.4 Zusammenfassung .....	9
1.2 Anforderungen und notwendige Kompetenzen für Kind und Eltern beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule .....	12
1.2.1 Anforderungen auf der individuellen Ebene .....	12
1.2.2 Anforderungen auf der interaktionalen Ebene .....	13
1.2.3 Bewältigung auf der kontextuellen Ebene .....	16
1.3 Kompetenzen und ihre Förderung.....	17
1.4 Schulfähigkeit- Geschichte und Wandel des Begriffs .....	20
2. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus der Perspektive der beteiligten Institutionen .....	23
2.1 Vergleich zwischen Kindertagesstätte und Grundschule.....	23
2.1.1 Gemeinsamkeiten .....	23
2.1.2 Unterschiede.....	24
2.2 Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule.....	28
2.3 Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule .....	30
2.4 Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule.....	33
2.4.1 Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräften von Kindertagesstätte und Grundschule auf Länderebene.....	34
2.4.2 Zusammentreffen von Kindergartenkindern und Schulkindern .....	35
2.4.3 Zusammenarbeit zwischen Erzieher/Innen und Lehrer/Innen mit Eltern.....	37
2.4.3 Der Kooperationskalender .....	38
2.5 Probleme der Zusammenarbeit.....	39

2.5.1	Informationsmangel und Empfehlungscharakter.....	40
2.5.2	Das Problem der Zusammenführung zweier unterschiedlicher Institutionen.....	40
2.5.3	Differenzierte Sichtweisen und Auffassungen der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern .....	41
2.6.	Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen von Erzieher/Innen und Lehrer/Innen.....	42
3.	Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus empirischer und internationaler Perspektive.....	43
3.1	Historische Entwicklung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule .....	43
3.2	Aktueller Forschungsstand.....	45
3.2.1	Forschungsbeiträge aus Deutschland.....	45
3.2.2	Forschungsprojekte aus Deutschland.....	46
3.2.3	Empirische Forschungsergebnisse aus Europa und der USA .....	48
	Zusammenfassung .....	51
	Quellenverzeichnis.....	53
	Anhang .....	57
	Anhang I.....	57
	Anhang II .....	63
	Eidesstattliche Erklärung .....	67

## Einleitung

Frühkindliche Bildung ist in aller Munde. In den Ländern und im Bund wird heutzutage einiges dafür getan, dass sich die Bildungsqualität in den Kindertagesstätten und Grundschulen verbessert. Aus Studien wissen wir, wenn Jungen und Mädchen in qualitativ hochwertigen Kindertagesstätten gefördert werden, profitieren sie in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung. Doch was bedeutet eine qualitativ hochwertige Kindertagesstätte oder Grundschule?

In erster Linie hängt die Qualität von den pädagogischen Prozessen und des pädagogischen Personals in den Institutionen ab. Kinder<sup>1</sup> brauchen eine anregende Umgebung, die sie ermutigt und herausfordert selber zu handeln und verschiedene Erfahrungen in den unterschiedlichsten Bildungsbereichen zu machen. Eine zentrale Rolle für die Bildungsqualität ist, wie der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule gelingt, damit die Bildungs- und Lernprozesse anschlussfähig gemacht werden. Eine gelingende Kooperation zwischen den beiden Institutionen ist ein pädagogisches Qualitätsmerkmal, welches inzwischen in allen Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder festgeschrieben ist. (vgl. Ramseger & Hoffsommer 2008, S. 9) Wissenschaft und Politik haben erkannt, wie wichtig es ist, Kindern durch Kooperation anschlussfähige Bildungs- und Lernprozesse zu ermöglichen. Die zuständigen Ministerien der Bundesländer haben zum Thema „Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule“ inzwischen Empfehlungen, Verordnungen und Richtlinien herausgegeben.

In meiner Bachelorarbeit soll nun aufgezeigt werden, dass der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule für Kind und deren Eltern<sup>2</sup> eine Veränderung in der Lebensumwelt bedeutet. Nach dem Prozess des Übergangs wird erwartet, dass aus dem Kindergartenkind ein Schulkind wird und dass sich die Eltern eines Kindergartenkindes zu denen eines Schulkindes

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird das ein oder andere Mal von Kinder oder Kindern gesprochen, dabei ist zu erwähnen das immer Jungen und Mädchen gemeint sind.

<sup>2</sup> Aus Gründen der sprachlichen Gestaltung wird von Eltern gesprochen, dabei sind aber immer Mutter und Vater gemeint

entwickeln. Dieser Prozess wird oft mit gemischten Gefühlen begleitet: Vorfreude und Stolz aber auch Angst und Ungewissheit vor dem Unbekanntem.

Im ersten Kapitel soll der Übergang aus der Perspektive des Kindes und der Eltern dargestellt werden. Zunächst wird der Transitionsansatz vorgestellt und die jeweils verschiedenen Konzepte die zum Entstehen des Transitionsansatzes beigetragen haben. Anschließend werden die Anforderungen für das werdende Schulkind und deren Eltern im Transitionsprozess beschrieben, sowie auf die notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule eingegangen. Auch auf die Geschichte und den Wandel der Schulfähigkeit wird eingegangen.

Beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule kommen Kind und Eltern aus einer bekannten Lebenswelt in eine neue, unbekanntere Lebenswelt hinein. Beide Lebenswelten werden jeweils durch eine Institution geprägt, welche sich in rechtlicher, inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht unterscheiden. In einem nachfolgenden Vergleich der beiden Institutionen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgearbeitet. Die Frage nach der Anschlussfähigkeit der beiden Einrichtungen wird folgen. Darüber hinaus wird erläutert, inwieweit eine Kooperation zwischen den Lebenswelten Kindertagesstätte, Schule und Familie der Anschlussfähigkeit zwischen den Institutionen beitragen kann. Es werden Formen und Probleme einer Zusammenarbeit zwischen Erzieher/Innen, Lehrer/Innen und Eltern aufgezeigt. Anschließend wird ein Kooperationskalender und eine zweitägige Fort- und Weiterbildung dargestellt.

Nachdem der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus der Sicht der beteiligten Personen und aus der Perspektive der beteiligten Institutionen aufgezeigt wurde, wird im Kapitel 3 die historische Entwicklung des Transitionsprozesses dargestellt.

Das Thema Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule beschäftigt Pädagogen aus allen Bereichen, beispielweise Erzieher/In, Lehrer/In und Psychologen seit dem der Elementar- und Primarbereich als eigenständige Institutionen mit eigenen Bildungsaufträgen existiert. Aus diesem Grund gibt der

Übergang immer wieder Anlass zu wissenschaftlichen Studien, einige Studien werden anschließend vorgestellt. Darüber hinaus geht der Blick über Deutschland hinweg in andere europäische Länder und in die USA.

# 1. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus der Perspektive der beteiligten Personen

## 1.1 Theoretische Konzepte zur Beschreibung und Deutung von Übergängen

### 1.1.1 Die Transitionstheorie

Der Begriff *Transitions* kommt aus dem Englischen und wird mit "Übergang" übersetzt. Der Transitionsansatz möchte sich jedoch von dem Bild des Übergangs von einem definierten Ort zum anderen abheben.

„Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierungen erfahren ein Kind z.B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird“ (Griebel & Niesel 2004, S. 35).

Weiterhin versteht der Ansatz „Übergänge als Phasen beschleunigter Veränderung und als besonders lernintensive Zeit“ (ebd., S. 11).

Die Autoren Griebel und Niesel (2004), zwei Diplom- Psychologen, die als Wissenschaftler am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München tätig sind, beschäftigen sich im Speziellen mit dem Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte bzw. von dort in die Schule.

Der Transitionsansatz von Griebel und Niesel (2004) fußt auf dem Familientransitions-Modell von Cowan (1991). Das Modell von Cowan wurde entworfen, um Übergänge in der Familienentwicklung zu untersuchen und dabei die Perspektive aller Familienmitglieder einzubeziehen (Fthenakis, 1999a).

Somit haben Griebel und Niesel die Transitionstheorie von Cowan 1991 (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 93) als Grundlage genommen und die folgenden theoretischen Grundlagen herangezogen, um den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule weiter zu beschreiben und zu deuten:

- den ökopsychologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1979)
- das kontextuelle System-Modell von Pianta & Walsh (1996)
- den Stressansatz von Lazarus (1995)
- die Perspektive der Lebensspanne von Erikson (1959) und
- die Theorie der kritischen Lebensereignisse von Filipp (1995), die den theoretischen Hintergrund bilden.

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, soll nur auf zwei theoretische Ansätze exemplarisch eingegangen werden, die sich in der Transitionsforschung zwischen den Bildungssystemen als wichtig erwiesen haben. Diese werden im Folgenden der "ökopsychologische Ansatz" und die "Theorie der kritischen Lebensereignisse" sein.

### 1.1.2 Der ökopsychologische Ansatz

Dieses Modell verweist auf den Zusammenhang zwischen dem Prozess menschlicher Entwicklung und seiner Umwelt.

Urie Bronfenbrenner (1981) ist ein ökologisch orientierter Entwicklungspsychologe und vertritt eine differenzierte Betrachtungsweise der Umwelt. Er beschreibt, dass die Interaktionsprozesse „nicht auf einen einzigen Lebensbereich beschränkt sind“, sondern es werden alle „Aspekte der Umwelt außerhalb der unmittelbaren Situation um das Subjekt in Betracht gezogen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 37).

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 37).

Das heißt, die Umwelt eines heranwachsenden Menschen besteht aus Systemen, die ineinander geschlossen sind. Das Kind befindet sich z.B. in dem System Familie, welches von Bronfenbrenner (1981) als "Mikrosystem" bezeichnet wird.

Das Mikrosystem wird als „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“ definiert (ebd., S. 38). Alle

Lebensbereiche des Kindes beeinflussen sich gegenseitig. So bestehen auf der einen Seite Beziehungen zum Beispiel zwischen Familie und Kindertagesstätte bzw. der Schule. Diese Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an dem das Kind aktiv beteiligt ist, nennt man "Mesosystem". Ein Mesosystem wird gebildet, „wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt“. (ebd. S. 41)

Es gibt auf der anderen Seite Lebensbereiche, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht“ (ebd., S. 42) Diese Systemebene wird als "Exosystem" verstanden, wofür die Arbeitswelt der Eltern ein Beispiel ist.

Die drei genannten Systeme sind eingebettet in das "Makrosystem".

Nach dem ökologischen Ansatz lässt sich die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie, wie zum Beispiel Kindertagesstätte, als ökologischer Übergang beschreiben. Eine Person verändert „ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider“ (ebd., S. 43). Ökologische Übergänge wie zum Beispiel, eine Mutter hält ihr Kind das erste Mal im Arm; das Kind geht in die Kindertagesstätte oder die Kinder kommen in die Schule, kommen das ganze Leben lang vor. Bronfenbrenner (1981) vertritt das Argument „daß jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist“ (ebd.). Übergänge geschehen einerseits als gemeinsame Folge biologischer Veränderungen (z.B. das Älter-

werden). Andererseits ist der Übergang ein Prozess gegenseitiger Anpassung zwischen dem Individuum und der Umgebung.

Griebel und Niesel (2004) weisen darauf hin, dass sich der ökopsychologische Ansatz von Bronfenbrenner als fruchtbar erwies. Bei der Erforschung zu Übergängen im Bildungssystem wurde deutlich, dass die Entwicklung des Kindes und auch die Entwicklung der Schulfähigkeit immer abhängig vom jeweiligen Kontext des Kindes verläuft. Sie führen aber auch an, dass das Konzept offen lässt, welche Kompetenzen erforderlich sind und wie zwischen Kindertagesstätte und Schule ein gleitender Übergang hergestellt werden kann. (ebd. S. 87)

### 1.1.3 Kritische Lebensereignisse

Dieses Konzept definiert kritische Lebensereignisse „als solche im Leben einer Person auftretende Ereignisse [...], die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“ (Filipp 1995, S. 23). Das Konzept der kritischen Lebensereignisse versucht, die Vielfalt der Ereignisse in zwei Hauptgruppen zu systematisieren normative und nicht normative Lebenskrisen.

Sofern Lebensereignisse aufgrund ihrer sozialen und biologischen Normierung regelhaft und für die Mitglieder eines sozialen Systems vergleichsweise universell vorgegeben sind, spricht man von „normativen Lebenskrisen.“ (Filipp 1995, S. 15) Sie haben die Aufgabe die Person auf den Eintritt solcher Lebensereignisse vorzubereiten. Deshalb zielen sowohl institutionelle (z.B. Kindertagesstätte bzw. Grundschule) wie auch außerinstitutionelle Sozialisationsprozesse (Familie) darauf ab, Kompetenzen oder Verhaltensformen zu entwickeln und fördern, die dazu beitragen, die Bewältigung der kritischen Lebensereignissen zu erleichtern.

Nicht normative Lebenskrisen betreffen nur den Einzelnen im sozialen System. Es sind Einschnitte im Lebenslauf, wie zum Beispiel Scheidung der Eltern, Geburt eines Geschwisterkindes, Ort- oder Schulwechsel, die sich als Risiken für Fehlanpassung und Störungen auswirken können.

Mit dem Begriff “Krise“ sind nicht nur Risiken gemeint, sondern auch Chancen. Es kann eine entwicklungsfördernde Herausforderung für jeden Einzelnen sein. Griebel und Niesel (2004) weisen darauf hin, dass Lebenssituationen nur dann als kritisch betrachtet werden, wenn sie „die Bewältigungsressourcen der Person übersteigen und schädigende Wirkungen bedingen können [...].“ (Griebel & Niesel 2004, S. 91)

Das Konzept will die Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung des Ereignisses durch die Person untersuchen.

„...hierzu wird postuliert, daß erst die individuellen Prozesse der Wahrnehmung und die Einschätzung von Lebensereignissen diese Ereignisse als für die Person kritisch, belastend, bedeutend, erfreulich, herausfordernd und vieles mehr qualifizieren.“ (Filipp 1995, S. 31)

Diese Theorie verfolgt ebenfalls ökopsychologische Ansätze.

Filipp (1995) zeigt auf, in welcher Weise sich eine Person mit einem bestimmten Lebensereignis auseinandersetzt (Filipp 1995, S. 14ff.):

- von dem Interaktionsgefüge zwischen Ereignis-, Person- und Kontextmerkmalen
- von der Bewältigungsgeschichte, das heißt, ob eine Person das fragliche Ereignis in dieser oder ähnlicher Form schon einmal erlebt hat, so dass die Person auf bereits bewährte Bewältigungsmuster zurückgreifen kann
- von Merkmalen des sozioökologischen Kontextes, so sind z.B. soziale Stützsysteme Bedingungen für den Eintritt bzw. Nichteintritt bestimmter Ereignisse
- von den präventiven Maßnahmen, wie zum Beispiel soziale Unterstützung und Aufbau von Bewältigungsstrategien.

Dieser Prozess der Wahrnehmung, Bewertung und Auseinandersetzung der Person mit dem kritischen Lebensereignis zielt darauf ab, ein neues Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt herzustellen. (vgl. Filipp 1995, S. 39)

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass sich kritische Lebensereignisse auf viele Ereignisse im Lebensverlauf anwenden lassen und dass die Veränderungen im bisherigen Verhalten die betroffenen Personen fordern. Griebel und Niesel (2004) weisen darauf hin, dass das Konzept der kritischen Lebensereignisse nicht eindeutig zu definieren ist. Das Konzept geht auf die Wahrnehmung und Einschätzung von Lebensereignissen ein, jedoch nicht auf die Entwicklung der Identität in kritischen Lebensereignissen. (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 92)

#### 1.1.4 Zusammenfassung

Die Bewältigung von Transitionen kann nicht allein auf das Kind bezogen werden. Es betrifft auch dessen Eltern und die pädagogischen Fachkräfte der Kindertagesstätte und der Schule, sowie das soziale Umfeld des Kindes. Die kulturellen Anforderungen, Normen und Wünsche von Bezugspersonen sowie materielle Umgebungsbedingungen wirken als entwicklungsanregend und herausfordernd. Diese können die individuelle Entwicklung fördern oder behindern.

