

Wildgruber, Andreas; Griebel, Wilfried

Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2016, 78 S. - (Inklusion. WiFF Expertisen; 44)



Quellenangabe/ Reference:

Wildgruber, Andreas; Griebel, Wilfried: Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2016, 78 S. - (Inklusion. WiFF Expertisen; 44) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285269 - DOI: 10.25656/01:28526

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285269>

<https://doi.org/10.25656/01:28526>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Empirische und curriculare Analysen

Andreas Wildgruber/Wilfried Griebel

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV11XX gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Zitiervorschlag: Wildgruber, Andreas/Griebel, Wilfried (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 44. München

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Mechthild Röhl, Berlin
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-141-4

Andreas Wildgruber/Wilfried Griebel

Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Empirische und curriculare Analysen

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Der Übergang von der Kita in die Grundschule zeichnet sich durch Trennung und Neuanfang aus. Kindertageseinrichtungen und Schulen sind gesetzlich unterschiedlich verortet. Diese Strukturdivergenz erschwert die Anschlussfähigkeit, die an dieser zentralen Gelenkstelle des Bildungssystems gewährt werden muss. Der Eintritt in die Schule ist normativ gesetzt. Bis heute zeichnet sich der Übergang durch ein hohes Maß an Segregation und Selektion aus, daher steht diese Thematik auch im Fokus der Bildungspolitik. Mittels Kooperation zwischen den Institutionen soll der Übergang für die jungen Kinder erleichtert und Anschlussfähigkeit hergestellt werden. Trotz der Beschlüsse der Jugend- und Kultusministerkonferenzen von 2004 und 2009 und zahlreicher bildungspolitischer Projekte sowie fachwissenschaftlicher Studien ist es jedoch bis heute nicht gelungen, die Schnittstelle und damit die Unterstützung beim Übergang systematisch weiterzuentwickeln und über einen Projektstatus hinaus zu bearbeiten.

Mit der Einführung der Bildungspläne für den Elementarbereich wurden neue Chancen eröffnet, die Bildungsbereiche intensiver miteinander zu verzahnen. Allerdings ist offen, inwieweit die curricularen Anschlussmöglichkeiten bereits genutzt werden. Die vorliegende Expertise setzt an diesem Punkt an und liefert Erkenntnisse zur curricularen Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule. Ihre besondere Leistung liegt in der kenntnisreichen Aufarbeitung des internationalen Forschungsstandes, die in eine systematische Betrachtung des Konstrukts *Übergang* auf den verschiedenen Ebenen Kind, Familie, Institution und Sozialraum eingebettet ist. Auf diese Weise wird deutlich, dass es sich beim Übergang vom Elementar- in den Primarbereich nicht um einen linearen Institutionswechsel, sondern um einen vielschichtigen Transformationsprozess handelt, dessen komplexem Bedingungsgefüge adäquat Rechnung zu tragen ist.

Die Expertise wurde im Auftrag der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den Autoren.

München, im Februar 2016



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF



Tina Friederich
Wissenschaftliche Referentin

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Theoretische und methodische Vorbemerkungen	10
3	Übergang als Forschungskonstrukt	13
3.1	Betrachtungsebene Kind	13
3.1.1	Soziodemographische Faktoren	13
3.1.2	Kognitive Faktoren	13
3.1.3	Faktoren der Selbstregulation	15
3.1.4	Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung	15
3.1.5	Perspektiven von Kindern	17
3.2	Betrachtungsebene Familie	18
3.2.1	Soziodemographische Faktoren	18
3.2.2	Beziehungs- und Anregungsqualität	18
3.2.3	Perspektiven von Eltern	20
3.2.4	Eltern eines Kindergartenkindes im Übergang zu Eltern eines Schulkindes	20
3.3	Betrachtungsebene Kindertageseinrichtungen und Schulen	21
3.3.1	Faktoren von Kindertageseinrichtungen	21
3.3.2	Faktoren von Schule	24
3.3.3	Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen, Schulen und Familien	27
3.4	Betrachtungsebene Umgebung, Gemeinde und Gesellschaft	35
3.5	Zusammenfassung	36
4	Curriculare Anschlussfähigkeit: Vergleich der curricularen Grundlagen für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen	40
4.1	Bildungsverständnis	42
4.2	Bildungsauftrag bzw. -ziele	43
4.3	Passung der Didaktik	45
4.4	Anfangsunterricht und flexible Eingangsphase	47
4.5	Bildungsbereiche	48
4.6	Kooperationsaktivitäten und Bezugnahme der Pläne aufeinander	49
4.7	Beobachtung und Leistungsbeurteilung	50
4.8	Kooperation mit den Eltern	52
4.9	Zusammenfassung	52

5	Resümee: Kompetenzanforderungen und Weiterentwicklungsbedarf	58
5.1	Professionelles Handeln und Kompetenzen	58
5.1.1	Kompetenzen für das Handeln mit Kindern	58
5.1.2	Kompetenzen für das Handeln mit der Familie	59
5.1.3	Kompetenzen für das Handeln in Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen	60
5.2	Weiterer Entwicklungsbedarf	62
6	Literatur	66
7	Anhang	76
7.1	Tabellenverzeichnis	76
7.2	Kriterien für die Interpretation internationaler Studien	76
7.3	Verwendete rechtliche und curriculare Grundlagen der Bundesländer	77

1 Einleitung

Dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird in Politik, Praxis und Wissenschaft viel Aufmerksamkeit geschenkt. Die Jugend- und Familienministerkonferenz sowie Kultusministerkonferenz haben 2004 und 2009 (JFMK/KMK 2009; JMK/KMK 2004b) auf die Bedeutung dieses Übergangs für die Bildungsbiographie von Kindern hingewiesen und zur Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich sowie zur Herstellung von Anschlussfähigkeit aufgefordert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat seit 2010 im Bereich „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ 14 Forschungsprojekte gefördert,¹ um Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen sowie zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Schulen und Eltern zu gewinnen. Insbesondere im letzten Jahrzehnt sind in den Bundesländern Projekte wie „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen – Gestaltung des Übergangs“ (TransKiGs) oder „Bildungshaus 3-10“ durchgeführt worden, in denen zumeist die Weiterentwicklung der Erziehungspraxis mit wissenschaftlicher Forschung verbunden worden ist. Auch mittels Durchführung von Sprachstandsfeststellungen und daran anschließender gezielter sprachlicher Bildung in allen Bundesländern wurde das Ziel verfolgt, einen erfolgreichen Start in die Schule zu unterstützen. Zudem wurden die Themen Übergang und Schulfähigkeit (*school readiness*) international viel beachtet.²

In Deutschland stellt der Übergang der Kinder von der Kindertageseinrichtung in die Schule eine besondere Herausforderung für diese selbst, aber auch für ihre Eltern dar. Inhomogene Bildungstraditionen prägten Elementar- und Primarbereich je unterschiedlich; der Elementarbereich war über viele Jahre hinweg dem Familienministerium bzw. dem Sozialministerium (Länderebene) untergeordnet. Es treffen verschiedene Berufsgruppen sowie unterschiedliche Organisations-

kulturen aufeinander – dies sowie gesellschaftliche Erwartungen und Zuschreibungen erschweren einen sanften Übergang für die Kinder. Kontinuität im Bildungsprozess stellt ein wichtiges Kriterium für den Schulerfolg eines Kindes dar. In der Zeit des Schulstarts durchlebt das Kind allerdings Veränderungen: Es muss neue Beziehungen zu Kindern und Erwachsenen aufbauen und neue Inhalte in einem ungewohnten didaktischen Setting erlernen. Diese Erfahrung von Diskontinuität kann jedoch auch ein Impuls für Entwicklung sein, sie ist somit ambivalent zu sehen. Beide Prinzipien sind für den Übergang von hoher Relevanz.

Die vorliegende Expertise hat zum Ziel, auf der Grundlage einer Recherche nationaler und internationaler Befunde aufzuzeigen, was einen erfolgreichen Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich ausmacht. Zudem werden die curricularen und rechtlichen Grundlagen analysiert, insbesondere die Bildungspläne für die Kindertageseinrichtungen und die Lehrpläne für die Grundschulen, um darzulegen, inwieweit die Rahmenbedingungen für einen anschlussfähigen Übergang gegeben sind. Aus den Ergebnissen wird letztlich abgeleitet, welches Wissen und welche Kompetenzen Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich benötigen, um den Übergang effektiv gestalten zu können.

In Kapitel 2 wird zunächst dargelegt, welche theoretischen Annahmen und methodischen Konstruktionen der Expertise zugrunde liegen. Dabei gilt es zunächst herauszuarbeiten, was einen erfolgreichen Übergang vom Elementar- zum Primarbereich ausmacht und welche Faktoren einen solchen beeinflussen. Kapitel 3 setzt sich – basierend auf einer Literaturanalyse – mit dem nationalen und internationalen Forschungsstand bezüglich der Bedingungen für einen erfolgreichen und anschlussfähigen Übergang auseinander. Dabei wird nicht nur der Übergang im engeren Sinn in den Blick genommen, sondern auch die Strukturen und Prozesse innerhalb von Familien und Kindertageseinrichtungen. Zudem wird die Schulanfangsphase entsprechend beleuchtet. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der curricularen Analyse in einer Synopse vorgestellt. Zuletzt wird in Kapitel 5 der Veränderungsbedarf abgeleitet: Rahmenbedingungen, Qualifikationswege, rechtliche und curriculare Grundlagen sowie weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf werden aufgezeigt und konkrete Handlungsanforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schulen benannt.

1 Unter Mitförderung durch den Europäischen Sozialfonds für Deutschland.

2 Vgl. den aktuellen Review von Dockett/Perry (2013 a).

2 Theoretische und methodische Vorbemerkungen

Was macht einen erfolgreichen Übergang aus?

Die Frage, wann der Übergang als erfolgreich zu werten sei, wird in der Forschungsliteratur relativ selten diskutiert. Gelegentlich wird die Frage implizit beantwortet, insbesondere in Längsschnittstudien, in denen Effekte von Prädiktoren auf individuelle Schulleistungen herausgearbeitet werden. Dort werden u.a. die *schulnahen Kompetenzen* der Kinder, insbesondere die schriftsprachlichen und mathematischen Leistungen, als Parameter für den Erfolg des Übergangs herangezogen. Dies entspricht dem Ziel, die *Leistungsentwicklung zu unterstützen*. Da Schule aber auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder befördern soll, wäre allgemein sowie unter dem Gesichtspunkt der Inklusion eine ausschließliche Konzentration auf Leistungskriterien für die Praxis infrage zu stellen.

In Veröffentlichungen mit sozio- oder ko-konstruktivistischem Ansatz werden hingegen keine Aussagen dazu getroffen, mittels welcher Faktoren ein erfolgreicher Übergang konkret messbar wäre, denn hier wird auf unterschiedliche Herangehensweisen der Mitwirkenden verwiesen – in der Folge wird das Gelingen des Übergangs vom Gelingen der Kommunikations- und Konstruktionsleistung aller Beteiligten abhängig gemacht (z.B. Griebel/Niesel 2013).

In der Auseinandersetzung mit den Forschungsbefunden wird klar, dass der Übergang international unter verschiedenen Erfolgskriterien betrachtet wird: *Zugehörigkeit und Wohlbefinden der Kinder in der Schule* werden wiederholt als Kriterium für den Erfolg des Übergangs beschrieben (z.B. Dockett 2014; Fabian 2013; Peters 2010; Brooker 2008; Bulkeley/Fabian 2006). Martin Woodhead und Liz Brooker (2008) führen dieses Konzept näher aus, indem sie es mit den Begriffen *feeling secure* („sich sicher/geborgen fühlen“), *feeling suitable* („das Gefühl, passend zu sein“), *feeling like a fish in the water* („sich wie ein Fisch im Wasser fühlen“), *feeling recognised* („das Gefühl, anerkannt zu sein“) und *feeling able to participate* („das Gefühl, sich beteiligen zu können“) erklären. Diese Umschreibungen machen bereits deutlich, dass sich die Autoren auf

Gefühle und Einstellungen des Kindes zum Erleben der Schule beziehen. Dieses Konzept ist mit einer Vielzahl von körperlichen, emotionalen und sozialen Aspekten verbunden: Sally Peters (2010) macht in ihrem Review deutlich, dass es klare Verbindungen zwischen Gefühlen von Zugehörigkeit und Wohlbefinden und kindlichen Lernprozessen gibt, Kinder könnten sich beispielsweise erst dann in Lernprozesse vertiefen, wenn sie sich wohl fühlten.

Gute Beziehungen zu Erwachsenen und zu anderen Kindern sind weitere Kriterien für einen erfolgreichen Übergang. Sie tragen auch zu Wohlbefinden und Zugehörigkeit von Kindern bei. Befragt man Eltern und Lehrkräfte, so gehörten gute Beziehungen – zum einen zu Lehrkräften, zum anderen zu anderen Kindern – zu den wichtigsten Kriterien für einen erfolgreichen Übergang (Dockett/Perry 2004). Aus der Perspektive von Kindern im Übergang spielten *Freundschaften, die Beziehungen zu anderen Kindern derselben Gruppe, aber auch das Verhältnis zu älteren Kindern* eine zentrale Rolle (Margetts 2013). Entsprechende Forschung jenseits dieser Akteursperspektive bestätigt dies: Gary W. Ladd u.a. (2006) verweisen auf eine Reihe von Studien, in denen nachgewiesen wurde, dass misslungene Übergänge für die betroffenen Kinder negative Folgen haben. Dies zeige sich beispielsweise darin, dass diese Kinder von anderen Kindern zurückgewiesen würden und keine Freunde hätten. Schulvermeidung, Einsamkeit und schlechte Leistungen resultierten daraus. Im Gegensatz dazu würde die Verfügbarkeit von Freunden mit angenehmen Gefühlen und gesteigerten schulischen Leistungen einhergehen. Eine ähnlich wirksame Bedeutung wird guten konfliktfreien Beziehungen zu Lehrkräften zugeschrieben.

Interesse, Motivation und eine bejahende Einstellung zum Lernen sind konkrete Hinweise auf einen gelungenen Übergang. Sind diese Faktoren ausgeprägt, tragen sie dazu bei, dass Kinder Bildungs- und Lernprozesse unter Beteiligung und Moderation von Lehrkräften und anderen Kindern intensivieren. Diese Komponenten scheinen besonders Eltern wichtig zu sein, wie Sue Dockett und Bob Perry (2004) zeigen. Für Hilary Fabian (2013) sowie Sally Peters (2010) ist das Gelingen des Übergangs einerseits mit solchen Dispositionen des Lernens, andererseits mit vertieften Lernprozessen verbunden. Sally Peters spricht hier, Margaret Carr zitierend, von „being ready, willing and able“ (ebd., S. 19), also vom Motiviert-Sein, von der Bereitschaft und

der Fähigkeit zu lernen. Hilary Fabian (2013) bringt ein: „The move to school affords opportunities for children to see themselves as expert learners and successful people“ (ebd., S. 49). Jene Kinder, die Selbstwirksamkeit und ihre eigene Kompetenz erlebten, erführen einen positiven Anschlag für weitere Lernprozesse, stellen auch Edward Deci und Richard Ryan fest (1993). Es entspricht dem umfassenden Bildungsauftrag an die Schule (siehe Kapitel 4, curriculare Analyse), dass Kinder in der Schule sowohl in ihrer Persönlichkeits- als auch in ihrer Leistungsentwicklung Fortschritte machen.

Wann kann der Übergang also als gelungen gewertet werden? Zusammengefasst kann davon ausgegangen werden, dass ein Übergang dann erfolgreich ist, wenn das Kind

- sich in der Schule wohl- und zugehörig fühlt,
- gute Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Kindern unterhält,
- über Interesse, Motivation und eine bejahende Einstellung zum Lernen verfügt,
- Selbstwirksamkeit und die eigene Kompetenz erlebt,
- Lernfortschritte erzielt.

Die pädagogische Tätigkeit im Übergang dient also der Erreichung diverser Ziele.

Theorien zum Übergang

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule erweist sich als eine zentrale Gelenkstelle im Bildungssystem, das von unterschiedlichen Bildungstheorien und Forschungsströmungen geprägt ist. Am ältesten sind dabei die Konstrukte von Schulreife und Schulfähigkeit als Zieldimensionen für den Übergang. Während mit Schulreife reifungstheoretisch-nativistische Konzepte gemeint sind, ist Schulfähigkeit durch umweltorientiert-schulvorbereitende Maßnahmen gekennzeichnet. Diesen Konstrukten ist das Problem immanent, dass sie auf ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten rekurrieren, die sich – je nach Schule – in unterschiedlichen „Schulfähigkeitsphilosophien“ niederschlagen (Kammermeyer 2001, S. 103). Elizabeth Graue und June Reineke (2014) formulieren pointiert: „As a result, one child will be ready on one side of the town and not ready on the other“ (ebd., S. 160). Eine solche Perspektivität und Kontextualität wird auch am divergierenden Schuleintrittsalter deutlich, welches

je nach Staatszugehörigkeit sehr unterschiedlich ist: Mit vier Jahren werden Kinder beispielsweise in den Niederlanden, mit fünf in England eingeschult. In Finnland und Schweden oder auch in Slowenien kommen Kinder im Allgemeinen mit sieben Jahren in die Schule, in Polen mit sechs Jahren. Als Ursachen für diese Unterschiede lassen sich unterschiedliche kulturelle Vorstellungen von Kindheit und dem Zeitpunkt, da Kinder zum schulischen Lernen bereit sind (Puhani/Weber 2006), sowie unterschiedliche Aufträge an Bildungseinrichtungen und deren ungleiche Organisationsformen benennen.

Während in älteren Erklärungsansätzen insbesondere auf das Individuum und – eindimensional – auf dessen Fähig- und Fertigkeiten rekurriert wird, setzt man in jüngeren Konzepten auf eine systemische Perspektive, um das Bedingungsgefüge für einen erfolgreichen Übergang hinreichend zu erfassen. Das sogenannte ökosystemische Modell (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner/Morris 1998) fand international großen Anklang: Der Psychologe Urie Bronfenbrenner und die Forscherin Pamela A. Morris stellen darin das Subjekt mit seinen individuellen Dispositionen, Intentionen und Erwartungen ins Zentrum. Während seiner Entwicklung sei der Mensch in soziale Systeme eingebettet, wobei die Interaktionen zwischen dem Einzelnen und den anderen Systemteilnehmern sowie die wechselseitige Beeinflussung der Systeme selbst entscheidende Entwicklungsfaktoren sind. Die Umwelt wird in vier Systemebenen aufgegliedert:

- das Mikrosystem – die Familie,
- das Mesosystem, zu dem das Netz verwandtschaftlicher und freundschaftlicher Beziehungen sowie die Gleichaltrigengruppe (z. B. des Kindes) gehören,
- das Exosystem – die Umgebung, zu der einzelne Familienmitglieder Zugang haben und die wiederum die ganze Familie beeinflusst, sowie
- das Makrosystem, das auf alle Systemebenen Auswirkungen hat, z.B. Familien- und Bildungspolitik, Gesetzgebung sowie gesellschaftliche Normen.

Sara Rimm-Kaufman und Robert Pianta (2000) haben dieses Modell auf den Übergang angewandt. Dabei heben die Autoren in dem von ihnen entwickelten „Ecological and Dynamic Model of Transition“ (ebd.) hervor, dass der Übergang aus dem Blickwinkel der Lebenswirklichkeit heraus gesehen und verstanden werden müsse, die konkreten Verhältnisse einbe-

ziehend, die sich wechselseitig beeinflussten. So genannte strukturelle Kopplungsprozesse, insbesondere Interaktionen, müssten einbezogen werden, so zum Beispiel in den Feldern Kind, Familie, Kindertageseinrichtung, Schule, Gleichaltrige und Gemeinwesen. Zum anderen unterscheidet sich dieser Ansatz von anderen insofern, als er davon ausgeht, dass sich die Systeme und ihre Wechselverhältnisse im Lauf der Zeit verändern (ebd.). So wandeln sich zum Beispiel Netzwerke aus Kindertageseinrichtungen und Schulen; dadurch wird deren Einfluss auf die Kinder, die sie besuchen, variabler.

In Deutschland hat eine Autorengruppe um Wilfried Griebel und Renate Niesel den Ansatz von Urie Bronfenbrenner aufgegriffen (auch Nickel 1990) und unter Berücksichtigung weiterer Fachtheorien einen familienentwicklungspsychologischen Ansatz, das IFP³-Transitionsmodell, geprägt (Griebel/Niesel 2013). Transitionen werden dabei definiert als „Lebensereignisse, die Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, die Prozesse beschleunigen und intensivierte Lernen anregen, welche sozial und kulturell eingebettet sind, ko-konstruiert werden und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel u.a. 2013, S. 97). Der Übergang mit seinen inhärenten Diskontinuitäten, der mit Anforderungen und Impulsen für die Entwicklung verbunden ist, wird als Entwicklungsaufgabe gesehen. So werden Lernchancen und Stimulationen für die Entwicklung betont.

In den Theorieansätzen „Critical Theory“ bzw. „Critical Perspectives“ (z.B. Petriwskyj 2014; Dockett 2014; Perry 2014) aus der internationalen Forschung werden vor allem sozio-kulturelle Merkmale (Migration, Armut, Bildungsferne, etc.) ins Blickfeld gerückt. Aus diesen differenzsensiblen Perspektiven heraus werden politische und gesellschaftliche Machtverhältnisse, dominierende Strukturen, Diskurse und Perspektiven rund um das Thema Übergang beleuchtet, auch im Bereich der Forschung. Diese theoretischen Ansätze und ihre Forschungsergebnisse sind insbesondere unter Aspekten von Inklusion aufschlussreich: Sie verdeutlichen, welchen Einfluss die Perspektiven von Akteuren haben können.

Die Vielfalt der theoretischen Grundlagen, der zu betrachtenden Einflussebenen und damit auch der empirischen Untersuchungsgegenstände macht deutlich, dass es kein leichtes Unterfangen ist, die „Gelenkstelle Übergang“ differenziert zu untersuchen. Die vorliegende Zusammenstellung empirischer Forschungsergebnisse beruht auf einer im Winter 2013/14 durchgeführten Bestandsaufnahme der nationalen und anglo-amerikanischen Forschungsliteratur zum Thema Übergang und Schulfähigkeit (*school readiness*). Bei der vertieften Auseinandersetzung mit den internationalen Ergebnissen sind Unterschiede zwischen den Nationen zu berücksichtigen (vgl. auch Kapitel 7.2).

Darstellung der Ergebnisse

Die zuletzt vorgestellten Modelle von Urie Bronfenbrenner und Pamela A. Morris sowie Sara E. Rimm-Kaufman und Robert C. Pianta liefern für die Darstellung der Forschungsergebnisse ein heuristisches Modell. Dabei finden sich in der Literaturanalyse nicht für alle Systemebenen und strukturellen Kopplungsprozesse innerhalb derselben relevante Forschungsergebnisse, die helfen können, Einflussfaktoren auf einen erfolgreichen Übergang zu beschreiben.

Im Wesentlichen liegen Ergebnisse bezüglich Einflussfaktoren auf folgenden vier Ebenen vor:

- Kind,
- Familie,
- Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule,
- weiteres Umfeld: Umgebung, Gemeinde und Gesellschaft.

Sowohl theoretisch als auch empirisch sind die strukturellen Kopplungsprozesse, z.B. Interaktionen zwischen diesen Ebenen, von großer Bedeutung. In der folgenden Darstellung der Forschungsübersicht werden diese Kopplungsprozesse in den Systemen den einzelnen Systemebenen zugeordnet. So finden sich die Beziehungen zwischen Kind und Familie im Unterkapitel Familie, die strukturellen Kopplungsprozesse zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule auf der Ebene der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule.

3 IFP: Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

3 Übergang als Forschungskonstrukt

3.1 Betrachtungsebene Kind

3.1.1 Soziodemographische Faktoren

Untersucht man Kinder nach soziodemographischen Merkmalen, so zeigen sich in der empirischen Forschung Unterschiede hinsichtlich eines guten Schulstarts und guter Leistungen in den ersten Schuljahren. Mit großer Konsistenz wird berichtet, dass Jungen im Übergang und im weiteren Schulverlauf weniger erfolgreich sind als Mädchen (Murray 2014; Faust u.a. 2012; Jerome u.a. 2009; Murray u.a. 2008). Nach der Studie „Effective Provision of Preschool Education“ (EPPE) zeigen Jungen erst im Alter von elf Jahren eine bessere Aufmerksamkeit im Bereich Mathematik als Mädchen. Zuvor fanden sich für Mädchen in den meisten Entwicklungsbereichen bessere Leistungen, z.B. in der sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung und im Verhalten (Melhuish 2010).

Das Alter der Kinder bei der Einschulung scheint ebenfalls einen Einfluss auf den Erfolg in der Schule zu haben. Ältere Schulanfänger haben gegenüber jüngeren Kindern, also z.B. frühzeitig eingeschulten, durchschnittlich einen besseren Start in die Schule, zeigen im weiteren Verlauf auch bessere Schulleistungen und wiederholen seltener Klassen; dies zeigt sich in mehreren Ländern (z.B. Murray 2014; Faust u.a. 2012).

Kinder, die einen anderen kulturellen Hintergrund als die Mehrheitskultur in der Gesellschaft haben, untersucht z.B. als Migrationshintergrund oder nach dem vorherrschenden Sprachgebrauch in der Familie, haben oftmals einen schwereren Start in die Schule als diejenigen Kinder, die aus der Mehrheitskultur kommen (z.B. Murray 2014; Melhuish 2010; Jerome u.a. 2009; Hair u.a. 2006).

Die Datenlage aus der Forschung kann als Grundlage hilfreich sein. Pädagogische Fachkräfte benötigen jedoch eine entsprechende Sensibilität für die Bedingungen der einzelnen Kinder und für Vorurteile, durch die sie selbst geprägt sein können.

3.1.2 Kognitive Faktoren

Kognitive Faktoren stehen im Zentrum vieler Forschungsstudien zur Schulfähigkeit von Kindern.

Betrachtet man kognitive Faktoren unter dem Blickwinkel der Intelligenz, so ist zwischen fluiden und kristallinen Anteilen der Intelligenz zu unterscheiden. Mit fluiden Anteilen der Intelligenz sind biologisch fundierte und relativ *lernerfahrungsunabhängige* kognitive Fähigkeiten wie die Verarbeitungsgeschwindigkeit des Gehirns oder auch das Arbeitsgedächtnis selbst gemeint. Die fluide Intelligenz wurde in einer Vielzahl von Studien als Prädiktor für zukünftige schulische Leistungen nachgewiesen (Konold/Pianta 2005). Ian J. Deary u.a. (2007) ermittelte in einer Längsschnittstudie mit über 70.000 Schülern Korrelationen von $r = .60$ bis $r = .77$ zwischen der fluiden Intelligenz und den Schulleistungen in Mathematik, Englisch und Sachkunde. In jüngeren Studien wird aufgezeigt, dass die allgemeine Intelligenz im Sinne grundlegender Denkfähigkeit eine relativ geringe Bedeutung für zukünftige Schulleistungen hat (Mähler u.a. 2014).

Kristalline Anteile der Intelligenz beziehen sich auf *lernerfahrungsabhängige* Fähigkeiten, weshalb sie für die Pädagogik von besonders großem Interesse sind. In zahlreichen nationalen wie internationalen Querschnitt- und Längsschnittstudien wird nachgewiesen, dass lernzielnahe frühkindliche Kompetenzen die wichtigsten Prädiktoren für die spätere schulische Leistungsentwicklung sind (z.B. La Paro/Pianta 2000; Duncan u.a. 2007; Pagani u.a. 2010; Romano u.a. 2010). In der Forschung wurde dazu vor allem die Entwicklung in den Bereichen Sprache und Mathematik und deren Bedeutung für den weiteren schulischen Lernverlauf untersucht.

Im Bereich Mathematik zeigte sich für Deutschland in der Längsschnittstudie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS), dass der stärkste untersuchte Prädiktor für die Mathematikleistung des Kindes am Ende der ersten Klasse seine Mathematik-Kompetenzen am Ende der Kita-Zeit waren (Anders u.a. 2013). Zuvor ergab die Längsschnittstudie des „NICHD Early Child Care Research Network“, in welcher der Einfluss einer Vielzahl von Determinanten auf Maße der Entwicklung und Bildung von über 1.300 Kindern in den USA untersucht wurde, dass die Sprachkompetenzen des Kindes im Alter von viereinhalb Jahren der stärkste individuelle Prädiktor sowohl für

die Leseleistungen als auch für die Mathematikleistungen des Kindes in der ersten Klasse waren. Es wurden Pfadanalysen durchgeführt, die offenlegten, welche Einflüsse die Sprachkompetenzen des Kindes im Alter von viereinhalb Jahren beeinflussten. Insbesondere Faktoren der Anregung in der Familie, sowohl im Sinne von bereitgestellten Materialien, wie z.B. Bilderbüchern, als auch Anregungen durch andere Personen in der Familie, z.B. die Sensibilität der Mutter im Spiel, beeinflussten die Sprachkompetenzen.

Aber auch Einflüsse der Kindertageseinrichtungen wirkten auf die Sprachkompetenzbildung ein und – darüber vermittelt – auf die Leistungen am Ende der ersten Klasse. Durch die Pfadanalysen wurde zudem deutlich, dass die Sozialkompetenzen des Kindes im Alter von viereinhalb Jahren nur indirekten Einfluss auf die Leistungen in der ersten Klasse hatten. Höhere Sozialkompetenzen stehen mit höheren Sprachkompetenzen in Verbindung und beeinflussen damit indirekt die Schulleistungen (NICHD ECCRN 2004). In der Metaanalyse von Greg J. Duncan u.a. (2007) wird eine hohe Bedeutung der Mathematik- und Lesekompetenzen am Ende der US-amerikanischen Übergangsklasse für die späteren Mathematik- sowie Lesekompetenzen am Ende der dritten Klasse ausgewiesen: Die frühe Mathematikleistung hat einen stärkeren Einfluss auf die spätere Leseleistung als die frühe Leseleistung. Ähnlich wie in der NICHD-Studie belegt dies, dass sich die Leistungen in den unterschiedlichen lernzielnahen Kompetenzen untereinander beeinflussen. Re-Analysen und Erweiterungen dieser Forschungen durch Elisa Romano u.a. (2010) bestätigen die Ergebnisse grundsätzlich.

Es gibt eine gesicherte Forschungslage, welche die Bedeutung der lernzielnahen Kompetenzen für den späteren Schulerfolg belegt.

Diese Überblicksergebnisse werden im Folgenden zuerst im Sprachbereich, dann im Bereich Mathematik eingehender betrachtet. Aus ihnen lassen sich jedoch noch keine Schlussfolgerungen ziehen, wie der Erwerb der Kompetenzen pädagogisch unterstützt werden soll.

Die bedeutendsten kindlichen Prädiktoren für den Erfolg im Lesen und Rechtschreiben sind die phonologische Informationsverarbeitung, die Sprachfähigkeit und das Wissen über Schrift. Die Forschung widmete sich besonders den Merkmalen der phonologischen Informationsverarbeitung. Es handelt sich hier um die phonologische Bewusstheit, das phonologische Arbeitsgedächtnis und die Zugriffsgeschwindigkeit

auf das semantische Lexikon, die sich nach Marcus Hasselhorn und Arnold Lohaus (2008) als Prädiktoren für den Schriftspracherwerb erwiesen haben. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn, d.h. die Fähigkeit, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu erkennen, erschien in der Forschung als besonders bedeutsam. So fanden sich in einer Vielzahl von korrelativen Studien Hinweise, dass früh erfasste individuelle Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit spätere Schriftsprachleistungen nachhaltig beeinflussen (z.B. Schneider 2009; international die Metaanalysen von Ehri u.a. 2001 sowie Bus/Van Ijzendoorn 1999), denn die phonologische Bewusstheit spielt beim Lesen- und Schreibenlernen eine wichtige Rolle. Auf dieser Grundlage wurden Trainings, wie z.B. das weitverbreitete Förderprogramm „Hören-Lauschen-Lernen“ (Küspert/Schneider 2008), entwickelt (genauer dazu Kapitel 3.3.1).

Auch in einer aktuellen deutschen Längsschnittstudie wurde die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für die zukünftige Entwicklung der Lese- und Rechtschreibentwicklung in der ersten Klasse bestätigt (Mähler u.a. 2014).

Für den mathematischen Bereich konnten beispielsweise Kristin Krajewski und Wolfgang Schneider (2006) spezifische Prädiktoren herausarbeiten. Sie fanden längsschnittlich hohe Zusammenhänge zwischen dem mengen- und zahlenbezogenen Vorwissen der Kinder im Kindergarten und den Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. Kristin Krajewski hebt hervor, dass der entscheidende Faktor nicht die bloße Kenntnis von auswendig gelernten Zahlen ist, sondern das Verständnis der hinter diesen Zahlen liegenden Mengen, weshalb sie von der „Mengenbewusstheit der Zahlen“ (Krajewski 2005, S. 98) spricht. Auf dieser Grundlage wurde ein Trainingsprogramm entwickelt, um einer späteren Rechenschwäche vorzubeugen („Mengen, zählen, Zahlen“ Krajewski u.a. 2008, weitere Ausführungen im Kapitel 3.3.1).

In einer weiteren Längsschnittstudie zeigte sich der Einfluss von visuell-analytischen und räumlich-konstruktiven Fähigkeiten auf die rechnerischen Fähigkeiten im Grundschulalter (Lorenz, 2005). Das Vorwissen, das Kinder also vor der Schule im Bereich der Mathematik erwerben, trägt in hohem Maße zum Erfolg in der Grundschule bei, weshalb es sinnvoll ist, Kindern bereits im Kindergarten Anregungen zum Erwerb von Mengen- und Zahlenwissen zu geben.

Neben den genannten Ergebnissen aus der NICHD-Studiengruppe (NICHD ECCRN 2004) zeigten Timothy R. Konold und Robert C. Pianta (2005) deutlich, dass die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, auch jenseits kognitiver Kompetenzen, einen Einfluss aufeinander haben. Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung von Fähigkeiten der Selbstregulation genauer betrachtet.

3.1.3 Faktoren der Selbstregulation

Selbstregulative Kompetenzen haben sich als geeignete Prädiktoren für den späteren Schulerfolg erwiesen (Eisenberg u.a. 2010; McClelland u.a. 2007; Yen u.a. 2004). Unterschieden wird zwischen Fähigkeiten der Emotionsregulation, der Verhaltensregulation und der kognitiven Regulation, z.B. der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu lenken. Metaanalysen von Längsschnittstudien weisen auf die Bedeutung der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu lenken, als Lernvoraussetzung für den späteren Schulerfolg hin (z.B. Pagani u.a. 2010; Romano u.a. 2010; Duncan u.a. 2007). Zur Bedeutung verschiedener selbstregulativer Fähigkeiten findet sich in den Längsschnittanalysen von Antje von Suchodoletz u.a. (Suchodoletz 2008; Suchodoletz u.a. 2009) für Deutschland, dass Kinder mit einer höheren Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstregulation im Kindergartenalter am Ende der ersten Klasse bessere Schulleistungen und weniger Problemverhalten im Unterricht aufwiesen. Das Problemverhalten im Unterricht stellte einen Mediator für den Zusammenhang zwischen der Selbstregulation im Kindergartenalter und den Leistungen im Lesen und Rechtschreiben dar. Forschungen zu Fähigkeiten des Belohnungsaufschubs im Alter von vier bis fünf Jahren weisen in eine ähnliche Richtung; diese Fähigkeit stellt sich als guter Prädiktor für die schulische Kompetenzentwicklung heraus (Hasselhorn u.a. 2008).

Katja Mackowiak (2011) untersuchte den Zusammenhang von Ängsten, Selbstregulation und kognitiven Kompetenzen im Übergang. Sie stellte fest, dass Kinder im Übergang in gesteigertem Maße Ängstlichkeit äußerten, was sie auf die hohen Anforderungen an Kinder in dieser Phase zurückführte. Gleichzeitig nutzten Grundschul Kinder mehr angemessene adaptive Regulationsstrategien für ihre Gefühle, was den Schluss zuließe, dass die Anforderungen in dieser Phase durchaus auch mit einer Verbesserung von Bewältigungsstrategien einhergehen könnten. Für

die kognitiven Leistungen der Kinder, gemessen hier als Theory-of-Mind-Fähigkeiten, zeigten sich die Emotionsregulationsstrategien als entscheidend, nicht das Ausmaß an Ängstlichkeit (ebd.). Dieses Ergebnis bestätigt die Bedeutung dieser Kompetenz.

3.1.4 Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung

In diesem Abschnitt wird der Forschungsstand zur Bedeutung von Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung für den späteren Schulerfolg dargelegt, wobei insbesondere auf Temperament, sozial-emotionale Kompetenzen, auf die Identitätsentwicklung und auf Interessen eingegangen wird.

Temperament

Zwischen Fähigkeiten zur Selbstregulation und dem Temperament besteht ein enger Zusammenhang. Mit Temperament können die für eine Person typischen Reaktionen auf der Verhaltensebene bzw. in der Emotionalität bezeichnet werden, die früh in der Entwicklung auftreten und zumindest teilweise von der genetischen Ausstattung bedingt sind (Suchodoletz 2008). Das Temperament von Kindern beeinflusst beispielsweise, wie Kinder auf neue und mit Stress verbundene Situationen in der Schule reagieren und wie sie diese bewältigen. Kinder sind auf eine gute Passung zwischen ihrem Umgehen in der jeweiligen Situation und der sozialen Umwelt besonders angewiesen. Es lassen sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Temperamentsausprägungen und sozial-emotionalen sowie akademischen Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen sowie später in der Schule nachweisen. Bei Kindern zeigten sich Zusammenhänge zwischen erhöhten Maßen von Reaktivität bzw. negativer Emotionalität und negativen Effekten auf Schulleistungen sowie Sozialverhalten (Harrison 2014). Kinder mit einem verletzlichen Temperament reagierten laut einer Studie mit intensiveren Stressreaktionen auf die Herausforderungen des Übergangs, als dies Kinder taten, die keine vulnerablen Temperamentsausprägungen zeigten (ebd.).

