

Klein, Günter

Kontinuität und Herausforderung. Über den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule

Die Deutsche Schule 87 (1995) 2, S. 216-227



Quellenangabe/ Reference:

Klein, Günter: Kontinuität und Herausforderung. Über den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule
- In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 2, S. 216-227 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310854 - DOI:
10.25656/01:31085

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310854>

<https://doi.org/10.25656/01:31085>

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-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 2

Jochen Schweitzer

Neue Königswege führen über Loccum

132

Beratungen und Kontroversen zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Als Teilnehmer an zahlreichen KMK-Sitzungen, in denen es um die Frage der Hochschulreife und die Schulzeitfrage ging, stellt der Autor die wesentlichen Positionen, den gegenwärtigen Diskussions- und Entscheidungsstand sowie Perspektiven der weiteren Entwicklung zusammenfassend dar. Er sieht Chancen, daß die von der KMK im Prinzip befürwortete Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung umgesetzt werden kann.

Konferenz der Kultusminister

Erklärung zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

140

Beschluß der KMK vom 2. 12. 1994

Auf dem Hintergrund längerer und intensiver Beratungen über aktuelle Kriterien der Hochschulreife (vgl. Heft 1/94 und 2/94 dieser Zeitschrift) hat die Konferenz der Kultusminister eine Erklärung verabschiedet, die in der Diskussion um die Dauer der Schulzeit eine Perspektive eröffnet, die manchen (positiv) überraschen mag, andere zum Widerspruch herausfordern wird.

Adolf Kell

Zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung Positionen aus der Sicht der Wissenschaft

143

Die KMK hatte zu ihren Beratungen über die Reform der Oberstufe unter anderen den Berufspädagogen Adolf Kell eingeladen. In dem hier dokumentierten Grundsatzreferat leitete er das Ziel der Gleichwertigkeit aus den spezifischen Merkmalen des Lern- und Arbeitsprozesses ab und knüpfte an das Ziel an, daß „Mündigkeit“ für alle Jugendlichen einlösbar sein müsse. Aus Defiziten, die er in der beruflichen Bildung ebenso sieht wie in den Gymnasien, leitet er ab, daß gesellschaftliche berufliche Tätigkeiten zum Bezugspunkt für alle Bildungsgänge werden müssen.

129

Ludwig Huber

Individualität zulassen und Kommunikation stiften

161

Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe

Bereits in Heft 1/94 hatte der Autor Vorschläge zur Entwicklung der Oberstufe unterbreitet. Hier präzisiert er seine Vorstellungen: Die SchülerInnen sollten Allgemeine Bildung durch Spezialisierung und durch fächerübergreifenden Unterricht erwerben und sich „basale Fähigkeiten“ (in Deutsch, Englisch und Mathematik) aneignen. Einwände, die gegen dieses Konzept erhoben werden könnten, werden diskutiert.

Ludwig A. Pongratz

Freiheit und Zwang

183

Pädagogische Strafformen im Wandel

Seit der Aufklärung ist es schwierig, pädagogische Maßnahmen zu rechtfertigen, wenn diese zugleich Zwang bedeuten – aber das bürgerliche Subjekt bleibt darauf verwiesen, seine Selbständigkeit durch „verinnerlichte Herrschaft“ erst zu erlangen. Aus dieser „Dialektik“ ist auch die „moderne“ Pädagogik (noch) nicht herausgekommen. Der Autor macht an mehreren Beispielen die sublimen Mechanismen transparent, die im Laufe der Jahre entwickelt worden sind.

Karlheinz Valtl

Sexualerziehung in der Schule

196

Aufgaben und Grenzen

Daß die Schule dazu beitragen soll, den Kindern und Jugendlichen Kenntnisse über Sexualität zu vermitteln, dürfte inzwischen unbestritten sein. Hier wird ein weitergehendes Konzept entwickelt, das z. B. Emotionalität ebenso beinhaltet wie normative Fragen. Denkbare Gegenargumente werden aufgegriffen, führen aber zu dem Schluß, daß schulische Sexualerziehung konsequenter realisiert werden sollte.

Eckart Liebau

Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule 207

Wenn an Schulen die sozialpädagogischen Aufgaben ernstgenommen werden, dann geschieht dies in der Regel in strikter Aufgabentrennung: Schule hier – Sozialarbeit dort. Diese Gegenüberstellung ist pädagogisch fatal und unfruchtbar. Auf dem Hintergrund praktischer Erfahrungen wird deutlich gemacht, daß eine integrierte Sozialarbeit Schule zum Lebensraum zu machen, den Leistungsbegriff zu erweitern und die Schule zu öffnen hat.

Günter Klein

Kontinuität und Herausforderung

216

Über den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule

Sicherlich sollen die Kinder den Eintritt in die Grundschule nicht als Bruch oder gar als Bedrohung erleben – insofern ist Kontinuität gewünscht. Aber dies darf nicht so mißverstanden werden, daß den Kindern keine Herausforderungen zugemutet werden, die sie in ihrer Entwicklung voranbringen könnten. Dies gilt nicht nur für diese frühe Phase der Schulzeit, sondern prinzipiell für alle Stufen des Bildungsprozesses.

Nachdem die englische Grundschule in den 80er Jahren vielen als Vorbild gegolten hatte, ist durch den ERA offenbar eine Entwicklung eingeleitet worden, die eher (kritisch) zu denken geben muß: Weil den Schulen finanzielle Mittel nach ihren „Erfolgen“ zugewiesen werden, ist die Chancengleichheit der Kinder gefährdet. Auch die weitgehende Festlegung der Unterrichtsinhalte engt pädagogische Prozesse bedenklich ein und stellt die Erziehungsfunktion der Schule in Frage.

Anna v. Schenckendorff und Alexander Bröcker

„Wir haben zueinander gefunden“

239

Erfahrungen im deutsch-polnischen Schüleraustausch

Eine Schülerin und ein Schüler der IGS Göttingen-Geismar haben seit 1991 an mehreren Austausch-Programmen mit einer Partnerschule in Polen teilgenommen. Sie berichten über gute Erfahrungen, ohne auftretende Schwierigkeiten zu leugnen.