Lern- und Entwicklungsprozesse werden als soziale Konstruktion verstanden im Kontext mit der Interaktion des Individuums. Die soziale Konstruktion bekommt ihre Bedeutung über den Dialog und die Kommunikation der Akteure (ebd., S. 94).

Deshalb sprechen Griebel und Niesel beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule von einem „ko-konstruktiven“ Prozess, an dem Kinder, Eltern und die Bezugspersonen der Kindertagesstätte und der Schule sowie des sozialen Netzwerkes des Kindes mitwirken.

Griebel und Niesel (2004) haben das (theoretische) Familien-Transitions-Modell von Cowan erweitert, mit dem Ziel ein Instrument für die pädagogische Praxis zur Verfügung zu stellen, das die Grundprinzipien der Übergangsbewältigung berücksichtigt (ebd., S. 119).

## Transition als ko-konstruktiver Prozess

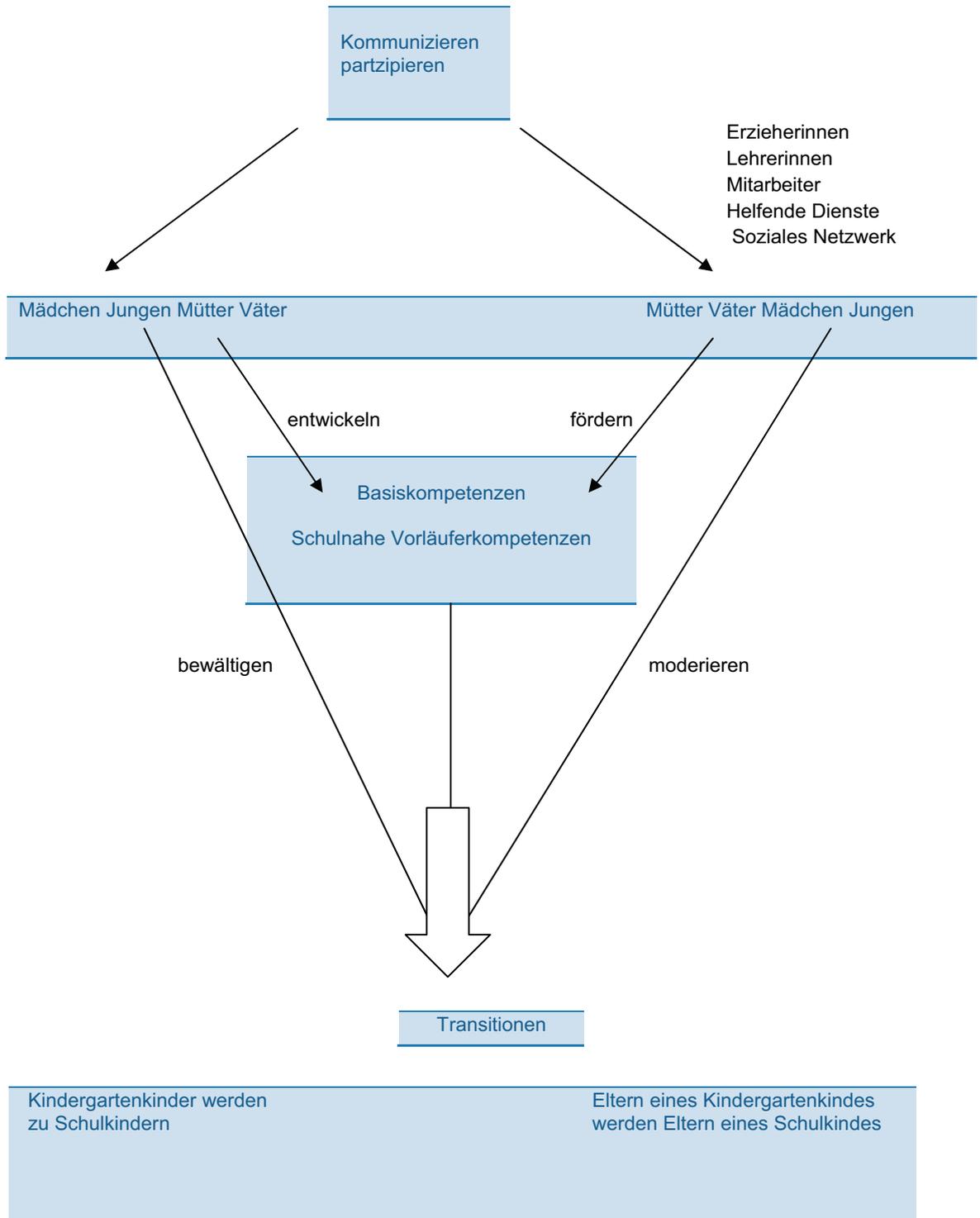


Abb. 1 Transition als ko- konstruktiver Prozess (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 120)

Bei der Erläuterung des Ansatzes werden auf die Forschungsergebnisse von Griebel und Niesel 1998 zurückgegriffen, die bei einer explorativen Studie zum Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule gewonnen wurden (ebd., S. 120). Kind und Eltern müssen den Übergang aktiv bewältigen. (linke Seite der Abb. 1.) Die pädagogischen Fachkräfte und das soziale Umfeld moderieren den Übergangsprozess und beeinflussen ihn indirekt (rechte Seite der Abb. 1.). Die Erzieher/Innen und die Lehrer/Innen erleben keinen Übergang, da sie ihre Identität nicht verändern. Eltern und Kinder sind aber nicht nur Empfänger unterstützender oder begleitender Maßnahmen, sondern gleichzeitig aktive Mitgestalter (daher rechte und linke Seite der Abb., Griebel & Niesel 2004, S. 120). Die Transition kann als prozesshaftes Geschehen gesehen werden, der über einen längeren Zeitraum verläuft. Erst wenn sich das Kindergartenkind als Schulkind identifiziert hat und die Eltern des Kindergartenkindes sich zu Eltern eines Schulkindes entwickelt haben, ist der Prozess abgeschlossen. Der Verlauf und die Länge dieses Prozesses sind bei jedem Beteiligten unterschiedlich (ebd., S. 122). Der Übergang bringt auf individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene Veränderungen mit sich, die das Kind und seine Eltern bewältigen müssen.

Diese Anforderungen für das werdende Schulkind und die notwendigen Kompetenzen für Kind und Eltern werden im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben. Der Erfolg der Bewältigung eines Übergangs lässt sich entlang der Entwicklungsaufgaben im Strukturmodell des Transitionsansatzes bestimmen. Ein erlebter Wandel der Identität ist zum Beispiel ein Bestimmungsmerkmal für den erfolgreichen Abschluss des Übergangsprozesses, wenn zum Beispiel Kind und Eltern sich im Klaren sind, dass sie eine veränderte Rolle einnehmen. (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 130).

## **1.2 Anforderungen und notwendige Kompetenzen für Kind und Eltern beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule**

Es wurde bereits aufgezeigt, dass nach dem Transitionsansatz der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene Veränderungen mit sich bringt, (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 123). Daraus ergeben sich bestimmte Anforderungen für das werdende Schulkind und dessen Eltern auf den drei genannten Ebenen, die bewältigt werden müssen.

### **1.2.1 Anforderungen auf der individuellen Ebene**

„Wenn ein Kindergartenkind zu einem Schulkind wird, wechselt es seinen sozialen Status.“ (Griebel& Niesel 2002, S.15)

In der erlebten Statusveränderung nehmen sich Kinder als „größer“ wahr, sie dürfen in der Kindertagesstätte mehr und können mehr als ein jüngeres Kindergartenkind. Sie beanspruchen mehr Selbstständigkeit (vgl. W. Fthenakis 2003, S 140). „Sie sind stolz auf ihr Können, sind voller Energie und gerne in Bewegung, sind neugierig und verfügen über ein beträchtliches „Weltwissen“ (Elschenbroich, 2001).

Mit der neuen Identitätsrolle als Schulkind erlangt das Kind mehr Unabhängigkeit, entwickelt neue Kompetenzen und bestimmte Kompetenzen werden ausgebaut. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in der Art der Bewältigung. Mädchen greifen auf ihre eigenen Kompetenzen, wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zurück, Jungen greifen auf die emotionale Unterstützung durch ihr soziales Umfeld zurück. (URL1: Bildung-MV 2010).

Der langfristige Prozess des Übergangs von Kindertagesstätte in die Grundschule wird nicht nur vom Verstand, sondern auch von starken Gefühlen und Stress begleitet. Jedes Kind und deren Eltern erleben diese Gefühle während des Übergangs anders (vgl. Griebel& Niesel 2002, S. 35).

So kann bei einer zeitweisen Überforderung Stress verursacht werden, der dann negativ gesehen wird. Jedoch kann aber Stress auch eine

Herausforderung bedeuten, die nicht als unbedingt unangenehm empfunden wird (ebd., S. 36). Der Übergang zum Schulkind wird mit positiven Gefühlen begleitet wie Freude, Vorfreude, Neugier und Optimismus auf der einen Seite, Unsicherheit und Angst auf der anderen Seite (ebd., S. 38). Griebel und Niesel 2002 berichten das Unsicherheiten und Ängste „angesichts des vielen Neuen, das auf die Kinder zukommt, in gewissen Umfang normal und im Allgemeinen nicht dramatisch sind“ (Griebel & Niesel 2002, S. 37).

Nicht nur das Kind wird zu einem Schulkind, auch die Eltern werden zu Eltern eines Schulkindes und erleben den Übergang aktiv (vgl. W. Fthenakis 2003, S. 141). Der erste Schuleintritt ihres Kindes verändert auch das Bild der Eltern von sich selbst. Sie waren vorher Mütter und Väter eines Kindergartenkindes, ihre Identität wandelt sich und ihre Entwicklungsaufgabe lautet: Eltern eines Schulkindes zu werden. Mütter und Väter erleben eine Transition, die sie selbst bewältigen müssen. Sie sehen sich vorrangig als Unterstützer ihres Kindes und ihnen wird erst später bewusst, dass sie in ihrer individuellen Entwicklung gefordert sind (vgl. Niesel, Griebel & Netta 2008, S. 47). Auch Eltern haben den Übergang mit Unsicherheiten und Ängsten überwunden, im Hinblick einerseits darauf „ob das Kind den Anforderungen der Schule gewachsen sein wird“ (Griebel & Niesel 2002, S. 38) und andererseits, weil sie unsicher sind, „ob sie in der Lage sein werden, ihr Kind optimal zu unterstützen und zu fördern“ (ebd.).

Wichtig für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ist, dass Eltern positive Gefühle erleben: Sie sind stolz auf ihr großes Kind, sie beobachten mit Freude, dass aus ihrem Kind ein Schulkind wird und sie beginnen einen neuen Lebensabschnitt.

### **1.2.2 Anforderungen auf der interaktionalen Ebene**

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ist mit Verlusterfahrungen, wie Beziehungsabbrüchen zu anderen Kindern und Erzieher/innen und Veränderungen, wie Umgebungswechsel für die Kinder verbunden.

Das Kind hat in der Kindertagesstätte eine feste spezielle Rolle in seiner Gruppe und ist mit dieser Rolle auch vertraut. Besonders im letzten Jahr

genießen Kinder die Stellung der "Größten" und die der "Ältesten" zu sein. Doch das ändert sich, sobald sie in die Schule kommen. Das neue Schulkind ist in einer größeren Gruppe, die Gruppe ist anders strukturiert und jedes Kind muss erst in seine neue Rolle in der Schulklasse finden. Hinzu kommt, dass es als Schulanfänger zu den "Kleinsten" und "Jüngsten" in der Schule zählt. Dieses stellt sich für das Kind als eine hohe Anforderung dar, nämlich sich in dieser neuen Rolle zurechtzufinden. Soziale Kompetenzen wie Selbstvertrauen, die Bewältigung von Stress, wie auch allgemeines Wohlbefinden helfen dem Kind diese Anforderung zu bewältigen. (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 131) Wenn das Kind mit ihm vertrauten und bekannten Kindern zusammen in die Schule kommt, ist es leichter sich in dem neuen Gruppenbildungsprozess zu orientieren. Auch für Eltern ist es einfacher. Sie fühlen sich wohler, wenn ihr Kind mit Freunden in die Schulklasse geht und sie die Eltern bereits aus dem sozialen Umfeld oder aus der Kindertagesstätte kennen.

Auch innerhalb der Familie ändert sich die Rolle des Kindes. Da es jetzt ein Schulkind ist, möchte es selbstständiger handeln und mehr Selbstverantwortung übernehmen.

Es möchte zum Beispiel alleine Einkaufen gehen und seinen Schulweg alleine meistern. Die Geschwisterbeziehungen verändern sich ebenfalls, da das Schulkind nun eine neue Rolle einnimmt. Hat das Kind jüngere Geschwister, die noch in die Kindertagesstätte gehen, ist es für diese jetzt das "große Schulkind". Wie bereits erwähnt (s. Kapitel 1.2.1) verändert sich die Rolle der Eltern ebenfalls. Auch für Eltern sind die neuen Rollenerwartungen unklar. Viele bekannte Umgangsformen, die Eltern aus der Kindertagesstätte kennen, werden sie in der Schule nicht finden. Direkte Kontakte in der Schule zu den Lehrern und zu Eltern anderer Kinder sind viel seltener und meist formaler Art. Dies erschwert Eltern sich in ihrer neuen Rolle zurechtzufinden. (vgl. Griebel & Niesel 2002, S. 27) Sie fühlen sich unsicher, wissen nicht was von ihnen erwartet wird. Dieser Fakt wirkt sich nicht selten auch negativ auf die Kinder aus. Im Prozess der Rollenveränderung werden Erinnerungen ins Bewusstsein gerufen, wie die Eltern die Zeit als Schulkind selbst erlebt haben. Die Art, wie sie von ihren Eltern und Lehrern unterstützt wurden, veranlassen sie oftmals das System Schule als negativ zu bewerten. Sie identifizieren sich mit ihrem Kind

als Schulkind und sind selbst erstmalig in der Situation, Eltern eines Schulkindes zu sein. Dies ist eine sehr komplexe Herausforderung für ihr Selbstbild. (ebd., S. 17)

Durch die Einschulung bewältigen Kinder sehr komplexe Veränderungen auf der Beziehungsebene. Es bedeutet ein Abschied von den Erzieher/innen bzw. vom Erzieherteam, von den Freunden, die weiterhin in der Kindertagesstätte bleiben. Von besonderer Bedeutung sind die Beziehungen zu den Kindern, die ebenfalls eingeschult werden. Mit diesen Kindern haben sie „viele Gemeinsamkeiten in dem, was sie als Vorschulkinder erleben und in dem, was vor ihnen liegt.“ (Griebel & Niesel 2002, S. 18)

Neue Beziehungen werden in der Schule aufgebaut und weiterentwickelt. Für das Kind kommen viele neue Kinder in der neuen Klasse hinzu und eine große unüberschaubare Menge von Kinder aus den anderen Klassen. Wenn das Kind weiß, welche Kinder aus der Nachbarschaft oder aus der Kindertagesstätte in die gleiche Schule kommen oder vielleicht auch in die gleiche Klasse gehen, eröffnet sich für das Kind eine bedeutsame Quelle für Freundschaften. Gerade in der neuen Umgebung orientieren sich Kinder an bekannten Merkmalen: Regeln, Ritualen und an Freunde aus der Kindertagesstätte, die ihm emotionale Sicherheit geben. (ebd., S. 20)

Das Kind lernt in der Kindertagesstätte soziale Kontakte zu anderen Kindern zu knüpfen. Es lernt seine eigenen Bedürfnisse und Interessen mit anderen Kindern zu vereinbaren und sie entwickeln die Fähigkeit, über sich selbst in Beziehung zu anderen nachzudenken (ebd., S. 63). Diese Kompetenz nennt man auch Empathie.

