Transition –

Wendepunkte im Leben eines Kindes

(Kindertagesstätte und Grundschule)

von Andreas Kanke

Andreas Kanke

INHALTSVERZEICHNIS

1 HAUPTEINLEITUNG.....3

2 INWIEWEIT DIENEN DAS BERLINER UND MÜNCHENER EINGEWÖHNUNGSMODELL IM GEMEINSAMEN VERGLEICH DEM KIND IN SEINER EINGEWÖHNUNGSPHASE?.....4

2.1 EINLEITUNG 4
2.2 EINGEWÖHNUNG ALS BASIS FÜR BINDUNG UND BILDUNG 4
2.3 FAZIT 6
LITERATURVERZEICHNIS 8

3 TRÄGT EINE PROJEKTORIENTIERTE GESTALTUNG VOM ELEMENTAR- IN DEN PRIMARBEREICH ZU EINEM GELINGENDEN ÜBERGANG FÜR DAS KIND BEI?.....9

3.1 EINLEITUNG 9
3.2 ZUSAMMENWIRKEN ZWISCHEN PÄDAGOGISCHER FACH- UND LEHRKRAFT.....9
3.3 FAZIT 12
LITERATURVERZEICHNIS 14

Andreas Kanke

1 Haupteinleitung

In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der Transition, die den Fokus auf drei wichtige Bereiche im Leben eines Individuums legt. Im Laufe der Ausarbeit werden zwei Eingewöhnungsmodelle miteinander verglichen und ein Fazit gezogen inwieweit sie beim Übergang des Kindes von der eigenen Familie in die Kindertagesstätte unterstützend wirken. Mit dem Eintritt in den institutionalisierten Elementarbereich wird das Kind durch pädagogische Angebote und Interaktionsprozesse durch die Fachkraft auf die Grundschule vorbereitet. Die Grundschule als zweiter Bereich legt den Wert auf eine Zusammenarbeit zwischen der pädagogischen Fach- und Lehrkraft, die im Rahmen einer projektorientierten Gestaltung ausschlaggebend für einen effektiven Übergang für das Kind ist und eine Dialogorientierung schaffen will. Dabei wird der ökologisch-systemische Ansatz als Unterstützung für den Umbruch mit Hilfe der Kindertagesstätte favorisiert und weiter erläutert. Die Reihenfolge der Bereiche aus den einzelnen Kapiteln „Kindertagesstätte-Grundschule wurde vom Verfasser bewusst gewählt, um den chronologischen und zusammenhängenden Prozess zu betonen, den ein Individuum in seinem Leben in der Regel durchlebt.

Zu erwähnen ist, dass zur erfolgreichen Bewältigung eines jeden Übergangs Bezugspersonen signifikant sind, die demjenigen Stabilität und Sicherheit bieten.

Andreas Kanke

2 Inwieweit dienen das Berliner und Münchener Eingewöhnungsmodell im gemeinsamen Vergleich dem Kind in seiner Eingewöhnungsphase?

2.1 Einleitung

Die vorliegende Ausarbeit befasst sich mit der Frage „Inwieweit dienen das Berliner und Münchener Eingewöhnungsmodell im gemeinsamen Vergleich dem Kind in seiner Eingewöhnungsphase?“. Das Berliner Eingewöhnungsmodell nach infans (vgl. Laewen, Andres & Hédervári 2003) basiert auf Bowlbys Bindungstheorie beziehungsweise auf den Beobachtungen der Hirnforschung; dabei wird die Beziehung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson in den Blick genommen (vgl. Braukhane & Knobeloch, 2011, S. 2). Dagegen fußt das Münchener Eingewöhnungsmodell auf den Resultaten eines szientifischen Konzeptes, welches von Kuno Beller, der in der Kleinkindpädagogik forschte, Ende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts entworfen wurde (vgl. Winner, 2015, S. 2). Die Transitionsforschung wird hier stärker einbezogen (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013). Die Beschäftigung mit diesem Thema wirkt unterstützend, damit sich Fachkräfte kritisch auseinander setzen können, inwieweit sie dem Konzept des Eingewöhnungsmodells gerecht werden und vor allem dem Kind bei der Bewältigung des Übergangs helfen können.

