

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern: Wovon hängt eine positive Bewältigung ab?

Katharina Kluczniok, Yvonne Anders, Hans-Günther Roßbach

Zusammenfassung

Der Übergang in die Schule wird im Kontext des Transitionsansatzes oft als Problemstelle bezeichnet. In diesem Zusammenhang werden Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule zur Erleichterung des Übergangs vorgeschlagen. Der Beitrag analysiert anhand der Daten des KiDZ-Projekts, für welche Kinder der Übergang in die Grundschule aus Sicht der Eltern problembehaftet ist bzw. wovon eine positive Bewältigung abhängt. Zudem wird geprüft, ob Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Teilnahme am Modellprojekt KiDZ den Übergang erleichtern. Die Befunde weisen insgesamt nicht auf bedeutsame Übergangsprobleme hin. Kindbezogene Merkmale stellen sich für die Übergangsbewältigung als relevant heraus, wohingegen Kooperationsmerkmale untergeordnet sind.

Schlagerworte: Übergang Kindergarten-Grundschule, Kooperation Kindergarten-Grundschule, Transitionsansatz, „Paradoxe Theorie“

Transition to primary school from parents' point of view: What are relevant factors for a successful transition?

Abstract

The transition to primary school is widely considered as a critical phase in a child's life, in particular by the transition approach. In this regard, cooperation activities between preschool and primary school are seen as the key factors for a successful school entry. Based on data of the KiDZ-project, this paper analyses from parents' point of view, which children have problems with the transition to primary school and which factors contribute to a successful school entry. Moreover, it will be examined whether cooperation between preschool and primary school as well as the participation in KiDZ could ease the transition. The results show only very few transition problems. Child-related predictors are considered as relevant factors, whereas cooperation plays a minor role.

Keywords: Transition preschool-elementary school, cooperation between preschool and elementary school, transition approach, “paradoxical” theory

1 Einleitung

Dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule kommt gegenwärtig in der pädagogischen und öffentlichen Diskussion ein besonderer Stellenwert zu. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule unter Einbezug der Eltern zuteil, da man sich von diesen eine Entschärfung des Übergangs bzw. einen gleitenden Übergang verspricht. Unterstützende Maßnahmen werden in vielen Bundesländern auch vor dem Hintergrund eines jüngeren Einschulungsalters diskutiert. Empirische Belege, die die förderliche Rolle von Kooperationsmaßnahmen stützen, fehlen allerdings weitgehend. Dies liegt u.a. daran, dass in Deutschland wenig systematische Forschung zum Verlauf des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule existiert. Auch Art und Auswirkungen von Kooperationsmaßnahmen gelten als wenig erforscht. Zudem weisen existierende Befunde nicht darauf hin, dass der Übergang ein besonders kritisches Ereignis für die Kinder und Familien darstellt; ferner finden sich auch kaum Belege für eine bedeutende Rolle bestehender Kooperationsmaßnahmen (Faust 2012; Faust/Kratzmann/Wehner 2012; Mader 1989). Die Bewältigung des Übergangs kann einerseits von Merkmalen der Kinder und Familien abhängen. Andererseits mag er sich für Kinder aus Kindergärten, in denen besondere pädagogische Ansätze umgesetzt werden, als (noch) herausfordernder darstellen oder auch erleichtert werden.

Der folgende Beitrag beschäftigt sich unter Bezugnahme auf theoretische Ansätze zum Übergang in die Grundschule (Transitionsansatz, vgl. Griebel/Niesel 2011; „paradoxe Theorie“, vgl. Caspi/Moffitt 1993) mit der Frage, für welche Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern tatsächlich problembehaftet ist bzw. von welchen Merkmalen auf Seiten des Kindes und der Eltern eine positive Bewältigung abhängt. Darüber hinaus wird geprüft, ob Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Teilnahme am Modellprojekt KiDZ den Übergang erleichtern. Um diese Fragen zu beantworten, werden Daten aus „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“¹ (n = 191 Kinder) analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Annahmen diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund: Transitionsansatz und „paradoxe Theorie“

In der nationalen und internationalen Forschung wird der Übergang insbesondere im Kontext des Transitionsansatzes diskutiert (Dunlop/Fabian 2007; Griebel/Niesel 2011). Der Transitionsansatz geht davon aus, dass der Schuleintritt nicht nur die Kinder, sondern die gesamte Familie und den Kontext (z.B. Beziehungen der Eltern zu pädagogischen Fachkräften) betrifft. Insofern zeigt sich ein gelingender Übergang nicht nur bei den Kindern selbst, sondern auch darin, inwieweit es den Eltern gelingt, während des Übergangs befriedigende Beziehungen zu Erzieher/-innen und Lehrkräften aufzubauen, was langfristig wiederum die kindliche Entwicklung beeinflusst (Rimm-Kaufman/Pianta 2000). Als Transitionen werden Lebensereignisse betrachtet, „die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern – der individuellen, interaktionalen und der kontextuellen – und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen

Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden“ (Wörz 2004, S. 36). Der Transitionsansatz integriert u.a. den ökopsychologischen Ansatz sowie Ansätze der Stressforschung und betrachtet Veränderungen unter der Perspektive kritischer Lebensereignisse, die sowohl Belastungen als auch entwicklungsfördernde Herausforderungen sein können.

Kinder und Eltern müssen beim Übergang in die Grundschule vielfältige Veränderungen bewältigen. Diese sollen erleichtert werden, wenn alle am Übergang beteiligten Akteure (Eltern, Kindergarten, Grundschule) kooperieren (Griebel/Niesel 2011). In diesem Zusammenhang werden verschiedene Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule (z.B. gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Elternabende) diskutiert, die den Übergang erleichtern sollen. Der Transitionsansatz eignet sich besonders zur Gestaltung der Übergangsbegleitung, da er den Blick auf das Zusammenwirken aller Beteiligten und die Kooperationsnotwendigkeit der beteiligten Bildungsinstitutionen öffnet (Wörz 2004). Allerdings werden die Stressbelastung beim Übergang überbetont und Übergangsprobleme postuliert, die sich in empirischen Analysen nicht bestätigen (Faust/Kratzmann/Wehner 2012).

Daher sollte eine Alternativtheorie betrachtet werden, um zu prüfen, ob diese mit empirischen Befunden zur Übergangsbewältigung besser vereinbar ist. Die „paradoxe Theorie“ von Caspi und Moffitt (1993) bietet sich hierfür an. Dieser psychologische Ansatz dient der Erklärung persönlicher Verhaltensweisen in Übergangsphasen. Es wird davon ausgegangen, dass gerade in Übergangsphasen personenspezifische Veränderungen und neue Verhaltensweisen unwahrscheinlich sind. Stattdessen wird angenommen, dass Übergangsphasen keine völlig neuen Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale hervorrufen, sondern dass während des Übergangs verstärkt auf bereits bestehende und gewohnte Verhaltensweisen zurückgegriffen wird. Demzufolge treten Anpassungsprobleme nicht erst im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schuleintritt auf, sondern bestehen bereits vorher, was im Gegensatz zum Transitionsansatz steht. Caspi und Moffitt (1993) betonen interindividuelle Persönlichkeitsunterschiede beim Übergang, die den Autoren zufolge auch ausschlaggebend sind, wenn es um die Übergangsgestaltung geht.

