

## Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 28, Αρ. 1 (2022)

Παιδαγωγικός Λόγος 2022



### Übergang vom Kindergarten zur Grundschule: Der Fall Deutschland

Ελένη Καινούργιου, Ευφροσύνη Δήμα

doi: [10.12681/plogos.31734](https://doi.org/10.12681/plogos.31734)

Copyright © 2022, Ελένη Καινούργιου, Ευφροσύνη Δήμα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Καινούργιου Ε., & Δήμα Ε. (2022). Übergang vom Kindergarten zur Grundschule: Der Fall Deutschland. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 11–32. <https://doi.org/10.12681/plogos.31734>

Eleni KAINOURGIOU  
Effrosyni DIMA

## *Übergang vom Kindergarten zur Grundschule: Der Fall Deutschland*

---

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.31734>

---

### *1. Einleitung*

**D**AS ERFORDERNIS EINER ZUSAMMENARBEIT VON KINDERTAGESstätten und Schulen ist nicht neu und ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Forschungsfeld in der deutschen Grundschulforschung geworden. Im Gegensatz zu Deutschland wurden die letzten Jahren in anderen Ländern, und zwar in Griechenland, wenige Forschungen bezüglich des Übergangs und der Anpassung der Kinder vom Elementar zum Primarbereich durchgeführt (Bagakis, Didachou, Valmas, 2006, S.4). Die pädagogische Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule kann eine gelungene Entwicklungsförderung der Kinder beeinflussen. Urie Bronfenbrenner und Wassilios Fthenakis sind der Meinung, dass die Bewältigung bzw. deren Nichtbewältigung die weitere Entwicklung der Kinder beeinflusst (Hense, Buschmeier, 2002, S.10). Bronfenbrenner geht in seinem entwicklungsökologischen Ansatz davon aus, dass die drei ökologischen Bereichen Familie, Vorschule und Schule gegenseitig unterstützen sollen. Es ist von großer Bedeutung, „ob zwischen vorschulischer und schulischer Lernumwelt eine große Kluft besteht oder ein gleitender Übergang möglich ist. Elternhaus und Schule müssen von Anfang an in Beziehung treten und nicht in Gegensatz stehen. Nur bei einem Zusammenwirken aller drei Bereiche ist ein bruchloser Übergang möglich“ (Nickel/Schmidt-Denter, 1995, S.234). Nach seinem Modell werde ich in dieser Arbeit meiner Meinung vertreten.

## 2. Historischer Überblick

„Schon auf der Gründungsversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerverbandes 1848 wurde gefordert, den Kindergarten als unterste Stufe in das allgemeinbildende Schulsystem zu integrieren“ (Meyer, 2012, S.18).

Zudem behauptete auch der Friedrich Fröbel, dass Kindergarten und Schulen ganz eng verbinden sollten. Diese These ist aber immer noch nicht umgesetzt und weiterhin umstritten (Meyer, 2012, S.18).

Bislang arbeiteten in Deutschland der Elementar und Primarbereich, bezogen auf die Inhalte und Ziele eher unabhängig als vernetzt miteinander. Das kann man durch die unterschiedliche historische Genese der beiden pädagogischen Einrichtungen und die jeweils unterschiedlichen Bildungsaufträge begründen (Seifert, Wiedenborn, 2018, S. 71).

Im Kontext einer historisch-analytischen Betrachtung bedeutet, dass eine direkte Verzahnung der beiden pädagogischen Institutionen im 19. Jahrhundert mit der Einführung von Kleinkinderbewerhanstalten, Kleinkinderschulen und Fröbel-Kindegärten als verschiedene Formen vorschulischer Einrichtungen, nicht vorgesehen war. Außerdem nach der historischen Grundschulforschung war eine institutionelle Verzahnung von Kindergarten und Schule von den Schulbehörden nicht gewünscht (Seifert, Wiedenborn, 2018, S. 71).

In anderen Länder und zwar in Griechenland ist es breit bekannt, dass eine Zusammenarbeit Kindergarten-Grundschule-Eltern mangelhaft ist. Laut Forschungen und Befragungen bei Erzieher/innen und Lehrer/innen gibt es eine mangelhafte Zusammenarbeit sogar auch im Fall eine gemeinsame Unterbringung Kindergarten und Grundschule (Vrinioti, 1999).

In den Jahren zwischen 1950 und 1980 fand eine interessante Diskussion bezüglich des Schulanfangs und des Übergangs statt. Es wurde betont, dass durch gezielte Förderung vor Schulbeginn die Übergänge erleichtert werden. Forschungsergebnisse erweisen zudem, dass die Frühförderungsprogramme die Entwicklungs-und Erfahrungsprozesse beeinflussen können. Das hat zur intensiven Kooperation der beiden Institutionen aufgerufen, um Schwierigkeiten abzubauen, die beim Institutionswechsel auftreten könnten (Hacker, 1998, S.33).

Auch in Bundesländern, wie Baden-Württemberg wurden von Seiten der Kultusministerkonferenz nicht nur „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, sondern auch eine Kooperationsverpflichtung für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule in Bezug auf den

Übergang (Seifert, Wiedenhorn, 2018, S. 77). Schulanfänger bringen sehr verschiedene Persönlichkeits- und Lernvoraussetzungen mit, die als Bereicherung angesehen werden können mit der Zielperspektive des „Erhalts der Heterogenität“. Nach der Gründung der Grundschule zu Beginn der Weimarer Republik und im bildungspolitischen Diskurs der 1960/1970er Jahre, wurden grundlegende Anforderungen und Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit gestellt. Wie könnten die Entwicklungs- und Lernrückstände der Kinder ausgeglichen werden, damit sie eine erfolgreiche Schullaufbahn haben können? (Seifert, 2018, S.73/ Faust, 2006, S. 136).

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts gab es drei Zeitpunkte, an denen der Anschluss von Kindergarten und Grundschule zum einem besonderen Thema wurde.

Bereits ab dem Jahr 1922 wurden verschiedene Modelle in den Bundesländern erprobt. In diesem Jahr wurden erstmals „Schulkindergärten für schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder eingerichtet, damals eine Reaktion auf den schlechten Gesundheitszustand vieler Kinder und den kaum verbreiteten Kindergartenbesuch“ (Faust, 2006, S. 136). Diese Institutionen wurden in den 1960er und 1980er Jahren ausgebaut und die zurückgestellten Kinder wurden für ein Jahr vom Schulbesuch in den Schulkindergarten sozialpädagogisch gefördert (Faust, 2006, S. 136).

Die Problematik des richtigen Einschulungsalters war seit ihrem Beginn bis heute aktuell. In den letzten Jahren wurde der Stichtag für die Einschulung in den einzelnen Bundesländern erneut verändert und um einige Monate vorverlegt (Seifert, 2018, S. 74). Die meisten Kinder in Deutschland werden im Alter von sechs Jahren eingeschult aber das Einschulungsalter kann von fünf Jahren bis acht Jahren variieren. Der Diskurs zum richtigen Einschulungsalter in Deutschland darstellt ein bildungspolitisches und kulturelles Konstrukt.

In Griechenland die Einschulung der Kinder erfolgt in der Regel ein Jahr früher als die Einschulung des Kindes nach deutschem Schulgesetz, wenn die griechischen Kinder zum Beginn des Schuljahres (1. September) mindestens 5,8 Jahre alt ist Gesetz, 2327 /1995). Zusätzlich gibt es keine schulärztliche Untersuchung und Weichenstellung für die Schulfähigkeit. Alle Kinder sind schulfähig.

Im Jahr 1970 wird nach den Empfehlungen des deutschen Bildungsrates die zweijährige „Schuleingangsstufe“ als Reform des Überganges vom Elementar- zum Primarbereich eingeführt. Fast 30 Jahre später, wird vom Kultusministerkonferenz 1997 „Empfehlungen zur Umgestaltung

des Schulangangs“, womit die „alte“ Schuleingangsstufe der 1970er Jahre eine Renaissance durch die „neue Schuleingangsstufe“ erfährt (Seifert, 2018, S. 75). Diese „alten“ zweijährige Schuleingangsstufe nahmen alle Fünfjährigen auf. Die Kinder kamen danach gleich in die zweite Klasse und wurden zum schulische Inhalte gefördert, z.B. Lesen und Schreiben (echte Brückeninstitutionen zwischen Elementar und Primarbereich). Diese „alten“ Schuleingangsstufen bewährten sich aber aus bildungspolitischen und aus finanziellen Gründen im Schulwesen wurden die Fünfjährigen in den Kindergärten gefördert (Faust, 2006, S. 137).

### *3. Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule*

#### *3.1 Inhaltlicher Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule*

Die Einführung von Bildungsplänen für den Elementarbereich war eine zusätzliche Reform zum ersten Bildungsübergang in den letzten Jahren. Zentral für die Idee der Anschlussfähigkeit sind die Bildungspläne für die beiden pädagogischen Institutionen, die als Steuerungs- und Verständigungsinstrumente dienen. In vielen europäischen Ländern gibt es eine staatliche Steuerung durch einen verbindlichen nationalen Plan für den Elementar und Primarbereich, gilt es bis heute in Deutschland nur für die Schule und nicht für den vorschulischen Bereich (Seifert, 2008, S.79).

Der Leitgedanke der Anschlussfähigkeit beruht beispielweise im naturwissenschaftlichen Bildungsbereich in der Grundschule im Sachunterricht die Arbeit mit dem Bildungsplan des Kindergartens beim Umgang mit Phänomenen weiter ausgebaut und vertieft werden oder der Bereich der Sprache vom Erzählen im Stuhlkreis, dem Vorlesen im Kindergarten in den Kompetenzbereichen Sprechen, Lesen/Umgang mit Texten und Medien in den Klassen 1 und 2 fortgeführt werden (Seifert, 2008, S.79).

Die Bildungspläne für die beiden pädagogischen Institutionen sollen das Lernen der Kinder stärker als bisher durch eine methodisch-didaktische Kontinuität auszeichnen, weil inhaltsbezogene „Lernbrücken“ im sprachlichen und naturwissenschaftlichen Bildungsbereich leichter geschaffen werden können. Beziehungsweise, im Bayerischen Bildungsplan für den Elementarbereich sind Sprache oder Literacy (Lese- und Schreibkompetenzen), Naturwissenschaften, Technik, Mathematik, Umwelt, Ästhetik, Kunst, Kultur und Medien finden sich ähnlich im Bildungsplan der Grundschule weiter. Das führt dazu, Themen aus dem

Kindergarten später im Unterricht in der Grundschule in den spezifischen Fächern vertieft werden ohne eine Fachdidaktik in den Kindergarten zu transferieren (Seifert, 2018, S.80).

Hierzu besteht die Problematik einer „Verschulung“ des Kindergartens und eine „Verspielung“ der Bildungsarbeit seitens der Grundschullehrpersonen. Die Fehlinterpretation der Bildungspläne aufgrund eines unterschiedlichen Vorverständnisses und durch die unterschiedlichen Ausbildungen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, die mit diesen Plänen arbeiten sollen (Seifert, 2018, S.80/Meyer, Walter-Laager, 2012, S.18). Es geht darum, nachhaltige und anschlussfähige Bildungsprozesse zu fördern. Das kann nur passieren, wenn die Kindergärten stärker an dem orientieren, was in der Grundschule auf die Schülerinnen und Schüler zukommt, aber auch umgekehrt die Grundschulen stärker auf das achten, was in den Kindertagesstätten grundgelegt wird (Meyer, Walter-Laager, 2012, S.18). Wichtig ist, dass beide pädagogische Institutionen gegenseitig sich anschauen, was bei den anderen besonders gut läuft, und kupfern sich nur die besten Punkte ab (Meyer, Walter-Laager, 2012, S.18)

### *3.2. Organisatorischer Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule*

Nach Hense/Buscheier ist die Kooperation von Kindergarten und Grundschule unverzichtbar. Sie bezieht sich auf folgende Sachverhalte:

- eine optimale Entwicklungsförderung,
- belastete Übergänge,
- aufeinander aufbauende Lernprozesse durch eine gleiche Sicht von Bildung und Erziehung,
- die Knüpfung eines sozialen Netzes (durch Kooperation und Beziehungsanbahnung),
- die Ausschöpfung von Bildungsreserven.

Es gibt eine Reihe organisatorischer Probleme, die im Wege einer möglichen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule stehen. Zuerst der Faktor, dass wegen Zeitmangel die Hospitationen der Lehrer/Lehrerinnen im Kindergarten um einen Einblick in den Kindergartenalltag zu bekommen oder die zukünftigen Schulanfänger bereits in

ihrem Lebensraum Kindergarten zu erleben, sehr gering ist (Hense/Buschmeier, 2002, S.9).

Auch in Griechenland gibt es organisatorische Faktoren, die im Wege einer Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule stehen. Beziehungsweise, der Zeitmangel, da die Lehrkräfte einen anderen Stundenplan haben als die Erzieher/innen. Zudem, die Umgebung, da die pädagogischen Institutionen weit weg voneinander sind und der Mangel an Motivation zur Knüpfung eines sozialen Netzes Seitens Erzieher/innen und Lehrer/innen (Pantazis, 1991, S.57).

Nach Hense/Buschmeier, ein weiteres Hindernis sind die Einzugsbereiche von Kindergarten und Grundschule, da viele Schule nicht in der Lage sind, zu einem relativ frühen Zeitpunkt die Lehrkräfte des Schulanfanges zu benennen, sodass die Knüpfung eines sozialen Netzes durch frühzeitige Kooperation nicht gewährleistet werden kann. Zudem in den beiden kooperierenden Institutionen ist eine ausreichende personelle und materielle Ausstattung nicht gewährleistet und alle Beteiligten haben nicht die zeitlichen Ressourcen aus ungünstige Zeitpunkte und weil die Gruppen zu groß sind. Diese Koordinierungsprobleme können zur Motivationsprobleme führen, da sowohl die Erzieher/Innen als auch die Lehrkräfte genug mit ihren täglichen Arbeit zu tun haben (Hense/Buschmeier, 2002, S.72).

Ein nicht zu unterschätzendes Hindernis bezüglich der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist die Kompetenz sowohl auf das Wissen von der Materie Übergang als auch auf die Einschätzung der Bedeutung des Problems. Bei beiden Pädagogengruppen fehlt das Wissen um die Entwicklungsförderung von Kindern bei Berücksichtigung von Übergängen im Kindesalter. Zusätzlich das Wissen um das Erfordernis der Anschlussfähigkeit eines sozialen Netzes für die Schulanfänger durch Kooperation (Hacker, in Hense/Buschmeier, S. 72).

Auch die Forschungen in Griechenland haben gezeigt, dass die meisten Lehrkräfte weder das Interesse der Eltern um eine mögliche Zusammenarbeit erkennen oder ihren positiven Beitrag (Laloumi & Vidali, 2004, S. 112). Trotzdem haben die Forschungen (Fox et al., 2002, Marcon, 1993. Tizard et al., 1981) gezeigt, dass eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräfte nur positive Beiträge einbringen kann und muss weiter unterstützt werden.

Nach Hense/Buschmeier muss aus diesem Grund der Stellenwert der Zusammenarbeit bereits in den Erziehern/Innen und Lehrer/Innen Ausbildung verankert werden. Noch ein Grund der fehlenden Zusammenar-

beit ist, dass die Erzieher/Innen und Lehrer/Innen völlig verschieden ausgebildet werden und sie lernen kaum etwas über die andere Institution oder die Organisation ihrer Einrichtungen haben keine gemeinsamen Berührungspunkte (Hense/Buschmeier, 2002, S.72-73).

Nach einer Forschung von „Ministry of Education“, die die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule untersucht hat, hat gezeigt, dass die Erzieher eingeschränktes Wissen um was in den schulischen Klassen passiert und die Erzieher glaubten, dass die Kinder in der Schule den ganzen Tag auf den Stuhl sitzen bleiben (Brostrom, 2000, S.30). Auch haben die Lehrkräfte, die Kindergärten als pflegerische Institutionen gesehen und nicht als eine Umgebung, die zur Übertragung von Lernen und Wissen beiträgt (Brostrom, 2000, S.30). Mögliche Abhilfe könnte gemeinsame Fortbildungen sowie ein zielorientiertes mehrwöchiges Praktikum im jeweiligen anderen Bereich sein.

Die unterschiedlichen Ausbildungsgänge mit den unterschiedlichen Vergütungen, wie das unterschiedliche Bild, das sich die Öffentlichkeit von den beiden Institutionen bzw. Schule macht, haben in den Köpfen der Betroffenen zu Unterschieden im Status, im Selbstverständnis und auch im Selbstbewusstsein geführt. Vorurteile und gesellschaftlich gewachsene Einstellungen führen zu Missverständnisse im Umgang miteinander.

Im Vergleich zu anderen Länder, z.B. in Griechenland erfolgt die Ausbildung sowohl der Erzieher/innen als auch der Lehrer/innen an der Universität.

Nach Hense/Buschmeier vertritt der Kindergartenbereich noch breit die Meinung, dass die Kinder zur Schulfähigkeit keine besonderen Förderprogramme und Maßnahmen bedürfen. Der Kindergarten mit seinen pädagogischen Inhalten konzentriert sich auf eine Vorbereitung auf das Leben und somit auf den nächsten Lebensabschnitt Schule.

Die Schule dagegen fordert eine stärkere Ausrichtung des letzten Kindergartenjahres auf die Schulvorbereitung und eine Anschlussfähigkeit auf das Anfangsniveau der Grundschule. Folglich, es gibt keinen tragfähigen Konsens bezüglich die Schulvorbereitung und die Schulfähigkeit zwischen den beiden pädagogischen Institutionen (Kindergarten und Schule) und das stellt zweifellos ein weiteres Hindernis in der Kooperation dar (Hense/Buschmeier, 2002, S.74).

Viele Bundesländer haben die Notwendigkeit der Zusammenarbeit nur durch Empfehlungen betont. Deshalb liegt kein gesetzlich verankertes Kooperationsangebot zugrunde. Aus diesem Hintergrund sind die Aufsicht und Trägerbehörden dagegen in der Verantwortung, die Koope-



rationsbemühungen offiziell zu unterstützen und abzusichern.

Außerdem weder im Kindergartenbereich noch im Grundschulbereich stellt die Kooperation zwischen den beiden Einrichtungen kein Qualitätskriterium dar. Wichtig ist hier, dass die jeweiligen Ministerien die Kooperationsbemühungen nicht nur durch Empfehlungen zu betonen sondern durch verbindliche Kooperationsangebote, die auch für die Praxis entscheidend sind (Hense/Buschmeier, 2002, S.74).

Schließlich, ein weiteres Problem ist, dass die Kooperationspartner zu wenig über Kooperationsformen wissen. Ein Grund dafür ist, dass „in den Empfehlungen nur ein Rahmen vorgegeben ist, der erst durch hinreichend konkrete Anregungen ausgefüllt werden muss. Nur auf dem Hintergrund gesetzlich veränderter Kooperationsangebote sowohl im Kita-Gesetz als auch im Schulgesetz verankert und durch den Erlass von Vollzugshinweisen oder Empfehlungen konkretisiert, können die Aufsichtsbehörden im Kindergarten sowie im Schulbereich die Verbindlichkeit der Umsetzung einfordern“ (Hense, Buschmeier, 2002, S. 75).

Der Übergang vom Kindergarten zur Schule ist für die Kinder eine anspruchsvoller und schwierigere Herausforderung. Die Kinder sind mit Veränderungen konfrontiert, Veränderungen in unterschiedliche schulische Angebote in und außer der Klasse, unterschiedliche Bildungspläne, unterschiedliche didaktische Methoden unterschiedliche Erwartungen, unterschiedliche Umgebung, unterschiedliche Rollen. Auch Veränderungen in der Psychologie des Kindes, sie müssen lernen, wie sie mit ihren Mitschülern gut umgehen können und das Bild, das sie als Schüler für sich selbst aufbauen müssen (Entwisle et al., 1988).

Deswegen ist abzuleiten, dass die Schule, der Kindergarten und die Eltern das Kind vielfältig unterstützen müssen durch eine Zusammenarbeit, weil dadurch negative Wirkungen, wie Stress, Aggressionen, Erschöpfung oder negative Wirkungen in das schulische Lernen der Kinder vermieden werden können (Fabian & Dunlop, 2007).

#### *4. Möglichkeiten stärkerer Verzahnung Kindergarten und Grundschule*

Eine Vielfältigkeit von Kooperationsanlässen bieten sich Seitens der Pädagogen/Innen in Kindergarten und Grundschule, die die pädagogische Notwendigkeit der Zusammenarbeit nachvollziehen und kooperieren wol-

len, ohne auf gesetzliche Verbindlichkeit zu warten. Dieser Notwendigkeit wurde auch durch Bronfenbrenners Modell erläutert, in den bestimmten Voraussetzungen, wie z. B. das Mikrosystem (Familie), Mesosystem (Verwande, Peers), Makrosystem (Umgebung der Familienmitglieder) und Exosystem (Bildungspolitik, Gesetze), die Übergänge von einem Lebensbereich in einen anderen beeinflussen.

Nach Hense/Buschmeier beziehen sich Die Kooperationsanlässe mit drei Bereichen:

- mit Blick auf die Schulanfänger
- mit Blick auf die Eltern der Schulanfänger
- mit Blick auf die Kooperationspartner
- mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen.

Möglichkeiten einer stärkeren Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule mit Blick auf die Schulanfänger könnten sein:

- Fragen der Kinder hinsichtlich der bevorstehenden Einschulung
- Die schulärztliche Untersuchung und die Weichenstellung für die Schulfähigkeit
- Kinder des 1. Schuljahres besuchen mit ihrem Lehrer den Kindergarten
- Der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse besucht den Kindergarten
- Die Schulanfänger besuchen die Schule
- Der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse informiert sich im Kindergarten über die Lernerfahrungen der Schulanfänger und über die Bildungsgelegenheiten, die ihnen eröffnet wurden/werden.
- Einstimmung der Schulanfänger auf den neuen Lebensbereich Schule und Förderung der Schulfähigkeit
- Korrespondenzen und Patenschaften
- Die Gestaltung des 1. Schultages
- Gemeinsam nutzbare Räume, Außenspielflächen, Materialien
- Gemeinsame Feste, Ausflüge, Gottesdienste, Projekte, Unternehmungen. (Hense/Buschmeier, 2002, S.81).

#### 4.1 *Kooperationsanlässe mit Blick auf die Schulanfänger*

Bezüglich des ersten Bereiches „Fragen der Kinder zur Einschulung“ um ein positives Bild von Schule entstehen zu lassen, muss das Kind vielfältige Informationen über die neue Institution erhalten. Einerseits freuen sich die Kinder auf die Schule und zwar auf das Rechnen, Lesen und Schreiben, auf die Pausen, auf das Turnen. Andererseits die sie mit Ängsten konfrontiert, die aber Seitens der Pädagogen/Innen thematisiert werden sollten. Beziehungsweise, Schulanfänger ängstigen sich vor den großen wilden Kindern auf dem Schulhof oder vor schlechten Noten usw.

Nach einer Forschung von „Ministry of Education“, hatten viele Vorschulkinder eine falsche Meinung für die Schule. Sie glaubten, dass in der Schule die Kinder ruhig sein müssen, sonst werden sie von der Lehrerin/Lehrer sanktioniert. Auch glaubten sie, dass Hauptgrund um in der Schule zu gehen das Schreiben und Lesen lernen ist. Sie waren auch enttäuscht am Schulanfang, wenn es nicht gelingt hat (Bagakis et al., 2006, 17). Deswegen ist entscheidend, dass die Fragen und Aussagen der Kinder festgehalten werden und an die zukünftigen Lehrer/in in schriftlicher oder mündlicher Form gerichtet werden.

Im Bereich der „Schulärztlichen Untersuchung und Schulfähigkeit“ ist die Schulärztliche Untersuchung z.B. in Nordrhein-Westfalen gesetzlich vorgeschrieben. Beziehungsweise kann der Schularzt/die Schulärztin durch Anwendung von anerkannten Testkriterien wichtige Informationen zum erreichten Entwicklungsstand geben. So nach Absprache mit dem Erziehungsberechtigten wird das Ergebnis der Schulanfängeruntersuchung als Entscheidungshilfe für die Beschulungsform an die zuständige Grundschule weitergegeben. Eine Zurückstellung des Kindes durch die Schulleiterin/den Schulleiter ist möglich im Fall erhebliche Bedenken des Schularztes/der Schulärztin gegen die Einschulung (Hense/Buschmeier, 2002, S.83).

Bei Irritationen der Eltern über das Ergebnis oder bei nicht eindeutigen schulärztlichen Ergebnissen als Entscheidungshilfe für die Beschulungsform ist ein Gespräch Schule-Schularzt-Kindergarten von großer Bedeutung.

Die Grundschule sollte die Fachkräfte des Kindergartens bei Fragen der Schulfähigkeit der Kinder hören, da die Erzieherinnen die Kinder längerfristig beobachtet haben und mit ihrer Einschätzung helfen können, wenn Zweifel an der Schulfähigkeit besteht. In diesem Punkt ist zu beachten, dass die Informationsweitergabe an die Schule auch der schriftli-

chen Einwilligung der Eltern bedarf (Hense/Buschmeier, 2002, S.83). Durch einen Besuch aus dem ersten Schuljahr kann auch die Verzahnung der beiden Einrichtungen gefördert werden. Der Lehrer/die Lehrerin des 1. Schuljahres mit den Kindern des 1. Schuljahres besuchen den Kindergarten. Hauptanliegen dieses Besuches ist ein vielfältiges und positives Bild von Schule zu vermitteln und die Freude und Erwartung auf die Schule erhöht werden (Hacker in Hense und Buschmeier, 2002, S. 84). Das gelingt durch Erzählen des 1 Schultags, wie sie mit Ängsten, Neugierde fertig geworden sind und was sie schon in der Schule gelernt haben.

Eine weitere, nicht zu unterschätzende Möglichkeit einer Kooperation wird ermöglicht durch einen Besuch der Lehrer/in in Kindergarten. Die Schulanfänger haben Fragen zur Person des Lehrers/der Lehrerin. Sie möchten gerne wissen, ob sie einen Lehrer oder eine Lehrerin bekommen, ob er/sie alt oder jung ist ob er/sie streng ist usw.

Der Lehrer/in muss die Fragen der Kinder aufgreifen damit die Beziehungen der Schulanfänger und der Lehrerin/des Lehrers aufgebaut werden können miteinander vertraut machen und gegenseitig einschätzen können.

Wichtig ist eine gemeinsame Gestaltung und Vorüberlegung des Besuchs auf das Leitziel der Beziehungsanbahnung. Das bedeutet, dass beide Kooperationspartner sind mit ihren pädagogischen Ideen und ihrer Kreativität gefragt. Der Termin darf nicht ausfallen wegen organisatorischer Defizite, wenn die Lehrerin/der Lehrer nicht feststeht, kann der Rektor/die Rektorin stellvertretend den Part des Besuches im Kindergarten übernehmen (Hense/Buschmeier, 2002, S.84-85).

Im Rahmen einer Kooperation von Kindergarten und Grundschule ist ein Besuch der neuen Institution im letzten Kindergartenjahr sehr wichtig. Mit dem bevorstehenden Anfang können sich starke Gefühle auch Stress beim zukünftigen Schulkind entwickeln. Deswegen die neue Umgebung mit der vertrauten Kindergruppe und der Erzieherin zu erkunden, führen zur Sicherheit und zum Selbstvertrauen beim Kind. Hierzu für das Gelingen dieses ersten Schulbesuchs ist eine gute Zusammenarbeit zwischen Erzieherin und Lehrkräften entscheidend. Das Kind erhält einen ersten Einblick in den Unterrichtsablauf, lernt die Schulmaterialien kennen und hat die Möglichkeit offene Fragen von der Lehrperson, den Schülern und der Erzieherin beantworten zu lassen (Hense/Buschmeier, 2002, S.86).

Das Erfordernis eines Austausches zwischen Lehrer/Lehrerin und Erzieherinnen ist im Hinblick auf die Ausschöpfung von Bildungsressour-

cen unverzichtbar. Der Austausch erfolgt über das, was die Schulanfänger an Kompetenzen, Kenntnissen und Erfahrungen in die Schule mitbringen. Fthenakis unterstützt die Meinung, dass „die Schule die Chancen nutzt, die im Kindergarten geförderten Kompetenzen für die weitere Förderung abzufragen und im schulischen Bereich zu nutzen“ (Fthenakis, in Hense, Buschmeier, 2002, S. 87).

Im Austausch sollten Informationen bezüglich des einzelnen Kindes mit seinen speziellen Begabungen transportiert werden, die das Einverständnis der Eltern benötigen.

Ein so anspruchsvoller Austausch mit dem Ziel an die bisherigen Lernerfahrungen der Kinder im Anfangsunterricht anzuknüpfen benötigt Raum und Zeit und kann nicht so nebenbei geleistet werden. Folglich durch diesen Kooperationsanlass werden brauchbare Elemente gefunden, die in den Anfangsunterricht übertragen werden, die Qualität des Anfangsunterrichts verbessern, didaktische und pädagogische Kompetenz erweitern und damit die Arbeit des Schulanfängers erleichtert (Hense/Buschmeier, 2002, S.88).

Die Einstimmung der Schulanfänger auf den neuen Lebensbereich kann als eigenständige Schulvorbereitung verstanden werden. Das bedeutet, dass die Schulanfänger (Vorschulkinder werden im Kindergarten genannt) im letzten Jahr ihrer Kindergartenzeit als eigene Gruppe in kleineren Zeiteinheiten auf den zukünftigen Lebensbereich Schule vorbereitet werden.

Zur Schulvorbereitung gibt es zurzeit kein verbindliches Curriculum, so dass es den Erzieherinnen überlassen ist, nach ihrem eigenen Ansatz und den Wünschen der Erlern, wie sie Kinder mit der Schule vertraut machen. Aus diesem Grund ist das „Wie“ der Schulvorbereitung ein wichtiger Kooperationsanlass zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Vorschulkinder sind gut für die Schule vorbereitet, wenn die Fähigkeiten gefördert werden, die die Übernahme der Schülerrolle erleichtern. Eine Form der Schulvorbereitung ist „Schule Spielen“ (Niesel/Griebel in Hense/Buschmeier, 2002, S. 89).

Die Schulanfänger müssen in eine neue didaktische Methode angepasst werden, die von großer Bedeutung für eine reibungslose Anpassung ist (Klerfelt & Graneld, 1994). Nach Hense/Buschmeier führen Korrespondenzen und Patenschaften zwischen Kindergartenkindern, Lehrern/Lehrerinnen und Grundschulern dazu, dass das Kind stärker als Individuum angesprochen wird. Dazu entsteht eine Personalisierung der bisherigen Beziehung. Eine Korrespondenz kann zwischen einer Schulkasse

und den zukünftigen Schulanfängern entstehen, wenn die Mitschüler am Anfang Orientierungspersonen sind, die im Schulalltag Hilfestellungen geben.

In Bezug auf den ersten Schultag wird die Anspannung und die Vorfreude der Schulanfänger sich steigern. Die Kinder brauchen Sicherheit und Gemeinschaftsgefühl. Hierzu können Rituale aus dem Kindergarten und gemeinsames Liedgut den reibungslosen Übergang von Kindergarten in die Schule vereinfachen.

Zusätzliche Eintrittsritualen können, die Kooperation der beiden Einrichtungen fördern. Beziehungsweise die kirchliche Einsegnung, wo die Eltern, Lehrern/Lehrerinnen häufig auch Erzieherinnen und Kindergartenkinder als Gäste teilnehmen. Die Schultüte, die im Kindergarten gebastelt wird und von den Eltern gefüllt wird.

Gemeinsam nutzbare Räume, Außenspielflächen und Material sind ein weiterer Kooperationsanlass. Zum Beispiel, wenn der Kindergarten keine Turnhalle verfügt, kann er die von der Schule benutzen oder die Schule Materialien des Kindergartens (Liedgut, Bilderbücher) ausleihen.

Beziehungen können angebahnt werden durch Kooperationsanlässe und zwar Teilnahme an Festen, Ausflügen, Gottesdiensten oder die Teilnahme an einem Projekt, welches gleichermaßen Schulkinder und Schulanfänger einbezieht.

Einige Beispiele sind: die gemeinsame Faschingsfeier in der Schule für die Kinder der 1. Klasse und die Schulanfänger, Picknick und Wanderung der erste Klasse und Schulanfänger. Im Mittelpunkt steht hier das gemeinsame Erleben (Hense, Buschmeier, 2002, S.89-92).

#### *4.2 Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern*

Nach Hense/Buschmeier beziehen sich die Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern mit:

- Fragen der Eltern bezüglich der Schulfähigkeit ihres Kindes und der bevorstehenden Einschulung
- Informationsabende für Eltern der Schulanfänger
- Elternmitwirkung im Hinblick auf die Einschulung und die Gestaltung des 1. Schultages

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten Grundschule und Eltern ist von großer Bedeutung. „Die Eltern sollen neben den Vertretern des Kindergartens und der Grundschule eine gleichberechtigte Rolle im Gefüge aller beteiligten Kooperationspartner einnehmen“ (Hense/Buschmeier, 2002, S.93).

Im ersten Bereich „Fragen der Eltern bezüglich der Schulfähigkeit ihres Kindes und der bevorstehenden Einschulung“ werden Fragen der Eltern beantwortet bezüglich der kindliche Entwicklung (was ihr Kind gut kann, wo es Unterstützung braucht), um Selbständigkeit und Ordnung im Kindergarten und ob im Kindergarten genügend getan wird, um die Kinder angemessen auf die Schule vorzubereiten. Zentrale Fragen sind auch bezogen auf die Schulfähigkeit, vorzeitige Einschulung und die Notwendigkeit einer anderen Beschulungsform für ihr Kind.

Die Erzieherin ist die erste Ansprechpartnerin, die wenn im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Schule ein guter Informationsaustausch über die jeweilige Arbeitsweise vorhanden ist, führt sie einzelne Gespräche um die Frage der Eltern zu beantworten. Außer die einzelne Elterngespräche findet der im Herbst von beiden Institutionen gestaltete Eltern-Infoabend, die Möglichkeit auf die Fragen der Eltern von schulischer Seite einzugehen (Hense/Buschmeier, 2002, S.93).

Nach Hense/Buschmeier, finden zwei Informationsabende für Eltern der Schulanfänger finden statt. Der erste vor der Schuleinschreibung, findet im Kindergarten statt (Oktober bis Januar) und der zweite wird von der Schule übernommen (April oder Mai). Hierzu ist es wichtig als Kooperationsanlass die beiden Abende gemeinsam vorzubereiten, der Grundschule mit dem Kindergarten und die Elternvertreter sollten mit ihren Ideen und Vorschlägen einbezogen werden.

In den ersten Elternabend im Kindergarten werden die Zusammenhänge der Bildungsarbeit in Kindergarten und Schule aufgezeigt werden. Es ist wichtig den Eltern zu erklären, dass die Kinder kein Lernanfänger sind, sondern viel Wissen und Erfahrungen durch eigene Aktivitäten aneignen. Die Erzieherinnen sind aufgefordert, das Spiel in seiner unschätzbaren Bedeutung und seiner schulvorbereitenden Funktion darzustellen. Durch eine handelnde Auseinandersetzung mit der gesamten Umwelt besteht ein Zusammenhang zwischen Spiel und Schulfähigkeit. Wichtig ist eine Bestätigung Seitens des Lehrers/der Lehrerin, dass der Kindergarten bezogen auf die Kriterien der Schulfähigkeit, ihre Erwartungen erfüllt.

Die Eltern werden informiert bezüglich der neuen Erlebnissen, Chancen und Anforderungen mit denen ihr Kind durch den Eintritt in der Schule konfrontiert wird. Auch das jedes Kind unterschiedlich lange braucht um sich auf eine neue Situation einzustellen (Hense/Buschmeier, 2002, S.94-95).

Ziel ein so gestalteter Elternabend ist die Eltern zu motivieren an der Übergangssituation mitzuwirken, die Kriterien der Schulfähigkeit bei ihrem Kind zu bedenken und zu fördern, um den Schuleintritt ihres Kindes zu erleichtern.

Letztlich, „Kindergarten und Grundschule stellen den Eltern die Planung der Aktivitäten für die Schulanfänger im letzten Kindergartenjahr vor und informieren über die gemeinsamen Kontakte, die sich aus dem Kooperationskalender jährlich ergeben“ (Hense/Buschmeier, 2002, S.96).

Zentral bei dem zweiten Elternabend in der Schule ist die Darstellung der Schule, des schulischen Lernens, des Schullebens und des Schulanfangs. Die Kooperationspartner (Lehrer/in- Erzieher/in) berichten über ihre gemeinsame Vorbereitungsarbeit und zeigen ihr Engagement für einen gelungenen Schulstart der Kinder.

Im Bereich der Elternmitwirkung im Hinblick auf die Einschulung und die Gestaltung des ersten Schultages ist zu erwarten, dass je aktiver die Eltern an der Schule partizipieren, desto eher die unterschiedlichen Kulturen (Schulkultur und Familienkultur) sich gegenseitig anregen (Griebel/Niesen, in Hense Buschmaier, 2002, S. 96).

Zum Beispiel in einer Sitzung des Elternbeirats kann der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse eingeladen werden mit dem Ziel die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung, dem Lehrer/die Lehrerin zu übermitteln. Somit wird den Elternvertretern signalisiert, dass Elternmitwirkung auch in der Schule willkommen ist.

#### *4.3 Die Kooperationsanlässe mit Blick auf die Kooperationspartner*

Die Kooperationsanlässe nach Hense/Buschmeier mit Blick auf die Kooperationspartner beziehen sich mit:

- Beratende Funktion der Erzieher/-innen hinsichtlich Fragen der Schulfähigkeit: Im Fall eines Zweifels gibt die Erzieherin als erste Ansprechpartnerin fachkundige Auskünfte über die Entwicklung des Kindes und ihre Einschätzung.
- Personelle „Verzahnung“ der pädagogischen Bezugspersonen



durch Hospitationen in der Nachbarschule/im Nachbarkindergarten: Auf die Fragen der Kinder können die pädagogischen Fachkräfte eingehen, wenn ihnen der andere Lebensbereich vertraut ist.

- Gemeinsamer Austausch über Modalitäten einer engeren Zusammenarbeit hinsichtlich der Schulkinderbetreuung. Im Hort, im Schulkinderhaus, im Schulkindergarten und anderen Betreuungsformen:
- Dieser Austausch kann ein weiterer Kooperationsanlass sein.
- Gesprächskreise Lehrer/-innen und Erzieher/-innen:
- Durch gemeinsamen Konferenzen und Gesprächen stehen die gegenseitige Information, über das Bildungs- und Erziehungs-geschehen in Kindergarten und Schule sowie der Austausch über Formen praktischer Zusammenarbeit.
- Gemeinsame Fortbildungen und Teilnahme an der Fortbildung des Kooperationspartners: Die entstehenden Fragestellungen zur Zusammenarbeit der beiden Institutionen oder zur Schulfähigkeit der Kinder lassen sich am besten in gemeinsamen Fortbildungen klären (Hense/Buschmeier, 2002, S.98-99).

#### *4.4 Die Kooperation mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen*

Die Kooperationsanlässe mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen nach Hense/Buschmeier beziehen sich mit Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen und der Trägererwartungen:

- In vielen Bundesländern die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule über Empfehlungen geregelt wird und die Verbindlichkeit ist nicht gewährleistet.
- Einlösung bildungspolitischer Erwartungen: Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (1994,2000), die auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule hinweisen (Hense/Buschmeier, 2002, S. 99-100).

### 5. Konkrete Beispiele gelungener Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule

Nach Hense/Buschmeier setzt eine gelungene Kooperation zwischen Grundschullehrkraft und pädagogische Fachkraft setzt gemeinsame Planung, Handlung und Reflexion voraus. Ein Beispiel dafür konnte „der Kooperationskalender“ sein. Durch den Kooperationskalender kann der Grundschule und der Kindergarten ihre Zusammenarbeit strukturieren und verbindlich festlegen. Ein Kooperationsanlass ist der Besuch des Lehrers im Kindergarten um seine Nachbereitung mit der Gruppe der Schulanfänger (Vorschulkinder) sowie die Wünsche der Schulanfänger hinsichtlich ihrer neuen Lebenssituation Schule.

Der Kooperationskalender ist ein Arbeitsplan, der alle wichtigen Daten der Zusammenarbeit enthält. Beide pädagogischen Institutionen bringen Vorschläge für einen solchen Kalender ein. Ein günstiger Zeitpunkt zum Einstieg in die Kooperation ist der November.

Der Kooperationskalender sieht folgendermaßen aus:

1. *Die Namen der Klassenlehrer/-innen werden rechtzeitig im November/Dezember bekannt gegeben* durch eine Einladung zu einem gemeinsamen Infoabend in der Grundschule für die Eltern der Anfänger.
2. *Verstärkte Arbeit mit der Schulanfängergruppe.* Da die Neugier der Vorschulkinder etwas über die Schule zu erfahren, groß ist, werden verschiedene Aktivitäten stattfinden, dass ihnen der neue Lernbereich immer vertrauter wird.
3. *Der Klassenlehrer stellt sich im Januar/Februar im Kindergarten vor.* Dieser Termin wird vom Lehrer telefonisch mit der Kindergartenleiterin ausgemacht. Der Lehrer bringt schulische Materialien, wie Mäppchen und Bücher des ersten Schuljahres mit, sowie eine Handpuppe mit einem bestimmten Namen, welche die Kinder beim Lernen durch das erste Jahr begleiten wird. Danach stellen die Kinder dem Lehrer alle Spielbereiche des Kindergartens vor und folgt einer gemeinsamen Frühstückmahlzeit, die bereits früh am Morgen von den Kindern zubereitet wurde. Dieses Treffen bietet sich ein gegenseitiges Kennenlernen und Fragestellungen an. Schließlich nimmt der Lehrer im Freispiel der Kinder teil, um sich näher zu kommen.

Der Lehrer erfährt über besondere Fähigkeiten, Interessen oder auch Schwierigkeiten der Vorschulkinder.

Wichtige Ziele dieses Besuches sind: bei den Kindern Vertrauen zu wecken, die Schulfreude hervorzurufen und eventuell, wenn die Zeit es erlaubt, den Kindergarten mit seinen Arbeitsformen und Arbeitsinhalte kennen zu lernen.

4. *Die Eltern erhalten rechtzeitig die Bedarfsliste für die Beschaffung der Schultensilien.*

Schultensilien werden im Kindergarten zur Verfügung gestellt als Anschauungsmaterial und für verschiedene Spiele, um die Kinder vertraut zu machen.

5. *Die Einschulungsuntersuchung findet im Kindergarten statt. Der Schulleiter ist anwesend.*

Die Kinder werden in ihrer vertrauten Umgebung untersucht und es ist ein Anlass weitere Kontakte mit dem Schulleiter/Lehrer zu vertiefen.

6. *Gemeinsame Spielnachmittage mit Kindergarten- und Grundschulkindern finden statt.*

Die Schüler werden vom Kindergarten(Kinder) schriftlich eingeladen. Die Schulkinder bringen ihre Schultasche mit und zeigen den Kindergartenkinder die verschiedenen Hefte, Bücher und Schulmäppchen. Die Schulkinder berichten mit Begeisterung und kindgemäß von ihren Erfahrungen aus dem Schultag. Rollenspiele sind an diesem Tag etwas ganz besonders.

7. *Schulbesuch der Lernanfänger mit ihren Erzieherinnen in der Klasse des zukünftigen Lehrers.*

Die Kindergartenkinder nehmen am Unterricht der Klasse 4 des künftigen Lehrers teil. Sie können an diesem Tag sehen, hören und erleben, was sie in der Schule erwartet.

8. *Besichtigung des Schulgebäudes und des Schulhofes*

Der Lehrer zeigt einige Klassenräume, Garderoben, Büro, Lehrerzimmer und Turnhalle. In der großen Pause werden die Kindergartenkinder von den Schülern zum Erkunden des Spielgeländes eingeladen.

9. *Der Verkehrssicherheitsberater unterstützt die Arbeit zur „Verkehrssicherheit“*

Der Verkehrssicherheitsberater erarbeitet spielerisch mit den Kindern bestimmte Verkehrssituationen. Die Eltern werden zu einem Infoabend eingeladen. Es ist von großer Bedeutung, dass die Kinder vor dem Schulbeginn ihren Schulweg kennen lernen, damit diese Herausforderung nicht zusätzlich den Übergang erschwert.

Gemeinsam mit den Erzieherinnen erleben die Kinder eine Schulbusfahrt und sprechen vor Ort über mögliche Gefahren. Anschließend übernehmen die Eltern die Aufgabe, ab der Bushaltestelle den individuellen „Nach-Hause-Weg“ zu üben.

*10. Kindergartenkinder gehen mit einem Schulkind zur Schule.*

Alle Kinder erleben einen 4-Stundenschultag und bekommen einen Einblick in „echten“ Schulunterricht um viel Interessantes und Neues kennen zu lernen. (Hense/Buschmeier, 2002, S.101-105)

Ein weiteres Beispiel um die Übergangsbewältigung der Kinder zu unterstützen wäre „ein Arbeitskreis“. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der Erzieher/-innen gelingt über einen regelmäßig stattfindenden Arbeitskreis, der inhaltlich gestaltet und strukturiert wird. Der Arbeitskreis legt die für einen gelingenden Übergang erforderlichen Kooperations-schritte fest und beschäftigt intensiv mit der Sprachförderung für die „Fast-Schulkinder“ mit geringen Deutschkenntnissen (Hense/Buschmeier, 2002, S.112).

## *6. Fazit*

Zusammenfassend ergibt es, dass eine erfolgreiche Bewältigung von Übergängen auf die weitere Entwicklung von Kindern sich auswirkt. Eine erfolgreiche Bewältigung stärkt die Kompetenz der Kinder, während sich bei Nichtbewältigung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch nachfolgende Übergänge nicht adäquat bewältigt werden können.

Aus diesem Grund soll die Zeit des Übergangs nicht allein vom Kindergarten und Elternarbeit getragen werden, sondern frühzeitig in Kooperation auch mit der Schule.

Dennoch ist abzuleiten, dass heutzutage eine Kooperation zwischen beiden Einrichtungen stattfindet aber es gibt noch eine breite Palette von Hemmfaktoren, wie zum Beispiel der Zeitmangel der pädagogischen Kräfte, die Statusprobleme (unterschiedliche Ausbildungsgänge und Vergütungen), organisatorische und Koordinierungsprobleme zwischen Lehrkräfte und Erzieher/-innen, fehlendes Wissen über Kooperationsformen und die fehlende inhaltliche Kontinuität, die eine reibungslose Kooperation behindern. Es ist wünschenswert, dass in Zukunft mehr Wert auf das Wissen um das Erfordernis der Anschlussfähigkeit eines sozialen Netzes für die Schulanfänger durch Kooperation gelegt wird.

*Literaturverzeichnis*

- BAGAKIS, G., DIDACHOU E., VALMAS, F., LOUMAKOU, M. & POMONIS, M., (2006). „I omali metavasi ton paidion apo to nhpiagogeio sto dhmotiko kai h prosarmogi tous sthn A` taksi“ (in griech.). Athen: Metaichmio.
- BROSTOM, S. (2000). *Communication and continuity in the transition from Kindergarten to school in Denmark*. Paper presented at the EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London.
- ENTWISLE ET AL., D. R., ALEXANDER, K.L., PALLAS, A. M., & CADIGAN, D. (1988). *A social psychological model of the schooling process over first grade*. Social Psychology, Quarterly, 51, 173-189.
- FABIAN, H., & DUNLOP, W. A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes from children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation.
- FAUST, G. (2006), S. *Die neue Schuleingangsstufe – Entstehung und aktueller Stand*. In: Angelika Speck – Hamdan (Hrsg), *Übergänge gestalten*. Berlin: Verlag das Netz.
- FOX, L., DUNLAP, G., & CUSHING, L. (2002). *Early intervention, positive behavior support, and transition to school*. Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10, 149-157.
- HENSE, M., BUSCHMEIER, G., (2002), *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*, München: Don Bosco.
- KLERFELT, A., & GRANELD, P. W. (1994). *Children Encounter School*. Paper presented at Settings in Interaction: 4th Annual Conference on the Quality of early Childhood Education, Goteburg, Sweden.
- LALOUMI - VIDALI, E., (2004). „*Anthropines sxesis kai eikoinonia sthn proxoliki ekpaidefsi*“ (in griech.). Thessaloniki: Sichroni Ekpaidefsi.
- MARCON, R. A. (1993). *Parental involvement and early school success: Following the „Class of 2000“ at year five*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, L.A.
- MEYER, H., WALTER- LAAGER, (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*, Berlin: Cornelsen Verlag.
- NICKEL, H., & SCHMIDT-DENTER, U., (1995). *Vom Kleinkind zum Schulkind*, München: Ernst Reinhardt Verlag.

- PANTAZIS, S. (1991). „*Provlimata stin metavasi tou paidiou apo to nipiagogio sto sxolio*“ (in griech). Synchroni Ekpaidefsi.
- SEIFERT & WIEDENHORN, (2018). *Grundschulpädagogik*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- TIZARD, B., MORTIMORE, J., & BURCHELL, A., (1981). *Involving Parents in nursery and infant schools*. Oxford: Grant McIntyre.
- VRINIOTI, P., (1999). *I Sinergasia nhpiagogen kai daskalon os paragontas diamorfofis isotitas efkairion kata th metavasi tw n paidiwn apo to nhpiagogeio sto dhmotiko sxolio sthn Ellada kai sthn Germania (in griech.)*. Athen: Ellhnika Grammata



### *Zusammenfassung*

Das Erfordernis einer Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Schulen ist nicht neu und ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Forschungsfeld in der deutschen Grundschulforschung geworden. Im Gegensatz zu Deutschland wurden die letzten Jahren in anderen Ländern, und zwar in Griechenland, wenige Forschungen bezüglich des Übergangs und der Anpassung der Kinder vom Elementar zum Primarbereich durchgeführt. Zusammenfassend, nach den Daten unserer Forschung, dass eine erfolgreiche Bewältigung von Übergänge auf die weitere Entwicklung von Kindern sich auswirkt. Eine erfolgreiche Bewältigung stärkt die Kompetenz der Kinder, während sich bei Nichtbewältigung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch nachfolgende Übergänge nicht adäquat bewältigt werden können. Aus diesem Grund soll die Zeit des Übergangs nicht allein vom Kindergarten und Elternarbeit getragen werden, sondern frühzeitig in Kooperation auch mit der Schule. Dennoch ist abzuleiten, dass heutzutage eine Kooperation zwischen beiden Einrichtungen stattfindet aber es gibt noch eine breite Palette von Hemmfaktoren, wie zum Beispiel der Zeitmangel der pädagogischen Kräfte, die Statusprobleme (unterschiedliche Ausbildungsgänge und Vergütungen), organisatorische und Koordinierungsprobleme zwischen Lehrkräfte und Erzieher/innen, fehlendes Wissen über Kooperationsformen und die fehlende inhaltliche Kontinuität, die eine reibungslose Kooperation behindern.

### *Περίληψη*

Η απαίτηση συνεργασίας μεταξύ προσχολικών κέντρων και δημοτικών σχολείων δεν είναι νέα και έχει γίνει σημαντικό πεδίο έρευνας στα γερμανικά δημοτικά σχολεία τα τελευταία χρόνια. Σε αντίθεση με τη Γερμανία, ελάχιστη έρευνα έχει διεξαχθεί σε άλλες χώρες, συγκεκριμένα στην Ελλάδα, σχετικά με τη μετάβαση και την προσαρμογή των παιδιών από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνάς μας, η επιτυχής αντιμετώπιση των μεταβάσεων έχει αντίκτυπο στην περαιτέρω ανάπτυξη των παιδιών. Για το λόγο αυτό, ο χρόνος μετάβασης δεν πρέπει να βαρύνει μόνο το προσχολικό κέντρο και τους γονείς, αλλά και την έγκαιρη συνεργασία με το σχολείο. Ωστόσο, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι σήμερα υπάρχει συνεργασία μεταξύ των δύο δομών, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ανασταλτικών παραγόντων, όπως η έλλειψη χρόνου του εκπαιδευτικού προσωπικού, προβλήματα κατάστασης (διαφορετικά εκπαιδευτικά μαθήματα και αμοιβές), οργανωτικά και προβλήματα συντονισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγείου και δημοτικού), έλλειψη γνώσεων σχετικά με μορφές συνεργασίας και έλλειψη συνέχειας όσον αφορά το περιεχόμενο, που εμποδίζουν την ομαλή συνεργασία.

Eleni Kainourgiou is Assistant Professor in the Department of Early Childhood Education & Care at the University of Ioannina  
ekain@uoi.gr

Effrosyni Dima is Language & Literature teacher at D.S.A., Pedagogy Graduate of L.M.UNI. München