Renate Hassenstein

Die Besuche müssen gut vorbereitet sein

241

Praktische Anregungen zum deutsch-polnischen Schüleraustausch

Weil sie befürchtet, daß der Bericht von Franz Dwertmann (in Heft 1/95 dieser Zeitschrift) nicht genug Mut gemacht haben könnte, berichtet hier eine Lehrerin der IGS Göttingen-Geismar aus ihrer positiven Praxis. Sie gibt Hinweise, an welchen Stellen intensive Vorbereitungen gewährleisten können, daß der Austausch für alle Beteiligten zu einem bleibenden und wichtigen Erlebnis wird.

Neuerscheinungen:

- Martina Käthner: Der weite Weg zum Mädchenabitur (HGH)
- Bettina Goldberg: Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte (HGH)
- Harald Ludwig: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland (Michael Knoll)
- Horst Hensel: Die Neuen Kinder und die Erosion der Alten Schule (HGH)
- Horst Hensel: Die Autonome Öffentliche Schule (HGH)
- Matthias Alexander Grimm: Kognitive Landschaften von Lehrern (JöS)
- Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hg.): Erziehen als Profession (BG)
- Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem (Hg.): Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis (BG)
- Andreas Gruschka: Bürgerliche Kälte und Pädagogik (Hagen Weiler)
- Heinz Günther Holtappels: Ganztagschule und Schulöffnung (Katharina Klaudy)
- Ulrich Barkholz und Hans Günther Homfeldt: Gesundheitsförderung im schulischen Alltag (BG)
- Zentralblatt für Erziehungswissenschaft und Schule (ZEUS) (JöS)

Kontinuität und Herausforderung

Über den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule

Die *Kultusminister der Länder* (KMK) haben jüngst in ihren Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule die vordringlichste Aufgabe darin gesehen, „den Prozeß der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Grundschule zu fördern, indem sie ihn kritisch reflektieren und ihm eine in die Zukunft weisende Perspektive geben“ (*Ständige Konferenz ...1994*, S. 501). Zum Schulbeginn ist folgendes zu lesen: „Die kontinuierliche Lernentwicklung der Kinder steht im Mittelpunkt aller konzeptionellen Überlegungen“ und: „Die Zusammenarbeit der Grundschule mit den Kindergärten und die gegenseitige Kenntnis der pädagogischen Konzepte fördert den problemfreien Übergang vom Elementar- in den Primarbereich“ (S. 505). Allerdings erkennt die KMK auch, daß der Schulbeginn für manche Kinder mit *freudigen Erwartungen* und Hoffnungen, für manche dagegen mit *Unsicherheiten* und Befürchtungen verbunden ist. Daher bedürfe es besonders in der Phase des Schulanfangs einer verstärkten Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und vorschulischen Einrichtungen.

Politische Erklärungen, wie die Empfehlungen der KMK, versäumen es in ihrer programmatischen Abstraktheit häufig, die Bedingungen für die Verwirklichung der genannten Perspektiven zu benennen. Dagegen erscheint es mir für die pädagogische Diskussion wichtig zu sein, manche flott formulierte Ansprüche genauer zu betrachten. Ich will in diesem Beitrag zwei meiner Ansicht nach zentrale Begriffe herausgreifen. Zunächst sollen die verschiedenen gelagerten *Erwartungen* von Kindern, Eltern, Kindergarten und Schule hinsichtlich des Schuleintritts zur Sprache kommen. Dieser perspektivische „Brillenwechsel“ will *Ambivalenzen aufzeigen* und den Dialog und Kooperationsbereitschaft anregen. Daran anschließend wird der *Anspruch der Kontinuität* als Kennzeichen pädagogischer Prozesse kritisch hinterfragt.¹

1. Erwartungen an die Grundschule

1.1 Erwartungen der Kinder

Bereits im Vorfeld des „veranstalteten“ Lehrens und Lernens haben Kinder erstaunlich detaillierte Einstellungen und Erwartungen gegenüber der Schule

¹ Zwei Bemerkungen müssen vorausgeschickt werden: (1.) Wenn hier aus stilistischen Gründen bei Personen stets nur die „maskuline“ Form gewählt wird, so sind selbstverständlich Lehrer und Lehrerinnen usw. gemeint. (2.) Im folgenden wird hier ein Bild von Schule und Unterricht entworfen, das m. E. weit verbreitet ist. Das schließt indessen keineswegs aus, daß einzelne Schulen in den hier problematisierten Bereichen bereits richtungweisende Erneuerungen durchführen konnten.

entwickelt. *Faust-Siehl* (1987a) berichtet von einer *Befragung von Vorschulkindern*: Deutlich artikulieren die Kinder sowohl befürchtete Einschränkungen aufgrund institutioneller Zwänge (strengere Regeln, Hervorheben der Unterrichtsdisziplin, Einschränkungen des freien Spiels) als auch positive Erwartungen (besondere Feste und Feiern, Vorfreude auf Lehrer, Erlernen neuer Fähigkeiten). Mit je unterschiedlicher individueller Gewichtung herrschen (vor-)freudige und/oder beängstigende Einstellungen vor, mit anderen Worten: gemischte Gefühle.

Auf der einen Seite bringen Kinder eine spontane Lern- und Leistungsbereitschaft mit: Lernfreude, Neugierde und Offenheit sowie eine z. T. ansteckende Begeisterungsfähigkeit (Lommler 1988) kennzeichnen Kinder dieser Altersstufe. Dabei spielen positive Vorerfahrungen des Wollens und Könnens, d. h. der Erfolgszuversicht eine entscheidende Rolle. Ein weiteres Moment bildet der erhoffte Gewinn an Prestige, nicht mehr länger ein Noch-Kindergartenkind, sondern ein Schon-Schulkind zu sein. Schultüte und Schulanzen stellen unübersehbare Symbole dieser Initiation dar. Am Ende einer manchmal dreijährigen Kindergartenzeit macht sich zudem bei vielen Kindern eine gewisse Müdigkeit breit. Dagegen „lockt“ die Schule mit neuen attraktiven Angeboten, z. B. mit der Aussicht, das Rätsel der Schriftsprache aufzudecken. Für Kindergartenkinder verbindet sich damit die Perspektive einer zunehmenden Selbständigkeit.