3 Forschungsstand zur Übergangsbewältigung und Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen

Trotz der öffentlichen Aufmerksamkeit, die dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zukommt, liegen zur Übergangsbewältigung vergleichsweise wenige Studien in Deutschland vor (Beelmann 2000; Faust/Kratzmann/Wehner 2012; Grotz 2005). International finden sich einige Untersuchungen zur Übergangsbewältigung (Ahtola u.a. 2011; LoCasale-Crouch/Mashburn/Downer/Pianta 2008; Rimm-Kaufman/Pianta/Cox 2000), die den Schwerpunkt auf soziale Anpassungsprozesse an die Schule und Unterstützungsmaßnahmen durch Eltern, Kindergarten und Grundschule legen. Schätzungen zum Anteil der Kinder mit Übergangsproblemen – in Deutschland wird von etwa einem Drittel bis zur Hälfte der Kinder ausgegangen (Griebel/Niesel 2011, S. 149) – sind nur mit großer Vorsicht zu betrachten, da systematische und repräsentative Studien hierzu fehlen. So stellt die Studie von Grotz (2005) bei ca. einem Drittel der Kinder Anpassungsprobleme

beim Übergang fest. Längsschnittlich angelegte Untersuchungen berichten geringe Anteile an Übergangsproblemen. So findet *Beelmann* bei einem knappen Drittel der Kinder konstant hohe Anpassungsprobleme sowie bei 14% der Kinder zunehmende Stresssymptome nach dem Übergang. Allerdings gibt es durchaus auch Kinder, die keine bzw. geringe Übergangsprobleme aufweisen (42%) oder die sogar von der Einschulung profitieren (ca. ein Sechstel, *Beelmann* 2000). *Faust/Kratzmann/Wehner* (2012) zeigen anhand von Daten der Längsschnittstudie Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS-3-10), dass sich psychosoziale Belastungen neun Monate vor Schuleintritt aus Sicht der Eltern insgesamt auf einem sehr niedrigen Niveau bewegen und sich zudem bis neun Monate nach Schulbeginn kaum verändern. Außerdem treten die Anpassungsprobleme nicht erst im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schuleintritt auf, sondern bestehen bereits neun Monate vor dem Übergang. Dies deutet demnach nicht auf Schuleintrittskrisen hin, sondern auf eine Überbewertung der Stressbelastung beim Übergang im Transitionsansatz.

International finden sich in einer US-amerikanischen Stichprobe bei 16% der Kinder Übergangsprobleme, 52% haben keine Probleme und 32% ein paar Probleme (*Rimm-Kaufman/Pianta/Cox* 2000). In Irland wird der Anteil an Kindern, die nach Ansicht der pädagogischen Fachkräfte Probleme beim Übergang haben, auf 20% beziffert (*O’Kane/Hayes* 2006). In Polen weisen nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte (gemessen mit dem Classroom Behaviour Inventory) 40% der Kinder am Ende der 1. Klasse Anpassungsschwierigkeiten auf, davon 30% gravierende und 10% geringfügige Anpassungsprobleme (*Kienig* 2002).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es angesichts der dargestellten unterschiedlich hohen Quoten von Kindern mit Übergangsproblemen fraglich erscheint, ob der Übergang in die Grundschule ein Problemfeld darstellt oder ob „Schuleintrittskrisen“ als weitverbreitete Mythen angesehen werden müssen (*Kluczniok/Roßbach* 2014). Es muss daher in Zukunft gezielter untersucht werden, in welchen Bereichen (z.B. kognitiv, sozial, emotional) sowie für welche Kinder der Übergang ein Risiko darstellt bzw. welche Merkmale zu einem positiven Übergangserleben beitragen, um gezielt Unterstützungsmaßnahmen während der Kindergartenzeit einleiten zu können.

Als wichtiger Faktor für eine gelungene Übergangsbewältigung wird – neben kindlichen und familialen Merkmalen – die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule angesehen (z.B. gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Feste, Austausch über den Entwicklungsstand einzelner Kinder). Dementsprechend wurden in der Vergangenheit einige Modellprojekte initiiert, die strukturell, curricular und inhaltlich auf eine Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule setzen (z.B. „ponte“, *Hoffsommer/Ramseger* 2012; „Bildungshaus 3-10“, *Sturmhöfel* 2012; „TransKiGs“, *Liebers/Scheib* 2012). Zudem gibt es zahlreiche praxisorientierte Veröffentlichungen bzw. Praxisanleitungen zur Kooperation (z.B. *Graf/Samuel* 2009; *Lingenauber/von Niebelschütz* 2010). Inwieweit die Kooperation zur Übergangserleichterung beiträgt, kann mangels Evaluationen nicht eindeutig geklärt werden. Vor dem Hintergrund schmäler nationaler Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Kooperationsaktivitäten und kindlicher Entwicklung erscheint es fraglich, ob diese tatsächlich geeignet sind, den Übergang zu unterstützen. Für Deutschland liegen bisher keine empirischen Belege vor, die diese Erwartung bestätigen. So analysieren *Faust/Kratzmann/Wehner* (2012), ob verschiedene Kooperationsmaßnahmen zu einem erfolgreichen Übergang beitragen. Hier ergeben sich keine positiven Auswirkungen. Stattdessen sagen individuelle (z.B. Geschlecht des Kindes, Vor-

läuferfähigkeiten) und familiäre Merkmale (z.B. Bildungsstand) einen erfolgreichen Schuleintritt vorher. International finden sich Hinweise, dass die gegenseitige Abstimmung der Curricula sowie der Austausch bzw. die Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen der Kinder an die nachfolgende Institution wirkungsvolle Maßnahmen sind, aber nur selten praktiziert werden (*Ahtola* u.a. 2011; *LoCasale-Crouch* u.a. 2008; *Schulding/Malone/Dodge* 2005). Maßnahmen, die auf das Vertraut-Werden der Kinder und Eltern mit der Schule abzielen (z.B. Unterrichtshospitationen), werden zwar sehr häufig durchgeführt (*Rathmer/Hanke/Backhaus/Merkelbach/Zensen* 2011), erweisen sich aber in empirischen Studien nicht als wirkungsvoll.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Forschungslage zur Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen trotz der Vielzahl an Projekten zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in Deutschland eher dürftig ist. Es besteht daher weiterer Klärungsbedarf, von welchen Merkmalen auf Seiten des Kindes, der Familie und der beteiligten Institutionen ein erfolgreicher Eintritt in die Schule beeinflusst wird, um bei der Übergangsbegleitung frühzeitig und zielgerichtet ansetzen zu können. Die Erforschung der Wirksamkeit spezifischer, erfolgversprechender Kooperationsmaßnahmen stellt sich in Deutschland besonders schwierig dar. Insgesamt dürfte es sich bei intensiven Kooperationsmaßnahmen um selten praktizierte Aktivitäten halten. Dies kann auch an der traditionell unterschiedlichen institutionellen Verortung von Kindergarten (Kinder- und Jugendhilfereich) und Grundschule (Bildungsbereich) liegen.

Das Modellprojekt KiDZ (Kindergarten der Zukunft in Bayern) hat die individuelle und begabungsgerechte Förderung aller Kinder im Kindergarten sowie eine Verzahnung der Bildungsbereiche Kindergarten und Grundschule zum Ziel. KiDZ zeichnet sich durch zwei für den vorliegenden Beitrag relevante Kernelemente aus (*Roßbach/Sechtig/Freund* 2010): Zum einen förderte KiDZ die inhaltliche Anschlussfähigkeit, d.h. eine Verknüpfung von Aspekten der Kindergarten- mit denen der Schulpädagogik. Diese auf Anschlussfähigkeit bedachte Förderung der Kinder sollte zum Gelingen des Übergangs beitragen. Zum anderen war eine Grundschullehrkraft in Vollzeit in den KiDZ-Kindergarten-gruppen tätig. Erzieher/-innen und Grundschullehrer/-innen praktizierten also eine deutlich intensivere Kooperation mit Grundschulen durch das Teamteaching in den Kindergärten, von dem man sich eine Steigerung der Qualität der vorschulischen Förderung und eine bessere Durchlässigkeit zwischen den beiden Bildungsbereichen versprach. Daten der wissenschaftlichen längsschnittlichen Evaluation von KiDZ eignen sich daher im Vergleich zu anderen Studien besonders gut, um die Auswirkungen intensiver Kooperation auf verschiedene Aspekte der Übergangsbewältigung zu untersuchen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungslücken zur Übergangsbewältigung und Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen zielt der folgende Beitrag darauf ab, anhand von Daten des KiDZ-Projekts zu analysieren, in welchen Bereichen sowie für welche Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern problembehaftet ist bzw. wovon eine positive Bewältigung abhängt. Zudem wird geprüft, ob eine intensive Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Teilnahme am KiDZ-Projekt den Übergang erleichtern.