Griebel und Niesel (2002) weisen darauf hin, dass die Entwicklung der Beziehung zur ersten Lehrerin bzw. zum ersten Lehrer von großer Bedeutung ist. Der Lehrer bzw. die Lehrerin werden neue wichtige erwachsene Bezugspersonen, die auf ihr Leben einwirken. Doch das Kind wird bald feststellen, dass sich die Beziehung zum Lehrer durch andere Rahmenbedingungen erheblich von der Beziehung zu seiner Erzieherin unterscheiden wird. (ebd., S. 20)

„Daher wird es vorrangig auf die sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten zur Anpassung und Nutzung von personalen Ressourcen durch die Kinder selbst ankommen.“ (Griebel & Niesel 2002, S. 20)

In dem neuen Lebensbereich Schule müssen Eltern neue Kontakte knüpfen, sowohl zu Lehrern als auch zu Eltern anderer Schulkinder (Griebel & Niesel 2002, S. 22). Die Eltern müssen sich ebenfalls daran gewöhnen, dass sich die Beziehung zur Lehrerin durch die seltenen Kontakte und durch die formalisierte Kommunikation kaum mit der Beziehung zur Erzieherin in der Kindertagesstätte vergleichen lässt. Griebel und Niesel (2002) weisen darauf hin, dass „beim Übergang zu Eltern eines Schulkindes die Beziehungsebene mit vergleichbaren komplexen Anforderungen verknüpft ist wie für die Kinder“ (ebd., S. 23).

### **1.2.3 Bewältigung auf der kontextuellen Ebene**

Das Kind muss zwischen zwei zentralen Lebensbereichen pendeln, nämlich der Lebensbereiche Familie und Schule.

Bereits in der Kindergartenzeit hat das Kind schon zwei Lebenswelten miteinander koordiniert. Jedoch wird es in der Schule feststellen, dass dieses Pendeln an bestimmten Zeiten und Tagen festgelegt ist. In der Kindergartenzeit stand es dem Kind und den Eltern frei zu entscheiden, ob das Kind zu Hause bleibt oder nicht. (vgl. Griebel & Niesel 2002, S. 30)

Kinder müssen ein Wechsel des Curriculums mit einem Schullehrplan verkräften anstelle von Methoden und Inhalten der Kindertagesstätte.

Eltern eines Schulkindes müssen nun die Lebenswelt Schule und Familie miteinander abstimmen. Erwerbstätige Eltern müssen sich mit dem Stundenrahmen der Schule abstimmen. Auch bei Unterrichtsausfällen und anderen besonderen Ereignissen, zum Beispiel Ferientermine, müssen nach der Schule abgestimmt werden. (Griebel & Niesel 2002, S. 33)

Eltern eines Schulkindes bewältigen diesen Übergang und gleichzeitig unterstützen sie ihre Kinder bei der Übergangsbewältigung. Dies kann für die Eltern auch als eine zusätzliche Entwicklungsaufgabe angesehen werden. (ebd., S. 124)

Auf den drei verschiedenen Ebenen wird deutlich, dass die Vielschichtigkeit der Anforderungen berücksichtigt werden sollten, denn bei der Bewältigung brauchen Kinder nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Basiskompetenzen (s. Kap. 2.3) die für die Transitionen gebraucht werden. (ebd.)

### 1.3 Kompetenzen und ihre Förderung

Kinder benötigen Kompetenzen<sup>3</sup> um den Übergang zu meistern. Diese Kompetenzen können z.B. „Selbstvertrauen, Problemlösefähigkeit, körperliche Gesundheit und die Bewältigung von Stress wie auch allgemeines Wohlbefinden [...]“sein. (Griebel & Niesel 2004, S. 131)

Wenn man von Kompetenzen spricht, sind oft Schlüssel-, Kern- oder Basiskompetenzen gemeint. Wichtige Kompetenzen sind die Selbstkompetenzen, kognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen und die Lernkompetenzen. Es ist zu berücksichtigen, dass die Fähigkeiten von Kindern im Elementarbereich sehr situationsbezogen sind. (Merkel 2010, S. 1) Kammermeyer (2001) hat Vorläuferkompetenzen identifiziert. Die Vorläuferkompetenzen stehen im direkten inhaltlichen Zusammenhang mit schulischen Lerninhalten. Sie werden in der Familie und in vorschulischen Einrichtungen, wie zum Beispiel in einer Kindertagesstätte, gefördert.

**Beispiel:** Kinder lernen früh, ihren Vornamen zu erkennen und diesen selbst zu "malen". Sie erkennen ihn bald auch dann, wenn er in einer Schrift erscheint, z.B. als Vorname eines Inhabers auf einem Firmenschild. Sie haben damit einen für sie wichtigen Lernschritt gemacht: Ihren eigenen Namen zu erkennen und aufzuzeichnen. In einem weiteren Schritt entdecken sie, dass die Buchstaben ihres Namens auch in anderen Wörtern vorkommen. Damit haben sie das Grundprinzip der Buchstabenschrift erfasst und werden sich bald auch für Buchstaben interessieren, die in ihrem Namen nicht vorkommen. Schließlich erkennen sie vielleicht sogar, dass Teile von Wörtern gleich geschrieben werden

---

<sup>3</sup> Kompetenzen bezeichnen Fähigkeiten, die bei einzelnen Tätigkeiten erworben wurden, dann aber auf andere Aufgaben und Probleme übertragen werden können. Was in einer bestimmten Situation begriffen wurde, kann dann als Modell für die Lösung von Problemen in anderen Situationen genutzt werden. (Merkel 2010, S.1)

(Lotte, Motte) oder dass man mit den gleichen Buchstaben einen neuen Namen kombinieren kann (Nele, Lene). Damit haben sie eine übergeordnete Fähigkeit erworben. Da die Fähigkeit Buchstaben zu isolieren die Voraussetzung darstellt, um später Wörter lesen und schreiben zu können, spricht man von einer "Vorläuferkompetenz". (Merkel 2010, S.1)

Für einen erfolgreichen Start in die Schule benötigen Kinder auch Übergangsbewältigungskompetenzen (Resilienz<sup>4</sup>).

Die Übergangsbewältigungskompetenzen sind Fähigkeiten, „die dem Kind helfen, sich in einer schwierigen Situation, wie es der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sein kann, „nicht unterkriegen“ zu lassen, bzw. allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen [...]“. (Kammermeyer 2010, S.4)

Resilienz gehört zu den Bewältigungskompetenzen, die für Kinder beim Übergang in die erste Klasse hilfreich sind. Aufgabe der Kindertagesstätte ist es deshalb die Kinder zu unterstützen, damit sie diese Fähigkeiten entwickeln. Kinder werden in ihrer Gesamtpersönlichkeit, Zulassung der Eigeninitiative, Aktivität und Kreativität gestärkt. (vgl. Bründel 2005, S.39) Kompetenzen werden in allen Bildungsbereichen erworben. Die Kindertagesstätten in Mecklenburg Vorpommern sollten Kinder in den Bildungsbereichen Sprechen und Sprache, Bewegungserziehung, Gemeinschaft-, Natur- und Sachkunde, Musik, Ästhetik, bildnerisches Gestalten sowie elementares mathematisches Denken aufbauen und fördern. (vgl. Rahmenplan M-V 2004, S. 9) Einerseits werden Bildungsbereiche als wichtig erachtet, denn sie bieten im Elementarbereich eine sachbezogene Einteilung der Fertigkeiten und Kenntnisse. Andererseits wollen sie den Fachkräften Orientierung geben, um anregend zu planen und den Kindern das Lernen in allen Bereichen zu ermöglichen. Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte sollte nicht gleichzeitig heißen, dass ein Kompetenzkatalog abgearbeitet wird. (Merkel 2010, S.1) Es macht keinen Sinn beim Übergang zum Schulkind nur auf Kompetenzen statt auf Eigenschaften des Kindes zu achten. Die Förderung der

---

<sup>4</sup> "Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken." (Wustmann 2009, S.18)

Vorläuferkompetenzen wie „phonologische Bewusstheit und *Literacy*<sup>5</sup> kann nur einen Teil der Anforderungen an das künftige Schulkind abdecken.“ (Griebel & Niesel 2004, S.131) Die gesamte Vorbereitung des Kindes auf die Schule gehört in die Kindertagesstätte sowie die Kooperation zwischen der Familie und der Schule. Die Kindertagesstätte hat einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag, seine Aufgabe ist es nicht, die Kinder auf die Schule vorzubereiten, sondern auf das Leben. Das Kind ist am Ende seiner Kindergartenzeit kein fertiges Schulkind, sondern es entwickelt sich dazu auch noch nach Schulbeginn. (vgl. Bründel 2005, S. 174)

Ein Ziel sollte es sein, Voraussetzungen für die Schulfähigkeit zu schaffen. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder erwerben, sollten sie befähigen, beim Schuleintritt aufgeschlossen, selbstständig und gemeinschaftsfähig zu sein, damit sind sie in der Lage, die neuen Situationen in der neuen Lebenswelt zu erfassen und zu bewältigen. (vgl. Bründel 2005, S.13) Die Kompetenz, Übergänge erfolgreich zu bewältigen, ist daher eine Basiskompetenz und wird auch als „Transitionskompetenz“ bezeichnet. (Griebel & Niesel 2004, S.131)

Das Kind eignet sich Kompetenzen während des erfolgreichen Übergangs an, die es für den Umgang mit neuen Situationen in seinem Leben braucht, z.B. das Einlassen auf neue Situationen, sich mit diesen auseinanderzusetzen und sich zu verändern.

„Die erfolgreiche Bewältigung eines Übergangs stärkt die Kompetenz für die Bewältigung der nachfolgenden Übergänge (z. B. Umgang mit Belastungen, das Finden in neue Situationen) und bereichert die Identität.“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2003, S. 37)

---

<sup>5</sup>Mit dem Begriff werden nicht nur die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens bezeichnet, sondern auch Text- und Sinnverständnis, Erfahrungen mit der Lese- und Erzählkultur der jeweiligen Gesellschaft, Vertrautheit mit Literatur und anderen schriftbezogenen Medien (inkl. Internet) sowie Kompetenzen im Umgang mit der Schriftsprache (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1719.html>)

## 1.4 Schulfähigkeit- Geschichte und Wandel des Begriffs

Mit dem Eintritt in die Grundschule stellt sich auch immer die Frage nach der Schulfähigkeit und wieweit diese diagnostiziert werden kann. Kaum ein anderer Begriff aus der pädagogischen Psychologie ist so umstritten und kontrovers beschrieben worden wie der der Schulfähigkeit.

„Der Begriff der Schulfähigkeit berücksichtigt die Unterschiedlichkeit von Kindern gleichen Alters bei gleichem Förderangebot und geht davon aus, dass Kinder je nach Ausgangslage und Lebensbedingungen auf Anreize, Hilfen und Unterstützung unterschiedlich reagieren und daher zu unterschiedlichen Zeitpunkten mehr oder weniger schulfähig sind.“  
(Bründel 2005, S41)

Der Begriff Schulfähigkeit wurde lange Zeit in Verbindung mit Selektion gebracht. Wer schulfähig ist, wird eingeschult und wer nicht schulfähig ist, wird nicht eingeschult oder zurückgesetzt. „Schulfähigkeit wird als Konstrukt gesehen, » das als Hürde Kinder von der Schule fernhält« (Kammermeyer 2001, S.96)

In meinen Ausführungen möchte ich mich auf Kammermeyer (2000) beziehen. Sie ist der Ansicht, dass die Erarbeitung der Schulfähigkeit eine gemeinsame Aufgabe von Familie, Kindertagesstätte und Grundschule ist. Was unter dem Begriff Schulfähigkeit zu verstehen ist und wie diese festgestellt wird, erfordert viele Gespräche zwischen den Erzieherinnen, Lehrerinnen und Eltern, weil sie von vielen Faktoren abhängig und nicht eine eindeutige festgestellte Eigenschaft von Kindern ist. (vgl. Kammermeyer 2010, S.1)

Nun wird einer kurzer Überblick gegeben über die unterschiedlichen Vorstellungen die mit dem Begriff "Schulfähigkeit" verbunden sind. Man ging in den 50er und 60er Jahren davon aus, dass der beste Zeitpunkt für die Einschulung von der Reife und Anlage des Kindes abhängt. Nach der Reifungstheorie von Kern erreicht jedes Kind irgendwann die Stufe der Schulfähigkeit, das eine Kind eher, das andere später. (ebd. Kammermeyer, S.2) Er beschreibt, dass unterschiedliche Kompetenzen im Gleichschritt reifen und deshalb kann man vom Reifestand einer Fähigkeit auf andere Fähigkeiten schließen. Kern behauptet zum einen, dass nur ein Kriterium für die Feststellung der Schulreife erforderlich ist, das der Gliederungsfähigkeit. Und

zum anderen, dass die Entwicklung der Schulreife nicht durch Lernangebote beschleunigt werden kann. Kerns Schulreifetheorie war bedeutsam für die Schulpraxis. Diese beeinflusste die Weiterentwicklung der Schuleingangsdiagnostik und auch die zweimalige Heraufsetzung des Einschulungsalters ist auf sie zurück zu führen. (vgl. Kammermeyer 2001, S. 96)

In den 70er Jahren wurde Kern widerlegt. Die Begründer der Lerntheorie Heckhausen und Kemmler konnten 1962 nachweisen, dass die Gliederungsfähigkeit durch Training verbessert werden konnte. Die angesehenen Fähigkeiten sind keine Persönlichkeitseigenschaft und auch nicht reifungsabhängig, sondern sie werden durch Lernvorgänge beeinflusst. Aus dem Begriff der Schulreife wurde der Begriff der Schulfähigkeit. (ebd., S. 98)

Doch die Schulfähigkeit wurde weiterhin einseitig auf kognitive Fähigkeiten bezogen. Aufgrund dieser theoretischen Erkenntnisse wurde in den Kindertagesstätten die Arbeit mit der Vorschulmappe eingeführt. Relativ schnell zeigte sich, dass die Erwartungen, die mit dem kognitiven Training verbunden waren, sich nicht erfüllt haben. Durchgesetzt hat sich die hohe Wertschätzung aller sozialen und motivationalen Faktoren, die auch mit "Schulbereitschaft" umschrieben werden. (vgl. Kammermeyer 2010, S.3)

Ein anderes, sehr komplexes Verständnis von Schulfähigkeit bezieht sich auf ein ökologisch- systemisches Verständnis (s. Kap. 1.1.2), das seit den 80er Jahren unumstritten ist und von Nickel (1981, 1999) entwickelt wurde.

Nickel (1996) hat den ökopsychologischen Ansatz als Grundlage für ihr Konzept der Schulfähigkeit aufgegriffen. Sie hat ihr Konzept ebenfalls aus ökologisch-systemischer Sicht erstellt, denn sie fächert ihr Modell in drei Hauptdimensionen: Ökologie, Schule und Kind. Sie beschreibt den Begriff der Schulreife/ Schulfähigkeit als ein Produkt der Interaktion. Familie, Kindertagesstätte und Schule sind Netzwerke, die eine Rolle spielen. (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 86)

Die Schulfähigkeit ist nicht nur vom Kind und seiner Familie abhängig, zum Beispiel durch die Unterstützung der Eltern, sondern auch von den Bildungszielen der Kindertagesstätte sowie die der aufnehmenden Schule. In diesem Schulfähigkeitsmodell von Nickel sollte der Blick auf die

Gesamtpersönlichkeit und in das Umfeld gerichtet werden. Unter Berücksichtigung aller Faktoren und aller Bedingungen kann erst dann entschieden werden, ob das Kind schulfähig ist oder nicht. (vgl. Bründel 2005, S. 42) Nickel nimmt in ihren Ausführungen den alten Begriff der Schulreife, was immer wieder für Verwirrung sorgt. Sie argumentiert, „dass Schulreife nicht zwingend mit dem überholten Reifungstheorien im Zusammenhang steht“. (Kammermeyer 2001, S. 101)

„Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schulfähigkeit nach wie vor ein grundschulpädagogisch relevanter Begriff ist. Die Forderung nach Abschaffung des Schulfähigkeitsbegriffes bezieht sich auf ein Verständnis von Schulfähigkeit als »Hürde«, das auf heute nicht mehr haltbaren reifungs- und eigenschaftstheoretischen Grundlagen beruht, die jedoch in einer selektionsorientierten Einschulungspraxis auch heute durchaus noch eine Rolle spielen.“ (ebd. 104)

Die Veränderungen müssen sich auf die Selektion richten, sowie auf die Veränderung subjektiver Theorien, in denen der Begriff der Schulfähigkeit am einzelnen Kind festgemacht wird. Es hat sich herausgestellt, dass der bisher vorhandene „Blick in die Breite“ auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes und sein Umfeld durch einen „Blick in die Tiefe“ zu ergänzen ist. (ebd.)