Die *Schwellenangst* vor dem Schuleintritt scheint bei denjenigen Kindern besonders groß zu sein, die noch keine Erfahrungen mit Schule, sei es durch familiäre Kontexte oder im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule, machen konnten (Faust-Siehl 1987a).

Die neue Situation bringt einen *Sprung ins Ungewisse* mit sich. Es gilt, neuen Bezugspersonen, einer neuen (komplexeren) Umgebung mit neuen Räumlichkeiten sowie neuen und größeren Gruppen von Mitschülern zu begegnen. Manche dieser Kinder leiden unter der Angst vor einer antizipierten Überforderung: Ein möglicherweise negativ belastetes Selbstkonzept (vgl. Einsiedler 1988) läßt sie fürchten, mit den Anforderungen der Schule nicht zurechtzukommen.

Die Kluft wird um so größer und beängstigender, je mehr Eltern einen Erwartungs- und Leistungsdruck aufbauen und mit dem „Ernst des Lebens“ in der Schule drohen. In einer solchen Situation erleben Kinder bereits den Übergang in die Schule als *Krisenerfahrung*. Diese Kinder brauchen in besonderem Maße eine psychische (emotionale und motivationale) Stützung. Die motivationale Grundhaltung bedarf anregender Aufgabenstellungen, die die eigenen Lernzuwächse unmittelbar erfahrbar und sichtbar machen. Andererseits gilt es, Bedrohungen des Selbstbildes und Ängste ernst zu nehmen und schulisch-inszenierte Angebote zum Überwinden von sachbezogener wie auch sozialer Schwellen- und Versagensangst und damit für den Aufbau einer positiven Selbsteinschätzung und von Erfolgszuversicht bereitzustellen.

1.2 Erwartungen der Eltern

Nach meiner Wahrnehmung dominiert auch bei Eltern die *Ambivalenz der Gefühle*. Auf der einen Seite stehen *Stolz und Freude* über ihr nun bald einzuschulendes Kind. Diese affirmative Grundhaltung wird von einem Vertrauen in die psychische und emotionale Stabilität ihres Kindes getragen. Zahlreiche Eltern erwarten jedoch von der Schule qualitativ andere und höhere Leistungsanforderungen, als dies im Kindergarten der Fall war. Für sie bedeutet die Einschulung einen wichtigen Schritt ins „ernsthafte“ Leben und die Vorbereitung auf das noch ferne Erwachsenensein. Die Kindergartenzeit kann (nach dieser Auffassung) endlich als überwunden gelten; Berechtigungsscheine in Form von Schulabschlüssen sind schließlich das, was im Leben zählt.

Auf der anderen Seite empfinden Eltern eine *Verunsicherung*, ob es richtig war, das Kind zu dem gewählten Zeitpunkt einzuschulen. Schließlich stellt die Grundschule eine hochselektive Institution dar; sie wird mit der Zuweisung zu einer der „weiterführenden“ Schulen beendet. Insofern ist es verständlich, daß Eltern für das eigene Kind die beste Startposition sichern wollen, um die optimale Abschlussoption zu wahren.

Etliche Eltern befürchten zudem eine starke *Einschränkung der Gestaltungsmöglichkeiten des Familienlebens* aufgrund der Rhythmisierung des Jahres, der Woche, der Tage durch die Zeittakte der Schule: Ferien, Schultage und Stundenpläne. Der von vielen empfundene „Verlust“ des Kindes wird durch den Zwangscharakter der Schulpflicht noch deutlicher wahrgenommen als beispielsweise beim Eintritt in den Kindergarten. Man darf ja nicht nur, sondern man muß auch zur Schule gehen. Das „natürliche Recht“ der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder wird dadurch eingeschränkt, daß daneben der staatliche Anspruch („das Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ – GG, Art. 7, Abs. 1) auf Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation rückt. Zwar gilt, wie es beispielsweise das baden-württembergische Schulgesetz regelt, daß „bei der Erfüllung ihres Auftrages [...] die Schule das verfassungsmäßige Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung der Kinder mitzubestimmen, zu achten und die Verantwortung der übrigen Träger der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen“ (SchG Baden-Württemberg § 21, Abs. 3) hat. Konflikte sind jedoch durch die Überlappung der Erziehungsaufgaben potentiell angelegt. – An der *Schnittstelle von Eltern- und Schulrecht* lassen sich die beiden Einflußsphären nicht eindeutig voneinander abgrenzen (vgl. Fölsch 1990). Aus dem fürsorglichen Interesse am Wohl des Kindes erwächst für Eltern und Schule die Pflicht, sich um eine Zusammenarbeit zu bemühen (vgl. auch Faust-Siehl 1987b). Für Eltern bedeutet dies eine partielle Zurücknahme und Abgabe der bislang nur freiwillig geteilten Erziehungsaufgabe, für die Schule dagegen die Notwendigkeit zur Übernahme von Erziehungsverantwortung.

Die Schule, insbesondere im Kontext einer Stärkung und Betonung der Rechte der Einzelschule auf eine eigenständige Entwicklung ihres pädagogischen Profils unter dem Stichwort der „Autonomie der Schule“, kann daher nicht umhin, *Eltern als Partner wahr- und ernst zu nehmen*. Dies zielt

allerdings keineswegs in erster Linie auf Initiativen, die am Wohl des eigenen Kindes ausgerichtet sind (s. o.), sondern versteht Eltern als Sachverwalter und Anwälte aller Schülerinteressen einer Klasse resp. der ganzen Schule.