2.2 Eingewöhnung als Basis für Bindung und Bildung

Das Berliner Eingewöhnungsmodell konzentriert sich einerseits darauf, dass die Fachkraft das Kind im Blick hat, woraus es analysiert, inwieweit die Dauer der Eingewöhnung vonstattengeht. Andererseits fokussiert die Fachkraft ihr Bemühen, eine verbindliche Interaktion zum Kind aufzubauen, solange die Vertrauensperson präsent ist. Durch das daraus entwickelte Sicherheitsgefühl entsteht eine Basis, die zur Bildung des Kindes beiträgt (vgl. Braukhane & Knobeloch, 2011, S. 3). Auffällig ist, dass das Münchener Eingewöhnungsmodell einen Schritt weitergeht und behauptet, dass das Kind

Andreas Kanke

nicht eingewöhnt wird, sondern sich selbst eingewöhnt. Diese Maxime orientiert sich an der Reggiopädagogik, die schon das Neugeborene als Persönlichkeit sieht und schlussfolgernd seinen Entwicklungsprozess agierend mit entwirft (vgl. Winner, 2015, S. 3). Sicherlich ist das Kind nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell ebenfalls eine Persönlichkeit und lernt eigenständig zu handeln, aber der Fokus bei diesem Modell liegt auf der Beziehung des Kindes zu seinen Eltern (vgl. Braukhane & Knobeloch, 2011, S. 3).

Klaus E. Grossmann weist darauf hin, wenn Bindungspersonen ihrem Kind von Geburt an Zärtlichkeit und Liebkosung entgegen bringen, der Säugling dadurch lernt emotionale Bedürfnisse zu äußern. Er versteht zwar in der Phase der präverbalen Vokalisationen nicht die Bedeutung der Worte, aber in der Wechselbeziehung zur Bindungsperson werden seine Bedürfnisse anerkannt oder ignoriert. Und an diesem Punkt kann die Feinfühligkeit nur funktionieren, wenn auf der Ebene des Kindes gehandelt wird. Damit sich das Kind verstanden fühlt, sind Merkmale wie eine Toleranzbereitschaft und hohe Aufmerksamkeit von der Bindungsperson entgegen zu bringen. Durch die Implementierung der oben genannten Kennzeichen wird nachvollzogen, ob das Kind als Individuum anerkannt wird und eine positive Identitätsentwicklung durchlebt. Fehlt diese Anerkennung, entsteht eine psychische Unsicherheit (vgl. Grossmann, 2008, S. 30ff.). Dazu ist anzumerken, dass laut Lieselotte Ahnert, Kinder auf der Grundlage sozialer Interaktionen bestimmten Personen gegenüber Präferenzen bilden. Anschließend verinnerlichen sie diese Bindungspersonen als ihren vertrauten Pfeiler bei Irritationen und Entmutigungen (vgl. Ahnert, 2008, S. 67). So deutet Grossmann, dass durch die Umsetzung einer hohen Feinfühligkeit von Seiten der Mütter, Kinder mit Ausgewogenheit und innerem Gleichgewicht reagieren; sie empfinden Sicherheit als Voraussetzung (vgl. Grossmann, 2008, S. 33).

Im Gegensatz dazu konzentriert sich das Münchener Eingewöhnungsmodell darauf, dass das Kind und seine Eltern den Übergang aktiv mitformen und ihre Entwicklungsschritte beiderseits begleiten. Durch diese Vorgehensweise trägt die Phase der Eingewöhnung zu einem Gebildetsein bei (vgl. Winner, 2015, S. 7). Im Kontext des Berliner Eingewöhnungsmodells tritt die Bezugsperson inaktiv auf (vgl. Laewen, Andres & Hédervári, 2003, S. 49), aber ist wachsam für die Bedürfnisse ihres Kindes (vgl. Braukhane & Knobeloch, 2011, S. 5). Hinsichtlich des Münchener Eingewöhnungsmodells sind die Peers eine