Sozial-emotionale Kompetenzen

Bei Kindern in Kindertageseinrichtungen haben sich sozial-emotionale Kompetenzen in Studien als geeignete Bedingungsfaktoren für gute schulische Leistungen erwiesen, wobei sowohl direkte als auch indirekte Effekte nachgewiesen wurden. Unter sozial-

emotionalen Kompetenzen lassen sich Fähigkeiten eines Kindes verstehen, Emotionen anderer Menschen zu erkennen, eigene Emotionen situationsangemessen zu regulieren, soziale Situationen zu verstehen und sozial kompetent zu handeln. Es zeigen sich damit Überschneidungen zu Selbstregulationsfähigkeiten und zu Temperamentsausprägungen.

Nach Janine Gut u.a. (2012) gelten sozial-emotionale Kompetenzen als Moderatoren zwischen kognitiven Kompetenzen und schulischen Leistungen. Beispielsweise soll der kompetente Umgang mit negativen Emotionen und sozialen Konflikten, im Sinne einer situationsangemessenen Regulation von Gefühlen, helfen, die Aufmerksamkeit in wichtigen kognitiven Lernprozessen zu bündeln. Timothy R. Konold und Robert C. Pianta (2005) fanden durch ihre Analysen heraus, dass Kinder mit durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten und gleichzeitig hohen sozial-emotionalen Fähigkeiten bessere Schulleistungen erbrachten als Kinder mit durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten und gleichzeitig durchschnittlichen sozial-emotionalen Fähigkeiten. Schwächen in kognitiven oder sprachlichen Bereichen konnten durch Stärken in sozial-emotionalen Bereichen kompensiert werden (ebd).

Prosoziale Fähigkeiten, z.B. Freundschaften aufzubauen und aufrechtzuerhalten, haben sich als Prädiktoren für spätere prosoziale Verhaltensweisen, positive Einstellungen zur Schule, eine erfolgreiche Anpassung an Schulfähigkeiten und einen späteren Schulerfolg erwiesen (z.B. Romano u.a. 2010; Denham 2006; Ladd u.a. 1996). Die Fähigkeit, Emotionen verstehen zu können, untersucht als beobachtbares Wissen über Emotionen von anderen Kindern, zeigt sich beispielsweise in der Längsschnittstudie von Carroll E. Izard u.a. (2001) für den Schulerfolg in der ersten Klasse als prognostisch relevant.

Auch wenn viele Ergebnisse auf die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen in Hinblick auf einen späteren Schulerfolg hinweisen, ergeben Metaanalysen von Längsschnittstudien aber auch ein widersprüchliches Bild: Greg Duncan u.a. (2007) konnten keine Zusammenhänge zwischen sozioemotionalen Verhaltensweisen wie internalisierenden und externalisierenden Störungen sowie sozialen Fähigkeiten und späteren akademischen Leistungen feststellen. In Re-Analysen und Erweiterungen zu diesen Analysen von Greg Duncan u.a. fanden Linda S. Pagani u.a.

(2010) und Elisa Romano u.a. (2010) hingegen durchaus Zusammenhänge zwischen Aspekten von sozioemotionalen Kompetenzen und späteren akademischen Leistungen am Ende der zweiten bzw. dritten Klasse.

Identität

Den Bereichen des kindlichen Selbstkonzeptes, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit kommt ebenfalls hohe Bedeutung für die zukünftige Entwicklung in der Schule zu. Diese drei Faktoren sind zentrale Komponenten von Identität (vgl. das Identitätsmodell von Haußer 1995 nach Kammermeyer 2010). Das Selbstkonzept umfasst sowohl die kognitive Komponente, also wie sich die Person sieht, als auch das Selbstwertgefühl – die emotionale Komponente, also wie die Person sich fühlt, und auch die Selbstwirksamkeit – den handlungsbezogenen Bestandteil der Identität, also die subjektive Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Nach Gisela Kammermeyer (2010) haben die meisten Kinder beim Einstieg in die Schule ein positives, meist überhöhtes Selbstkonzept, ein hohes Selbstwertgefühl und eine hohe Selbstwirksamkeit (Hasselhorn 2011). Mit Bezug auf eigene Studien seien jedoch bei ca. 20 % der Kinder diese Persönlichkeitsbestandteile auf einem niedrigen Ausprägungsniveau. Bei sogenannten schüchternen Kindern verläuft diese Selbstkonzeptentwicklung besonders ungünstig (Stöckli 2008). Ein überhöhtes Selbstkonzept dagegen, wie es bei vielen Kindern zu finden ist, wirkt positiv, weil ein solches Kind lernmotivierter ist. Wer positive Einschätzungen und Erwartungen bezüglich eigenem Lernen und Lernerfolg hat, ist eher bereit, sich auf Herausforderungen und Schwierigkeiten einzulassen und ihnen standzuhalten (vgl. bestätigend Peters 2010 mit Bezug auf weitere Forschungen; Ladd u.a. 2006). Bei diesen Kompetenzen zeigt sich auch eine Verbindung zur Resilienzforschung, die hier weitere Hinweise für die Bedeutung liefert (Griebel u.a. 2009).

Interessensentwicklung

Für einen erfolgreichen Übergang sollte die Interessensentwicklung von Kindern berücksichtigt werden, wie sie im Rahmen der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses fundiert ist (Prenzel u.a. 1986). Das Interesse kann als Bindeglied zwischen Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung angesehen werden. „Interessen [stellen] eine zentrale moti-

vationale Komponente im schulischen und außerschulischen Lehr-/Lerngeschehen dar (...) und [sind] einflussreiche Bedingungsfaktoren des Lernens und somit aussagekräftige Prädiktoren der schulischen und akademischen Leistung (Krapp 1998, S. 185 zitiert nach Lichtblau/Werning 2012, S. 213). Es existiert eine gesicherte Forschungslage, die den hohen Einfluss (fach-)spezifischer Interessen und damit verbundener inhaltsbezogener Erfahrungen auf den Lernerfolg belegt. Bestätigt wird dies von Metaanalysen (Hattie 2012, 2009; im Überblick: Lichtblau 2013). Laut Manfred Prenzel u.a. (2000) wirken Interessen im Übergang zwischen Institutionen als „Sicherheitsanker“, wobei Kinder mit komplexen Interessen die Adaption an die neue Umgebung erfolgreicher bewältigen. Michael Lichtblau und Rolf Werning (2012) fassen zusammen: „Interessen können somit als ein wirkstarker Resilienzfaktor interpretiert werden, der im Rahmen der Entwicklungsförderung von Kindern und speziell in Transitionsphasen gezielt berücksichtigt und in die pädagogische Arbeit einbezogen werden sollte“ (ebd., S. 213).

3.1.5 Perspektiven von Kindern

Studien, in denen Kinder nach ihren eigenen Erfahrungen und Meinungen im Übergang befragt werden, ergänzen die bisher dargestellten Forschungsergebnisse um weitere Perspektiven, die eine eigenständige Bedeutung beanspruchen. Sue Dockett und Bob Perry (2005) argumentieren, dass Erwachsene nur einen eingeschränkten Blickwinkel in das Leben und Erleben von Kindern hätten (vgl. auch Griebel/Niesel 2013; Einarsdóttir 2006), dass Kinder als „Experten“ ihres eigenen Lebens gesehen werden müssten und deshalb auch zu ihren eigenen Erwartungen und Erfahrungen im Übergang gefragt werden müssten. Diese Erfahrungen müssten folgerichtig auch in die Gestaltung von Übergangsmaßnahmen miteinbezogen werden (Dockett/Perry 2005). Diese Perspektive findet sich auch in der UN-Kinderrechtskonvention, in deren Artikel 12 das Recht von Kindern auf Partizipation bei Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, festgeschrieben ist (Einarsdóttir 2006).

Insbesondere im internationalen Kontext wurde die Perspektive der Kinder in einer Reihe von Interviewstudien in den letzten 15 Jahren erhoben. Kay Margetts (2013) befragte australische Schulkinder sieben Monate nach deren Schulbeginn dazu, was Kinder

wissen müssten, die neu in die Schule kommen. Eigene Themen der Kinder, die bereits in anderen Studien deutlich wurden, bestätigten sich: Wilfried Griebel und Renate Niesel (2013) bieten einen Überblick zu verschiedenen Untersuchungen. Die Beziehungen zu anderen Kindern waren das bei Kay Margetts am häufigsten von den Kindern geäußerte Thema – z.B. neue Freunde kennenzulernen, prosoziale Verhaltensweisen zu zeigen, wie nett zu sein, zu helfen und zu teilen. Die Kinder äußerten in diesem Kontext auch Befürchtungen und Erfahrungen von Konflikten und von Gewalt durch ältere Kinder auf dem Pausenhof. Aspekte des Lernens und damit verbundener Herausforderungen beschäftigten die Kinder sehr, insbesondere in den Bereichen Lesen und Schreiben sowie Mathematik. Wilfried Griebel und Renate Niesel (2013) berichten von den Resultaten ihrer deutschen Studie: Die Kinder zeigten einige Wochen nach Schulbeginn ihren Bedarf nach einem ausgewogenen Verhältnis von Aufmerksamkeit und Lernen sowie Entspannung. Dies bestätigte sich aktuell bei Kay Margetts (2013), die zudem auf weitere internationale Forschungsprojekte mit demselben Ergebnis verweist.

Ein drittes Hauptthema der Kinder in der Studie von Kay Margetts war der Themenkomplex der Regeln und Abläufe in der Schule: die Kenntnis der Regeln der Schule und der jeweiligen Lehrer, wie man sich verhält und wie man sich in der Schule zurechtfindet. Nach Kay Margetts stellt dieses Wissen für Kinder einen Referenzrahmen dar, der ihnen hilft, möglichst autonom zu handeln und die eigenen sowie die Verhaltensweisen der anderen in Bezug setzen zu können, was stark zum Wohlbefinden der Kinder beiträgt. Den Regeln gerecht zu werden, war auch in der Studie von Sue Dockett und Bob Perry (2007) ein zentrales Thema der Kinder, das mit dem Wunsch verbunden war, mit den anderen Kindern mithalten zu können und den Lehrern gegenüber einen guten Eindruck zu machen.

Die genannten Faktoren tragen dazu bei, dass Kinder sich in der Schule wohl- und zugehörig fühlen. In der internationalen Literatur wird dies immer wieder als Kriterium eines erfolgreichen Übergangs genannt (Fabian 2013; Peters 2010; Bulkeley/Fabian 2006). Näheres dazu wurde in Kapitel 2 (Was macht einen erfolgreichen Übergang aus?) ausgeführt.

Zusammenfassend werden aus den Äußerungen von Kindern vor allem deren soziale Bedürfnisse nach guten Beziehungen zu anderen Kindern und zur Lehr-

kraft erkennbar, ihre Wünsche, Neues zu lernen und Herausforderungen zu meistern, das Streben nach Erfahrungen und danach, diesen gerecht werden zu können, also Selbstwirksamkeit erleben zu können. Letztlich zeigen sich in den Studien jedoch auch die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern. Die Bedeutung der Perspektiven wird auch dadurch bestätigt, dass sie einen Einfluss insbesondere auf die sozial-emotionale Anpassung an die Schule zu haben scheinen (Murray 2008 nach Murray 2014). Es zeigen sich zudem Übereinstimmungen zwischen den Perspektiven von Kindern und Wirkungsforschung. Gary W. Ladd u.a. (2006) berichten in einer Reihe von Studien davon, dass misslungene Übergänge in Verbindung damit stünden, keine Freunde zu haben, und dass Erfahrungen, von anderen Kindern zurückgewiesen zu werden, mit Schulvermeidung, Einsamkeit und schlechten Leistungen einhergingen. Im Gegensatz dazu war die Verfügbarkeit von Freunden mit positiven Gefühlen und besseren akademischen Leistungen verbunden. Ebenso wird positiven, nicht konflikthafter Beziehungen zu Lehrkräften eine wichtige Bedeutung zugewiesen. Darauf wird später näher eingegangen.

Der Überblick über die Forschungslage macht allerdings deutlich, dass in der Befragung (Cloos u.a. 2013) bzw. Beobachtung von Kindern (Kellermann 2008) weiterer Forschungsbedarf besteht, um mehr über deren Perspektive zu erfahren.

3.2 Betrachtungsebene Familie

Die Familie hat einen starken Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Typischerweise ist dieser Effekt deutlich größer als der Einfluss der Kindertageseinrichtung (z.B. NICHD ECCRN 2006, Tietze u.a. 2013).

3.2.1 Soziodemographische Faktoren

Familiäre bzw. elterliche soziodemographische Faktoren beeinflussen das Gelingen des Überganges des Kindes und dessen Entwicklung in der Schule. Als stärkste elterliche Einflussfaktoren haben sich der Bildungsgrad der Eltern, insbesondere derjenige der Mutter, sowie der sozioökonomische Status der Familie erwiesen. Der sozioökonomische Status ist mit Faktoren wie Bildung, Einkommen sowie Art der Berufstätigkeit der Eltern verbunden. Je höher Bildung und

sozioökonomischer Status in der Familie ausfallen, umso höher ist im Allgemeinen die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder in der Familie gute Bedingungen für Entwicklung und Lernen vorfinden, und umso bessere Kompetenzen und Leistungen des Kindes finden sich später in der Schule (Faust u.a. 2012; Melhuish 2010; Burger 2010; Hair u.a. 2006). Laut der britischen Längsschnittstudie „The Effective Provision of Pre-School Education“ (EPPE) ist die Anregungsqualität nichtsdetrotz nur moderat ($r = .28$ bis $r = .32$) mit dem Bildungsstand und dem sozioökonomischen Status der Eltern verbunden, was aufzeigt, dass auch einige Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status, die an der EPPE-Studie teilnahmen, ihr Kind gut im Lernen unterstützten sowie, dass manche Eltern mit hohem sozioökonomischem Niveau ihre Kinder weniger gut unterstützten (Melhuish u.a. 2008). Dies verweist darauf, dass derartige strukturelle Faktoren ein eher grobes Maß darstellen und dass stattdessen der Blick auf die tatsächlichen Aktivitäten und Beziehungen in der Familie gerichtet werden sollte.

Darüber hinaus wurde die Anwesenheit bzw. Zahl von Geschwisterkindern (Dockett/Perry 2013b; Melhuish 2010) mit Unterschieden bezüglich der schulischen Kompetenzen von Kindern in Verbindung gebracht. Geschwisterkinder können zum einen soziale Ressource im Übergang sein und ein Umfeld zum Lernen bieten. Zum anderen kann eine große Zahl von Geschwisterkindern in der Familie negative Effekte haben, was damit erklärt werden kann, dass Ressourcen innerhalb der Familien, wie z.B. verfügbare Zeit der Eltern, stärker aufgeteilt werden müssen (Dockett/Perry 2013b).

3.2.2 Beziehungs- und Anregungsqualität

In Studien zeigen sich starke Abhängigkeiten kindlicher Kompetenzen beim Schuleintritt und in der ersten Schulzeit von der Anregungsqualität, welche Kinder in den Familien erfahren, und der *Beziehungsqualität* der Eltern zu ihren Kindern.

Lieselotte Ahnert und Elena Harwardt (2008) haben den Effekt von Beziehungseigenschaften mit den Wirkkomponenten Zuwendung, Sicherheitsunterstützung, Stressreduktion, Assistenz und Explorationsunterstützung im Rahmen eines Bindungskonzeptes untersucht. Dabei fanden sie Zusammenhänge zwischen der Qualität der Mutter-Kind-Beziehung, die sie vor Schuleintritt mit dem AQS gemessen hatten, und der Lernmotivation

in der ersten Klasse: Kinder mit sicheren Mutter-Kind-Bindungen fallen durch eine bessere allgemeine Schulumotivation, vor allem aber durch höhere Werte in der Selbstmotivierung auf. Selbstmotivierung bezeichnet das Maß, mit dem Kinder sich selbst für konkrete Aufgaben begeistern und kaum eine Rückmeldung dazu erwarten (ebd., S. 152). Auf diese Form von Anstrengungsbereitschaft haben die fröhpädagogischen Fachkräfte keinen bedeutsamen Einfluss. Allgemeine Motivation und Selbstmotivierung wiederum sind wesentlich mit dem über Schulleistungstests gemessenen Leistungsstand in Mathematik und Deutsch am Ende des ersten Schuljahres verbunden.

In einer weiteren Untersuchung, der Längsschnittstudie des NICHD-Early Child Care Research Networks, in welcher den Einfluss einer Vielzahl von Determinanten auf Maße der Entwicklung und Bildung von über 1.300 Kindern untersucht wurde, zeigte sich die Sensibilität der Mutter als das aussagekräftigste Maß der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes in der ersten Schulklasse: Zeigt die Mutter eines Kindes im Alter von viereinhalb bis ca. sechs Jahren hohe Sensibilität, sind die sozialen Kompetenzen des Kindes relativ stark ausgeprägt; solche Kinder zeigen auch relativ weniger problematische Verhaltensweisen und weniger Konflikte mit Erwachsenen (NICHD ECCRN 2003).

Die *Anregungsqualität* in der Familie ist eine der wesentlichen Faktoren, die starke Einflüsse auf die kindlichen Kompetenzen zeigen und wesentlich stärker als soziodemographische Faktoren wirken (Melhuish u.a. 2008).

In der EPPE-Studie wurde die häusliche Anregungsqualität mittels der Häufigkeit bildungsnaher Eltern-Kind-Aktivitäten in der Familie evaluiert, so z.B. Vorlesen, Bibliotheksbesuche, Spiel mit und Lernen von Buchstaben und Zahlen, Malen sowie Literacy-Aktivitäten wie Lieder, Gedichte und Reime verwenden. Die so erhobene häusliche Anregungsqualität korrelierte stark mit den kindlichen Lesekompetenzen und den Mathematikleistungen zu zwei Messzeitpunkten in den ersten Jahren des Schulbeginns (Alter der Kinder zum einen fünf, zum anderen sieben Jahre). Es wurde deutlich, dass der Effekt der häuslichen Anregungsqualität besonders bei Kindern, die eher schwache Leistungen zeigen, stark ausgeprägt ist (Melhuish u.a. 2008). Der starke Einfluss der familiären Anregungsqualität auf das schulische Leistungsniveau zeigte sich auch in einer Reihe weiterer Studien (z.B. Tietze u.a.

2013; Englund u.a. 2004; Bradley 2002), seine Bedeutsamkeit kann damit als gut gesichert gelten.

In Reviews und Metaanalysen von Studien zum Einfluss der Eltern auf Übergang, Schulumotivation und Schulerfolg wird betont, dass wirksame Faktoren vor und während des Schulbesuches nicht nur in der Lernunterstützung und Anregungsqualität der Kinder durch ihre Eltern liegen. Die Basis für entsprechende Erfolge ist, dass die Eltern offene Gespräche mit den Kindern führen, z.B. über alle schulischen Belange, dass sie den Kindern helfen, den Alltag gut zu strukturieren und dass sie das Autonomieerleben der Kinder unterstützen, indem sie das Aktivitätspotenzial und die eigenen Problemlösungsprozesse der Kinder fördern. Weitere Elemente sind, dass sie an die Kompetenzen ihrer Kinder glauben und Leistungserwartungen an sie ausdrücken, die mit der Zuversicht verbunden sind, dass ihre Kinder erfolgreich sein werden (Jeynes 2011 nach Sacher 2012; Grolnick u.a. 2009).

Wirkung entfalten also auch die *Einstellungen und Erwartungen* von Eltern. Die Bildungsaspirationen von Eltern wirken auf ihr elterliches Engagement und damit auch auf die Bildungsergebnisse von Kindern (Englund u.a. 2004). Kinder, deren Eltern Erfolg eher den Fähigkeiten ihres Kindes zuschrieben, hatten mehr schulischen Erfolg als Kinder, deren Eltern Leistungen von Anstrengungen abhängig machten (Natale u.a. 2009). Ein erfolgreicher Start in die Schule wird auch dem zugeschrieben, inwieweit die elterlichen Einstellungen dazu, wie Kinder lernen und sich verhalten sollen, welche Aufgaben Eltern und Lehrkräfte haben sollen, sich in Übereinstimmung mit den Einstellungen von Schule und Lehrkraft befinden (z.B. Mashburn/Pianta 2006). Besonders relevant wird dies, wenn Eltern und Kinder eine andere Kultur leben als die Kultur, welche die Schule prägt. In der Studie von Oscar A. Barbarin u.a. (2010) stand jedoch eine grundsätzliche Übereinstimmung nicht immer in einem positiven Zusammenhang mit sozial-emotionalen, sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten des Kindes. Eine Übereinstimmung wirkte sich nur da positiv aus, wo sowohl Eltern als auch Lehrkräfte das Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellten, die Autonomie des Kindes förderten und dem Kind positive Beziehungen sowie Sensibilität entgegenbrachten. Eine Übereinstimmung in kontrollierenden Verhaltensweisen und autoritären Einstellungen wirkte sich hingegen negativ aus (ebd.).

3.2.3 Perspektiven von Eltern

Sue Dockett und Bob Perry (2004) haben in Australien pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Lehrkräfte in der Schule und Eltern vor Schulbeginn und nach Schulbeginn befragt, welche Kriterien wie wichtig sind, um zu entscheiden, ob ein Kind ein erfolgreiches erstes Schuljahr hatte. Am wichtigsten sind demnach sowohl den Eltern als auch den pädagogischen Fachkräften, dass sich das Kind leicht von den Eltern trennt bzw. verabschiedet, dass es auch den Eltern gut damit geht, ihr Kind den ganzen Tag in der Schule zu lassen, dass das Kind gerne in die Schule geht und dass zum einen die Lehrkräfte, zum anderen die Eltern mit der sozialen Anpassung zufrieden sind. Wichtig sind auch Gefühle gegenüber der Lehrkraft, gemessen am Kriterium *The child is scared to talk to teachers* („Das Kind hat Angst, mit den Lehrkräften zu sprechen“). Als wichtig wird zudem bewertet, ob das Kind Freunde in der Schule hat. Dies sind Kriterien, die zum einen mit Gefühlen und Einstellungen des Kindes zur Schule zu tun haben – die Nähe zu den Aspekten von Wohlbefinden und Zugehörigkeit wird deutlich; zum anderen betreffen die Kriterien die sozialen Beziehungen in der Schule, zu anderen Kindern und zu Lehrkräften.

Die Leistungsentwicklung des Kindes in der Schule ist für Eltern ebenfalls ein wichtiges Kriterium, nach dem sie einen erfolgreichen Übergang des Kindes bemessen. Dabei waren es in der Untersuchung von Sue Dockett und Bob Perry (2004) weniger festgelegte akademische Kompetenzen wie, ob das Kind bis 20 zählen kann, sondern eher die eigene Einschätzung der Eltern und die Bewertung von Lehrkräften, dass das Kind in der Schule generell Fortschritte im Lernen machte. Für Eltern war auch besonders wichtig, dass das Kind ihnen seine Hausaufgaben zeigte, was nach Ansicht der Autoren unter anderem den Wunsch der Eltern verdeutlicht, mehr über das Schulleben zu erfahren. Dies verweist auch auf die Wichtigkeit von Hausaufgaben als Möglichkeit für die Eltern, sich an der Leistungsentwicklung der Kinder zu beteiligen.

3.2.4 Eltern eines Kindergartenkindes im Übergang zu Eltern eines Schulkindes

In den meisten Studien werden Eltern vor allem in ihren Aktivitäten und Einstellungen betrachtet, die einen gelungenen Übergang des Kindes unterstützen sollen. Insbesondere Wilfried Griebel und Renate

Niesel (2013) heben hervor, dass Eltern in der Phase des Übergangs des Kindes gleichfalls eine Metamorphose durchleben – von der Verantwortung für ein Kindergartenkind zu der für ein Schulkind. Fundiert durch Theorie und Forschungsarbeiten, zeigen sie Entwicklungsaufgaben für Eltern auf drei Ebenen auf (Griebel 2010). Eltern sind auf der individuellen Ebene gefordert, z.B. im Umgang mit dem Erleben von Verantwortung für die Sicherung des Schulerfolges des Kindes, im Erleben eines Kontrollverlustes über das Kind; Eltern durchleben in dieser Phase also starke Emotionen. Auch auf der Ebene der Beziehungen gibt es Veränderungen, beispielsweise entstehen Verluste durch die Beendigung der Beziehung zur pädagogischen Fachkraft und anderen Eltern in der Kindertageseinrichtungen, der Aufbau neuer Beziehungen zur Lehrkraft und anderen Schulkindeltern steht an, die Beziehung zum eigenen Kind verändert sich. Auf der Ebene der Lebensumwelten stehen die Eltern vor der Aufgabe, die Lebensbereiche Familie, Schule und Erwerbstätigkeit in ein gelingendes Zusammenspiel zu bringen. Die Relevanz dieser Entwicklungsaufgaben für Eltern zeigt sich auch in weiteren Untersuchungen, Sue Dockett und Bob Perry (2007) sowie Sabine Andresen u.a. (2013). Gerade letztere heben auch hervor, wie sehr biographische Erfahrungen der Eltern aus dem eigenen Schulbesuch in dieser Situation reaktiviert werden (ebd.). Sue Dockett und Bob Perry (2007) untersuchten aus der Perspektive von Eltern heraus und fanden, dass Hausaufgabenbegleitung als eine Kernkompetenz „guter Elternschaft“ gesehen wurde, dass Kommunikation und Kontakt zur Lehrkraft als wichtig erschienen, dass es aber auch Unsicherheit hinsichtlich ihres eigenen Wissens gab, wie sie ihre Kinder kompetent begleiten können sowie hinsichtlich einer Beurteilung durch die Lehrkraft ihrerseits als Eltern. Es bestanden Ängste, bei Problemen ihrer Kinder als schlechte Eltern angesehen zu werden (Dockett/Perry 2007; Graßhoff u.a. 2013).

Bisher liegen erst wenige empirische Studien zu den Auswirkungen des eigenen Übergangs von Eltern vor. Erste Ergebnisse einer Interviewstudie mit 750 Eltern, drei Monate vor Schulbeginn, und einer zweiten Erhebung, auf Basis von Interviews mit 200 dieser Eltern, neun Monate nach Schulbeginn, geben Hinweise darauf, welche Elemente für einen erfolgreichen Übergang von Eltern wichtig sein könnten (Griebel u.a. 2016). Eltern mit nach eigenen Angaben

gut gelungenem Übergang zum Elternsein eines Schulkindes unterschieden sich in einer Reihe von Faktoren signifikant von Eltern mit einem als weniger gut gelungen empfundenen Übergang. Eltern mit einer positiveren Übergangsbewältigung bewerteten ihr eigenes Wohlbefinden und ihre Selbstsicherheit als Eltern eines Schulkindes im Vergleich positiver: Sie bewerteten den Übergang des Kindes positiver, gaben an, dass es dem Kind in der Schule besser ginge und gaben auch positivere Rückmeldungen bezüglich des Kindes durch die Lehrkräfte an. Eltern mit einer positiveren Übergangsbewältigung gaben höhere Maße für die eigene Informiertheit an. Diese Eltern bewerteten die Beziehung zur Lehrkraft positiver und fühlten sich von der Schule besser informiert und unterstützt. Im Vergleich zu Eltern, die ihren eigenen Übergang als nicht gelungen einschätzten, sahen Eltern mit einem als eher gelungen oder sehr gelungen eingeschätzten Übergang für sich mehr Möglichkeiten, sich am Schulleben zu beteiligen und realisierten die Beteiligung auch stärker, indem sie selbst Informationen zur Entwicklung des Kindes im Übergang an die Schule weitergaben (ebd.).

3.3 Betrachtungsebene Kindertageseinrichtungen und Schulen

3.3.1 Faktoren von Kindertageseinrichtungen

In einer Vielzahl von Studien wird der Einfluss von Kindertageseinrichtungen auf die kindliche Entwicklung nachgewiesen (im Überblick Anders 2013). In ihnen wird beleuchtet, inwieweit Kindertageseinrichtungen einen Einfluss ausüben, welche Faktoren von Kindertageseinrichtungen wie wirksam sind und nicht zuletzt, auf welche Kinder welche Elemente von Kindertageseinrichtungen in welcher Weise wirksam sind.

Übertragen auf den Übergang, werden dabei zwei Themenbereiche berührt: zum einen, inwieweit Kindertageseinrichtungen mit ihrer allgemeinen Entwicklungsunterstützung dazu beitragen, dass sich Kinder so weit entwickeln, dass sie gut auf den Schulanfang vorbereitet sind, zum anderen, inwieweit Kindertageseinrichtungen durch spezielle Vorbereitungsaktivitäten zu einem gelingenden Übergang beitragen.

Qualität der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaktivitäten

In diesen Bereichen sind vor allem die Ergebnisse großer Längsschnittstudien von hoher Relevanz, deren Schwerpunkte nicht auf dem Gelingen speziell des Übergangs liegen, in denen die weitere Entwicklung der Kinder vielmehr langfristig beleuchtet sowie der Frage nachgegangen wird, welche Faktoren vor Schulbeginn prägend waren. Die Erfolgsprüfung erfolgt hier anhand von Ergebnissen von Entwicklungstests, u.a. der Prüfung von kognitiven, insbesondere mathematischen, oder von sprachlichen und sozioemotionalen Kompetenzen von Kindern.

Stabile Zusammenhänge zeigten sich zwischen dem Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung für Kinder ab drei Jahren sowie der Dauer des Besuchs, die für kognitiv-leistungsbezogene Entwicklungsbereiche stärker und eindeutiger ausgeprägt sind als für die sozial-emotionale Entwicklung (im Überblick Anders 2013).

In einer Vielzahl von großen, vorwiegend internationalen Längsschnittstudien zeigt sich ein kohärentes Bild dahingehend, dass die *Qualität* der Betreuungs- und Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen der entscheidende Faktor dafür ist, wie stark deren Wirkung auf die kindliche Entwicklung ist und bis in welches Alter der Kinder diese Wirkung andauert (Anders 2013). Die in den Studien zur Qualitätsbeurteilung herangezogenen Faktoren variieren, wobei sich eine deutliche Tendenz der Veränderung zeigt: Erfassten frühere Maße globale Aspekte von Qualität, wie z.B. Materialien, Platz und Ausstattung oder Sicherheit, so konnte in den letzten Jahren aufgezeigt werden, dass Prozess- bzw. Interaktionsqualität und bildungsbereichsspezifischer Aktivität mehr Bedeutung zukommen (Keys u.a. 2013).

Die Studien EPPE und „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS) haben jeweils aufgezeigt, dass Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung, die eine höhere bildungsbereichsspezifische Qualität haben, z.B. mehr Aktivitäten und Materialien im Bereich Mathematik, mit verbesserten Fähigkeiten der Kinder in den entsprechenden Bildungsbereichen, z.B. im Bereich Mathematik, sowohl in der Kindertageseinrichtung als auch später in der Schule, zusammenhängen (Anders u.a. 2012; Sylva u.a. 2010). Dabei zeigte sich in der BiKS-Studie, dass bildungsbereichs-

spezifische Aktivitäten nur einen geringen Anteil in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland ausmachten (z.B. Anders u.a. 2012; Smidt u.a. 2012). Die Forscher schlussfolgerten dementsprechend, dass die Bildungsunterstützung in Kindertageseinrichtungen allgemein verstärkt bildungsbereichsspezifisch ausgerichtet werden sollte.

In weiteren Forschungen liegt der Fokus auf der allgemeinen, nicht bildungsbereichsspezifischen Interaktionsqualität. Hier wird aufgezeigt, dass solche Aspekte stark mit der Entwicklung der Kinder in verschiedenen kognitiv-leistungsbezogenen und sozial-emotionalen Entwicklungsbereichen in der Kindertageseinrichtung und mit weiterer Wirkung in der Schule verbunden sind (z.B. Hamre u.a. 2013; Keys u.a. 2013; Mashburn u.a. 2008). Es handelt sich dabei um Merkmale der emotionalen Unterstützung und der Beziehungsqualität, der Organisation der Lernsituation sowie der allgemeinpädagogischen Lernunterstützung durch die Fachkraft, z.B. eine Vertiefung des Lernens durch Scaffolding, Sustained Shared Thinking und Sprachbildung im Kindergartenalltag (Hamre u.a. 2013; Sylva u.a. 2010). Bei der Betrachtung der Praxis in Kindertageseinrichtungen, sowohl in Deutschland als auch international, zeigt sich, dass in Studien als wirksam herausgestellte Interaktionsformen (z.B. im Bereich Lernunterstützung durch Fachkräfte) relativ selten angewandt werden (Suchodoletz u.a. 2014; Wildgruber u.a. 2014; König 2009).

Über diese umfassende Forschung zu Interaktionsqualität hinaus gibt es Studien, in denen belegt wird, dass eine gute Qualität der Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zu einem guten Start der Kinder in der Schule beiträgt. Lieselotte Ahnert und Elena Harwardt (2008) fanden im Rahmen ihrer Bindungsforschung Zusammenhänge zwischen der Qualität der Beziehung eines Kindes zur frühpädagogischen Fachkraft und der Lernmotivation des Kindes in der ersten Klasse. Eine gute Beziehung zur frühpädagogischen Fachkraft befördere – nach Aussagen der Eltern – Schulfreude und -engagement der Kinder und auch deren allgemeine Anstrengungsbereitschaft in dem Sinne, dass sie sich Herausforderungen stellten und versuchten, Aufgaben zielorientiert und hartnäckig zu lösen (ebd.). Diese allgemeine Anstrengungsbereitschaft habe wiederum einen Einfluss auf den über Schulleistungstests gemessenen Leistungsstand des Kindes in Mathematik und

Deutsch am Ende der ersten Klasse. Darüber hinaus wird in einer Vielzahl von Studien belegt, dass Beziehungserfahrungen mit pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (und Lehrkräften in der Schule), die durch Unsicherheit, Konflikt und negative Beziehungserfahrungen gekennzeichnet waren, mit späteren Schwierigkeiten in der Anpassung in der Schule verbunden waren (Harrison u.a. 2007; Ahnert u.a. 2006).

Programme zur Förderung von Sprache und Mathematik

Insbesondere zur Beeinflussung der kognitiven Kompetenzen in Form von lernzielnahen Kompetenzen wurden Förderprogramme entwickelt, um potenziellen schulischen Entwicklungsrisiken entgegenzuwirken. Diese Programme sollten vor allem bei Kindern, bei denen hier eine Gefahr besteht, ihre Wirkung entfalten. Solche Programme werden in Kindertageseinrichtungen eingesetzt, um Kinder im Kindergartenalter in speziellen Gruppen zu fördern. Es handelt sich z.B. um das Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache „Hören-Lauschen-Lernen“ (Küspert/Schneider 2008) oder das bereits genannte „Mengen, zählen, Zahlen“ (MzZ) (Krajewski u.a. 2008) im Bereich Mathematik.

Im sprachlichen Bereich brachte die Evaluation von additiven Sprachförderprogrammen in den letzten Jahren ernüchternde Ergebnisse zutage (Sachse u.a. 2012; Hofmann u.a. 2008). Claudia Wirts (2014) gibt einen Überblick über die Effekte verschiedener Sprachförderprogramme und kommt zu dem Schluss, dass die mithilfe der oft teuren und aufwendigen Programme geförderten Kinder keine oder nur in einzelnen sprachlichen Teilbereichen signifikante Vorteile bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen gegenüber den nicht zusätzlich geförderten Kindern zeigten. Hinsichtlich von Trainingsprogrammen zur phonologischen Bewusstheit fanden sich hingegen zahlreiche Belege, dass die Trainings kurz- bis mittelfristige Effekte auf die phonologischen Kompetenzen der Kinder haben. Einzelne Studien belegten auch Effekte bezüglich späterer Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, die sich jedoch nicht durchgängig zeigten. Diese sprechen dafür, dass insbesondere Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache und Kinder aus bildungsfernen Familien von den Trainings auch bezüglich ihrer späteren Lese- und Rechtschreibkompetenzen

profitieren (ebd.). Die Programme unterliegen zwar dem Anspruch, präventiv bezüglich späterer Lese- und Rechtschreibprobleme zu wirken, was nach Claudia Wirts (2014) jedoch nicht eindeutig belegt werden kann.

In der Selbstevaluation des weitverbreiteten Förderprogramms „Hören-Lauschen-Lernen“ (Küspert/Schneider 2008) wird von Trainingseffekten durch fortgebildete pädagogische Fachkräfte berichtet, die täglich Kinder in einer Kleingruppensituation förderten: Bei den Kindern in der Fördergruppe fanden sich größere Entwicklungsfortschritte als in einer Vergleichsgruppe. Dies galt sowohl für „normale“ unausgelesene Gruppen von Kindergartenkindern als auch für solche Kinder, die in der frühen Kindergartenzeit einen Rückstand in der phonologischen Bewusstheit aufwiesen und deshalb als „Risikokinder“ angesehen wurden (Schneider 2012). Die größten Effekte zeigten sich, als das Programm mit einem kombinierten Buchstaben-Laut-Zuordnungstraining durchgeführt wurde (ebd.).

Demgegenüber weisen kritische Stimmen darauf hin, dass Trainingserfolge des Programms von Küspert und Schneider kritisch betrachtet werden können (Valtin 2012). Renate Valtin kommt sogar zu dem Schluss: „Aus pädagogischer und sprachdidaktischer Sicht ist ein isoliertes Funktionstraining im Vorschulalter abzulehnen“ (ebd., S. 225).