1.3 Erwartungen der Kindergärten

Das Verhältnis von Schule und Kindergarten erweist sich mitunter als schwierig und störungsanfällig. Standesdünkel und Statusunterschiede schreiben dem Kindergarten eine *subalterne Position im gesamten Erziehungs- und Bildungswesen* zu. Die leidige Mißachtung des Kindergartens als Spiel- und Aufbewahrungsstätte der Drei- bis Sechsjährigen verkennt völlig das professionelle Potential der Erzieherinnen.² Neben sozialen Zielen (Gruppenverhalten) werden wichtige sachliche Ziele (Erschließung der Umwelt) angestrebt. Hinzu kommen psychomotorische und sensuelle Ziele (Grob- und Feinmotorik sowie die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit). Die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes steht im Mittelpunkt der Arbeit im Kindergarten (vgl. Horn 1988). Erzieherinnen fordern m. E. völlig zu Recht die Akzeptanz und die Anerkennung der spezifischen Charakteristik ihres pädagogischen Handlungsfeldes. Die räumlichen, personellen, thematischen und organisatorischen Bedingungen des Kindergartens eröffnen reizvolle Perspektiven einer an der umfassenden Entwicklung der Persönlichkeit orientierten Pädagogik. Manche der Aspekte stehen deswegen auch auf den „Wunschlisten“ vieler (Schul-)Pädagogen.

Zu den prägenden Merkmalen zahlreicher Kindergärten gehört die *Einheit von Leben und Lernen* ohne Zeitdruck in anregend gestalteten Räumlichkeiten. Dies drückt sich u. a. in der Einteilung des Tages durch Morgenkreis, Freispiel, gemeinsame Aktivitäten und Gruppenarbeit sowie das gemeinsame Vespers im Gruppenraum aus. Der Kindergarten führt uns tagtäglich die Möglichkeit und die pädagogische Wirkung altersheterogener Gruppen vor Augen: Das Lernen sozialen (toleranten und kooperativen) Verhaltens kommt durch diesen „integrativen“ Ansatz in besonderer Weise zum Tragen.

Selbstverständlich bedarf es dazu wesentlicher *Voraussetzungen*. Die Leitung einer Gruppe läßt sich nur im Team bewerkstelligen. Nahtlose Übergänge von gemeinsamen zu differenzierten Aktivitäten, intensive Beobachtung und Zuwendung werden dadurch möglich. Die vielerorts in Kindergärten bereits vollzogene Öffnung der Gruppen (ohne sie aufzulösen) bietet den Kindern Gelegenheit, zwischen den Polen Freiheit (freie Wahl aus den Angeboten) und

² Vielfach werden Erzieherinnen von Lehrern nicht als qualifizierte und ambitionierte Fachkräfte anerkannt, sondern bloß zu Kindergärtnerinnen abgestempelt, die in der Hauptsache die Kinder beaufsichtigen und mit ihnen spielen: eine Rollenzuschreibung, gegen die sich Erzieherinnen zu Recht zur Wehr setzen. Im Laufe einer immerhin vierjährigen Ausbildungszeit (Vorpraktikum, Fachschule für Sozialpädagogik, Anerkennungspraktikum) erwerben Erzieherinnen profunde und umfassende pädagogische, psychologische und methodische Kenntnisse und Fähigkeiten.

Geborgenheit (durch feste verlässliche Strukturen und Beziehungen) Erfahrungen zu sammeln und ihre Selbständigkeit zu erweitern. Diese für Kindergärten typischen Merkmale sollten als denkbare Ansatzpunkte für die qualitative Entwicklung der Grundschule verstanden werden.

Nicht bei allen Lehrern herrscht ein entsprechendes *Verständnis für die Leistungen der Erziehungsarbeit in den Kindergärten* vor. Der Blick über die eigenen institutionellen Grenzen hinweg gehört noch lange nicht zu den selbstverständlichen Tugenden pädagogischen Handelns. Zudem muß befürchtet werden, daß Kooperationsstunden künftig mehr und mehr den Sparmaßnahmen der Finanz-(Bildungs-)Politiker zum Opfer fallen.

Berechtigerweise erwarten Erzieherinnen dagegen einen *Dialog zwischen Kindergarten und Schule*. Die gegenseitige Kenntnis der spezifischen Methoden, Inhalte und Konzepte, auch im Zusammenhang mit der Elternarbeit, könnte dazu beitragen, die Phase des Kindergartenbesuchs entsprechend zu würdigen und gegen verfrühte Vereinnahmungen durch die Schule zu schützen. In Diskussionen mit Erzieherinnen wird immer wieder das Vorgreifen des „amtlichen“ schulischen Armes in die Kindergärten beklagt. Statt dessen bedarf es echter kooperativer und gleichberechtigter Beziehungen.

1.4 Erwartungen und Anforderungen der Schule

Die Meßlatte für alle Schulaspiranten ist die *attestierte Schulfähigkeit*. Die anfangs der 70er Jahre vollzogene Ablösung des biologistischen Konzepts der „Schulreife“ brachte den Begriff der Schulfähigkeit hervor. Dieser basiert auf einem dynamischen *lern- und umweltabhängigen Entwicklungsverständnis* (Portmann 1993): Die Voraussetzungen des Kindes entwickeln sich in Prozessen der sozialen und sachbezogenen Auseinandersetzung. Zu berücksichtigen sind zudem neben dem körperlichen und kognitiven Bereich in gleicher Weise *soziales Verhalten und Motivation*. Der Ansatz der Schulfähigkeit erweitert den Kreis der einschulungsrelevanten Daten und bezieht zum individuellen Entwicklungsstand die Anforderungen der Schule mit ein.

Der Anfangsunterricht erwartet per eigenem Selbstverständnis nicht das „schulfertige“ Kind, sondern sieht seine Aufgabe darin, *Kinder schulfähig werden zu lassen* (Einsiedler 1988), so daß sie sich aller Voraussicht nach den Anforderungen der Schule als gewachsen erweisen. Die Selbstverpflichtung der Grundschule als kindgerechte Schule, die (alle) Schulanfänger dort abholen will, „wo sie gerade stehen“, enthält allerdings eine gewaltige Herausforderung an die Differenzierungs- und Individualisierungsfähigkeit der Grundschulpädagogen im unterrichtlichen Alltag. Leicht kann jedoch aus der Herausforderung eine Überforderung angesichts der eingeschränkten personellen, räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten der Grundschule entstehen.