## **2. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus der Perspektive der beteiligten Institutionen**

### **2.1 Vergleich zwischen Kindertagesstätte und Grundschule**

Nun sollen die einzelnen Merkmale der beiden Institutionen miteinander verglichen werden. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen, um dann einschätzen zu können, welche Bedeutung diese auf den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule haben.

#### **2.1.1 Gemeinsamkeiten**

Strätz (2010) weist in seinem Aufsatz "Bildungsziele im 21. Jahrhundert-Didaktische Konzepte in Kindergarten und Grundschule" darauf hin, dass es „viele Gemeinsamkeiten von Schule und Kindergarten gibt, vielleicht mehr, als der einen und der anderen Seite bewusst ist“ (Strätz 2010, S.1)

Die erste Gemeinsamkeit die Kindertagesstätte und Grundschule haben, ist dass jeder ein spezifisches Profil hat. Beide Institutionen müssen sich nach Vorgaben richten beispielweise nach gesetzlichen Regelungen des Bundes wie auch nach Vorgaben des Trägers. Sie haben trotzdem einen großen Gestaltungsspielraum. Eine wichtige zweite Gemeinsamkeit ist, dass beide Institutionen Bildungseinrichtungen sind. Die Grundschule hat seit ihrer Gründung 1919 einen gesetzlich verankerten Bildungsauftrag (Art. 46 der Weimarer Reichsverfassung), die Kindertagesstätte erst seit dem Anfang der 70er Jahre mit dem Gutachten des Deutschen Bildungsrats. Jedoch hat die Öffentlichkeit zwei verschiedene Ansichten von Kindertagesstätte und Schule. Die Schule wird oft zu Beginn als „der Ernst des Lebens“ bezeichnet, wo Kinder etwas lernen und die Leistungen im Vordergrund stehen. Die Kindertagesstätte wird selten als Bildungseinrichtung gesehen, sondern als arrangierte Spielsituation, wo Kinder soziale Erfahrungen mit anderen Kindern machen (ebd., S.1ff.) und als Betreuungseinrichtung während Eltern arbeiten.

Eine wichtige gemeinsame Aufgabe von Kindertagesstätte wie auch Grundschule ist es, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu sichern.

Die nächste Gemeinsamkeit ist die Eintrittsphase und Übergangsphase. Beide Institutionen beginnen für das Kind und deren Eltern mit einer Anfangsphase und enden mit einer Phase des Übergangs in eine jeweilige andere Institution. Jede Einrichtung sollte für sich den Weg finden, ob und welches Kind sie aufnehmen.

Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass sie als Bildungsinstitutionen das größte Interesse von Eltern erfahren, wobei dies auch die Bereitschaft zur Mitwirkung am Geschehen in den Institutionen einschließt. Das heißt: „Auch die Eltern werden „übergeben“. Die Art der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und den Eltern im Kindergarten färbt die Erwartungen von Eltern an die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern“ (ebd., S. 4)

Die letzte Gemeinsamkeit sollte die Kooperationsfähigkeit sein. Erzieher/Innen und Lehrer/Innen sollten zusammenarbeiten, um gemeinsam den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu gestalten. Darüber hinaus ist die Einbeziehung der Eltern notwendig.

### 2.1.2 Unterschiede

Die unterschiedlichen Merkmale werden in einer Tabelle aufgeführt. Die Unterschiede bestehen in rechtlicher, organisatorischer und inhaltlicher Hinsicht:

<b>Rechtlicher Rahmen</b>	
<i>Kindertagesstätten in Mecklenburg-Vorpommern</i>	<i>Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern</i>
<b>Trägervielfalt:</b> öffentliche, freie und private Trägerschaften	<b>unter Aufsicht des Staates stehend:</b> - Öffentliche Schulen sind staatliche Schulen in Trägerschaft der

	<p>Gemeinden, kreisfreien Städte, Ämter, Schulverbände, Landkreise und des Landes.</p> <p>- Schulen in freier Trägerschaft werden als Ersatz- oder Ergänzungsschulen von natürlichen oder juristischen Personen des privaten oder öffentlichen Rechts betrieben.</p>
<b>Freiwilligkeit</b>	<b>Schulpflicht</b>
<b>freie Wahl</b> der Kindertagesstätte	<p>Schulwahl richtet sich nach Einzugsgebiet</p> <p>Ab dem Schuljahr 2010/11 haben Erziehungsberechtigte oder volljährige Schülerinnen und Schüler neben dem Anspruch auf Aufnahme in die jeweilige örtlich zuständige Schule auch Anspruch auf Aufnahme in eine Schule nach ihrer Wahl.</p>
<p>Kinder haben ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt <b>Rechtsanspruch</b> auf den Besuch einer Tageseinrichtung. Ab 2013 haben auch Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, einen Anspruch auf frühkindliche Förderung in Kindertageseinrichtungen<sup>6</sup>. (§ 24, SGBVIII)</p>	<p>Die <b>Schulpflicht</b><sup>7</sup> beginnt für Kinder, die spätestens am 30. Juni eines Jahres sechs Jahre alt werden, mit dem 1. August desselben Jahres.</p>
<p>verdienstabhängige <b>Kostenbeteiligung</b> der Eltern für ein</p>	<b>Kostenfrei</b>

<sup>6</sup> Münder/Meysen/Treczek (Hrsg.) Frankfurter Kommentar SGB VIII, 6. Auflage 2009, Nomos Verlag

<sup>7</sup> <http://www.bildung-mv.de/de/schule/grundschulen/einschulung/>

Kindertagesplatz je nach Betreuungsumfang (ganztags oder halbtags)	
--	--

<b>Organisatorischer Rahmen</b>	
<b>Kindertagesstätte</b>	<b>Grundschule</b>
halbtags oder ganztags mit <b>flexiblen</b> Öffnungszeiten	halbtags mit <b>festen</b> Anfangs- und Schlusszeiten
<b>meist altersheterogene</b> Gruppen	altershomogene Gruppe
<b>Erzieher- Kind-</b> Schlüssel variiert zwischen den Bundesländern, in Mecklenburg Vorpommern 1 Erzieher/In auf 17 Kinder und in der Krippe 1 Erzieher/In auf 6 Kinder	Es gilt eine Bandbreite von 18- 30 Schülern.
<b>Ausbildung Erzieher/Innen:</b> mittlerer Schulabschluss, 3 jährige sozialpädagogische Ausbildung auf der Fachschule Weiterbildungen sind unverzichtbar, da die Ausbildung nur eine Grundausbildung ist.	<b>Ausbildung Grundschullehrer/Innen:</b> allgemeine Hochschulreife (Abitur), Studium an einer Universität (8 Semester und 2 jähriges Referendariat), Lehrerfortbildungen z.B. schulinterne Fortbildung SCHILF
<b>persönlicher Kontakt</b> zu den Eltern = Elternpartnerschaft	<b>formaler Kontakt</b> zu Eltern

<b>Inhaltlicher Rahmen</b>	
<i>Kindertagesstätte</i>	<i>Grundschule</i>
<p>Erziehungs- und Bildungspläne mit inhaltlichen Zielen und mit <b>Empfehlungscharakter</b></p> <p>Sie beinhalten kein festgesetztes Qualifikationsniveau für die Kinder am Ende der Kindergartenzeit.</p>	<p>Lehrpläne mit bestimmten Zielen für verschiedene Fächer mit <b>Verbindlichkeitscharakter</b>.</p> <p>Es gibt festgelegte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Kind am Ende der Grundschulzeit erreicht haben muss.</p>
<p><b>Pädagogische Konzeption:</b></p> <p>Dort werden alle inhaltlichen Schwerpunkte, die in der betreffenden Kindertagesstätte für Kinder, Eltern, die Mitarbeiter, den Träger und die Öffentlichkeit bedeutsam sind aufgeführt. Sie gibt Auskunft darüber, wie gearbeitet wird.</p>	<p><b>Schulprogramme:</b></p> <p>Dort werden die von allen getragene pädagogische Grundhaltung (Schulleitbild) und das konkrete Vorhaben (Arbeitsprogramm) zur Erreichung der schulischen Ziele genannt und begründet.</p>
<p>Phasen des <b>Freispiels</b> überwiegen:</p> <p>Die Angebote der Erzieher/Innen gehen von den Bedürfnissen des einzelnen Kindes aus.</p>	<p><b>Fester Stundenplan</b> für alle Kinder:</p> <p>Die Inhalte der Unterrichtsstunden gehen vom Lehrplan aus.</p>
<p>Tätigkeiten werden <b>nicht</b> zu bestimmten <b>Zeiten</b> oder in einer bestimmten Zeiteinheit durchgeführt</p>	<p>45 Minuten je <b>Unterrichtsstunde</b> mit unterschiedlichen Pausenzeiten</p>

Zusammenfassend ist zu sagen, wenn man die gemeinsamen und unterschiedlichen Merkmale von Kindertagesstätte und Grundschule betrachtet, stellt sich heraus, dass es mehr Differenzen als Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Institutionen gibt. Obwohl die Kindertagesstätte unmittelbar auf die

Grundschule folgt. Beide Institutionen werden von (fast) allen Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren besucht. Deutlich zu sehen ist, dass Kindertagesstätte und Grundschule zwei völlig unterschiedliche Einrichtungen sind. Ein besonderes Merkmal ist beispielsweise die Freiwilligkeit d.h. das Kind hat ein Recht auf einen Kindertagesstättenplatz, aber nicht die Pflicht. Doch die Eltern haben die Pflicht dafür zu sorgen, dass ihr Kind eine Schule besucht.

Die Unterschiede zwischen den beiden Institutionen sind auf die historischen Wurzeln zurückzuführen. Historisch gesehen ist der Kindergarten aus der Notwendigkeit hervorgegangen, für Kleinkinder einen institutionellen Betreuungsrahmen zu schaffen, während die Schule auf der Idee einer allgemeinen Bildung fußt. Friedrich Fröbel formuliert, dass der Kindergarten einen eigenständigen Bildungsauftrag hat, der sich aber von dem der Schule abhob. Die Schule hatte den Auftrag, notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Die Weimarer Verfassung und das Grundgesetz von 1920 beschreiben die Grundschule heute als gemeinsame und verbindliche Basisinstitution, auf der das weitere Schulsystem aufbaut. Durch ihre Unterschiedlichkeit, hat sich jede Institution auf ihre spezifische Weise entwickelt. (vgl. Speck-Hamdan 2006, S.24)

## **2.2 Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule**

Hacker (2001, S. 84) zeigt auf, „dass die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule (nach wie vor) auf drei Ebenen geleistet werden muss.“ Das betrifft einerseits die Qualität im Kindergarten. Besonders das letzte Kindergartenjahr soll stärker auf die Bildungsfunktion und die Schulvorbereitung ausgerichtet sein. Andererseits sollen Maßnahmen des Anfangsunterrichts ermöglichen an die Kindertagesstätte anzuschließen.

Darüber hinaus erwähnt Hacker (2001) die Prüfung der Kooperationsstruktur zwischen Kindergarten und Grundschule. Die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004) beschreibt, dass die Bildungsinhalte und die pädagogischen Methoden beider Institutionen anschlussfähig gemacht werden sollen und der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule von beiden Einrichtungen gemeinsam gestaltet werden. (vgl. Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz 2004, S. 8). Es wird

jedoch betont, dass Kontinuität in diesem Zusammenhang „nicht weitgehende Angleichung der Lebensbereiche Tageseinrichtung und Schule“ (ebd.) bedeutet. Es wird hervorgehoben, dass die Eltern im Transitionsprozess mit einbezogen werden sollen, da diese zusammen mit der Kindertagesstätte und der Grundschule verantwortlich dafür sind, dass das Kind Kontinuität in seinen Entwicklungs- und Lernprozess erfährt (ebd.).

Erfolgreiche anschlussfähige Bildungsprozesse stellen eine wichtige Voraussetzung für die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Kindern dar. Der Vorbereitung auf einen erfolgreichen Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule kommt dabei eine besondere Schlüsselstellung zu. Anschlussfähige Bildungsprozesse ergeben sich zum einen durch eine hohe Vereinbarkeit der zugrunde liegenden Bildungsentwürfe und zum anderen durch geeignete Kooperation von Erzieher/Innen und Grundschullehrer/Innen. Neben institutionellen Bedingungen für anschlussfähige Bildungsprozesse bei Kindern im Transitionsprozess können darüber hinaus auch Einflussfaktoren unter individuellen und außerinstitutionellen Aspekten gesehen werden. Unter individuellen Einflussfaktoren werden kognitive, motivationale und soziale Faktoren bei Lehr- und Lernprozessen angenommen. Unter dem außerinstitutionellen Aspekt werden Faktoren verstanden, wie der sozioökonomische Status der Eltern, ihr Bildungsniveau und ihr Unterstützungsvermögen. Gerade im Kontext von Bedingungen anschlussfähiger Bildungskonzepte im Allgemeinen und im Zusammenhang mit der Transitionssituation im Speziellen, ist der außerinstitutionelle Aspekt eine wichtige Einflussgröße. Die Ermöglichung eines Kindergartenbesuchs kann und sollte gerade in der heutigen Zeit als ein Unterstützungsmoment seitens der Eltern gesehen werden. (vgl. Hellmich 2010, S. 3ff)

Der Brandenburger Orientierungsrahmen (2008, S.10) für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule beschreibt: „Jedes neue Lernen knüpft an vorhandenen Kompetenzen an!“ Für das Lernen am Schulanfang bedeutet dies, zuvor begonnenen Bildungsprozesse weiterzuführen und neue anzustoßen sind; dass Kontinuität zu wahren und gleichzeitig neue Herausforderungen zu stellen sind. Zum Beispiel wird das Lesen- und

Schreiben lernen als Kontinuum entsprechend dem Stufenmodell des Schriftspracherwerbs angesehen, bei dem Kinder von den ersten Kritzelversuchen an bis zur entfalteten Schreibkompetenz voranschreiten. Mit einem solchen Verständnis kann Anschlussfähigkeit über die institutionellen Grenzen hinweg gesichert und Ansatzpunkte für ein gemeinsames Handeln gefunden werden. (vgl. Brandenburger Orientierungsrahmen 2008, S.10)

Durch die Förderung der Basiskompetenzen und der schulnahen Vorläuferfähigkeiten in der Kindertagesstätte, sowie der individuellen Unterrichtsangebote im Anfangsunterricht für die Schulanfänger, kann die Anschlussfähigkeit in beiden Institutionen gesichert werden. Alle Beteiligten sollten sich untereinander austauschen und gemeinsame Vorstellungen des Übergangsprozesses entwickeln. Dies kann eine dichte Verzahnung zwischen den Lebenswelten Kindertagesstätte, Schule und Familie sein.

Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen.