In der Analyse der Fachkraft-Kind-Interaktionen bei der Umsetzung von Sprachförderprogrammen finden sich sowohl in der Studie von Gisela Kammermeyer u.a. (2013) als auch bei Barbara Gasteiger-Klicpera u.a. (2010) kaum sprachunterstützendes Interaktionsverhalten in der Fördersituation. Es überwiegen organisatorische Dialoge gegenüber inhaltlichen, und es findet sich nur geringe sprachliche Lernunterstützung (Kammermeyer u.a. 2013). Claudia Wirts (2014) und Gisela Kammermeyer (2010) zeigen Möglichkeiten auf, die sprachliche Entwicklung und phonologische Bewusstheit auch außerhalb von Trainings im Kindergartenalltag sinnvoll zu fördern. Es finden sich hierzu Nachweise einer gewissen Wirksamkeit (Wirts 2014), jedoch gibt es demnach bezüglich der lernunterstützenden Alltagsinteraktionen in deutschen Kindertageseinrichtungen einen großen Entwicklungsbedarf, denn nachgewiesen effektive Strategien finden sich in der Praxis deutscher Kindertageseinrichtungen nur selten wieder (ebd.).

Die Evaluation verschiedener mathematischer Trainingsprogramme zeigt, dass ihre Wirkung noch nicht genügend erforscht ist. Kristin Krajewski u.a. (2008) widersprachen so im Rahmen ihrer Interventionsstudie zum Programm „Mengen, zählen, Zahlen“ (MzZ) (2008) den von Gerhard Friedrich und Horst Munz (2006) angegebenen positiven Effekten des Programms „Komm mit ins Zahlenland“.

Die in diesen Programmen enthaltenen Übungen sind in ihrem Kern stark von Instruktion geprägt. Es wird infrage gestellt, ob solche Lernsettings für Kinder im Kindergartenalter geeignet sind. Sie stehen grundsätzlich auch im Kontrast zur vorherrschenden Konzeption von Pädagogik in den Bildungsplänen des frühkindlichen Bereiches (genauer hierzu Kapitel 4.2, 4.3 und 4.4), in denen kokonstruktive Ansätze und Selbstbildungsansätze befürwortet und damit für das Kind eine aktivere Rolle gesehen und ein Lernen im sozialen Kontext gestützt werden. Untersuchungsergebnisse von Kathy Hirsh-Pasek u.a. (2008) machen auch deutlich, dass insbesondere das spielerische Lernen einem frühen instruktionalen Lernen gegenüber nachhaltigere Vorteile aufweist.

Auch laut der Studie von Bernhard Hauser u.a. (2014) erzielte eine spielorientierte mathematische Förderung über acht Wochen im Kindergartenalter, welche weitgehend frei von fachspezifischen Instruktionen war, mindestens ebenso große Effekte wie eine analoge Förderung mit dem Trainingsprogramm MzZ. In dieser spielorientierten Förderung spielten die Kinder dreimal wöchentlich jeweils 30 Minuten mit im Rahmen der Studie ausgewählten oder neu entwickelten Spielen, in die gezielt altersgerechte mathematische Herausforderungen für die Kinder eingelagert waren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder bei Spielen, in welchen die Lehrkraft fachliche Lernziele anstrebt, die den Kinder aber nicht bewusst gemacht werden müssen, erhebliche Lernfortschritte erzielen können (Hauser u.a. 2014). Dies setzt bei pädagogischen Fachkräften ein Fachwissen über geeignete Lernziele für die jeweiligen Kinder voraus und damit ein fachdidaktisches Wissen. Generell ist jedoch festzustellen, dass hinsichtlich der differenziellen Effekte von spielorientierten und alltagseingebundenen Förderformen versus einer trainingsorientierten Förderung weiter Forschungsbedarf besteht.

Unterstützung der Interessensentwicklung

Im Kapitel 3.1.4 wurde bereits die Bedeutung von Interessen für die Entwicklung des Kindes angesprochen. Entsprechend kann es als Auftrag an Kindertageseinrichtungen formuliert werden, der Interessensentwicklung von Kindern Raum zu geben und diese zu unterstützen. Im Setting der qualitativen Längsschnittstudie von Michael Lichtblau und Rolf Werning (2012; Lichtblau 2013), in der Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien in den Blick genommen wurden, hatten die Kinder in der Kindertageseinrichtung gute Möglichkeiten, ihren Interessen über längere Zeiträume selbstbestimmt nachzugehen. In den Kindertageseinrichtungen fand sich zwar eine unterschiedlich gute direkte Unterstützung der Interessenentwicklung durch die Kita-Fachkräfte, jedoch „kommt der interessenbezogenen Peerinteraktion in diesem Alter eine so entscheidende Bedeutung zu, dass alleine die natürlichen Bedingungen der Kindergartengruppe (...) als förderlich beschrieben werden konnten“ (Lichtblau/Werning 2012, S. 24). Gerade für Kinder aus soziokulturell hochbelasteten Familien konnte in diesem Zusammenhang eine kompensatorische Wirkung der Kindertageseinrichtung festgestellt werden.

3.3.2 Faktoren von Schule

Der Einfluss der Schule auf die Entwicklung und Bildung von Kindern sowie auf den Übergang wird durch eine Vielzahl von Faktoren bestimmt, wie aktuelle Modelle zur Schulqualität deutlich machen (Helmke 2012). Mit dem Eintritt der Kinder in die Schule kommen sie und auch die Eltern, die Familie insgesamt, in ein Umfeld, das mehr oder weniger neu für sie ist, und die Erfahrungen und Interaktionen zwischen allen Akteuren bestimmen den weiteren Weg. Als beeinflussende Faktoren für die Schuleingangsphase und das erste Schuljahr wird im Folgenden auf den Beitrag der Unterrichtsqualität, der Qualität der emotionalen Beziehungen zwischen Lehrkraft und Kind und der Qualität der Beziehungen zu den anderen Kindern eingegangen. Einflüsse aus der Kooperation zwischen Schule, Kindertageseinrichtung und Familie werden in einem weiteren Kapitel thematisiert.

Unterrichtsqualität

Zur Qualität des Unterrichts in der Grundschule und zu wirksamen Methoden des Lehrens und Lernens liegt eine Fülle bedeutsamer Ergebnisse vor (z.B. Hattie

2009, 2012; Helmke 2012; Kammermeyer/Martschinke 2009; Lipowsky 2007), die hier nur im Ansatz referiert werden können. In einem erweiterten Verständnis von Unterrichtsqualität und unter Berücksichtigung des umfassenden Bildungsauftrags aus den Lehrplänen für die Grundschule (s. Kapitel 4) hat der Unterricht sowohl zur Persönlichkeitsentwicklung als auch zur Leistungsentwicklung des Kindes beizutragen (Kammermeyer/Martschinke 2009). Eckhard Klieme (2002) hat auf der Grundlage von Videoanalysen drei Grunddimensionen der Unterrichtsqualität unterschieden und diesen Dimensionen („Schülerorientierung“, „Unterrichts- und Klassenführung“ sowie „Kognitive Aktivierung“) eine Reihe von Einzelmerkmalen zugeordnet. Die Forschergruppe um Robert C. Pianta hat eine Vielzahl von Studienergebnissen in ihren Ansatz zur Unterrichtsqualität integriert und diesen in über 4000 Klassenzimmern, auch in der Grundschule, überprüft sowie seine Wirksamkeit belegt (Hamre u.a. 2013). Sie unterscheidet Merkmale wie emotionale Unterstützung bzw. Beziehungsqualität, Organisation der Lernsituation sowie direkte Lernunterstützung durch die Fachkraft. Die beiden Modelle weisen große Ähnlichkeiten auf.

Ein Großteil der Forschung bezieht sich jedoch nicht auf den Anfangsunterricht in der ersten Klasse. Dieser ist vor allem durch eine sehr große Heterogenität der Klasse beeinflusst (Dollinger 2014). Eine solche Heterogenität verlangt von Beginn an differenzierte adaptive Lernangebote. Um die Kinder entwicklungsangemessen beim Lernen zu unterstützen, ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte in den Schulen über die Lernausgangslagen der Kinder Bescheid wissen. Dies kann entweder über den Einsatz systematischer Beobachtungs- oder Diagnoseverfahren erfolgen und bzw. oder darüber, dass sie die Lernausgangslage einschätzen und dieses Ergebnis dann in ihr pädagogisches Handeln einbeziehen. Sonja Dollinger (2014) hat die Aussagekraft der Einschätzungen von Lernvoraussetzungen der Kinder in kognitiven und sozialen Kompetenzbereichen durch frühpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte in der Übergangsphase systematisch untersucht. Bezüglich der Diagnosegenauigkeit sowohl der Lehrkräfte als auch der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen kam sie zu dem Schluss, dass diese „insgesamt als nicht sehr gut ausgeprägt bezeichnet werden kann“ (ebd., S. 100). In diesem wichtigen Bereich zeigt sich also ein Entwick-

lungsbedarf bei den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Zur Erforschung des Anfangsunterrichts liegt die Studie „Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht“ (KILIA) von Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke (2009) vor, in der ausdrücklich das erste Jahr der Grundschule in den Blick genommen wird, gefolgt von einer Weiterführung der Studie in den folgenden Grundschuljahren. Die Studie basiert auf dem theoretischen Ansatz, dass eine anhaltend positive Wirkung auf das Lernen dadurch entsteht, dass die Lehrkraft im Unterricht den von Edward Deci und Richard Ryan (1993) im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie postulierten psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialem Eingebundensein entgegenkommt. In der Studie konnte durch die Analyse von Extremklassen gezeigt werden, dass ein Anfangsunterricht, in dem sich die Kinder sowohl im Leistungs- als auch im Persönlichkeitsbereich besonders positiv entwickelten, sich durch die Gewährung von Freiheitsspielräumen, Kooperationsmöglichkeiten und konstruktivistischen Unterricht auszeichnet – also die von Edward Deci und Richard Ryan postulierten psychologischen Grundbedürfnisse berücksichtigt. Demnach wirken für die Entwicklung der Kinder Spielräume, in denen sie frei wählen und Unterrichtseinheiten, in denen sie kooperativ arbeiten können sowie ein Unterricht, der insgesamt eigenaktive Anteile des Lernens betont, persönlichkeitsfördernd. Als weiteres Hauptergebnis konnte in der Studie gezeigt werden, dass sich in der ersten Klasse das Selbstkonzept auf die schulische Leistung auswirkt, wobei sich im weiteren Verlauf der Grundschulzeit die Leistungsergebnisse wiederum auf das Selbstkonzept auswirken (Kammermeyer/Martschinke 2006). „Als ‚Stellschrauben‘, mit denen auf den Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzept Einfluss genommen werden kann, konnte die Anzahl der Freiheitsspielräume identifiziert werden. Hinweise fanden sich zudem darauf, dass die Bezugsnormorientierung dabei eine Rolle spielt“ (ebd., S. 256). Berücksichtigte die Lehrkraft in ihrer Beurteilung insbesondere die Leistungsentwicklung des Kindes (individuelle Bezugsnorm), so war die Wechselwirkung von Leistung und Selbstkonzept geringer. Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke sprechen sich auf der Basis der Ergebnisse dafür aus, dass Lehrkräfte von Anfang an das Selbstkonzept von

Kindern verstärkt – indirekt und direkt – unterstützen sollen (ebd.). Für Gisela Kammermeyer (2010) sind dafür unter anderem Aspekte eines positiven Klimas in der Klasse bzw. Kita-Gruppe, alltägliche Interaktionen und Rückmeldungen sowie die wertschätzende Haltung der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte von Bedeutung.

In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, inwieweit (Grund-)Schulen die Interessen von Kindern berücksichtigen und die Interessensausübung und -entwicklung tatsächlich unterstützen, da deren hohe lernförderliche Wirkung in Studien belegt ist (s. Kapitel 3.1.4). In der bereits genannten qualitativen Längsschnittstudie von Michael Lichtblau u.a. werden Ergebnisse aus früheren Studien (Lichtblau/Werning 2012) bestätigt:

„Über die Untersuchungsgruppe hinweg zeigte sich das Mikrosystem ‚Schule‘ im Gegensatz zum Mikrosystem ‚Kindergarten‘ wenig anschlussfähig an die kindlichen Interessen. Die Lehrkräfte nahmen die individuellen Interessen weniger deutlich wahr und beschrieben die Kinder verstärkt unter der Perspektive schulischer und fachlicher Kompetenzen. Für das Sample des Projektes kann die Transition vom Kindergarten in die Schule als Wechsel von einer spielzentrierten Lernumwelt, in der die Kinder in ausgedehnten Phasen selbstbestimmt ihren Interessen nachgehen konnten, in eine lernzentrierte und weitgehend fremdbestimmte Lernumwelt beschrieben werden“ (Lichtblau/Werning 2012, S. 25).

Von Lehrkräften wurde betont, „dass die curricularen Vorgaben einer solchen Unterrichtspraxis im Wege stehen würden. Die Aufgabe, alle Kinder der ersten Klasse zunächst auf ein vergleichbares Level im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen bringen zu müssen“ (ebd.), wurde besonders unterstrichen. Zieht man hier die Verbindung zur KILIA-Studie, so lässt dieses Ergebnis den Wunsch zu, den Ausbau eines pädagogischen Handelns zu fördern, das mehr Freiheitsspielräume gewährt und den Unterricht konstruktivistischer ausrichtet, denn diese Aspekte unterstützen die lernförderliche Aktualisierung von Interessen.

Beziehungen zwischen Lehrkraft und Kind

Die Beziehungen zwischen Lehrkraft und Kind können unter vielfältigen Aspekten gesehen werden. Sie haben das Potenzial für ein positives Klassenklima, soziale Eingebundenheit und Erfahrungen von Sicherheit. Lehrkräfte regulieren die Beziehungen und

die Kommunikation des Kindes zu Gleichaltrigen und nehmen Einfluss auf sein Verhalten und seine sozial-emotionalen Kompetenzen. Sie sind dabei auch die Basis für Lernunterstützung und inhaltliche Anregung, die aus den Erfahrungen des Kindes mit der Lehrkraft erwächst. Eine Vielzahl von Studien bestätigt den grundsätzlichen Einfluss der Kind-Lehrkraft-Beziehung im Übergang bzw. der Schuleingangsphase wie auch im weiteren Verlauf der Grundschule (vgl. zusammenfassend Peters 2010; Wentzel 2009; Jerome u.a. 2008; Ladd u.a. 2006; Mashburn/Pianta 2006). So zeigten Kinder, die eine gute Beziehung zu Eltern und Gleichaltrigen, aber eine schlechte Beziehung zur Lehrkraft hatten, schlechtere Werte hinsichtlich der Anpassung an die Schule als Kinder, die zu allen drei Personengruppen eine gute Beziehung hatten. Zudem zeigten Kinder, die eine schlechte Beziehung zu Eltern und Gleichaltrigen, aber eine gute Beziehung zur Lehrkraft hatten, bessere Werte als Kinder, die zu allen drei Personengruppen eine schlechte Beziehung hatten (ebd.).

Die Beziehung zur Lehrkraft scheint daher das Potenzial für kompensatorische Effekte zu haben (bestätigend: Baker 2006). In Studien wurde insbesondere die Nähe der Beziehung zur Lehrkraft (*closeness*), die Konflikthaftigkeit der Beziehung (*conflict*) und Abhängigkeitsaspekte (*dependency*), also das Maß, inwieweit ein Kind z.B. unverhältnismäßig oft die Lehrkraft um Hilfe anfragt, betrachtet.

In der Studie von Lieselotte Ahnert u.a. (2012) bei 105 Kindern in der ersten Klasse in Deutschland zeigte sich jeweils ein Einfluss der Beziehung zur Lehrkraft sowie ein Einfluss der Interaktionsqualität im Klassenzimmer – gemessen über die drei Dimensionen emotionale Qualität, Organisation und Lernunterstützung – auf die Stressregulation der Kinder, die über Cortisol-Blutwerte im Tages- und Wochenverlauf gemessen wurden. Ein Ergebnis der Studie war, dass eine niedrige Interaktionsqualität Kinder in der Klasse offensichtlich daran hinderte, Stress zu regulieren und damit günstigere Ausgangsbedingungen für das Lernen zu schaffen. Zum anderen konnten Kinder, die eine konfliktgeladene Beziehung zur Lehrkraft hatten, ihr Stressniveau ebenfalls nicht entsprechend regulieren, wie es Kinder mit einer nahen, nicht-abhängigen (*proximal-balanced*) Beziehung zur Lehrkraft tun konnten. Es wurde deutlich, dass Nähe in Kombination mit Abhängigkeit in der Beziehung zur Lehrkraft desgleichen einen verschlechternden Einfluss auf die

Stressregulation der Kinder hatte (ebd.). Betrachtet man weitere Forschungsergebnisse zu den Effekten der Beziehung zu Lehrkräften genauer, wird deutlich, dass eine konflikthafte Beziehung zur Lehrkraft in Verbindung mit negativen Einstellungen zur Schule, schlechten sozialen Beziehungen und geringer Beteiligung in der Klasse sowie schlechten schulischen Leistungen steht. Im Verlauf der Schulzeit geht sie auch mit einem Zuwachs an aggressiven Verhaltensweisen einher (Harrison u.a. 2007; Mashburn/Pianta 2006). Nahe und unterstützende Beziehungen hingegen gingen mit positiven Einstellungen zur Schule, mit Motivation, höheren sozialen Kompetenzen und besseren schulischen Leistungen einher (Wentzel 2009; Harrison u.a. 2007; Mashburn/Pianta 2006; Ladd u.a. 2006). Besonders wichtig sind positive Beziehungen für Kinder, die weniger gute persönliche oder familiäre Entwicklungsvoraussetzungen mitbringen.

Erwartungen

Beziehungen zwischen Lehrkraft und Kind und ein erfolgreicher Übergang werden durch die Erwartungen beeinflusst, mit denen Lehrkräften Kindern begegnen. Nach der zusammenfassenden Analyse von Lee Jussim u.a. (2009) sind die Einflüsse von Erwartungen dann gesteigert, wenn sich Personen zum ersten Mal begegnen – im Kontext der Schule beispielsweise beim Schuleintritt. Margaret Kuklinski und Rhona Weinstein, (2001, nach Jussim u.a. 2009) fanden Wechselbeziehungen zwischen den Erwartungen von Lehrkräften und der kindlichen Leistungsentwicklung in einer mittleren Höhe ($r = .40$). Ähnlich den Eltern können positive Erwartungen der Lehrer gegenüber Kindern einen positiven Einfluss auf deren Entwicklung haben. Nach Debra Skinner u.a. (1998) unterstützten Lehrkräfte durch ihre Erwartungen und davon beeinflussten Handlungen solche Kinder erfolgreich, deren Fähigkeiten und Verhaltensweisen nicht die Voraussetzungen erfüllten, die im Allgemeinen für einen künftigen Schulerfolg angesehen werden. Am erfolgreichsten waren dabei positive Erwartungen der Lehrkraft, ein Blick auf die Fähigkeiten, nicht auf die Defizite der Kinder, Lob und positive Beziehungen sowie eine subtile Reorientierung bezüglich unerwünschter Verhaltensweisen. Der Einfluss von Erwartungen wurde ferner in einer Reihe von Studien aufgezeigt, in denen man sich speziell mit dem Einfluss von negativen Erwartungen auseinandersetzte, die bestimmten Bevölkerungs-

gruppen, wie z.B. jenen mit Migrationshintergrund entgegengebracht werden, in denen man aber auch andere beeinflussende Faktoren fand, z.B. Annahmen dazu, wie gut Kindertageseinrichtungen Kinder auf die Schule vorbereiten (Peters 2010; Jussim u.a. 2009).

Beziehungen zu anderen Kindern

Die Wichtigkeit von Beziehungen zu anderen Kindern in dieser Phase wird zum einen direkt aus den Äußerungen der befragten Kinder (siehe oben) deutlich. Sie wird zum anderen durch die Ergebnisse einer Vielzahl von Studien bestätigt, in denen Zusammenhänge und kausale Effekte von Motivation auf schulische Leistungen von Kindern im ersten Schuljahr festgestellt wurden (vgl. zusammenfassend Peters 2010; Ladd u.a. 2009); diese Effekte wirken bis in höhere Klassenstufen hinein (Ladd/Dinella 2009).

Die Ergebnisse belegen, dass soziale Beziehungen mit anderen Kindern auf vielfältige Weise wirken: Beziehungen zu anderen Kindern und Freundschaften in der Schule bieten das Potenzial für emotionale Unterstützung (sodass sich Kinder in der Schule wohlfühlen); sie bieten Unterstützung beim Lernen und führen zu mehr Engagement in Lernprozessen, sowohl durch direkte Unterstützung als auch indirekt durch mehr Zuversicht und Wohlbefinden.

Freunde scheinen ebenfalls wichtige Referenzgrößen im Leben der Kinder zu sein. Sie bieten Schutz im Kontext anderer sozialer Beziehungen, z.B. bei Konflikten, können jedoch auch Auslöser von Konflikten sein und damit das Schulleben belasten (vgl. zusammenfassend Ladd u.a. 2009). Im Kontext des Übergangs fand Kay Margetts (2002), dass Kinder, welche die Schule mit einem bereits bekannten Freund in der gleichen Klasse begonnen hatten, ein höheres Maß an sozialen Fähigkeiten sowie akademischen Kompetenzen und weniger Problemverhalten als andere Kinder aufwiesen. Kritisch ist anzumerken, dass in vielen Studien nicht deutlich wird, ob Freundschaften hier einen kausalen Effekt darstellen oder ob beispielsweise Kinder mit stark ausgeprägten sozialen und akademischen Fähigkeiten auch mehr Freunde haben. Soziale Zurückweisung unter Kindern in der Klasse hat Einfluss auf die emotionale, soziale und akademische Beteiligung der Kinder. Sie verringert die Möglichkeiten zur Beteiligung und führt zu negativer Eigenwahrnehmung bei den beteiligten Kindern. Auch Gewalt unter Kindern ist eine mögliche Erfah-

rung von sozialen Beziehungen in der Schule – hier in einer Form, vor der sie Angst haben, wie die oben erwähnten Interviews mit Kindern aufzeigen. Zurückweisung unter Kindern und Gewalterfahrungen haben massiven Einfluss auf das Wohlbefinden, auf die Motivation und das Engagement sowie auf die Schulleistungen von Kindern (Ladd u.a. 2009, 2006).

3.3.3 Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen, Schulen und Familien

Kindertageseinrichtungen entfalten einen gezielten Einfluss auf den Übergang des Kindes und der Familie durch Aktivitäten, die Kinder speziell auf den Übergang vorbereiten sollen. In unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität werden diese Maßnahmen zum Teil auch gemeinsam von Schule und Kindertageseinrichtung durchgeführt, zumeist vor dem Schuleintritt der Kinder. Es handelt sich hier um

- Aktivitäten mit den Kindern, z.B. Besuche der Kindertageseinrichtungskinder in der Schule oder von Schulkindern in der Kindertageseinrichtung, gemeinsame Aktivitäten von Schule und Kindertageseinrichtung, z.B. ein gemeinsames Projekt im künstlerischen Bereich, Angebote der Lehrkraft für Kinder, z.B. zur Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung,
- Aktivitäten mit den Eltern bzw. anderen Familienmitgliedern, z.B. Informationsveranstaltungen für die Eltern als einmalige Veranstaltung oder in Kursform, Entwicklungsgespräche der frühpädagogischen Fachkräfte, um mit den Eltern den Entwicklungsstand des Kindes im Hinblick auf den Übergang zu besprechen,
- gemeinsame Aktivitäten mit Kindern und Eltern, z.B. ein Tag der offenen Tür in der Schule, Angebote im Rahmen von Schuleingangsuntersuchungen,
- Aktivitäten der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule auf der professionellen Ebene, z.B. gemeinsame Fortbildungen.

Das Modell von Sabine Lingenauber (2008) zeigt differenziert die Ebenen auf, auf denen eine Kooperation stattfinden kann; es dient damit als Möglichkeit zur Reflexion des Kooperationshandelns.

In Rahmen der BiKS-Studie wurde zuletzt anhand einer repräsentativen Stichprobe in Bayern und Hessen erhoben, wie häufig solche Angebote in der Praxis vorkommen. Demnach schwankt die Häufigkeit und

Regelmäßigkeit der Angebote unter den Einrichtungen erheblich – von zehn abgefragten Kooperationsaktivitäten gaben manche Kindertageseinrichtungen an, dass sie nur ein Angebot offerierten, andere boten alle an. In 42% der Kindertageseinrichtungen wurden fünf bis zehn Kooperationsaktivitäten angeboten, in fast 60% der befragten Schulen sechs bis zehn Maßnahmen (Faust u.a. 2013, S. 144). Die am häufigsten genannten Maßnahmen sind der Besuch der Vorschulkinder in einer Schulklasse (genannt von 92,1% der frühpädagogischen Fachkräfte) und der „allgemeine Informationsaustausch“ zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Lehrkraft (ebenfalls von 92,1% der frühpädagogischen Fachkräfte genannt), der vom „inhaltlichen Austausch“ und dem „Austausch über Stärken und Schwächen“ abgegrenzt wird. Die beiden am häufigsten genannten Kooperationsaktivitäten stuften die Lehrkräfte und frühpädagogischen Fachkräfte als am wichtigsten ein. Es wurden aber auch fast alle anderen Maßnahmen im Durchschnitt als eher wichtig bis wichtig eingestuft. Nur gemeinsame Feste und Feiern und ein Besuch der Schulkinder in der Kindertageseinrichtung wurden als weniger wichtig gesehen. Gemeinsame Feste und Feiern kommen, ebenso wie Aktivitäten unter Einschluss der Eltern, demzufolge auch seltener vor, was nach den Autoren der gesetzlich verankerten Erziehungspartnerschaft der Einrichtungen mit den Eltern widerspricht (ebd., S.148). Im Vergleich mit früheren Studien zeigt sich, dass sich die Kooperationsmaßnahmen in den letzten Jahrzehnten stärker verbreitet haben, bei deutlichen Unterschieden zwischen den Einrichtungen.

Worauf sind diese Unterschiede zurückzuführen, was behindert die Kooperation aus Sicht der befragten Fach- und Lehrkräfte? Die Lehrkräfte sahen die Schweigepflicht als hinderlich an. Ein statistischer Zusammenhang zeigte sich zwischen der Breite an Kooperationsmaßnahmen und der Einschätzung der Wichtigkeit. „Je weniger wichtig die Kooperation eingeschätzt wird, desto weniger Kooperationsmaßnahmen finden statt“ (ebd., S. 149). Die Einstellungen der Fachkräfte zeigten sich hier also als bedeutsam.

Erkenntnisse aus Wirksamkeitsstudien

Wie wirksam sind die Maßnahmen auf den Übergang und die erste Zeit in der Schule? Es liegt eine kleine Anzahl von Studien vor, in denen eine Wirkung im Rahmen größerer Wirkungsstudien untersucht worden sind. Die bereits genannte BiKS-Studie ist eine von

zwei Studien, in denen dies für Deutschland unternommen wurde (Faust u.a. 2012). Zu verschiedenen Zeitpunkten im Übergang wurden die Eltern einmal nach der Teilnahme des Kindes an gegenseitigen Besuchen der Kinder in einer Kindertageseinrichtung und einer Schule sowie nach der Teilnahme an Vorschulprogrammen, und einmal nach frühen Gesprächen über die Einschulung ihrer Kinder im Alter von nur vier Jahren befragt. Den frühpädagogischen Fachkräften wurden vier Fragen zum Austausch zwischen ihnen und den Lehrkräften gestellt. Es zeigten sich keine Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Kooperationsmaßnahmen und der Einschätzung eines erfolgreichen Schulanfangs im Rahmen eines selbst entwickelten Lehrer- und Elterneinschätzungsbogens. In der Diskussion der Ergebnisse wurde vermutet, dass die Erfassung der Maßnahmen möglicherweise nicht genau genug war, da weder Häufigkeit oder Intensität noch Qualität der Maßnahmen erfasst wurden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Maßnahmen nicht unabhängig von Häufigkeit oder Qualität wirken.

In einer finnischen Längsschnittstudie von Annarilla Ahtola u.a. (2011) zeigten sich Wirkungen von Übergangsmaßnahmen. Es wurde anhand von Entwicklungstests der Einfluss der Durchführung von sieben verschiedenen Übergangsmaßnahmen auf die kindliche Entwicklung in den Bereichen Lesen/Schreiben sowie Mathematik untersucht. Laut der Studie entwickelten sich diejenigen Kinder am schnellsten, die in Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen waren, in denen viele unterschiedliche Übergangsmaßnahmen durchgeführt wurden. Zwei Maßnahmen hatten den größten Effekt auf die akademische Entwicklung der Kinder: zum einen die von Kindertageseinrichtungen und Schulen gemeinsam betriebene Entwicklung und Abstimmung des für die jeweilige Kindertageseinrichtung und Schule geltenden lokalen Bildungsplans in Kindertageseinrichtung und Schule, zum anderen die Weitergabe schriftlicher Informationen über das Kind – entweder die individuelle Erziehungsplanung oder das Entwicklungsportfolio des Kindes. Diese beiden waren auch die am wenigsten praktizierten Maßnahmen, und die Autoren werteten die Tatsache, dass diese Maßnahmen durchgeführt wurden, als Zeichen für die hohe Qualität der Kooperation. Darüber hinaus war für zwei weitere Maßnahmen ein Effekt zu finden – dafür, dass Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtung und Schule gemeinsam

ein Bildungsangebot geplant oder durchgeführt hatten und dass Eltern und Kind vor Schulbeginn die zukünftige Lehrkraft getroffen hatten. Auch wenn Details zur Durchführung der jeweiligen Maßnahmen nicht bekannt sind, lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass es auf die Qualität und Intensität der Beziehungen und auf die Kooperation zwischen Eltern, Fach- und Lehrkräften ankommt, denn die effektivsten Maßnahmen lassen sich auch als die intensivsten und persönlichsten werten, die zumeist eine Kooperationsbasis voraussetzen. Das zeigt sich auch daran, dass in den Tandems, in denen diese Maßnahmen durchgeführt wurden, auch noch viele weitere umgesetzt wurden. Die Ergebnisse weisen auch auf die Wichtigkeit der inhaltlichen Anschlussfähigkeit hin, in der Pädagogik der jeweiligen kooperierenden Kindertageseinrichtung und Schule sowie in Bezug auf das einzelne Kind. Die institutionsübergreifende Kooperation wird in Finnland dadurch erleichtert, dass in Kindertageseinrichtungen und Schulen Tandems organisiert sind. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass in Finnland wie in Deutschland Unterschiede zwischen Kindertageseinrichtung und Schule in Bezug auf die Pädagogik bestehen (Zentrierung auf das Kind vs. verpflichtende Lernstandards und Fächer, Lernen über Spiel vs. angeleitetes sprachvermitteltes Lernen) (Ahtola u.a. 2011).

Zuvor hatten bereits Jennifer LoCasale-Crouch u.a. (2008) in ihrer korrelativen Studie in den USA Erkenntnisse gewonnen, die ebenfalls auf die Bedeutung von Kooperationsaktivitäten im Übergang hinwiesen. Dort zeigten sich Zusammenhänge zwischen der Anzahl der an den jeweiligen Standorten angebotenen Übergangsaktivitäten (aus einer Auswahl von neun Maßnahmen) und der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern. Die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder war auch hier am positivsten, wo Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte die lokalen Bildungspläne miteinander diskutierten oder Informationen über die einzelnen Kinder austauschten. Auch Amy B. Schulting u.a. (2005) haben die Vielfältigkeit des Einflusses solcher Maßnahmen festgestellt und dabei einen besonderen Schwerpunkt auf die Beteiligung von Eltern gelegt.

Kay Margetts (2003) hatte in Australien den Übergang von 212 Kindern in die Schule untersucht. Erfahrungen mit Transitionsaktivitäten der Schule

und außerunterrichtlicher Betreuung hingen mit der Anpassung der Kinder an die Schule zusammen. Dabei gingen eine hohe Beteiligung der Kinder an Transitionsaktivitäten mit höheren Maßen an Selbstsicherheit, Selbstkontrolle, sozialen Fertigkeiten und akademischer Kompetenz einher. Die Anzahl der Transitionsaktivitäten erklärte ca. 9% der Varianz bei Selbstsicherheit, 4% bei Selbstkontrolle, 6% bei zusammengefassten sozialen Fertigkeiten und 3% bei akademischer Kompetenz (ebd.).

Erkenntnisse aus Modellprojekten

Jenseits dieser Wirksamkeitsstudien wurden Erfahrungen mit solchen Kooperationsmaßnahmen in einer Reihe von kleineren und von groß angelegten Modellprojekten in Deutschland gesammelt und deren Relevanz im Rahmen von Handlungs- und Wirkungsforschung zum Teil untersucht. Es werden hier zuerst Modellprojekte zur Gestaltung der Schuleingangsphase vorgestellt, die strukturelle Schwerpunkte hatten. Anschließend werden die Projekte „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“ (ponte), „Gemeinsam eine ‚Bildungsphilosophie‘ entwickeln – gemeinsam den Übergang professionell begleiten“ (TransKiGs), „Kindergarten der Zukunft“ (KiDZ) und „Bildungshaus 3-10“ diskutiert, die inhaltlich stärker auf den Übergang und die Kooperation zwischen allen Beteiligten fokussieren.

In den letzten 20 Jahren wurden in der Durchführung verschiedener Modellprojekte zur Gestaltung der Schuleingangsphase Erfahrungen dazu gesammelt, wie zu einem erfolgreichen Start von Kindern in die Schule beigetragen werden kann. Mit Bezug auf Barbara Berthold u.a. (2011) und Bernhard Hauser (2011) werden hier zwei Modelle kurz vorgestellt.

Im schweizerischen Modellprojekt wurden zwei Kita-Jahre und die ersten beiden Klassen der Schule zur sogenannten Basisstufe/Grundstufe vereinigt: Von 2004 bis 2009 wurden in 177 Projektklassen vier- bis achtjährige Kinder durch jeweils zwei Lehrkräfte pro Klasse in altersheterogenen Gruppen unterrichtet. Zentrale Aspekte stellten dabei die „organisatorische Kontinuität“, „Teamteaching“, „fließender Übergang zwischen spielerischem und aufgabenorientiertem Lernen“ und „früher Einstieg in Schriftspracherwerb und Mathematik“ dar. Im Projekt wurde das Resümee gezogen, dass es durch dieses Modell gelungen sei, „den im herkömmlichen Übergang beobachteten

„Bruch“ bei der Einschulung zu reduzieren. Bezüglich der Umsetzung zeigt sich ein breites Formen- und Kooperationspektrum, sodass die Frage nach der Wirksamkeit der verschiedenen Strategien und nach dem Zusammenhang zwischen Altersmischung, Teamteaching und Unterrichtsqualität als dringendes Forschungsdesiderat bestehen bleibt (Berthold u.a. 2011, S. 51). Bernhard Hauser (2011) führt als weiteres wesentliches Ergebnis an, dass sich in den Projektklassen am Ende der fünfjährigen Projektzeit entgegen den Erwartungen kein Vorteil für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und/oder Kindern aus sogenannten bildungsfernen Familien zeigte. Er schlussfolgert, dass anstelle umfassender Reformen „evidenzbasierte und eher bescheidene Verbesserungen“ treten sollten. „Die Verbesserung der Chancen vorab benachteiligter Kinder ist weniger eine Frage des Modells als eine der nachhaltigen bereichsspezifischen Förderung“ (ebd., S. 38), wobei der Schwerpunkt auf das spielerische Lernen gesetzt werden sollte.

In dem Modellversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ in Thüringen in den Jahren 2000 bis 2003 mit anschließendem landesweitem Transfer wurde die Schuleingangsphase als jahrgangsgemischte Einheit innerhalb der Grundschule weiterentwickelt. Über einen hoch differenzierten und individualisierten Unterricht sollten alle Kinder gemäß ihrem Bedarf im Lernen inklusiv unterstützt werden und diese Phase in ein bis drei Jahren durchlaufen. Es zeigte sich, dass die Umsetzung nicht nur im Rahmen eines Schulversuchs machbar war, sondern dass auch im landesweiten Transfer gute Fortschritte erreicht werden konnten. Dafür war jedoch eine Begleitung der Maßnahmen erforderlich, da sich Problempunkte im Projektverlauf verlagerten und sich auf verschiedenen Strukturebenen in unterschiedlicher Weise zeigten. Die Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern zu „Schuleingangsphasen-Beratern und -Beraterinnen“, stellte sich als Motor des Projektes heraus. Sie motivierten Fachkräfte weiterer Schulen zum Ausbau und begleiteten sie bei diesem (Carle/Metzen in Berthold u.a. 2011).

Das Projekt ponte wurde von 2004 bis 2008 in den Bundesländern Brandenburg, Berlin, Sachsen und in der Region Trier in Rheinland-Pfalz durchgeführt. Ziel war es, Kontinuität im Bildungsprozess zu bewirken, indem Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in „Lerntandems“ fachliche Diskurse über die jeweiligen Bildungsverständnisse und deren Anschlussfähig-

keit führen sowie, darauf aufbauend, anschlussfähige Bildungsprozesse über die institutionellen Grenzen hinaus gestalten. Durch regelmäßige Treffen, regelmäßigen gemeinsamen Austausch sowie durch Reflexion der pädagogischen Arbeit, gegenseitige Hospitationen der pädagogischen Fachkräfte, gemeinsame Bildungsprojekte und gemeinsame Fortbildungen wurden insbesondere „die konkreten Bildungserfahrungen der einzelnen Kinder im Elementarbereich für die Grundschule aufbereitet und verstehbar“ gemacht (Hildebrandt u.a. 2010, S. 270). Die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und die Umsetzung in der Praxis wurden insbesondere durch Differenzen im Grundverständnis erschwert, die sich in unterschiedlichen Sprachstilen und Organisationsformen der Systeme ausdrückte. Dabei war die Begleitung der Fach- und Lehrkräfte durch eine Moderatorin „der Schlüssel für eine hohe Kooperationsqualität“ (ebd., S. 265). Es zeigte sich die Notwendigkeit verschiedener Aktivitäten wie Gespräche und Hospitationen, um unter den pädagogischen Fachkräften ein Klima zu schaffen, das eine Veränderung der pädagogischen Arbeit bewirkte. Durch die Gestaltung einer solchen individuellen Anschlussfähigkeit wurde eine Definition von „Schulfähigkeit (...) obsolet“ (ebd.).