Durch eine Reihe von Unterschieden und Veränderungen tritt die Grundschule mit diversen *Anforderungen an das Schulkind* heran, die sich aus der

spezifischen Rationalität des Schule- und Unterrichthaltens ergeben (vgl. auch Röbe 1987):

(1.) *Lernen in der Gruppe*: Otto Kroh bezeichnete Schulreife als die Fähigkeit zur „Bildsamkeit in der Gruppe“ (zit. in Meiers 1987, 15). Schüler erfahren in weitaus geringerem Maße die direkte persönliche Ansprache und Aufmerksamkeit (nicht zu verwechseln mit Zuwendung) als noch im Kindergarten. Sie müssen lernen, „ihren“ Lehrer mit anderen zu teilen. Die Anforderungen an ihre Selbständigkeit sind gewachsen. Hinzu kommt nicht nur die Kategorie des Untereinander-Vergleichens, vor allem auch Lehrer (und Eltern) bewerten und vergleichen die Leistungen der Schüler. Sehr schnell entstehen so in Klassen Leistungshierarchien und Konkurrenzsituationen.

(2.) *Arbeiten und Verhalten*: Gewisse Arbeitstechniken sind substantiell, ebenso wie die Fähigkeit, Arbeitsanweisungen wahrzunehmen und umzusetzen. Neue Regeln und Ordnungsformen (z. B. Gesprächsregeln) erfordern in zunehmendem Maß die Bereitschaft zu gruppenbezogenem Verhalten und zum Verzicht auf spontane Bedürfnisbefriedigung. Arbeitsaufträge haben verbindlichen Charakter; ihre Erledigung wird kontrolliert und ggf. auch sanktioniert.

(3.) *Zeit und Zeittakte*: Positiv formuliert könnte man die Zeitstruktur der Schule als Orientierungshilfe für Schüler und Lehrer bezeichnen. Die Anfangs- und Schlußzeiten, die Vesper-, Spiel- und Bewegungszeiten sind nahezu allesamt reglementiert. Die Gefahr der Zerstückelung des Schulvormittages in organisationstechnisch bekömmliche 45-Minuten-Takte und die anschließenden fünfminütigen Bewegungszeiten für Toilettengänge oder zum Wechsel der Unterrichtsstätten (zer-)stören jedoch Formen natürlichen und interessegeleiteten Lernens. Hinzu kommt die begrenzte Zeit, die für Lerneinheiten zur Verfügung steht. Der ständige Zeitdruck diktiert viel und verhindert manches, was interessant, weiterführend oder ergänzend gewesen wäre.

(4.) *Inhalte*: Die Schule begegnet den subjektiven Lerninteressen der Kinder mit einem landesweit weitgehend genormten Katalog von Bildungsinhalten, die in einer bestimmten Zeit zu bearbeiten sind. Zudem werden in der Grundschule zwar noch weniger, aber bereits auch hier fachsystematische Zugänge gewählt. Im Sinne der Lernökonomie und der Wissenschaftspropädeutik handelt es sich dabei zweifelsohne um funktionelle Verfahren. Im Sinne einer lebensweltlich orientierten und mehrperspektivischen (natürlichen) Betrachtungsweise findet aber die Ausgrenzung unsystematischen Lernens statt (vgl. Meiers 1987; Klafki 1989). Schüler müssen daher mit harter Selbstdisziplin Phantasien, Einfälle, Querverbindungen, Assoziationen und Vorerfahrungen ausblenden, um den „roten Faden“ des Unterrichtsfortgangs nicht zu verlieren.

(5.) *Leistungserwartungen*: Schüler lernen schnell (spätestens am Ende der zweiten Klasse) verwertbare, d. h. die der Schullaufbahn förderlichen, von unverwertbaren Leistungen zu unterscheiden. Verwertbar sind zunächst die fixierten Noten. Insbesondere gilt das für die Hauptfächernoten. In diesem

Verständnis bleiben Musik, Kunst, Sport, Werken u. a. als Nebenfächer folgerichtig nebensächlich. Die Abwertung des Lernens sowohl durch die Aufwertung der Notengebung als Ziffernzeugnisse wie auch durch die einseitig kognitiv-schriftsprachlich dominierte Leistungsbewertung und deren Bedeutung für die Schulkarriere sowie die späteren Sozialchancen ist evident.

Auch der *Anfangsunterricht* kann sich offenbar diesen Anforderungen nicht gänzlich entziehen. Gleichwohl können einige pädagogische Nischen gepflegt werden. Dazu zählen Formen spielenden Lernens, handlungs- und erfahrungsorientierter Zugänge, Spuren situativer Didaktik, fächerübergreifender Unterricht, die Gestaltung von Anspannungs- und Entspannungsphasen sowie des Schulraumes oder die (Noch-)Ausklammerung der Ziffernzeugnisse eingangs der Grundschule. Kaiser (1992) fordert den Verzicht auf eine frühzeitige lehrgangsmäßige Unterweisung in den Kulturtechniken zugunsten eines sachkundlichen Anschauungsunterrichts, der dem Anspruch der Kinder auf „Selbst- und Umwelterkenntnis“ gerecht wird.

2. Kontinuität und Diskontinuität: ein dialektisches Verhältnis?

Mehrfach hat sich bereits der Aspekt der Wahrung der Kontinuität angeeutet. Die schulpädagogische Diskussion wird durch das häufig fraglos übernommene Prinzip des „gleitenden Übergangs“, des „Hinüberwachsens“ und des „behutsamen Wechsels“ in die Grundschule geprägt. Mir scheint jedoch eine kritische Erörterung des Kontinuitätsparadigmas überfällig zu sein, um zu prüfen, ob eine *Spannung von Kontinuität und Wandel* fruchtbare Momente enthalten könnte, die über den schmalen Eingangsbereich hinausweisen.

