

Sassu, Raluka
Früherziehung und Schulfähigkeit

Neue Didaktik (2008) 1, S. 13-24

urn:nbn:de:0111-opus-73265



in Kooperation mit / in cooperation with:

Neue Didaktik

<http://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/index.html>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Früherziehung und Schulfähigkeit
Raluca Sassu

FRÜHERZIEHUNG UND SCHULFÄHIGKEIT

Lekt. Dr. Raluca Sassu

Lucian-Bloga-Universität Sibiu

Die Früherziehung ist zurzeit ein wichtiger Begriff auch für das rumänische Bildungssystem geworden. Immer mehr Spezialisten erkennen die Wichtigkeit der Früherziehung für die weitere Entwicklung des Kindes, für die Einschulung - nicht nur im akademischen Bereich - Schulleistungen, sondern auch im sozialen Bereich – Arbeitsstelle, Anpassungsfähigkeit usw., sowie im Bereich der persönlichen Entwicklung. Das Vorschulprogramm ist in Rumänien Landesweit eingesetzt, jedoch erheben sich einige Elemente die den Übergang Kindergarten – Schule erschweren, z.B. die Inhalte die nicht immer kontinuierlich sind, wenig Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule, sowie zwischen Eltern, Kindergarten und Grundschule. Neue Studien sollten Qualitätsstandarde in der Früherziehung setzen die für die spätere Entwicklung des Kindes grundlegend sind.

Hiermit werden drei Bildungssysteme im Bereich der Früherziehung und der Einschulung beschrieben und aus verschiedenen Gesichtspunkten analysiert – das Bildungssystem aus Großbritannien, aus den Vereinigten Staaten und aus Deutschland.

Die Früherziehung in Großbritannien wird aus der curricularen Perspektive erläutert – das sogenannte *Foundation Stage* – das Grundstadium. Die Früherziehungsproblematik hat sich stark entwickelt - die Autorität für Curriculum und Qualifikationen hat angefangen mit 2000 neue Dimensionen der Früherziehung dargestellt, in enger Zusammenarbeit mit Erzieher und Experten. Das Grundstadium bietet ein Modell der individuellen Achtung in der Erziehung der Kinder, biete Ziele der Früherziehung dar, Grundlegende Elemente die dem Erzieher helfen effektiv und kindgemäß zu arbeiten.

Weiterhin werden die Ziele, die Prinzipien und die Lernbereiche des Curriculums für das Grundstadium dargestellt.

1 Das Grundstadium

Das Grundstadium fängt an, wenn Kinder das Alter von drei erreichen. Viele Kinder gehen in den Kindergarten – der verschiedenartig organisiert werden kann, bald nach ihrem dritten Geburtstag. Einige bleiben zu Hause bis sie die Grundschule anfangen.

Kinder haben bereits sehr viel erlernt, bis sie drei Jahre alt sind. Einige Kinder haben die Erfahrung der Gruppe (aus Familien, Geschwistergruppen, Kinderkrippen). Für andere ist es ihre erste Erfahrung in einer Gruppe.

Ziele des Grundstadiums

Alle Institutionen die für Ausbildung der Kinder zwischen 3 und 5 finanziert werden, müssen Tätigkeiten und Erfahrungen planen die den Kindern helfen Fortschritte in ihrer Entwicklung und in Lernen zu haben. Junge Kinder haben eine Vielfalt von unterschiedlichen Erfahrungen sowie von Fähigkeiten und Interessen, wenn sie eine erzieherische Institution besuchen, im Alter von drei, von vier oder von fünf. Sie benötigen ein gut geplantes und materiell abgedecktes Lehrplan, um das Lernen zu fördern, Erfolgsgelegenheiten für alle Kinder bereitzustellen. Die Überwachung des Fortschritts jedes Kindes während des Grundstadiums ist wesentlich um Fortschritte sicherzustellen und Schwierigkeiten zu identifizieren.