### **2.3 Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule**

Die Zusammenarbeit zwischen der Kindertagesstätte und der Schule ist unverzichtbar.

Wenn man das Wort Kooperation hört, schwingt Folgendes mit:

- Kooperative Arbeit heißt: Mehrere Personen arbeiten zusammen zwecks Erreichung eines Ergebnisses, welches unter gegebenen Rahmenbedingungen nur gemeinsam, aber nicht einzeln erzielt werden kann.
- Kooperation findet im Kontext konkreter struktureller Bedingungen statt und sollte auf sachlicher, und der Beziehungsebene von den beteiligten Personen immer neu erarbeitet werden.
- Zusammenarbeit sollte sich in einem kooperativen Arbeitsklima zur Selbstverständlichkeit entwickeln.

- Kooperation ist bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit. (vgl. Hense & Buschmeier 2002, S. 9)

Bereits in den 80er Jahren gab es erste Bestrebungen für eine Zusammenarbeit. Doch diese blieben weitgehend folgenlos. Heutzutage ist jedoch zu merken, dass Veränderungsprozesse stattfinden. Kindertagesstätten werden als Teil eines Bildungssystems gesehen und flexiblere Schuleingangsphasen haben die Diskussion neu belebt. Hinzu kommt das ein Großteil der Erzieher/Innen und Lehrer/Innen mehr über Übergänge und ihre Bewältigung wissen. Auf der Kultusministerkonferenz zur "Arbeit in der Grundschule" 1994 haben sich die Länder auf eine gemeinsame Linie zur Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Schule geeinigt. Sie haben formuliert: „Die Zusammenarbeit der Grundschule mit den Kindergärten und die gegenseitige Kenntnis der pädagogischen Konzepte fördert den problemfreien Übergang vom Elementarbereich in den Primärbereich. Die kontinuierliche Lernentwicklung der Kinder steht im Mittelpunkt aller konzeptionellen Überlegungen zum Schulbeginn. Die einzelne Grundschule muss daher die unterschiedlichen vorschulischen Lernerfahrungen der Kinder in die Entwicklung spezifischer Arbeitsweisen schulischen Lernens einbeziehen.“ (ebd., S. 25)

Der 2004 gemeinsam veröffentlichte Beschluss von Jugend- und Kulturministerkonferenz für die frühe Bildung im Kindesalter hat folgenden Bildungsauftrag formuliert:

„Kindertagesstätten und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. Zugleich akzeptieren Kitas und Schulen die unterschiedlichen Zugangsweisen und bringen der je eigenen Gestaltung von Bildungsprozessen die nötige Wertschätzung entgegen.“ (Niesel/ Giebel & Netta 2008, S.90)

Die Kooperation der Institutionen bedarf einer gesetzlichen Absicherung, damit sie als regelhafte Arbeitsweise sich verbreiten und etablieren kann. Deshalb

sollte es auf der Landesebene sowohl im Kita-Gesetz als auch im Schulgesetz verankert sein. Im Kindertagesförderungsgesetz- KiföG M-V steht im § 1 Absatz 4: „Die Kindertagesförderung hat den nahtlosen Übergang der Kinder in die Grundschule und die Zusammenarbeit mit dieser zu sichern.“

Kooperation setzt Kenntnisse über den jeweiligen Partner voraus. Je mehr Informationen auf beiden Seiten über pädagogische Zielsetzung, Bildungskonzept und strukturelle Rahmenbedingungen des Partners vorhanden sind, umso mehr kann das Kind Kontinuität erleben. (vgl. Hense & Buschmeier 2002, S. 28)

Ziel einer beginnenden Kooperation sollte eine langfristige partnerschaftliche Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sowie der Eltern sein. Es geht weit über die Maßnahmen wie beispielsweise den jährlichen Schulbesuch der Kindergartenkinder oder auch das Zuckertütenfest hinaus. Es geht darum, eine kontinuierliche Entwicklung der pädagogischen Gestaltung der Transitionen von der Kindertagesstätte zur Grundschule zu etablieren. Bevor die Planung und die Umsetzung der pädagogischen Aktivitäten beginnen, erfordert dies von den beteiligten Personen eine intensive Kommunikation und Klarheit über den Verlauf. (vgl. Niesel/ Giebel & Netta 2008, S.91) Wichtigster Kooperationspartner ist die Familie, denn sie steht im direkten Bezugsumfeld des Kindes. Da Eltern die Erziehungsberechtigten sind, werden sie in allen Planungen miteinbezogen. Sie sollten über alle Kooperationsmaßnahmen informiert werden.

Ziel einer Kooperation sollte immer sein, dass das Kind einen weitgehend bruchlosen Wechsel von der Kindertagesstätte in die Grundschule erleben kann.

## 2.4 Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule

Es wurde aufgezeigt, dass Kindertagesstätte und Grundschule viele unterschiedliche Merkmale aufweisen, die Kind und Eltern den Übergang vom Elementar- in den Primärbereich erschweren können. Daraufhin wurde erklärt, inwieweit diese beiden Institutionen anschlussfähig sind, so dass die Übergangsproblematik entschärft werden kann. Es reicht nicht aus, wenn jede Institution für sich die Kinder nach ihren Vorstellungen auf die Schule vorbereitet bzw. an die Kindertagesstätte anknüpft. Erst wenn sich alle am Übergangsprozess Beteiligten, also Kinder, Eltern, Erzieher/Innen und Lehrer/Innen, regelmäßig austauschen und ihre Ansichten, Ziele und Aufgaben einander annähern und abstimmen, können sie sich nicht nur gegenseitig anschließen, sondern können fest miteinander verzahnt werden. Eine feste Kooperationsstruktur zwischen Eltern, Kindertagesstätte und Grundschule kann dazu führen, dass der Übergang als ausgewogenes Verhältnis zwischen Kontinuität und Neuanfang gesehen wird.

Konkrete Kooperationsformen könnten zum Beispiel sein:

- Informationsgespräche zwischen Kitaleitung und Schulleitung
- Erfahrungsaustausch, Teamkonferenzen oder Arbeitsgemeinschaften von Kindertagesstätte und Grundschule
- Gemeinsame Fortbildungen
- Hospitationen
- Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte und Veranstaltungen
- Führen eines Kooperationskalender oder Übergangskalender

Auch Kooperationsverträge können zwischen den nahgelegenen Kitas und Schulen gemacht werden: positiv sind kurze Wege für den Austausch, Besuche, Feste, Hospitationen, aber auch gute Werbung für die Grundschule: Eltern schicken Kinder lieber in eine bereits vertraute Umgebung oder entscheiden sich bewusst gegen die Schule, wenn die Konzeption nicht gefällt. Ein Wechsel während der Grundschulzeit kann dadurch verhindert.

Inwieweit alle Beteiligten miteinander zusammenarbeiten sollten und wie diese Kooperation gestaltet werden kann, wird nun im Folgenden dargestellt. (vgl. Hopf/ Zill-Sahm & Franken 2008, S. 12)

#### **2.4.1 Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräften von Kindertagesstätte und Grundschule auf Länderebene**

Die pädagogischen Fachkräfte bewältigen den Übergang nicht aktiv, sie nehmen Einfluss auf die Übergangsbewältigung und „moderieren aufgrund ihrer fachlichen Qualifikationen den Übergangsprozess“. (Griebel & Niesel 2004, S. 121) Es ist wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte die jeweiligen pädagogischen Leitvorstellungen des Anderen kennen und dass sie gemeinsam regelmäßig und professionell handeln.

Der gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004) befürwortet eine Verstärkung der Kooperation zwischen Kindertagesstätte, Schule und Eltern, lässt aber deren Ausgestaltung weitgehend offen. Dort werden gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und Veranstaltungen genannt. Die Konkretisierung der Kooperationsformen geschieht lediglich auf Länderebene. (vgl. Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz 2004, S. 8ff.)

Die Bildungs- und Erziehungspläne von Bayern, Berlin gehen beispielsweise auf die Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule speziell ein.

Im Rahmenplan (2004) von Mecklenburg Vorpommern fehlt noch eine Konkretisierung der Kooperationsformen. In der neuen Bildungskonzeption (2010) für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern wird verankert, dass die pädagogischen Fachkräfte gemeinsame Ziele festlegen und organisieren sollen, die im Rahmen ihrer üblichen Jahresplanungen der Vorhaben und Aktivitäten stattfinden. Sie stimmen in Teambesprechungen die gegenseitigen Erwartungen hinsichtlich der Kenntnisse, Grundfertigkeiten und des Lernverhaltens der Kinder ab. Ein partnerschaftliches Verhältnis zu allen am Übergang Beteiligten ist wichtig. Die Erzieher/Innen und Lehrer/Innen sollen eine veränderte Haltung einnehmen, um eine Partnerschaft auf Augenhöhe zu entwickeln. Sie müssen sich gegenseitig vertrauen und wertschätzen. Ihr Ziel

muss sein die Gestaltung des Übergangs als gemeinsame Aufgabe zu betrachten. Des Weiteren beschreibt die Bildungskonzeption von Mecklenburg-Vorpommern 2010, dass der „Ausgangspunkt aller Bemühungen der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen [...] ein gemeinsames Bild vom Kind auf der Grundlage der Rahmenpläne und Konzepte sein soll. Dabei steht das einzelne Kind mit seinen Kompetenzen und Ressourcen immer im Mittelpunkt.“ (Bildungskonzeption von M-V 2010, S. 8ff)

Die Zusammenarbeit und der Austausch von Erzieher/Innen und Lehrer/Innen ist ein wesentlicher Teil der Kooperation. Im Mittelpunkt stehen dabei der pädagogische Alltag und die strukturellen Rahmenbedingungen in der Kindertagesstätte, die auch Schulanfänger in der Grundschule erleben. Als Formen der Kontakte zwischen Erzieher/Innen und Lehrer/Innen sind Teambesprechungen, gegenseitige Besuche und Hospitationen, gemeinsame Fortbildungen die eine große Bedeutung haben und Informationsgespräche möglich. (vgl. Kindergarten heute, S. 25)

#### **2.4.2 Zusammentreffen von Kindergartenkindern und Schulkindern**

Wie schon erwähnt, ist es wichtig, dass die Kinder beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule begleitet werden. Die Unterstützung von Personen aus bisherigen Lebensbereichen ist für die Bewältigung des Übergangs sehr förderlich, wie beispielsweise die der Eltern, Geschwister, Großeltern und Erzieher/Innen. „Kinder [...] sind aber nicht nur Empfänger unterstützender oder begleitender Maßnahmen, sondern gleichzeitig aktive Mitgestalter“ (Griebel & Niesel 2004, S. 122) des Übergangsprozesses. Somit haben die pädagogischen Fachkräfte beider Institutionen die Aufgabe, Situationen zu arrangieren, in denen das werdende Schulkind Erfahrungen mit neuen Umgebungen, neuen Zeitstrukturen und neuen Personen machen kann. Andererseits sollen diese Situationen immer von bekannten Bezugspersonen des Kindes begleitet werden. Dadurch hat das Vorschulkind die Möglichkeit, auf deren Unterstützung in unbekanntem Situationen zurückzugreifen.

Zur Einstimmung auf den neuen Lebensbereich Schule eignet sich für die Kinder ein Besuch der Lehrer/Innen und den Schülern der 1. Klasse. Die Schulkinder können den Kindergartenkindern etwas über die Schule erzählen,

z.B. auch von ihrem ersten Schultag, wie sie mit Neugierde, Ängsten und ihren Erwartungen fertig geworden sind. Sie können den Anderen mitteilen, was sie bisher gelernt haben und was ihnen in der Schule Spaß macht. (vgl. Hense & Buschmeier 2002, S. 84)

Auch im Hinblick auf die Kooperation von beiden Institutionen sind Besuche von den Schulanfängern in der Grundschule sehr wichtig. Die neue Institution wird mit der vertrauten Gruppe und dem/der Erzieher/In erkundet. Bei diesem Besuch hat das Kind die Möglichkeit, den Schulalltag kennenzulernen und es kann offene Fragen an Schüler und Lehrer stellen. (ebd., S.86)

Eine weitere Möglichkeit für das Zusammentreffen von Kindergartenkindern und Schulkinder könnte das Veranstalten von gemeinsamen Festen sein. Dabei können zwanglose Kontakte zwischen Erzieher/Innen und Lehrer/Innen und zwischen Eltern von Kindergartenkindern und Eltern von Schulkindern entstehen.

Gemeinsame Ausflüge von Kindertagesstätte und Grundschule sind ebenfalls denkbar, damit sich Kindergarten- und Schulkinder untereinander austauschen können. Bei Schulanfängertreffen, die von allen Kindern besucht werden, welche bald in die ersten Klassen einer Grundschule eingeschult werden, können Aktivitäten zur Schulvorbereitung eingesetzt werden, wie zum Beispiel Spiele und Übungen. (ebd. S.89ff) Durch Patenschaften, wie der "Peer-tot-Peer-Ansatz<sup>8</sup>", bleiben Kindergartenkinder und Schulkinder in einem fortwährenden wechselseitigen Kontakt. Die Kindergartenkinder, die von Schulkindern begleitet worden sind, werden wiederum Kindergartenkinder begleiten, wenn sie Schulkinder sind.

---

<sup>8</sup> „Schulkinder der 2. Grundschulklasse begleiten Kindergartenkinder, deren Einschulung in naher Zukunft ansteht“ (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2003, S. 143).

### 2.4.3 Zusammenarbeit zwischen Erzieher/Innen und Lehrer/Innen mit Eltern

Beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule haben die Eltern eine Doppelfunktion: „Einerseits begleiten die Eltern Transitionen ihres Kindes, andererseits erfahren sie selber die Transition und werden dabei von ihren Kindern beeinflusst“ (Griebel & Niesel 2004, S. 38). Es ist wichtig, dass regelmäßige Kommunikation zwischen Eltern, Kindertagesstätte und Grundschule aufgebaut, abgestimmt und aufrechterhalten wird. Eltern sollten neben den Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule eine gleichberechtigte Rolle im Gefüge aller Kooperationspartner einnehmen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Eltern beim Übergang ihres Kindes in die Schule zu unterstützen und sie daran zu beteiligen. Hierzu werden nun einige Vorschläge erläutert:

Die Basis für eine gelungene Kooperation ist der partnerschaftliche Dialog. In dem partnerschaftlichen Dialog tauschen sich die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern untereinander aus. Erzieher/Innen sprechen über die Entwicklung des Kindes. Eltern äußern ihre Wünsche und Erwartungen und es werden Informationen über aktuelle Entwicklungen, pädagogisches Planen und Handeln ausgetauscht. Die Eltern sollten in die Aktivitäten von Kindertagesstätte und Schule mit einbezogen werden. In diesem Zusammenhang werden die Eltern und die damit verbundenen Vorhaben transparent gemacht. Zu einem kontinuierlichen Dialog mit den Eltern gehören beispielsweise Entwicklungsgespräche, Informationsgespräche zum Verlauf des Schulübergangs, individuelle Beratung bei Problemen und ein Abschlussgespräch in der Kindertagesstätte. (vgl. Kindergarten heute, S.37)

Kindertagesstätte und Schule sollten Informationsabende für Eltern gestalten, welche über die Planung bis hin zur Einschulung, aber auch über das erste Schuljahr Auskunft geben. Es gibt zwei unterschiedliche Elterninformationsabende, wobei der eine in der Kindertagesstätte und der zweite in der Schule stattfindet. Diese beiden Abende sind Kooperationsanlässe für Kindertagesstätte und Grundschule, denn sie sollten von allen beteiligten pädagogischen Fachkräften gestaltet werden. (vgl. Hense & Buschmeier 2002, S.94) Zu den möglichen weiteren Veranstaltungen zählen Elternprojekte zu

bestimmten Themen, Vorträge, Eltern- Kind- Gruppen, gemeinsame Ausflüge sowie gemeinsame Gestaltung von Festen und Feiern.

Die Bildungskonzeption 2010 von Mecklenburg-Vorpommern führt dazu aus: „Das Ziel der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und der Lehrkräfte der Schulen ist vor allem, die Eltern in diesen Übergangsprozess einzubeziehen, sie umfassend zu beraten und zu unterstützen.“

„Daher richtet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern auf folgende Positionen:

- die Auseinandersetzung mit der neuen Identität als Eltern eines Schulkindes,
- das Einsetzen von Kompetenzen, die helfen, das Kind sowohl beim Übergang zu unterstützen als auch den eigenen Übergang zu bewältigen,
- die elterliche Verantwortung für die Mitgestaltung des Übergangs erkennen und die Möglichkeit, sich aktiv mit einzubringen, zu schaffen und zu nutzen sowie
- die Stärkung der Fähigkeit, die erhöhten Anforderungen an die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Schule zu erfüllen.“  
(Bildungskonzeption M-V 2010, S.6)

### **2.4.3 Der Kooperationskalender**

Um den Verlauf der Übergangsphase und der Kooperation für alle Beteiligten transparent zu machen, ist das Führen eines Kooperationskalenders in der Praxis sehr sinnvoll. Der Kooperationskalender bezieht sich auf das Kooperationsvorhaben mit den jeweiligen verschiedenen Kooperationspartnern der Kindertagesstätte. In einem Kooperationskalender sind Termin, Verlaufsplanung sowie Inhalte der Kooperation mit der Grundschule und den Eltern aufgeführt. Alle Hospitationen, Projekte Ausflüge sowie Angebote der Elternpartnerschaft werden hier eingetragen. Vorteile eines Kooperationskalenders sind z. B. Formulierung von Zielsetzungen, Leitfaden für gezieltes pädagogisches Handeln und Transparenz des Übergangsverlaufs aller Beteiligten. (vgl. Kindergarten heute, S. 50)

Die Termine und Inhalte werden im Rahmen der Kooperation mit Schule und Kindertagesstätte gemeinsam abgesprochen. In einem Planungsgespräch kann jede Seite dazu Vorschläge machen. Der Verlauf des Übergangs ist dynamisch. Es können auch Veränderungen im geplanten Verlauf auftreten, ebenso ergeben sich Abweichungen oder neue Ideen, die ergänzt werden können. Wichtig ist dabei, dass alle Veränderungen miteinander abgesprochen werden und diese im Kooperationskalender festgehalten werden.

Als Anregung für die Gestaltung des Kooperationskalenders werden Kooperationsbeispiele vorgestellt, die Kindertagesstätten und Grundschulen motivieren sollten gemeinsam zu arbeiten.

An Hand dieser Beispiele wird ein Kooperationskalender für 2 Monate zusammengestellt. Einzusehen ist dieser im Anhang.

Grundlagen dafür waren der Kooperationskalender von Hopf/ Zill-Sahm/ Franken, Hense & Buschmeier sowie ein Beispiel aus der Zeitschrift „Kindergarten heute“.

## **2.5 Probleme der Zusammenarbeit**

Es wurde bereits aufgezeigt, dass es viele verschiedene Formen der Zusammenarbeit gibt. Allerdings werden diese Möglichkeiten der Kooperation von beiden Einrichtungen kaum wahrgenommen. Eine Untersuchung von Griebel und Niesel (2002) zeigt, dass ein Schulbesuch der Vorschulkinder zwar zum Standardprogramm der meisten Kindertagesstätten gehört, aber nicht davon ausgegangen werden kann, „dass es sich bei diesen Besuchen in jedem Fall um Aktionen handelt, die sowohl von Kindergarten als auch von seitens der Schule als fest verankert in der jährlichen Routine behandelt werden“ (Griebel & Niesel 2002, S. 48). Der Besuch der Grundschullehrer/Inn in der Kindertagesstätte ist laut der Studie von Griebel und Niesel (2002) eher ein Ausnahmefall. (ebd., S. 59)

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Faktoren dazu beitragen, die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule zu hemmen.

### **2.5.1 Informationsmangel und Empfehlungscharakter**

Wie bereits aufgezeigt wurde, ist die Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Bundesland zu Bundesland sehr verschieden. Viele Bundesländer haben in ihren Bildungs- und Erziehungsplänen nur Empfehlungen zur Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. Gesetzliche Verordnungen liegen diesen Empfehlungen selten zu Grunde. (vgl. Hense & Buschmeier 2002, S.26)

In wieweit die pädagogischen Fachkräfte der Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule miteinander kooperieren, „scheint stark von persönlichen Initiativen der beteiligten Personen von Kindergarten und Schule abhängig zu sein“ (Griebel & Niesel 2002, S.59). Hacker (2001) bringt es in seinem Text „Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule“ auf den Punkt: „So muss zusammenfassend angenommen werden, dass die Empfehlungen zur Zusammenarbeit nur sporadisch umgesetzt werden und durch ihre geringe Wirksamkeit die strukturell bedingten Unterschiede zwischen Vorschul- und Grundschulbereich kaum mindern“ (Hacker 2001, S.83).

### **2.5.2 Das Problem der Zusammenführung zweier unterschiedlicher Institutionen**

Da Kindertagesstätte und Grundschule mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufweisen, erschwert dies die Kooperation erheblich. Beide Einrichtungen haben unterschiedliche Konzeptionen, nach denen sie ihre Ziele richten. „Während der Kindergarten prinzipiell eine sozial integrative Funktion hat, hat die Schule längerfristig immer auch eine sozial selektive Funktion. Die Schule ist ein Bildungssystem, das auf Homogenität mit Jahrgangsklassen und festgeschriebenen Lehrplänen ausgerichtet ist. Die Kindertagesstätte geht dagegen von Heterogenität aus. Die unterschiedlichen Voraussetzungen sowie Erfahrungen jedes einzelnen Kindes werden berücksichtigt und jedes Kind wird in seiner Individualität akzeptiert und wahrgenommen. (vgl. Griebel & Niesel 2002, S. 56)

Die Öffentlichkeit hat von beiden Institutionen ihr jeweils eigenes Bild. In Kindertagesstätten und Schulen sind pädagogische Fachkräfte tätig. Beide Berufsgruppen weisen erhebliche Unterschiede auf, beispielsweise in der

Ausbildung, in der Staffelung der Gehälter sowie die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen. Doch auch „das Ansehen des Erzieher/Innenberufes unterscheidet sich immer noch von der gesellschaftlichen Akzeptanz der von Lehrer/Innen“. (Kindergarten heute, S. 24) In der Studie von Griebel und Niesel 2002 haben Erzieher/Innen den Wunsch geäußert, „dass von Seiten der Schule mehr Anstrengungen unternommen werden sollten, die Kontakte zu pflegen und auf eine regelmäßige Basis zu stellen“ (Griebel & Niesel 2002, S. 57).

### **2.5.3 Differenzierte Sichtweisen und Auffassungen der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern**

Das Thema der Schulvorbereitung in der Kindertagesstätte ist immer wieder ein Thema das Differenzen zwischen allen Beteiligten hervorruft. Griebel und Niesel (2002) weisen daraufhin, dass es in den Kindertagesstätten differenzierte Auffassungen gibt, inwieweit die Kinder auf die Schule vorbereitet werden. (vgl. Griebel & Niesel 2002, S. 46) Die Grundschule setzt das Maß an Förderung der schulnahen Vorläuferkompetenzen in den Kindertagesstätten unterschiedlich voraus. Eine noch andere Sichtweise in diesem Zusammenhang kommt von Seiten der Eltern, die oft andere Wünsche haben. Eltern legen mehr Wert auf eine gezielte Schulvorbereitung, als es die Erzieher/Innen für sinnvoll halten. Auch hinsichtlich des Themas Schulfähigkeit kann es zu weiteren Differenzen zwischen Erzieher/Innen, Lehrer/Innen und Eltern kommen.

Erzieher/Innen sollten rechtzeitig- von Anfang an mit Eltern aufklärend und konstruktiv im Gespräch sein. Eltern sollten von vornherein wissen, dass nicht nur sichtbare Produkte lernen wie beispielweise das Malen eines Bildes, sondern das Kompetenzaufbau die Aufgabe der Kindertagesstätte ist. Somit kommt es nicht zu Missverständnissen. Um solche Gespräche besser führen zu können sollten sie geschult sein um dann auch besser zu argumentieren.

Die Probleme, welche die Kooperation zwischen Kindertagesstätte, Grundschule und Eltern erschweren, sind vielschichtig und gründen fast ausschließlich auf der Verschiedenartigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule. Durch gegenseitiges Austauschen über Vorstellungen, Methoden

und Ziele und gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen könnte jedoch eine Annäherung beider Berufsgruppen erreicht werden.

## **2.6. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen von Erzieher/Innen und Lehrer/Innen**

Für Erzieher/Innen und Lehrer/Innen gibt es unterschiedliche Fortbildungsangebote zur Thematik des Schulübergangs als zur Kooperation. Kindertagesstätten die einen Kooperationsvertrag mit einer oder mehrerer Grundschulen haben sollten gemeinsame Fortbildungen besuchen.

Da es in der Praxis noch nicht viele gemeinsame Fortbildungsangebote für Erzieher/In und Lehrer/In gibt wird ein Beispiel für eine zwei tägige Fort- und Weiterbildung für Erzieher/Innen und Lehrer/Innen im Anhang dargestellt.

Das Ziel dieser zweitägigen Fortbildung ist es, ein gemeinsames Grundverständnis zu bekommen und dies zu festigen und zu fördern. Die Kooperation sollte zwischen den Kindertagesstätten und den Grundschulen optimiert werden um den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu erleichtern und effektiver auszugestalten. Diese gemeinsamen Fortbildungen sollen die Möglichkeit eröffnen, die Sichtweise des anderen kennenzulernen und so Achtung und Verständnis für die Arbeit des Kooperationspartners zu stärken. Durch gleiche Informationen bzw. Wissensquellen wird der gemeinsame fachliche Austausch gefördert und erleichtert. (URL2: Kita- Bildungserver, 2010)

### **3. Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus empirischer und internationaler Perspektive**

#### **3.1 Historische Entwicklung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule**

Der Transitionsprozess ist schon lange ein heiß diskutiertes Thema in der pädagogischen und bildungsreformerischen Diskussion. Mitte des 19. Jahrhunderts ist bereits ein theoretisch- konzeptioneller Rahmen für den Übergang geschaffen worden, aber erst 120 Jahre später in der Pädagogik eine Rolle spielte.

Die ersten Diskussionen entfachte Kern (1951) in den 50er Jahren mit der These „vom Zusammenhang zwischen Sitzenbleiberelend und Schulreife“. (Faust & Roßbach 2004, S.92) Er forderte eine Erhöhung des Einschulungsalters, da viele Kinder noch zu jung und damit noch nicht schulreif waren. Das Einschulungsalter hatte sich somit um 5 Monate erhöht. Allerdings stellte sich heraus, dass die Maßnahme nicht zu einer längerfristigen Reduktion der Zurückstellung vom Schulbesuch führt. Aus diesem Grund wurden in den 60er Jahren Schulkindergärten als Förderinstitutionen gegründet. Diese Schulkindergärten waren für „dem Alter nach schulpflichtige, aber noch nicht schulreife/ schulfähige Kinder“. (ebd.) Anfang der 70er Jahre wurden umfassende „Modelle einer strukturellen Verzahnung der beiden Bildungsbereiche präferiert“ (ebd.), die vor allem die Frage der Zuordnung der Fünfjährigen zum Elementar- oder Primarbereich betrafen. Es folgten weitere Modellversuche (ebd.):

- Das traditionale Kindergartenmodell, bei dem die Kinder im Kindergarten blieben.
- Die Eingangsstufe an Grundschulen, in welche die Kinder als Fünfjährige eingeschult und in einer zweijährigen Förderung von spielorientiertem zu schulischem Lernen geführt wurden.
- Die Vorklasse an Grundschulen, in welche die Kinder ebenfalls als Fünfjährige eingeschult wurden, wobei hier aber nur eine einjährige

Förderung in der Vorklasse einem unveränderten ersten Schuljahr vorgeschaltet wurde.

Verschiedene empirische Ergebnisse zeigten, dass sich die Fördereffekte der verschiedenen Modelle nicht voneinander unterschieden. Auch die fehlenden finanziellen Mittel trugen dazu bei, dass die Modellversuche wie beispielweise der Jahrgang (Klasse 0) abgebrochen wurden. Mitte der 70er Jahre wurde entschieden, dass die Fünfjährigen im Kindergarten verbleiben sollen.

Die strukturelle Verzahnung von Elementar- und Primärbereich wurden durch die Forderung einer freiwilligen Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ersetzt. (ebd.)

Anfang der 90er Jahre wurde ein neues Modell auf der neuen Schuleingangsstufe konzipiert und erprobt. Diese "neue" Schuleingangsstufe beinhaltet keine Verzahnung der beiden Institutionen mehr, sondern es besteht die Grundidee in einem Verzicht auf Zurückstellungen vom Schulbesuch. Alle Kinder werden ohne Prüfung ihrer Schulfähigkeit in die Schule eingeschult. Sie werden dann in einer zweijährigen Eingangsphase gefördert. Das Alter der Kinder wird als alleiniges Schuleingangskriterium genommen. Die dann entstehende Heterogenität wird als Bereicherung betrachtet. (ebd.)

Gegenwärtig kann man sagen, dass trotz aller Reformbemühungen in der Vergangenheit die Übergangsprobleme zwischen Kindertagesstätte und Grundschule bestehen bleiben. So werden „nur knapp unter 90%“ aller Kinder fristgemäß eingeschult.

Nach Hacker (2001) belaufen sich die derzeitigen Reformbemühungen in einer Reform der Schuleingangsstufe. „Die Verträglichkeit zwischen Vorschul- und Grundschularbeit wird hier von der Grundschule hergestellt“ (Hacker 2001, S.83). Die zweijährige Eingangsstufe nimmt der Kindertagesstätte die Aufgabe ab, die Kinder auf die Schule vorzubereiten und die Schulfähigkeit zu erlangen.

Heute stellt man fest: „Der Vorschulbereich ist für Reformen organisatorisch nicht erreichbar, da er »de jure« nicht Teil des Bildungswesen ist“ (ebd., S. 84). Das bestätigt auch die Studie des Deutschen Jugendinstituts. „Lösungen werden in erster Linie in einer Veränderung der Anfangsphase des

Grundschulunterrichts gesehen“ (ebd.). Vergleiche mit anderen europäischen Ländern zeigen, dass man auf den Vorschulbereich nicht verzichten sollte.

## **3.2 Aktueller Forschungsstand**

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule bietet immer wieder Anlass, diesen Prozess wissenschaftlich zu untersuchen.

In diesem Kapitel werden einzelne Forschungsbeiträge aus Deutschland vorgestellt, die sich mit dem Transitionsprozess beschäftigt haben.

### **3.2.1 Forschungsbeiträge aus Deutschland**

Beelmann (2000) untersuchte den Wechsel des Kindes zwischen Bildungsinstitutionen von der Kindertagesstätte bis zur weiterführenden Schule. Die damit verbundenen Veränderungen der Lebenssituation, die Belastungen, der Verlauf der kindlichen Anpassung und die Bedingungsfaktoren wurden erfasst. In der Studie ergaben sich unterschiedliche Anpassungsverläufe. Ein Drittel der Kinder blieb konstant auf niedrigem Störungsniveau. Knapp ein Drittel wies ein konstant hohes Ausmaß an Anpassungsstörungen auf, die sich zu den sogenannten Risikofaktoren zu verfestigen drohten. Ein Sechstel der Kinder schaffte die Integration und Reorganisation nicht umgehend und zeigte im Verlauf des Übergangs eine Zunahme von Anpassungsstörungen. Ebenfalls ein Sechstel der Kinder hatten nach dem Übergang die Anpassungsschwierigkeiten abgenommen. (Griebel & Niesel 2004, S. 100)

In einer Interview- und Fragebogenstudie von Griebel und Niesel (2002) wurden Eltern und Erzieher/Innen zu ihren Kindern im letzten Kindergartenjahr befragt. Dies waren z.B. Fragen zum Verhalten des Kindes Zuhause oder für die Erzieher/Innen Fragen zum Verhalten in der Kindergartengruppe. Zusätzlich wurden Interviews mit den Kindern durchgeführt die nach drei und sechs Monaten nach dem Schuleintritt gemacht wurden und mit den Eltern im Abstand von drei Monaten, sechs Monaten und zwei Jahren, nachdem das Kind eingeschult wurde. (vgl. Griebel & Niesel 2002, S.135) Daraufhin entwarfen Griebel und Niesel (2004) ein Strukturmodell. Dieses Modell wurde für den Übergang entworfen, „nachdem Diskontinuitäten in den Erfahrungen des

Kindes auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene bewältigt werden müssen“ (Griebel & Niesel 2004, S.101). Alle Beteiligten, die den Übergang aktiv bewältigen und Beteiligte, die nur Einfluss nehmen, sollten kommunikativ zusammenarbeiten. (ebd.)

Roux (2002) orientierte sich am Situationsansatz und fand an Hand einer Pilotstudie mit Kindern am Ende der Kindergartenzeit heraus, dass Besuche in der Schule kaum unternommen wurden. Dabei sollten Schulbesuche zum Standardprogramm im Rahmen der Schulvorbereitung gehören, auch wenn diese offenbar nur wenig Spuren hinterlassen.

### **3.2.2 Forschungsprojekte aus Deutschland**

Um die Kontinuität der Bildungsprozesse in Kindertagesstätten und Grundschule zu verbessern, wurde das Programm „ponte. Kindergärten und Grundschulen“ entwickelt. An diesem Programm haben 74 Einrichtungen aus vier Bundesländern teilgenommen. Ziel dieses Programms ist es, „Kindergärten und Grundschulen dabei zu unterstützen, sich selbst zu hervorragenden Bildungseinrichtungen für Kinder weiterzuentwickeln“. (Ramseger & Hoffsommer 2008, S.14) Zwischen beiden Berufsgruppen, also der Erzieher/Innen und den Lehrer/Innen, haben in Lerntandems intensive Gespräche stattgefunden. Die Akteure in diesem Projekt sind an erster Stelle die Kinder beider Einrichtungen sowie Eltern, Lehrer/Innen, Erzieher/Innen und eine externe Moderatorin. Mit ihrer Unterstützung können die Verknüpfungspunkte herausgearbeitet werden, die die Kindertagesstätte und die Grundschule als Lerntandem verbindet. Die Erzieher/Innen und Lehrer/Innen treffen sich regelmäßig, ein Mal im Monat zu Gesprächen. Wichtig ist dabei der Austausch über das Bildungsverständnis, wo gibt es Gemeinsamkeiten, wo gibt es Klärungsbedarf. Sie lernen voneinander und entwickeln gemeinsam Ideen, wie die pädagogische Arbeit verbessert werden kann. Ein Beispiel dazu: Pädagog/Innen von der Grundschule kommen zum Themenelternabend in die Kita und stellen die Arbeit an ihrer Schule vor. Eltern, deren Kinder sich auf den Übergang zur Grundschule vorbereiten, haben so die Möglichkeit, in gewohnter Umgebung ihre Fragen an die Lehrer/Innen zu stellen und auch über Ängste und Befürchtungen zu sprechen. (ebd.)

In Rostock (Mecklenburg Vorpommern) hat das Institut für Lernen und Leben e.V. ein Modellprojekt mit dem Namen „Vorschulische Bildung und Erziehung in der Kindertagesstätte“ auf den Weg gebracht. Es startete im Schuljahr 2003/2004. Ziele des Modellprojekts waren „in enger Kooperation mit der Grundschule zuerst die Inhalte vorschulischer Bildung und Erziehung zu definieren und umzusetzen, um dann den individuellen Bildungsprozess des Kindes beobachten, begleiten und evaluieren zu können“ (URL3: Deutsches Jugendinstitut 2010). Auf dieser Basis kann die Grundschule auf den individuellen Bildungsstand des Kindes eingehen und ihre pädagogischen Angebote darauf abstimmen. Diese Zusammenarbeit dient auch dazu, den Kindern den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu erleichtern. Neben der Früherziehung in den Bereichen Natur, Umwelt, Sprachen und Musik ist die Zusammenarbeit mit der Grundschule ein fester Bestandteil des Projekts. Die Kindergartenkinder besuchen in regelmäßigen Abständen Unterrichtsstunden oder nehmen z.B. am Sportfest teil. Für jedes Kind wurde eine Mappe geführt, in welcher u.a. die Selbstständigkeit, die sozial-emotionale Kompetenz, die sprachlichen Fähigkeiten, das Mengenverständnis und die Grob- und Feinmotorik des Kindes eingeschätzt wurde. Die Eltern und die zukünftigen Lehrer/Innen konnten sich an Hand dieses Bildungsbuches (Portfolio) über den Entwicklungsstand des Kindes informieren. (URL3: Deutsches Jugendinstitut 2010)

Mit dem Programm "Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule" stärkt das Land Niedersachsen die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und leistet einen Beitrag zur Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsbereiche. Das Programm "Brückenjahr" hat im August 2007 begonnen und wird für vier Jahre gefördert. Die Zurückstellung von schulpflichtigen Kindern soll vermieden werden und eine vorzeitige Einschulung soll erleichtert werden. Die pädagogischen Fachkräfte verständigen sich über die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen und erarbeiten ein gemeinsames Bildungsverständnis, sie beziehen die Eltern (Erziehungsberechtigten) in den Verständigungsprozess über ein gemeinsames Bildungsverständnis mit ein. Die Beteiligten berücksichtigen insbesondere Stärken, Potentiale und Ressourcen der Kinder und nehmen das Kind als Konstrukteur seiner Bildungsprozesse

erst. Gemeinsam verständigen sie sich darüber, was sie unter Schulfähigkeit verstehen und legen gemeinsam fest, welche Kompetenzen in der Kindertagesstätte und in der Grundschule gefördert werden sollen. (vgl. URL4: Niedersächsisches Kultusministerium 2010)

Die Studien und Modellprojekte zum Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule aus Deutschland sind sehr zahlreich. Es wurden nur 3 Modellprojekte genannt und beschrieben, weil es sonst zu weitführen würde, alle Projekte zu beschreiben.

Es lässt sich erkennen, dass das Thema Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich im zunehmenden Maße von Interesse ist. Weitere aktuelle Kooperationsmodelle in Kindertagesstätten sind zu nennen:

- Bildungshäuser in Baden- Württemberg, Laufzeit 2007- 2014/15
- KIDZ in Bayern, Laufzeit 2005- 2010
- Kind & Ko in Sachsen und in Nordrhein- Westfalen, Laufzeit ab 2007
- TRANSKIGS in Berlin, Brandenburg, Thüringen, NRW, Laufzeit 2005- 2010

Durch neue Modellprojekte wird die Qualität der Kindertagesstätten immer weiter entwickelt. (vgl. Hopf/Zill-Sahm, Franken 2008, S.21)

### **3.2.3 Empirische Forschungsergebnisse aus Europa und der USA**

Broström (2001, 2002, 2003) (Dänemark) sieht „in Widersprüchen zwischen Kindergarten und Schulen hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Prinzipien von Erziehung und Bildung sowie in dem Mangel an Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften der beiden Institutionen für einige Kinder die Gefahr eines Kulturschocks am Schulbeginn“ (Griebel & Niesel 2004, S.95). In Broström seiner Studie äußerten sich 12% der Kinder das sie unsicher und nervös vor dem Schulbeginn sind. Einigen Kindern viel es schwer das gelernte Wissen (situiertes Wissen) in der Schule anzuwenden. Zur Erleichterung des Übergangs ist der ökologische Anpassungsprozess der Kinder wichtig. Zwischen den beiden unterschiedlichen Bildungsprogrammen sollte Kontinuität hergestellt werden. Aus diesem Grund wurden einige Übergangsaktivitäten in Dänemark gestartet. Trotz theoretisch optimaler Kooperation zwischen

Kindertagesstätte und Grundschule war die Anpassung von Kindern an die Schule nicht vorhersehbar. (ebd., S.96)

In Schweden wurden die Sechsjährigen ebenfalls der Schule zugeordnet. Johansson (2002) untersuchte die Kooperation zwischen Schule, den speziellen Vorschulklassen für die Sechsjährigen und den Horten. Eltern sollten aus ihrer Sicht und aus Sicht ihrer Kinder die neuen Situationen bewerten. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass Eltern gute Kenntnisse davon hatten „was in der Schule neuen Typs geschah, als auch der Einfluss darauf“ (ebd.). Einige von den befragten Eltern hätten gerne mehr Einfluss gehabt, vor allem diejenigen, die die Schule für ihre Kinder ausgesucht haben. Unzufrieden waren Eltern mit dem Personal- Kind- Schlüssel und mit der Gruppengröße. Dennoch waren Eltern zufrieden mit der neuen Kooperation, denn mehr Erwachsene haben die Verantwortung für die Kinder.

Pramling und Samuelson (2004) haben in einer weiteren Evaluationsstudie gezeigt, dass Vorschulklassen die ganzheitliche Förderung der Kinder fortsetzten, im Gegenteil zu den Schulen die an ihren einzelnen Unterrichtsfächern festhalten. Vorschulpädagogen denken noch sehr territorial. Die Schullehrer/Innen zeigen den Vorschulpädagogen zu wenig Wertschätzung. Aspekte wie beispielsweise die Gehälter und die Arbeitszeitregelungen erschweren die Kooperation. (ebd.)

Der amerikanische „kindergarten“ ist eine eigenständige Institution, die in das Schulsystem als Vorschulklasse integriert und freiwillig ist. Die überwiegende Mehrheit der Kinder in Amerika besucht den „kindergarten“. Er ist häufig räumlich, personell und inhaltlich von der Schule getrennt. In der „Beginning School Study“ die seit 1982 läuft, wird die Übergangsbewältigung vom „kindergarten“ in die erste Klasse untersucht. Die Kinder besuchen die Institution entweder halbtags oder ganztags. Der Einfluss verschiedener Familienformen sowie die soziale Situation der Familien fließen dort mit hinein. Hauptanliegen dieser Studie ist aufzuzeigen, auf welcher Weise die Schule sozialen Ungleichheiten entgegenwirkt oder diese verstärkt. Dabei sollen die Effekte des Lernens in der Schule und außerhalb unterschieden werden. Benachteiligte Kinder sollten vor dem Schuleintritt gefördert werden. Hauptursache für Statusunterschiede in höheren Klassen sind die

Ungleichheiten der frühen Bildungsressourcen durch einen niedrigen sozialen Status im Elternhaus. Da heißt „bei allen Maßnahmen, die im Zusammenhang mit der Einschulung ergriffen werden, ist zu überlegen, in welcher Weise sie dazu beitragen, die Chancenungleichheit zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Umfeldern zu verfestigen oder wie sie die Chancen von den Kindern für eine positive Schullaufbahn erhöhen (Yeboah, 2002).“ (Griebel & Niesel 2004, S.103) Positive Entwicklungen in der ersten Klasse waren mit kindlichem Verhalten sowie schulischen Anforderungen verbunden, beispielweise wie Aufgeschlossenheit, Interesse, fröhliche Stimmung und Konzentrationsfähigkeit. Ein Arbeitsstil der Lehrer/In der zu einem positiven Klassenklima führte und ein Engagement, das auch konstruktive Auseinandersetzungen mit Eltern einschließen konnte, wenn es um Belange der Kinder ging, sind auch Faktoren für die positive Entwicklung der Kinder. (ebd.)

## Zusammenfassung

Am Ende dieser Arbeit steht fest, dass sowohl das Kind im Transitionsprozess als auch seine Eltern betrachtet werden sollten, weil nicht nur das Kind sondern auch die Eltern erhebliche Entwicklungsanforderungen bewältigen müssen. Dieser Prozess bewegt auch Erzieher/Innen und Lehrer/Innen oft ebenso stark, auch wenn sie auf die Übergangsbewältigung nur Einfluss nehmen. Der Übergang ist ein wichtiger Schritt in der Biografie des Kindes und derer Familie. Sie erleben viel Neues und lernen Interessantes kennen. Doch sie müssen sich in den anfangs ungewohnten Verhältnis zurechtfinden. Die Hilfestellung der Eltern ist in diesem Prozess besonders wichtig. Denn Eltern sind die Experten ihrer Kinder und wenn Eltern zuversichtlich sind und sich auf das Neue einlassen, können Kinder mit Mut und Zuversicht in die neue Lebenswelt eintreten. Wenn es aber darum geht, den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule erfolgreich zu bewältigen, ist natürlich auch die Erzieher/Innen und die zukünftigen Lehrer/Innen gefragt. Von besonderer Bedeutung ist daher die Kooperation.

Das Ereignis ist für alle Beteiligten schwierig, weil zwei unterschiedliche Systeme in dieser besonderen Situation miteinander kooperieren sollten. Die aufgezeigten Unterschiede hinsichtlich der sozialen, aber auch der strukturellen Rahmenbedingungen machen deutlich, je größer diese Unterschiede sind desto schwieriger gestaltet sich der Wechsel. Daraus ergibt sich auch die dringende Notwendigkeit einer Kooperation zwischen den beiden Institutionen. Um Comenius Anfangszitat zu bemühen: „[...] Wenn die Grundmauern nicht gut genug gelegt sind, kann das darauf gerichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen.“

Gemeinsam sollten Erzieher/In und Lehrer/In zum Wohle des Kindes neue Wege beschreiten. Eine Abstimmung der Bildungs- und Lernprozesse zwischen dem Elementar- und Primärbereich ist daher unabdingbar und anzustreben. Noch gibt es nur selten ein gemeinsames pädagogisches Konzept bei den Kindertagesstätten und

den Grundschulen. Durch eine frühzeitige gemeinsame Zusammenarbeit beispielweise durch einen Kooperationskalender können Hindernisse vermieden werden. Kooperation sollte zum festen Bestandteil der am Übergangsprozess beteiligten Institutionen sein um pädagogische Brüche zu vermeiden, sowie die Kinder optimal auf die Schule vorzubereiten. Wenn pädagogische Fachkräfte, Kind und Eltern mehr voneinander wissen, lassen sich Bildungsprozesse ganzheitlich ausrichten.

## Quellenverzeichnis

**Brandenburger Orientierungsplan:** Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Schule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primärbereich. Ministerrium für Bildung, Jugend und Sport 2008. Verlag das Netz.

**Bronfenbrenner, U.:** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1976. Klett- Cotta.

**Bründel, H.:** Wie werden Kinder schulfähig?: Was der Kindergarten leisten muss. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau 2005.Herder Verlag.

**Elschenbroich, D.:** Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001.Verlag Antje Kustmann.

**Faust, G./Roßbach, H.-G.:** Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, L. (u.a.):Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn 2004.Klinkhardt.

**Filipp, S.-H.:** Kritische Lebensereignisse. Weinheim (u.a.). 1995. 3. Aufl., Beltz.

**Fthenakis, W.E. (Hrsg.):** Elementarpädagogik nach Pisa. Freiburg 2003.Herder-Verlag.

**Griebel, W./Niesel, R.:** Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. München 2002. Don Bosco.

**Griebel, W. / Niesel, R.:** Transitionen. Weinheim (u.a.) 2004.Beltz.

**Hacker, Hartmut:** Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Faust-Siehl, Gabriele/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Arbeitskreis Grundschule - Grundschulverband. Frankfurt a.M. 2001.

**Hense, M. / Buschmeier G.:** Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. München 2002.Don Bosco.

**Hopf/Zill-Sahm/Franken:** Vom Kindergarten in die Grundschule. Berlin, Mannheim, Düsseldorf 2008. 4. Auflage Cornelsen.