In einem ersten Schritt soll daher die *Bedeutung der Kontinuität des Lehrens* und Lernens thematisiert werden. Doch zeigen sich an verschiedenen Schnittflächen der Schule Kontinuitätsbrüche, die Gegenstand eines zweiten Argumentationsschrittes sind. Daß allerdings Diskontinuitäten nicht per se als entwicklungshemmend und dysfunktional zu brandmarken sind, sondern sehr wohl pädagogisch wertvoll und notwendig sein können, soll abschließend diskutiert werden.

Das *Bild des lebenslang Lernenden* enthält die Vorstellung von Erziehung und Bildung als Kontinuum (Meiers 1992). Lehren und Lernen sind weder an Kindheit und Jugendalter noch an institutionalisierte Formen gebunden. Beides findet innerhalb, außerhalb und neben sowie vor und nach der Schulzeit statt. Kontinuität stellt die Brücke zwischen der Lerngeschichte und der Lerngegenwart dar. Sie sichert den Konnex zwischen vorgängigen und aktuellen Lernerfahrungen des Individuums und bedeutet, „daß aktuelles Lernen, wenn es in den Dienst der gesamten Entwicklung gestellt sein soll, als Schritt einer Lerngeschichte zu sehen ist“ (Hacker 1992; vgl. auch Dewey 1963).

Kontinuität enthält die Perspektive einer *allmählichen Entwicklung und Kumulation von Erfahrung*. Sie schützt vor der Zerstückelung in unverbundene Teilelemente. Verschiedene Lebensbereiche werden aufeinander bezogen. Die Kontinuität der Erfahrungs- und Lebensbereiche, der Metho-

den und Formen, der sozialen Interaktionen dient dazu, die individuellen Grenzen der Entwicklungsfähigkeit zu respektieren und vor Überforderungen zu bewahren.

Die Schule wird jedoch diesem Anspruch nicht immer und nicht überall gerecht. Die pädagogische Diskussion verengt das Problem der Kontinuität weitgehend auf den Eingangsbereich. *Diskontinuitäten finden sich aber auch in anderen (innerschulischen) Zusammenhängen:*

Zunächst empfinden nicht nur Schüler und Eltern, sondern auch Grundschulpädagogen einen barschen Bruch zwischen dem behütenden *Anfangsunterricht und den anforderungsreicheren Klassen drei und vier*. Der Leistungsaspekt tritt durch benotete Lernzielkontrollen, Diktate und Aufsätze sowie die Ziffernzeugnisse deutlicher hervor. Dabei ist nicht die Tatsache der Leistungsbeurteilung selbst problematisch, sondern die Reduzierung auf bestimmte Leistungsaspekte, die beispielsweise soziale, kooperative Leistungen oder kreative Problemlösungen weitgehend ausklammert (vgl. Flitner 1992). In krasser Weise offenbart sich ab der dritten Klasse die Selektionsfunktion der Schule (Fend 1980). Der pädagogische Anspruch der Förderung verschwindet zwar nicht völlig, weicht aber doch zusehends der Verteilung der Schülerströme auf die verschiedenen Schularten im Anschluß an die Grundschule.

Beim *Übergang von der Grundschule in eine der weiterführenden Schulen* treten neue Kontinuitätsbrüche auf. Dominiert in der Grundschule noch das Klassenlehrerprinzip, so wird es – vielleicht noch mit Ausnahme der Hauptschule – durch das Fachlehrerprinzip nahezu aufgehoben. Bis auf wenige Ausnahmen (in eher exotischen „Projekttagen“) dominiert die Systematik der einzelnen Fächer. Im gleichen Maß gewinnt die Schriftsprache an Bedeutung. „Nahezu alle Unterrichtsinhalte von Belang werden im Medium von schriftlichen Texten präsentiert, die entziffert und interpretiert werden müssen. Auch die eigenen Erfahrungen und das Vorwissen der Schüler müssen in der Regel ebenfalls in der Form von Texten objektiviert werden. Unterricht, nicht nur in den historischen und sozialwissenschaftlichen Fächern, sondern auch in den naturwissenschaftlichen Disziplinen, ja sogar im Sachrechnen, ist letztlich Leseunterricht“ (Hiller 1991, 99). Es vollzieht sich ein Bruch von der erfahrungs- und handlungsorientierten Schule als Lebensraum zur Buchschule.

Von besonderer Bedeutung sind m. E. die *Diskontinuitäten zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt*. Fauser (1992) zufolge bedeutet Kontinuität u. a. die Integration außerschulischer und innerschulischer Prozesse. Schüler bringen ihre Lebenswelten, ihre kulturellen Hintergründe, ihre Vorgeschichte und ihre soziale Realität in die Schule mit. Die Anschlußfähigkeit der schulischen Symbolisierungs- und Vermittlungsformen sowie der stofflichen Konkretion dazu darf jedoch nicht überschätzt werden. Im Gegenteil: Schule wird häufig als „geschlossenes“ (nach außen abgrenzendes und abgegrenztes) System erfahren. Die Maxime, daß Bildung bedeute, „die Wirklichkeit (zu) erschließen und für die Wirklichkeit erschlossen (zu) werden“ (Klafki 1990), kann allenfalls reduziert eingelöst werden,

denn Schule bietet trotz aller methodischen Feinheiten und ausgefeilten Unterrichtsmaterialien doch nur ein artifizielles Abbild der außerschulischen Wirklichkeit.

Wenn die bildungs- und schultheoretische Diskussion die Kontinuitätsfrage auf den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule beschränkt, greift sie entschieden zu kurz. Erst ein systemweites und systemübergreifendes Konzept vermag die verschiedenen und vielfältigen Dimensionen der Kontinuität (in) der Erziehung auszuloten.