4 Methodisches Vorgehen

Datenbasis ist die wissenschaftliche Evaluation des Modellprojekts KiDZ, die als längsschnittliche quasi-experimentelle Studie angelegt ist und Modell- und Kontrolleinrichtungen vergleicht. Die Kinder wurden im Schnitt im Alter von drei Jahren in die Kindergartengruppen aufgenommen und drei Jahre später (fristgerecht) eingeschult. Die Vergleichseinrichtungen wurden so ausgewählt, dass sie in einigen Hauptmerkmalen (z.B. regionaler Einzugsbereich) möglichst ähnlich zu den Modelleinrichtungen sind. Die Vergleichseinrichtungen stammen aus einem Pool von Einrichtungen, die bei der Erprobung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans beteiligt waren. Sie waren in dieser Erprobungszeit umfangreich – auch mittels Fortbildung – begleitet worden und zeichnen sich (vermutlich) durch eine ähnliche Motivation und Offenheit gegenüber Reformen im Elementarbereich wie die KiDZ-Einrichtungen aus.

Die Kinder wurden längsschnittlich über die Kindergartenzeit hinaus begleitet (Messzeitpunkte: 1., 2. und 3. Kindergartenjahr, 1. und 2., 3. und 6. Klasse). Dieser Beitrag nutzt Daten aus der Übergangsphase vom Kindergarten in die Grundschule, um mögliche Übergangsprobleme und Einflüsse auf das Übergangserleben zu untersuchen. Dafür werden Daten aus Befragungen der Eltern und Kompetenztests zum 4. Messzeitpunkt (1. Klasse) herangezogen. Einzelne Prädiktoren wurden zu früheren Zeitpunkten erhoben. Details finden sich bei der Beschreibung der Messinstrumente.

Zum 1. Messzeitpunkt befanden sich 138 Kinder aus neun Kindergartengruppen in der Modellgruppe und 53 Kinder aus sieben Kindergartengruppen in der Kontrollgruppe. Die Stichprobe belief sich somit auf insgesamt 191 Kinder. Die Ausfallquote bedingt durch Umzüge oder Kindergartenwechsel ist relativ gering. Zum 4. Messzeitpunkt in der 1. Klasse sind noch 89% der Kinder der Modellgruppe und 77% der Kinder der Vergleichsgruppe in der Stichprobe. Die Ausfälle führen nicht zu Verzerrungen der Stichprobe, wie *Roßbach/Sechtig/Freund* (2010) belegen. Dennoch wird bei den folgenden Analysen soweit möglich die jeweilige Ausgangslage explizit kontrolliert (z.B. Migrationshintergrund).

4.1 Messinstrumente

Die Messinstrumente für die hier vorgestellten Analysen werden im Folgenden detailliert dargestellt.

Abhängige Variablen: Übergangsbewältigung aus Sicht der Eltern

Um die Übergangsbewältigung sowie mögliche Einflüsse auf das Übergangserleben differenziert, d.h. sowohl in Bezug auf kognitiv-leistungsbezogene Indikatoren als auch in Bezug auf Indikatoren zum Sozial- und Arbeitsverhalten zu untersuchen, werden die folgenden vier Bereiche ausgewählt: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich kognitiver, sprachlicher, sozialer und schulischer Anforderungen. Diese Bereiche werden in der Literatur auch unter dem Stichwort „Schulfähigkeitskriterien“ (*Kammermeyer* 2014) geführt und finden sich in ähnlicher Art in Dokumentations- und Beobachtungsbögen, z.B. zur Erstellung von Entwicklungsprofilen für den Übergang in die Grundschule (*Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein* 2006).

Die Eltern wurden zum Messzeitpunkt 4 (1. Klasse) um eine Einschätzung der Übergangsbewältigung in diesen vier Bereichen gebeten (Beispielitem: „Ihrer Meinung nach

hat Ihr Kind den Übergang in die Schule bezüglich der kognitiven Anforderungen ohne größere Schwierigkeiten bewältigt“; 4-stufig; 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu).

Prädiktoren

Umfangreiche Daten zu den Kindern wurden über standardisierte Elternbefragungen sowie Kompetenztests erhoben. Für die vorliegenden Analysen wurden in Anlehnung an bisherige Forschungsbefunde (*Beelmann 2000; Faust/Kratzmann/Wehner 2012; Grotz 2005*) Variablen auf Seiten des Kindes bzw. der Familie als potentielle Einflussmerkmale der Übergangsbewältigung ausgewählt: Alter (in Monaten), Geschlecht (0 = männlich, 1 = weiblich), Migrationshintergrund (gebildet über die Muttersprache; 0 = muttersprachlich deutsch, 1 = muttersprachlich nicht deutsch), mütterlicher Berufsbildungsstand (1 = kein beruflicher Abschluss; 2 = noch in Ausbildung/Studium; 3 = Lehre oder gleichwertige Ausbildung; 4 = Abschluss einer Berufs-/Handelsschule; 5 = Meister/Techniker/gleichwertiger Fachschulabschluss; 6 = Hochschulabschluss) sowie häusliches Anregungsniveau (gemessen über die Häufigkeit von sechs bildungsrelevanten Aktivitäten mit dem Kind in Anlehnung an *Melhuish u.a. 2008*: Buchstabenspiele, Zahlenspiele, Lesen/Vorlesen, Sprachspiele, Malen/Basteln und Büchereibesuche; 6-stufig; 0 = nie, 5 = täglich; Cronbach's Alpha = .67). Die Hintergrundvariablen wurden nur zum 1. Messzeitpunkt (1. Kindergartenjahr) erfasst. Die Anzahl der einbezogenen Kind- und Familienfaktoren musste aufgrund des eingeschränkten Stichprobenumfangs und zur Vermeidung von Kollinearitätsproblemen vergleichsweise gering gehalten werden. Es handelt sich hierbei allerdings um Faktoren, die sich in Vorgängeranalysen als zentrale Prädiktoren der Kompetenzentwicklung erwiesen haben (vgl. *Kluczniok/Anders/Sechtig/Roßbach 2015; Roßbach/Sechtig/Freund 2010; Sechtig/Freund/Roßbach/Anders 2012*).

Um zu analysieren, inwieweit kindliche Kompetenzen vor dem Übergang in die Grundschule einen Einfluss auf das Übergangserleben haben, wurden die Fähigkeiten am Ende der Kindergartenzeit im Wortschatz (Peabody Picture Vocabulary Test-R, in leicht modifizierter Fassung der Itemreihenfolge von *Roßbach/Tietze/Weinert 2005*) sowie im Rechnen (Subskala Rechnen der Kaufman Assessment Battery for Children, deutsche Fassung von *Melchers/Preuss 2001*) einbezogen. Als Indikator für beide Fähigkeiten wurden jeweils die Rohwerte am Ende der Kindergartenzeit (Messzeitpunkt 3) genutzt.

Da KiDZ aufgrund seiner Anlage eine besonders intensive Form der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule eingeht, wird geprüft, ob die Teilnahme am KiDZ-Projekt für die kindliche Übergangsbewältigung eine Rolle spielt. Dazu wurde die Zugehörigkeit der Kinder zur Modellgruppe (KiDZ = 1) oder Vergleichsgruppe (= 0) in die Analysen einbezogen. Des Weiteren wird untersucht, inwieweit die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule aus Sicht der Eltern das Übergangserleben beeinflusst. Hierzu wurde eine Skala aus standardisierten Elternbefragungen (Messzeitpunkt 4: 1. Klasse) gebildet: „Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule“ (Itemformulierung: Welche der folgenden Kontakte kamen Ihrem Wissen nach zwischen Kindergarten und der zuständigen Grundschule vor? Besuch der Schulkinder im Kindergarten; Austausch zwischen Erzieherin und Lehrerin über Schwächen und Stärken einzelner Kinder; Gemeinsames Feiern von Festen in Kindergarten und Schule; Besuch der Kindergartenkinder in der Schulklasse; Teilnahme der Erzieherin an Elternabenden in der Schule; Teilnahme der Lehrerin an Elternabenden im Kindergarten; additiver Index aus sechs dichotomen Kooperationsaktivitäten; Minimum = 0, Maximum = 6; Cronbach's Alpha = .84).

Zudem wurden zwei Skalen gebildet, die die Zufriedenheit der Eltern mit der Vorbereitung auf die Grundschule im Kindergarten rückblickend erfassen. Diese sollen der Analyse dienen, inwieweit die elterliche Wahrnehmung der Förderqualität des Kindergartens für das Übergangserleben relevant war. Die Skala „Zufriedenheit der Eltern mit Schulvorbereitung im Kindergarten“ besteht aus vier Items, die sich eng auf schulvorbereitende Förderbereiche beziehen (Itemformulierung: Wie zufrieden waren Sie mit dem Kindergarten in Bezug auf die folgenden Förderbereiche? Allgemeines Wissen, Sprache, Denken, Vorbereitung auf die Schule; 4-stufig; 1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden; Cronbach's Alpha = .74). Die Skala „Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung im Kindergarten“ enthält ebenfalls vier Items, die sich auf eine allgemeine pädagogische Förderung beziehen, die nicht unmittelbar auf Schulvorbereitung fokussiert ist (Stärkung der Persönlichkeit, soziale Fähigkeiten, Geschicklichkeit/Beweglichkeit, Kreativität; Cronbach's Alpha = .79). Beide Itembatterien wurden zu Messzeitpunkt 4 (1. Klasse) erhoben.

4.2 Analyseplan

Um den Einfluss der genannten Variablen auf das Übergangserleben aus Sicht der Eltern zu untersuchen, wurde ein schrittweiser regressionsanalytischer Ansatz gewählt. Im 1. Modell (Kontrollmodell) werden die Kind- und Familienmerkmale (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, mütterlicher Berufsbildungsabschluss, häusliches Anregungsniveau) einbezogen. Im 2. Modell kommen die kindlichen Fähigkeiten (Wortschatz, Rechnen) hinzu, um zu analysieren, inwieweit diese für das Übergangsgelingen relevant sind. In Modell 3a bis 3d wird getestet, inwieweit zusätzlich zu den Kontrollvariablen die Teilnahme am KiDZ-Projekt (Modell 3a), die Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule (Modell 3b), die elterliche Zufriedenheit mit der Schulvorbereitung im Kindergarten (Modell 3c) sowie mit der allgemeinen Förderung im Kindergarten (Modell 3d) einen Einfluss auf das Übergangserleben haben. Diese Testung erfolgt einzeln, um den jeweiligen Einfluss separat zu berechnen und Multikollinearität zu vermeiden.

Um fehlende Werte angemessen zu berücksichtigen, kommt der „full information maximum likelihood-Ansatz (FIML)“ (Arbuckle 1996) zum Einsatz, der in AMOS implementiert ist und für die Modellschätzungen Informationen aller beobachteten Werte heranzieht. Der Anteil an fehlenden Werten in den Analysevariablen schwankt von 0% bis 28%. Die Modellgüte wird mit dem Maß der aufgeklärten Varianz (R^2) angegeben.

5 Ergebnisse: Von welchen Aspekten hängt eine positive Bewältigung ab?

Deskriptive Statistiken

Tabelle 1 stellt die deskriptiven Statistiken dar. Die Kinder der Stichprobe sind am Ende ihrer Kindergartenzeit im Schnitt sechs Jahre alt. Das Geschlechterverhältnis ist ausgewogen. Etwa 16% der Kinder weisen einen Migrationshintergrund (muttersprachlich nicht deutsch) auf.

Die abhängigen Variablen zur retrospektiven Übergangsbewältigung weisen auf ein überwiegend positives Übergangserleben aus Sicht der Eltern in den vier untersuchten Bereichen hin ($M = 3.46$ bis 3.78 ; $SD = .51$ bis $.78$; Minimum = 1.00, Maximum = 4.00).

Etwa 15% der Eltern berichten, dass sich ihr Kind mit dem Schulanfang schwer bzw. eher schwer getan hat (ohne Tabelle). Dies spricht insgesamt dafür, dass Übergangsprobleme in der Stichprobe eher die Ausnahme sind.

Nach Auskunft der Eltern fanden im Schnitt etwa drei Kooperationsaktivitäten während der Kindergartenzeit statt, wobei die Angebotsbreite erheblich schwankt ($M = 3.31$, $SD = 1.61$; Minimum = 0, Maximum = 6.00). Am häufigsten wird der Besuch der Kindergartenkinder in der Schule genannt (69%, ohne Tabelle), am seltensten werden gemeinsame Feste gefeiert (26%, ohne Tabelle). 5% der Eltern sagen, dass keine Kooperationsaktivitäten stattfanden, und 9% der Eltern nennen alle abgefragten Maßnahmen (ohne Tabelle). Das Ausmaß der Kooperationsaktivitäten unterscheidet sich signifikant zwischen Modell- und Kontrollgruppe, wobei mehr Kooperationsmaßnahmen bei den Modellgruppenkindern stattfanden. Weitere deskriptive Befunde können der Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken

	<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<i>Abhängige Variablen</i>						
Übergangsbewältigung bzgl. kognitiver Anforderungen (t_4 , 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	138	–	3.72	.51	2.00	4.00
Übergangsbewältigung bzgl. sprachlicher Anforderungen (t_4 , 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	138	–	3.78	.51	2.00	4.00
Übergangsbewältigung bzgl. sozialer Anforderungen (t_4 , 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	137	–	3.64	.63	1.00	4.00
Übergangsbewältigung bzgl. schulischer Anforderungen (t_4 , 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	138	–	3.46	.78	1.00	4.00
<i>Prädiktoren</i>						
Alter des Kindes (t_3 , in Monaten)	148	–	72.86	4.46	62.00	81.00
Geschlecht des Kindes (weiblich)	191	50.3	–	–	0	1
Migrationshintergrund (muttersprachlich nicht deutsch)	172	16.3	–	–	0	1
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	141	–	4.60	1.36	1.00	6.00
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	142	–	3.06	.80	.67	4.75
Wortschatz (t_3)	172	–	91.05	18.19	49.00	146.00
Rechnen (t_3)	172	–	18.24	3.64	3.00	27.00
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modellgruppe)	191	72.3	–	–	0	1
Kooperationsaktivitäten_Summe (t_4 , 0 = Minimum, 6 = Maximum)	139	–	3.31	1.61	0	6.00
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (t_4 , 1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	140	–	3.62	.44	2.25	4.00
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (t_4 , 1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	140	–	3.48	.52	2.00	4.00

Bivariate Korrelationen

Als Vorschritt zu den multivariaten Modellen wurden die bivariaten Zusammenhänge zwischen den abhängigen Variablen und den Prädiktoren berechnet (vgl. Tabelle 2). Die abhängigen Variablen korrelieren untereinander im mittleren bis hohen Bereich ($r = .21^{**}$ bis $r = .60^{***}$). Des Weiteren zeigen sich niedrige Zusammenhänge zwischen der eingeschätzten Übergangsbewältigung und kindlichen sowie familialen Merkmalen. Die Ko-

operationsaktivitäten korrelieren kaum mit dem Übergangserleben, wohingegen die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe Zusammenhangsmuster zur Übergangsbewältigung im kognitiven und sprachlichen Bereich ($r = -.25^{**}$ bzw. $r = -.19^{*}$) aufweist.

Tabelle 2: Bivariate Korrelationen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Übergangsbewältigung bzgl. 1 kognitiver Anforderungen – (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	–													
Übergangsbewältigung bzgl. 2 sprachlicher Anforderungen .60*** – (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	.60***	–												
Übergangsbewältigung bzgl. 3 sozialer Anforderungen (1 = .41*** .21** – trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	.41***	.21**	–											
Übergangsbewältigung bzgl. 4 schulischer Anforderungen .51*** .33*** .58*** – (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu)	.51***	.33***	.58***	–										
Alter des Kindes 5 (in Monaten)	-.16#	-.19*	.01	.03	–									
Geschlecht des Kindes 6 (0 = männlich, 1 = weiblich)	-.03	-.08	.06	.10	-.08	–								
Migrationshintergrund 7 (0 = nein, 1 = ja)	-.05	-.05	-.05	.01	.19*	-.05	–							
Mütterlicher Bildungsstand 8 (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	.22*	.12	-.09	-.02	-.02	-.01	-.11	–						
Häusliches Anregungsniveau 9 (0 = nie, 5 = täglich)	.23*	.15	.19*	.28**	.14	.21*	-.07	.20*	–					
10 Wortschatz	.20*	.25**	.01	-.01	.18*	-.14#	-.21**	.35***	.19*	–				
11 Rechnen	.19*	.23**	-.03	.18*	.24**	-.05	-.03	.14	.25**	.42***	–			
Modell- versus Vergleichs- 12 gruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	-.25**	-.19*	-.01	.01	.14#	-.01	-.13#	-.07	.01	-.08	.21**	–		
Kooperationsaktivitäten_ 13 Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	-.13	-.08	-.17#	.09	.09	-.13	.01	.03	-.03	-.06	.06	.49***	–	
Zufriedenheit mit Schulvor- 14 bereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	.12	.17#	.18*	.31***	.09	-.02	.05	.15	.06	.04	.12	.08	.17*	–
Zufriedenheit mit allgemeiner 15 Förderung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	.07	.06	.16#	.15#	-.08	.07	.09	.06	-.04	-.05	-.10	-.18*	.10	.63***

Anmerkung: Bivariate Korrelationen. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Multivariate Modelle: Einflüsse auf die Übergangsbewältigung

Die multivariaten Modelle zeigen, welche Merkmale in Zusammenhang mit einer positiven Übergangsbewältigung stehen. Die Tabellen 3 bis 6 stellen die schrittweisen Regressionsmodelle mit den vier abhängigen Variablen zur Übergangsbewältigung (kognitiv, sprachlich, sozial, schulisch) und den verschiedenen Variablenblöcken dar.

Tabelle 3: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich kognitiver Anforderungen.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3a		Modell 3b		Modell 3c		Modell 3d	
	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)
Alter des Kindes	-.17*	.09	-.23**	.08	-.20*	.08	-.22**	.08	-.24**	.08	-.23**	.08
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	-.06	.08	-.03	.08	-.05	.08	-.05	.08	-.03	.08	-.04	.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	.02	.08	.03	.08	.00	.08	.03	.08	.02	.08	.02	.08
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	.17#	.09	.12	.09	.11	.09	.13	.09	.10	.08	.11	.09
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.22*	.09	.18*	.09	.16#	.09	.17*	.09	.17*	.08	.18*	.09
Wortschatz	–	–	.12	.08	.07	.08	.11	.08	.13	.08	.12	.08
Rechnen	–	–	.15#	.08	.20*	.08	.16*	.08	.14#	.08	.16*	.08
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	–	–	–	–	-.24**	.08	–	–	–	–	–	–
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	–	–	–	–	–	–	-.12	.08	–	–	–	–
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	.10	.08	–	–
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	.07	.08
R ²	.11		.14		.18		.15		.15		.14	

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Tabelle 3 enthält die Modelle für die Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich kognitiver Anforderungen aus Sicht der Eltern. Im 1. Modell (Kontrollmodell) stehen das Alter des Kindes ($\beta = -.17^*$), das häusliche Anregungsniveau ($\beta = .22^*$) sowie tendenziell auch der mütterliche Bildungsstand ($\beta = .17\#$) mit der elterlichen Einschätzung zum Übergangserleben hinsichtlich kognitiver Anforderungen in Zusammenhang. Jüngere Kinder und Kinder mit besseren Anregebungsbedingungen zu Beginn der Kindergartenzeit zu Hause sowie tendenziell mit höher ausgebildeten Müttern werden von ihren Eltern positiver in der Übergangsbewältigung eingeschätzt. Im 2. Modell bleiben diese Effekte weitgehend bestehen (die Variable „mütterlicher Bildungsstand“ verliert allerdings an Signifikanz). Zusätzlich erweist sich die kindliche Fähigkeit im Rechnen ($\beta = .15\#$) als relevant für das Übergangserleben im kognitiven Bereich. Demnach bewältigen nach Einschätzung der Eltern Kinder mit besseren Fähigkeiten im Rechnen am Ende der Kindergartenzeit den Übergang im kognitiven Bereich tendenziell besser. Auffallend ist, dass die Stärke des (negativen) Zusammenhangs zwischen Alter und Übergangserleben bei Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten sogar zunimmt. Im 3. Modell bleiben die Ef-

fekte aus den Vormodellen weitgehend bestehen. Zusätzlich erweist sich in Modell 3a die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe ($\beta = -.24^{**}$) als bedeutsam für das Übergangserleben. Demnach sind Eltern, deren Kinder in den Vergleichskindergarten-
gruppen waren, der Meinung, dass ihre Kinder den Übergang in die Schule hinsichtlich
kognitiver Anforderungen besser bewältigt haben als KiDZ-Eltern. In Modell 3b wird der
Einfluss der Kooperationsaktivitäten getestet. Kooperationsaktivitäten zwischen Kinder-
garten und Grundschule erweisen sich für die Einschätzung der Bewältigung kognitiver
Anforderungen beim Übergang als nicht relevant. Ebenso verhält es sich mit der elterli-
chen Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (Modell 3c) sowie mit allgemeiner Förderung
im Kindergarten (Modell 3d). Die Varianzaufklärung liegt zwischen 11% und 18%.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass insbesondere Merkmale auf Seiten des Kin-
des bzw. der Familie mit dem Übergangserleben hinsichtlich kognitiver Anforderungen
assoziiert sind. Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule spielen
hierbei keine Rolle, allerdings die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe.

Tabelle 4: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich sprachlicher Anforderungen

	Modell 1		Modell 2		Modell 3a		Modell 3b		Modell 3c		Modell 3d	
	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)
Alter des Kindes	-.20*	.09	-.29***	.08	-.26***	.08	-.28***	.08	-.29***	.08	-.28***	.08
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	-.11	.08	-.07	.08	-.08	.08	-.08	.08	-.07	.08	-.07	.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	.01	.09	.03	.08	.01	.08	.03	.08	.02	.08	.02	.08
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	.08	.09	-.00	.09	-.01	.09	.00	.09	-.03	.09	-.01	.09
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.16#	.09	.09	.09	.08	.09	.09	.09	.09	.09	.10	.09
Wortschatz	–	–	.21**	.08	.17*	.08	.20*	.08	.22**	.08	.21**	.08
Rechnen	–	–	.20*	.08	.23**	.08	.21**	.08	.18*	.08	.20**	.08
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	–	–	–	–	-.17*	.08	–	–	–	–	–	–
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	–	–	–	–	–	–	-.07	.08	–	–	–	–
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	.15*	.08	–	–
Zufriedenheit mit allgemeiner Förde- rung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	.07	.08
R ²	.08		.18		.19		.18		.20		.19	

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

In Tabelle 4 sind – analog zu Tabelle 3 – die Modelle für die Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich sprachlicher Anforderungen aus Sicht der Eltern dargestellt. Im 1. Modell hängen sowohl das Alter des Kindes ($\beta = -.20^*$) als auch tendenziell das häusliche Anregungsniveau ($\beta = .16\#$) signifikant mit der elterlichen Einschätzung bezüglich sprachlicher Anforderungen beim Übergang zusammen. Bei jüngeren Kindern sowie Kindern mit besseren häuslichen Anregungsbedingungen zu Beginn der Kindergartenzeit berichten Eltern eine positivere Übergangsbewältigung. Im 2. Modell bleiben diese Effekte weitgehend bestehen (die Variable „häusliches Anregungsniveau“ verliert allerdings an Signifikanz). Zusätzlich erweisen sich die kindlichen Fähigkeiten hinsichtlich Rechnen ($\beta = .20^*$) und Wortschatz ($\beta = .21^{**}$) als bedeutsam. Bei Kindern mit besseren Fähigkeiten hinsichtlich Rechnen und Wortschatz am Ende der Kindergartenzeit geben Eltern eine positivere Übergangsbewältigung an. Der Alterseffekt verstärkt sich wiederum bei Berücksichtigung der kindlichen Fähigkeiten. In den weiteren Modellen bleiben diese Effekte bestehen. In Modell 3a erweist sich die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe ($\beta = -.17^*$) als signifikanter Prädiktor für das Übergangserleben im sprachlichen Bereich. Demnach sind Eltern, deren Kinder in den Vergleichskindergartengruppen waren, der Meinung, dass ihre Kinder den Übergang in die Schule hinsichtlich sprachlicher Anforderungen besser bewältigt haben als jene der Modellgruppenkinder. Kooperationsaktivitäten spielen keine Rolle für das Übergangserleben (Modell 3b). Allerdings findet sich ein signifikanter Effekt für die elterliche Zufriedenheit mit der Schulvorbereitung im Kindergarten ($\beta = .15^*$). Eltern, die mit der Schulvorbereitung im Kindergarten zufriedener waren, schätzen den Übergang in die Schule hinsichtlich sprachlicher Anforderung für gelungener ein. Dies gilt nicht für die elterliche Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung im Kindergarten (Modell 3d). Die Varianzaufklärung liegt zwischen 8% und 20%.

Insgesamt sind – ähnlich wie bei der Einschätzung des Übergangs bezüglich kognitiver Anforderungen – insbesondere kindbezogene Merkmale für die Übergangsbewältigung hinsichtlich sprachlicher Anforderungen bedeutsam. Die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe erweist sich ebenfalls als relevant. Zudem spielt die elterliche Zufriedenheit mit der Schulvorbereitung im Kindergarten eine Rolle. Kooperationsaktivitäten zwischen beiden Institutionen haben keine Bedeutung. Demnach weisen die beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren für die Übergangsbewältigung aus Sicht der Eltern ein ähnliches Befundmuster auf.

In Tabelle 5 sind die Modelle für die Übergangsbewältigung bezüglich sozialer Anforderungen aus Sicht der Eltern dargestellt, um neben kognitiv-leistungsbezogenen Aspekten beim Übergang auch das Sozialverhalten zu berücksichtigen. Im 1. Modell erweist sich nur das häusliche Anregungsniveau ($\beta = .21^*$) als einflussreich. Eltern, die ein höheres Maß an häuslicher Anregung boten, berichten eine positivere Übergangsbewältigung im sozialen Bereich. Im 2. und 3. Modell bleibt dieser Effekt bestehen; die kindlichen Fähigkeiten erweisen sich nicht als bedeutsam. In Modell 3a wird der Einfluss der Teilnahme am KiDZ-Projekt getestet, der keine Signifikanz anzeigt. Dagegen erweist sich – erstmals in den Modellen – die Kooperation ($\beta = -.16^*$) als signifikanter Prädiktor. So haben Kinder, bei denen während der Kindergartenzeit mehr Kooperationsmaßnahmen stattfanden, den Übergang hinsichtlich sozialer Anforderungen nach Einschätzung ihrer Eltern schlechter bewältigt als Kinder mit weniger Kooperationsaktivitäten.

Tabelle 5: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich sozialer Anforderungen

	Modell 1		Modell 2		Modell 3a		Modell 3b		Modell 3c		Modell 3d	
	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)
Alter des Kindes	.01	.09	.02	.08	.02	.09	.03	.09	.00	.09	.03	.09
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	.02	.08	.02	.08	.02	.08	-.00	.08	.02	.08	.01	.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	-.05	.09	-.04	.09	-.04	.09	-.04	.09	-.05	.08	-.06	.09
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	-.12	.09	-.12	.09	-.12	.09	-.11	.09	-.15#	.09	-.13	.09
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.21*	.09	.22*	.09	.22*	.09	.22*	.09	.21*	.09	.22*	.09
Wortschatz	–	–	.03	.08	.03	.08	.01	.08	.05	.08	.03	.08
Rechnen	–	–	-.07	.08	-.07	.08	-.05	.08	-.09	.08	-.05	.08
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	–	–	–	–	-.00	.08	–	–	–	–	–	–
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	–	–	–	–	–	–	-.16*	.08	–	–	–	–
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	.20*	.08	–	–
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	.17*	.08
R ²	.06		.07		.07		.09		.12		.10	

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Zudem hängen die Zufriedenheit der Eltern mit der Schulvorbereitung im Kindergarten (Modell 3c; $\beta = .20^*$) sowie mit der allgemeinen Förderung im Kindergarten (Modell 3d; $\beta = .17^*$) signifikant mit dem Übergangserleben hinsichtlich sozialer Anforderungen zusammen. Eltern, die zufriedener mit der Schulvorbereitung und allgemeinen Förderung im Kindergarten waren, berichten eine positivere Übergangsbewältigung im sozialen Bereich. Die Varianzaufklärung liegt zwischen 6% und 12%.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bezüglich sozialer Anforderungen beim Übergang kindliche Merkmale kaum eine Rolle spielen; allerdings beeinflussen Kooperationsaktivitäten und elterliche Einstellungen zur Förderung im Kindergarten die Übergangsbewältigung. Somit unterscheidet sich der Indikator für das Sozialverhalten beim Übergang von den beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren, was auf die Bedeutung einer differenzierten Erfassung des Übergangserlebens hindeutet.

Tabelle 6: Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich schulischer Anforderungen

	Modell 1		Modell 2		Modell 3a		Modell 3b		Modell 3c		Modell 3d	
	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)	B	SE (B)
Alter des Kindes	.01	.09	-.01	.09	-.00	.09	-.02	.09	-.03	.08	.00	.08
Geschlecht des Kindes (0 = männlich, 1 = weiblich)	.05	.08	.06	.08	.06	.08	.07	.08	.06	.08	.05	.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	.03	.08	.01	.08	.01	.08	.01	.08	-.01	.08	-.01	.08
Mütterlicher Bildungsstand (1 = kein Abschluss, 6 = Hochschulabschluss)	-.07	.09	-.06	.09	-.06	.09	-.06	.09	-.12	.09	-.07	.09
Häusliches Anregungsniveau (0 = nie, 5 = täglich)	.33***	.09	.29***	.09	.29***	.09	.29***	.09	.28***	.08	.29***	.09
Wortschatz	–	–	-.08	.08	-.09	.08	-.07	.08	-.06	.08	-.08	.08
Rechnen	–	–	.17*	.08	.18*	.08	.16*	.08	.15#	.08	.19*	.08
Modell- versus Vergleichsgruppe (Modell- = 1, Vergleichsgruppe = 0)	–	–	–	–	-.02	.08	–	–	–	–	–	–
Kooperationsaktivitäten_Summe (0 = Minimum, 6 = Maximum)	–	–	–	–	–	–	.09	.08	–	–	–	–
Zufriedenheit mit Schulvorbereitung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	.30***	.08	–	–
Zufriedenheit mit allgemeiner Förderung (1 = nicht zufrieden, 4 = zufrieden)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	.17*	.08
R ²	.12		.13		.13		.13		.21		.16	

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. # $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

In Tabelle 6 sind die Modelle für die Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich schulischer Anforderungen aus Sicht der Eltern dargestellt, dem Indikator für das kindliche Arbeitsverhalten. Im 1. Modell ist nur das häusliche Anregungsniveau ($\beta = .33***$) mit der elterlichen Einschätzung des Übergangs hinsichtlich schulischer Anforderungen assoziiert. Eltern, die ihren Kindern ein hohes Maß an häuslicher Anregung boten, schätzen den Übergang in die Schule in Bezug auf Aspekte wie dem Arbeitsverhalten als gelungener ein. Dieser Effekt bleibt über die Modelle hinweg bestehen. Im 2. Modell erweisen sich die Fähigkeiten der Kinder im Rechnen ($\beta = .17*$) als bedeutsam. Kinder mit besseren Fähigkeiten im Rechnen am Ende der Kindergartenzeit werden von ihren Eltern positiver in der Übergangsbewältigung bezüglich schulischer Anforderungen eingeschätzt. Dieser Befund bleibt über die Modelle hinweg bestehen. In Modell 3a zeigt sich kein Einfluss der Teilnahme am KiDZ-Projekt auf das Übergangserleben hinsichtlich schulischer Anforderungen. Auch die Kooperationsaktivitäten (Modell 3b) spielen hierfür keine Rolle. Dagegen erweisen sich beide Einstellungsmerkmale zur Förderung im Kindergarten ($\beta = .30***$ bzw. $\beta = .17*$) als bedeutsam (Modell 3c und 3d). Eltern, die mit der Schulvorbereitung und allgemeinen Förderung im Kindergarten zufriedener waren, schätzen den Übergang in die Schule hinsichtlich schulischer Anforderungen als gelungener ein. Die Varianzaufklärung liegt zwischen 12% und 21%.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass neben kindbezogenen Merkmalen die Einstellungen der Eltern zur Förderung im Kindergarten das Übergangserleben bezüglich

schulischer Anforderungen beeinflussen. Kooperationsaktivitäten zwischen Kindergarten und Grundschule sowie die Teilnahme am KiDZ-Projekt sind nicht bedeutsam.

Fasst man die Ergebnisse zum Übergangserleben in den vier Bereichen zusammen, so zeigt sich folgendes Befundmuster: Das Alter des Kindes, seine Fähigkeiten hinsichtlich Rechnen und Wortschatz am Ende der Kindergartenzeit sowie die häusliche Anregung zu Beginn der Kindergartenzeit sind für die Einschätzung der Übergangsbewältigung durchgängig bedeutsam. So finden sich unterschiedliche Gruppen von Kindern bzw. Eltern, die die Übergangsbewältigung unterschiedlich einschätzen. Uneinheitlich stellen sich die Befunde zur Teilnahme am KiDZ-Projekt und zu den Kooperationsaktivitäten dar. Während die Zugehörigkeit zur Modell- bzw. Vergleichsgruppe für die beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren relevant ist (und zwar dahingehend, dass Kindern aus der Vergleichsgruppe ein gelungenerer Übergang bescheinigt wird), spielen die Kooperationsaktivitäten nur bei der Übergangsbewältigung hinsichtlich sozialer Anforderungen eine bedeutsame Rolle (und zwar in negativer Richtung). Demnach ist der Umfang von Kooperationsmaßnahmen für die Eltern kein ausschlaggebender Faktor für die meisten erfassten Aspekte zum Übergangserleben und erscheint damit nicht pauschal geeignet, den Übergang für die Kinder positiv zu unterstützen. Allerdings erweisen sich die Einstellungen der Eltern zur Förderung im Kindergarten für ein positives Übergangserleben als bedeutsam. Die Varianzaufklärung ist insgesamt eher gering.

6 Diskussion und Ausblick

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage, in welchen Bereichen und für welche Kinder der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern problembehaftet ist bzw. wovon eine positive Bewältigung abhängt. Zudem sollte geprüft werden, ob weitere Aspekte wie die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und die Teilnahme am Modellprojekt KiDZ den Übergang erleichtern.

Die Befunde auf Basis des KiDZ-Projekts weisen darauf hin, dass für die Mehrheit der untersuchten Schulanfänger von den Eltern keine Übergangsprobleme berichtet werden. Demnach unterstützen die KiDZ-Befunde die Ergebnisse von *Faust/Kratzmann/Wehner* (2012) sowie von *Beelmann* (2000), wonach nur für eine kleine Gruppe von Kindern Schwierigkeiten beim Übergang bestehen. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere kindbezogene Merkmale für die Übergangsbewältigung relevant sind, wohingegen Kooperationsmerkmale trotz der intensiv praktizierten Kooperation in KiDZ eine untergeordnete Rolle spielen. Dieser Befund ergänzt die schmale Datenlage zur Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen beim Übergang (*Faust/Kratzmann/Wehner* 2012; *LoCasale-Crouch* u.a. 2008; *Mader* 1989).

Die Analysen offenbaren einige unerwartete Resultate. So ist überraschend, dass Kinder aus den Vergleichskindergartengruppen nach Einschätzung ihrer Eltern eine bessere Übergangsbewältigung in den beiden kognitiv-leistungsbezogenen Indikatoren zeigen. In anderen KiDZ-Analysen finden sich bei objektiven Kompetenzmaßen (z.B. Wortschatz, Rechnen) sowie bei sozial-emotionalen Indikatoren (z.B. Wohlbefinden, Lernfreude) keine Hinweise auf Nachteile der KiDZ-Kinder (*Kluczniok* u.a. 2015; *Lehrl/Kluczniok/Anders/Sechtig/Roßbach* in Vorbereitung). Im Gegenteil, diese Kinder erreichen bessere Werte am Ende ihrer Kindergartenzeit, insbesondere in den frühen Rechenfähigkeiten, die

sich durch eine bessere Förderqualität in den KiDZ-Gruppen erklären lassen (*Roßbach/Sechzig/Freund* 2010). Da durch die Anlage des Modellversuchs die Eltern in den Modellgruppen schon mehr Kontakt mit den Anforderungen der Grundschule hatten und so möglicherweise die Leistungen ihres Kindes realistischer einschätzen konnten – was ggf. bei den Eltern der Vergleichsgruppenkinder weniger der Fall war –, könnte dieser Befund auf eine Überschätzung der Leistungen bei den Vergleichsgruppenkindern durch deren Eltern hinweisen. Ein schwierigerer Übergang der KiDZ-Kinder in die Grundschule könnte auch dadurch erklärt sein, dass einige Lehrkräfte nicht auf Kinder mit entsprechend höheren Kompetenzen (im Vergleich zu anderen Schulanfängern) eingestellt waren, und diese dementsprechend weniger optimal aufgenommen und gefördert werden.

Des Weiteren fällt auf, dass der Übergang hinsichtlich der kognitiven und sprachlichen Anforderungen bei älteren Kindern als schlechter eingeschätzt wird als bei jüngeren Kindern. Dies könnte als vorsichtiger Hinweis interpretiert werden, dass Kinder, die bei der Einschulung vergleichsweise jünger bzw. vorzeitig eingeschult sind, keine Nachteile im Übergangserleben haben – ein positives Indiz für ein jüngeres Einschulungsalter bzw. vorzeitige Einschulungen, was auch in einschlägigen Studien zur vorzeitigen Einschulung belegt ist (z.B. *Tietze* 1973). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Fragen zur Bewältigung des Übergangs keine Auskunft darüber erlauben, ob beim Schuleintritt der Kinder eine Über- oder Unterforderung stattgefunden hat. Da sich der negative Alterseffekt bei Berücksichtigung der tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder sogar verstärkt, ist denkbar, dass gerade bei den älteren Kindern beim Schuleintritt ggf. auch Phänomene der Unterforderung im kognitiv-sprachlichen Bereich auftreten.

Diese Ergebnisse sind Hinweise darauf, dass spezifische Modellprojekte im Kindergarten auch einen spezifischen Umgang in der aufnehmenden Grundschule benötigen. Nach dem Besuch eines qualitativ hochwertigen Kindergartens mag der Übergang in die „Standardgrundschule“ schwer fallen. Rückmeldungen aus Gesprächen mit Eltern weisen darauf hin, dass insbesondere solche KiDZ-Kinder, die auf Grundschulen wechselten, die zuvor nicht im Rahmen des Modellversuchs mit dem Kindergarten kooperiert hatten, einen weniger optimalen Start hatten. Dieses erklärten die Eltern damit, dass die Lehrkräfte nicht auf die deutlich höheren Kompetenzen der KiDZ-Kinder in einzelnen Domänen vorbereitet waren, und diese zunächst nicht adäquat unterstützten. Ferner weisen hier nicht berichtete KiDZ-Befunde darauf hin, dass der Anfangsunterricht im Bereich „Unterstützung beim Lernen“ ein niedriges Qualitätsniveau aufweist. Somit besteht hier Verbesserungsbedarf, um die kindliche Entwicklung im Verlauf der Grundschulzeit positiv zu beeinflussen.

Insgesamt sprechen die Befunde aber für eine Entdramatisierung des Übergangs in die Grundschule und gegen den Transitionsansatz, der von einer erhöhten Belastung beim Übergang ausgeht. Der Rückgriff auf die „paradoxe Theorie“ von *Caspi* und *Moffitt* (1993) erscheint passender, um das Übergangserleben theoretisch zu rahmen, da Anpassungsprobleme – wenn überhaupt – bereits vorher bestehen und nicht erst im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Schuleintritt auftreten. Ausschlaggebend sind demnach Persönlichkeitsmerkmale bzw. individuelle Merkmale des Kindes, wie z.B. Alter, Fähigkeiten, häusliches Anregungsniveau und weniger mangelndes Anpassungsverhalten. Bezüglich der Übergangsproblematik kann also Entwarnung gegeben und zu mehr Gelassenheit ermutigt werden. Statt einer generellen Betonung von Kooperationsaktivitäten ist in der Praxis eine Umorientierung angebracht. Diese sollte sich auf die zahlenmäßig kleine Gruppe von Kindern mit eher ungünstigen Ausgangslagen (z.B. niedrige Vorläuferfähigkeiten und

häusliche Anregung) konzentrieren und hierfür während der Kindergartenzeit frühzeitig gezielte Angebote machen, anstatt eines „static one-size-fits-all approach“ (LoCasale-Crouch u.a. 2008, S. 135), der wenig zielführend ist.

Einschränkend muss festgehalten werden, dass es sich bei KiDZ um eine kleine Stichprobe handelt, die zudem regional (Bayern) begrenzt ist. Somit sind Aussagen nicht auf ganz Deutschland beziehbar. Ferner konnte in den Analysen nur die elterliche Einschätzung des Übergangerlebens sowie der Kooperationsmaßnahmen berücksichtigt werden. Diese Einschätzungen stellen zwar keine absoluten Maße dar, denn möglicherweise schätzen die Eltern aufgrund fehlenden Hintergrundwissens (z.B. zu den Anforderungen im Anfangsunterricht) die Übergangsbewältigung bzw. Kooperationsmaßnahmen nicht objektiv ein. Für unsere Fragestellung ist die elterliche Wahrnehmung des Übergangerlebens ausschlaggebend und nicht objektive Leistungsdaten. Möglicherweise stellen sich die Befunde anders dar, wenn pädagogische Fachkräfte dazu befragt worden wären wie bei Faust/Wehner/Kratzmann (2011). Es kann allerdings ausgeschlossen werden, dass die Erfassung der Kooperationsaktivitäten über den additiven Index zu unspezifisch ist, da auch die Einzelindikatoren (z.B. gemeinsame Feste, Besuch der Kindergartenkinder in der Schulklasse) auf ihren Einfluss hin überprüft wurden. Hierbei zeigte sich mehrheitlich das gleiche Befundmuster². Interessanterweise spielen die aus der Literatur (Ahtola u.a. 2011; LoCasale-Crouch u.a. 2008) als relevant identifizierten Variablen, wie z.B. der Austausch zwischen den pädagogischen Fachkräften über einzelne Kinder, keine Rolle für die Übergangsbewältigung. Weitere Analysen sollten sich detaillierter mit der Qualität und Intensität von (einzelnen) Kooperationsmaßnahmen befassen, um zu prüfen, inwieweit diese – im Vergleich zum Umfang – ausschlaggebender für die Übergangserleichterung sind.

Anmerkungen

- 1 Der Modellversuch KiDZ war zwischen 2004 und 2009 ein Kooperationsprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., unterstützt durch den Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e.V., und der Stiftung Bildungspakt Bayern. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat KiDZ anschließend im Jahr 2010 weiter finanziert. Seit 2011 wird die Fortführung der Evaluation von KiDZ durch die Jacobs Foundation (<http://jacobsfoundation.org>) getragen.
- 2 Die diesbezüglichen Tabellen können bei den Autoren angefragt werden.

Literatur

- Ahtola, A./Silinskas, G./Poikonen, P.-L./Kontoniemi, M./Niemi, P./Nurmi, J.-E. (2011): Transition to formal schooling. Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 3, S. 295-302.
- Arbuckle, J. L. (1996): Full information estimation in the presence of incomplete data. In: Marcoulides, G. A./Schumacker, R. E. (Hrsg.): *Advanced structural equation modeling: Issues and Techniques*. – Mahwah, NJ, S. 243-277.
- Beelmann, W. (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, Ch./Horstmann, T. (Hrsg.): *Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung*. – München, S. 71-77.
- Caspi, A./Moffitt, T. E. (1993): When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4, 4, S. 247-271.

- Dunlop, A.-W./Fabian, H. (2007): Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice. – Maidenhead.
- Faust, G. (2012): Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder. Für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: *Pohlmann-Rother, S./Franz, U.* (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. – Köln, S. 11-21.
- Faust, G./Kratzmann, J./Wehner, F. (2012): Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26, 3, S. 197-212.
- Faust, G./Wehner, F./Kratzmann, J. (2011): Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. Journal for Educational Research Online, 3, 2, S. 38-61.
- Graf, U./Samuel, A. (2009): Alles neu!? Überlegungen zur didaktisch-methodischen Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule. – Ludwigsfelde.
- Griebel, W./Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. – Berlin.
- Grotz, T. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. – Hamburg.
- Hoffsommer, J./Ramseger, J. (2012): Übergänge gelingen. Erfahrungen aus dem Programm „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“. In: *Pohlmann-Rother, S./Franz, U.* (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. – Köln, S. 189-199.
- Kammermeyer, G. (2014): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: *Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U.* (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. – Bad Heilbrunn, S. 295-302.
- Kienig, A. (2002): The importance of social adjustment for future success. In: *Fabian, H./Dunlop, A.-W.* (Hrsg.): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. – London, S. 23-37.
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G. (2014): Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Wahrheit oder Mythos? In: *Liegmann, A. B./Mammes, I./Racherbäumer, K.* (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. – Münster, S. 13-22.
- Kluczniok, K./Anders, Y./Sechtig, J./Roßbach, H.-G. (2015): Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children. Are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? Early Child Development and Care. Special Issue: Contemporary Issues on Early Childhood Education in Germany (in Druck).
- Lehrl, S./Kluczniok, K./Anders, Y./Sechtig, J./Roßbach, H.-G. (in Vorbereitung): Short and medium-term effects of an academic oriented preschool curriculum on the development of children's mathematical skills.
- Liebers, K./Scheib, S. (2012): TransKiGs. Gemeinsam eine „Bildungsphilosophie“ entwickeln. Gemeinsam den Übergang professionell begleiten. In: *Pohlmann-Rother, S./Franz, U.* (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. – Köln, S. 200-219.
- Lingenau, S./von Niebelschütz, J. L. (2010): Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule. – Berlin.
- LoCasale-Crouch, J./Mashburn, A. J./Downer, J. T./Pianta, R. C. (2008): Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 23,1, S. 124-139.
- Mader, J. (1989): Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. – Münster.
- Melchers, P./Preuss, U. (2001): Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC). – Amsterdam.
- Melhuish, E. C./Sylva, K./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Phan, M. B. (2008): Effects of the Home Learning Environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. Journal of Social Issues, 64,1, S. 95-114.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006): Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. – Kiel.

- O'Kane, M./Hayes, N.* (2006): The transition to school in Ireland. Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, S. 4-16.
- Rathmer, B./Hanke, P./Backhaus, J./Merkelbach, I./Zensen, I.* (2011): Formen und Klima der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in der Übergangsphase vom Elementar- zum Primarbereich. Ergebnisse aus dem Landesprojekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen (Phase II). In: *Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B.* (Hrsg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. – Wiesbaden, S. 111-114.
- Rimm-Kaufman, S. E./Pianta, R. C.* (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten. A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 5, S. 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E./Pianta, R. C./Cox, M. J.* (2000): Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 2, S. 147-166.
- Roßbach, H.-G./Sechtig, J./Freund, U.* (2010): Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern. KiDZ“. Ergebnisse der Kindergartenphase. – Bamberg.
- Roßbach, H.-G./Tietze, W./Weinert, S.* (2005): Peabody Picture Vocabulary Test. Revised. Deutsche Forschungsversion des Tests von *L. M. Dunn & L. M. Dunn* von 1981. – Bamberg/Berlin.
- Schulting, A. B./Malone, P. S./Dodge, K. A.* (2005): The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41, 6, S. 860-871.
- Sechtig, J./Freund, U./Roßbach, H.-G./Anders, Y.* (2012). Das Modellprojekt „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“ – Kernelemente, zentrale Ergebnisse der Evaluation und Impulse für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: *Pohlmann-Rother, S./Franz, U.* (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* – Köln, S. 174-188.
- Sturmhöfel, N.* (2012): Das baden-württembergische Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“. Ein neuer Weg der Übergangsgestaltung? In: *Pohlmann-Rother, S./Franz, U.* (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. – Köln, S. 220-232.
- Tietze, W.* (1973): Chancenungleichheit bei Schulbeginn. Eine empirische Untersuchung über vorzeitig eingeschulte Kinder. Düsseldorf.
- 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.