TransKiGs war von 2005 bis 2009 als länderübergreifendes Verbundprojekt unter Beteiligung von Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen angelegt. Unterschiedliche Schwerpunkte im Rahmen der Entwicklung und Erprobung von Konzepten, Strategien und Materialien wurden gesetzt, um einen verbesserten Übergang zu erreichen. Ihnen war gemeinsam, dass „die Veränderung der konkreten Praxis der Übergangsgestaltung mit der Erarbeitung und Verankerung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung“ (Liebers/Scheib 2012, S. 203) verknüpft war. Ein Weg, dies zu erreichen, nahm seinen Ausgangspunkt in der gemeinsamen Realisierung von Bildungsangeboten in Tandems von Kindertageseinrichtung und Schule, um mithilfe dieser Erfahrungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu reflektieren und so gemeinsame pädagogische Überzeugungen zu benennen. Ein anderer erfolgreicher Weg war ein entgegengesetzter, auf dem institutionenübergreifende Rahmenkonzepte und eine gemeinsame Bildungsphilosophie entwickelt wurden, um, darauf aufbauend, Wege einer professionellen Übergangsbegleitung zu erproben (ebd.). Als wichtig, um eine vertiefte Koope-

ration zu erreichen, wurden Faktoren wie die nötige Zeit, um sich und die pädagogischen Konzepte der Partnereinrichtungen kennenzulernen sowie Unterstützungssysteme in Form von externer Moderation, Unterstützung durch Leitungen, Team und Träger sowie gemeinsame Fortbildungen erfahren.

In Bayern wurde von 2004 bis 2009 das Modellprojekt KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern durchgeführt, um in drei Netzwerken unter anderem eine engere Verzahnung von jeweils einer Grundschule und je drei Kindertageseinrichtungen zu erreichen. In Kindertageseinrichtungen wurde vor allem eine stärker bereichsspezifisch orientierte Bildung implementiert. Diese war spielerisch und systematisch sowie alltagsorientiert und altersgemäß ausgerichtet. Auf der Basis von intensiven gemeinsamen Fortbildungen für Fach- und Lehrkräfte wurde ein „Teamteaching“ von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umgesetzt, um die gemeinsame Verantwortung zu betonen. Auf Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungsverläufe der Kinder wurde besonderer Wert gelegt. Im Rahmen der empirischen Evaluation wurde ein positives Resümee gezogen: Es zeigten sich am Ende der Kita-Zeit ein Vorsprung kindlicher Kompetenzen in Mathematik und Kompetenzen für den Schriftspracherwerb gegenüber einer Vergleichsgruppe, am Ende der zweiten Klasse nur noch in Bezug auf Lesekompetenzen (Sechtig u. a. 2012, S. 180). Das Teamteaching fand hohe Zustimmung bei den beteiligten frühpädagogischen Fachkräften und führte oftmals zu individueller fachlicher Weiterentwicklung, aber auch zu Konflikten, die thematisiert und reflektiert wurden. Es war dabei immer wieder Zeit für Diskussionen und fachlichen Austausch notwendig: „Die Wichtigkeit dieses gemeinsamen fachlichen Austausches, der die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Neuorientierungen in einem multiprofessionellen Team thematisiert, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden“ (Sechtig u. a. 2012, S. 183). Das Projekt KiDZ ist eines der wenigen Modellprojekte, bei dem eine Evaluation der Wirkungen vorliegt. Diese Evaluation bezieht sich allerdings auf die Wirkung aus dem Komplex an Kooperations- und Unterstützungsmaßnahmen. Es können keine Schlussfolgerungen hinsichtlich der Wirksamkeit einzelner Maßnahmen gezogen werden.

Im Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ in Baden-Württemberg erfolgt die Verzahnung zwischen

Kindertageseinrichtungen und Schulen dadurch, dass sich Kita- und Schulkinder regelmäßig in altersgemischten Spiel- und Lerngruppen treffen. Diese sogenannten Bildungshausangebote werden von frühpädagogischen Fachkräften mit Lehrkräften gemeinsam vorbereitet und durchgeführt. Zudem finden institutionenübergreifende Leitungs- und Großteamsitzungen statt, an denen auch Eltern- und Trägervertreter teilnehmen. Das Projekt wird seit 2007 an 33 Standorten von je einer Grundschule und bis zu fünf Kindertagesstätten durchgeführt, die das Angebot in unterschiedlichen Varianten umsetzen. Ziel ist eine kontinuierliche Bildungsbiografie der Kinder. Die wissenschaftliche Begleitung unterstützt die Bildungshäuser in ihrer Weiterentwicklung und führt eine Wirkungsanalyse im Vergleich zu Kontroll-einrichtungen durch. Die ersten Ergebnisse deuten auf Vorteile der intensiven Kooperation für Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte hin (Sturmhöfel 2012). Auch in diesem Projekt erfolgt also eine Evaluation der Wirkungen, deren Ergebnisse zum Zeitpunkt der Erstellung vorliegender Expertise allerdings noch nicht publiziert waren.

Hinsichtlich der Forschungslage ist allgemein kritisch festzuhalten, dass insbesondere in Deutschland nur vereinzelt Studien vorliegen, in denen Aussagen zur Wirkung von Kooperationsmaßnahmen getroffen werden, und nur eine Studie, in der Angaben zur Wirkung einzelner Maßnahmen gemacht werden, wobei in dieser Studie – im Gegensatz zu internationaler Forschung – keine Wirkung benannt werden konnte. Damit besteht für eine solche Forschung in Deutschland ein deutlicher Ausbaubedarf.

Anschlussfähigkeit zwischen den Professionen von Kindertageseinrichtungen und Schulen

Der Forschungsbereich der Anschlussfähigkeit im Sinne von inhaltlicher und methodischer Kontinuität und von Kohärenz zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist erst im Aufbau befindlich. Da pädagogisch-didaktische Orientierungen generell das Handeln beeinflussen, wurden diese zur Analyse von Anschlussfähigkeit vergleichend bei pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften untersucht. Karin von Bülow (2011) untersuchte dabei rekonstruktiv die Anschlussfähigkeit subjektiver Bildungstheorien in einem Sample aus zehn frühpädagogischen Fachkräften (darunter ein Mann) und zehn Lehrkräften.

Sie konstatierte eine sehr große Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Bildungsziele und des Bildungsprozesses. Relativ große Unterschiede fand sie dagegen bei der Auswahl der Bildungsinhalte: Während sich die frühpädagogischen Fachkräfte an den Interessen der Kinder orientierten, war für die Lehrkräfte der Lehrplan die Leitlinie. „Für die Lehrerinnen scheint sich die Frage, warum welche Inhalte ausgewählt werden, aufgrund des standardisierten Curriculums nicht zu stellen“ (ebd., S. 238). Auch hatten die Professionen nur relativ wenig differenziertes Wissen über die Arbeit der jeweils anderen Profession; die Vertretenden der Professionen nahmen sich vor allem in ihrer Verschiedenheit wahr, insbesondere hinsichtlich der Tatsache, dass die Schule durch den verpflichtenden Charakter des Lehrplans geprägt ist, während die Kindertageseinrichtung mehr Freiräume innehat.

Diese Unterschiede in Bezug auf die Auswahl von Bildungsinhalten zeigten sich auch in einer aktuellen Studie zu Orientierungen in Bezug auf das Mathematiklernen. Die Forschergruppe um Carle und Wittmann fand in qualitativen Interviews mit Grundschullehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften heraus, dass letztere ihren Fokus auf jedes einzelne Kind und dessen individuelle Lernprozesse richten, wobei Heterogenität der Gruppe als normal erscheint. Grundschullehrkräfte würden den Schwerpunkt in der alltäglichen Arbeit hingegen auf die Klasse als Einheit und deren Lernfortschritte legen, auftretende Heterogenität würde als störend empfunden (Schuler/Wittmann 2014). Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang auch auf den von den Lehrkräften empfundenen Druck durch die Lehrpläne hin. Konsistent dazu, dass Heterogenität als Herausforderung gesehen wird, erwarten die Lehrkräfte in der Kooperation mit den frühpädagogischen Fachkräften von diesen, dass sie alle Kinder gezielt auf die Schule vorbereiten: „Die aufnehmende Institution formuliert klare Erwartungen an die abgebende, und versucht dadurch ihre Probleme zu lösen – ein Muster, das bei Übergängen innerhalb der Bildungskette immer wieder aufzutreten scheint“ (ebd., S. 11). Hinsichtlich der Auswahl von Materialien würden die frühpädagogischen Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen der Forderung nach Schulvorbereitung und dem eigenen elementarpädagogischen Verständnis stehen, was unterschiedlich mit alltagsintegrierter Bildungsunterstützung bis hin zu Trainingsprogrammen beantwortet wird.

Die Weitergabe von Bildungsdokumentationen und die Nutzung anschlussfähiger Beobachtungsverfahren können auch als Instrumente zur Herstellung von Anschlussfähigkeit gesehen werden. In oben genannter Studie von Annarilla Ahtola u. a. (2011) wird die Wirksamkeit der Weitergabe solcher Informationen auf die Leistungsentwicklung von Kindern belegt. Vielfältige Funktionen, wie die institutionsübergreifende Weitergabe von Informationen über das Kind, um seine Entwicklung nachvollziehen zu können, oder um eine individuelle, anschlussfähige Förderung zu unterstützen (Hanke u. a. 2013), werden der Informationsweitergabe zugeschrieben. Im Projekt TransKiGs wurde in Bremen eine „Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation“ entwickelt und erprobt, in dessen Rahmen der sogenannte Entwicklungsstern für den Übergang von Kindertageseinrichtung zur Grundschule eingesetzt wurde. In Berlin wurden Lerntagebücher für Kindertageseinrichtungen und Schulen entwickelt. In Thüringen wurden das Übergangsgespräch mit Übergangsbrief sowie ein Übergangsbuch (Liebers/Scheib 2012; Lingenauber/Nielschütz 2010) entwickelt. Aktuell wird im Projekt „Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition“ (ILEA T) daran gearbeitet, eine Verzahnung der Vorgehensweisen bei Beobachtung und Diagnostik im Elementar- und Primarbereich zu erreichen. Es wurde ein Instrument entwickelt, das die Bildungsdokumentationen in Kindertageseinrichtungen und die individuellen Lernstandsanalysen in Grundschulen verbinden soll (Liebers u. a. 2012). Es ist im Internet verfügbar (Geiling u. a. 2013).

Im Projekt „Wirkungen von Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule auf Erzieher/innen, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder“ (WirKt) (Hanke u. a. 2013) wurden in Nordrhein-Westfalen Erkenntnisse zur Nutzung von Bildungsdokumentationen gewonnen, die als möglicher Anlass für die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Elternhaus dienen. Nach diesen ist der Anteil der Lehrkräfte, die im Laufe des Schuljahres keine Bildungsdokumentationen der neuen Schülerinnen und Schüler erhalten hat, sehr hoch. Eine vernetzte Informationsweitergabe zwischen Eltern, frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, mithin von der Kindertageseinrichtung an die Schule ist noch nicht weit verbreitet. In der Befragung der Eltern am Ende der Kita-Zeit hatten diese angegeben,

dass sie der Weitergabe der Bildungsdokumentation positiv gegenüberstehen würden – in der Grundschule befragt, gab nur ca. ein Drittel der Eltern an, dass die Übergabe auch stattgefunden hätte. Die Autorinnen schlussfolgern, dass es sich hier um ein Kommunikationsproblem handeln müsse und dass die Eltern nicht genug über die Bedeutung der Weitergabe der Bildungsdokumentation informiert wären. Die Lehrkräfte, die eine Dokumentation erhalten hatten, gaben an, dass die Bildungsdokumentationen sehr unterschiedliche Elemente enthalten und sehr vielfältig sind. Hinsichtlich der weiteren Nutzung sind ihnen die Inhalte von unterschiedlicher Wichtigkeit. Jedoch gaben nur wenige Lehrkräfte den Kita-Fachkräften zu den erhaltenen Bildungsdokumentationen Rückmeldung (ebd.). Diese Ergebnisse zeigen auf, dass die Weitergabe und die weitere Nutzung von Bildungsdokumentationen in der Schule mit Hürden in Kommunikation, Koordination und Kooperation behaftet sind, wenn sie nicht in eine strukturierte Kooperationspraxis, wie z.B. ein Modellprojekt, eingebunden sind.

Auch die Befragung im Rahmen des Projektes „Bildungshaus 3-10“ (Höke/Schneider 2013) in Baden-Württemberg zeigte solche Hürden auf. Manchen Schulen fiel es schwer, in Kindergärten praktizierte aufwendige Beobachtungsverfahren zu übernehmen, und sie sahen oftmals den zusätzlichen Nutzen für den schulischen Bereich nicht. In den ersten Ergebnissen eines weiteren Forschungsprojekts deutet sich die selektive Nutzung solcher Informationen durch Lehrkräfte an. Die beteiligten Lehrkräfte konzentrierten sich bei der Betrachtung von Portfolios, die über Kinder vor deren Übergang erstellt worden sind, vor allem darauf, welche schulnahen Kompetenzen und sozialen Hintergründe die Kinder mitbringen, wobei das darin liegende Schulfähigkeitskonzept implizit blieb (Richter u.a. 2012).

Zur Analyse von Anschlussfähigkeit sind auch die professionellen Qualifikationswege in den Blick zu nehmen. Kita-Fachkräfte und Grundschul-Lehrkräfte durchlaufen unterschiedliche Qualifikationswege an Fachschulen, in kindheitspädagogischen Studiengängen sowie in Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen. Es zeigen sich hier Differenzen sowohl im Ausbildungsniveau als auch in der fachlichen Tradition. Über diese Feststellung hinaus stellt sich die Frage, inwieweit die Ausbildungen bzw.

Studiengänge inhaltlich zu mehr Kontinuität und Anschlussfähigkeit zwischen den Professionen beitragen. Norbert Neuß und Kolleginnen kamen dazu im Projekt „Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von ErzieherInnen, LehrerInnen und KindheitspädagogInnen“ (VELPri) (Neuß u.a. 2014) zu ernüchternden Ergebnissen. In der Dokumentenanalyse der Ausbildungs- und Studiencurricula fanden sie eine sehr geringe Präsenz der Übergangsthematik in den Curricula allgemein, bei großer Heterogenität der Bildungsinhalte innerhalb der Institutionen wie auch zwischen den Qualifikationswegen. Deutlich wurde, „dass der Übergang in den meisten Qualifizierungen zwar mehrfach in den Blick gerät, kaum aber selbst zum Thema und Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung wird. (...) Es ist nicht davon auszugehen, dass die AbsolventInnen über die für die Gewährleistung von Anschlussfähigkeit und Kontinuität der Bildungsbegleitung nötigen Kompetenzen verfügen“ (ebd., S. 143). In einer Onlinebefragung von insgesamt 2063 angehenden pädagogischen Fachkräften zeigte sich, dass 36,6% der angehenden Grundschullehrkräfte, 16,9% der frühpädagogischen Fachkräfte und 8,3% der angehenden Kindheitspädagoginnen und -pädagogen mit der Übergangsthematik nie konfrontiert worden waren (ebd., S. 165 f.). Von denjenigen, bei denen das Thema Teil des Lehrplans war, beurteilten 57% der angehenden Lehrkräfte, 37% der angehenden frühpädagogischen Fachkräfte und 26% der angehenden Kindheitspädagoginnen und -pädagogen den Umfang der Bearbeitung des Themas mit der Note ausreichend oder ungenügend (ebd., S. 217). Das weitgehende Fehlen von Praktikumsmöglichkeiten in einer benachbarten Bildungsinstitution und die Seltenheit gemeinsamer Lehrveranstaltungen sind weitere Elemente, die zur mangelhaften Auseinandersetzung von Lernenden mit der Übergangsthematik und der jeweils anderen Profession in den Qualifizierungswegen beitragen. Insgesamt weisen die Ergebnisse der Studie also auf wesentlichen Veränderungsbedarf hin.

Curriculare Vorgaben in Bildungs- und Lehrplänen beeinflussen, wie oben ausgeführt, offenbar das Handeln von Kita-Fachkräften und Lehrkräften. Hierzu wird eine differenzierte Analyse in Kapitel 4 dieser Expertise vorgestellt.

Zusammenarbeit mit Familien

Über die Zusammenarbeit zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule – in Deutschland oftmals auf den programmatischen Begriff der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ mit den Eltern bzw. der Familie gebracht – wirken Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schulen auf einen gelingenden Übergang von Eltern und Kind sowie den weiteren Schulerfolg des Kindes hin. Die Zusammenarbeit umfasst dabei Aspekte der Kommunikation und Beteiligung, der gegenseitigen Unterstützung und der gemeinsamen Entscheidungen. Die Kooperation mit den Eltern ist in Deutschland für die Kindertageseinrichtungen und Schulen verpflichtend verankert (siehe Kapitel 4.1.8).

Die Untersuchungen von Gabriele Faust u.a. (2013, BiKS-Studie), Annarilla Ahtola u.a. (2011), Jennifer LoCasale-Crouch u.a. (2008) sowie Amy B. Schulting u.a. (2005) sind auch für den Themenkomplex der Zusammenarbeit zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule relevant. Sie alle zeigen, dass Übergangsaktivitäten, welche die Eltern einbeziehen, im Zusammenspiel mit anderen Übergangsaktivitäten wirken – der Einsatz sehr unterschiedlicher Aktivitäten kann als Indiz für eine qualitativ gute bestehende Zusammenarbeit angenommen werden (Ahtola u.a. 2011). Annarilla Ahtola u.a. (2011) konnten darüber hinaus einen tendenziellen Effekt auf die Lernfortschritte in der ersten Klasse dafür finden, dass Eltern und Kind vor Schulbeginn die zukünftige Lehrkraft getroffen hatten, dass also ein individueller Kontakt bestand. Amy B. Schulting u.a. (2005) zeigten anhand einer großen Stichprobe von über 17.000 US-amerikanischen Kindern, dass Übergangsaktivitäten die Beteiligung der Eltern in der ersten Klasse intensivierten und dass eine intensivierte Beteiligung wiederum einen positiven Effekt auf die Leistungen der Kinder in der ersten Klasse hatte – jedoch nur dann, wenn die Initiative für die Beteiligung von den Eltern ausging. Die Autoren bewerten die Ergebnisse so, dass die Übergangsaktivitäten möglicherweise dabei helfen, dass sich Eltern an Schulen wohler und zugehöriger fühlen, besser informiert sind und dass ihnen die Wichtigkeit ihrer Beteiligung bewusster wird. Eine Beteiligung der Eltern durch die Lehrer, die möglicherweise insbesondere dann stattfindet, wenn Probleme auftreten, hat dagegen einen tendenziell negativen Einfluss (siehe auch Walper/Roos 2001).

Eine Forschungsgruppe unter Leitung von Petra Hanke führte eine Studie unter dem Titel „Wirkungen von Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule auf Erzieherinnen und Erzieher, Lehrpersonen, Eltern und Kinder“ (WirKt) durch (Hanke u.a. 2013). In einer Stichprobe von 339 Eltern, befragt drei Monate vor Einschulung ihres Kindes, und 399 Eltern, befragt drei Monate nach Eintritt ihres Kindes in die Schule, fand die Forschergruppe für die durch die Eltern eingeschätzte Übergangsbewältigung ihres eigenen Übergangs zu Eltern eines Schulkindes zu beiden Zeitpunkten positive Wirkungen von Kooperationsaktivitäten heraus. Im Durchschnitt stimmten die Eltern den positiven Wirkaspekten bezüglich der eigenen Bewältigung des Übergangs ihrer Kinder in die Grundschule zu. Je höher die Kooperationsintensität und -vielfalt war, desto höher war die Zustimmung der Eltern zu positiven Wirkaspekten und desto geringer die Zustimmung zu negativen Wirkaspekten. Als zunehmende Kooperationsintensität wurde der Austausch von Informationen als eher niedriges Niveau, die arbeitsteilige Durchführung von Kooperationsmaßnahmen als mittleres Niveau und die kokonstruktive Vorbereitung und Gestaltung von Kooperationsmaßnahmen als hohes Niveau gewertet. Die Zufriedenheit der Eltern mit den Maßnahmen stieg mit der Kooperationsintensität und -vielfalt an (Backhaus u.a. 2014).

Diese ersten Ergebnisse bezüglich der Zusammenarbeit im Übergang werden durch den Forschungsstand zur allgemeinen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule bzw. Kindertageseinrichtung bestätigt. Werner Sacher (2012) greift hierbei auf die Metaanalysen von William Jeynes (2011) und auf eigene Untersuchungen zurück. Die besonders hohe Bedeutung der häuslichen Unterstützung des Lernens sowohl in der frühen Kindheit (Anregungsqualität) als auch während des Schulbesuchs wird wiederum deutlich. Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kindertageseinrichtung und Schule wird da wirksam, wo sie intrinsisch motiviertes Engagement der Eltern in der Familie unterstützt, was förderlich für das kindliche Lernen ist. Ein entsprechendes Verhalten drückt sich beispielsweise darin aus, dass Eltern Leistungserwartungen an ihre Kinder ausdrücken, verbunden mit der Zuversicht, dass ihre Kinder erfolgreich sein werden (zur Wirksamkeit bestätigend Natale u.a. 2009), dass sie offen Gespräche mit den Kindern führen, z.B. über

alle schulischen Belange, dass die Eltern einen autoritativen Erziehungsstil haben, der ihre Liebe zum Kind zeigt, aber auch eine gute Strukturierung des Alltags unterstützt, oder dass Eltern mit ihren Kindern lesen und andere bildungsnahe Aktivitäten ausführen (siehe auch Grolnick u.a. 2009). Eltern unter Druck zu setzen, ist dagegen kontraproduktiv. Stattdessen ist es wesentlich, Eltern die Überzeugung zu vermitteln bzw. sie darin zu bestärken, dass sie „durch ihr Engagement für die Schule und für das Lernen ihrer Kinder wesentlich zu den Leistungen ihrer Kinder sowie zu einem günstigen Verhalten und zu positiven Einstellungen beitragen können. Unabdingbare Voraussetzung dafür ist aber, dass auch die schulische Seite davon ausgeht, dass Eltern ungeachtet ihres Einkommens, ihres Bildungsniveaus und ihres Beschäftigungsstatus (arbeitslos oder nicht) einen solchen Beitrag leisten können“ (Sacher 2012, S. 237), dass also auf Ressourcen, nicht auf Defizite geblickt wird. Ein Effekt einer solchen Zusammenarbeit ist, dass sich die Einstellung von Eltern zur Schule und zum Lernen ändert: „Eltern verstehen die Arbeit der Schule und der Lehrkräfte besser und unterstützen sie entschiedener, es entsteht ein bildungsfreundlicheres Klima in den Familien und eine günstigere Atmosphäre zwischen Schule und Elternhaus“ (ebd.). Als besonders effektiv haben sich individuelle Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften erwiesen. Voraussetzung war, dass sie nicht ausschließlich problemveranlasst waren, sondern dass ein allgemein positives Klima herrschte. Wichtig erschien, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte aufeinander zugehen und wichtige Informationen austauschen, wobei auch die Eltern Feedback geben. Demnach ist nicht so sehr die Häufigkeit, sondern die Qualität der Zusammenarbeit der entscheidende Faktor. Dass die Kooperations-Qualität in den zuvor genannten aktuellen deutschen Studien nur sehr eingeschränkt erfasst wurde, erklärt möglicherweise, dass hier nur wenige Effekte im Übergang gefunden wurden.

3.4 Betrachtungsebene Umgebung, Gemeinde und Gesellschaft

Aktuelle Studien belegen die Bedeutung sozialräumlicher Aspekte für einen gelingenden Übergang von Kindern (Kingston u.a. 2013; Carpiano u.a. 2009;

Lloyd/Hertzman 2009; Nettles u.a. 2008). Welche Bedingungen, Möglichkeiten und Aktivitäten stehen in einer Gemeinde zur Verfügung, die Entwicklung und Lernen von Kindern und deren Familien beeinflussen und damit einen Bildungsübergang in die Schule vorbereiten? Um dies zu evaluieren, wurde in Kanada für ein Monitoring das „Early Development Instrument“ (EDI) entwickelt, damit insbesondere der Politik für den „Atlas of Child Development“ (Janus/Offord 2007) übersichtliche Kennzahlen zur Verfügung stehen. Es werden Daten zu Lebenslagen von Familien sowie Ergebnisse der Beobachtung der Bildung und Entwicklung sozialräumlich zusammengefasst. Erste empirische Befunde weisen darauf hin, dass in Gemeinden, die über qualitativ bessere frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote und über effektivere Familienbildungsprogramme verfügen, mehr Kinder als „schulfähig“ eingeschult werden (Janus/Offord 2007). Das kanadische Monitoring-Instrument wurde in verschiedenen Nationen adaptiert. In Deutschland wurden die zentralen Ideen im sogenannten KECK-Atlas aufgegriffen, jedoch mit einem eigenen Instrument namens KOMPIK umgesetzt, das primär für die Beobachtung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes einsetzbar und stärker curricular ausgerichtet ist (Mayr/Krause 2011). Die Diskussion über die Potenziale und Risiken solcher Verfahren stehen noch aus.

Auch im Rahmen von Modellprojekten wurden die Bedeutung kommunaler Netzwerke für Kinder betont und Erfahrungen im Aufbau solcher Strukturen gesammelt. Neben (a) der Fachebene in Kindertageseinrichtungen, Schulen, Jugendhilfe und Gesundheitsbereich, kommen (b) die Eltern, (c) die Verwaltung in Form von Trägern von Kindertageseinrichtungen, Schulamt, Sozialamt sowie Gesundheitsamt und (d) die Politik in den Blick (Bertelsmann Stiftung 2008).

In einer eigenen, international im Erstarken befindlichen Forschungstradition wird der Blick auf das Bild des Übergangs in öffentlichen Medien gerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass diese einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben. Es liegen erste Untersuchungen zum Bild des Übergangs in der Kinderliteratur vor (Dockett u.a. 2010, 2006), in denen zum einen verglichen wurde, welche Themen für Kinder im Übergang wichtig sind und was in Bilderbüchern thematisiert wird sowie zum anderen, welches Bild von der Lehrkraft in diesen Bilderbüchern gezeichnet wird.

In Island wurde die Berichterstattung in öffentlichen Massenmedien wie Fernsehen, Radio, Zeitungen und Zeitschriften im Zeitraum vor und nach dem Schulbeginn auf das dort transportierte Bild von Übergang hin untersucht. Die so gewonnenen Daten zeigen die Vielfalt dessen auf, was von Medien in diesem Zusammenhang thematisiert wurde, z.B. wie die Eltern die Kinder vor und nach Schuleintritt unterstützen können. Man richtete den Blick aber auch auf Themen, die in den Medien nicht angesprochen wurden, worauf sich der öffentliche Blick also nicht richtete, z.B. auf die Wichtigkeit anderer Kinder für die Kinder im Übergang, wie beispielsweise Freunde und Geschwister (Einarsdóttir 2014).

3.5 Zusammenfassung

Im Kapitel 3 – Einflussfaktoren auf einen erfolgreichen Übergang – wurde ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand in der nationalen und internationalen Literatur gegeben, darüber, welche Faktoren den Erfolg des Übergangs beeinflussen. „Erfolg“ wurde multidimensional angelegt im Sinne von Kriterien, anhand derer die Fortschritte in der Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung in der Schule gemessen wurden, inklusive der Motivation zum Lernen. Dies wurde anhand der Bereitschaft der Kinder zur vertieften Beteiligung an Lernprozessen in der Schule sowie zu guten Beziehungen zu Lehrkräften und anderen Kindern, aber auch anhand von Perspektiven der Akteure bezüglich eines erfolgreichen Übergangs evaluiert.

In Bezug auf Faktoren, die den Erfolg von Übergängen beeinflussen, wurde unterschieden zwischen Faktoren, die den Ebenen:

- Kind,
- Familie inklusive der Interaktionen zwischen Kind und Familie,
- Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule sowie ihre Kooperationen untereinander und mit den Familien sowie
- Umwelt bzw. Gesellschaft zugeordnet werden können.

Bei Kindern zeigen sich Zusammenhänge zwischen kindlichen soziodemographischen Faktoren wie Geschlecht des Kindes, Alter bei der Einschulung, Migrationshintergrund und einem Erfolg des Über-

gangs. Hohe Bedeutung hinsichtlich eines gelingenden Übergangs und zukünftigen Schulerfolgs haben kognitive Kompetenzen des Kindes insbesondere in den Bereichen sprachliche und mathematische Vorläuferkompetenzen. Es existiert ein stabiles Forschungswissen, dass Kompetenzen von Kindern im Jahr vor der Einschulung eine hohe Voraussagekraft für den zukünftigen Schulerfolg haben. Im sprachlichen Bereich kommt der phonologischen Informationsverarbeitung besondere Bedeutung zu. Kinder mit ausgeprägten Fähigkeiten zur Selbstregulation im Zeitraum vor der Einschulung, genauer Fähigkeiten zur Regulation von Aufmerksamkeit, von Verhalten und von Emotionen, beispielsweise dem Belohnungsaufschub, zeigten in Studien bessere Schulleistungen am Ende der ersten Klasse, aber auch im weiteren Verlauf der Grundschulzeit, als Kinder, bei denen diese Fähigkeiten weniger stark ausgeprägt waren. Das Temperament von Kindern, Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und erlebte Selbstwirksamkeit sind weitere Faktoren, die hinsichtlich eines gelingenden Übergangs Berücksichtigung finden sollten. Bei Kindern mit einem vulnerablen Temperament oder einem schwach ausgeprägten Selbstkonzept ist die Gefahr größer, dass sie Schwierigkeiten haben, sich an die Veränderungen, durch den Wechsel an die Schule bedingt, anzupassen. Sozial-emotionale Kompetenzen des Kindes, wie z.B. Fähigkeit zum Beziehungsaufbau zu den Lehrkräften und anderen Kindern, sind ebenfalls geeignete Bedingungsfaktoren für einen gelingenden Übergang und die weitere schulische Entwicklung. Für einen erfolgreichen Übergang sollte auch die Interessensentwicklung von Kindern berücksichtigt werden, denn Interessen sind mit Motivation zum Lernen verbunden, und ihr Einbezug in die Wahl der Beschäftigungen erleichtert Kindern die Anpassung an die Veränderungen, die mit dem Schulstart verbunden sind.

Aus der Perspektive von Kindern sind gute Beziehungen zu anderen Kindern und zur Lehrkraft, Neues zu Lernen und dabei nicht überfordert zu werden und Erfahrungen, den Regeln und Abläufen der Schule gerecht werden zu können, also Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit erleben zu können, mit einem erfolgreichen Übergang verbunden.

In Bezug auf den Einfluss der Familie wurden elterliche soziodemographische Faktoren wie der sozio-ökonomische Hintergrund bzw. der Bildungsgrad der

Eltern und die Anzahl von Kindern in der Familie mit einem Gelingen des Übergangs des Kindes und dessen weiterer Entwicklung in der Schule in Verbindung gebracht. Es sind jedoch die Anregungs- und Beziehungsqualität, die das Kind in der Familie erfährt, die laut Studien die weitere Entwicklung des Kindes im Übergang und in der Schule bestimmen. Neben bildungsnahen Anregungen, wie z.B. Vorlesen, sind die Sensibilität der Eltern für das Kind, das Führen von Gesprächen mit den Kindern, z.B. über die Schule, und Hilfen der Eltern bei der Strukturierung des Alltags von großer Bedeutung. Wirkung entfalten auch die Einstellungen und Erwartungen von Eltern bezüglich der Fähigkeiten ihres Kindes.

Aus der Perspektive von Eltern hatte ein Kind dann ein erfolgreiches erstes Schuljahr, wenn es gerne in die Schule ging, gute Beziehungen zu Lehrkräften und anderen Kindern aufgebaut hatte und Fortschritte im Lernen in der Schule machte. Eine in der Wissenschaft noch neue Perspektive ist, dass Eltern selbst einen Übergang zu Eltern eines Schulkindes bewältigen und damit nicht nur in ihrem direkten Einfluss als Unterstützer des Kindes in dessen Übergang, sondern auch im indirekten Einfluss durch die Auswirkungen des Gelingens des eigenen Übergangs betrachtet werden.

Die Unterstützung bei der Entwicklung und beim Lernen, die Kinder in Kindertageseinrichtungen erfahren, hat einen langfristigen Effekt auf die weitere Entwicklung des Kindes in der Schule und trägt damit zu einem gelingenden Übergang bei. Als zentrale Einflussfaktoren haben sich die Dauer des Besuchs und vor allem die Qualität der Kindertageseinrichtung erwiesen. Zu deren allgemeiner Qualität tragen die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern, genauer deren Beziehungen zueinander, die Organisation des Alltags in der Kindertageseinrichtung und die Lernunterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte bei. Auch hat die bildungsbereichsspezifische Qualität einen Einfluss, so beispielsweise die Qualität der mathematischen Lernumgebung durch Materialien und Aktivitäten.

Diskutiert wurde auch der Einsatz von Förderprogrammen zur Vorbereitung auf die Schule, z.B. „Hören-Lauschen-Lernen“ und „Mengen, zählen, Zahlen“. Für Sprachförderprogramme fanden sich in bisherigen Studien kaum Effekte einer Wirksamkeit, für Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit hingegen zeigten sich Auswirkungen auf

die phonologischen Kompetenzen der geförderten Kinder. Kritische Stimmen zweifeln die Eignung der Programme für den verbreiteten Einsatz im Kita-Alter an, da sie pädagogisch vorwiegend instruktionsorientiert aufgebaut sind und damit den vorherrschenden pädagogischen Ansätzen für Kindertageseinrichtungen widersprechen. Die Fördereffekte haben sich in ähnlich gearteten Programmen in der Praxis zudem als nicht stabil erwiesen; eine spielorientierte Förderung bzw. Förderung im Alltag erwiesen sich ebenfalls erst als wirksam, wenn die pädagogischen Fachkräfte entsprechendes Wissen und Kompetenzen besaßen.

Nach dem Schuleintritt entfaltet die Schule mit ihren Wirkfaktoren ihren Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes und seine Schulleistungen und gestaltet damit den Erfolg des Überganges mit. Die Qualität des Unterrichts, verstanden z.B. als positives Klima und Schülerorientierung, gute Organisation des Unterrichts und Lernunterstützung, z.B. durch kognitive Aktivierung, wirkt auf die Entwicklung des Kindes in der Schule. Durch die KILIA-Studie von Gisela Kammermeyer und Sabine Martschinke (2009) zum Anfangsunterricht konnte gezeigt werden, dass Spielräume der Kinder, in denen diese frei wählen können, Unterrichtseinheiten, in denen sie kooperativ arbeiten und allgemein ein Unterricht, der eigenaktive Anteile des Lernens betont, für die Entwicklung des Selbstkonzeptes und die schulischen Leistungen der Kinder förderlich waren. Diese Faktoren würden auch zur lernförderlichen Aktivierung der Interessen von Kindern im Unterricht beitragen, denn in Studien zeigte sich, dass die Schule als System an die kindlichen Interessen wenig anschlussfähig ist, insbesondere im Vergleich zur Kindertageseinrichtung. Lehrkräfte sahen die curricularen Vorgaben hierfür als hinderlich an.

Die Beziehung Schulkind – Lehrkraft gilt als weiterer Faktor für das Gelingen des Übergangs und hat einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes in der Schule. Konfliktgeladene Beziehungen scheinen mit negativen Einstellungen zur Schule in Verbindung zu stehen, zudem mit schlechten sozialen Beziehungen in der Klasse, im weiteren Schulverlauf mit aggressiven Verhaltensweisen und schlechteren schulischen Leistungen. Nähe und unterstützende Beziehungen zwischen Lehrkraft und Kind wurden in Studien mit einer positiven Entwicklung in diesen Bereichen verbunden. Wirkung auf die Beziehungsentwicklung und die schulischen Leistungen haben Haltung und Erwar-

tungen der Lehrkraft, die besonders beim ersten Kennenlernen Einfluss entfalten. Positive, wertschätzende Erwartungen, z.B. an die Fähigkeiten des jeweiligen Kindes zu glauben und entsprechend unterstützend zu handeln, wurden mit einem erfolgreichen weiteren Schulverlauf verbunden, negative Erwartungen behinderten die Entwicklung.

Die Qualität der Beziehungen zu den anderen Kindern beeinflusst darüber hinaus die Lernmotivation und die Schulleistungen. Positive Beziehungen unterstützen, negative Beziehungen hindern, wobei verschiedene Wirkwege aufgezeigt wurden.