Dabei bleibt allerdings noch die Frage zu klären, ob Diskontinuitäten im Erziehungsprozeß nur als unvermeidbares Übel gesehen werden müssen, oder ob sie als bewußt gestaltetes pädagogisches Moment *entwicklungsfördernde Effekte* zeitigen können. Es handelt sich um eine falsch verstandene „Kindgemäßheit“, wenn beim Übergang von einer Institution in die andere jedweder Bruch vermieden werden soll. Dabei geraten die entwicklungsfördernden Potentiale von Kontinuitätsbrüchen aus dem Blick.

Neuartige Lernerfahrungen (im Sinne des Lernens aus neuen Erfahrungen, die verknüpft werden mit bereits vorhandenen Denk- und Handlungsmustern) fördern die personale Entwicklung. Huber (1987), der diese Zusammenhänge skizziert, verweist auf *Wygotskis Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“*. Lernsituationen sind nur dann fruchtbar, d. h. entwicklungsfördernd, wenn sie in die Zone der nächsten Entwicklung hineinreichen. „Zwar muß der Unterricht berücksichtigen, wozu das Kind aufgrund seiner Entwicklung fähig ist, aber der Unterricht wäre überflüssig, wenn er nur immer auf Entwicklungsbestände zurückgreifen könnte, nichts Neues anregen würde“ (Huber 1987, 56).

Neue Formen, Inhalte und Verfahren können nach diesem Verständnis als Chancen zur Entwicklung betrachtet werden. Diskontinuitäten sind notwendige Voraussetzungen für personales Wachstum. Einsiedler sieht in „critical life events“ (1988, 21) wie z. B. den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule die Möglichkeit entwicklungsfördernder Impulse – vorausgesetzt es handelt sich um bewältigbare, individuell abgestimmte Aufgabenstellungen und Herausforderungen, die Erfolgsaussichten bieten.

Die Langzeitperspektive der *Kontinuität* des Lernens impliziert daher eine *Reihe begrenzter Diskontinuitäten*. An die Stelle des vermeintlich kindgerechten Versuchs, die einmal gewohnten Zustände zu konservieren, muß eine *wohldosierte Spannung von Kontinuität und Diskontinuität* treten. Dabei sind die Extreme Unterforderung und Überforderung sorgsam zu vermeiden, um die Dialektik von Kontinuität und Diskontinuität durch bewältigbare Anforderung zur Geltung kommen zu lassen.

Ein so verstandenes Konzept von Kontinuität anerkennt neue Anforderungen und Herausforderungen als *Entwicklungschancen*. Eine Vielzahl dosierter Diskontinuitäten bewahrt die Grundschule vor einer ungeprüften Verlängerung des Kindergartens in den Anfangsunterricht hinein und läßt auf der anderen Seite nicht zu, die Grundschule zum Vorhof des Gymnasiums umzufunktionieren. Vielmehr sollen die pädagogischen Eigenarten,

die spezifische Lern- und Lebenskultur der verschiedenen Bildungsbereiche geschützt werden, um von daher die „nächste Zone der Entwicklung“ anzugehen. Es bedeutet umgekehrt aber auch, die Systemgrenzen zur Integration außerschulischer Lebenswelten zu öffnen.

3. Folgerungen

Den bisherigen Überlegungen liegt die Hoffnung zugrunde, Hinweise für die Weiterentwicklung der Grundschule liefern zu können. Den Schulanfang, und darüber hinaus die gesamte Grundschulzeit, als pädagogisch gestalteten und verantworteten Handlungszusammenhang zu begreifen, zeigt die Entwicklungsrichtung an. Ich möchte folgende Punkte ansprechen:

(1.) Wenn der Anfangsunterricht jedem Kind die Chance und Zeit für individuelles Wachstum gewähren soll und die schulischen Anforderungen und Förderinstrumente auf die Schüler abgestimmt sein sollen, dann ist eine unverzichtbare Voraussetzung die *genaue Kenntnis der Möglichkeiten, Fähigkeiten und auch der Schwächen eines jeden einzelnen*. In diesem Zusammenhang gewinnt die Kooperation mit dem Kindergarten an Bedeutung. Die dort und von den Kooperationslehrern wahrgenommenen Details können in einem gemeinschaftlichen Beratungsprozeß bestätigt, ergänzt oder auch korrigiert werden. Dies kann durch punktuelle Einschulungstests nicht geleistet werden (Nickel 1990). Allenfalls als eine diagnostische Hilfe können sie herangezogen werden.

(2.) Kooperation muß auch *Beratung und Partizipation der Eltern* realisieren. Eine gute Einschulungsentscheidung setzt eine einvernehmliche Einigung zwischen Kindergarten, Schule und Eltern voraus. Die Beteiligung und mitverantwortliche Einbindung von Eltern ergibt sich notwendig aus der geteilten Erziehungsverantwortung (s.o.). Die Schule als demokratisch verfaßte Institution tut gut daran, durch eindeutige Partizipationsmöglichkeiten Betroffene zu Beteiligten werden zu lassen (Rosenbusch 1987). Das demokratische Selbstverständnis einer Schule sollte so weit reichen, auch Eltern in die Gestaltung und Verwirklichung des Schullebens einzubinden.

(3.) Die Dialektik von Kontinuität und Diskontinuität bedarf eines *schulischen Gesamtkonzepts*, in dem Kontinuität nicht nur als partielles und temporäres Problem aufgefaßt wird. Es ist zu klären, wie die einzelnen Stufen des Bildungs- und Erziehungssystems als Entwicklungsstufen aufeinander bezogen werden können.

(4.) Mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg findet in allen übrigen Bundesländern der *Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I* nach vier Grundschuljahren statt. In dieser Zeit vollzieht sich der Wechsel von der Kindheit in die Jugendzeit allmählich und in pendelartigen Bewegungen. Der Schulwechsel verlangt jedoch nach der Grundschule eine punktförmige Entscheidung mit Weichenstellungen für den weiteren Lebensentwurf (vgl. Fauser 1992). Offenbar verlaufen hier entwicklungspsychologische Phasen diametral zu schulischen Entscheidungssituationen. – Eine Lösung könnte der allgemeine Ausbau der Grundschule auf sechs Schuljah-

re sein oder aber die Einführung einer echten Orientierungsstufe (beispielsweise wie in Bremen), die sämtliche Optionen einer Entscheidungsrevision offenläßt. Der weiter reichende Ansatz bestünde jedoch in einer integrativen Schulart, die auch differenzierte individuelle „Pendelbewegungen“ hinsichtlich der Interessen und Leistungsniveaus bewältigen könnte.