Andreas Kanke

unterstützende und primäre Komponente, die dem Kind aktiv demonstrieren, dass die Fachkräfte der „sichere Hafen“ sind (vgl. ebd. S. 9). Die Gleichaltrigen gelten als diejenigen, die das Eingewöhnungskind vorrangig prägen und in die Kindertagesstätte integrieren[1]. Während der aktiven Zeit in der Einrichtung, nehmen Eltern die positive Entwicklung ihres Kindes durch die Peergruppe wahr und schränken ihre kritischen Beanstandungen ein (vgl. Winner, 2015, S. 9). Die Fachkraft ist stets in der Nähe des Kindes und beobachtet die Wechselbeziehung, gleichzeitig ist sie bei Fragen von Seiten der Eltern Ansprechpartner und Begleiter. Hierdurch fängt sie die Verunsicherung der Eltern auf und synchron dazu überträgt sich die positive Reaktion der Eltern auf das Kind, welches Vertrauen zur Fachkraft aufbaut. Des Weiteren sieht das Münchener Eingewöhnungsmodell regelmäßige Reflexionsgespräche mit den Eltern vor, um sich im Entwicklungsprozess zu entfalten (vgl. ebd., S. 7). So kann festgestellt werden, dass sich das Münchener Eingewöhnungsmodell auf eine Trias aus Kind, Bezugsperson und Fachkraft konzentriert und durch einen Interaktionsprozess die Beziehungen untereinander verknüpft[2].

2.3 Fazit

Schlussendlich ist festzuhalten, wenn Familie und Kindertagesstätte als außerfamiliäres System miteinander kommunizieren und partizipieren im Kontext eines ko-konstruktiven Prozesses, entwickeln Eltern und Kind, Basiskompetenzen und die Kindertagesstätte fördert gleichzeitig grundlegende Kompetenzen. So sind Familien durch die Moderation der Fachkräfte im Rahmen der Transition fähig Übergänge zu bewältigen (vgl. Griebel & Niesel, 2007, S. 225). Daher kommt der Verfasser dieser Ausarbeit zu dem Ergebnis, dass nicht das Eingewöhnungsmodell selbst für eine befriedigende Eingewöhnungsphase des Kindes entscheidend ist, sondern das intrinsische Engagement und die dialogorientierte Begleitung der Fachkraft gegenüber der Familie. Denn so erfolgreich auch ein Eingewöhnungsmodell ist, hängt letztendlich die Umsetzung vom engagierten Pädagogen ab.

[1] https://www.kindergartenpaedagogik.de/2348.html
[2] https://www.kindergartenpaedagogik.de/2348.html

Andreas Kanke

Der Verfasser hat sich bewusst für den Vergleich der Eingewöhnungsmodelle und nicht der Übergangsmodelle entschieden, da in seiner Einrichtung auch die Betreuung der unter Dreijährigen stattfindet und er sich damit neu und bewusst befassen wollte, um diesen Eltern gerecht zu werden. Außerdem war ihm wichtig, die Basis - im Rahmen der Eingewöhnungszeit - für eine gelingende Kooperation zwischen den Eltern und Fachkräften zu legen, die wiederum eine Voraussetzung für den Übergang in die Schule ist. Abschließend ist zur Begründung seiner Favorisierung zu den Eingewöhnungsmodellen festzuhalten, dass längst signifikante Schritte im Entwicklungsprozess der unter Dreijährigen vonstattengehen und sich somit auch auf die infantile Lernkompetenz auswirken (vgl. Stamm, 2013, S. 280).

