
Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie

Sabine Andresen, Nadine Seddig, Sophie Künstler

Im Kontext des zunehmenden öffentlichen, wie wissenschaftlichen Interesses an der Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule, beschäftigt sich der vorliegende Artikel mit den verschiedenen Adressierungen und Verantwortlichkeitszuschreibungen in Bezug auf die Einschulung. Dabei wird die These verfolgt, dass die zunehmende Aufmerksamkeit nicht allein die Schulfähigkeit des Kindes betrifft, sondern dass durch die wachsenden Bemühungen um eine gelingende Übergangsgestaltung vielmehr die ganze Familie „eingeschult“ wird und Mütter und Väter dies auch als Frage von Fähigkeiten und Befähigung ihrer selbst erfahren. Nachdem zunächst der internationale Forschungsstand zum Thema skizziert wird, liegt das Hauptaugenmerk des Artikels deswegen im Anschluss auf der Darstellung der im Rahmen des qualitativen Projektes „Schulfähigkeit und Befähigung“ rekonstruierten Schlüsselthemen von Eltern, die mit ihren Kindern den Übergang und dessen Gestaltung miterlebt haben.

1. Einleitung

Die Einschulung eines Kindes ist ein großes Ereignis. Dem eigentlichen Ritual mit Schultüte, einem Gottesdienst, dem ersten Betreten des neuen Klassenzimmers geht aber inzwischen in vielen Kindertagesstätten und Elternhäusern eine Reihe von Aktivitäten, die die Schulfähigkeit des Kindes befördern sollen, voraus (Bertelsmann 2008; Faust-Siehl 2001). Dabei steht jedoch nicht allein die Herstellung von Schulfähigkeit im Fokus der Aufmerksamkeit, sondern auch die Gestaltung des Übergangs verbunden mit früher Bildung als wesentliche Mosaiksteine der Schulbiographie eines Kindes (Fthenakis 2003). Hier werden ganz unterschiedliche Akteure in ihrer Verantwortung adressiert: Die Erzieherinnen und Erzieher mit einem an sie gestellten Anspruch, Bildungsprozesse zu initiieren und vor allem die Lernentwicklung von Kindern zu dokumentieren sowie Lehrerinnen und Lehrer mit der Anforderung, sich stärker als bisher für die Phase vor der Einschulung zu interessieren, Informationen einzuholen und als Institution Schule einen intensiveren Beitrag zum Übergang zu leisten (Kammermeyer 2000; 2004). Schließlich stellt sich auch die Frage nach der

Position der Eltern in diesem Prozess. Welche Aufgabenzuschreibungen im Zuge der Schulvorbereitung und des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule oder von einem nach wie vor eher als spielerisch verstandenen oder informellen Bildungskontext in eine eher formale Bildungssituation lassen sich identifizieren? Und wie thematisieren Mütter und Väter selbst diese Phase und die für sie damit verbundene Verantwortung? Das sind Fragen, die im Rahmen dieses Artikels mit bearbeitet werden sollen. Somit schließt der hier gewählte Aspekt an den Themenschwerpunkt des Heftes insofern an, als er die Perspektiven und Themen von Müttern und Vätern als „nicht-pädagogisches“, aber pädagogisch handelndes Personal in der Phase des Übergangs in die Grundschule rekonstruiert.

Die These dieses Beitrags findet sich im Untertitel, denn die wachsenden Bemühungen um eine gelingende Übergangsgestaltung rücken nicht nur die Schulfähigkeit von Kindern in den Blickpunkt. Vielmehr zeigt sich, dass die ganze Familie „eingeschult“ wird. Das Kind bekommt neue Aufgaben und lernt eine für Kindheit und Jugend zentrale Institution kennen, aber auch seine Mutter bzw. sein Vater werden in ihrer Elternrolle neu adressiert, eben als Mutter oder Vater eines Schulkindes. Damit markieren der Übergang und der Schulbeginn neue Anforderungen an die Eltern und vielfach neue Ordnungen des Familienalltags. Wie Eltern gerade in dieser Übergangsphase agieren und reflektieren mag sich auch auf diesen konkreten Abschnitt des Sozialisations- und Bildungsprozesses des Kindes auswirken. Wie nachhaltig die Wirkungen jeweils sind, wäre kritisch zu prüfen.

Im zweiten Abschnitt geht es um eine Skizzierung des aktuellen internationalen Forschungsstandes zu Übergängen in die Grundschule, und zwar bezogen auf die Erkenntnisinteressen unserer Forschung. Daran anschließend werden das Vorgehen und die Ziele des Forschungsprojektes „Schulfähigkeit und Befähigung. Die Sichtweisen der Akteure“ vorgestellt. Im Zentrum stehen dann die im Rahmen des Projektes rekonstruierten Schlüsselthemen von Eltern, die mit ihren Kindern den Übergang und dessen Gestaltung miterlebt haben.⁶

⁶Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben „Schulfähigkeit und Befähigung“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1007/01NV1008 gefördert. Die Laufzeit war von 11.2010 bis 10.2012. Das Projekt war als Verbundprojekt organisiert. Das erste Teilprojekt war an der Universität Frankfurt (Sabine Andresen) angesiedelt, das zweite Teilprojekt an der Katholischen Hochschule NRW (Nadia Kutscher). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

2. Übergänge von Kindern in die Grundschule. Zum Forschungsstand

Der internationale Forschungsstand zum Übergang von der Kita in die Schule ist in den vergangenen Jahren enorm angewachsen. Das hat unterschiedliche Gründe, die in der großen Aufmerksamkeit für das Bildungspotenzial der frühen Lebensjahre und in die damit verbundene auch sozialpolitische und ökonomische Hoffnung auf die Rendite einer frühen Investition für die öffentlichen Kassen wurzeln. Unterschiedliche Forschungsperspektiven lassen sich rekonstruieren, aber im Rahmen dieses Beitrags kann nur in Auszügen darauf eingegangen werden: Bezogen auf die fachliche Logik der beteiligten Institutionen und die ihnen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Vorstellungen vom Kind ist die Perspektive auf Schulfähigkeit ein wesentlicher Forschungsstrang, und zwar konzeptionell und empirisch. Damit verbunden ist auch die Perspektive auf frühe Förderung und die Vermittlung schulisch relevanter Inhalte bereits im Vorschulalter sowie daran durchaus angeknüpfte Untersuchungen zur Gestaltung der letzten Phase in der Kindertagesstätte mit Blick auf „Schulvorbereitung“. Eine neuere Forschungsentwicklung zeigt sich in der Untersuchung der Familie und ihrer Anteile an der „Herstellung“ von Schulfähigkeit und der Passung familiärer Milieus zu den Anforderungen der Institutionen insbesondere der Schule. Damit eng verbunden sind Fragen sozialer Ungleichheit im Übergang und ihrer Verfestigung im weiteren Bildungs- und Sozialisationsprozess. Hier knüpfte auch das Forschungsprojekt an, denn erstens ging es um die Rekonstruktion von Schulfähigkeitskonzepten und zweitens um im Übergang manifeste Ungleichheit. Ausgehend von dieser skizzierten Rekonstruktion der Forschungslinien wird im Folgenden eine Verortung der später referierten Forschungsbefunde im internationalen Forschungsstand vorgenommen.

Nach wie vor ist Schulfähigkeit ein Schlüsselkonzept der Gestaltung des Übergangs, aber über die Frage der Definition von Schulfähigkeit besteht insgesamt keine Einigkeit. Die konzeptionelle Debatte bewegt sich zwischen der Fokussierung auf Anforderungen an das Kind, die u.a. kognitive Leistungen, soziale Kompetenzen, Kompetenzen der Arbeitshaltung und Motivation und körperliche Komponenten umfassen (vgl. auch Textor 2008), einerseits und der primären Orientierung an Anforderungen an die Institutionen andererseits (vgl. Niesel 2009). Niesel bemüht sich um eine Überwindung dieser Gegenüberstellung und spricht von einem ko-konstruktiven Prozess der Herstellung von Schulfähigkeit, der von Kindern „Basiskompetenzen und Vorläuferfähigkeiten“ fordert, aber auch den Institutionen einen Gestaltungsauftrag zuschreibt (vgl. Niesel 2006). Sie benennt dafür drei Transitionsebenen im Übergang von der

Kita zur Schule: 1) Übergang des Kindes von der Familie in eine Kindertagesstätte, 2) Übergangsphase für die Familie (veränderte Rollen der Eltern und des Kindes) und 3) Übergangmanagement im sozialen System, die die sozialen Kontexte und Institutionen betreffen (vgl. Griebel/Niesel 2006; Niesel/Griebel/Prechtel 2009).

Darüber hinaus liegen Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen institutionellen Rahmenbedingungen frühkindlichen Aufwachsens in der Familie oder in öffentlichen Institutionen (vgl. Morissey 2009; Baker et al. 2009) bzw. spezifischen Programmen (vgl. Knoche et al. 2009; Dockett/Perry 2001) und der Erlangung von Schulfähigkeit vor. Aktuelle Studien weisen darüber hinaus auf die Bedeutung sozialräumlicher Aspekte für die „Schulfähigkeit“ von Kindern hin (vgl. Lloyd/Hertzman 2009; Carpiano et al. 2009). Diese Befunde haben auch unser Projekt inspiriert, was sich im sozialräumlich angelegten Feldzugang niederschlägt. Weitere Untersuchungen fokussieren die Frage des Schulfähigkeitsbegriffs und problematisieren anhand der Ergebnisse wie spezifische Konzepte der „Schulfähigkeit“ zustande kommen (vgl. Scott-Little et al. 2006; Graue 1992) bzw. in welchem Zusammenhang Schulfähigkeitseinschätzungen und soziale Herkunft stehen (vgl. Hill 2001; Fiorentino/Howe 2004; Hair et al. 2006). Des Weiteren liegen Hinweise vor, dass Schulfähigkeitserwartungen zwischen den beteiligten Institutionen Familie, Schule und Vorschule differieren (vgl. Hains et al. 1989; Rimm-Kaufman 2004). Dies ist ebenfalls ein Befund, an den auch das hier vorgestellte Forschungsprojekt angeknüpft hat.

Aufschlussreich für die Sichtweisen von Müttern und Vätern sind Studien, die familiale Praktiken im außerschulischen Alltag bzw. der schulbezogenen Bildungsunterstützung und deren Anschlussfähigkeit an schulische Anforderungen anhand quantitativer Verfahren (vgl. Foster et al. 2005) aber auch beispielsweise elterliche Perspektiven auf Schule mit ethnographischen Zugängen untersuchen (vgl. Barnett/Taylor 2009; Weininger/Lareau 2003). So kommen Natale et al. (2009) zu dem Schluss, dass die elterliche Zuschreibung von Fähigkeiten und Anstrengungen an ihre Kinder Auswirkungen auf den schulischen Erfolg von Kindern hat: Kinder, deren Eltern Erfolg eher den Fähigkeiten ihres Nachwuchses zuschrieben, waren erfolgreicher als Kinder, deren Eltern Leistungen von Anstrengungen abhängig machten. Vincent/Ball (2006) rekonstruieren in ihrer Untersuchung, die sie in verschiedenen Stadtteilen in London durchgeführt haben, elterliche Vorstellungen von Verantwortung für Erziehungs- und Bildungsprozesse ihres Kindes und zeigen auf, wie insbesondere Mütter und Väter der Mittelschicht engagiert an der „Herstellung“ des gebildeten Kindes arbeiten.

Auch die Verschränkung der Akteursperspektiven und daraus abzuleitende Bedingungen für die Gestaltung von Übergängen, die das Anliegen unseres Projektes sind, sind in der internationalen Forschung relevant. So untersuchten Pianta et al. (2001) in den USA das Zusammenspiel von Eltern, Vorschule und Schule und kamen zu dem Schluss, dass die verschiedenen Akteure zwar unterschiedliche Perspektiven auf Transitionspraktiken haben, jedoch Eltern und Lehrkräfte sowie Vorschulerzieherinnen und –erzieher wechselseitig ihre Rollen und Beiträge zum Übergang anerkennen und wertschätzen. In einem Längsschnittvergleich verschiedener Ansätze der Übergangsgestaltung in den USA kommen Schulting et al. (2005) zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Ansätze der Übergangsgestaltung unterschiedliche Wirkung für den Schulerfolg von Kindern abhängig von deren sozialer Herkunft haben.

Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei der Thematik „Übergänge und ihre Gestaltung“ sowie die damit verbundenen „Anfragen“ an Schulfähigkeit um ein komplexes und hinsichtlich der empirischen Klärung disparates Feld handelt. Gerade die Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Übergang und zwischen den verschiedenen Institutionen und Akteuren erfordert verstärkte empirische Klärung. An diese Befunde wurde im Rahmen unserer Forschung systematisch angeschlossen. Angeregt durch den Themenschwerpunkt der Zeitschrift werden hier jedoch nicht die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure und deren Passung zueinander diskutiert. Stattdessen geht es um den Versuch, die eingangs benannte These der Einschulung von Eltern anhand des empirischen Materials und seiner Analyse zu entfalten. Darum erfolgt eine Konzentration auf die Elternperspektive.

3. Die Einschulung der Familie. Schlüsselthemen von Eltern

3.1 Einbettung der Ziele und methodisches Vorgehen

Im Zentrum des Forschungsprojektes „Schulfähigkeit und Befähigung“ stand die Frage nach den unterschiedlichen Verständnissen verschiedener Institutionen und Akteure von „Schulfähigkeit“ und den Sichtweisen auf jeweilige Befähigungsaufgaben in der Begleitung von Kindern im Übergang von Kindertageseinrichtungen in die Schule. Damit verbunden war die Annahme, dass es keinen übergreifenden Konsens über Ziele, Dimensionen und Ausprägungen von Schulfähigkeit zwischen den relevanten Akteuren, also Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Schulen, Eltern und nicht zuletzt Kindern gibt. Das Projekt zielte somit *erstens* auf Rekonstruktion unterschiedlicher Perspektiven auf Schulfähigkeit, *zweitens* auf daraus abzuleitende Befunde zu Übergangs-

barrieren und Passungsproblemen und damit verbundenen Ungleichheiten, *drittens* auf systematisch erhobene Fallanalysen sowie *viertens* auf Erkenntnisse zur besseren Gestaltung von Übergängen.

Zur Realisierung der Ziele wurde ein ethnographisch qualitatives Vorgehen gewählt, das im Folgenden weiter erläutert werden soll.

Die Erhebungen fanden in Nordrhein-Westfalen sowie in Berlin statt. Erhoben wurde jeweils in drei Ganztagsgrundschulen (insgesamt sechs) und zu jeder Schule in zwei Kindertagesstätten (insgesamt zwölf). Da der Einzugsbereich von Grundschulen primär sozialräumlich orientiert ist, jedoch Kinder aus unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen in die Schule einmünden und dabei gleichzeitig wiederum elterliche Entscheidungen eine zentrale Rolle spielen, wurde mit einer auf der Institutions- und Zielgruppenebene kontrastierenden Sample-Auswahl einer Unterschiedlichkeit der Kita-AdressatInnengruppen und eventuellen Unterschieden im pädagogischen Konzept Rechnung getragen. Drei qualitative Methoden kamen zum Einsatz:

1. Leitfadeninterview
2. Gruppendiskussionsverfahren⁷
3. Teilnehmende Beobachtung.

Die Interviews wurden mit Erzieherinnen sowie Leitungen in der Kindertagesstätte geführt, und zwar vor dem Übergang sowie mit Lehrkräften der Einschulungsklassen und Schulleitungen als auch mit Fachkräften in der Nachmittagsbetreuung. Mit Elternteilen wurden vor und nach der Einschulung Interviews

⁷Die an beiden Standorten durchgeführten Kindergruppendiskussionen in den Kindertagesstätten stellen ein „riskantes“ Vorgehen in der Kindheitsforschung dar. Auf sie wird im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht näher eingegangen ebenso wenig wie auf die teilnehmende Beobachtung. Die Kinder waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 5 und 6 Jahre alt. Aus forschungsethischen Gründen war unter hohem organisatorischen Aufwand erforderlich, alle entsprechenden Einverständniserklärungen der Kinder sowie der sog. „Gatekeeper“ einzuholen, das Einverständnis der Kinder zur Gruppendiskussion zu bekommen. Die Kindergruppendiskussionen wurden in den Räumlichkeiten der Institutionen durchgeführt, damit die Kinder sich in einem vertrauten Umfeld befanden. Jedoch wurde darauf geachtet, dass es sich um einen Raum handelt, der nicht zum Alltag der Kinder gehört und wenig bis kein Spielzeug enthält, damit möglichst wenig räumliche Reize das Gespräch beeinflussen. Meistens handelte es sich um einen Personalraum. An der Gruppendiskussion waren zwei Forscherinnen beteiligt, von denen eine die Rolle der Moderatorin und die andere die Rolle einer Handpuppe, mit der die Kinder diskutiert haben, übernommen hatte. Es nahmen im Durchschnitt drei bis vier Kinder teil.

durchgeführt. Gruppendiskussionen wurden mit den Kindern vor und nach dem Übergang in die Schule durchgeführt und teilnehmende Beobachtungen fanden anlässlich unterschiedlicher Ereignisse statt.

Die Auswertung des erhobenen Materials wurde anhand der dokumentarischen Methode als qualitativer Auswertungsmethode vorgenommen. Dabei wurde eine Modifikation des Vorgehens entschieden, weil die Auswertung zum einen auf Schlüsselthemen zielte und zum andern ungleichheitstheoretisch verortet war, weshalb auch auf die Habitusanalyse zurückgegriffen wurde.⁸

Folgende Ziele sollten durch das methodische Vorgehen erreicht und folgende operationalisierte Fragen beantwortet werden:

Erstens ging es um die Rekonstruktion der Schulfähigkeitsvorstellungen von Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Schulen: Die Leitfadenterviews ermöglichten einen Zugang zu den Perspektiven der unterschiedlichen Akteure. Der Leitfaden wurde ausgehend von Helfferich (2005) anhand des Forschungsstandes und der Fragestellung des Projektes entwickelt und zunächst in zwei Interviews erprobt. Er bestand aus Fragen, die für beide Standorte gemeinsam waren sowie aus bundeslandspezifischen Fragen.

Die Interviews wurden in den Kindertageseinrichtungen mit der Leitung und Erzieherinnen geführt (insgesamt 24 Interviews). In den Schulen wurden Interviews mit jeweils der Schulleitung, Lehrkräften der Einschulungsklassen und einer/m PädagogIn im Nachmittagsbereich geführt (insgesamt 18 Interviews).

Ausgewählte leitende Fragen waren:

1. Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit haben Leitungspersonen in Kindertagesstätte und Grundschule?
2. Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit haben Erzieherinnen und Erzieher, welche Lehrkräfte?
3. Welche Barrieren des Übergangs thematisieren die unterschiedlichen Professionellen?

Zweitens ging es um die Rekonstruktion der Schulfähigkeitsvorstellungen von Eltern mit Kindern in Kindertagesstätten bzw. in der Schuleingangsphase (1. Grundschuljahr). Dabei stand maßgeblich die Untersuchung der Vorstellungen von Schulfähigkeit auf Seiten der Eltern im Vordergrund und die Frage, welchen eigenen Anteil zur Befähigung ihres Kindes Eltern sich selbst zuschreiben und welche biographischen Erfahrungen relevant gemacht werden. Milieubezoge-

⁸Die Habitushermeneutik wurde von Nadia Kutscher und dem Kölner Teilprojekt durchgeführt, weshalb an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden kann.

ne Unterschiede in der Zuschreibung von Aufgaben an die unterschiedlichen Institutionen und unterschiedliche Positionierungen der Eltern mit ihren (bildungsbiographisch und sozialstrukturell bedingten) Vorstellungen von Bildungsförderung waren ebenso relevant wie Hinweise auf familiäre Bildungsstrategien mit Fokus auf Schulbefähigung und Selbstzuschreibungen von Bildungsaufgaben der Eltern. Durchgeführt wurden Interviews mit je drei Elternteilen in den Kindertagesstätten in Herford und Berlin (insgesamt 36 Interviews) und Interviews mit je drei Elternteilen in den Ganztagsgrundschulen (insgesamt 18 Interviews).

Leitende Fragen waren:

1. Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit haben Eltern mit Kindern vor Schuleintritt?
2. Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit haben Eltern mit Kindern kurz nach Schuleintritt?
3. Inwiefern erleben Eltern familiäre Praxis als (nicht) anschlussfähig an schulische Anforderungen?

Drittens sollte die Perspektive von Kindern auf Schulfähigkeit vor und nach dem Schuleintritt rekonstruiert werden. Die Perspektiven aller Akteure waren für das Vorhaben relevant, darum wurde auch die Perspektive der Kinder erhoben und analysiert. Als Methoden kamen die Gruppendiskussion (insgesamt 18 Gruppendiskussionen) und die teilnehmende Beobachtung zum Einsatz. Die Gruppendiskussion ermöglichte die systematische Rekonstruktion der Bedeutungen und Interpretationen, die die Kinder ihrem Handeln bzw. dem der Eltern und Lehr- und Fachkräfte zuschrieben. Das auch in der Kindheitsforschung innovative methodische Vorgehen hat sich als herausfordernd, aber durchaus ertragreich erwiesen. Auch hier wurde mit einem Leitfaden gearbeitet.

Ausgewählte leitende Fragen waren:

1. Welche Vorstellungen des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule artikulieren Kinder in der Gruppendiskussion?
2. Welche Vorstellungen des Lernens beziehen sie auf die Kindertageseinrichtung, welche auf die Schule?
3. Wann sind Kinder aus ihrer Sicht schulfähig?

Mit der teilnehmenden Beobachtung war viertens aber auch die Rekonstruktion der Aushandlungen zwischen Eltern und Professionellen in Schule und Kindertageseinrichtung verbunden. Ausgewählte leitende Fragen und damit ver-

bundene Beobachtungsfoki waren auf Praktiken des Umgangs zwischen Eltern und Fachkräften bzw. Lehrkräften sowie auf Gelingensbedingungen und Barrieren der Interaktion gerichtet.

3.2 Schlüsselthemen der Eltern

Mit Hilfe einer kritischen Perspektive auf die Normierung von Schulfähigkeit, in Anlehnung an den theoretischen Rahmen des Capability Approach (Andresen/Otto/Ziegler 2008; Nussbaum 1999; Sen 1985), der den Blick für reale Handlungs- und Verwirklichungschancen von Individuen in verschiedenen sozialen Kontexten und unter diversen auch institutionell geprägten Rahmenbedingungen der Analyse zugänglich macht, sowie auf der Basis der Methodologie der dokumentarischen Methode werden nachfolgend zentrale Schlüsselthemen, die für den Übergang von der Kita in die Schule relevant sind, identifiziert.

Im Folgenden geht es um eine Skizzierung der Sichtweisen der Eltern als Akteure des Übergangs.⁹ Rekonstruiert wurden insgesamt vier Schlüsselthemen, nämlich Schuleintritt als biographischer und familiärer Einschnitt (1), Schule als fordernde Institution (2), Kita als Ort „guter Kindheit“ (3) und elterliche Verantwortung (4).

(1) Der Schuleintritt des Kindes stellt für die Eltern ein bedeutsames und ausgesprochen emotionales Ereignis dar. Vor dem Übergang thematisieren sie diesen als Beginn eines grundlegend neuen Lebensabschnittes für Eltern und Kind, dem mit einer ambivalenten Einstellung begegnet wird. Ob auf den bevorstehenden Schuleintritt eher mit Sorge oder eher mit positiver Aufbruchsstimmung reagiert wird, hängt erstens von der familiären Gesamtsituation ab – etwa Berufstätigkeit oder Mobilitätsfragen – sowie vom sozioökonomischen Hintergrund der Familie und von den eigenen biographischen Erinnerungen der Eltern. Auf Letzteres sei an dieser Stelle besonders verwiesen, weil biographisch verankerte Emotionen in den Interviews einen relativ großen Raum eingenommen haben, was auf die emotionale Seite von Schulfähigkeit und Einschulung verweist. Emotionen und ihrer Wirkung in Bildungsprozessen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und damit verbundene mögliche Barrieren

⁹Insgesamt wurden über 50 Interviews vornehmlich mit Mütter durchgeführt. Die hier vorgestellte Auswertung der Schlüsselthemen bezieht sich maßgeblich auf die Elterninterviews aus NRW, die durch das Frankfurter Team erhoben wurden. Das Kölner Team hat eine habitushermeneutische Typologie auf Basis der Elterninterviews entwickelt.

zu identifizieren, kann angesichts der hier analysierten Interviews als ertragreich angesehen werden.

In allen Interviews, die mit Eltern vor dem Schuleintritt geführt wurden, kam es – unabhängig vom vorab erstellten Leitfaden – zur Thematisierung der persönlichen Erinnerungen an die Einschulung sowie an die eigene gesamte Schulzeit. Diese biographisch verorteten Geschichten boten im Verlauf des Interviews Anschlüsse entweder an die Vorstellungen, wie es dem Kind in der Schule ergehen wird, oder an die elterliche Verantwortung, das Kind in dieser Übergangsphase besonders zu unterstützen. Hier schlossen die Eltern auch an mögliche häusliche Lernpraktiken an. Insgesamt stehen mit der Thematisierung ihrer biographischen Erinnerungen die elterlichen pädagogischen Vorstellungen in einem Zusammenhang. Die Mütter, sie waren – wie in vielen anderen Projekten auch – die Hauptgesprächspartnerinnen, legitimieren ihre pädagogischen bzw. erzieherischen Praktiken mit den eigenen Erfahrungen und dem so erworbenen Wissen darüber, wie etwa Schule „funktioniert“.

Diese Emotionalität tritt nach dem Eintritt des Kindes in die Schule etwas in den Hintergrund, bleibt aber durchaus präsent. Vordergründig thematisieren Eltern die funktionalen Erwartungen der Schule an das Elternhaus der jungen Schulkinder, aber es werden weiterhin – besonders bei schwierigen Herausforderungen – die biographischen Erfahrungen aktiviert.

(2) Das zweite Schlüsselthema ist die Thematisierung von Schule als fordernder Institution. Eine relevante Wahrnehmung, die diese Schlüsselthematik prägt, ist die der Zeit, die mit der Einschulung anders organisiert werden muss innerhalb des familiären Alltags. Die Schule strukturiert auf eine ganz andere Weise als die Teilnahme des Kindes an der Kita und sie macht verpflichtende Vorgaben. Das ist für den Alltag der Familie bedeutsam, wie der Interviewauszug zeigt:

„ja das fängt ja schon morgens an ich muss ja wirklich da drauf achten dass ich mein kind (.) pünktlich inner schule hab nä (1) im kindergarten war's ja immer noch man hatte ja immer noch diese ka- ((jemand tritt ein)) diese karenzeit nä ach ja na gut man musste halt (nich) um achte da sein man konnte auch mal um viertel nach ((jemand verabschiedet sich)) um viertel nach acht da sein nä (.) das war ja:: nä man konnte ja immer schieben man konnte ja

(1) nä das is natürlich jetzt so'n punkt: äh: (.) wo wir uns erstmal so dran gewöhnen müssen"¹⁰

Die Mutter thematisiert hier, wie die zeitlichen Vorgaben der Schule, eine Veränderung ihrer Alltagsorganisation erforderlich machen und wie sie dafür die Verantwortung übernimmt. Es ist ihr aktiver Part, das Kind pünktlich in der Schule zu haben, eine besonders starke Formulierung, denn sie könnte es auch rechtzeitig auf den Weg schicken, damit es selbst pünktlich ankommt. Im Kindergarten hingegen habe es eine „Karenzzeit“ gegeben, also einen Spielraum, der die alltägliche Organisation, die Familienmitglieder auf den Weg zu bringen, offenbar deutlich erleichterte. In diesem Auszug ebenso wie im gesamten Interview sind die Herausforderungen nicht negativ konnotiert, aber doch als ein Vorgang, an den sich die ganze Familie und nicht nur das eingeschulte Kind „gewöhnen müssen“.

Die Thematisierung der Schule als fordernde Institution findet ihren Niederschlag auch in der Wahrnehmung von Veränderungen bei den eingeschulerten Kindern. Während vor der Einschulung primär von den Eltern verhandelt wird, ob und auf welche Art und Weise das Kind schulfähig ist, thematisieren einzelne Eltern nach der Einschulung einen als sehr markant erlebten Entwicklungsschub des Kindes. Diese mit den Anforderungen der Schule verknüpften Entwicklungen verweisen in den Erzählungen auf den Status des Erwachsenen. Das heißt, Eltern erleben die Veränderungen ihres Kindes auch als eine Form des Erwachsenwerdens:

„mein sohn: der is jetzt so:: auf einmal so: (.) erwachsener geworden und: nimmt die sache richtig ernst ich dachte das würde (eben) nicht sofort (1) klappen (1) weil: (.) er war (.) verspielt: im kindergarten“.

Diese Gegenüberstellung gibt einen wichtigen Hinweis auf das Konzept der Schulfähigkeit, bei dem die Rolle des Verspielten eine Schlüsselstellung innehat. Ein verspieltes, vielleicht gar verträumtes Kind (auch eine häufige Beschreibung von Kindern vor der Einschulung) hat seinen Ort primär in der Kita, die sich als Institution ebenfalls nach wie vor stark dem Vorgang des Spiels verschreibt und zunehmend mit den Bildungsansprüchen in Verbindung zu bringen versucht. Es sind diese gleich zu Beginn beobachteten Veränderungen, die Eltern als Einschnitt des Familienlebens durch die Schule thematisieren und die sie als spannungsreich erfahren.

¹⁰Alle Interviewauszüge stammen von Müttern nach der Einschulung des Kindes, Erhebungsort NRW, Teilprojekt Frankfurt.

(3) Eine Konstante in den Erzählungen der Eltern ist die Darstellung der Kita als einen „Ort guter Kindheit“, und zwar sowohl vor als auch nach dem Übergang. Dabei lassen sie zugleich keinen Zweifel daran, wie wichtig es ist, dass ihr Kind gleichwohl die Schule kennenlernt. Ihre Thematisierung von der Kita als dem Ort guter Kindheit und der Schule als der fordernden Institution erfolgt jedoch nicht in dem Sinne, dass sie ihrem Kind eine längere Zeit in der Kita wünschen. Vielmehr verstehen sie die Forderungen der Schule angesichts ihres Bildungsanspruchs und -auftrags als legitim und notwendig. Allerdings verändert dieser Übergang die Kindheit ihres Kindes ebenso wie den Alltag der Familie. Was aber macht aus Sicht der Eltern die Kita zu einem „Ort guter Kindheit“? Hier passen vielfach elterliche Vorstellungen zu den zentralen Themen der Erzieherinnen, die sich intensiv mit Fragen der „Kindgemäßheit“ ihres pädagogisch professionellen Handelns befassen. Auch für die Eltern ist die Kita ein guter Ort, weil sie ihn als kindgemäß erleben und weil er ihnen als Familie mehr Spielräume lässt.

Dieses Bild der Kita wird wiederum auch durch einen erlebten Raum für Emotionalität wertgeschätzt. Dieser Raum öffnet den Eltern die Gelegenheit zu einem unkomplizierten und offenen Kontakt und das macht die Kita zuweilen zu einem positiven Bestandteil der eigenen Familie:

„ich durfte auch alles erzählen ich konnte ja auch (.) was ich mir jetzt nich gefällt (.) konnt ich auch sofort zu den hingehen und: (.) die haben es da auch schön angehört und dann (.) war alles okay: (.) nä (1) dass ich: (.) gar keine probleme hatte so (.) wie so ne familie: art“

Die Mutter beschreibt hier den Kindergarten als einen Ort, der ihr gegenüber aufgeschlossen war und an dem sie immer freundlich empfangen wurde. An einer anderen Stelle benennt sie ihr Verhältnis zur Kita als „echt super-ehrlich“. Sie erwähnt dies mehrfach, auch indem sie betont, dass diese Aussage von Herzen komme. Grundsätzlich beschreiben viele Eltern diese enge Beziehung zu der pädagogischen Institution Kindergarten. Zusätzlich wird die Kita, vor allem in der Rückschau nach dem Schuleintritt verstärkt als familiär empfunden:

„ja kita is ja: (.) is ja so was häusliches mein ich“

Der gute Ort guter Kindheit ist folglich ein häuslicher Ort, der nah an den Regeln und Abläufen der Familie liegt und somit Wohlbefinden, Vertrauen und Sicherheit eher garantiert als die Schule. Auch angesichts dieser Wahrnehmung wird nachvollziehbar, warum nicht nur für das Kind mit dem Schuleintritt etwas ganz Neues beginnt, sondern auch für die Eltern. Sie verlassen einen häuslichen

Ort und müssen sich einer Institution stellen, von der sie wissen und erwarten, dass sie nicht häuslich sein kann. Dies durchaus reflektierend verstehen sie den Übergang auch als einen wesentlichen Entwicklungs- und Ablöseprozess des Kindes, der einerseits unvermeidlich und schmerzhaft ist, andererseits aber neue Chancen birgt. Dazu müssen sich wiederum auch die Eltern verhalten:

„ja in der kita immer also wenn ich sie abholte (.) dann hat mir immer einer kurz was erzählt (.) und wenn ich wusste die haben mir nichts erzählt (.) dann is alles gut gelaufen aber: da hatt ich das gefühl dass jede sekunde jede minute immer irgendwie einer da war (1) ich find dass man das in der schule nicht unbedingt hat (1) das is schon so'n stück weit man muss: ähm loslassen und ähm: den kleinen menschen jetzt auf eigene beine stellen“

Diese Mutter spricht hier noch einmal die Grundorientierung an, die sich in den Elterninterviews in Bezug auf die Bedeutung der Kita finden lässt. Der Kindergarten wird als der vertrautere und sicherere Ort für das eigene Kind empfunden. Auch die Mutter erfährt Vertrauen und Sicherheit, erzeugt durch das Empfinden, gut informiert, offen empfangen und emotional aufgefangen zu werden. Die Schule nimmt demgegenüber eine andere Rolle ein, die aber den Weg zur Selbstständigkeit bereitet.

(4) Das vierte Thema der Elterninterviews ist das Sprechen über die Verantwortlichkeit der Eltern im Übergangsprozess. Dieses kann dabei auch als ein Kristallisationspunkt elterlicher Thematisierung des Übergangs betrachtet werden, weil sich zentrale Einstellungen zu Kita und Schule wiederholen. Verantwortlichkeit stellt übergreifend für alle Eltern eine bedeutsame Thematik dar, zu der sie im Laufe der Gespräche mehrfach Stellung beziehen. Dabei bestehen jedoch Unterschiede in der je konkreten Einschätzung und Beurteilung der eigenen Verantwortung und damit zusammenhängender kontextueller Bedingungen. Elterliche Verantwortung wird über drei dominante Varianten verhandelt: „Herstellung“ von Schulfähigkeit, Management des Alltags nach Schuleintritt und Wohlbefinden des Kindes.

Alle interviewten Eltern, also Mütter und Väter, thematisierten ihre Verantwortung bei der „Herstellung“ der Schulfähigkeit des Kindes, wenngleich sich die damit verbundenen erzählten Praktiken durchaus unterscheiden und wiederum stark von den familiären Rahmenbedingungen abhängen. Die zweite Variante der Verantwortungsthematik liegt in dem Management der zeitlichen und organisatorischen Anforderungen durch die Schule. Insbesondere in den Interviews mit den Müttern tritt dies als weiblich mütterliche Verantwortung hervor.

Die Mütter thematisieren die Herausforderung, etwa dass das Kind rechtzeitig im Klassenzimmer sitzt, die richtigen Hefte und Ordner im Ranzen hat, den Sportbeutel nicht vergisst und für die Ganztagsbetreuung angemeldet ist. Dieses Management als selbstverständliche Erwartung der Schule setzt insbesondere berufstätige Mütter und Alleinerziehende unter Druck. Hier, also in der Organisation des familiären Alltags, zeigt sich, wie sehr die Einschulung des Kindes genau genommen eine Einschulung der Familie ist, die mit Pflichten einher geht und vielfach wenig Raum für entlastende familiäre Praktiken lässt.

Schließlich ist die dritte Variante der Verantwortungsthematik die des Wohlbefindens von Kindern, denn das ist ein großes Anliegen, das sich anhand der Elterninterviews rekonstruieren lässt. Eltern thematisieren und begründen ihre eigenen Erziehungsvorstellungen sowie die von ihnen berichtete pädagogische Praxis in der Familie mit dem Wunsch, zum allgemeinen Wohlbefinden des Kindes beizutragen. Was sie jeweils konkret darunter verstehen, kann ganz unterschiedlich sein. Allgemein gesprochen, wollen sie, dass es ihrem Kind gut geht, aber es soll auch umfassend gefördert werden. Hier wiederum entscheidet sich entlang der biographischen Erfahrungen, des sozio-ökonomischen Hintergrundes und der familiären Gesamtsituation welchen Anteil sie hierfür der Schule, welchen der Kindertagesstätte und welchen sie sich selbst zuschreiben.

4. Zur Diskussion

Dass die Schule einen Einfluss auf das familiäre Leben hat, ist keine neue Erkenntnis. Doch die Analyse der Interviews mit den Eltern vor und nach dem Übergang des Kindes in die Grundschule hat entlang der vier rekonstruierten Schlüsselthemen aufgezeigt, auf welche Art und Weise die benannten und mit dem Konzept der Schulfähigkeit legitimierten sowie die von den Eltern aufgrund ihrer Biographie antizipierten Anforderungen auf das Familienleben und die Alltagsgestaltung Einfluss nehmen. Die Schule als Institution greift bereits vor der Einschulung auf ganz unterschiedlichen Ebenen insbesondere in die Wahrnehmungen, Vorstellungen und vermutlich auch Praktiken der Eltern ein. Anhand der vier Schlüsselthemen Schuleintritt als biographischer und familiärer Einschnitt, Schule als fordernde Institution, Kita als Ort „guter Kindheit“ und elterliche Verantwortung wird nicht nur deutlich, dass mit dem Kind auch Vater und Mutter eingeschult werden, sondern auch wie Mütter und Väter dies als Frage von Fähigkeiten und Befähigung ihrer selbst erfahren. Insbesondere den biographischen Erinnerungen und ihrer Bedeutung sowie den mit den markanten Übergängen des Kindes verbundenen Gefühlen und ihrer Wirkung auf elter-

liches pädagogisches Handeln sollte demnach mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die hier vorgestellten Befunde repräsentieren eine relevante Akteursgruppe, die den Übergang von der Kita in die Schule prägt. Die Verschränkung mit den Sichtweisen und Wahrnehmungen der anderen Akteure, öffnet den Blick für Passungen, biographische Verortungen auch der Fach- und Lehrkräfte und ihrer Relevanz sowie für die Produktion bzw. Reproduktion von Ungleichheit.

Autorinnen

Prof'in. Dr. phil. Sabine Andresen
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung (WE V)
E-Mail: s.andresen@em.uni-frankfurt.de
Web: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fbo4/personen/andresen.html>

Nadine Seddig
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung (WE V)
E-Mail: seddig@em.uni-frankfurt.de
Web: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fbo4/personen/seddig.html>

Sophie Künstler
Goethe-Universität Frankfurt am Main
Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung (WE V)

Literatur

- Andresen, Sabine, Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2008). Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. In: Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (Hrsg.): Verwirklichungschancen und Befähigungsgerechtigkeit in der Erziehungswissenschaft. Zum sozial-, jugend- und bildungstheoretischen Potential des Capability Approach. Wiesbaden: VS, S. 165-197.
- Andresen, Ute (2010). Das Glück in der Schule hat eine Vorgeschichte. In: Andresen, Sabine, Brumlik, Micha & Koch, Claus (Hrsg.): Das ElternBuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen. Weinheim: Beltz, S. 279-293.
- Baker, Courtney N., Kupersmidt, Janis B., Voegler-Lee, Mary Ellen, Arnold, David H. & Willoughby, Michael T. (2009). Predicting teacher participation in a classroom-based, integrated preventive intervention for preschoolers. In: Early Childhood Research Quarterly 25/3, 270-283.

- Barnett, Melissa A. & Taylor, Lorraine C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 30/2, 140-148.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008). *Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. 2. Auflage. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-A3B298A6-D7820828/bst/xcms_bst_dms_28855_28856_2.pdf. Abruf am 05.08.2013.
- Bohnsack, Ralf (1997). Dokumentarische Methode. In: Hitzler, Ronald & Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 191-212.
- Campbell, Frances A., Pungello, Elisabeth, Kainz, Kirsten, Burchinal, Margaret, Pan, Yi, Wasik, Barbara H., Barbarin, Oscar, Sparling, Joseph & Ramey, Craig T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian project follow-up. *Developmental Psychology*, Advance online publication. doi:10.1037/a0026644.
- Carpiano, Richard M., Lloyd, Jennifer E.V. & Hertzman, Clyde (2009). Concentrated affluence, concentrated disadvantage, and children's readiness for school: A population-based, multi-level investigation. In: *Social Science & Medicine* 69/3, 420-432.
- Dockett, Sue & Perry, Bob (2001). Starting School. Effective Transitions. In: *Early Childhood Research & Practice* 3/2.
- Faust-Siehl, Gabriele (2001). Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, Gabriele & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen*. Frankfurt: Grundschulverb., S. 194 – 252.
- Fiorentino, Lisa & Howe, Nina (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. In: *Canadian Journal of Behavioural Science* 36/4, 280-294.
- Foster, Susan, Rollefson, Mary, Doksum, Teresa, Noonan, Denise, Robinson, Gail, & Teich, Judith (2005). *School mental health services in the United States, 2002–2003* (DHHS Publication No. SMA 05-4068). Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Fthenakis, Wassilios E. et al. (2003). Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. *Bildungsforschung*. Band 16. Berlin: BMBF.
- Goodman, Alissa & Sianesi, Barbara (2005). *Early education and children's outcomes: How long do the impacts last?* London: Institute for Fiscal Studies.
- Graue, M. Elisabeth (1992). Social interpretations of readiness for kindergarten. In: *Early Childhood Research Quarterly* 7/2, 225-243.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (1999). Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie. In: *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern* 2, 8-13.

- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2006). Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html>. Abruf am 05.08.2013.
- Hains, Ann H., Fowler, Susan A., Schwartz, Ilene E., Kottwitz, Esther & Rosenkoetter, Sharon (1989). A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. In: *Early Childhood Research Quarterly* 4/1, 75-88.
- Hair, Elisabeth, Halle, Tamara, Terry-Humen, Elisabeth, Lavelle, Bridget & Calkins, Julia (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. In: *Early Childhood Research Quarterly* 21/4, 431-454.
- Helfferrich, Cornelia (2005). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hill, Nancy E. (2001). Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Roles of Ethnicity and Family Income. In: *Journal of Educational Psychology* 93/4, 686-697.
- Kamerman, Sheila B. (2008). School readiness and international developments in early childhood education and care. In: Tremblay, Richard E., Barr, Ronald G., Peters, Ray DeV. & Boivin, Michel (Hrsg.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, S. 1-6. URL: <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ECLKC/encyclopedia/KamermanANGxpCSAJESchool.pdf>. Abruf am 31.10.2013
- Kammermeyer, Gisela (2000). Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. URL: http://www.kita-bildet.de/downloads/Referat_Kammermeyer-1.pdf. Abruf am 05.08.2013.
- Kammermeyer, Gisela (2004). Fit für die Schule - oder nicht? Was Erzieherinnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen. In: *Kindergarten heute* 34/10, 6-12.
- Knoche, Lisa L., Sheridan, Susan M., Edwards, Carolyn P. & Osborn, Allison Q. (2009). Implementation of a relationship-based school readiness intervention: A multidimensional approach to fidelity measurement for early childhood. In: *Early Childhood Research Quarterly* 25/1, 299-313.
- Lloyd, J. E.V. & Hertzman, C. (2009). From Kindergarten readiness to fourth-grade assessment: Longitudinal analysis with linked population data. In: *Social Science & Medicine* 68/1, 111-123.
- LoCasale-Crouch, Jennifer, Mashburn, Andrew J., Downer, Jason T. & Pianta, Robert C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. In: *Early Childhood Research Quarterly* 23/1, 124-139.
- McClelland, Megan M., Acock, Alan C. & Morrison, Frederick J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. In: *Early Childhood Research Quarterly* 21/4, 471-490.

- Morrissey, Taryn W. (2009). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? In: *Early Childhood Research Quarterly* 25/1, 33-50.
- Natale, Katja, Aunola, Kaisa & Nurmi, Jari-Erik (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 30/1, 14-22.
- Niesel, Renate (2006). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Individuelles Lebensereignis und Gegenstand bildungspolitischer Aufmerksamkeit. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Dreikäsehoch 2005. Dokumentation zum KiTa-Preis zum Thema "Übergang vom Kindergarten in die Grundschule", S. 8 – 11. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-B56253BB-48FFB057/bst/xcms_bst_dms_16753__2.pdf. Abruf am 31.10.2013.
- Niesel, Renate (2009). Schulreife oder Schulfähigkeit - was ist darunter zu verstehen? In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.): Online-Familienhandbuch. URL: <https://www.familienhandbuch.de/schule/schulfahigkeitschulreife/schulreife-oder-schulfahigkeit-was-ist-darunter-zu-verstehen>. Abruf am 05.08.2013.
- Niesel, Renate, Griebel, Wilfried & Prectl, Saskia (2009). Die Einschulung - der zweite wichtige Übergang. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.): Online-Familienhandbuch. URL: <https://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/die-einschulung-der-zweite-wichtige-uebergang>. Abruf am 05.08.2013.
- Nussbaum, Martha (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Pianta, Robert C., Kraft-Sayre, Marcia E., Rimm-Kaufman, Sara E., Gercke, Nancy & Higgins, Terri (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. In: *Early Childhood Research Quarterly* 16/1, 117-132.
- Piotrkowski, Chaya S., Botsko, Micheal & Matthews, Eunice (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. In: *Early Childhood Research Quarterly* 15/4, 537-558.
- Ramey, Craig T. & Ramey, Sharon L. (2004). Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? In: *Merrill-Palmer Quarterly* 50/4, 471-491.
- Rimm-Kaufman, Sara (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development In: Tremblay, Richard E., Barr, Ronald G., Peters, Ray DeV. & Boivin, Michel (Hrsg.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, S. 1-7. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf>. Abruf am 05.08.2013.
- Schulting, Amy B., Malone, Patrick S. & Dodge, Kenneth A. (2005). The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. In: *Developmental Psychology* 41/6, 860-871.

- Sen, Amartya (1985). Well-Being, Agency and Freedom. The Dewey Lectures 1984. In: *Journal of Philosophy* 82/4, 169-221.
- Scott-Little, Catherine, Lynn Kagan, Sharan & Stebbins Frelow, Victoria (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? In: *Early Childhood Research Quarterly* 21/2, 153-173.
- Textor, Martin R. (2008). Ihr Kind auf dem Wege zum Schulkind. So fördern Sie seine Entwicklung während der Kindergartenzeit und nach der Einschulung. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (Hrsg.): *Online-Familienhandbuch*. URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_2851.html. Abruf am 05.08.2013.
- Vincent, Carol & Ball, Stephen (2006). *Childcare, Choice and Class Practices: Middle Class Parents and their Children*. London: Routledge.
- Von Suchodoletz, Antje, Trommsdorf, Gisela, Heikamp, Tobias, Wieber, Frank & Gollwitzer, Peter M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. In: *Learning and Individual Differences* 19/4, 561-566.
- Waldfoegel, Jane & Washbrook, Elisabeth (2011). Early years policy. *Child Development Research*. URL: <http://www.hindawi.com/journals/cdr/2011/343016/abs/>. Abruf am 05.08.2013.
- Weininger, Elliot B. & Lareau, Annette (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. In: *Poetics* 31/5-6, 375-402.

Online zugänglich unter:

Sabine Andresen, Nadine Seddig und Sophie Künstler (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 10, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>