(5.) Schließlich sei auf die *notwendige Verbindung der innerschulischen mit den außerschulischen Lebenswelten* verwiesen. Die Integration von verschiedenen Symbolisierungs- und Vermittlungsformen steht noch aus. Die Ausgrenzung von anderen „tatsächlich vorhandenen und künftig realisierbaren Lebenswelten“ (Flitner 1991, S. 8) drängt auf eine institutionelle und inhaltliche (Schul-) Reform. Eine *institutionelle Öffnung der Schule* bedeutet, sich des sozialen und gesellschaftlichen Kontextes sowie der Lebensrealitäten außerhalb der institutionellen Grenzen bewußt zu werden. Der Transfer schulisch vermittelter Fähigkeiten auf reale Alltagssituationen ist ebenso unverzichtbar wie umgekehrt die Integration außerschulischer Lernwelten und -orte in die Planung des Unterrichts.

Ein Konzept der Kontinuität des Lernens muß diese Anschlußfähigkeit der schulisch vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten an die lebensweltlich konstituierten Handlungszusammenhänge der Kinder erhalten. Seine theoretische wie praktische Verwirklichung steht allerdings noch aus.

Literatur

- Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung. In: Dewey, J.; O. Handlin; W. Correll: Reform des Erziehungsdenkens. Weinheim 1963, S. 27 – 97
- Einsiedler, W.: Schulanfang und Persönlichkeit. In: Grundschule. 20, 1988, 10, S. 20 – 23
- Fausser, P.: Kontinuität als Anspruch. Schulpädagogische Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Hameyer, U.; Lauterbach, R.; Wiechmann, J. (Hg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1992, S. 330 – 354
- Faust-Siehl, G. (1987a): Ich wünsche mir eine liebe Lehrerin. Erwartungen und Einstellungen von Kindern gegenüber der Schule. In: Grundschule. 19, 1987, 5, S. 24 – 27
- Faust-Siehl, G. (1987b): Aufbau einer gezielten Elternarbeit. In: Die Grundschulzeitschrift. 1, 1987, 6, S. 7 – 9
- Fend, H.: Theorie der Schule. München 1980
- Flitner, A.: Vorwort zu G. Hiller: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1991, S. 7 – 9
- Flitner, A.: Leistung ist mehr als Schulleistung. In: Bartnitzky, H.; Portmann, R. (Hg.): Leistung der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt 1992, S. 10 – 14
- Fölsch, G.: Beratungsgespräche mit Eltern: Probleme und Chancen. In: Die Deutsche Schule. 82, 1990, 1, S. 37 – 47
- Hacker, H.: Lerngeschichte und Lebensgeschichte. Warum Kontinuität wichtig ist. In: Grundschule. 24, 1992, 4, S. 10 – 12
- Hasler, H.: Schulanfang: Zusammenhang – Schwierigkeiten – Lösungen. In: Grundschule. 20, 1988, 10, S. 18 – 19

- Hiller, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau-Ulm 1991
- Horn, H.-A.: Nahtstelle Schulanfang – Anregungen des Kindergartens für einen kindorientierten Schulbeginn. In: E. Portmann (Hg.). 1988, S. 141 – 146.
- Huber, G. L.: Vom Kindergartenkind zum Schulkind. Orientierungshilfen für Lehrer zum Schulanfang. In: Grundschule. 19, 1987, 5, S. 55 – 57
- Kaiser, A.: Mit den Sachen beginnen. Ein Plädoyer für handlungsorientierten Anfangsunterricht. In: J. Schlömerkemper (Hg.): Die Schule gestalten. Die Deutsche Schule, Beiheft 2. Weinheim und München 1992, S. 62 – 70
- Klafki, W.: Ziele zeitgemäßer Grundschulpädagogik. In: Grundschule. 21, 1989, 2, S. 25 – 29
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1990 (2. neue, erweiterte Auflage)
- Lommler, E.: „Ich freu' mich auf die Schule!“ – Kindergartenkinder vor dem Schuleintritt. In: E. Portmann (Hg.). 1988, S. 160 – 169
- Meiers, K.: Kind und Unterricht. Anforderungen zum Schuleintritt. In: Grundschule. 19, 1987, 5, S. 14 – 19
- Meiers, K.: Zur Kontinuität als praktischer Aufgabe. Konsequenzen für das Schulsystem. In: Grundschule. 24, 1992, 4, S. 29 – 32
- Nickel, H.: Die „Schulreife“ – Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: R. Portmann (Hg.). 1988, S. 44 – 58
- Nickel, H.: Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 37, 1990, S. 217 – 227
- Portmann, R. (Hg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Arbeitskreis Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 73. Frankfurt 1988
- Portmann, R.: Wieviel Diagnostik braucht ein Kind vor'm Schulanfang? In: Grundschule. 25, 1993, 4, S. 19 – 20
- Röbe, E.: Ein Schulkind muß das können! Probleme von Schulanfängern mit der Anforderungsstruktur alltäglicher schulischer Lernsituationen. In: Grundschule. 19, 1987, 5, S. 20 – 23
- Rosenstiel, L. von: Partizipation und Veränderung im Unternehmen. Partizipation: Betroffene zu Beteiligten machen. In: Rosenstiel, L. von/ Einsiedler, H. E./ Streich, R. K./ Rau, S. (Hg.): Motivation durch Mitwirkung. Stuttgart 1987, S. 1 – 11
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik: Empfehlungen für die Arbeit in der Grundschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 2. 7. 1970 in der Fassung vom 6. 5. 1994

Günter Klein, geb. 1960, Dipl.-Päd.; Grund- und Hauptschullehrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Justus-Liebig-Universität, Gießen.
 Anschrift: Institut für Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs, Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen.