

Knauf, Tassilo

Vom Kindergarten in die Schule. Notwendige Entwicklungen nach PISA

Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 313-321



Quellenangabe/ Reference:

Knauf, Tassilo: Vom Kindergarten in die Schule. Notwendige Entwicklungen nach PISA - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 313-321 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274217 - DOI: 10.25656/01:27421

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274217>

<https://doi.org/10.25656/01:27421>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Tassilo Knauf

Vom Kindergarten in die Schule

Notwendige Entwicklungen nach PISA

„Überall bereitet das Vorhergehende den Boden und legt den Grund für das Folgende... Daher ist klar: Wenn die Grundmauern nicht gut gelegt sind, kann das darauf errichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen“ (Jan Amos Comenius, können Sie sagen, wo es bei Comenius steht oder direkt zitieren? (wäre als Vorbild für Stud. gut) zit. nach Hacker 2001, S. 80)

Die Bildungssysteme der Industrieländer und postindustrieller Gesellschaften haben die Beziehung zwischen Elementarbereich und Schule unterschiedlich strukturiert. In Deutschland kann diese Beziehung als vergleichsweise locker und unverbindlich charakterisiert werden. In den 70er Jahren, als sich eine vorübergehende Phase gesellschaftlicher Bereitschaft zu Reformen im Bildungsbereich ausprägte, erhielt auch das Problemfeld der Übergänge im Bildungsbereich ein neues Gewicht. Die unternommenen Versuche zur Änderung der Relation zwischen Elementar- und Primarbereich blieben allerdings weitgehend stecken. Die anschließende Stagnationsphase wurde erst durch die Diskussion der „PISA-Ergebnisse“ gestört. Wie in den 70er Jahren finden die Entwicklungen in anderen Bildungssystemen wieder Beachtung.

Im vorliegenden Beitrag werden sozialisations-, organisations- und institutionstheoretische Aspekte der Übergangsproblematik miteinander in Beziehung gesetzt, um daraus konkrete bildungspolitische Forderungen abzuleiten.

1. Reformversuche der 70er Jahre

Übergänge kindgemäß gestalten – das war eines der großen pädagogischen Themen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Im Strukturplan für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland war zu Beginn jenes Jahrzehnts erstmals die Idee der integrierten Eingangsstufe in einem hochrangigen bildungspolitischen Planungskonzept formuliert worden. Gemeint war damit eine zwei (bis drei) Jahrgänge umfassende Organisationsform, in der 5- bis 7-Jährige, in der Regel altersgemischt, gemeinsam lernen und leben sollten (vgl. Kroj 1972). Die integrierte Eingangsstufe war gedacht als eine Brücke zwischen Elementar- und Primarbereich. In ihr sollten sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrerinnen in kooperierenden Teams arbeiten. In Berlin, Hamburg und Hessen starteten bald darauf entsprechende Schulversuche (vgl. Knauf 1995, S.37). Auch die 1974 eröffnete Laborschule Bielefeld arbeitet mit drei Jahrgänge umfassenden altersgemischten Gruppen für 5- bis 8-Jährige. Solche Modelle fanden vielfach Beachtung, verblieben aber in Nischenbereichen des Bildungssystems.

Doch es blieb das Problem des Übergangs, konkret das Problem der von Kindern zu leistenden Anpassung an Erwartungen, Handlungs- und Lebensweltstrukturen der Grundschule. Als Ersatz für eine institutionelle Neugestaltung

des Übergangs wurde eine organisatorische Lösung in den Ländern der alten Bundesrepublik gefunden: Kindergärten und Grundschulen sollten in gemeinsamen Arbeitsgruppen zusammenarbeiten und Formen der Verzahnung ihrer Arbeit finden. Im gemeinsamen Erlass des Kultus- und des Sozialministeriums NRW von 1977 heißt es zum Beispiel: „In der zweiten Hälfte des Schuljahres ... werden Einführungsveranstaltungen durchgeführt, zu denen die Schulämter und Jugendämter die Leiter der Kindergärten und Grundschulen gemeinsam einladen ... Ziel der Einführungsveranstaltung ist ... die Bildung von regelmäßig stattfindenden Gesprächskreisen ... Die Gesprächskreise sollten sich ... befassen mit den schon praktizierten und erwünschten Formen der Zusammenarbeit, wie z.B. wechselseitige Hospitationen; wechselseitige Teilnahme an Konferenzen bzw. Mitarbeitergesprächen; wechselseitige Besuche der Kindergartenkinder und Schulkinder in Schule bzw. Kindergarten; gemeinsame Feste“ (zit. nach Huppertz/Rumpf 1983, S 47f.)