Sofortige und geeignete Tätigkeiten können helfen und spätere Lernschwierigkeiten in der Schulkarriere verhindern.

Der Lehrplan für das Grundlage Stadium sollte das zukünftige Lernen untermauern, durch das Stützen, das Fördern und der Entwicklung bei Kindern folgender Aspekte:

- **Das persönliche, soziales und emotionales Wohlbefinden:** insbesondere durch das Stützen der verschiedenen Übergänge, die eine Gruppen-Gesinnung fördernd und die Gelegenheiten für jedes Kind zur Verfügung stellen, ein bewertetes Mitglied der Gruppe und Gemeinschaft zu werden und damit ein starkes Selbstbild und self-esteem zu entwickeln;
- **Die positive Einstellungen und Dispositionen gegenüber ihrem Lernen:** d.h. Begeisterung für das Wissen und Lernen und das Vertrauen in ihrer eigenen Fähigkeit erfolgreich zu sein;
- **Die sozialen Fähigkeiten:** Gelegenheiten anzubieten für das Erlernen der harmonischen Zusammenarbeit, des Miteinander sein, des Zuhörens;
- **Die Fähigkeiten der Aufmerksamkeit und des Ausdauerens:** insbesondere die Kapazität sich auf ihrem eigenen Spiel oder Gruppenaufgabe zu konzentrieren;
- **Die Sprache und Kommunikation:** Gelegenheiten anzubieten, damit alle Kinder sprechen, kommunizieren sollen, in verschiedenen Situationen und unter unterschiedlichen Umständen, damit sie sprachlich auf Erwachsene und andere Kinder reagieren, den Wortschatz ausüben und erweitern, Kommunikationsfähigkeiten entwickeln;
- **Das Lesen und Schreiben:** durch Gelegenheiten, dass alle Kinder das Anwenden der Wörter und Texte erforschen, genießen und erlernen, in einer Vielfalt von Kontexten und wo alle Kinder die Möglichkeit haben mit Büchern umzugehen.
- **Die Mathematik:** durch Gelegenheiten, dass alle Kinder ihr Verständnis über Zahlen, Maßen, Mustern, Formen und Räumlichkeiten entwickeln, wobei zahlreiche und unterschiedliche Kontexte zur Verfügung stehen, in denen sie diese Aspekte erforschen können, genießen und erlernen, ausüben und darüber sprechen können;

Früherziehung und Schulfähigkeit
Raluca Sassu

- **Das Wissen und Verstehen der Welt:** mit Gelegenheiten für alle Kinder, Probleme zu lösen, Entscheidungen treffen, experimentieren, vorhersagen, planen und fragen, in einer Vielzahl von Kontexten und die eigene Umwelt erforschen zu können und über Menschen, Orte und die Bedeutung für ihr eigenes Leben herausfinden;
- **Die körperliche Entwicklung:** Gelegenheiten anzubieten, damit alle Kinder sich Fein- und Grobmotorikfähigkeiten entwickeln und ausüben, damit sie ihre feinen und groben Bewegungsfähigkeiten und ihr Verständnis vom eigenen Körper entwickeln und damit sie verstehen was man tun muss um sicher und gesund zu sein und zu leben;
- **Die kreative Entwicklung:** Gelegenheiten anzubieten, damit alle Kinder eigene Gedanken, Ideen und Gefühle in einer Vielzahl von Tätigkeiten wie: Kunst, Design und Technologie, Musik, Bewegung, Tanz und phantasiereiche und Rollenspiele ausdrücken;

2 Prinzipien der Früherziehung

Diese Prinzipien wurden aus den praktischen Erlebnissen entzogen, als Leitlinien für die gute und effektive Leistung.