In Kindertageseinrichtungen und Schulen werden im Übergang Maßnahmen durchgeführt, um den Übergang zu unterstützen – mit den Kindern beispielsweise Schulbesuche, mit den Eltern z.B. Informationsabende, mit Eltern und Kindern gemeinsam z.B. Tage der offenen Tür, aber auch auf der professionellen Ebene – im Rahmen gemeinsamer Fortbildungen von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Daten zur Realisierung unterschiedlicher Maßnahmen zeigen auf, dass trotz des Ausbaus Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen nicht flächendeckend realisiert sind. Die Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Angebote zwischen den Einrichtungen schwankt erheblich. Wie wichtig die Kooperation in der Forschungslandschaft eingeschätzt wird, scheint im Zusammenhang damit zu stehen, wie viele Kooperationsmaßnahmen stattfinden. Es liegen nur wenige Studien vor, in welchen die direkte Wirkung solcher Maßnahmen auf den Übergang und die weitere Entwicklung in der Schule untersucht worden ist. Deren Ergebnisse sind zudem nicht konsistent, sodass hier nicht von einer gesicherten Datenbasis ausgegangen werden kann. Die aussagekräftigsten Ergebnisse (aus Finnland, Ahtola u.a. 2011) weisen auf die Wichtigkeit der inhaltlichen Anschlussfähigkeit hin, denn die inhaltliche Kooperation im Sinne einer Abstimmung zwischen Kindertageseinrichtung und Schule über den lokalen Bildungsplan und die Weitergabe schriftlicher Informationen über das Kind erwiesen sich als am wirksamsten. Aus den Ergebnissen lässt sich auch schließen, dass es auf die Qualität und Intensität der Beziehungen und der Kooperation zwischen Eltern, Fach- und Lehrkräften ankommt, denn die effektivsten Maßnahmen ließen sich auch gleichzeitig als die intensivsten und persönlichsten bewerten, die zumeist bereits eine Kooperationsbasis voraussetzten. Das

zeigte sich auch daran, dass in den Tandems, in denen diese Maßnahmen umgesetzt wurden, auch noch viele weitere durchgeführt wurden.

In den letzten 20 Jahren wurden einige Modellprojekte zur Bearbeitung der Übergangsproblematik durchgeführt. Diese Modellprojekte schildern vor allem Erfahrungen – die Wirkungen einzelner Maßnahmen auf die Entwicklung von Kindern konnten kaum benannt werden, was auch mit dem breiten Spektrum von Maßnahmen zu tun hat. Eine Schlussfolgerung, insbesondere in dem Schweizer Projekt zur Einrichtung einer gemeinsamen „Basis-/Grundstufe“, war, dass der Fokus der Erziehenden und der Eltern vor allem auf eine qualitativ hochwertige Förderung der Kinder in den beteiligten Bildungsstufen gerichtet werden sollte. Weitere Modellprojekte sahen es als dringlich an, an inhaltlichen Anschlusspunkten zu arbeiten. Im Vordergrund stand die Arbeit an einem gemeinsamen anschlussfähigen Bildungsverständnis und einem anschlussfähigen pädagogischen Handeln. Regelmäßige gemeinsame Fortbildungen, Austausch sowie Reflexion des Handelns, Hospitationen und Realisierung gemeinsamer Bildungsangebote waren Wege, um eine gemeinsame Sprache zu entwickeln und um für die Teilnehmer verständlich zu machen, welche Bildungserfahrungen Kinder in Kindertageseinrichtungen und Schulen machen. Hinsichtlich Bedingungsfaktoren wurde deutlich, dass Foren für die Diskussion dabei entstehender Fragen und unterschiedlicher Verständnisse notwendig sind. Solche Prozesse erfordern Zeit, die in Modellprojekten gegeben war, wovon in der allgemeinen Alltagspraxis bislang aber nicht ausgegangen werden kann. Zudem erforderten sie in allen Projekten eine Moderation durch externe Personen.

Die bisher wenigen Forschungsprojekte zur Anschlussfähigkeit bestätigten diese Erfahrungen aus Modellprojekten grundsätzlich. Durch sie wurde deutlich, dass sich pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in der Auswahl von Bildungsinhalten vor allem am einzelnen Kind mit seinen individuellen Interessen orientieren, somit Heterogenität als normal und als Leitlinie empfinden. Im Gegensatz dazu orientieren sich die Lehrkräfte in den Schulen vorwiegend an den als verpflichtend interpretierten Bildungsinhalten der curricularen Grundlagen und streben danach, die dadurch als störend empfundene Heterogenität unter den Kindern aufzulösen.

Deutlich wurde auch, dass ein mangelndes Wissen von der jeweils anderen Profession bestand, wobei die Wahrnehmung der jeweils anderen Profession von der Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit geprägt ist. In der Analyse der Ausbildungs- und Studiencurricula und bei der Befragung von angehenden pädagogischen Fachkräften fanden Norbert Neuß u.a. (2014), dass ein Bewusstsein für die Übergangsthematik und ein Wissen über den jeweils anderen Bildungssektor in je nur unzureichendem Ausmaß existieren. Die Weitergabe von Bildungsdokumentationen und die Nutzung anschlussfähiger Beobachtungsverfahren wurden ebenfalls als Instrumente zur Herstellung von Anschlussfähigkeit betrachtet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Weitergabe und weitere Nutzung von Bildungsdokumentationen in der Praxis selten praktiziert wird. Es ergaben sich Hinweise, dass Kommunikationshürden und unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Nutzbarkeit von Bildungsdokumentationen Hindernisse darstellen. In Modellprojekten wurden Beobachtungsverfahren entwickelt mit dem Ziel, dass diese sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für Schule wertvoll sein sollen.

Über die Zusammenarbeit von Familie, Kindertageseinrichtung und Schule wirken Eltern, Kindertageseinrichtung und Schule auf einen gelingenden Übergang von Kind und Eltern sowie den weiteren Schulerfolg des Kindes hin. Sowohl die Ergebnisse von Studien zum Thema des Übergangs als auch der allgemeine Forschungsstand zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule bzw. Kindertageseinrichtung weisen auf die Bedeutung der Qualität dieser Zusammenarbeit hin. In der Studie von Petra Hanke u.a. (Backhaus u.a. 2014) wurde aufgezeigt, dass Kooperationsvielfalt und Kooperationsintensität im Übergang – reichend von einem Austausch von Informationen hin zur kokonstruktiven Vorbereitung und Gestaltung von Kooperationsmaßnahmen – die Wirkung erhöht. Wichtig ist also ein gegenseitiger, gleichberechtigter Austausch von Informationen, in dem alle Seiten aktiv sind. Eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass die Eltern zu einer solchen Zusammenarbeit und der Bildungsunterstützung ihrer Kinder intrinsisch motiviert sind. Hierzu erschienen ein positives Klima und ein ressourcenorientierter Blick von Eltern und Bildungsinstitutionen unterstützend. Ziel ist ein bildungsfreundliches Klima in den Familien und eine gegenseitig unterstützende Kooperation.

Abschließend wurde der Blick auf mögliche Einflussfaktoren im Kontext der Umgebung, der Gemeinde und Gesellschaft geweitet. Zur Untersuchung von Wirkfaktoren geraten in der jüngeren Forschung auch sozialräumliche Ressourcen, z.B. soziale Unterstützungssysteme in der Gemeinde, in den Blick der Forscher. Der Übergang wird zudem in öffentlichen Medien wie Fernsehen und Zeitungen, aber auch in Bilderbüchern für Kinder in der Erwartung eines möglichen Einflusses thematisiert.

4 Curriculare Anschlussfähigkeit: Vergleich der curricularen Grundlagen für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

In rechtlichen und curricularen Grundlagen, so Schulgesetze, Ausführungsverordnungen für Gesetze im Kindertageseinrichtungsbereich, Bildungspläne⁴ für Kindertageseinrichtungen und Lehrpläne⁵ für Grundschulen, werden gesellschaftliche Aufträge für Bildungseinrichtungen mehr oder weniger verbindlich formuliert. Dadurch sollen das Handeln von pädagogischen Fachkräften und von Lehrkräften sowie die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern beeinflusst werden. Elementar- und Primarbereich sind grundgesetzlich unterschiedlich verankert, was eine unterschiedliche inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags zur Folge hat (JFMK/KMK 2009, S. 5). Deshalb ist eine Analyse insbesondere der curricularen Grundlagen hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit als ein Teil des Bemühens um erfolgreiche Übergänge bedeutsam. Inhaltlich geht es nicht darum, die Unterschiede zwischen Elementar- und Primarbereich zu nivellieren: „Elementar- und Primarpädagogik leisten jeweils einen spezifischen Beitrag zu Bildung und Erziehung, der den Entwicklungsphasen des Kindes entspricht. Dem Grundsatz nach sind deshalb Besonderheiten

des jeweiligen pädagogischen Angebots (inhaltlich wie methodisch) angemessen und notwendig“ (ebd.). Entwicklungsangemessene Kontinuität und Kohärenz sind wichtige Zielgrößen.

Für die Analyse der Bildungs- und Lehrpläne wurden zuerst Analysekriterien herausgearbeitet. In einem deduktiv-induktiven Vorgehen wurden dabei zum einen Kriterien gewählt, denen aus der bisherigen Analyse der Literatur im Rahmen dieser Expertise Bedeutung zukommt (insbesondere den Leitsätzen und Handlungsempfehlungen der Jugend- und Familienministerkonferenz 2009 bzw. der Kultusministerkonferenz 2009) und denen in Lehrplanvergleichen (z.B. Wannack 2003) sowie Analysen zur Anschlussfähigkeit Bedeutung zugewiesen wurden (z.B. Heinze/Grüßing 2009, Scott-Little/Reid 2010); zum anderen konnten aus den Strukturen der Bildungs- und Lehrpläne selbst Analysekriterien abgeleitet werden.

Folgende acht Kriterien wurden unterschieden:

- zugrunde liegendes Bildungsverständnis
- Bildungsauftrag bzw. -ziele
- Passung der Didaktik, inklusive Offenheit der Didaktik für die Gestaltung von Anschlussfähigkeit
- Gestaltung einer flexiblen Schuleingangsphase
- Passung der Bildungsbereiche
- Kooperationsaktivitäten und Bezugnahme der Pläne aufeinander
- Beobachtung und Leistungsbeurteilung der Kinder
- Kooperation der Fachkräfte mit den Eltern.

Im Anschluss wurden – nach Ländern getrennt – die Pläne für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vergleichend analysiert, dabei wurde der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf zugrunde liegende Orientierungshilfen und Inhalte (Inhaltskomponente) sowie auf Angaben zur Umsetzung (Prozesskomponente) gelegt. Es wurden die jeweils aktuelle publizierte Version der Pläne für die Grundschulen und für die Kindertageseinrichtungen sowie gegebenenfalls publizierte bereichsübergreifende Dokumente wie die „Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit“ herangezogen. Zum Teil wurden, insbesondere im Schulbereich, ergänzend auch rechtliche Grundlagen berücksichtigt, beispielsweise wenn in Lehrplänen zu bestimmten Analysekriterien keine oder nur ansatzweise Aussagen zu finden waren. Die nach Bundesländern getrennt aufgelisteten

4 Es werden hier für alle curricularen Grundlagen für Kindertageseinrichtungen die Begriffe „Bildungsplan“ bzw. „Bildungspläne“ verwendet, um eine sprachliche Vereinfachung zu schaffen. Die verschiedenen Bundesländer verwenden unterschiedliche Begriffe wie „Plan“, „Programm“, „Empfehlungen“, „Grundsätze“, „Leitlinien“. Auch wenn hier der Begriff „Bildung“ verwendet wird, soll damit keine Priorisierung von Bildung gegenüber Erziehung und Betreuung ausgedrückt werden.

5 Für alle curricularen Grundlagen für Grundschulen werden hier die Begriffe „Lehrplan“ bzw. „Lehrpläne“ verwendet. In den verschiedenen Bundesländern werden verschiedene Begriffe gebraucht, wie z.B. „Kerncurriculum“ oder „Rahmenlehrplan“. Es wird hier insbesondere darauf hingewiesen, dass in den Ländern Baden-Württemberg, Bremen und Hamburg für den Lehrplan an Grundschulen die Begriffe „Bildungsplan“ bzw. „Bildungspläne“ verwendet wird.

Ergebnisse wurden in einer Synopse gemäß den Analysekriterien zusammengefasst.

Die Autoren der Analyse erheben nicht den Anspruch, die Inhalte in den Bildungsbereichen bzw. Fächern auf ihre fachliche, fachdidaktische und me-

thodische Qualität und deren inhaltliche Anschlussfähigkeit hin zu untersuchen (wie z.B. hinsichtlich Mathematik Peter-Koop 2009; Royar 2007). Ein solches Anliegen überstiege den Umfang dieser Expertise.

Tabelle 1: Strukturelle Daten zu den Bildungs- und Lehrplänen

	Letzte Aktualisierung ⁶		Zuordnung Ministerium	
	Kindertages-einrichtungen	Grundschulen	Kindertages-einrichtungen	Grundschulen
Baden-Württemberg (BW) ⁷	2011	2004	Kultus, Jugend und Sport	Kultus, Jugend und Sport
Bayern (BY)	2006/ 2012	2014	Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen	Bildung und Kultus, Wis- senschaft und Kunst
Berlin (BE)	2004	2004	Bildung, Jugend und Sport	Bildung, Jugend und Sport
Brandenburg (BB)	2006/ 2009	2004	Bildung, Jugend und Sport	Bildung, Jugend und Sport
Bremen (HB)	2012	2001	Soziales, Kinder, Jugend und Frauen	Bildung und Wissenschaft
Hamburg (HH)	2012	2011	Arbeit, Soziales, Familie, Integration	Schule und Berufsbildung
Hessen (HE)	2012	2011	Kultus und Sozial (gemein- sam)	Kultus
Mecklenburg- Vorpommern (MV)	2011	2004	Bildung, Wissenschaft und Kultur	Bildung, Wissenschaft und Kultur
Niedersachsen (NI)	2005	2006	Kultus	Kultus
Nordrhein- Westfalen (NW)	2010	2008	Schule und Weiterbildung; Familie, Kinder, Jugend, Kultur, Sport (gemeinsam)	Schule und Weiterbildung
Reinland-Pfalz (RP)	2004	2004	Bildung, Frauen und Jugend	Bildung, Frauen und Jugend
Saarland (SL)	2006	2009	Bildung, Kultur und Wissenschaft	Bildung, Familie, Frauen und Kultur

⁶ Stand der Bearbeitung: Januar 2014.

⁷ Es werden in der Folge gelegentlich in Klammern stehende offizielle Abkürzungen der Bezeichnungen der Bundesländer verwendet.

	Letzte Aktualisierung		Zuordnung Ministerium	
	Kindertages- einrichtungen	Grundschulen	Kindertages- einrichtungen	Grundschulen
Sachsen (SN)	2011	2004/2009	Kultus	Kultus
Sachsen-Anhalt (ST)	2013	2007	Arbeit und Soziales	Kultus
Schleswig- Holstein (SH)	2012	1997	Soziales, Familie, Gesundheit, Gleichstellung	Bildung und Wissenschaft
Thüringen (TH)	2010	2010	Bildung, Wissenschaft und Kultur	Bildung, Wissenschaft und Kultur

Quelle: Eigene Darstellung

4.1 Bildungsverständnis

Hinsichtlich des zugrunde liegenden Bildungsverständnisses zeigen sich auf den ersten Blick Unterschiede zwischen den Lehrplänen und den rechtlichen Grundlagen für die Grundschule und denen für den Bereich der Kindertageseinrichtungen. In den Dokumenten für die Schule wird der Schwerpunkt auf den rechtlich festgelegten Bildungsauftrag gelegt. Nur in einem Teil der Dokumente der Länder ist hingegen eine Bildungstheorie erkennbar. In allen Dokumenten für den Bereich der Kindertageseinrichtungen werden stets sowohl je eine Bildungstheorie bzw. ein Bildungsverständnis als auch ein Bildungsauftrag aufgezeigt.

Die Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen fußen auf dem Bild vom Kind als aktiver kompetenter Akteur, der die eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozesse gestaltet. Zumeist wird Bildung in diesem Kontext als „Selbstbildung“ gesehen, dem Verständnis folgend, dass es das Kind ist, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Erfahrungen sammelt und dieser Sinn und Bedeutung zuweist. Das Kind konstruiert Wissen. Bildung wird hierbei in einigen Bundesländern als aktive Weltaneignung gesehen und als Prozess, sich ein Bild zu machen, von sich selbst in der Welt, den anderen in der Welt und dem Weltgeschehen (so z.B. in den Dokumenten von Berlin oder Bremen), wobei in einigen Bildungsplänen diesbezüglich auf Humboldt verwiesen wird. In sämtlichen Bildungsplänen wird darüber hinaus ausgeführt, dass Bildung auch ein sozialer Prozess ist, der unter den Kindern und zwischen Kindern und

Erwachsenen abläuft. Im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen in Brandenburg“ (BB GOrBiKs) (2009) wird beispielsweise ausgeführt: „Kinder können ihre Selbstbildungspotenziale nicht allein, sondern nur im sozialen Miteinander voll entfalten. (...) Kinder erschließen sich die Welt nicht isoliert und autark, sondern lernen im Dialog mit Erwachsenen und anderen Kindern“ (ebd., S. 20 f.). Dies erfolgt auf der Basis von Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern und schließt das Erfüllen sozialer Bedürfnisse von Kindern ein. Insbesondere die Bildungspläne in Bayern und Hessen sowie die Bayerischen Bildungsleitlinien heben die sozialen Anteile des Bildungsprozesses hervor: „Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt“, so beispielsweise im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan formuliert (HE BP 2012, S. 21). Der Begriff der Ko-Konstruktion hat in diesem Kontext auch in andere Bildungspläne Eingang gefunden. Neben dem Fokus auf Bildung wird in den Bildungsplänen auch auf Erziehung, in Bremen auch auf Betreuung als dritter Bestandteil der Trias Bildung, Erziehung und Betreuung verwiesen.

Bei den für die Grundschule relevanten Dokumenten lässt sich ein Fokus auf die Bundesländer richten, die Bildungspläne entwickelt haben, die, über den Bereich der Kindertageseinrichtung hinausgehend, auch für die Grundschule orientierende bzw. verpflichtende Funktion haben – die Pläne bzw. Leitlinien in Bayern, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Diese enthalten ein explizites Bildungsverständnis, das für beide Bildungsbereiche gültig und

damit anschlussfähig ist bzw. sein sollte. Zieht man weitere relevante Grundlagen heran, wie in Hessen das „Hessische Schulgesetz“ bzw. die dort gültigen „Kerncurricula“, so fehlt zum einen eine Durchgängigkeit von Begriffen, z.B. findet sich der im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan zentrale Begriff der Ko-Konstruktion in diesen Dokumenten nicht mehr, zum anderen findet sich eine Reduktion auf den „Kompetenzaufbau“ der Kinder, wobei z.B. personale und soziale Dispositionen nur als Bedingungen der erfolgreichen Bewältigung kognitiver Anforderungen gesehen werden. Nach § 17 Hessisches Schulgesetz ist Aufgabe der Grundschule die „Vermittlung von Grundkenntnissen“. Hier zeigen sich Brüche zwischen den für die Grundschule gültigen Dokumenten des Landes. In den Bundesländern Baden-Württemberg, Bremen und Hamburg ist in den Grundschullehrplänen ein Bildungsverständnis eher kurz angesprochen, welches an das in den Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen formulierte Verständnis anschlussfähig ist: Bildung wird als individueller Prozess gesehen, der von außen nicht gesteuert, aber angeregt werden kann. In den Bundesländern Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein ist kein explizites Bildungsverständnis, sondern nur ein Bildungsauftrag formuliert. Gemäß diesem Bildungsauftrag, der im folgenden Abschnitt dargestellt wird, wird Bildung zur Vermittlungsaufgabe, während in den hier angesprochenen Bildungstheorien Bildung weitgehend als individueller, sozial eingebundener Prozess des Kindes angesehen wird.

4.2 Bildungsauftrag bzw. -ziele

In den rechtlichen Grundlagen und Lehrplänen für die Grundschulen wird ein Bildungsauftrag formuliert, der drei Bereiche enthält, wobei die Bundesländer unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt haben. Grundschule soll zum einen die Ausbildung von Kompetenzen fördern in dem Sinne, Wissen zu vermitteln, Lernkompetenz und fachliche Methoden und Kulturtechniken zu vermitteln – die Bildungsstandards und Lehrpläne weisen hier insbesondere eine Inhalts- und eine Prozesskomponente der Fächer auf. In diesem Kontext werden auch weitere Aspekte von Kompetenz, wie Motivation und Bereitschaft zum Lernen, Neugierde

u.a.m., angesprochen. Grundschule soll dabei auch auf die weiterführende Schulbildung und lebenslanges Lernen vorbereiten. Grundschule soll zum Zweiten zur Entfaltung der Persönlichkeit beitragen. Bildung erhält damit den Auftrag, auf der Grundlage der Anerkennung der Individualität des Menschen dessen Identitätsentwicklung zu unterstützen und damit Voraussetzungen für Leistungsentwicklung und gelungene Lebensbewältigung zu schaffen. Als dritter Bildungsauftrag lässt sich der Aufbau von Werthaltungen identifizieren. In den „Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule“ wird unter Berufung auf das Thüringer Schulgesetz als Auftrag beispielsweise „die Erziehung zur Achtung vor dem menschlichen Leben, zur Verantwortung für die Gemeinschaft, zu einem verantwortlichen Umgang mit der Umwelt und der Natur, zur Pflege der Verbundenheit mit der Heimat in Thüringen und in Deutschland, zur Offenheit gegenüber Europa sowie zu einem Verantwortungsgefühl für alle Menschen in der Welt“ (TH GL 2010, S. 4) formuliert. Diese Bildungsaufträge und diejenigen, die in den Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen genannt werden, erscheinen im Grundsatz anschlussfähig. Nach dem niedersächsischen „Orientierungsplan“ für Kindertageseinrichtungen ist die „Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (...) das übergreifende Ziel frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung“ (NI OP 2011, S. 8).⁸ Der Bildungsauftrag für die Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen und für die anderen Bundesländer wird darin verortet, die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes zu begleiten, das pädagogische Handeln an Stärken, Bedürfnissen und Interessen des Kindes auszurichten und das Recht des Kindes auf Partizipation zu unterstützen. Ein weiteres Bildungsziel ist, die Absichten der Gesellschaft, die insbesondere in den in den Bildungsbereichen formulierten Bildungs- und Erziehungszielen zum Ausdruck kommen, zur Verwirklichung zu bringen. Obwohl die Themen grundsätzlich gleich sind, ist doch die Gewichtung unterschiedlich, wie im Folgenden deutlich wird.

8 Der niedersächsische Orientierungsplan greift hiermit das SGB VIII und die §§ 2 und 3 des niedersächsischen Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder auf.

In den Bildungsplänen und Grundschullehrplänen zeigt sich eine grundsätzliche Gemeinsamkeit: die Ausrichtung an Kompetenzen der Kinder.

Die Orientierung an diesen Kompetenzen in dem Sinne, dass es a) zentrale Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist, die Kompetenzen der Kinder im Bildungsverlauf zu stärken, und dass b) Lernziele als Kompetenzen beschrieben werden, findet sich analog in den Bildungsplänen sowie Lehrplänen von Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen. Eine explizite Aussage, was unter Kompetenz verstanden wird, findet sich sowohl in den Bildungsplänen als auch den Lehrplänen nur vereinzelt. In den Bildungsplänen von Mecklenburg-Vorpommern, teilweise auch in denen von Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen, finden sich Aussagen, dass sich Kompetenz umfassend auf Wissen und Können, Kognition, Motivation, Volition (Wille, Handlungsantrieb) und soziale Fähigkeiten bezieht, und dass Kompetenz als Disposition für erfolgreiches Handeln gilt. Dieses Verständnis ist anschlussfähig in Hinsicht auf das von den KMK⁹-Bildungsstandards herrührende Kompetenzverständnis, das die meisten Grundschullehrpläne prägt. Um Kompetenz zu strukturieren, wird in den Bildungs- und Lehrplänen oft auf die Systematisierung nach Selbst- bzw. Ich-Kompetenz, Sozialkompetenz, Sachkompetenz und Methoden- bzw. Lernkompetenz zurückgegriffen. So sind die Pädagogikkonzepte anschlussfähig in den Bundesländern Bayern (nur Bildungsleitlinien, nicht Grundschullehrplan), Berlin, Hamburg, Hessen (nur Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan), Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen (nur Grundsätze zur Bildungsförderung), Saarland und Thüringen. Unterschiede zeigen sich da, wo Aussagen getroffen werden, dass Kompetenzen nur an Fachinhalten erworben werden, wie im neuen bayerischen „LehrplanPlus für die Grundschule“ und dem niedersächsischen Erlass zur „Arbeit in der Grundschule“. In diesen wird die Fächerorientierung in der Grundschule aufgezeigt, auch wenn in den Grundschulcurricula fachbezogenes neben Fächer verbindendem und fächerübergreifendem Lernen steht. In den Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen hingegen wird durchgehend ein pädagogisches Han-

deln, analog zum ganzheitlichen Lernen der Kinder, das nicht nach Bildungs- und Entwicklungsbereichen getrennt ist, betont. Unterschiede zeigen sich zudem in der Outputorientierung der Grundschule, was mit der Kompetenzorientierung verbunden ist. Dieses findet sich in den Bildungsplänen so nur im Bildungsplan von Mecklenburg-Vorpommern ansatzweise wieder.

In den Bildungsplänen von Baden-Württemberg, Bremen, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt werden Bildungsziele nicht als Kompetenzen bezeichnet und verstanden. In Bezug auf die Bildungsziele, die in den Bildungsbereichen ausgeführt werden, grenzt sich beispielsweise der baden-württembergische Orientierungsplan (BW OP 2011) explizit von der Schule ab, die Eigenständigkeit des frühpädagogischen Ansatzes wird betont. Die Kinderperspektive und die Alters- und Entwicklungsangemessenheit werden betont, Fragen nach den „Motivationen der Kinder“ sollen das Handeln leiten: „Was will das Kind?“, „Was braucht das Kind?“ und „Was kann das Kind?“ (ebd.). Die Umsetzung findet in sechs „Entwicklungsfeldern“ statt, in expliziter Abgrenzung von Fachsystematiken oder Schulfächern. Ziele werden in Form von Prozesszielen formuliert, nicht als überprüfbare Kompetenzen im Sinne eines zu erreichenden Verhaltens oder Wissens des Kindes. Diese Orientierung findet sich durchgängig in allen Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtung wieder. In den schleswig-holsteinischen „Leitlinien für den Bildungsauftrag“ wird dies so formuliert: „Das Ziel frühkindlicher Bildungsbegleitung ist es, jedes Kind bei seiner Entwicklung zu einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen, die autonom, solidarisch und kompetent am Leben teilhaben kann. Das Ziel ist, Kindern individuelle Wege der Aneignung der Welt zu eröffnen, und nicht, standardisiertes und überprüfbares Wissen oder Können in bestimmten Bildungsbereichen zu produzieren“ (SH LL 2012, S. 10). Die operationalisierten Bildungsziele in den Bildungsbereichen haben den Charakter von Richtzielen, die den Blick der pädagogischen Fachkräfte auf bestimmte für die Gesellschaft und das Leben in der Gesellschaft wichtige Themen lenken sollen, was für die Beobachtung des Kindes, die Planung des pädagogischen Handelns und die Selbstevaluation des Handelns der pädagogischen Fachkräfte als wesentlich angesehen wird (z.B. in den brandenburgischen „Grundsätzen elementarer Bildung“). Das Kind mit

9 KMK: Kultusministerkonferenz

seinen Bedürfnissen, Interessen und Bildungsstrategien bleibt dabei der Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns. In den Bildungsstandards der Fächer im Rahmen der grundschulischen Curricula werden hingegen zu überprüfende Kompetenzen und Inhalte für jeweils zwei Jahre der Grundschule definiert. Dass Lehrkräfte den verbindlichen Auftrag haben, bei den Kindern zu überprüfen, inwieweit sie diese Ziele erreichen, woraufhin dann Mechanismen der Selektion wirksam werden, verschärft diesen Unterschied. Dies spiegelt die Systemunterschiede zwischen dem Bereich der Kindertageseinrichtungen und dem der Schule wider.

Die Anschlussfähigkeit soll dadurch erfolgen, dass das Kind in beiden Bildungsbereichen in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse gestellt wird. Dies wird im Folgenden zur Passung der Didaktik ausgeführt.

4.3 Passung der Didaktik

Die Kultus- sowie Jugend- und Familienministerkonferenz sprach sich 2009 für eine „altersgemäße und individuelle Betrachtung und Begleitung des *Entwicklungs- und Bildungsprozesses eines jeden Kindes*“ aus, um gute Praxis im Übergang umzusetzen, und präziserte: „Nicht die Institutionen mit ihren Zielen und Bedingungen stehen im Mittelpunkt, sondern der Blick auf das Kind mit seinen Bedürfnissen und Alltagserfahrungen“ (KMK/JFMK 2009, S. 6, Hervorhebung im Original). Die didaktischen Prinzipien von Bildungs- und Lehrplänen analysierend zeigte es sich, dass Individualisierung und Differenzierung in allen Dokumenten für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen leitende Prinzipien sind. In der Grundschule bezieht sich das darauf, dass der Unterricht an die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Denkstrukturen von Kindern anknüpfen soll (vgl. z.B. Aussagen im Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg), dass Interessen, Erfahrungen und Erlebnisse als Inhalte des Unterrichts aufgenommen werden sollen und dass durch eine methodische Öffnung des Unterrichts den Kindern „Freiheitsspielräume zur aktiven Gestaltung ihrer Lernprozesse“ als „Voraussetzung für individuelles Lernen in der heterogenen Gruppe“ (Bayrischer LehrplanPlus Grundschule 2014, o.S.) gewährt werden. Der Unterschied liegt darin, dass in den Bildungsplänen Individualisierung als zentrales Prinzip angesehen wird, um Persönlichkeit und Individualität des Kindes zu fördern. In den grundschu-

lichen Dokumenten erscheint die individualisierte Vorgehensweise häufig als notwendiges Mittel, um eine Homogenität der Schülerschaft zu erreichen. „Das breite Leistungsspektrum der Grundschüler bedingt einen differenzierenden und individualisierenden Unterricht“ formuliert die sächsische „Leistungsbeschreibung der Grundschule“ (SN LB 2004, S. 9). Durch derartigen Unterrichtsstil soll gewährleistet werden, dass die Schülerinnen und Schüler die verbindlichen Bildungsstandards erreichen: „Binnendifferenzierung im Bezugsrahmen integrativer Pädagogik und zielgleiche, aber niveaudifferenzierende Förderung bestimmen die didaktische Planung des Unterrichts“, wie im schleswig-holsteinischen Grundschul Lehrplan (SH LP 1997, S. 11) formuliert wird. Die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts enthalten das Potenzial, Anschlussfähigkeit erreichen zu können. Inwieweit die Lehrkräfte für sich Freiräume sehen, solche Individualisierung und Öffnung im Unterricht umzusetzen, bleibt offen.

Sowohl in den Bildungsplänen als auch in den Grundschulcurricula wird neben dem individualisierten Lernen häufig das Lernen in der Gruppe als alternative Lernform genannt. In den meisten Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen ist das „Zusammensein älterer und jüngerer Kinder“ (Berliner „Bildungsprogramm“ BE BP 2004, S. 32) einer der Hauptwege, der reichhaltige Lernerfahrungen verspricht – nicht nur für die sozio-emotionale Entwicklung. Auch in der Grundschule wird das Lernen in der Gruppe als Prinzip gesehen, denn „Kinder lernen viel voneinander“, so im baden-württembergischen „Bildungsplan“ für die Grundschule (BW BP 2004). Weitere didaktische Prinzipien, die in den Grundschulcurricula weitverbreitet sind, sind die Handlungsorientierung und die Orientierung an der Selbsttätigkeit des Kindes (z.B. in Bremen, Hessen, Niedersachsen, Saarland). So wird in jenem baden-württembergische „Bildungsplan“ für die Grundschule in seinen grundlegenden Gedanken das handlungsorientierte Lernen betont, das selbsttätige und aktiv-entdeckende Lernen, das die Kinder begeistert. Dies ist auch im Gedanken enthalten, problemorientierte Aufgaben zu entwickeln und im Unterricht einzusetzen. Diesem handlungsorientierten und selbsttätigen Lernen in der Grundschule werden häufig das angeleitete Lernen (z.B. in Bremen und in Thüringen), das systematische Lernen (z.B. in Brandenburg und in Mecklenburg-Vorpommern) oder das Prinzip

der Instruktion (vs. dem der Konstruktion und Selbsttätigkeit, siehe z.B. in den Dokumenten von Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern) an die Seite gestellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Grundschullehrpläne durchgehend eine große didaktische Offenheit zeigen und für die pädagogische Handlungsausrichtung vielerlei Prinzipien benennen, wie Öffnung, Differenzierung, Individualisierung, Selbstaktivität, selbstständiger Wissensaufbau und Verantwortung der Kinder, Kooperation und Dialog, aber auch Verantwortung der Lehrkräfte für die Steuerung der Bildungsprozesse, Unterweisung und Anleitung der Kinder (wie beispielsweise im LehrplanPlus für die Grundschule in Bayern, BY LP 2014). Diese Offenheit unterstützt die Ausrichtung an den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder. Sie ermöglicht auch Anschlussfähigkeit an die Didaktik, wie sie für die Kindertageseinrichtungen in den Bildungsplänen vorgesehen ist.

Die Didaktik für die Kindertageseinrichtungen ist ebenfalls stark handlungsorientiert konzipiert und weist der Selbsttätigkeit des Kindes hohe Bedeutung zu. In allen Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen finden sich relativ lange Ausführungen zum Spiel als zentraler Lernform des Kindes. Der Einsatz von Spiel in der Grundschule hat in den Curricula deutlich weniger Bedeutung, zum Teil wird Spiel inhaltlich-didaktisch eng geführt, z.B. in Form von Sprach- oder Rollenspielen. Im baden-württembergischen Bildungsplan für die Grundschule ist Spiel Teil eines Lernfeldes, gemeinsam mit Sport und Bewegung. Nur im Grundschulcurriculum des Landes Schleswig-Holstein wird im Rahmen der „Eingangsphase“ (die ersten ein bis drei Jahre der Grundschule) dem Spiel eine umfassende Bedeutung zugeschrieben: „Lernen im Spiel und spielendes Lernen nehmen, wie schon im Elementarbereich (z.B. Kindergarten), dabei einen umfangreichen Teil der schulischen Arbeit der Eingangsphase ein“ (SH LP 1997, S. 11).

Ein weiteres Prinzip, nach dem das didaktische Handeln in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet ist, beruht darauf, dass Kinder ganzheitlich in für sie bedeutsamen Handlungszusammenhängen lernen. Entsprechend soll das pädagogische Angebot auch so gestaltet werden, dass die Bildungs- und Erziehungsbereiche darin eng zusammenhängen. Dieses Prinzip durchzieht auch das Verständnis des Charakters der Bildungs- und Erziehungsbereiche. Projekte werden dabei als besonders geeignete Form der Gestaltung von Bildungsangeboten in den meisten Bildungsplänen

thematisiert. In den grundschulischen Dokumenten findet sich in einzelnen Curricula (z.B. von MV, NW) explizit der Hinweis auf diese Ganzheitlichkeit des Lernens des Kindes: „Kinder erleben ihre Lebenswelt ganzheitlich. Sie handeln in Sinnzusammenhängen, die Fächergrenzen überschreiten. Fächerübergreifendes Lernen versetzt sie in die Lage, in Zusammenhängen zu denken, ihre erworbenen Kompetenzen in vielfältigen Situationen des Alltags zu nutzen und neuen Erfordernissen anzupassen. Vernetztes Lernen erfordert die Kooperation mit anderen Fächern“ (NW RL 2008, S. 13). Neben dem fachbezogenen wird das fächerübergreifende und Fächer verbindende Lernen in allen Grundschullehrplänen thematisiert. Nichtsdestotrotz hat das systematische Lernen in Fächern die wesentliche Bedeutung – für die Fächer sind die Bildungsstandards formuliert und damit die verbindlichen Ziele.

Für Kindertageseinrichtungen wird das Lernen in Alltagssituationen betont. Dieses Lernen ist situationsorientiert und traditionell eher gering didaktisch strukturiert. Eine Ausnahme im Vergleich zu diesem Konsens bezüglich der Bildungspläne allgemein stellt der Bildungsplan von Mecklenburg-Vorpommern dar, der neben diesen Anteilen auch hoch strukturierte Lehrgangskonzepte enthält. Das Lernen in Kindertageseinrichtungen kann aber auch traditionelle bildungsbereichsspezifische Aktivitäten wie das Vorlesen von Bilderbüchern, Zählen oder Sortieren von Materialien umfassen. Auch die Gestaltung von Materialien und Räumen wird als wichtiges didaktisches Element und als Aufgabe von pädagogischen Fachkräften gesehen. Damit wird eine bereits lang bestehende Fachdiskussion aufgegriffen, die betont, dass Materialien und Räume Kindern zum einen Geborgenheit und Vertrautheit vermitteln können, zum anderen Herausforderung.

Diese beiden Aspekte – Geborgenheit in Beziehung und Herausforderung in der räumlichen Umgebungsgestaltung – finden sich auch in den in den Bildungsplänen formulierten pädagogischen Aufgaben für pädagogische Fachkräfte wieder. Sehr viel weitreichender als in den Grundschullehrplänen werden hier Beziehung und Bindung als Erfüllung eines zentralen Bedürfnisses von Kindern gesehen und somit und als Grundlage für darüber hinausgehendes pädagogisch-didaktisches Handeln im Sinne von Explorationsunterstützung.

In den meisten Bildungsplänen ist inzwischen die Meinung zu finden, dass sich pädagogische Fachkräfte achtsam in spielerische Aktivitäten des Kindes im All-

tag einbringen könnten bzw. sollten. Auch wenn die Selbsttätigkeit des Kindes als für das Lernen zentral angesehen wird, wird es unter Konzepten wie z.B. Ko-Konstruktion und Interaktion auch als pädagogische Aufgabe gesehen, im Rahmen des kindlichen Spiels Impulse zu geben. Dies betrifft sprachliche Impulse, spielerisch-handelnde Impulse und das Anbieten von Spielmaterial. In den Bayerischen Bildungsleitlinien, die sowohl für die Kindertageseinrichtungen als auch für die Grundschulen gelten, wird die Entwicklung der Didaktik als Prozess über die gesamte Zeit gesehen: „Das eher beiläufige Lernen im Spiel entwickelt sich mehr und mehr zum spielerischen Lernen, dem mehr systematische Begleitung, didaktische Aufbereitung und Zielorientierung zuteil wird. Mit höherem Alter der Kinder werden Lernprozesse zunehmend bewusst initiiert, begleitet und reflektiert. In schulischen Kontexten werden Lernumgebungen gezielt mit Blick auf verbindliche Standards und Lerninhalte gestaltet sowie Ergebnisse von Lernprozessen überprüft, mit Erwartungen verglichen und bewertet“ (BY BL 2012, S. 25). Für die hierfür notwendige Offenheit der Didaktik, die dem Entwicklungsverlauf des Kindes folgt, bieten die Bildungspläne auch im elementarpädagogischen Bereich eine geeignete und anschlussfähige Basis. Zudem weisen sie der einzelnen pädagogischen Fachkraft eine hohe Verantwortung zu, in offenen Bildungssituationen Bildung individuell hochwertig zu gestalten, was hohe Ansprüche an sie stellt.

Von besonderem Interesse ist die Frage, inwieweit in den Grundschulcurricula der Bedarf formuliert wird, die Schuleingangsphase didaktisch unterschiedlich zu gestalten, um den Kindern den Schuleinstieg und damit die Anschlussfähigkeit zu erleichtern.

Explizite Aussagen treffen hierzu die Grundschulcurricula von Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen. Sachsen setzt auf eine „Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase“ auf der Grundlage der „Sächsischen Kooperationsvereinbarung zum Übergang“. Dabei sind die Schulen aufgerufen, eigene Konzepte für die Gestaltung der Schuleingangsphase zu entwickeln, die den individuellen Lernausgangslagen und Entwicklungsbesonderheiten der Kinder Rechnung tragen sollen. Die Länder Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen haben strukturell die Möglichkeit für eine flexible Eingangsphase in der Grundschule verankert.

4.4 Anfangsunterricht und flexible Eingangsphase

Eine Möglichkeit, den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen von Kindern in der Schulanfangsphase gerecht werden zu können, besteht darin, die Didaktik offener und differenzierter zu gestalten. Darüber hinausreichend können die Strukturen der Jahrgangsstufeneinteilung flexibel gestaltet werden – es kann bedarfsabhängig entschieden werden, ob Kinder im Jahrgangsverband unterrichtet werden und ob eine Anpassung der Verbleibdauer vorgesehen ist. Inwiefern in diesen Punkten eine Flexibilität in den Ländern zugelassen ist und wie diese gegebenenfalls ausgestaltet wird, wird Thema im folgenden Abschnitt Thema sein.¹⁰ Eine Zusammenfassung findet sich in Tabelle 1.

In einigen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) ist eine flexible Schuleingangsphase vorgesehen; diese wird je unterschiedlich benannt. Dies fußt auf gesetzlich vorgegebenen Ausgestaltungsmöglichkeiten, sodass Grundschulen den ersten und zweiten Schuljahrgang jahrgangsübergreifend als pädagogische Einheit führen können und bzw. oder dass die Schülerinnen und Schüler die Schuleingangsphase flexibel in einem Schuljahr, in zwei oder in drei Schuljahren durchlaufen können. In Berlin ist eine sogenannte Schulanfangsphase für alle Schulen seit dem Schuljahr 2007/2008 Pflicht. Sie kann dabei als „jahrgangsübergreifende Lerngruppe“ (JüL) oder als „jahrgangsbezogene Lerngruppe“ (JabL) organisiert werden. Der Wechsel in die Jahrgangsstufe drei ist – unabhängig von der Organisationsform – hier nach ein, zwei oder drei Schulbesuchsjahren möglich. In Schleswig-Holstein sind seit dem Schuljahr 2008/09 alle Grundschulen verpflichtet, die „neue Schuleingangsphase“ umzusetzen. Auch hier ist für die Kinder eine individuelle Verweildauer von ein bis drei Jahren vorgesehen. Die Schuleingangsphase umfasst hier die Jahrgangsstufen eins und zwei und bildet, laut § 41 Abs. 2 Schleswig-Holsteinischem Schulgesetz, eine pädagogische Einheit. Dem pädagogischen Konzept der

¹⁰ Ausführungen und Verweise zu dem Thema der „neuen Schuleingangsphase“ finden sich auch in den Publikationen des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen, Leitung: Frau Prof. Ursula Carle, unter http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/seph_ueberblick.html

Schule entsprechend, sollen dort insbesondere in der Eingangsphase jahrgangsübergreifende Lerngruppen gebildet werden. In den Bundesländern Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Thüringen können Grundschulen flexible Eingangsstufen nach eben diesem Modell bilden. In den meisten dieser Länder wurden dazu mehrjährige Modellprojekte durchgeführt, die durch besondere Rahmenbedingungen gestützt und wissenschaftlich begleitet wurden. In Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist es erklärtes bildungspolitisches Ziel, die flexiblen Eingangsklassen zur Regelversorgung werden zu lassen. In Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen bleibt die Entscheidung den Grundschulen überlassen, was in Schulgesetzen oder Verordnungen normiert ist. In Baden-Württemberg, Bayern und Bremen werden Modellprojekte zur Erprobung einer flexiblen Eingangsphase durchgeführt, eine rechtliche Normierung steht weitgehend aus. In § 4 Abs. 2 der Bremischen Grundschulverordnung ist lediglich festgehalten: „Jahrgangsstufenübergreifende Strukturen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 sind anzustreben“. Ein solches jahrgangsübergreifendes Lernen findet in Hamburg im Schuljahr 2013/14 in 15 Grundschulen statt. Bildungspolitische Aktivitäten, um dies gezielt zur Flexibilisierung der Schuleingangsphase auszubauen und damit den Schuleinstieg zu erleichtern, waren in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern nicht zu finden. Auch dort wird in einzelnen Grundschulen jahrgangsübergreifend unterrichtet – dabei allerdings meist mit dem Ziel, den Fortbestand kleiner Schulen zu sichern. In den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen waren keine gezielten bildungspolitischen Aktivitäten vorfindbar, eine flexible Schuleingangsphase einzuführen. Sachsen verfolgt ein eigenes Modell: Im Rahmen forcierter Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen soll der Übergang erleichtert werden.

4.5 Bildungsbereiche

Die Entwicklung der Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern orientiert sich am „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, der auf der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz der Länder im Jahr 2004 festgelegt wurde. Als themenbezogene Bildungs- und Entwicklungsbereiche wurden

in dieser Rahmenvereinbarung „Sprache, Schrift, Kommunikation“, „personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung“, „Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik“, „Musische Bildung/Umgang mit Medien“, „Körper, Bewegung, Gesundheit“ und „Natur und kulturelle Umwelten“ (JMK/KMK 2004a, S. 4 f.) vorgeschlagen. Diesen Themen wurde in den meisten Bildungsplänen auch gefolgt, wenngleich zum Teil in anderen Zusammensetzungen und mit abweichenden Schwerpunktsetzungen. So wurde subsumiert bzw. fehlt eine explizite Werteerziehung in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern. In Sachsen-Anhalt und Thüringen ist der Bereich „personale und soziale Entwicklung“ nicht explizit ausgewiesen. Naturwissenschaften, Mathematik, Technik und Natur werden hier zum Teil als eigene Bildungsbereiche gefasst, zum Teil fachübergreifend verbunden. In Baden-Württemberg gibt es seither zwei Bildungs- und Entwicklungsbereiche, die zum einen „Sinne“, zum anderen „Denken“ genannt werden. Beide Entwicklungsbereiche enthalten die Aspekte Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik, Natur und kulturelle Umwelten sowie ästhetische Aspekte wie Musik und Darstellende Kunst.

Die Grundschulcurricula sind hingegen nach Fächern und fächerübergreifenden Themenkomplexen gegliedert. Eine klassische Fächeraufteilung unterscheidet beispielsweise Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Fremdsprachen (z.B. Englisch), Mathematik, Sachkunde, Sport, Kunst, Musik, in manchen Bundesländern auch Religion und Ethik. Fächerübergreifende Bildungsbereiche fokussieren zum Beispiel Soziales Lernen, Verkehrserziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (Beispiele aus dem Bayerischen Lehrplan-Plus für die Grundschule).

Es ist keine explizite Struktur erkennbar, dass die Bundesländer ihre Zuschnitte der Bildungs- und Entwicklungsbereiche mit denen der Fächer abgestimmt hätten, um Anschlussfähigkeit herzustellen. Die Orientierung an Bildungsbereichen hat in den Dokumenten für Grundschulen einen deutlich stärkeren Stellenwert als in denen für Kindertageseinrichtungen: In den Bildungsplänen steht, wie oben ausgeführt, das individuelle Kind im Fokus, die Didaktik sieht eine Unterstützung von Bildungsprozessen des Kindes vor, in denen verschiedene Bildungsbereiche in den Alltag integriert werden sollen. In manchen Bundesländern,

beispielsweise in Baden-Württemberg, erfolgt eine explizite Abgrenzung zu Fachsystematiken oder Schulfächern (siehe oben). Im Baden-Württembergischen Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen werden die Kinderperspektive und die Alters- und Entwicklungsangemessenheit betont, Fragen nach den „Motivationen der Kinder“ sollen das Handeln leiten. Die Umsetzung findet in sechs „Entwicklungsfeldern“ statt. Dies ist im Zusammenhang mit dem unterschiedlichen Entwicklungsalter der Kinder und den grundsätzlichen Unterschieden hinsichtlich Bildungsauftrag und Didaktik zwischen Elementar- und Primarbereich zu sehen.

Eine Untersuchung nach fachdidaktischen Kriterien kann im Rahmen dieser Expertise nicht geleistet werden. Beim Vergleich der Bildungspläne ist jedoch festzustellen, dass die fachdidaktische Unterfütterung der Bildungsbereiche nach Bundesland bzw. Bildungsplan unterschiedlich stark ausgeprägt ist, Ursula Carle kommt sogar zu der Beurteilung, dass die Bildungspläne für die Kindertageseinrichtungen „fachlich so allgemein gehalten sind, dass zum Bildungsplan für die Schule kein Widerspruch entstehen kann“ (Carle 2014, S. 166). Im Bereich der Mathematik liegen vergleichende fachdidaktische Analysen zu den Bildungsplänen vor, die hier zitiert werden. Andrea Peter-Koop (2009) und Thomas Royar (2007) urteilen für den Bereich der Mathematik, dass die Pläne für den Elementarbereich oft keinen theoretischen Hintergrund darstellen, fachlicher Hintergrund nur in wenigen Plänen durchscheint und die Pläne zum Teil eine fachdidaktisch fragwürdige Systematik verfolgen. „Insgesamt ist festzustellen, dass die Mehrzahl der 16 Dokumente hinsichtlich ihres fachlich-theoretischen Hintergrundes sowie ihrer Ziele, Inhalte, Methoden und konkreten Handlungsansätze eher oberflächlich und unverbindlich ausfallen“ (Peter-Koop 2009, S. 50). Thomas Royar (2007) kommt zur Schlussfolgerung: „Ein einheitliches Bildungskonzept für die Mathematik im vorschulischen Bereich ist bislang nicht zu erkennen“ (ebd., S. 45). Die Pläne sind den frühpädagogischen Fachkräften also nur wenig Unterstützung, wenn es darum geht, im Bildungsbereich Mathematik fachlich Relevantes in den Bildungsprozessen der Kinder selbst zu erkennen und die Aufmerksamkeit der Kinder im Spiel auf fachlich relevante Erkenntnismöglichkeiten zu lenken (vgl. auch Carle 2014).

Auf Grundlage dieses beschränkten Spektrums kann an diesem Punkt nicht davon ausgegangen werden,

dass die didaktische Anschlussfähigkeit in Bezug auf die Bildungsbereiche insgesamt besonders intensiv ist, wobei die Quote von Bundesland zu Bundesland variieren dürfte. Spezifische Analysen hierzu stehen jedoch aus.

4.6 Kooperationsaktivitäten und Bezugnahme der Pläne aufeinander

In den frühkindlichen Bildungsplänen und Grundschullehrplänen bzw. gemäß den dafür relevanten rechtlichen Grundlagen sind in den meisten Fällen Kooperationen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vorgesehen. Im Rahmen dieser Expertise wird analysiert, inwieweit sich die Bildungspläne und Grundschulcurricula dabei aufeinander beziehen.

Kooperationsaktivitäten

In den Ländern, die einen Bildungsplan entwickelt haben, der sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für Grundschulen gültig ist, also in Bayern („Bildungsleitlinien“), Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen, sowie in Brandenburg, das ein verbindendes Dokument geschaffen hat, wird eine anschlussfähige Verbindung geschaffen, indem sowohl Aussagen zu Kooperationsaktivitäten getroffen werden als auch eine gegenseitige Bezugnahme der Pläne und Curricula aufeinander stattfindet. Es erfolgt eine jeweils ausführliche Darstellung mit Auftrag und fachlichen Standards der Kooperation, so z.B. Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte, Verfahrensstandards und Methoden. Darüber hinaus erging in allen diesen Ländern an die Grundschulen ein Auftrag zur Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen. Dies ist in den jeweiligen landesspezifischen Schulgesetzen verankert, zum Teil um Aussagen bezüglich der jeweiligen landesspezifischen Grundschulverordnung oder des Curriculums ergänzt, allerdings jeweils ohne weitere Aussagen zu fachlichen Standards.

In den anderen Bundesländern wird in den Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen hingegen ausführlich zur Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen Stellung genommen, wobei hier der Auftrag formuliert wird sowie fachliche Standards definiert und dann zumeist klare Hinweise gegeben werden, wie die Kooperation umzusetzen ist. Eine Ausnahme bildet das „Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten“ (SL BP 2006), das nur sehr spärliche Hinweise liefert.

Im Vergleich zu den Dokumenten für den Bereich der Kindertageseinrichtungen sind in den Dokumenten für den Schulbereich häufig Aussagen zu finden, die lediglich einen Auftrag für eine Kooperation formulieren, nähere Ausführungen und fachliche Standards finden sich seltener. Ein solcher Auftrag wird zumeist in den jeweiligen landesspezifischen Schulgesetzen, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften ausformuliert. Sehr knappe Aussagen sind für Hamburg diesbezüglich im Schulgesetz zu finden, das sich auf den Auftrag zum Austausch von Schule und Kindertageseinrichtung über die Entwicklung der Kinder sowie auf die Abgabe gemeinsamer Empfehlungen für die Erziehungsberechtigten beschränkt – auch wenn dies ein wichtiger Auftrag ist, fehlen doch weiter gehende Aussagen zur Kooperation. In saarländischen Dokumenten für die Schule fanden sich keine Aussagen zur Kooperation im Übergang. Etwas umfangreichere Auftragsformulierungen haben die Bundesländer Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein getroffen, in geringerem Umfang auch Berlin, indem die Länder für die Grundschulen im Rahmen von Grundschulverordnungen bzw. -erlassen, Verwaltungsvorschriften und weiteren Anweisungen mehr oder weniger umfangreiche Aussagen zu fachlichen Standards von Kooperationen veröffentlicht haben. In den Bundesländern Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Saarland bleibt der Auftrag zur Kooperation für die Schulen wenig aussagekräftig, da nicht benannt ist, welchen Anforderungen eine solche entsprechen sollte.

Bezugnahme der Pläne aufeinander

In den Bundesländern, in denen keine bildungsbereichsübergreifende Bildungspläne bzw. Curricula bestehen, beziehen sich die Bildungspläne und Grundschulcurricula nur selten aufeinander. In Sachsen und Niedersachsen findet sich in jeweils beiden Dokumenten ein kurzer Hinweis auf den je komplementären Bildungsauftrag. Eine Ausnahme bildet der „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (BW OP 2011). Nach dessen Angaben werden die „Bildungs- und Entwicklungsfelder“ und „Motivationen des Kindes“, die im Orientierungsplan formuliert sind, in der Schule wieder aufgenommen, und es werden für jedes Feld relativ ausführlich Anknüpfungspunkte für die Schu-

le und deren Weiterführung im Bildungsplan in der Schule aufgezeigt. Hier wird vertiefter als in anderen Bundesländern der Versuch unternommen, inhaltliche Anschlussfähigkeit herzustellen.

4.7 Beobachtung und Leistungsbeurteilung

Die Analyse zu diesem Themenbereich konzentriert sich auf die Kriterien Bezugsnorm und Ziele für Beobachtung und Leistungseinschätzung sowie auf Aussagen zur Weitergabe und Nutzung von Beobachtungsinformationen von der Kindertageseinrichtung an die Schule.

In allen Bildungsplänen wird deutlich, dass Beobachtung nach der individuellen Bezugsnorm erfolgen soll. Individuelle Bildungs- und Entwicklungsprozesse stehen im Vordergrund, nur in einzelnen Bundesländern wird auch die Beobachtung von Ergebnissen von Bildungs- und Entwicklungsprozessen angesprochen (insbesondere Mecklenburg-Vorpommern). In den Dokumenten für die Grundschule steht die sachliche, an Kriterien orientierte Bezugsnorm im Vordergrund, wo die Leistungsbeurteilung anhand von Bildungsstandards ausgeführt wird, die in allen Bundesländern verpflichtend ist. In der Schuleingangsphase wird den Schulen hier Freiraum eingeräumt, was die Anschlussfähigkeit in diesem Bereich erhöht. Bildungsstandards sind für die Zeit ab dem Ende der zweiten Klasse formuliert. In vielen Bundesländern werden in den Dokumenten für die Grundschule jedoch inzwischen auch Beobachtung und Leistungseinschätzung unter Anwendung der individuellen Bezugsnorm empfohlen: Aussagen waren in den Dokumenten von Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland (Beurteilung auf Analyse Lernprozesse), Schleswig-Holstein und Thüringen zu finden.

In den Bildungsplänen besteht ein weitgehender Konsens über die Ziele von Beobachtung. Zuvorderst dient sie dazu, Aspekte von Kindern wie deren Interessen, (Bildungs-)Themen, Anlagen und, bei mehrmaliger Beobachtung, dann auch die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern wahrzunehmen und diese zu verstehen. Dann soll sie zur Planung und Reflexion pädagogischer Aktivitäten und insbesondere zur Unterstützung individueller Bildungsprozesse verwendet

werden. Weiter wird in den meisten Bundesländern auch betont, dass ein Dialog mit Kindern und Eltern über diese Beobachtungen geführt werden sollte. Derartige Aussagen in Bildungsplänen fehlen dort, wo diese sehr kurz gehalten sind, insbesondere im saarländischen Bildungsprogramm. In den Dokumenten der Bundesländer für die Grundschule wird ebenfalls als ein Ziel benannt, was dazu dienen soll, individuelle Förderangebote entwickeln zu helfen bzw. die Individualisierung von Lernprozessen zu unterstützen (in Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt (Beurteilung auf Analyse Lernprozesse), Schleswig-Holstein und Thüringen).

Ein weiteres Ziel besteht darin, auf dieser Basis eine Rückmeldung an Lernende zu geben (Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen) sowie die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung bei den Kindern zu unterstützen (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Thüringen). Die Leistungsbewertung stellt ein weiteres Ziel dar, was in beinahe allen Dokumenten ausgeführt wird, den anderen implizit ist. Die Unterschiede zwischen den Dokumenten für die Kindertageseinrichtungen und denen für die Schulen bestehen darin, dass in den ersteren die Wahrnehmung des Kindes mit seinen Interessen, Themen etc. im Vordergrund steht, die themenbezogenen Bildungsbereiche sollen berücksichtigt werden. Im schulischen Bereich erfolgt die Beobachtung verstärkt dahingehend, das Kind nach bestimmten fachlichen Kriterien zu beobachten (zumeist die Fächer, manche Bundesländer heben die Beobachtung aller Kompetenzbereiche hervor), auch wenn diese im Verlauf gesehen werden und die Leistung nicht bewertet wird. Dazu kommen dann die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkraft und die Unterstützung der Fähigkeit des Kindes, seine eigene Leistung selbst zu beurteilen. In den meisten Bildungsplänen wird dazu der achtsame, wohlwollende, ressourcenorientierte Charakter von Beobachtung betont, der den Blick vor allem auf Fortschritte richtet. Solche Aussagen sind in schulischen Dokumenten selten zu finden, hingegen häufig in den bildungsbereichsübergreifenden Plänen und in denen von Bremen sowie Sachsen-Anhalt.

Die Möglichkeit, Anschlussfähigkeit darüber herzustellen, dass Informationen auf der Basis von

Beobachtung durch Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen an Schulen weitergegeben werden, wird in den Dokumenten selten angesprochen. Im Berliner und im Bremischen Bildungsplan wird die Nutzung von Bildungsdokumentationen für das Gespräch mit der Lehrkraft im Rahmen des Übergangs angesprochen, Schleswig-Holstein und Hamburg nennen die Weitergabe von Bildungsdokumentationen bzw. Informationen wünschenswert, die Zustimmung von Eltern und Kindern vorausgesetzt. Bremen und Niedersachsen formulieren, dass die Dokumentation in Kindertageseinrichtungen als Grundlage auch für die Förderung in der Schule dienen soll.

Ein Element, um einen erfolgreichen Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule zu unterstützen, ist die Sprachstandserfassung. Laut Uwe Neugebauer und Michael Becker-Mrotzek (2013) war zum Erhebungszeitpunkt 2013 in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen ein Sprachstandsverfahren verpflichtend vorgesehen mit dem Ziel, eine Entscheidung über eine anschließende Sprachförderung zu treffen. In den Bundesländern Hessen und Mecklenburg-Vorpommern besteht ein Sprachstandsverfahren, das jedoch nicht verpflichtend ist, in Thüringen wird die Sprachförderung alltagsintegriert durchgeführt, hier ist keine landesweite Sprachstandserfassung für eine Förderentscheidung vorgesehen. Im Kontext des Übergangs kommt diesen Verfahren mehrfache Bedeutung zu. Zum einen soll auf der Basis der Förderentscheidung eine Sprachförderung bei ausgewählten Kindern durchgeführt werden, was die sprachlichen Vorläuferkompetenzen verbessern soll. Zum anderen wird in manchen Kindertageseinrichtungen und Schulen in einigen Bundesländern die Förderung kooperativ durchgeführt, was das Potenzial hat, die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen, inhaltlichen Austausch und gemeinsam geplante und/oder durchgeführte Bildungsmaßnahmen zu verbessern.

Die Darstellungen im Themenbereich Beobachtung und Leistungsbeurteilung spiegeln grundsätzliche Unterschiede wider, die sich im Vergleich von Bildungsplänen und Grundschullehrplänen zeigen: In den Bildungsplänen werden fachliche Verfahrensstandards für die pädagogischen Kräfte beschrieben, was in eine

oft relativ ausführlichen Darstellung von Zielen, Haltungen und Methoden mündet. In den Lehrplänen stehen die zu erreichenden Kompetenzen des Kindes (Leistungsstandards) im Vordergrund, Verfahrensstandards für die Lehrkräfte fehlen oder stehen im Hintergrund und sind deshalb relativ kurz beschrieben. Auch in diesem Analysebereich wird in den Bundesländern, die bildungsbereichsübergreifende Bildungspläne bzw. vergleichbare Dokumente veröffentlicht haben (Bayern, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen), über diese Dokumente Anschlussfähigkeit hergestellt. Es werden Aussagen zum Thema Beobachtung und Leistungsbeurteilung getroffen, die für beide Bildungsbereiche Relevanz haben, allerdings mit unterschiedlicher Verbindlichkeit. Hier wird deutlich, dass explizite frühpädagogische fachliche Standards im Grundschulbereich Relevanz bekommen.

4.8 Kooperation mit den Eltern

Der grundsätzliche Unterschied, dass die Bildungspläne Verfahrensstandards für pädagogische Kräfte bieten, während Grundschullehrpläne erwartete Leistungsstandards für Kinder zentrieren, prägt auch die Ausführungen zur Kooperation von pädagogischen Fachkräften und Eltern.

In allen Bildungsplänen finden sich ausführliche Aussagen zur Zusammenarbeit mit Eltern, wobei Bedeutung der Eltern, erstrebenswerte Haltungen von Fachkräften gegenüber Eltern und Formen der Zusammenarbeit in verschiedenen Situationen angesprochen werden. In beinahe allen Bildungsplänen wird das Leitziel als „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ oder „Erziehungspartnerschaft“ formuliert, in Brandenburg und Sachsen-Anhalt wird die „gemeinsame Erziehungsverantwortung“ hervorgehoben. Im saarländischen und im sächsischen Bildungsplan werden ähnliche Gedanken ausgedrückt, so wird die Zusammenarbeit im sächsischen als dialogisch, wertschätzend, respektvoll und auf gemeinsamen Entscheidungen basierend beschrieben.

Demgegenüber finden sich in den Dokumenten für die Grundschule in den meisten Ländern zwar auch Aussagen – selten reichen diese jedoch über einen kurz gefassten Aufruf zur Zusammenarbeit hinaus. Im Berliner Rahmenlehrplan Grundschule beschränkt man sich beispielsweise auf die Aussage: „Dazu bedarf es auch der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Grund-

schule und Elternhaus“ (BE RL 2004, S. 5). Vergleichbar findet sich dies in den Dokumenten der Ländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Etwas längere Aussagen werden im Grundschullehrplan der Länder Bayern und Sachsen-Anhalt, deutlich längere in Niedersachsen und in Thüringen in Verordnungen für die Grundschulen getroffen. Darüber hinaus werden in den Gesetzen und Verordnungen der Länder für die Grundschulen Rechte und Pflichten von Eltern geregelt.

Die bildungsbereichsübergreifenden Bildungspläne führen wie die anderen Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen die Zusammenarbeit mit Eltern unter Angabe fachlicher Standards aus und schaffen hierdurch Anschlussfähigkeit.

4.9 Zusammenfassung

In der Analyse der Bildungs- und Lehrpläne sowie ausgewählter rechtlicher Grundlagen wurden eine Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Kriterien untersucht, diese waren: „zugrunde liegendes Bildungsverständnis“, „Bildungsauftrag bzw. -ziele“, „Passung der Didaktik“, „Gestaltung einer flexiblen Schuleingangsphase“, „Bildungsbereiche“, „Kooperationsaktivitäten und Bezugnahme der Pläne aufeinander“, „Beobachtung und Leistungsbeurteilung“ sowie „Kooperation mit den Eltern“. Die Bildungs- und Lehrpläne sind von großer Unterschiedlichkeit geprägt, was bereits in den unterschiedlichen Namensgebungen und im Umfang der Dokumente zum Ausdruck kommt. Dazu tragen vermutlich auch der unterschiedliche Zeitpunkt der Erstellung (der schleswig-holsteinische „Bildungsplan“ für die Grundschule datiert beispielsweise aus dem Jahr 1997), die Zuordnung zu Ministerien (Sozialministerien vs. Kultusministerien) sowie die Frage, von wem die Bildungspläne entwickelt wurden, bei.

Zu unterscheiden sind Bundesländer, in denen die Bildungspläne nur für Kindertageseinrichtungen gelten und Bundesländer, in denen die Bildungspläne auch eine Gültigkeit für die Grundschulen haben bzw. in denen ergänzende Dokumente¹¹ sich auf beide Bildungsbereiche beziehen. In letzteren Bundesländern ist damit eine

¹¹ Dies gilt für den „Gemeinsamen Orientierungsrahmen in Brandenburg“ (GOriBs) und die Bayerischen Bildungsleitlinien.

grundsätzliche formale Anschlussfähigkeit geschaffen. Zu berücksichtigen ist, inwiefern sich Widersprüche zwischen den Dokumenten zeigen, denn zumeist bestehen neben den erwähnten erweiterten Bildungsplänen auch die Lehrpläne fort, ohne dass sich die Anschlussfähigkeit darin durchgehend nachweisen ließe.

Bei allen curricularen Grundlagen für den Grundschulbereich ist zu beachten, dass die darin enthaltenen Lernziele für die Kinder eine Wirkmacht zu entfalten scheinen, die das Handeln der Lehrkräfte dahingehend beeinflusst, dass für eine Anschlussfähigkeit förderliche Vorgehensweisen potenziell in den Hintergrund geraten.

Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den Plänen besteht darin, dass in *Lehrplänen* Leistungsstandards für Kinder dominieren, Standards für das Handeln von Lehrkräften finden sich kaum, und wenn, dann in Form eines kurzen Auftrags. *Bildungspläne* hingegen enthalten fachliche Standards für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte inklusive Haltungen, Inhalten und Methoden in mehr oder weniger langen Ausführungen. Sie legen jedoch im Allgemeinen keine expliziten Lernziele fest, die Kinder am Ende der Kindertageseinrichtungszeit erreicht haben sollen.

Dieser Unterschied zeigt sich insbesondere hinsichtlich des *Bildungsverständnisses*. In den Lehrplänen für Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein ist kein explizites Bildungsverständnis formuliert. Damit besteht auch keine Anschlussfähigkeit, denn der Bildungsauftrag der Grundschulen hebt die Vermittlungsaufgabe hervor; das Bildungsverständnis in den Bildungsplänen ist konstruktivistisch geprägt, Bildung als Aneignungstätigkeit des Kindes wird fokussiert. Im Bundesland Hessen lässt sich die Passung zwischen den für die Schule relevanten Dokumenten infrage stellen, was bedeutet, dass die Lehrkräfte die gewünschte Konsistenz der Aufträge nicht vorfinden können.

Der Bildungsauftrag für die Grundschulen umfasst die Unterstützung des Kompetenzerwerbs, der Persönlichkeitsentfaltung und des Aufbaus von Werthaltungen. Prinzipiell erscheint dieser Bildungsauftrag anschlussfähig, denn diese Themen lassen sich so auch in den Bildungsplänen finden. Diffus wird es dort, wo nicht klar ist, was unter Kompetenzen verstanden wird, was bei mehreren Bildungs- und Lehrplänen der Fall ist. Selbstverständlich zeigen sich Unterschiede zwischen den Bildungsplänen und Lehrplänen, die im Bereich der

Unterstützung des Kompetenzerwerbs vor allem an der Verbindlichkeit der zu erreichenden Lernziele erkennbar sind. In den Bildungsplänen sind diese als Richtziele mit dem Charakter von *Prozesszielen* formuliert, die an pädagogische Fachkräfte vor allem den Auftrag aussenden, Kindern in den verschiedenen Bildungsbereichen Erfahrungen zu ermöglichen. In den Lehrplänen hingegen sind sie als *Ergebnisziele* formuliert, deren Erreichung als Leistungen der Kinder überprüft und als Grundlage für Selektion benutzt werden. Trotz dieses Unterschiedes finden sich in den Lehrplänen Vorkehrungen, die den Übergang etwas weicher machen sollen. Die zu erreichenden Kompetenzen werden für das Ende des zweiten Schuljahres formuliert, und der soziale Leistungsvergleich zwischen den Kindern sowie die benoteten Leistungsüberprüfungen erfolgen im ersten Schuljahr nicht. An diesem Punkt könnte durchaus kritisch geprüft werden, inwiefern diese „Karenzzeit“ für einen sanften Übergang ausreichend ist und inwiefern ein Leistungsdruck in der Praxis nicht schon in die Schuleingangsphase hineinwirkt.

Zentral für die Anschlussfähigkeit des Primarbereichs an den Elementarbereich sind die didaktischen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung. Diese sind in allen Bildungs- und Lehrplänen enthalten. Viele der Lehrpläne sind hinsichtlich Didaktik und Methoden sehr offen angelegt mit dem Ziel, den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Diese Offenheit birgt Chance für Anschlussfähigkeit, sie beinhaltet jedoch auch das Risiko, dass das Kind keine Kontinuität und Kohärenz erlebt, weil die Gestaltung in der Verantwortung und professionellen Kompetenz der einzelnen Lehrkräfte liegt. Sowohl in Dokumenten für die Grundschulen wie für die Kindertageseinrichtungen wird die Handlungsorientierung als wichtig erachtet. Der Entwicklung der Kinder angemessen, werden in Dokumenten für die Kindertageseinrichtungen dem Raum, der Gruppe der Kinder und der pädagogischen Fachkraft Potenzial für die Bildungsunterstützung beigemessen. Dadurch, dass inzwischen in allen Bildungsplänen die pädagogische Fachkraft neben ihrer Bedeutung als Beziehungs- und Bindungsperson auch die Aufgabe hat, die Bildung des Kindes anzuregen und mit neuen Themen herauszufordern, ist hier der Raum für Kontinuität bis in den schulischen Bereich hinein angelegt. In den bildungsbereichsübergreifenden Plänen wird die kontinuierliche Veränderung der Didaktik, z.B. vom offenen hin zum stärker strukturierten Lernen

ausgeführt, die Entwicklung des Kindes begleitend, was förderlich für die Anschlussfähigkeit erscheint. Hier wäre es unterstützend, wenn auch in anderen Bildungsplänen eine weitere Konkretisierung erfolgen würde.

Spiel ist die zentrale Form des Lernens im Elementarbereich. Spiel ist jedoch nur in wenigen Lehrplänen als wichtige Form des Lernens genannt, auch wenn es Hinweise gibt, dass Spiel kein rein frühkindliches Phänomen ist, so z. B. in den Lehrplänen von Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg. Zur Erhöhung von Anschlussfähigkeit sollte das Spielen mehr Berücksichtigung in den Lehrplänen finden. In vielen Lehrplänen wird auch eine Spezifizierung der Didaktik für die Schuleingangsphase nicht betont. Explizite Aussagen treffen hingegen die Grundschulcurricula von Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Diese Länder (ohne Sachsen) und darüber hinaus die Bundesländer Berlin und Brandenburg haben jedoch auch eine strukturelle Anpassung der Schuleingangsphase vorgenommen, um den unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnissen von Kindern, z. B. dem Tempo ihres Lernfortschritts, mehr Raum zu lassen. Diese Maßnahme erhöht das Potenzial der Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich. Die Bundesländer gehen in der Realisierung unterschiedlich weit: In Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist es erklärtes bildungspolitisches Ziel, die flexiblen Eingangsklassen zur Regelversorgung werden zu lassen, in den anderen Ländern bleibt dies den Schulen freigestellt.

Hinsichtlich der thematischen Bildungsbereiche besteht eine Annäherung von Bildungs- und Lehrplänen aneinander darin, dass sowohl für die Kindertageseinrichtungen als auch für die Schulen thematische Bildungsbereiche formuliert sind. Es ist keine explizite Struktur erkennbar, dass die Bundesländer ihre Zuschnitte der Bildungs- und Entwicklungsbereiche bzw. Schulfächer aufeinander abgestimmt hätten, um Anschlussfähigkeit herzustellen. Die Strukturierung in thematische Bildungsbereiche im Elementar- und Primarbereich soll unterschiedliche Wirkung auf die Systematisierung von Bildung im Sinne von bereichsspezifischem Lernen haben. Die Verbindlichkeit der Normen ist zwischen Bildungs- und Lehrplänen unterschiedlich. Für die Kindertageseinrichtungen werden Richtziele und Prozessziele vorgegeben, die in Verbindung mit den individuellen Bedürfnissen und Interessen des Kindes zu bringen sind. Es wird allgemein

stets deutlich betont, dass die kindlichen Bedürfnisse im Fokus der pädagogischen Arbeit stehen sollen. Im Schulbereich sind verbindliche Ergebnisziele vorgegeben, die als Leistung des Kindes überprüft werden soll und wofür Noten vergeben werden. Im fächerübergreifenden Lernen nimmt die Grundschule Elemente auf, die für den Elementarbereich kennzeichnend und den Kindern aus dieser Zeit bekannt sind. Eine Prüfung, inwieweit die in den Bildungsbereichen enthaltenen fachlichen Strukturen anschlussfähig sind, steht aus. Sie erscheint als eine wichtige Aufgabe für die Zukunft. Bereits vorliegende Diskussionen im Bereich Mathematik (Royar 2007; Peter-Koop 2009) verweisen auf die unterschiedliche fachdidaktische Qualität. Forschung zu Kompetenzmodellen, die eine Leitlinie für notwendiges Wissen von pädagogischen Fachkräften ableitet, steht hier noch weitgehend aus.

In allen untersuchten Bildungs- und Lehrplänen sowie rechtlichen Grundlagen finden sich Aufrufe bzw. Verpflichtungen zur Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen. Während in den Bildungsplänen fachliche Standards zur Kooperation definiert werden (Ausnahme: Saarland), ist in den Dokumenten für die Grundschulen zumeist lediglich der Auftrag benannt. Bundesländer, in denen bildungsbereichsübergreifende Dokumente vorliegen, bilden hierbei eine Ausnahme. In den Dokumenten für den Grundschulbereich der Bundesländer Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein wird das Thema Kooperation ansatzweise vertieft. In den anderen Bundesländern fehlen weiterführende Aussagen für den Grundschulbereich. Zielführend wäre es, wenn sich die Bildungs- und Lehrpläne explizit aufeinander bezögen. In den bildungsbereichsübergreifenden Dokumenten werden Bildungs- und Lehrpläne miteinander in Verbindung gebracht; auch im Bildungsplan des Bundeslandes Baden-Württemberg, im Ansatz auch in den Bildungs- und Lehrplänen von Niedersachsen und Sachsen, wird dies praktiziert.

Im Themenbereich Beobachtung und Leistungsbeurteilung findet sich Anschlussfähigkeit dort, wo gemäß den Lehrplänen Beobachtung auf der Grundlage der individuellen Bezugsnorm erfolgen soll, wie im frühpädagogischen Bereich. In den Kindertageseinrichtungen wird – den Bildungsplänen folgend – die Entwicklung des Kindes ebenso anhand der individuellen Bezugsnorm beobachtet. Auch steht dort das Kind

mit seinen Interessen und Stärken im Fokus. In der Nutzung solcher Informationen zur Gestaltung von Bildungsunterstützung und zum Dialog mit Lernenden in Schulen und Kindertageseinrichtungen besteht das Potenzial für Anschlussfähigkeit. Die weiterführende Nutzung von Bildungsdokumentationen zum Kind von der Kindertageseinrichtung in die Schule hinein wird nur in ganz wenigen Bildungs- und Lehrplänen thematisiert, so in Bremen und Niedersachsen, ansatzweise in Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein. In der Schule liegt der Schwerpunkt der Beobachtung auf Kompetenzen und Leistungen in Bezug auf fachliche Kriterien. Die Leistung wird im Allgemeinen kriterial beurteilt, was dann die Anschlussfähigkeit erschwert.

Sowohl in den Bildungsplänen als auch in den Dokumenten für die Grundschulen wird die Kooperation mit den Eltern als Auftrag formuliert. In den Bildungsplänen werden fachliche Standards mit Haltungen, Zielen und Methoden ausgeführt. In den Dokumenten für die Grundschulen beschränkt man sich oftmals auf den Auftrag, was bedeutet, dass eine Anschlussfähigkeit nur dann sichergestellt wird, wenn Lehrkräfte und Eltern hier eine ähnlich intensive Zusammenarbeit gestalten wie in Kindertageseinrichtungen. Es gibt umfangreiche Hinweise darauf, dass dies oftmals nicht der Fall ist (z.B. Sacher 2012). Fachliche Standards auch für die Grundschulen finden sich hingegen in den bildungsbereichsübergreifenden Bildungsplänen und den Schulverordnungen Niedersachsens und Thüringens, im Ansatz auch in Bayern und Sachsen-Anhalt.

Wird untersucht, inwiefern eine Anschlussfähigkeit in rechtlichen und curricularen Grundlagen zwischen Elementar- und Primarbereich besteht, wird eine Vielfalt an Kriterien benötigt; letztlich zeigt sich dabei, dass viele Unterschiede zwischen den Ländern eine Systematisierung schwierig machen, wenn man versucht, der Komplexität der Realität nahe zu kommen. Versucht man nichtsdestotrotz eine Unterteilung der Länder vorzunehmen, um so gegebenenfalls einen Überarbeitungsbedarf herauszuarbeiten, so werden hier mit aller Vorsicht drei Gruppen vorgeschlagen:

- Die Gruppe der Länder Bayern, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen, die bildungsbereichsübergreifende Bildungspläne bzw. Dokumente erstellt haben; mittels dieser Dokumente wird eine grundsätzliche Anschlussfähigkeit hergestellt, da sie bezüglich beider Bildungsbereiche Aussagen treffen und Geltung beanspruchen; sie sind

allerdings auf Widersprüche innerhalb dieser selbst sowie in Bezug zu weiteren gültigen Dokumenten, z.B. Schulgesetze und -verordnungen, zu prüfen.

- Die Gruppe der Länder Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein, in denen sich hinsichtlich der Analyse Kriterien viele Hinweise auf Anschlussfähigkeit finden; in diese Gruppe gehören auch die Länder Berlin, Bremen und Hamburg, denn in diesen finden sich noch immer deutliche Hinweise auf die Möglichkeit von Anschlussfähigkeit.
- Die Gruppe der Länder Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Saarland, hier finden sich in den rechtlichen und curricularen Grundlagen im Vergleich der Länder relativ wenige Hinweise darauf, dass Anschlussfähigkeit gefördert wird.

Jenseits dessen zeigen sich in den Dokumenten aller Bundesländer grundlegende Unterschiede zwischen Elementar- und Primarbereich: Diese werden auf der einen Seite im Kontext des spezifischen Beitrags zu Bildung und Erziehung entsprechend der Entwicklungsphasen des Kindes gesehen, wobei im Übergang Unterschiede die Entwicklung von Kindern auch stimulieren können. Zum anderen setzen beide Bereiche auch einen unterschiedlichen gesellschaftlichen Auftrag um. Die Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen, die im § 22 SGB VIII geregelt ist, steht den Eltern im Rahmen des Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG grundsätzlich frei. So haben sie auch die freie Wahl zwischen Angeboten verschiedener Träger hinsichtlich der jeweiligen pädagogischen Schwerpunktsetzungen und des zeitlichen Umfangs der Bildung, Erziehung und Betreuung in außerschulischen Einrichtungen. Demgegenüber steht nach Art. 7 Abs. 1 GG das „gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates“, der die Organisation des Schulwesens einschließlich der Schulpflicht der Kinder und die pädagogischen Inhalte bestimmt. Diesem Unterschied in den rechtlichen Grundlagen für Bildungseinrichtungen entsprechend, haben die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder im Grunde einen empfehlenden Charakter für die Kindertageseinrichtungen, während das Schulwesen von den Schulgesetzen der jeweiligen Bundesländer bestimmt wird und nicht vom Auftrag der Eltern.

Durch die grundlegenden didaktischen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung sind in allen Lehrplänen dabei auch deutliche Anteile zu finden, die das Potenzial für Anschlussfähigkeit haben.

Tabelle 2: Übersicht curriculare Anschlussfähigkeit im Ländervergleich

Curriculare Anschlussfähigkeit ¹	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	BW	BY	BB	BE	HB	HH	
Übergreifende Bildungspläne, die auch für die GS gültig sind	3 Gruppen von BL: übergreifende BP, Hinweise in den BP und Curricula, wenig Anschlussfähigkeit	nein	ja	ja	nein	nein	nein	
Bildungsverständnisse von Kita und GS anschlussfähig	Für den Kita-Bereich werden Bildungsverständnis/-theorie und Bildungsauftrag formuliert, für die GS zum Teil kein Bildungsverständnis, nur ein Bildungsauftrag	ja (mit Einschränkung)	ja	ja	nein	ja (mit Einschränkung)	ja (mit Einschränkung)	
Passung der Didaktik von GS und Kita: Anknüpfungspunkte	Individualisierung und Differenzierung in Kita und GS; konstruktivistisches und ko-konstruktivistisches Verständnis, Bedeutung des Spiels, Lernen in Alltagssituationen in Kitas; Schwerpunkt auf Bildung als Vermittlung in GS	Individualisierung und Differenzierung; Spiel; Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit des Kindes	Individualisierung und Differenzierung; Entwicklung der Didaktik als Prozess	Individualisierung und Differenzierung	Individualisierung und Differenzierung	Individualisierung und Differenzierung; Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit des Kindes	Individualisierung und Differenzierung; Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit des Kindes	
Individuelle Bezugsnorm in Kita und GS	Immer in BP's, in GS grundsätzlich kriteriale Bezugsnormen, zum Teil auch individuelle Bezugsnorm (individ. Entwicklungsverlauf)	ja	ja	ja	ja	ja	ja	
Anfangsunterricht und flexible Eingangsphase in GS vorgesehen	Nicht in allen BL ist die flexible Eingangsphase bildungspolitisches Ziel	Modellprojekte	Modellprojekte	ja	ja	Modellprojekte	ja (mit Einschränkung)	
Anschlussfähigkeit in Bezug auf die Kooperation zwischen Kitas und GS	Auftrag zur Kooperation für Kita und GS, in BP auch Verfahrensstandards	vertiefter Auftrag	Auftrag u. Verfahrensstandards	Auftrag u. Verfahrensstandards	Auftrag	Auftrag	Auftrag	
Individuelle Bildungsunterstützung als Ziel von Beobachtung und Leistungseinschätzung in Kita und GS	In allen BP, in vielen GS	nein	ja	ja	ja	ja	ja	
Sprachstandserhebungsverfahren in Kita	Häufig verpflichtend in der Kita der BL für weitere Sprachförderung in GS	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	
Anschlussfähigkeit in Bezug auf die Kooperation mit den Eltern ²	Auftrag zur Kooperation für Kita und GS, in BP auch Verfahrensstandards	Auftrag	Auftrag u. Verfahrensstandards	Auftrag u. Verfahrensstandards	Auftrag	Auftrag	Auftrag	

(1) Die Tabelle stellt nur einen Ausschnitt der Inhalte dar, da bei anderen, ebenso wichtigen, Inhalten eine systematische Darstellung in einer Tabelle der vorgefundenen Komplexität nicht gerecht worden wäre.

(2) Bezieht sich nicht auf die Kooperation mit der Elternvertretung.

Quelle: Eigene Darstellung

	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	ja	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein	ja
	ja (mit Einschrän- kung)	nein	nein	ja	nein	nein	nein	nein	nein	ja
	Individualisierung und Differenzierung; Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit des Kindes	Individualisierung und Differenzierung; Hinweis auf ganzheitliches Lernen des Kindes	Individualisierung und Differenzierung; Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit des Kindes	Individualisierung und Differenzierung; Hinweis auf ganzheitliches Lernen des Kindes	Individualisierung und Differenzierung	Individualisierung und Differenzierung; Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit des Kindes	Individualisierung und Differenzierung	Individualisierung und Differenzierung	Individualisierung und Differenzierung; Spiel	Individualisierung und Differenzierung
	ja	nein	ja	ja	ja	ja	nein	nein	ja	ja
	ja	ja (mit Einschrän- kung)	ja	ja	nein	nein	nein	ja	ja	ja
	Auftrag u. Verfahrensstandards	vertiefter Auftrag	vertiefter Auftrag	Auftrag u. Verfahrensstandards	Auftrag	keine Aussagen	vertiefter Auftrag	vertiefter Auftrag	vertiefter Auftrag	Auftrag u. Verfahrensstandards
	ja	ja	ja	ja	ja	nein	nein	ja	ja	ja
	nicht verpflichtend	nicht verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend	verpflichtend
	Auftrag u. Verfahrensstandards	Auftrag	vertiefter Auftrag	Auftrag u. Verfahrensstandards	Auftrag	keine Aussagen	Auftrag	Auftrag	keine Aussagen	Auftrag u. Verfahrensstandards

5 Resümee: Kompetenzanforderungen und Weiterentwicklungsbedarf

In Kapitel 3 wurde ausgeführt, welche Faktoren einen erfolgreichen Übergang beeinflussen. Daraus werden notwendige Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Schulen abgeleitet. Zusammen mit den Ergebnissen der curricularen Analyse, wie sie insbesondere im Fazit des Kapitels 4 dargestellt sind, werden Überlegungen zur Weiterentwicklung des Fachdiskurses, zum Forschungsbedarf und zu Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtung und Grundschule angestellt.

Alle Ebenen von (a) Politik und Verwaltung, (b) Trägern von Kindertageseinrichtungen und Schulen, (c) Kindertageseinrichtungen und Schulen mit den dort tätigen Fach- und Lehrkräften, insbesondere Leitungen, sowie von (d) Ausbildung bzw. Studium und Wissenschaft sind für eine Verbesserung der aktuellen Situation gefragt.

5.1 Professionelles Handeln und Kompetenzen

Im Einklang mit der oben genannten Strukturierung der empirischen Ergebnisse nach den Ebenen Kind, Familie sowie Bildungseinrichtungen, Kindertageseinrichtungen und Schulen werden zunächst die für das Handeln im Übergang benötigten Kompetenzen als Schlussfolgerungen aus den vorgestellten Forschungsergebnissen dargestellt.

In Anlehnung an die Kompetenzprofile der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (Deutsches Jugendinstitut 2014) werden dazu Fachkompetenzen und personale Kompetenzen für ein übergangsrelevantes Handeln unterschieden. Dabei umfasst die Rubrik „Fachkompetenz“ zum einen für die Bewältigung der Anforderungen erforderliche Kenntnisse und Wissensbestände, zum anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Handeln und auch Beurteilungsfähigkeiten. „Personale Kompetenz“ vereint

Aspekte der Sozialkompetenz wie Kommunikation und Beziehungsgestaltung, Selbstkompetenz, z.B. Umgang mit Normen und Werten, und die Entwicklung von Identität (ebd., S. 80 ff.). Beim Handeln für einen erfolgreichen Übergang wirken diese Komponenten zusammen.

5.1.1 Kompetenzen für das Handeln mit Kindern

Fachkompetenz

Angesichts der hohen Bedeutsamkeit kindlicher Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale vor Schulbeginn auf den späteren Schulerfolg ist es wichtig, dass fröhlpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte wissen, welche dieser Faktoren Einfluss auf einen erfolgreichen Übergang haben. Es handelt sich hierbei um

- kognitive Kompetenzen, insbesondere im sprachlichen und mathematischen Bereich,
- Kompetenzen der Selbstregulation der Kognition (z.B. Aufmerksamkeit), des Verhaltens und der Gefühle,
- sozial-emotionale Kompetenzen,
- Merkmale des Temperaments,
- Merkmale der Identitätsentwicklung und
- Merkmale der Interessensentwicklung.

Die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte wissen auch um die komplexen Zusammenhänge zwischen den Kompetenz- und Persönlichkeitsmerkmalen, welche die Kindesentwicklung wechselseitig beeinflussen. Sie wissen um die Perspektiven Kinder auf den Übergang – sowohl die Forschungsergebnisse dazu als auch die Perspektiven der Kinder selbst, die ihre Bildungseinrichtung besuchen.

Die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte besitzen die Fähigkeit, die Kinder von Anfang an in ihrer Entwicklung und ihrer Persönlichkeit zu beobachten, verfügen also über diagnostische Kompetenz. Sie kennen die dazu notwendigen Beobachtungs- und Dokumentations- sowie gegebenenfalls Screening-Verfahren. Sie haben die Fähigkeit, solche Verfahren nach den Zielen ihrer Beobachtung auszuwählen und die Beobachtungsergebnisse für das pädagogische Handeln zu nutzen.

Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte wissen, wie sie die Kinder in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen so unterstützen, dass diese gute Voraussetzungen (im Sinne von Kompetenzen und

Persönlichkeitsmerkmalen) für einen erfolgreichen Übergang erwerben. Sie wissen beispielsweise um die altersangemessene pädagogische Umsetzung von Beziehungsqualität, gute Organisation des Kita- und Schulalltags und allgemeiner sowie bildungsbereichsspezifischer Lernunterstützung. Sie besitzen auch die Fähig- und Fertigkeiten, dies bildungs- und entwicklungsunterstützend umzusetzen (vgl. dazu auch Deutsches Jugendinstitut 2011 b; König 2010). Sowohl deutsche als auch internationale Forschung zeigen hier für den Bereich der Kindertageseinrichtungen vor allem im Bereich der allgemeinen sowie bildungsbereichsspezifischen Lernunterstützung einen Entwicklungsbedarf auf. Fach- und Lehrkräfte haben dabei die Fähigkeit, die kognitiven und sozial-emotionalen Bedürfnisse und Interessen von Kindern wahrzunehmen und aufzugreifen, sowohl allgemein im Verlauf der Kita- und Schulzeit als auch spezifisch im Übergang.

Fach- und Lehrkräfte wissen insbesondere um die Potenziale eines spielbasierten und alltagsorientierten Lernens gegenüber dem kindlichen Lernen in Trainingsprogrammen. Sie wissen um die Wirksamkeit, Potenziale und Risiken ausgewählter Trainingsprogramme und können den Einsatz eines Trainingsprogramms, falls notwendig, fachlich begründen.

Lehrkräfte kennen die Wirksamkeit der Gewährung von Freiheitsspielräumen und Kooperationsmöglichkeiten sowie die eines Unterrichts, welcher durch eigenaktive Anteile der lernenden Schülerschaft geprägt ist und verstehen dies so umzusetzen, dass sie sowohl den Bedürfnissen der einzelnen Kinder als auch dem Bildungsauftrag gerecht werden.

Sie besitzen die Fähigkeit, den Unterricht anschlussfähig an die Bildungsprozesse in der Kindertageseinrichtung zu gestalten, also beispielsweise so, dass die Kinder ihre erworbenen Kompetenzen zum Lernen in der Schule einsetzen können.

Fach- und Lehrkräfte wissen um die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit insbesondere unter den Kindern für einen gelingenden Übergang, beobachten soziale Prozesse unter Kindern und unterstützen sie aktiv.

Personale Kompetenz

Pädagogische Fach- und Lehrkräfte besitzen im Bereich der personalen Kompetenz die Fähigkeit, Beziehungen zu Kindern aufzubauen und zu gestalten. Sie

können die Beziehungen reflektieren und entscheiden, ob sie für den Bildungs- und Entwicklungsprozess förderlich sind und ob sie zur Weiterentwicklung von Beziehungen beitragen.

Sie besitzen die Fähigkeit zur Reflexion eigener Erwartungen und Einstellungen. Diese ist insbesondere in Übergangssituationen (z.B. von der Familie in die Kindertageseinrichtung und von der Kindertageseinrichtung in die Schule) wichtig. Oben dargestellte Forschungsergebnisse belegen, dass in Situationen, in denen sich Personen erstmals begegnen, häufig eigene Erwartungen ungeprüft auf das Gegenüber übertragen werden, was beispielsweise die Beziehungen von frühpädagogischer Fachkraft und Kind oder Lehrkraft und Kind sowie die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes maßgeblich beeinflussen. Hier sind eine Vorurteilsbewusstheit sowie eine offene und selbstkritische Haltung wichtig, um sensibel für Chancen und Gefährdungen der Entwicklung von Kindern und Eltern, insbesondere in Bezug auf die anstehenden Veränderungen im Übergang, zu sein. Eine ressourcenorientierte Haltung ist bildungs- und entwicklungsunterstützend. Positive Erwartungen haben sogar das Potenzial, Kindern mit schlechten Ausgangschancen unerwartet gute Verläufe zu ermöglichen (kompensatorische Wirkung).

5.1.2 Kompetenzen für das Handeln mit der Familie

Fachkompetenz

Eltern haben einen entscheidenden Einfluss auf die Bildung und Entwicklung des Kindes sowie auf dessen Übergang, alle pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte haben den gesetzlichen bzw. curricularen Auftrag zu einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit ihnen.

Für ihr Handeln müssen pädagogische Fach- und Lehrkräfte um diese Bedeutung der Eltern wissen und verstehen, welche Einflüsse der Eltern welche Wirkungen entfalten. Laut den aufgezeigten Forschungsergebnissen sind diese insbesondere die

- Eltern-Kind-Beziehungsqualität,
- angebotene familiäre Anregungsqualität,
- Autonomieunterstützung,
- familiäre Organisation des Alltags sowie
- Einstellungen und Erwartungen der Eltern zum Kind und zu den Bildungseinrichtungen.

Dieses Wissen wird durch das Wissen um den möglichen Einfluss von Geschwisterkindern ergänzt.

Frühpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte wissen um die Perspektiven der Eltern auf ihr Kind, den Übergang und die beteiligten Bildungseinrichtungen – sie kennen sowohl die Forschungsergebnisse dazu als auch die Perspektiven der Eltern, mit denen sie kooperieren.

Die Fach- und Lehrkräfte besitzen die Fähigkeit, die familiäre Umwelt der Kinder, insbesondere in ihrer Relevanz für den Übergang, zu analysieren und dieses Wissen mit der Entwicklung des Kindes in Bezug zu setzen. Dazu gehören förderliche und hinderliche strukturelle, individuelle, familiäre und soziale Bedingungen. Sie berücksichtigen hierbei die Heterogenität sozial-kultureller Lebenserfahrungen, z.B. die Vorerfahrungen der Eltern mit Schule.

Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte wissen, welche Kooperationsformen mit Eltern im Übergang und in der Bildungslaufbahn in ihrer Institution welche potenziellen Wirkungen zeigen. Sie kennen Faktoren, welche die Qualitäten dieser Kooperationen beeinflussen, z.B. die Motivationslage der Eltern, der Anlass zur Kooperation, und auch Varianten der Kooperationsintensität von einseitiger Information bis hin zu gegenseitiger Kokonstruktion. Sie besitzen die Fähigkeit zur Kooperation mit Eltern, beispielsweise mittels Gesprächsführung oder Beratung. Die dafür benötigten vielfältigen Kompetenzen werden an anderer Stelle detailliert ausgeführt (Deutsches Jugendinstitut 2011a).

Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte besitzen die Fähigkeit, Eltern zu unterstützen, sodass diese ein für die Bildung und Entwicklung ihrer Kinder förderliches Umfeld bieten. Dies umfasst z.B. Fähigkeiten zur Information, Beratung, Begleitung bei Erfahrungen der Eltern mit Bildungsmaterialien und -aktivitäten für Kinder. Dazu können sie beispielsweise Eltern in ihrer Überzeugung stärken, dass sie durch ihr Handeln die Bildung und das Selbstwirksamkeitserleben des Kindes beeinflussen können. Sie kennen Programme zur Förderung der elterlichen Kompetenzen und wissen um Unterstützungssysteme in der Kommune.

Lehrkräfte wissen um die Wirkung und Wichtigkeit für Eltern, bereits vor Schulbeginn Kontakt zur zukünftigen Lehrkraft aufzunehmen und besitzen die Fähigkeiten, die Umsetzung dieses Wunsches zu unterstützen.

Fach- und Lehrkräfte besitzen die Fähigkeit zur Beteiligung der Eltern am kindbezogenen Informationsaustausch zwischen Kindertageseinrichtung und Schule und wissen um gesetzliche Regelungen zum Datenschutz und Informationsaustausch.

Personale Kompetenz

Die personale Kompetenz pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte beinhaltet Sozialkompetenzen, z.B. von Anfang an förderliche Beziehungen zu Eltern aufzubauen. Dazu nehmen sie entsprechende Einstellungs- und Erwartungshaltungen ein, z.B. die Überzeugung, dass alle Eltern, ungeachtet ihrer Voraussetzungen, beispielsweise im Bildungsniveau, einen Beitrag zur Bildung und Entwicklung des Kindes leisten können. Sie richten sich bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern am Leitziel einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus und setzen dazu Haltungen wie Offenheit, Respekt und Wertschätzung gegenüber den Eltern um. Sie sehen Eltern als Experten für deren Kinder. Sie reflektieren dazu eigene Vorerwartungen und Vorurteile, wie analog bereits im Abschnitt zu den Kompetenzen zum Handeln mit Kindern ausgeführt. Bezüglich der sensiblen Themen Datenschutz und Informationsübermittlung reflektieren sie eigene Einstellungen und eigenes Handeln kritisch.

5.1.3 Kompetenzen für das Handeln in Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen

Fachkompetenz

Für das Handeln in Kooperationen von Kindertageseinrichtungen und Schulen benötigen die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte Wissen um die Wirksamkeit von Kooperationen im Übergang und Wissen um Theorien für den Übergang. Sie besitzen hierzu die Fähigkeit, Ziele für die Kinder und Eltern im Übergang zu reflektieren und demgemäß kooperative Übergangsmaßnahmen auszuwählen. Die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen im Übergang hat in den meisten Studien dann die stärkste Wirkung auf die Leistungsentwicklung oder die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern gezeigt, wenn mehrere Kooperationsmaßnahmen miteinander kombiniert wurden. Es fehlen hingegen Studien, in denen klare Aussagen dazu getroffen werden, welche einzelnen Kooperationsmaßnah-

men wie wirksam sind. Nach ersten Ergebnissen (aus Finnland) haben die Abstimmung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zwischen Kindertageseinrichtung und Schule sowie die strukturierte Weitergabe von Informationen zur Entwicklung des Kindes hohe Wirksamkeit. Tendenziell gilt dies auch, wenn Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtung und Schule gemeinsam ein Bildungsangebot planen oder durchführen. Dies sind die intensivsten Maßnahmen; sie werden allgemein am seltensten und wenn, dann in Kombination mit weiteren Maßnahmen durchgeführt. Die Fachdiskussion lässt sich dahingehend analysieren, dass am meisten Wirkung zu erwarten ist, wenn eine intensive inhaltliche Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule erfolgt, zum einen in Bezug auf einzelne Kinder (insbesondere Informationsweitergabe), zum anderen in Bezug auf die Pädagogik und konkrete verzahnte Bildungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte wissen dazu um Rahmenbedingungen für den Übergang, also übergangsrelevante rechtliche und curriculare Grundlagen wie die Bildungsaufträge für Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Sie wissen um die pädagogische Arbeit im jeweils anderen Bildungsbereich und besitzen die Fähigkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu reflektieren und zu thematisieren. Auf der Grundlage dieses Wissens verfügen sie über die Fähigkeit, Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Kindertageseinrichtung und seitens der Schule herzustellen. Dies tun sie, indem sie zum einen bestehende Unterschiede „nicht als Gegensatz, sondern als Ausgangspunkt von kontinuierlichen Abstimmungsprozessen“ (Albers/Lichtblau 2014, S. 58) behandeln und zum anderen, indem sie Räume für Gemeinsamkeiten ausloten und kreativ umsetzen. Aufgrund der großen Heterogenität des Entwicklungsstandes der Kinder im Übergangszeitraum nutzen sie diese Heterogenität, indem sie z.B. den Kindern bei der Nutzung der Lernangebote große Selbstdifferenzierungsmöglichkeiten offerieren, sodass Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Lernformen angemessene Lernsettings vorfinden (Büker u.a. 2011). Nach Erfahrungen aus Übergangs-Modellprojekten sind Veränderungen mit einem „positiven und vertrauensvollen Klima“ unter den Fach- und Lehrkräften verbunden. Die Beteiligten besitzen die Fähigkeit, Maßnahmen

auszuwählen und durchzuführen, die ein solches positives Klima unterstützen, z.B. Hospitationen.

Frühpädagogische Fachkräfte geben Informationen zum Kind an Lehrkräfte unter Beteiligung der Eltern so weiter, dass dies für den weiteren Bildungs- und Entwicklungsprozess des Kindes förderlich ist. Sie besitzen hierzu das Wissen, wie Informationen beschaffen sein müssen und genutzt werden müssen, um für das Kind tatsächlich förderlich zu sein, z.B. die Informationen für die Gestaltung von Bildungsprozessen oder Gruppenprozessen unter den Kindern zu verwenden. Ein selektiv-defizitorientierter Blick entfaltet weder Anschlussfähigkeit der Beobachtungen in der Kindertageseinrichtung, noch wirkt er unterstützend für die schulische Entwicklung von Kindern.

Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte verfügen hinsichtlich der gesetzten Ziele über die Fähigkeit zur Evaluation des eigenen und des kooperativen Handelns im Übergang unter Beteiligung der Kinder und Eltern.

Personale Kompetenz

Fehlendes Wissen über die Arbeit der je anderen Profession im Elementar- bzw. Primarbereich gilt es, durch kommunikativ-kooperativen Austausch zu überwinden. Eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, war in Modellprojekten Voraussetzung für die Entwicklung förderlicher Kooperationen, was oftmals von kritischen Diskussionen und auch Konflikten geprägt war. Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, z.B. unterschiedliche Bildungsvorstellungen, zu reflektieren und zu thematisieren und anschlussfähige Bildungsprozesse zu gestalten, ist ein selbstbewusstes Selbstverständnis der eigenen Tätigkeit und des eigenen Bildungsauftrags Voraussetzung. Förderlich dafür sind Haltungen, in denen das Respektieren der jeweiligen fachlichen Identität von Elementar- und Primarbereich zum Ausdruck kommen.

Eine Voraussetzung für die Kooperation von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften im Übergang ist, dass die Kooperation und die einzelnen Maßnahmen von den Beteiligten als wichtig angesehen werden. Damit ein positives und vertrauensvolles Klima zwischen den Fach- und Lehrkräften entstehen kann, sind die Fähigkeit der Beteiligten zum Perspektivenwechsel notwendig wie auch die Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen und gemeinsame Ziele zu entwickeln; diese gelten als elementare Einstellungen

und Fähigkeiten der Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. auch Endres 2001).

Für die Weitergabe und Nutzung kindbezogener Informationen besitzen Fach- und Lehrkräfte kommunikative Kompetenzen, um einen Dialog aller Beteiligten zu befördern, um beispielsweise abzusprechen, wie die Informationen beschaffen sein müssen, um hilfreich zu sein, und sie wissen, wie sie den Eltern den Nutzen und das Gefühl von Vertrauen in die hilfreiche Nutzung der Informationen vermitteln. Hierzu ist auch die Fähigkeit notwendig, Einstellungen zu reflektieren, dass die Schweigepflicht hinderlich sei oder dass Eltern eine Weitergabe von Informationen nicht wünschen. Widerstände sollten als Ausgangspunkt für den Dialog mit den Eltern genutzt werden, um deren Bedenken zu verstehen und um sich eventuell ankündigende Konflikte zu entschärfen.

5.2 Weiterer Entwicklungsbedarf

Um erfolgreiche und anschlussfähige Übergänge zu erreichen, sind in den Bereichen Ausbildung, Politik und Forschung, Trägerschaft von Bildungseinrichtungen und in diesen Bildungseinrichtungen selbst Veränderungen erforderlich. Diese sollen im Folgenden umrissen werden.

Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie deren Kooperation

Um eine wirksame Kooperation von Kindertageseinrichtungen mit Schulen zu erreichen, sind Zeit sowie eine Moderation der Kooperationsprozesse notwendig, wie in den eindrücklichen Erfahrungsschilderungen bezüglich aller Modellprojekte deutlich wurde. Gemeinsame Fortbildungen haben das Potenzial, inhaltlich-fachliche Weiterentwicklungsprozesse zu bereichern.

Eine Kooperation muss auf eine verbindliche Grundlage gestellt sein. Zeitliche Freiräume sind hierbei Bedingung für eine inhaltliche Kooperation und für die Ermöglichung der Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse sowie diesbezüglich notwendiger Diskussionen und fachlicher Abstimmungsprozesse. Verbindlichkeit kann jedoch nur umgesetzt werden, wenn zeitliche Freiräume vorhanden sind, wovon mitnichten ausgegangen werden kann: In Kindertages-

einrichtungen ist die für mittelbare pädagogische Arbeit zusätzlich zur Verfügung gestellte Zeit, also die Zeit jenseits der Zeit am Kind, bei Fachkräften zumeist auf zwei Stunden pro Woche begrenzt, oft ist sogar überhaupt keine solche Zeit gewährt. Ein Zeitkontingent ist mehr als angefüllt mit der Planung der pädagogischen Arbeit, mit Auswertung von Beobachtungen, Durchführung von Elterngesprächen, mit Teamsitzungen und weiteren Aufgaben (vgl. die Diskussion bei Viernickel/Schwarz 2009). Auch in der Grundschule besteht für die Kooperation mit Kindertageseinrichtungen ein zusätzlicher Zeitbedarf. Sollen eine Kooperation im Übergang und Anschlussfähigkeit nicht nur punktuell im Rahmen von Modellprojekten umgesetzt werden, sondern der Mehrzahl der Kinder zugutekommen, dann ist es eine Gelingensbedingung, Zeitkontingente hierfür sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Schulen zur Verfügung zu stellen. Die Ausweitung von zeitlichen Spielräumen für die mittelbare pädagogische Arbeit ist wesentlich, wenn die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen als Bildung ausgeführt und nicht auf die Betreuungsaspekte beschränkt bleiben soll.

Die Aushandlungs- und Weiterentwicklungsprozesse zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen können die Gefahr von Konflikten, Missverständnissen und negativem Klima bergen. In Kindertageseinrichtungen und Schule bestehen Kompetenzen zur Verhandlung von Unterschieden. In den untersuchten Modellprojekten war dabei der Rückgriff auf eine externe Moderation eine der Schlüsselstellen für das Gelingen. Es benötigen allerdings nicht alle Tandems aus Schulen und Kindertageseinrichtungen eine Moderation, dennoch sollte zumindest die Möglichkeit bestehen, dass Tandems auf eine solche Ressource zurückgreifen können.

Vertiefung von Individualisierung, Differenzierung und methodischer Öffnung

Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts sowie die methodische Öffnung sind zentrale Elemente einer Herstellung von Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen der einzelnen Kinder. Die Lehrpläne gewähren den Lehrkräften hier zumeist großen Freiraum. Inwieweit dieser jedoch auch in den einzelnen Klassen ausgenutzt wird, ist abhängig von den einzelnen Lehrkräften. Die in dieser Expertise ausgewerteten Studien geben Hinweise darauf, dass in

den Klassenzimmern Heterogenität oftmals nicht als Chance, sondern als Hindernis gesehen wird, dass der Auftrag darin gesehen wird, zu homogenisieren und dass die Auswahl von Bildungsinhalten stark durch die verpflichtenden Bildungsstandards geprägt ist. Um einen erfolgreichen Übergang zu unterstützen, sollten jedoch weitere Ziele und Vorgehensweisen den Anfangsunterricht prägen. Beispiele hierfür sind die explizite Unterstützung der Entwicklung von Beziehungen zu anderen Kindern und zur Lehrkraft sowie die Ausrichtung von Bildungsstrategien an den Bildungsverläufen des einzelnen Kindes, die Berücksichtigung seiner Interessen, die Ermöglichung von Selbsttätigkeit und Kompetenzerleben. Es sollte näher geprüft werden, inwieweit Individualisierung, Differenzierung und methodische Öffnung tatsächlich im Anfangsunterricht nach den Bedürfnissen der Kinder umgesetzt werden und welche Rahmenbedingungen hierfür benötigt werden. Die tatsächlich gegebene Heterogenität der Gruppen von Lernenden bildet ein zusätzliches Motiv dafür (Griebel/Kieferle 2012).

Rechtliche und curriculare Grundlagen

Die Analyse der Bildungs- und Lehrpläne in Kapitel 4 hat Unterschiede in verschiedenen Teilbereichen (Kriterien) und zwischen den unterschiedlichen Bundesländern aufgezeigt. Bildungs- und Lehrpläne weisen generell große Unterschiede auf. In den Bildungsplänen werden fachliche Standards für das Handeln in Kindertageseinrichtungen mehr oder weniger ausführlich festgelegt, was für die Fachkräfte als Handlungsleitlinie gelten kann. In vielen Lehrplänen bzw. in den rechtlichen Grundlagen sind hingegen solche fachlichen Standards nicht enthalten, der Schwerpunkt liegt auf den verpflichtenden Bildungsstandards für Kinder, ergänzt um einen kurzen fachlichen Auftrag. Die Herstellung von Anschlussfähigkeit bleibt damit dem Einfallsreichtum und Engagement der einzelnen Lehrkraft überlassen. Die Bundesländer sollten hier die Formulierung fachlicher Standards prüfen, wie sie in bildungsbereichsübergreifenden Plänen bereits umgesetzt sind. Auch die Jugend- und Familienministerkonferenz sowie die Kultusministerkonferenz haben auf die Notwendigkeit von verbindlichen Zielen zur Gestaltung des Übergangs und der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten sowie von Instrumentarien zur Sicherstellung der qualifizierten Umsetzung hingewiesen (2009). Die Kooperation zwi-

schen Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie die der beiden Institutionen mit den Eltern ist zwar als verbindlicher Auftrag formuliert, dieser bleibt jedoch wirkungslos, wenn er für die Schule nicht konkretisiert wird, da er ansonsten sowohl quantitativ als auch qualitativ lediglich auf einem sehr niedrigen Niveau umgesetzt werden kann.

Die Analysen haben ergeben, dass in den Bundesländern bezüglich der rechtlichen und curricularen Grundlagen eine Anschlussfähigkeit von Grundschulen an Kindertageseinrichtungen in unterschiedlichem Ausmaß besteht. In Kapitel 4 finden sich diesbezüglich nähere Hinweise auf einen entsprechenden Überarbeitungsbedarf. Insbesondere in den Bundesländern, die in ihren rechtlichen und curricularen Grundlagen für die Grundschulen hinsichtlich Übergang und Anschlussfähigkeit kaum Aussagen treffen, sollte eine Ergänzung der Dokumente um relevante und wirksame Angaben vorgenommen werden.

Es sind allerdings nicht nur die Curricula für die Kinder selbst, sondern auch die Curricula für die Qualifikationswege in Ausbildung und Studium zu betrachten. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die angehenden Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte für Schulen auf ihren Qualifikationswegen ausreichende Kompetenzen für eine anschlussfähige Gestaltung des Übergangs sammeln. Die Erfahrungen während Ausbildung und Studium sind oftmals sehr gering ausgeprägt und die Fach- und Lehrkräfte fühlen sich nicht kompetent. Hier sind klare bildungspolitische Ziele und eine Verankerung des Themas Übergang und Anschlussfähigkeit in den Strukturen von Fachschulen und Hochschulen dringend geboten. Die Einführung einer gemeinsamen Qualifikation für Elementar- und Primarbereich ist hier der Vorschlag, der am weitesten geht.

Bewertung des Forschungsstands und Desiderate

International liegt vielfältige Forschung zu Themen des Übergangs vor, und in den letzten beiden Jahrzehnten wurden in Deutschland Modellprojekte und Forschungsstudien finanziert, die diesbezüglich wichtige Erkenntnisse lieferten. Es zeigten sich dabei auch theoretische und empirische Lücken.

Es liegt ein umfangreicher Forschungsbestand zur hohen Bedeutung individueller Kompetenzen des Kindes für die zukünftige Entwicklung in der Schule vor, wobei vorwiegend auf die Leistungsentwicklung

fokussiert wurde. Aus einigen groß angelegten Längsschnittstudien, z.B. BiKS, „Nationales Bildungspanel“ (NEPS) und „Differentielle Entwicklungsverläufe kognitiver Kompetenzen im Kindergarten- und Schulalter“ (KOKO), sind in den nächsten Jahren weitere Ergebnisse zu erwarten, die das komplexe Geflecht von individuellen kognitiven, selbstregulatorischen und sozial-emotionalen Entwicklungsaspekten von Kindern im Übergang transparenter machen. Geringere Berücksichtigung in der für den Übergang relevanten Forschung in Deutschland fand die Persönlichkeitsentwicklung, wo sich diese Expertise vor allem auf internationale Ergebnisse stützt.