Diese beispielhaft aufgeführten Kooperationsanregungen finden sich fast identisch 17 Jahre später in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule wieder (vgl. Sammlung der Beschlüsse der KMK 1994, S.11). Dies ließe sich als Dokument einer Erfolgsgeschichte für die ministerielle Initiative zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule deuten. Ihre Wirkung war aber geteilt. Die erhoffte Verbesserung der Kommunikationskultur zwischen Elementar- und Primarbereich ist kaum erreicht worden. So sind die vorgesehenen Gesprächskreise fast überall bald nach der Startphase wieder eingeschlafen. Sie waren ja auch rechtlich nicht verbindlich, nur mit Mehrarbeit und erheblichem zeitlichen Abstimmungsaufwand zu realisieren (vgl. Hense/Buschmeier 2002, S.75). Hinzu kamen die Probleme nicht deckungsgleicher Einzugsgebiete und vor allem unterschiedlichen Erwartungen, pädagogischer Leitvorstellungen und sozialer Positionen bei Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen (vgl. Knörzer/Grass 2000, S.90; Hacker 2001, S. 82f)

Andererseits hat sich in den letzten 25 Jahren das Repertoire pädagogischen Handelns von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen fast überall in der Bundesrepublik um den Kooperationsaspekt erweitert. Wechselseitige Besuche von Kindergarten- und Grundschulkindern und gemeinsame Festgestaltung gehören weitgehend zum praktizierten Standard (vgl. Knauf 1995, S. 35). Diese Erweiterung pädagogischen Alltagshandelns muss allerdings vielerorts alljährlich wieder neu in Gang gesetzt werden, nicht selten unter Inkaufnahme von Widerständen, weil eine Kooperationskontinuität nicht zustande gekommen ist.

2. Impulse der PISA-Spitzenreiter bleiben ungenutzt

In einem Teil des europäischen Auslandes sind diese Probleme weitgehend längst gelöst worden. *Eine* Lösungsmöglichkeit besteht darin, die strukturellen und kulturellen Differenzen zwischen Elementar- und Primarbereich möglichst klein zu halten (vgl. OECD 2001, S.46ff.) Dies kann zum Beispiel durch Früheinschulung erreicht werden, wenn die ersten Schuljahre in der Aktions- und Interaktionskultur vorrangig elementarpädagogisch geprägt sind.

Klassisches Beispiel hierfür ist die in den 60er Jahren reformierte sechsjährige *englische Primary school*. Die Fünfjährigen treten dort zunächst in die *Infant school* ein, in der sie drei Jahre lang in einem Ambiente verweilen, das

ganzheitliche Spiel- und Lernhandlungen herausfordert (vgl. Lowe 1987; Döbert u.a. 2002, S. 129).

Radikaler ist der 1985 vollzogene Umbau des *niederländischen Bildungssystems*. Die neu geschaffene Basisschule (Basisschool) umfasst acht, seit 2003 neun Jahrgänge. Mit drei Jahren können die Kinder jetzt die fakultative Elementarstufe der Basisschule besuchen, die entsprechend dem einrichtungsbezogenen Schulprogramm eine spezifische Ausrichtung hat (vgl. Lumer-Henneböle/Nyssen 1988; Döbert u.a. 2002, S. 335ff.).

Ein anderer Weg wird in *Schweden*, und mit Variationen, in den anderen nordischen Staaten beschritten (vgl. Döbert u.a. 2002, S.452 ff.; Rubner 2003; Fix 2003, S. 4ff.): Hier wird an der traditionellen Spätereinschulung festgehalten. Mit deutlich geringerer Unterrichtszeit als in Deutschland waren die mit 7 Jahren eingeschulten schwedischen Kinder mit 10 Jahren „Gewinner“ des IGLU-Tests (vgl. Bos u.a. 2003, S. 100ff.) und die finnischen 15-Jährigen Spitzenreiter bei der PISA-Vergleichsstudie (OECD 2001, S. 58ff.).