Andreas Kanke

LITERATURVERZEICHNIS

Ahnert, L. (2008). *Beschreibung von Erzieherinnen-Kind-Bindungen*. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG

Griebel, W.; Niesel, R. (2007). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin

Grossmann, Klaus E. (2008). *Die Bindungstheorie*. In L. Ahnert (Hg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 28f.). München: Ernst Reinhardt Verlag

Laewen, H.-J.; Andres, B.; Hédervári, È. (2003): *Die ersten Tage- ein Modell zur Eingewöhnung in Krippen und Tagespflege.* Weinheim, Berlin, Basel. *3. Auflage*

Stamm, M. (2013). *Das Konzept der Schulfähigkeit.* In M. Stamm & D. Edelmann, Hrsg., Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 273-284). Springer VS.

Winner, A.; Erndt-Doll, E. (2013): *Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder.* Kiliansroda, Weimar: Verlag das Netz, *2. Auflage*

https://www.kindergartenpaedagogik.de/2348.html [am 28.03.18 um 19:01 Uhr]

Andreas Kanke

3 Trägt eine projektorientierte Gestaltung vom Elementar- in den Primarbereich zu einem gelingenden Übergang für das Kind bei?

3.1 Einleitung

Vorab soll hervorgehoben werden, dass das Niveau des Kenntnisstandes des Vorschulkindes beziehungsweise des Schulkindes zum Zeitpunkt seiner Einschulung eine immense Bedeutung für das künftige Gelingen und dessen Durchsetzung im Leben einnimmt. Hinzu kommt, dass es keinen Konsens über DAS Schulfähigkeitskonzept gibt. Es wird eher von Denkweisen wie der Schulfähigkeit, Schulreife oder Schulbereitschaft gesprochen. Vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung sind letztendlich Entwicklungen hinsichtlich der Schulfähigkeitsangelegenheit in der Forschung und Theorie signifikant und nicht innere Einstellungen einzelner. Hierunter fallen Erziehungsberechtigte, Pädagogen, Psychologen und Bildungspolitiker. Dabei unterscheidet der Ansatz der Schulfähigkeit vier Denkmuster, die sich unterteilen in die angeborene Reife, die natürliche Aneignung erworbener Fähigkeiten, der Erwerb durch die eigene Umgebung und der Erwerb durch die „erweiterte“ Umgebung, welche die Kommune mit ihren fördernden Bildungsangeboten miteinschließt (vgl. Stamm, S. 273ff.). Darunter fallen eine Stadtbücherei, die Volkshochschule, Sportvereine und so weiter. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage „Trägt eine projektorientierte Gestaltung vom Elementar- in den Primarbereich zu einem gelingenden Übergang für das Kind bei?“. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema regt zur Reflexion an, inwieweit die Einrichtung zu einem gelingenden Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule beiträgt.

3.2 Zusammenwirken zwischen pädagogischer Fach- und Lehrkraft

Aus ökologisch-systemischer Perspektive trägt die Unterstützung durch die Kindertagesstätte und Grundschule für den Übergang des Kindes in die Schule effektiv bei und bezeichnet hier die Schulreife als ein wechselwirkendes Gebilde

Andreas Kanke

(vgl. Nickel, 1990, S. 220), welches nicht ausschließlich die erkenntnismäßigen Kompetenzen und Interessen des Heranwachsenden fokussiert sowie die Hilfestellung von Seiten der Erziehungsberechtigten gegenüber ihren Kindern in den Mittelpunkt setzt, sondern auch die Bildungseinrichtungen der 3-10 Jährigen miteinschließt, die zur Bildungsförderung immens beitragen (vgl. Kammermeyer, 2017, S. 720).

Bronfenbrenner entwickelte den ökosystemischen Ansatz, der sich in verschiedene Systemebenen kategorisiert und aus denen Bestimmungsfaktoren für die Weiterentwicklung des Menschen hervorgehen. Im Makrosystem haben die gesellschaftlichen Angebote Einfluss auf das Kind, denn die zwischenmenschlichen Regeln in der Sozialstruktur wirken sich auf das Werteverständnis des Kindes aus (vgl. Braun, 2015, S. 13f.). Durch diesen Ansatz besteht die Möglichkeit, die Leistungsfähigkeit der Kinder zu erfassen und parallel auf die Schule fördernd vorzubereiten. Hierbei wird keiner an den Pranger gestellt, denn es gibt keine Testergebnisse und das Interesse der Familien wird statistisch erfasst und analysiert, woraus die Bildungsangebote kontinuierlich verbessert werden. Im Vordergrund steht die Bildung durch Interaktion zwischen allen Beteiligten und nicht ein separater und individualisierter Ansatz, denn laut Janus und Duku (2007) sind die Chancen für eine elementarpädagogische Unterstützung effektiver als bei persönlichem Eingriff. Freilich wurden Gegebenheiten der Umgebung des Kindes schon seit Mitte des letzten Jahrhunderts berücksichtigt, aber der Blickpunkt lag fortwährend auf dem Kind selbst; also auf seiner individuellen Reifung. Aus dieser Perspektive heraus möchte der Verfasser dieser Arbeit den Einfluss der Kindertagesstätte und der Grundschule vor Augen halten (vgl. Nickel, 1990, S. 220) und Möglichkeiten zum gelingenden Übergang aus der Literatur und Praxis an die Hand geben. Wenn beide Einrichtungen eine Zusammenarbeit anstreben, kann von einer dauerhaften Unterstützung der Bildung für das Kind ausgegangen werden. Außerdem werden Auseinandersetzungen zwischen den Fachkräften aufgearbeitet, wenn die Durchführung des Übergangs präzise und klar wahrgenommen und geplant wird (vgl. Braun, 2015, S. 10). Ebenso signifikante Gründe für einen funktionierenden Übergang ist die Koordination lehrplanmäßiger Kriterien (vgl. Faust, 2013, S. 24f.) und das Zusammenwirken zwischen der pädagogischen Fachkraft und Lehrkraft zu bewältigen (vgl. Sturmhöfel, 2012, S. 443f.). Durch eine projektorientierte Gestaltung tragen

Andreas Kanke

beide Seiten dazu bei, dass sich das Kind mit dem Wechsel von der Kindertagesstätte auf die Schule effektiv einfindet. Der Wechsel bringt Veränderungen mit, die das Kind auf der persönlichen, kontextuellen und Beziehungsebene erfährt (vgl. Braun, 2015, S. 15). Diese Veränderungen werden in der Praxis beobachtet, indem sich die Schüler mit ihrer neuen Rolle auseinandersetzen, neue Beziehungen zu den Mitschülern und der Lehrkraft aufnehmen oder lernen mit dem Verlust alter Beziehungen aus dem Kindergarten umzugehen (vgl. Friederich, 2011, S. 25) sowie die soziale Umgebung einbezogen (vgl. Brock, 2012, S. 21). Hinsichtlich dieser Trias ist es wichtig, diese Ebenen in den Blick zu nehmen und dadurch bei den Kindern eine Bewältigungskompetenz zu fördern, sodass die eigene Identität durch zwischenmenschliche Situationen wachsen und aktiviert werden kann (vgl. Wörz, 2004, S. 36). In Anbetracht dieses Systems "Kita-Schule" sind großes Engagement und Hingabe von Seiten der Handelnden vonnöten. Es gibt einige Barrieren, die die Fachkräfte in der Umsetzung der projektorientierten Gestaltung hemmen. Hierzu zählen unter anderem die Qualifikationen der Fachkräfte, die pädagogische Ausrichtung, die vorgegebenen Datenschutzvorschriften, die flexiblen Betreuungszeiten im Vergleich mit festen Unterrichtszeiten, der Personalschlüssel, die Angebotsvielfalt der Kitas im Vergleich mit der Schule nach dem Einzugsgebiet, strukturelle Komplikationen (vgl. Wehner & Pohlmann-Rother, 2012, S. 72; Braun, 2015, S. 19f.).

An dem Pilotprojekt „Kooperative Grundschulaufnahme im Test" haben sich 40 Akteure in der Stadt Soest für den Übergang Kita-Grundschule aktiv eingesetzt. Dabei wurden nicht nur Fachkräfte aus den Kindertagesstätten und Grundschulen, sondern auch der Kinder- und Jugendärztliche Dienst involviert[3]. Hier zeigt sich trotz organisatorischer und methodischer Barrieren, eine sinnvolle Möglichkeit diese gemeinsam zu bewältigen und einen gelingenden Übergang anzustreben. Wie anfangs schon erwähnt, ist eine Kultur des Austausches zwischen den Fachkräften von basaler Wichtigkeit, um so vorgefasste Meinungen abzulegen und eine beidseitige Achtung entgegenzubringen, sodass eine gelingende Übergangsgestaltung entwickelt werden kann. Ebenfalls wird durch die projektorientierte Gestaltung eine

[3] vgl. https://www.focus.de/regional/stadt-soest-kooperative-grundschulaufnahme-im-test_id_8787145.html und http://www.kreis-soest.de/pressemitteilungen/presseservice/986242.php

Andreas Kanke

didaktisch-methodische Verbindung geschaffen, indem die Grundschule die Lernvorgänge der Kinder aufgreift und weiterhin fördert (vgl. Braun, 2015, S. 24ff.). In Kapitel zwei „Inwieweit dienen das Berliner und Münchener Eingewöhnungsmodell im gemeinsamen Vergleich dem Kind in seiner Eingewöhnungsphase?“ wurde schon auf den ko-konstruktiven Prozess zwischen der Familie und Kindertagesstätte eingegangen, sodass beide voneinander lernen können und sich Kompetenzen aneignen. Hinzuzufügen ist, dass das Kennzeichen des ko-konstruktiven Konzeptes die zwischenmenschliche Wechselbeziehung darstellt (vgl. Fthenakis, 2009, S. 8), wodurch sich nach Griebel und Niesel der Übergang auf die Synergie aller Handelnden bezieht (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 116). Das bedeutet, dass eine funktionierende Kommunikation zwischen den Fachkräften Auswirkungen auf die projektorientierte Gestaltung des Übergangs hat. Umso mehr ist ein gleichmäßiges Verhältnis unter den Akteuren erstrebenswert und zeugt von Wertschätzung (vgl. Vogel, 2013, S. 19).

Abschließend ist zu erwähnen, dass das Sieben-Ebenen-Modell nach Lingenauber unterschiedliche Blickwinkel beleuchtet, die die Transition unterstützen. Hier soll die Ebene „Pädagogische Fachkraft-Lehrkraft“ als einer dieser Bausteine hervorgehoben werden. Durch dieses multiprofessionelle Team haben die Handelnden Einfluss am Transitionsprozess Kita-Schule, indem sie die Bildungsprozesse einrichtungscharakteristisch aber auch kooperativ umsetzen und die Entfaltung des Kindes adäquat gestalten (vgl. Lingenauber & Niebelschütz, 2010, S. 9; Griebel & Niesel, 2011, S. 115) sowie turnusmäßige Hospitationen am jeweils anderen Praxisort anbieten, um sich anschließend über die unterschiedlichen Erkenntnisse des Kindes auszutauschen und daraus pädagogische Schlussfolgerungen zu ziehen. Ebenso sind Schnupper(nachmit)tage sinnvolle Möglichkeiten, die eine projektorientierte Gestaltung für einen gelingenden Übergang begünstigen.

3.3 Fazit

Als Schlussbemerkung wird festgehalten, dass sich die Zusammenarbeit eines multiprofessionellen Teams immens unterstützend auf einen funktionierenden

Andreas Kanke

Übergang auswirken kann. Die Fachkräfte kennen das Kind im Normalfall seit mehreren Jahren, beobachten und analysieren das Spiel- und Essverhalten, den sozialen Umgang zur Umgebung und erarbeiten Fördermöglichkeiten, um es für den Alltag und das Leben vorzubereiten. Die Lehrkräfte können im Rahmen einer projektorientierten Gestaltung, die sich über mehrere Monate hinzieht, den Fachkräften mit ihrer Kompetenz zur Seite stehen und praktische Ideen an die Hand geben, die das Kind auf die Schule vorbereiten. Sicherlich haben die pädagogischen Fachkräfte eigene Ideen, aber die Lehrkräfte sind diejenigen, die in diesem Kontext tagtäglich arbeiten. Ebenso können die pädagogischen Fachkräfte das Kind im Laufe des Projekts in dessen emotionaler Verfassung begleiten und darin behilflich sein, sich mit der Lehrkraft bekannt zu machen und im Lernort Schule vorab einzuleben. Das Kind hat Vertrauen zu den pädagogischen Fachkräften und benötigt eine basale Begleitung, damit das Fundament für eine Lernbereitschaft gelegt ist. Des Weiteren kann aus eigenen Beobachtungen bestätigt werden, dass Kinder den Umgang zwischen beiden Fachkräften feinfühlig wahrnehmen und sich dies auf ihren Übergang auswirken kann. Beide Seiten stehen in der Verantwortung sich vorurteilsfrei aufeinander einzulassen, um das Kind in seiner Entwicklung zu fördern und fordern! Einen ersten Ansatz dies in die Praxis umzusetzen, ermöglicht das aktuelle Pilotprojekt „Kita-Schule“ in Soest.

Andreas Kanke

LITERATURVERZEICHNIS

Braun, D. (Hg.) (2015): *Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten.* Cornelsen Scriptor. *1. Auflage.* Berlin: Cornelsen (Frühe Kindheit).

Brock, I. (2012). *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit.* München: WIFF.

Faust, G. (2013). *Forschungsstand zur Einschulung und Beitrag der BiKS-Einschulungsuntersuchungen.* In G. Faust (Hrsg.), Einschulung (S. 9-31). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

Friederich, T. (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen für frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).* Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/zusammenarbeit-mit-eltern-anforderungen-an-fruehpaedagogische-fachkraefte/?L=0 [10.05.2018 um 16:29 Uhr]

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungskaufbahn von Kindern.* Berlin: Cornelsen.

Hoy, Anita; Schönpflug, Ute (2011). *Pädagogische Psychologie. 10. Aufl.*, [Nachdr.], [1., dt. Ausg., Übers. der 10. Aufl. der amerikan. Orig.-Ausg.]. München: Pearson Studium (Pearson Studium Psychologie).

Janus, M. & Duku, E. (2007). *The school entry gap: socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn.* Early Education and Development 18(3), 375-403.

Kammermeyer, G., & Martschinke, S. (2017). *Schulreife und Schulfähigkeit.* In Rost, D. H. & Sparfeldt, J. (Eds.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.

Andreas Kanke

Lingenauber, S. & von Niebelschütz, J. (2010). *Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

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

Stamm, M. (2013). *Das Konzept Schulfähigkeit.* In M. Stamm & D. Edelmann, Hrsg., Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 273-284). Springer VS.

Sturmhöfel, N. (2012). *Das baden-württembergische Modellprojekt „Bildungshaus 3-10" – Ein neuer Weg der Übergangsbegleitung?* In F. Pohlmann-Rother (Hrsg.), Kooperation von KiTa und Grundschule (S. 220-232). Köln: Carl Link Verlag.

Vogel, I. (2013). *Kommunikation in der Schule.* Stuttgart. UTB (Klinkhardt).

Wehner, F. & Pohlmann-Rother, S. (2012). *Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule.* In F. Pohlmann-Rother (Hrsg.), Kooperation von KiTa und Grundschule (S. 71-83). Köln: Carl Link Verlag.

Wörz, T. (2004). *Die Entwicklung der Transitionsforschung.* In: Griebel, W./Niesel, R. (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, S. 22-41.

https://www.focus.de/regional/stadt-soest-kooperative-grundschulaufnahme-im-test_id_8787145.html [am 22.5.18 um 21:13 Uhr]

http://www.kreis-soest.de/pressemitteilungen/presseservice/986242.php [am 22.5.18 um 21:17 Uhr]

Andreas Kanke