1. Wirkungsvolle Erziehung erfordert einen relevanten Lehrplan und Praktiker/Erzieher, die den Plan verstehen und in der Lage sind, die Lehrplananforderungen einzuführen.
2. Wirkungsvolle Erziehung erfordert Erzieher, die die rapide Entwicklung der Kinder in allen Bereichen – physisch, intellektuell, sozial, emotional - in diesen frühen Jahren verstehen. Kinder sind berechtigt unterstützt in ihrer Entwicklung zu sein, Unterstützung die das Wissen fördert, Fähigkeiten entwickelt und Vertrauen und Selbstvertrauen ausbildet, damit Nachteile und Schwierigkeiten überwunden werden können.
3. Erzieher sollten sichergehen dass alle Kinder sich der Gruppe eingeschlossen fühlen, sicher und bewertet fühlen. Sie müssen positive Verhältnisse zu den Eltern errichten, um effektiv mit ihnen und ihren Kindern zu arbeiten.
4. Früherziehung muss sich auf das Vorhergelernte unterstützen, auf das was Kinder bereits wissen und tun können. Es sollte eine positive Haltung und Einstellung gegenüber dem Lernen entwickelt werden, damit man jeden frühen Misserfolg vermeidet.
5. Kein Kind sollte ausgeschlossen werden oder benachteiligt werden wegen der Abstammung, Kultur oder Religion, Muttersprache, Herkunft, spezielle pädagogische Notwendigkeiten, Unfähigkeiten, Geschlecht.
6. Eltern und Erzieher sollten zusammen arbeiten in einer Atmosphäre von gegenseitigem Respekt, wo Kinder Sicherheit und Vertrauen aufbauen können.

Früherziehung und Schulfähigkeit
Raluca Sassu

7. Um wirkungsvoll zu sein, sollte ein Früherziehungscurriculum sorgfältig strukturiert werden. Die Struktur sollte drei Richtungen folgen:
 - ✓ Bestimmung des Lernens, von unterschiedlichen Ausgangspunkte, gerichtet auf dass was die Kinder bereits tun können;
 - ✓ Relevanter und passender Inhalt, dessen unterschiedlichen Niveaus die Notwendigkeiten der jungen Kinder zusammenbringt;
 - ✓ geplante und zweckmäßige Tätigkeit, die Gelegenheiten für das unterrichten im Inneren und im Freien zur Verfügung stellt;
8. Es sollte Gelegenheiten angeboten werden, damit Kinder in den Tätigkeiten, die von den Erwachsenen geplant werden, oder die sie selbst planen oder einleiten sich engagieren. Kinder machen kein Unterschied zwischen „Spiel“ und „Arbeit“ und die Erzieher sollten das auch nicht tun.
9. Erzieher müssen die Kinder beobachten und passend auf Kinder reagieren. Sie müssen wissen wie die Kinder lernen und wie sie sich entwickeln um genau die nachfolgender Schritte des Lernens und der Entwicklung zu folgen;
10. Gut geplante, zweckmäßige Tätigkeit und passende Intervention Seite der Erzieher engagieren die Kinder im Lernprozess und helfen ihnen Fortschritte im Lernen zu haben.
11. Um Kinder reiche und anregende Erfahrungen zu haben, muss die Lernumwelt gut geplant und organisiert werden. Die Unterrichtsstruktur muss den Kindern das Erforschen, Experimentieren, Planen und Entscheiden erlauben, um besser zu lernen, sich zu entwickeln und Fortschritte zu machen.
12. Das wirkungsvolle Lernen und die Entwicklung für junge Kinder erfordert hochwertige Obacht und Erziehung durch Erzieher.

2.1 Bereiche des Lernens

Der Lehrplan für das Grundstadium wird in sechs Bereiche des Lernens organisiert:

- persönliche, Sozial- und emotionale Entwicklung;
- Kommunikation, Sprache und Bildungsgrad;
- mathematische Entwicklung;
- Wissen und Verstehen/Verständnis der Welt;
- physische Entwicklung;
- kreative Entwicklung.

Früherziehung und Schulfähigkeit Raluca Sassu

Die sechs Bereiche helfen Tätigkeiten und Erfahrungen zu planen und stellen einen Rahmen für die Früherziehung zur Verfügung. Dieses bedeutet nicht, dass das ganze Lernen der jungen Kinder in Bereiche geteilt wird. Eine Erfahrung kann einem Kind Gelegenheiten anbieten, eine Vielfalt von Kompetenzen, Fähigkeiten und Begriffe aus mehreren Bereichen zu entwickeln.

Die Früherziehung richtet sich also auf das Angebot der Gelegenheiten für Situationen und Kontexte die dem Kind eine harmonische und positive Entwicklung erlauben. Der Erzieher plant und organisiert die Tätigkeit, jedoch werden die Wünsche, Interessen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes berücksichtigt.

2.2 Früherziehung in den vereinigten Staaten

In den USA, orientiert sich die Problematik der Früherziehung in Richtung der Programme für „Alle Kinder“ sowie im Bereich der Vorbereitung für die Schule.

Der Anteil der Kinder die früh Bildungs-Programme besuchen hat sich dramatisch in den letzten Jahren in den Vereinigten Staaten entwickelt. In 2001, 66% aller 4-jährigen nahmen an einem Zentrum oder in der Schule an einem Vorschulprogramm teil, 23% - 30 Jahre zuvor (*National Center for Education Statistics* [NCES], 2003; US Bureau of the Census, 1970).

Allerdings, ist die Teilnahme von Kindern aus Familien mit niedrigem Einkommen und Familien mit weniger gebildeten Eltern nach wie vor relativ niedrig. Ist die Immatrikulation in der Vorschulausbildung für die Schule genug? Besitzen Kinder die an einem Vorschulprogramm teilnehmen bessere Lese- und Mathefähigkeiten? Variieren die Leistungen je nach Art des Programms, oder die besonderen Merkmale der Kinder sind wichtiger? (MAGNUSON, MEYERS, RUHM, WALDFOGEL, 2004)

Die Antworten auf diese Fragen haben Implikationen für die Erziehungspolitik, für die Entscheidung, wie viele und welche Arten von frühen Bildungs-Programmen unterstützt werden sollten. Eines der drei Ziele im Rahmen der Früherziehung war, dass alle Kinder Zugang zu qualitativ hochwertige und entwicklungswirksamen geeignete Vorschul-Programme haben, die sie für die Schule vorbereiten (*Ausschuss für wirtschaftliche Entwicklung*, 2002). In den 1990er Jahren, haben die Staaten und die Bundesregierung die Finanzierung für Kinderbetreuung und Vorschul-Subventionen Programme erweitert (BLANK, SCHULMAN, & EWEN, 1999; *Education Week*, 2002).

2.3 Die Lage der Früherziehung in den Vereinigten Staaten.

Dreiviertel der Kinder in den USA besuchen ein Früherziehungsprogramm. Diese Programme werden von verschiedenen Träger finanziert, staatliche sowie private.

Head Start

Head Start ist ein aus Bundesmitteln finanziertes Programm der Früherziehung für Kinder aus Haushalte mit niedrigem Einkommen und Kindern mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen. In Betrieb seit 1965, dient Head Start in erster Linie 3- und 4-jährige Kinder (auch wenn ein kleines Early Head Start Programm mit Kindern im Alter unter 3 im Jahr 1995 begann). Im Jahr 2002 Bundesmittel von knapp \$ 6,3 Mrd. unterstützt das lokale Community-based Head Start Stipendiaten. In den späten 1990er Jahren, haben 16 Staaten zusätzliche Mittel für Head Start-Programme bekommen (SCHULMAN ET AL., 1999). Im Jahr 2001, ungefähr 12% der Kinder wurden bundesweit im Head Start immatrikuliert, was etwas mehr als die Hälfte der förderfähigen ist (CURRIE & NEIDELL, 2003). Die überwiegende Mehrheit der Head Start-Programme betreiben Teilzeit und Teil-Jahr, aber Anstrengungen werden unternommen, in Abstimmung mit andere kommunale Dienste, die Wrap-Around (ganztägige) Betreuung zu erfüllen, damit die Bedürfnisse von berufstätigen Eltern eingesehen werden. Head Start ist einzigartig in seinem Fokus auf Gesundheit und Ernährung Programmierung, soziale Dienste, Eltern-Beteiligung zusammen mit Bildungs-Programmierung (RIPPLE ET AL., 1999). Die Finanzierung der Head Start-Programme hängt von Bundes-Leistung Leitlinien ab. Jedes Zentrum wird in einer Vor-Ort-Überprüfung mindestens einmal alle 3 Jahre, auf der Grundlage von 24 Performance-Programm Maßnahmen, im Zusammenhang mit vielfältigen Programm-Komponenten evaluiert.

Bis vor kurzer Zeit haben die meisten Erziehungsprogramme im Vorschulalter das Head Start Modell verfolgt und sich auf Kinder aus armen Familien oder auf Risikokinder konzentriert. In den letzten 10 Jahren haben die Staaten mehr Möglichkeiten für Kinder aus Familien mit einem mittleren- und hohen Einkommen angeboten, im Bereich der Früherziehung. In 1995 Georgia hat das erste universale Programm preK eingeführt, ein Programm das alle 4-jährige miteinbezieht ohne das Einkommen der Familien zu berücksichtigen. New York und Oklahoma haben bald ihr eigenes preK Programm eingeführt und seit 2002 haben die Regierende aus Florida gesetzlich bestimmt dass alle 4-jährigen Zugänge zur kostenlosen Früherziehung haben. Insofern hat die Früherziehung immer mehr an Bedeutung gewonnen.

Kindergärten und Day Care Centers

Der primäre Zweck der traditionellen Vorschulen und Kindergärten ist die Bereitstellung von Bildung frühen Erfahrungen auf 3- und 4-jährigen. Diese Programme sind oft Teilzeitprogramme (am Tag) oder Teilwöchentlich und sie dienen Kinder für längere Öffnungszeiten. Gleichzeitig funktioniert auch die Ganztags (WrapAround) Pflege.

2.4 Früherziehung und Schulfähigkeit in Deutschland

In Deutschland werden Aspekte der Schulfähigkeit und der Transition Kindergarten – Schule hervorgehoben. In europäischen Ländern ist das Einschulungsalter sehr unterschiedlich: vier Jahre in Nordirland, fünf Jahre in den Niederlanden und in Großbritannien, **sechs Jahre in Deutschland**, Frankreich, Italien, Norwegen und Spanien, sieben Jahre in Dänemark, Finnland und Schweden (GRIEBEL 2004).

Diese Normen sind in Bewegung: Neuere internationale Bildungspläne decken weitere Altersgrenzen ab (OBERHUEMER, 2004). Besonders in den Ländern, in denen die Kinder erst spät schulpflichtig werden, besteht ein großes Interesse an flexibleren Übergängen zwischen vorschulischen Einrichtungen und der Schule (FTHENAKIS, 2003a).

GRIEBEL (2004) widerspiegelt die Lage der internationalen Forschung im Bereich der Schulfähigkeit aus. Er erläutert dass der Übergang von einer vorschulischen Einrichtung in das Bildungssystem der Schule zu einem Schwerpunkt des Interesses der frühpädagogischen Forschung geworden ist. Inzwischen liegen internationale Studien vor, die den Übergang in die Schule unter differenzierten Gesichtspunkten und bezogen auf das jeweilige System von Bildungsinstitutionen behandeln – vor allem Australien, USA, Kanada, Nordeuropa. (BROSTRÖM & WAGNER, 2003a; FABIAN & DUNLOP, 2002; GRIEBEL & NIESEL, 2002 a,b; PIANTA & COX, 1999; PIANTA & KRAFT-SAYRE, 2003; YEBOAH, 2002; test.edfac.unimelb.edu.au; zusammenfassend GRIEBEL & NIESEL, 2004).

Er erklärt in seiner Zusammenfassung wie stressbelastet der Übergang in die Schule ist (FABIAN, 2002 A,B; GRIEBEL & NIESEL, 2002 A,B, 2003A; MARGETTS, 2002; KIENIG,2002). Die Differenz zwischen Anforderung und Kompetenz, wie sie von den Kindern aus der vorschulischen Erziehung mitgebracht wird, schafft Anpassungsschwierigkeiten (GRIEBEL & NIESEL, 2003b; MARGETTS, 2003).

Aus einer Vielfalt von Modelle die den Übergang Kindergarten - Grundschule erklären, deutet GRIEBEL auf den **Transitionsmodell**. Er stammt aus der Familienentwicklungspsychologie und ist auf unterschiedliche familiäre Übergänge anwendbar (GRIEBEL, 2003, 2004; GRIEBEL & NIESEL, 2002a, b, 2003a,b; 2004). Dieses Konzept hat Eingang in den **Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan** gefunden (StMAS & IFP, 2003). **Das Modell der Systemebene** von BRONFENBRENNER (1989), wurde in Deutschland von NICKEL (1990, 1992) für die Einschulung vorgeschlagen. **Der ökopsychologische Ansatz** und die Stressvorgaben wurden in ein anderes Modell integriert; Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt auch die Frage nach der Schulfähigkeit. Dieser Begriff hat gerade in den letzten Jahrzehnten eine starke Wandlung erfahren (KAMMERMEYER 2001). **Das interaktionistische Konstrukt** Schulfähigkeit aus **ökosystemischer Perspektive** (NICKEL, 1990,1992), das lebensrelevante Umfeld des Kindes (Familie, Kindertagesstätte, Schule) berücksichtigend, wird heute als Perspektive der Schulfähigkeit in der Fachwelt anerkannt. Schulfähigkeit entsteht demnach im Zusammenwirken von Kind und Familie, Kindergarten und Grundschule.

Früherziehung und Schulfähigkeit
Raluca Sassu

FAUST-SIEHL ET AL. 2001, stellt eine andere Perspektive der Schulfähigkeit dar: Alle Kinder des vorgeschriebenen Alters sollen in die Schule aufgenommen werden – unabhängig von einem Kriterium „Schulfähigkeit“. **Die Grundschule hat die Aufgabe, die „Schulfähigkeit“ ihrer Schüler mit den Kindern selbst zu erarbeiten.** Die Eltern und die Erzieher in den Vorschuleinrichtungen verfügen über wenig Information bezüglich der schulischen Erwartungen der Schulanfänger und der pädagogischen Angebote der Schule. Weiterhin bietet die Schule nicht immer genügend Information dar. (GRIEBEL & NIESEL, 2002a). Kammermeyer (2001) schlägt – wie Nickel – vor, Einschulung systemtheoretisch zu betrachten – die Schulfähigkeit als Ziel beider Systeme - die Vorschulische Einrichtung und die Schule.

Die Übergänge werden auch auf internationaler Ebene flexibel gesehen, besonders in den Ländern, in denen die Kinder erst spät schulpflichtig (FTHENAKIS, 2003a).

Im deutschen Bildungssystem ist die Zuständigkeit der einzelnen Einrichtungen nach dem Alter der Kinder gestaffelt: Die Unter-Dreijährigen besuchen die Krippe, die Drei- bis Sechsjährigen den Kindergarten und ab sechs Jahren gilt die Schulpflicht. Aber auch in Deutschland verschieben sich die Altersgrenzen in den vorschulischen Einrichtungen: In den Kindergärten werden immer mehr Unter-Dreijährige aufgenommen, und nachmittags werden hier zusätzlich Schulkinder betreut (GRIEBEL, 2004).

Die Flexibilität und Öffnung der Altersgrenzen dürfte die Zukunft der außerschulischen Bildungseinrichtungen sein (GRIEBEL, NIESEL, REIDLHUBER & MINSSEL, 2004). Dem entsprechen internationale frühpädagogische Rahmenpläne mit dynamischen Altersspannen (OECD, 2001). Veränderungen des Eintrittsalters in die Schule stehen ebenso zur Diskussion wie eine frühere Einschulung – vor dem Hintergrund der nationalen Bildungssysteme.