Der Erfolg der skandinavischen Bildungssysteme hat viele, miteinander vernetzte Gründe. Vielleicht besonders wichtig ist in Schweden die klare Institutionsstruktur mit verteilten Verantwortlichkeiten: Die für Kinder ab dem ersten Lebensjahr offene Vorschule (Förskola) ist politisch dem Bildungsbereich zugeordnet. In dichter regelmäßiger Folge treffen sich die Leiterinnen und Leiter von Vor-, Grund- und Gymnasialschule und arbeiten fortlaufend an der pädagogischen Verzahnung der Einrichtungen, die sich an einem gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag orientieren (vgl. Gisbert 2003, S. 87). Die Vorschulklasse für die 6-Jährigen (sie hat ihre Parallelen in Finnland und Norwegen; vgl. OECD 2001, S. 46) kann entweder der Grund- oder Vorschule zugeordnet werden, steht aber in einem engen Kontakt zum jeweils anderem Bereich des Bildungssystems. Selektionsmaßnahmen wie die Rückstellung finden nur sehr selten statt und bedürfen der gemeinsamen Entscheidung von Eltern, Vorschule, medizinisch-psychologischer Beratungsstelle und Grundschule. Es wird als Aufgabe der Grundschule betrachtet, Kinder mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen aufzunehmen und individuell zu fördern. Das Thema Schulfähigkeit hat entsprechend einen erheblich geringeren Stellenwert in der öffentlichen und in der Fachdiskussion. Zwar werden die Kinder während der ganzen Vorschulzeit regelmäßig beobachtet und die dokumentierten Beobachtungen werden (z. T. in Portfolios) gesammelt. Das Dokumentationsmaterial wird aber nicht für Selektionsentscheidungen genutzt, sondern, um Förderkonzepte zu entwickeln und um den Eltern qualitative Informationen über die Entwicklungsprozesse ihres Kindes zu geben.

Nach dem Motto „man sieht nur das, was man vorher im Kopf hat“ haben die deutschen Bildungsminister bei ihren Skandinavien-Besuchen 2002, also nach Veröffentlichung der PISA-Studie, diesen Elementen des schwedischen Bildungssystems dem Anschein nach nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Sie setzen stattdessen den Kurs fort, Frühereinschulung zu fördern und dafür die selektiv wirkenden Kriterien der Schulfähigkeit zu schärfen.

3. Krisenmomente der Einschulung

Mit dem aktuellen bildungspolitischen Trend, die am Ende der einzelnen Stufen des Bildungssystems zu erreichenden Anforderungen zu präzisieren und

zu standardisieren (vgl. Kultusministerkonferenz 2003), verschärfen sich auch wieder die Probleme beim Übergang in die Grundschule. Die Studien aus den 70er Jahren, die damals die Versuche zur institutionellen Entschärfung des Übergangs begleiteten, gewinnen damit wieder an Aktualität. Die wichtigste Studie war damals die von Klaus Plake (1974).

Ergebnis von Plakes empirischen Untersuchungen war die Feststellung eines „strukturellen Sozialisationskonflikts“, den Kinder beim Schuleintritt zu bewältigen hätten. Dieser Konflikt entstehe durch die gleichzeitige Ausbildung von drei Bruchstellen in der kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungspraktischen Orientierung der Kinder:

(1.) Die hohe Bedeutung affektiver Momente im Lebensalltag der Kinder wird durch die Dominanz ausschließlich verbaler Kommunikation und durch den „stark argumentierenden und rasonierenden“ Sprachstil in der Schule (Plake 1974, S. 69) den Kindern fast von einem Tag zum anderen entzogen (Affektneutralität versus Affektivität).

(2.) Die komplizierten, vernetzten und zugleich wechselnden Beziehungs- und Aktionsmuster im Vorschulalter werden mit dem Schuleintritt zu einem großen Teil ausgetauscht gegen Handlungsschemata, die auf definierte Ziele, Inhalte, Zeitfenster und Aktionsformen eingeschränkt sind (Spezifität versus Diffusität).

(3.) Während die Kinder in der Familie mehr oder weniger nach individuellen Maßstäben beurteilt werden, richtet sich in der Schule die Bewertung des einzelnen Kindes nach für alle gleichen Leistungsnormen (Universalismus versus Partikularismus).

Hatte Plake seine Untersuchung auf die Bruchstelle zwischen *Familie* und Grundschule konzentriert, versuchte wenige Jahre später Sigurd Hebenstreit, die systemtheoretisch angelegten Ergebnisse der Studie Plakes auf die Situation des Übergangs vom *Kindergarten* zur Grundschule zu übertragen (vgl. Hebenstreit 1979). Zentrales Resultat war, dass Kindergartenkinder die von Plake beschriebenen Bruchstellen in ihrer Sozialisation nicht so scharf erfahren, da der Eintritt in den Kindergarten einen Mix familien- und schulähnlicher Erfahrungen sichert.

Andere Autoren, die sich mit den Übergangsproblemen beim Schuleintritt befassen, folgen – meist implizit – eher einem Lebensweltansatz, wie er in der sog. Wissenssoziologie etwa von Schütz, Berger und Luckmann entwickelt wurde (vgl. Berger/Luckmann 1999). Nach diesem Ansatz gewinnen Menschen durch Deutung alltäglicher, sich in der Grundstruktur wiederholender Situationen wichtiges „Routine-“ und „Gebrauchswissen“ zur Bewältigung und Gestaltung des Lebensalltags. Zugleich rekonstruieren die Menschen durch vergleichende Situationsdeutung überschaubare Alltagsbereiche, die in der Fülle der Umweltreize als sich wiederholende, gewissermaßen verlässliche Strukturen ausgemacht werden.

Das sind die Lebenswelten, die sich durch verlässliche Bezugspersonen, durch überschaubare Räumlichkeit und Gegenständlichkeit sowie durch erkennbare Regeln auszeichnen. Solche Lebenswelten geben uns Sicherheit und sind die Hauptlieferanten für das Stiften individuellen wie kollektiven Lebenssinns. Für das Aufwachsen von Kindern sind überschaubare Lebenswelten von entscheidender Bedeutung. Sie sichern eine gesunde Entwicklung des kindlichen In-

dividuums. Erik Erikson hat für diesen Zusammenhang den Begriff „Urvertrauen“ geprägt (vgl. Erikson 1999, S. 241 ff.).

Wenn Kinder eingeschult werden, tritt in ihre Existenz eine neue Lebenswelt mit neuen Personen, anderen Räumen, spezifizierten Verhaltensregeln und hohen internen wie externen Erwartungen.

Die Mehrzahl der Kinder ist in der Lage, sich in dieser neuen Lebenswelt zurechtzufinden. So geht Eriksons Konzept des Urvertrauens davon aus, dass Kinder, die die Sicherheit, Geborgenheit und Wärme verlässlicher Beziehungen in den ersten Lebensjahren erfahren und positiv verarbeitet haben, personale Stabilität erworben haben, um mit Neugier und Interesse ihre Umweltbeziehungen schrittweise auszubauen und um neue, selbst risikobehaftete Erfahrungen zu suchen.

Doch sieht Eriksons Konzept mit der Einschulung auch eine neue „Bühne“ für die Bewährung des Kindes vor: „Das Kind muss frühere Hoffnungen und Wünsche vergessen, während seine überschäumende Phantasie gezähmt und ins Geschirr der Gesetze abstrakter Dinge gespannt wird“ (ebd., S. 253). „Die Gefahr dieser Phase liegt darin, dass sich ein Gefühl der Unzulänglichkeiten und Minderwertigkeit bilden kann ..., weil es mit den Werkzeugen und Handfertigkeiten nicht zurecht kommt oder weil es unter seinen Werk-Gefährten keinen eigenen Stand finden kann ... Das Kind verliert so das Vertrauen ... zu seinen Fähigkeiten ... Damit ist nun sein *Identitätsgefühl* in Gefahr“ (ebd., S. 254f.; Hervorhebung im Original).

Wilfried Griebel und Renate Niesel haben jüngst eine Langzeitstudie veröffentlicht bei der u.a. mittels Kinder- und Elterninterviews der Übergangsprozess beleuchtet wurde. Wichtige Ergebnisse der Untersuchung sind, dass ...
... Kinder mit der Einschulung einen Identitätswandel erleben (vgl. Griebel/Niesel 2002, S. 15 ff.),

... Kinder die Zeit der Einschulung vielfach mit Stress-Erfahrungen verbinden (vgl. ebd., S. 35 ff.),

... Kinder vielfach den Unterschied zwischen Kindergarten und Schulen mit den Gegensatzpaaren „spielen“ und „lernen“ sowie „dürfen“ und „müssen“ charakterisieren (vgl. ebd., S. 113),

... Kinder Anstrengungen sowohl hinsichtlich der schulspezifischen Rollenerwartungen als auch auf der Beziehungsebene mit anderen Kindern oder der Lehrerin erleben (vgl. ebd., S. 114),

... Eltern die Einschulung ihrer Kinder mit Phasen von Angstlichkeit in Hinblick auf Leistungserwartungen und sich verstärkende Selektion begleiten (vgl. ebda., S. 116 u. 125 ff.).

3.1 Lösungsansätze für das Übergangsproblem

Für die Lösung des Übergangsproblems lassen sich drei Grundmodelle ausmachen:

(1.) Schaffung eines institutionell gleitenden Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich (vgl. die Bildungssysteme in Skandinavien oder den Niederlanden)

(2.) die Akzeptanz von Diskontinuität als Herausforderung und Entwicklungsanreiz im Kontext eines Denkansatzes, der Übergänge („Transitionen“)

als notwendiges Element von Lebensgeschichte begreift (vgl. Griebel/Niesel 2002, S. 12 u. 61 f.)

(3.) Stärkung der Kinder durch eine Schulvorbereitung, die Kinder „schulfähig“ und „schulbereit“ macht.

Alle drei Ansätze haben ihre Attraktivität. Das erste Modell ist trotz „Rückenwind“ durch die PISA-Studie allerdings derzeit bildungspolitisch in Deutschland nicht durchsetzbar. Die Einführung der Flexiblen Eingangsphase in NRW ab 2005 ist immerhin ein Schritt in diese Richtung. Das zweite Modell stößt auf Probleme pädagogischer Akzeptanz. In einer gemilderten Ausprägung könnte es auf die Formel gebracht werden: „So viel Kontinuität wie nötig – nicht wie möglich. Die pädagogische Herausforderung liegt darin, den herausfordernden Charakter der neuen Situation bei gleichzeitiger Vermeidung von Überforderung zu erhalten“ (ebd., S. 62).

Das dritte Modell, das vom schulfähig und schulbereit Machen des Kindes ausgeht, steht seit rund 40 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland im Vordergrund. Es ist eng verbunden mit dem Funktionsansatz im Kindergarten, mit den so genannten Vorschulmappen und den „Schulreifetests“ (z.B. dem Mannheimer oder Duisburger Schulreifetest).

Wenn wir Modelle der Schulvorbereitung im Kindergarten weiterentwickeln wollen, sollten sie sich an folgenden Prinzipien orientieren:

- Bildung beginnt mit der Geburt (vgl. Schäfer 2003), eine ganzheitliche Schulvorbereitung spätestens mit dem ersten Kindergarten tag.
- Schulvorbereitung ist immer auch Lebensvorbereitung und ist nicht nur auf den engen Zeitraum vor und nach der Einschulung fokussiert.
- Schulvorbereitung bezieht sich damit auf die Entwicklungsdimensionen der kindlichen Persönlichkeit: sich Bewegen, Wahrnehmen, Erkunden, Informationen aufnehmen und Verarbeiten, Hypothesen aufstellen über die Dinge der Welt, Kultivierung der Gefühle, Entfaltung der Spielfähigkeit, Differenzierung von Kommunikation und Sprache, Entwicklung von Leistungsbewusstsein und Leistungsmotivation, wertorientiertes Urteilen und Handeln (vgl. Baacke 1999, S. 131 ff.).
- Schulvorbereitung bedeutet auch, die im ganzen Leben wichtigen Schlüsselqualifikationen zu stärken: Offenheit und Flexibilität, Kreativität, Problemlösefähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Eigeninitiative (Knauf 2001, S. 82 ff.).
- Schulvorbereitung dient auch der Stärkung von Lernfreude durch Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrung sowie der Differenzierung von Lernstrategien wie dem Lernen durch Erkunden, Experimentieren, Staunen, Entdecken, Fragen, Sammeln, Ordnen, Planen, Dokumentieren und Präsentieren (vgl. Hempel 1999, S. 76 ff.).
- Schulvorbereitung soll schließlich stark machen im aktiven Umgang mit Krisen und Problemen, indem Kinder positive Rückmeldungen erhalten, wenn sie auf eigene Fähigkeiten und ihre Zuversicht als Teil ihres Selbstkonzepts bauen, aber auch die Hilfe anderer anzunehmen bereit sind (vgl. Nuber 1999; Seligman 1999).
- Schulvorbereitung heißt schließlich Netzwerke bauen mit Eltern und der Grundschule, um mit Kindern die Zonen des Vertrauten und Verlässlichen, in denen Kinder und auch Erzieherinnen sich sicher fühlen, auszubauen.