**Kammermeyer, G.:** Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.):Schulanfang ohne Umwege: Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Hemsbach 2001.Beltz Verlag.

**Kindergarten heute:** Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. basiswissen kita. Herder-Verlag.

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.):** Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Weimar, Berlin 2008. Netz Verlag.

**Niesel/Griebel/Netta:** Nach der Kita kommt die Schule. Freiburg 2008.Verlag Herda.

**Rahmenplan von Mecklenburg- Vorpommern:** Für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule.2. Auflage. Schwerin 2005.

**Ramseger, J., Hoffsommer, J.:** ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar, Berlin 2008.Verlag das Netz.

**Speck- Hamdan, A.:** Neuanfang und Anschluss: Zur Doppelfunktion von Übergängen. In: pfv: Übergänge gestalten.2006.

## **Gesetzliche Grundlagen**

**Familienrecht**, 13. Auflage 2009. Beck-Texte im dtv.

**Grundgesetz** für die Bundesrepublik Deutschland. Fassung vom Mai 1949.

**Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Kindertagesförderungsgesetz - KiföG M-V)** Vom 1. April 2004.

**Münder/Meysen/Treczek** (Hrsg.): Frankfurter Kommentar SGB VIII. 6. Auflage 2009. Nomos Verlag.

**Schulgesetz** für das Land Mecklenburg Vorpommern. Fassung vom Februar 2009.

## **Internetquellen**

**Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München:** Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Beltz. Weinheim (u.a.), 2003 <http://www.bff-nbg.de/downloads/bep.pdf> [Stand: 29.06.2010]

**Bildungskonzeption für 0- 10 jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern:** [http://www.bildungmv.de/export/sites/lisa/de/Fruehkindliche\\_Bildung/Bildungskonzeption\\_fuer\\_0\\_bis\\_10jaehrige\\_Kinder\\_in\\_MV/Endfassung\\_Bildungskonzeption\\_0bis10jaehrige.pdf](http://www.bildungmv.de/export/sites/lisa/de/Fruehkindliche_Bildung/Bildungskonzeption_fuer_0_bis_10jaehrige_Kinder_in_MV/Endfassung_Bildungskonzeption_0bis10jaehrige.pdf) [Stand: 02.07.2010]

**Deutsches Jugendinstitut:** Institut für Lernen und Leben Rostock: Modellprojekt: "Vorschulische Bildung und Erziehung in der Kindertagesstätte" [http://db.dji.de/cgi-bin/db/dbrecout.php?db=5&dbsuche=&tabelle=db\\_stamm&rowid=2793&reiter=4](http://db.dji.de/cgi-bin/db/dbrecout.php?db=5&dbsuche=&tabelle=db_stamm&rowid=2793&reiter=4) [Stand: 26.07.2010]

**Jugendministerkonferenz/Kultusministerium:** Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf) [Stand: 25.06.2010]

**Kammermeyer G.: Schulfähigkeit** <http://foerderzentrum-prien.de/msh/material/kammeyer.pdf> [Stand: 25.06.2010]

**Hellmich, F.:** Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule  
<http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/59/62> [Stand: 01.06.2010]

**Merkel, J.:** Bildungsbereiche und Kompetenzen: Welche Themen sollen in der Bildungsarbeit berücksichtigt, welche Fähigkeiten angeregt werden?  
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1629.html> [Stand: 29.06.2010]

**Strätz, R.:** Bildungsziele im 21. Jahrhundert -Didaktische Konzepte in Kindergarten und Grundschule [www.spi.nrw.de/material/strae\\_ziele.pdf](http://www.spi.nrw.de/material/strae_ziele.pdf) [Stand: 01.08.2010]

URL1:[www.bildung-mv.de/de/schule/grundschulen/einschulung/](http://www.bildung-mv.de/de/schule/grundschulen/einschulung/)  
[Stand: 26.06.2010]

URL2:<http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=179>  
[Stand: 07.08.2010]

URL 3:  
[http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation\\_id=2017&article\\_id=6365&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&_psmand=8) [Stand: 06.07.2010]

## Anhang

### Anhang I

#### **Kooperationskalender:**

##### **August:**

- Kontaktaufnahme-und Gespräch von Erzieher/Inn und Lehrer/Inn
- Entwicklung der Zusammenarbeit Kindertagesstätte und Grundschule
- Alle beteiligten Personen der Institutionen treffen sich und besprechen das kommende Jahr,
- Sammlung von Vorschlägen für die künftige gemeinsame Arbeit, Feststellen der Kooperationsziele
- Entwicklung eines Jahresplanes
- Informationsgespräche über die Vorschulkinder und ehemaligen Vorschulkindern

##### **September:**

- Teilnahme an der Einschulungsfeier
- gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen zum Thema Schulübergang
- Kennenlernen der Arbeit des anderen
- gemeinsames Gestalten und Planen eines Elternabends
- Einladung zum Elternabend für Eltern der Schulanfänger
- Lehrer/Innen lernt die zukünftigen Schulkinder kennen
- Inhalte der Kindergartenarbeit kennenlernen.
- neue Projekte für die zukünftigen Schulkinder sollen geplant werden
- Terminabsprachen zwischen Erzieher/In und Lehrer/In
- gemeinsame Gespräche zwischen Grundschule und Kindertagesstätte über das Erfassen von nicht betreuten Kindern
- gegenseitige Hospitationen
- evtl. Hospitation der Erzieher/Inn in der 1. Klasse als Unterstützung
- Zusammenstellen der ersten Aktivitäten für den zukünftigen Kooperationskalender und weitere Ideensammlung
- gemeinsame Projekte: Laternenumzug

### **Oktober:**

- gemeinsame Ausflüge
- Spielnachmittag für Schulanfänger in der ehemaligen Kindertagesstätte
- Drachenfest, Herbstwald erforschen etc.
- Schulanfänger erkunden das leere Schulgelände
- Vorschulkinder besuchen im zweiwöchigem Abstand die Grundschule
- Austausch über Hospitation der Lehrkraft
- gemeinsame Beobachtungen und Austausch

### **November:**

- Informieren der Eltern über die Kooperation Kindertagesstätte/  
Grundschule
- Besprechen Fördermaßnahmen der Vorschulkinder mit den Eltern
- Hospitation in der Kindertagesstätte
- Rückblick und Auswertung der bisherigen Zusammenarbeit
- Vorschulkinder malen für die Erstklässler
- Bilder der Vorschulkinder im Klassenzimmer aufhängen
- Erstklässler besuchen die Kindertagesstätte

### **Dezember:**

- gemeinsame Planung der Weihnachtsfeier in der Kindertagesstätte und  
Grundschule
- Planung der Schulbesuche im nächsten Jahr
- Planung der Hospitationen im nächsten Jahr
- Weihnachtsbasteln in der Kindertagesstätte
- Weihnachtsbacken in der Schule
- evtl. Spielen im Schnee
- Erstklässler besuchen die Kindertagesstätte

### **Januar:**

- Schulkinder schreiben für die Erstklässler einen Brief
- Fördermaßnahmen überdenken
- gemeinsame Teilnahme an Fortbildungen
- Austausch über gemeinsame Kindbeobachtungen im Hinblick auf Elterngespräche
- gegenseitige Hospitationen
- Spielen im Schnee
- Kennenlernen des Schulwegs evtl. Verkehrserziehung gemeinsam
- Erstklässler besuchen die Kindertagesstätte

### **Februar:**

- Informationselternabend zu Einschulung
- Elterninformation zur Feststellung der Schulreife und zu den ersten Tagen in der ersten Klasse
- gegenseitige Hospitationen
- Kreatives in der Kindertagesstätte: z.B. basteln, malen, Erstklässler machen eine Lesenachmittag mit den Vorschulkindern
- gemeinsame Faschingsfeier
- Erzieher/Innen informieren sich über die Ziele und Methoden des Anfangsunterrichts
- Einzelgespräche mit den Eltern
- Erstklässler besuchen die Kindertagesstätte

### **März:**

- Wir entdecken den Frühling
- gemeinsames Osterbasteln
- gegenseitige Hospitationen
- Planung der Schulanmeldung
- Elternabend in der Schule zum Thema „Schulanmeldung“
- Gespräche über Schulfähigkeit
- gemeinsamer Ausflug
- Patenschaften werden gegründet
- wenn nötig, Einzelgespräche mit Eltern

### **April:**

- Elterninformationsabend (Planung und Einladung)
- Vorstellen der Erstklassenlehrer/In
- Informationen über den Anfangsunterricht
- Materialliste für Eltern
- Hilfen für das Kind (Lerntipps usw.)
- Planung der Schulaufnahmefeier
- gegenseitige Hospitationen
- Tag der offenen Tür in der Grundschule planen

### **Mai:**

- gemeinsames Lied für die Schulaufnahmefeier einstudieren
- Bastelarbeiten für das zukünftige Klassenzimmer
- Teilnahme am Schulfest oder Sommerfest
- Erstklässler besuchen die Kindertagesstätte

### **Juni:**

- Willkommensbrief der Erstklassenlehrer/Inn an die Vorschulkinder
- gemeinsames Sportfest
- gemeinsames Basteln z.B. Schultüte
- Schuleingangstest
- gegenseitige Hospitation
- Letzte Besuche von den Vorschulkindern in der Schule
- Letzter Besuch von den Erstklässlern in der Kindertagesstätte
- Auswertung aller Hospitationen und Beobachtungen
- Erzieher/Innen schreiben ihre Berichte
- Reflexion der gemeinsamen Kooperation
- Kontakt zwischen Kindergarteneltern und Schulkindereltern

## Juli:

- Vorbereitung des Schulanfangs
- Planung der Einschulungsfeier
- Planung für die Zusammenarbeit im nächsten Jahr
- Abschiedsfest in der Kindertagesstätte
- gemeinsamer Ausflug
- Treffen aller Schulanfänger
- Arrangierte Unterrichtsstunde für die Vorschüler
- gemeinsame Reflexion aller Beteiligten

Zeitraum	Datum	Aktivitäten	Personen
August	06.08.10	Kontaktaufnahme-und Gespräch von Erzieher/Innen und Lehrer/Innen	Erzieher/Innen & Lehrer/Innen
	12.08.10	Entwicklung der Zusammenarbeit Kindertagesstätte und Grundschule, das kommende Jahr wird besprochen, Sammlung von Vorschlägen für die künftige gemeinsame Arbeit, Feststellen der Kooperationsziele, Entwicklung eines Jahresplanes, Informationsgespräche über die Vorschulkinder und ehemaligen Vorschulkindern	
	21.08.10	Teilnahme an der Einschulungsfeier	Erzieher/Innen
September	08.09.10	Kennenlernen der Arbeit des anderen, Zusammenstellen der ersten Aktivitäten für den zukünftigen Kooperationskalender und weitere Ideensammlung, neue Projekte für die zukünftigen Schulkinder sollen geplant werden	Erzieher/Innen & Lehrer/Innen
	09-10.09.10	Hospitation in der 1. Klasse als	Erzieher/Innen

Unterstützung		
13.09.10	gemeinsames gestalten und planen eines Elternabends	Erzieher/Innen & Lehrer/Innen
14.09.10	Einladung zum Elternabend für Eltern der Schulanfänger	Lehrer/Innen
17.09.10	Die Lehrer/Innen lernt die zukünftigen Schulkinder und die Inhalte der Kindergartenarbeit kennen, Elternabend in der Schule	Lehrer/Innen Eltern & Lehrer/Innen
20.09.10	Terminabsprachen, gemeinsame Gespräche zwischen Grundschule und Kindertagesstätte über das Erfassen von nicht betreuten Kindern Reflexion des Elternabends	Erzieher/Innen & Lehrer/Innen
24-26.09.10	gemeinsame Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema Schulübergang	Erzieher/Innen & Lehrer/Innen
27-29.09.10	gegenseitige Hospitationen	Erzieher/Innen & Lehrer/Innen
30.09.10	Laternenumzug	Alle beteiligten Personen

## Anhang II

### Zweitägige Fort- und Weiterbildung

Thema: „Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule“

**Freitag, 24.09.2010**

<b>8.00 Uhr</b>	Begrüßung
<b>8.30 Uhr</b>	1. Vortrag: Kooperation ist unverzichtbar
<b>9.30 Uhr</b>	Pause
<b>10.00 Uhr</b>	2. Vortrag: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Kindertagesstätte und Grundschule
<b>11.30 Uhr</b>	Gruppenarbeit
<b>12.00Uhr</b>	Mittagspause
<b>13.00 Uhr</b>	3. Vortrag: Begründung für eine Kooperation
<b>14.30 Uhr</b>	Einzelarbeiten
<b>15.00 Uhr</b>	Pause
<b>15.30 Uhr</b>	4. Vortrag: Hindernisse und Probleme in der Kooperation
<b>17.00 Uhr</b>	Austausch von Praxiserfahrungen
<b>18.00 Uhr</b>	Reflexion vom Tag
<b>Ca. 18.45 Uhr</b>	Ende

**Samstag, 25.09.2010**

<b>8.00 Uhr</b>	Anfang
<b>8.15 Uhr</b>	Offene Fragen klären
<b>9.00 Uhr</b>	1. Vortrag: Formen der Zusammenarbeit und ihre Deutung
<b>10.00 Uhr</b>	Pause
<b>10.30 Uhr</b>	Gruppenarbeit
<b>11.30 Uhr</b>	2. Vortrag: Praxisbeispiele gelungener Kooperation
<b>12.30 Uhr</b>	Mittagspause
<b>13.30 Uhr</b>	Austausch von Praxiserfahrungen in Hinsicht auf Praxisbeispiele
<b>14.00 Uhr</b>	3. Vortrag: Kooperationskalender
<b>15.00 Uhr</b>	Pause
<b>15.30 Uhr</b>	Gruppenarbeit
<b>16.30 Uhr</b>	4. Vortrag: Anschlussfähigkeit herstellen und sichern
<b>17.30 Uhr</b>	Reflexion und Austausch von Praxiserfahrungen
<b>Ca. 18.30 Uhr</b>	Ende

## **Inhalte dieses Seminars:**

### **Freitag:**

#### *Teil 1: Kooperation ist unverzichtbar*

- Begriffserklärung und Grundprinzipien der Kooperation
- historischer Weg zur Zusammenarbeit und die heutige Struktur
- die pädagogische Notwendigkeit
- Rechtliche Grundlagen

#### *Teil 2: Gemeinsamkeiten und Unterschiede*

- Gemeinsamkeiten
- Unterschiede
- Entwicklungsgeschichte von Kindertagesstätte und Grundschule
- das Bild vom Kind in der Kindertagesstätte
- das Bild vom Kind in der Grundschule
- Leitbilder und Konzeptionen

#### *Teil 3: Begründung für eine Kooperation*

- Begründung in Gesetzen und Bildungsplänen
- Begründung aus Sicht der Erzieher/In
- Begründung aus Sicht der Lehrer/In
- Begründung zu Gunsten des Kindes und der Eltern

#### *Teil 4: Hindernisse und Probleme der Kooperation*

- nennen von Problemen und Hindernissen

## **Samstag:**

### *Teil 1: Formen der Zusammenarbeit und ihre Deutung*

- Kooperationsanlässe mit Blick auf dem Kind
- Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern
- Aufzeigen von unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit zwischen Erzieher/In und Lehrer/In

### *Teil 2: Praxisbeispiele gelungener Kooperation*

- Brücken bauen
- Patenschaften
- Kinder erklären für Kinder die Schule
- Kooperationskalender
- Kooperationsverträge

### *Teil 3: Kooperationskalender*

- Inhalte
- Führen eines Kooperationskalenders
- Beispiel eines Kooperationskalenders

### *Teil 4: Anschlussfähigkeit herstellen und sichern*

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Bachelorarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe und sowohl wörtliche, als auch sinngemäß entlehnte Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ritzerow, den 12.08.2010