Zwei Grundpfeiler des Schulsystems, die in Deutschland bisher als unverrückbar gegolten haben – Einschulung mit sechs und jahrgangsgleichen Klassen –, stehen zur Disposition (LAGING, 2003): Das Eintrittsalter wird tendenziell gesenkt und kann im Einzelfall gesenkt werden, wenn besonders begabte jüngere Kinder zum Schulbesuch zugelassen werden. Umgekehrt können Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden oder Jahrgangsstufen wiederholen. Das mittlere Einschulungsalter liegt derzeit deutlich über sechs Jahren – bei beträchtlicher Bandbreite (BELLENBERG, 2000).

Deshalb kann die Altersbandbreite der Kinder auch in den ersten Schulklassen erheblich erweitert sein (GRIEBEL u.a., 2004). Das hat allerdings Folgen für die Kooperation der vorschulischen Bildungseinrichtungen, weil die Aufmerksamkeit stärker auf das einzelne Kind und sein Kompetenzniveau gerichtet sein wird, um die Anschlussfähigkeit unter den Bildungsangeboten der Einrichtungen festzustellen. Sowohl die curricularen Inhalte der einzelnen Einrichtung als auch die individuelle Lernbiographie der Kinder müssen in der Kooperation thematisiert werden.

3 Die Vorteile der Früherziehung

Studien haben bewiesen dass die Früherziehung ein wesentlicher Gewinn für die Entwicklung und das Lernen der Kinder bringt (BARNETT, 2002), aus akademischer, sozialer und wirtschaftlicher Perspektive (BARNETT 1996; MASSE&BARNETT 2002; REYNOLDS, TEMPLE, ROBERTSON, & MANN, 2002). Der Gewinn ist langfristig, da die Früherziehungsprogramme schneller auffällige Kinder entdecken - so kann man früh- und rechtzeitig intervenieren; als Erwachsene haben sie bessere Chancen gute Arbeitsplätze zu finden. Die Evaluation der Head Start Programme hat wichtige Vorteile dieses Programmes hervorgehoben, aufgrund der Kinder und deren Eltern. Neuere Ereignisse (LOVE ET AL. 2002) haben Kinder verglichen die an diesem Programm teilgenommen haben mit Kindern die nicht beteiligt wurden. Die Kinder aus dem Head Start Programm haben bessere Ereignisse bei den Einschätzungen im kognitiven und sprachlichen Bereich sowie weniger Aggressivität im Vergleich zu den Kindern die nicht an diesem Vorschulprogramm teilgenommen haben.

Obwohl die Früherziehung sich auf Vorteile der Vorschulprogramme für sozial benachteiligte Kinder konzentriert hat, beweisen zahlreiche Studien die positiven Wirkungen der Früherziehung in der Entwicklung und für das Lernen der Kinder. (SHONKOFF, PHILLIPS 2000).

4. Schlussfolgerung

Ob wir über Curriculum, Vorschulprogramme oder Schulfähigkeit sprechen, müssen in Rumänien Studien abgelegt werden die die Früherziehung aus allen Sichten verbessern können. Die Dynamik der Gesellschaft erfordert nicht nur Anpassungsfähigkeit der Lehrkräfte sondern auch Bildungsprogramme für Eltern, Entwicklung qualitativer Lehrpläne, Gelegenheiten für Stadtkinder sowie für Kinder auf dem Lande sich harmonisch zu entwickeln, zu lernen, eine hochwertige Ausbildungschance zu haben. Träger und Eltern sollten besser informiert sein im Bezug auf den Erziehungsaufgaben des Kindergartens und der Schule.

Literatur

Barnett, W.S. (1996): Lives in the balance. Age 27 benefit-cost analysis off the High/Scope Perry Preschool Program. Ypsilanti, MI High/Scope Press

Barnett, W.S. (2002): Early Childhood education. In A. Molnar (ed.) School Reform Proposals: The research evidence (p. 1-26), Greenwich CT Information Age Publishing Inc.

Bellenberg, G. (2000): Schulrechtsänderungsgesetz in Nordrhein-Westfallen: Neue Chancen für Schulanfänger? In: KiTa aktuell, Nr.1, S. 4-6

Bildungseinrichtungen werden können (S. 136-151). Freiburg: Herder.

Früherziehung und Schulfähigkeit
Raluca Sassu

Blank, H., Schulman, K., & Ewen, D. (1999). *Key facts: Essential information about child care, early education, and school-age Care*. Washington, DC: Children's Defense Fund.

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

Broström, S., Wagner, J. (Hrsg.) (2003a): *Early childhood Education in five Nordic Countries. Perspectives on the transition from preschool to school*. Aarhus, DK: systime

Currie, J., & Neidell, M. (2003). *Getting inside the "black box" of Head Start quality: What matters and what doesn't* (Working Paper 10091). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Department for Education and Employment, Qualifications and Curriculum Authority, 2000. *Curriculum Guidance for the foundation stage*

Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2002): *Conclusions: debating transitions, continuity and progression in the early years*. In H. Fabian, A.-W. Dunlop (Hrsg.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, RoutledgeFarmer, London

Fthenakis, W.E. (2003a). *Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit*. In: W.E. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18-37). Freiburg: Herder

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

Griebel, W. & Niesel, R. (2002b). *Co-constructing transition into kindergarten and school by children parents, and teachers*. In H. Fabian, A.-W. Dunlop (Hrsg.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, RoutledgeFarmer, London

Griebel, W. & Niesel, R. (2003a). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. In W.E. Fthenakis (Hrsg.). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten*

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

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

Griebel, W. 2004. *Transition vom Kindergarten in die Schule*, Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Familienbildung an der Schnittstelle zu Kindertagesstätten und Schulen? Herausforderungen für die Zukunft“ der Arbeitsgemeinschaft Hessischer Familienbildungsstätten, Frankfurt am Main

Früherziehung und Schulfähigkeit
Raluca Sassu

Kammermeyer, G. (2001). Schulfähigkeit. In: G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (Hrsg.). *Schulanfang ohne Umweg* (S. 96-118). Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

Laging, R. (2003) *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Love, J., M., (et al) (2002): *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families. The impacts of Early Head Start, Executive Summary*, Washington DC

Magnuson, Meyers, Ruhm, Waldfogel, 2004 *American Educational Research Journal Spring 2004, Vol. 41, No. 1, pp. 115–157* Inequality in Preschool Education and School Readiness

Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In: H. Fabian; A.-W. Dunlop (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. RoutledgeFalmer: London, 111-122.

Masse, L., N., Barnett, W., S., (2002): *A benefit-cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. New Brunswick, National Institute for early Childhood Research, Rutgers University

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

Nickel, H. 1992: Die Einschulung als pädagogisch-psychologischer Herausforderung – "Schulreife" aus Ökosystemischer Sicht. In: D. Haarmann (Hrsg.): *HAndbuch Grundschule. Band 1*. Beltz Verlag: Weinheim, S. 88-100

Oberhuemer, P. (2004). *Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive*. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.). *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 359-383). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Pianta, R.C.& Kraft-Sayre, M. 2003: *Succesful kindergarten transition*. Baltimore: Paul H. Brookes

Ripple, C. H., Gilliam, W. S., Chanana, N., & Zigler, E. (1999). Will fifty cooks spoil the broth? *American Psychologist*, 54, 327–343.

Schulman, H., Blank, H., & Ewen, D. (1999). *Seeds of success: State prekindergarten initiatives 1998–1999*. Washington, DC: Children's Defense Fund.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Früherziehung und Schulfähigkeit
Raluca Sassu

Yeboah, D. A. 2002: Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature. Early Years 22. S.51-68

Dr. Raluca Sassu