4. Brücken schaffen keine Vertrautheit

Gern reden wir von Brücken zwischen Kindergarten und Grundschule (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder 2003). Brücken als hastig überschrittene Engpässe sind aber nicht das richtige Bild für die stabile Konstruktion des Übergangs. Nötig sind *lebensweltbezogene Verzahnungen* von Kindergarten und Grundschule. Ein Beispiel hierfür aus Leipzig schildert Hartmut Hacker: Eine zweizügige Grundschule arbeitet mit den drei Kindergärten des Einzugsgebiets zusammen; dabei haben die beteiligten Partner (mit Unterstützung des Instituts für Grundschulpädagogik der Universität Leipzig) in den letzten Jahren neue Kooperationsformen entwickelt. Kernstück des Ansatzes ist die stundenweise Integration der 5-jährigen Kindergartenkinder in die Schule. Dort erhalten sie eine „... Förderung typischer schulischer ‚Vorläufer‘- Fähigkeiten und -Fertigkeiten, wie mündlicher Sprachgebrauch, phonologische Bewusstheit, Betrachtung der Sprache als Gegenstand ..., Raumerfahrungen durch motorische Förderung und Steigerung der feinmotorischen Fertigkeiten ...“ (Hacker 2001, S. 89). Die Kinder erweitern mit ihrer regelmäßigen Präsenz in der Schule ihren Erfahrungshorizont in Hinblick auf schulische Raumumgebung, Handlungsformen, Erwartungen, Rituale und Regeln (vgl. ebda., S. 90).

5. Perspektiven für die Zusammenarbeit

Kinder sind, wie es die Reggio-Pädagogik beschreibt kompetente Persönlichkeiten, die schon vor der Einschulung über Wissen und Können, über Wissbegierde Energie und Kreativität verfügen (vgl. Knauf 2000). Um Kinder mit dem Übergang in eine neue Lebensphase wachsen zu lassen und um destruktive Krisenerfahrungen vermeidbar zu machen, ist es ein Ziel, Verzahnungen zwischen Elementar- und Primarbereich zu entwickeln und zu festigen. Solche Verzahnungen beziehen sich auf die Ebenen ...

- ... der kindlichen Raum-, Zeit-, Aktions- und Personenerfahrungen
- ... der Regelmäßigkeit gemeinsamen professionellen Handelns von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen
- ... der pädagogischen Leitvorstellungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen
- ... der Regelmäßigkeit und Abgestimmtheit der Kommunikation im Dreieck von Kindergarten, Eltern und Schule.

Gehen wir von einem Systemmodell aus, in dem das Handeln im Zentrum von Rahmenbedingungen im Umfeld gestützt oder gestört wird (vgl. das von Bronfenbrenner entworfene Strukturgeflecht von Mikro-, Meso-, Exo- und Makro-System; vgl. Bronfenbrenner 1990), dann ließen sich für eine Intensivierung und Qualifizierung der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule folgende Veränderungen fordern (alles Postulate, die in europäischen Nachbarländern bereits verwirklicht sind!):

- Schul- und Jugendbereich müssen auf allen Ebenen von den Ministerien über die Landschaftsverbände und Bezirksregierungen bis zu den Kreisen und Kommunen in *einer* Verantwortlichkeit (Bildung) liegen; erst dann können Misstrauen und Abwehr zwischen beiden Bereichen überwunden werden.
- Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen sollten, wie inzwischen in fast allen EU-Staaten, den gleichen akademischen Ausbildungsort haben, damit beide Berufsgruppen wieder kongruente pädagogische Leitvorstellungen, eine un-

geteilte pädagogische Fachsprache und ein abgestimmtes professionelles Handlungsrepertoire zurückgewinnen.

- Die Kommunen erhalten den Auftrag, in Abstimmung mit den freien Trägern ein aufeinander bezogenes, langfristig auch integriertes Angebot elementar- und grundschulpädagogischer Einrichtungen sicher zu stellen; dieses Angebot ist an den Prinzipien Wohnungsnahe, aber auch Wahlfreiheit entsprechend dem jeweiligen pädagogischen Einrichtungs- und Schulprofil zu orientieren.

- Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen werden verpflichtet, im Rahmen der regelmäßigen Veröffentlichung von pädagogischer Konzeption und Schulprogramm auch differenzierte Aussagen über die Kontinuität und Spezifik der Zusammenarbeit mit den Partnereinrichtungen in der anderen Stufe des Bildungssystems zu machen, damit Eltern eine dezidierte Vorstellung über diesen Bereich pädagogischer Struktur- und Prozessqualität gewinnen können. Auch im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen und Zertifizierung wird dieser Bereich als wichtiges Kriterium berücksichtigt.

- In Arbeitsplatzbeschreibungen und Dienstplänen werden Leiterinnen und pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie Sonder-/Förderschulen verpflichtet, regelmäßig an der Weiterentwicklung alltäglicher Kooperation zu arbeiten, insbesondere in Bezug auf ...

- ... die Ausdifferenzierung von Verfahren pädagogischer Beobachtung und Diagnostik,

- ... die Dokumentation und den datenrechtlich kontrollierten Austausch von Beobachtungen und diagnostischem Material,

- ... die Abstimmung der Praxis von Elternberatung und Elternkooperation,

- ... die Entwicklung und Umsetzung von Förderplänen,

- ... die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungs- und Kompetenzbegriffs.

Literatur

Baacke, Dieter: Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz, 1999

Berger, Peter; Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 16. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1999

Bos, Wilfried u.a. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Internationalen Vergleich. Münster: LIT, 2003

Bronfenbrenner, Urie: Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, Lenelis u.a. (Hg.): Ökologische Psychologie. München: Psychologie-Verlags-Union, 1990, S. 76-79

Döbert, Hans u.a. (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002

Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. 13., durchgesehene Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999

Fix, Birgit: Kindertagesbetreuung in Frankreich, Finnland und Schweden. In: Textor, Martin R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch – (www.kindergartenpaedagogik.de/913.html; 05.06.2003)

Gisbert, Kristin: Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenz. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, 2003, S 78-105

Griebel, Wilfried; Renate Niesel: Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. München: Don Bosco, 2002

- Hacker, Hartmut: Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Faust-Siehl, Gabriele; Angelika Speck-Hamdan (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a.M.: Der Grundschulverband 2001, S 80-94
- Hebenstreit, Sigurd: Schulkindergarten – Modell ausgleichender Erziehung. Kronberg: Scriptor, 1979
- Hempel, Marlies (Hg.): Lernwege der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1999
- Hense, Margarita; Gisela Buschmeier: Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. München: Don Bosco, 2002
- Huppertz, Norbert; Joachim Rumpf: Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. München: Bardtenschlager, 1983
- Knauf, Tassilo: Einführung in Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 2001
- Knauf, Tassilo: Probleme des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Elemente für Lösungsstrategien. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Potsdam 1995, S. 26-41
- Knauf, Tassilo: Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In: Fthenakis, Wassilios E.; Martin R. Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim: Beltz, 2000, S. 181-201
- Knörzer, Wolfgang; Karl Grass: Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. 5., völlig überarbeitete und neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, 2000
- Kroj, Theodor: Die Eingangsstufe. Stuttgart: Klett, 1972
- Kultusministerkonferenz: Erste Entwürfe für Bildungsstandards liegen vor. In: Zweiwochendienst Bildung/Wissenschaft/Kulturpolitik 11/2003, S. 11-12
- Lowe, Roy: The Changing Primary School. London 1987
- Lumer-Henneböle, Beatrix; Elke Nyssen: Basisschulen in den Niederlanden. Köln: Böhlau, 1988
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW: Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Frechen 2003
- Nuber, Ursula: Das Konzept Resilienz: Wie Sie Krisen meistern könne. In: klein & groß 10/1999, S. 7-12
- OECD (Hg.): Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris 2001
- OECD (Hg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris 2001
- Plake, Klaus: Familie und Schulanpassung. Düsseldorf: Schwann, 1974
- Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied 1994
- Rubner, Jeanne: Wo Gesamtschule kein Schimpfwort ist. Förderung für die Schüler, Freiheit für die Lehrer: Es gibt viele Gründe, warum Schweden bei Pisa so gut abgeschnitten hat. In: Süddeutsche Zeitung vom 15.02.2003
- Seligman, Martin E. P: Kinder brauchen Optimismus. Reinbek: Rowohlt, 1999
- Schäfer, Gerd E. (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim: Beltz, 2003

Tassilo Knauf, geb. 1944, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Elementarerziehung und Primarstufenpädagogik an der Universität Duisburg-Essen
 Anschrift: Am Gottesberg 61, 33619 Bielefeld
 Email: tassiloknauf@aol.com