Der Überblick über die Forschungslage macht auch deutlich, dass in der Befragung bzw. Beobachtung von Kindern ein weiterer Forschungsbedarf besteht, um mehr über deren Perspektive zu erfahren. Familie als Einflussfaktor wird in den letzten Jahren intensiv in Forschungsdesigns einbezogen, die auch für den Übergang von Bedeutung sind. Der Blick der Forscher wechselt zunehmend von strukturellen Faktoren wie dem Migrationshintergrund zu prozessualen Faktoren wie der Beziehungs- und Anregungsqualität in Familien. Auch hier sind in den nächsten Jahren weitere Ergebnisse aus Studien zu erwarten. In aktuellen Übergangsstudien wird vermehrt auch die Perspektive der Eltern untersucht (z.B. Wildgruber u.a. 2015; Andresen u.a. 2013; Graßhoff u.a. 2013). Eine relativ neue Perspektive ist es, Eltern nicht nur als Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Kindes zu betrachten, sondern als Akteure, die einen eigenen Übergang bewältigen. Auch die Bedeutung von Geschwisterkindern für die Entwicklung, z.B. im Übergang, ist ein zumindest in Deutschland noch relativ unerforschter Bereich. Die Aufgabe, Familien in ihrer Bedeutung u.a. für den Übergang systematisch in Forschungsdesigns einzubeziehen und deren Effekt differenzierter darzustellen, bleibt bestehen.

Die Erforschung der Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in der Grundschule wurde im letzten Jahrzehnt durch die Verschiebung des Fokus auf die Prozess- bzw. Interaktionsqualität maßgeblich weiterentwickelt. Zwar gilt der Effekt des Besuches von Kindertagesstätten als gesichert, insbesondere in Deutschland fehlt es allerdings an aussagekräftigen Ergebnissen bezüglich der Frage, welche Aspekte von Prozess- und Interaktionsqualität welchen andauernden Einfluss auf welche Kinder haben. Es liegen erste

Ergebnisse vor (siehe z.B. BiKS-Studie; Anders u.a. 2012, 2013), es besteht aber weiterhin ein gravierender Forschungsbedarf auch dahingehend, wie die Bildungspraxis in der Weiterentwicklung unterstützt werden kann. Zur Unterstützung der Bildung von Kindern konzentrierte sich die Forschung im letzten Jahrzehnt vielfach auf Trainings, insbesondere zur sprachlichen Entwicklung, die jedoch nicht die gewünschten Effekte erzielten. Es zeigen sich erste Hinweise, dass die Anregungsqualität in den Trainings möglicherweise ein ausschlaggebender Faktor ist und dass die spielerische Förderung im Alltag eventuell ein geeigneter Ansatz ist, was jedoch durch weitere Forschung näher zu klären ist.

Zur Qualität des Unterrichts in der Grundschule zu und wirksamen Methoden des Lehrens und Lernens liegt eine Fülle bedeutsamer Ergebnisse vor, wobei allerdings der Anfangsunterricht hinsichtlich wirksamer Einflussfaktoren kaum in den Blick genommen wurde. Auch im differenzierten Einfluss der Bedeutung anderer Schulkinder für die Entwicklung der Schulanfänger liegen in Deutschland erst wenige Ergebnisse vor. Es stellt sich hier die Frage, wie sich die Prozess- und die Interaktionsqualität im Übergang verändern.

Es wurden im letzten Jahrzehnt einige Modell- und Forschungsprojekte zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen einerseits und zur Kooperation von Bildungseinrichtungen mit den Familien andererseits durchgeführt. In den wenigsten Fällen liegt eine Evaluation vor, die Aussagen zur Wirksamkeit und damit zur Unterstützung eines erfolgreichen Überganges trifft, die forschungsmethodisch ausreichend abgesichert ist (vgl. auch Klucznik/Roßbach 2008). Hinsichtlich der Forschungslage ist deshalb kritisch festzuhalten, dass insbesondere in Deutschland nur vereinzelt Studien vorliegen, in denen Aussagen zur Wirkung von Kooperationsmaßnahmen getroffen werden, und nur eine Studie, in der Aussagen zur Wirkung einzelner Maßnahmen getroffen werden, wobei in dieser Studie – im Gegensatz zu internationaler Forschung – keine Auswirkungen festgestellt werden konnten. Damit besteht für eine solche Forschung in Deutschland ein deutlicher Ausbaubedarf, trotz des im Allgemeinen sehr differenzierten Forschungsbestandes zum Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule. Auch hinsichtlich der Kooperation der Bildungseinrichtungen mit den Familien im Übergang

hat sich die Forschungslage in den letzten Jahren deutlich verbessert, allerdings sind auch hier deutsche Studien mit differenzierten Aussagen zur Wirksamkeit einzelner Kooperationsmaßnahmen eher selten – ein Rückgriff auf internationale Studien ist notwendig, wobei die Übertragbarkeit auf Deutschland nicht gesichert ist.

Der Forschungsbereich der Anschlussfähigkeit im Sinne von inhaltlicher und methodischer Kontinuität und Kohärenz zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist seit wenigen Jahren im Aufbau. Die Forschung konzentriert sich auf Kompetenzen und Einstellungen von frühpädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung und von Lehrkräften in der Schule. Bekannt ist, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte ein ausreichendes Wissen von der Pädagogik im jeweils anderen Bildungsbereich haben. Die fachspezifische Forschung untersucht auch die Weitergabe von (Beobachtungs-)Informationen zum Kind seitens der Kindertageseinrichtung an die Schule und eine eventuelle Nutzung dieser Informationen in der Schule. Zudem entwickelt sie anschlussfähige Beobachtungsinstrumente. Zu dieser Thematik sind in nächster Zeit weitere Forschungsergebnisse zu erwarten.

Es liegen nur wenige systematische Forschungsergebnisse vor, anhand derer eine anschlussfähige Didaktik konzipiert werden könnte. Hier stellt sich die Frage nach den Bildungsinhalten und nach den didaktischen Methoden und Lernsettings, die unter den Bedingungen der Systeme Kindertagestätte und Schule umgesetzt werden könnten. Institutionelle Unterschiede zwischen den Bildungsebenen bestehen und sind gewollt. Unklar ist, an welchen Punkten die einzelnen Kinder in ihren Bildungsprozessen Kontinuität brauchen, wo sie also Altes mit Neuem verknüpfen können, und an welchen Punkten Diskontinuität bildungsförderlich ist. Die vorwiegend fachdidaktisch geprägte Forschung zu den einzelnen Fachbereichen verweist auf den Bedarf der Entwicklung von Kompetenzentwicklungsmodellen in den verschiedenen Bildungsbereichen für den Elementarbereich. Damit soll die inhaltliche Kohärenz zwischen Elementar- und Primarbereich erhöht werden. Dies scheint für den Ausbau der bildungsbereichsspezifischen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen wichtig zu sein (Grüßing

2009). Für den Bereich der Kindertageseinrichtungen sind in den Bildungsplänen jedoch keine Lernziele vorgesehen – Akzeptanz von Heterogenität und deren produktive Nutzung stehen im Vordergrund und nicht die Erreichung von Homogenität hinsichtlich des Bildungs- und Entwicklungsstands der Kinder am Ende der Kita-Zeit. Dies deutet darauf hin, dass eine anschlussfähige Didaktik hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzniveaus und Lernformen für die Kinder hohe

(Selbst-)Differenzierungsmöglichkeiten bei der Nutzung der Lernangebote beinhalten sollte (vgl. auch Büker u.a. 2011).

Ziel ist letztendlich ein Konzept, das Übergang und Anschlussfähigkeit als Bestandteile einer vollständigen Bildungserfolgstheorie sowie deren empirische Überprüfung umfasst. Ein nächster Schritt hierzu ist, dass der Übergang gemeinsam von Forschung des Elementar- und Primarbereiches bearbeitet wird.

6 Literatur

- Ahnert, Lieselotte/Harwardt, Elena (2008): Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. In: *Empirische Pädagogik*, 22. Jg., H. 2, S. 145–159
- Ahnert, Lieselotte/Pinquant, Martin/Lamb, Michael E. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: *Child Development*, 77. Jg., H. 3, S. 664–679
- Ahnert, Lieselotte/Harwardt-Heinecke, Elena/Kappeler, Gregor/Eckstein-Madry, Tina/Milatz, Anne (2012): Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? In: *Attachment & Human Development*, 14. Jg., H. 3, S. 249–263
- Ahtola, Annarilla/Silinskas, Gintautas/Poikonen, Pirjo-Liisa/Kontoniemi, Marita/Niemi, Pekka/Nurmi, Jari-Erik (2011): Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26. Jg., H. 3, S. 295–302
- Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41. München
- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., H. 2, S. 237–275
- Anders, Yvonne/Grosse, Christiane/Rosbach, Hans-Günther/Ebert, Susanne/Weinert, Sabine (2013): Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. In: *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24. Jg., H. 2, S. 195–211
- Anders, Yvonne/Rosbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine/Ebert, Susanne/Kuger, Susanne/Lehrl, Simone/Maurice, Jutta von (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 27. Jg., H. 2, S. 231–244
- Andresen, Sabine/Seddig, Nadine (2013): Schulfähigkeit und Befähigung. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: *schulmanagement*, H. 3, S. 22–23
- Andresen, Sabine/Seddig, Nadine/Künstler, Sophie (2013): Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. In: *bildungsforschung*, 10. Jg., H. 1, S. 48–69
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld
- Backhaus, Johanna/Bogatz, Andrea/Hanke, Petra (2014): Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Die Perspektive der Eltern. Poster auf dem 3. Vernetzungstreffen des BMBF-Förderbereichs „Koooperation von Elementar- und Primarbereich“. Bonn
- Baker, Jean A. (2006): Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. In: *Journal of School Psychology*, 44. Jg., H. 3, S. 211–229
- Barbarin, Oscar A./Downer, Jason/Odom, Erica/Head, Darlene (2010): Home-school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 25. Jg., H. 3, S. 358–372
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Gütersloh
- Berthold, Barbara/Carle, Ursula/Metzen, Heinz/Schmidt, Dana/Vogt, Franziska/Zumwald, Bea (2011): Modelle zur Gestaltung der Schuleingangsphase – Forschungsergebnisse und Forschungsbedarf. In: Kucharz, Diemut/Irion, Thomas/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 15. Wiesbaden, S. 47–64
- Bradley, Robert H. (2002): Environment and parenting. In: Bornstein, Marc (Ed.): *Handbook of parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ, US, S. 281–314
- Bronfenbrenner, Urie (1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt am Main
- Bronfenbrenner, Urie/Morris, Pamela A. (1998): The ecology of developmental processes. In: Damon,

- William/Lerner, Richard M. (Eds.): Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (5th ed.). New York, S. 993–1023
- Brooker, Liz (2008): Supporting transitions in the early years. Maidenhead, England
- Büker, Petra/Kordulla, Agnes/Pollmann, Achim (2011): Eine Didaktik für den Übergang? Kita- und Grundschulkindern forschen gemeinsam. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 248/249, S. 42–45
- Bülöw, Karin von (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn
- Bulkeley, Jane/Fabian, Hilary (2006): Well-being and belonging during early educational transitions. In: International Journal of Transitions in Childhood, 2. Jg., H. 1, S. 18–31
- Burger, Kaspar (2010): How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. In: Early Childhood Research Quarterly, 25. Jg., H. 2, S. 140–165
- Bus, Adriana G./Ijzendoorn Marinus H. van (1999): Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. In: Journal of Educational Psychology, 91. Jg., S. 403–414
- Carle, Ursula (2014): Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Schule. In: Stamm, Margrit (Hrsg.): Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents. Bern, S. 161–171
- Carle, Ursula/Metzen, Heinz (2009): Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens „Begleitete Schuleingangsphase“ in Thüringen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren ‚BeSTe‘ (2005–2008). Bremen
- 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. Jg., H. 3, S. 420–432
- Cloos, Peter/Schröer, Wolfgang (2011): Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In: Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim, S. 17–34
- Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Sitter, Miriam (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, S. 547–567
- Deary, Ian J./Strand, Steve/Smith, Pauline/Fernandes, Cres (2007): Intelligence and educational achievement. In: Intelligence, 35. Jg., S. 13–21
- Deci, Edward/Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223–238
- Denham, Susanne A. (2006): Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? In: Early Education & Development, 17. Jg., H. 1, S. 57–89
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011a): Zusammenarbeit mit Eltern. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 3. München
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011b): Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4. München
- Dockett, Sue (2014): Transition to School: Normative or Relative? In: Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.): Transitions to school – international research, policy and practice. Dordrecht/Heidelberg/New York/London, S. 187–200
- Dockett, Sue/Perry, Bob (2004): What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. In: International Journal of Early Years Education, 12. Jg., H. 3, S. 217–230
- Dockett, Sue/Perry, Bob (2005): „You Need to Know How to Play Safe“: children’s experiences of starting school. In: Contemporary Issues in Early Childhood, 6. Jg., H. 1, S. 4–18

- Dockett, Sue/Perry, Bob (2007): Transitions to school. Perceptions, expectations, experiences. Sydney
- Dockett, Sue/Perry, Bob (2013a): Trends and tensions: Australian and international research about starting school. In: *International Journal of Early Years Education*, 21. Jg., 2–3, S. 163–177
- Dockett, Sue/Perry, Bob (2013b): Siblings and buddies: providing expert advice about starting school. In: *International Journal of Early Years Education*, 21. Jg., H. 4, S. 348–361
- Dockett, Sue/Perry, Bob/Whitton, Diana (2006): Picture storybooks and starting school. In: *Early Child Development and Care*, 176. Jg., H. 8, S. 835–848
- Dockett, Sue/Perry, Bob/Whitton, Diana (2010): What will my teacher be like? Picture storybooks about starting school. In: *Australasian Journal of Early Childhood*, 35. Jg., H. 3, S. 33–41
- Dollinger, Sonja (2014): Heterogene Lernvoraussetzungen im Übergang – Ausprägung, Erfassung und Einschätzung. In: Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendolyn/Renner, Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden, S. 98–101
- Dreyer, Rahel (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich. Hamburg
- Duncan, Greg J. u. a. (2007): School readiness and later achievement. In: *Developmental Psychology*, 43. Jg., H. 6, S. 1428–1446
- Ehri, Linnea C./Nunes, Simone R./Willows, Dale M./Schuster, Barbara Valeska/Yaghoub-Zadeh, Zohreh/Shanahan, Timothy (2001): Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. In: *Reading Research Quarterly*, 36. Jg., H. 3, S. 250–287
- Einarsdóttir, Johanna (2006): Children's voices on the transition from preschool to primary school. In: Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (Hrsg.): *Informing Transitions In The Early Years*, S. 74–91
- Einarsdóttir, Johanna (2014): Readings of Media Accounts of Transition to School in Iceland. In: Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.): *Transitions to school – international research, policy and practice*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London, S. 21–30
- Eisenberg, Nancy/Valiente, Carlos/Eggum, Natalie D. (2010): Self Regulation and School Readiness. In: *Early Education and Development*, 21. Jg., H. 5, S. 681–698
- Endres, Egon (2001): Erfolgsfaktoren des Managements von Netzwerken. In: Howaldt, Jürgen u. a. (Hrsg.): *Kooperationsverbünde und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit*. Wiesbaden, S. 103–117
- Englund, Michelle M./Luckner, Amy E./Whaley, Gloria J. L./Egeland, Byron (2004): Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. In: *Journal of Educational Psychology*, 96. Jg., H. 4, S. 723–730
- Fabian, Hilary (2013): Towards successful transitions. In: Margetts, Kay/Kienig, Anna (Hrsg.): *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice*. New York, S. 45–55
- Faust, Gabriele/Kratzmann, Jens/Wehner, Franziska (2012): Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26. Jg., H. 3, S. 197–212
- Faust, Gabriele/Wehner, Franziska/Kratzmann, Jens (2013): Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster/New York/München/Berlin, S. 137–152
- Friedrich, Gerhard/Munz, Horst (2006): Förderung schulischer Vorläuferfertigkeiten durch das didaktische Konzept „Komm mit ins Zahlenland“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53. Jg., S. 134–146
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Geiling, Ute/Liebers, Katrin (2014): Individuelle Lern-Entwicklungs-Analysen im Übergang von der Kita in die Grundschule aus Elternperspektive. In: Kopp,

- Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden, S. 118–121
- Geiling, Ute/Liebers, Katrin/Prengel, Annedore (2013): *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang*. <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> (31.01.2014)
- Graßhoff, Gunther/Ullrich, Heiner/Binz, Christine/Pfaff, Annika/Schmenger, Sarah (2013): *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden
- Graue, Elizabeth/Reineke, June (2014): *The Relation of Research on Readiness to Research/Practice of Transitions*. In: Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.): *Transitions to school – international research, policy and practice*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London, S. 159–174
- Griebel, Wilfried (2010): *Eltern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. In: Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach Thomas (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München, S. 111–129
- Griebel, Wilfried (2011): *Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze*. In: Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Übergangs- und Bewältigungsforschung*. Weinheim, S. 35–48
- Griebel, Wilfried/Kieferle, Christa (2012): *Mehrsprachigkeit, sozio-kulturelle Vielfalt und Altersmischung als Merkmale von heterogen zusammengesetzten Gruppen*. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Band I*. Günther, Herbert/Bindel, Walter Rolf (Hrsg.): *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler, S. 389–408
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2013): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. 2. Aufl. Berlin
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate/Wustmann, Cornelia (2009): *Mit Risiken und Veränderungen als Familie umgehen lernen: Bewältigung von Transitionen und Förderung von Resilienz*. In: Macha, Hildegard (Hrsg.): *Handbuch Familie, Kindheit, Jugend, Gender. Band III/1 Teil V des Handbuches für Erziehungswissenschaft*. Paderborn, S. 461–472.
- Grolnick, Wendy S./Friendly, Rachel W./Bell, Valerie M. (2009): *Parenting and Children's Motivation at School*. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of motivation at school*. New York/London, S. 279–300
- Griebel, Wilfried/Wildgruber, Andreas/Schuster, Andrea/Held, Julia (2016): *Parents' transition to being parents of a school child: Experienced support*. In: Dockett, Sue/Griebel, Wilfried/Perry, Bob (Hrsg.): *Families and transition to school*. Dordrecht
- Griebel, Wilfried/Heinisch, Renate/Kieferle, Christa/Röbe, Edeltraud/Seifert, Anja (Hrsg.) (2013): *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte/Transition to School and Multilingualism – A Curriculum for Educational Professionals*. Hamburg
- Grüßing, Meike (2009): *Mathematische Kompetenzentwicklung zwischen Elementar- und Primarbereich: Zusammenfassung und Forschungsdesiderata*. In: Heinze, Aiso/Grüßing, Meike (Hrsg.): *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht*. Münster/New York/München/Berlin, S. 53–58
- Gut, Janine/Reimann, Giselle/Grob, Alexander (2012): *Kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen als Prädiktoren späterer schulischer Leistungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26. Jg., H. 3, S. 213–220
- Hair, Elizabeth/Halle, Tamara/Terry-Humen, Elizabeth/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. Jg., H. 4, S. 431–454
- Hamre, Bridget K. u.a. (2013): *Teaching through Interactions*. In: *The Elementary School Journal*, 113. Jg., H. 4, S. 461–487
- Hanke, Petra/Backhaus, Johanna/Bogatz, Andrea (2013): *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster/München [u.a.]
- Harrison, Linda J. (2014): *Intrapersonal and Interpersonal Influences on School Transition*. In: Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.): *Transitions to school – international research, policy and practice*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London, S. 61–74

- Harrison, Linda J./Clarke, Leanne/Ungerer, Judy A. (2007): Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 22 Jg., H. 1, S. 55–71
- Hasselhorn, Marcus (2011): Lernen im Vorschul- und frühen Schulalter. In: Vogt, Franziska/Leuchter, Miriam/Tettenborn, Annette/Hottinger, Ursula/Jäger, Marianna/Wannack, Evelyne (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen junger Kinder*. Münster, S. 11–21
- Hasselhorn, Marcus/Goldammer, Ariane von/Weber, Anne (2008): Belohnungsaufschub als volitionale Kompetenz. Ein relevanter Bereich für die Schuleingangsdiagnostik? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55. Jg., S. 123–131
- Hasselhorn, Marcus/Lohaus, Arnold (2008): Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. In: Hasselhorn, Marcus/Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters*. Enzyklopädie der Psychologie: Entwicklungspsychologie, Bd. 4. Göttingen, S. 409–428
- Hattie, John (2009): *Visible learning. Over 800 meta-analyses*. New York
- Hattie, John (2012): *Visible learning for teachers – Maximizing impact on learning*. New York
- Hauser, Bernhard (2011): Der Übergang Kindergarten – Primarschule. Kommentierte Befunde aus der Schweiz. In: Kucharz, Diemut/Irion, Thomas/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 15. Wiesbaden, S. 31–40
- Hauser, Bernhard/Vogt, Franziska/Stebler, Rita/Reichsteiner, Karin (2014): Förderung früher mathematischer Kompetenzen. Spielintegriert oder trainingsbasiert. In: *Frühe Bildung*, 3. Jg., H. 3, S. 139–145
- Haußer, Karl (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin/Heidelberg
- Heinze, Aiso/Grüßing, Meike (Hrsg.) (2009): *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht*. Münster/New York/München/Berlin
- Helmke, Andreas (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 4. Aufl. Seelze-Velber
- Hildebrandt, Frauke/Hoffsommer, Jens/Pieper, Sandra/Ramseger, Jörg (2010): *Bildung gemeinsam gestalten. „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“*. In: Diller, Angelika u.a. (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München, S. 257–272
- Hirsh-Pasek, Kathy/Golinkoff, Roberta M./Berk, Laura E./Singer, Dorothy (2008): *A mandate for playful learning in preschool. Presenting the evidence*. Oxford/New York
- Hofmann, Nicole/Polotzek, Silvana/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3. Jg., H. 3, S. 291–300
- Höke, Julia/Schneider, Achim (2013). Dokumentieren als gemeinsames Thema von Kita und Grundschule. Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, H. 10, S. 36–39
- Izard, Carol E./Fine, Sarah/Schultz, David/Mostow, Allison/Ackerman, Brian/Youngstrom, Eric (2001): Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. In: *Psychological Science*, 12. Jg., H. 1, S. 18–23
- Janus, Magdalena/Offord, David R. (2007): Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. In: *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39. Jg., H. 1, S. 1–22
- Jerome, Elisabeth M./Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2009): Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. In: *Social Development*, 18. Jg., H. 4, S. 915–945
- Jeynes, William (2011): *Parental involvement and academic success*. New York
- JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004a): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*.
- JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004b): *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“*.
- JFMK/KMK – Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2009): *Den Über-*

- gang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren.
- Jussim, Lee/Robustelli, Stacy L./Cain, Thomas R. (2009): Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of motivation at school*. New York/London, S. 349–380
- Kammermeyer, Gisela (2001): Schulfähigkeit. In Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt am Main, S. 96–118
- Kammermeyer, Gisela (2010): Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsförderung als gemeinsame Aufgaben. In: Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach Thomas (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München, S. 153–180
- Kammermeyer, Gisela/Martschinke, Sabine (2006): Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. In: *Empirische Pädagogik*, 20. Jg., H. 3, S. 245–259
- Kammermeyer, Gisela/Martschinke, Sabine (2009): Qualität im Anfangsunterricht – Ergebnisse der KILIA-Studie. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37. Jg., H. 1, S. 35–54
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Stuck, Andrea (2013): *Was wirkt wie? Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht*. Landau
- Kellermann, Ingrid (2008). *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schuleingangsphase*. Opladen
- Keys, Tran/Farkas, George/Burchinal, Margaret/Duncan, Greg/Vandell, Deborah/Li, Weilin/Ruzek, Erik/Howes, Carollee (2013): Preschool Center Quality and School Readiness: Quality Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics. In: *Child Development* 84. Jg., H. 4, S. 1171–1190
- Kingston, Sharon/Huang, Keng Yen/Calzada, Esther/Dawson-McClure, Spring/Brotman, Laurie (2013): Parent involvement in education as a moderator of family and neighbourhood socioeconomic context on school readiness among young children. In: *Journal of Community Psychology*, 41. Jg., H. 3, S. 265–276
- Klieme, Eckhard (2002): Was ist guter Unterricht? Ergebnisse der TIMSS-Videostudie im Fach Mathematik. In: Baumert, Jürgen/Bergsdorf, Wolfgang (Hrsg.): *Herausforderungen der Bildungsgesellschaft*. 1. Aufl. Ringvorlesung. Universität Erfurt, Bd. 4. Weimar, S. 89–113
- Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther (2008): Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 321–330
- König, Anke (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. *Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Pädagogische Grundsätze. 1. Aufl. Troisdorf
- Konold, Timothy R./Pianta, Robert C. (2005): Empirically-Derived, Person-Oriented Patterns of School Readiness in Typically-Developing Children: Description and Prediction to First-Grade Achievement. In: *Applied Developmental Science*, 9. Jg., H. 4, S. 174–187
- Krajewski, Kristin (2005): Vorläuferfertigkeiten mathematischen Verständnisses und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Risikofaktoren und den Umgang damit. In: Guldemann, Titus/Hauser, Bernhard (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. 1. Aufl. Münster/New York/München/Berlin, S. 89–102
- Krajewski, Kirstin/Schneider, Wolfgang (2006): Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53. Jg., S. 246–262
- Krajewski, Kristin/Nieding, Gerhild/Schneider, Wolfgang (2008): Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm „Mengen, zählen, Zahlen“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40. Jg., H. 3, S. 135–146
- Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44. Jg., S. 185–201
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (2008): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter; Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache; [Anleitung und Arbeitsmaterial]. 6. Aufl. Göttingen
- Kuklinski, Margaret/Weinstein, Rhona (2001): Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. In: *Child Development*, 72. Jg., S. 1554–1578

- Ladd, Gary W./Dinella, Lisa M. (2009): Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? In: *Journal of Educational Psychology*, 101. Jg., H. 1, S. 190–206
- Ladd, Gary W./Herald, Sarah L./Kochel, Karen P. (2006): School Readiness: Are There Social Prerequisites? In: *Early Education & Development*, 17. Jg., H. 1, S. 115–150
- Ladd, Gary W./Herald-Brown, Sara L./Kochel, Karen P. (2009): Peers and Motivation. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of motivation at school*. New York/London, S. 323–348
- Ladd, Gary W./Knochenderfer, Becky J./Coleman, Cynthia (1996): Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. In: *Child Development*, 67. Jg., H. 3, S. 1103–1118
- La Paro, Karin M./Pianta, Robert C. (2000): Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review. In: *Review of Educational Research*, 70. Jg., H. 4, S. 443–484
- Lichtblau, Michael (2013): Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Hannover
- Lichtblau, Michael/Werning, Rolf (2012): Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik Band 5, Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen*. Freiburg, S. 211–244
- Liebers, Katrin/Scheib, Susanne (2012): TransKiGs: Gemeinsam eine „Bildungsphilosophie“ entwickeln – gemeinsam den Übergang professionell begleiten. In: Pohlmann-Rother, Sanna/Franz, Ute (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln, S. 200–219
- Liebers, Katrin/Geiling, Ute/Prengel, Annedore (2012): ILEA T – ein verbindendes diagnostisches Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen der Kita und individuellen Lernstandsanalysen in der Grundschule. In: Pohlmann-Rother, Sanna/Franz, Ute (Hrsg.): *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln, S. 233–250
- Lingenauber, Sabine (2008): Übergang Kindertageseinrichtung/Grundschule. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): *Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen*. Bochum/Freiburg, S. 198–203.
- Lingenauer, Sabine/Niebelschütz, Janina von (2010): *Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule*. Berlin
- Lipowsky, Frank (2007): Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In: Möller, Kornelia/Hanke, Petra/Beinbrech, Christina/Hein, Anna Katharina/Kleickmann, Thilo/Schages, Ruth (Hrsg.): *Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden, S. 35–49
- Lloyd, Jennifer E. V./Hertzman, Clyde (2009): From Kindergarten readiness to fourth-grade assessment: Longitudinal analysis with linked population data. In: *Social Science & Medicine*, 68. Jg., H. 1, S. 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. Jg., H. 1, S. 124–139
- Lorenz, Jens Holger (2005): Diagnostik mathematischer Basiskompetenzen im Vorschulalter. In: Hasselhorn, Marcus u.a. (Hrsg.): *Diagnostik von Mathematikleistungen. Tests und Trends*, Bd. 4. Göttingen, S. 29–48
- Mackowiak, Katja (2011): Übergänge – Herausforderung oder Überforderung? In: Kucharz, Diemut/Irion, Thomas/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. Wiesbaden, S. 21–30
- Mähler, Claudia/Piekny, Jeanette/Goldammer, Ariane von/Balke-Melcher, Christina/Schuchardt, Kirsten/Grube, Dietmar (2014): Kognitive Kompetenzen als Prädiktoren für Schulleistungen im Grundschulalter. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 60–77
- Margetts, Kay (2002): Transition to school – Complexity and diversity. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 10. Jg., H. 2, S. 103–114
- Margetts, Kay (2013): What new children need to know: Children's perspectives of starting school. In: Margetts, Kay/Kienig, Anna (Hrsg.): *International*

- perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice. New York, S. 79–97
- Mashburn, Andrew/Pianta, Robert (2006): Social Relationships and School Readiness. In: *Early Education & Development*, 17. Jg., H. 1, S. 151–176
- Mashburn, Andrew/Pianta, Robert/Hamre, Bridget/Downer, Jason/Barbarin, Oscar/Bryant, Donna/Burchinal, Margaret/Early, Diane M./Howes, Carollee (2008): Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. In: *Child Development* 79. Jg., H. 3, S. 732–749
- Mayr, Toni/Krause, Martin (2011): KOMPIK auf Sozialraum-Ebene (3). In: *KiTa aktuell* BY, 23. Jg., H. 12, S. 284–287
- McClelland, M.M./Cameron, C. E./Connor, C. M./Faris, C. L./Jewkes, A. M./Morrison, F. J. (2007): Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. In: *Developmental Psychology*, 43, 947–959
- Melhuish, Edward C. (2010): Why children, parents and home learning are important. In: Sylva, Kathy u.a. (Hrsg.): *Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London/New York, S. 44–69
- Melhuish, Edward C./Phan, Mai B./Sylva, Kathy/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2008): Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. In: *Journal of Social Issues*, 64. Jg., H. 1, S. 95–114
- Murray, Christopher/Waas, Gregory A./Murray, Kelly M. (2008): Child race and gender as moderators of the association between teacher–child relationships and school adjustment. In: *Psychology in the Schools*, 45. Jg., H. 6, S. 562–578
- Murray, Elisabeth (2008): Children's perspectives on the first year of school: Adjusting to the personal, interpersonal and institutional aspects of school. Dissertation. Bathurst
- Murray, Elisabeth (2014): Multiple Influences on Children's Transition to School. In: Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.): *Transitions to school – international research, policy and practice*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London, S. 47–60
- 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. Jg., S. 14–22
- Nettles, Sandra M./Caughy, Margaret O./O'Campo, Patricia J. (2008): School Adjustment in the Early Grades: Toward an Integrated Model of Neighborhood, Parental, and Child Processes. In: *Review of Educational Research*, 78. Jg., H. 1, S. 3–32
- Neugebauer, Uwe/Becker-Mrotzek Michael (2013): *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*.
- Neuß, Norbert/Henkel, Jennifer/Pradel Julia/Westerholt, Friederike (2014): *Übergang Kita – Grundschule auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland*. Wiesbaden
- NICHD ECCRN (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network) (2003): Social Functioning in First Grade: Associations With Earlier Home and Child Care Predictors and With Current Classroom Experiences. In: *Child Development*, 74. Jg., H. 6, S. 1639–1662
- NICHD ECCRN (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network) (2004): Multiple Pathways to Early Academic Achievement. In: *Harvard Educational Review*, 74. Jg., H. 1, S. 1–29
- NICHD ECCRN (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network) (2006): Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. In: *American Psychologist*, 61. Jg., H. 2, S. 99–116
- Nickel, Horst (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systematischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37. Jg., S. 217–227
- Oberhuemer, Pamela (2010): *Kindergarten und Schule: Verbindungskonzepte im europäischen Kontext*. In: Diller, Angelika/Leu, Hans-Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München, S. 235–250
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen/Farmington Hills
- OECD (2004): *OECD Early Childhood Policy Review 2002–2004: Background Report Germany*.

- Pagani, Linda S./Fitzpatrick, Caroline/Archambault, Isabelle/Janosz, Michel (2010): School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. In: *Developmental Psychology*, 46. Jg., H. 5, S. 984–994
- Perry, Bob (2014): Social Justice Dimensions of Starting School. In: Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.): *Transitions to school – international research, policy and practice*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London, S. 175–186
- Peter-Koop, Andrea (2009): Orientierungspläne Mathematik für den Elementarbereich – ein Überblick. In: Heinze, Aiso/Grüßing, Meike (Hrsg.): *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht*. Münster/New York/München/Berlin, S. 47–52
- Peters, Sally (2010): Literature review. Transition from early childhood education to school: report commissioned by Ministry of Education. Wellington, N.Z.
- Petriwskyj, Anne (2014): Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In: Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.): *Transitions to school – international research, policy and practice*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London, S. 201–215
- Prenzel, Manfred/Krapp, Andreas/Schiefele Hans (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Jg., H. 2, S. 163–173
- Prenzel, Manfred/Lankes, Eva-Maria/Minsel, Beate (2000): Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In: Schiefele, Ulrich/Wild, Klaus-Peter (Hrsg.): *Interesse und Lernmotivation*. Münster, S. 11–30
- Puhani, Patrick A./Weber, Andrea M. (2006): Fängt der frühe Vogel den Wurm? Eine empirische Analyse des kausalen Effekts des Einschulungsalters auf den schulischen Erfolg in Deutschland. Diskussionspapiere der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Hannover. Hannover
- Richter, Annette/Velten, Jenny/Cloos, Peter (2012): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings – Potenziale zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: *Soziale Passagen*, 4. Jg., H. 2, S. 303–307
- Rimm-Kaufman, Sara E./Pianta, Robert C. (2000): An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21. Jg., H. 5, S. 491–511
- Romano, Elisa/Babchishin, Lyzon/Pagani, Linda S./Kohen, Dafna (2010): School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. In: *Developmental Psychology*, 46. Jg., H. 5, S. 995–1007
- Royar, Thomas (2007): Mathematik im Kindergarten. Kritische Anmerkungen zu den neuen „Bildungsplänen“ für Kindertageseinrichtungen. In: *mathematica didactica*, 30. Jg., H. 1, S. 29–48
- Sacher, Werner (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, Waldemar u.a. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden, S. 232–243
- Sachse, Steffi/Budde, Nora/Rinker, Tanja/Groth, Katharina (2012): Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. In: *Frühe Bildung*, 1. Jg., H. 4, S. 194–201
- Schneider, Wolfgang (2009): The development of reading and spelling: relevant precursors, developmental changes, and individual differences. In: Schneider, Wolfgang/Bullock, Merry (Eds.): *Human development from early childhood to early adulthood. Findings from a 20 year longitudinal study*. New York, S. 199–220
- Schneider, Wolfgang (2012): Die Relevanz früher phonologischer Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb. In: *Frühe Bildung*, 1. Jg., H. 4, S. 220–225
- Schuler, Stephanie/Wittmann, Gerald (2014): Mathematiklernen im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule aus der Sicht von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7. Jg., H. 1, S. 62–75
- Schulting, Amy B./Malone, Patrick S./Dodge, Kenneth A. (2005): The effect of school-based transition policies and practices on child academic outcomes. In: *Developmental Psychology*, 41. Jg., H. 6, S. 860–871
- Scott-Little, Catherine/Reid, Jeanne L. (2010): Aligning the Content of Early Childhood Care and Education. In: Kagan, Sharon Lynn/Tarrant, Kate (Hrsg.): *Transitions for young children. Creating connections across early childhood systems*. Baltimore (Md), S. 109–123
- Sechtig, Jutta/Freund, Ulrike/Roßbach, Hans-Günther/Anders, Yvonne (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, Sanna/Franz, Ute (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln, S. 174–188
- Skinner, Debra/Bryant, Donna/Coffman, Jennifer/Campbell, Frances (1998): Creating Risk and Promise: Children's and Teachers' Co-Constructions in the Cultural World of Kindergarten. In: *Elementary School Journal*, 98. Jg., H. 4, S. 297–310
- Smidt, Wilfried/Lehrl, Simone/Anders, Yvonne/Pohlmann-Rother, Sanna/Kluczniok, Katharina (2012): Emergent literacy activities in the final preschool year in the German federal states of Bavaria and Hesse. In: *Early Years*, 32. Jg., H. 3, S. 301–312
- Sturmhöfel, Nicole (2012): Das baden-württembergische Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ – Ein neuer Weg der Übergangsgestaltung? In: Pohlmann-Rother, Sanna/Franz, Ute (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln, S. 220–232
- Suchodoletz, Antje von (2008): Die Entwicklung von Selbstregulation im Übergang vom Kindergarten in die Schule: Die Rolle von mütterlicher Erziehung und kindlichem Temperament. Konstanz
- Suchodoletz, Antje von/Fäsche, Anika/Gunzenhauser, Catherine/Hamre, Bridget (2014): A Typical Morning in Preschool: Observations of Teacher-Child Interactions in German Preschools. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 29. Jg., H. 4, S. 509–519
- Suchodoletz, Antje von/Trommsdorff, 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. Jg., H. 4, S. 561–566
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (Hrsg.) (2010): Early childhood matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project. London/New York
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel-Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. NUBBEK. Weimar
- Valtin, Renate (2012): Phonologische Bewusstheit: Ein kritischer Blick auf ein modisches Konstrukt. In: *Frühe Bildung*, 1. Jg., H. 4, S. 223–225
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation.
- Walper, Sabine/Roos, Jeanette (2001): Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In: Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main, S. 30–52
- Wannack, Evelyne (2003): Kindergarten und Schule – Lehrpläne im Vergleich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25. Jg., H. 2, S. 271–286
- Wentzel, Kathryn R. (2009): Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. In: Wentzel, Kathryn R./Wigfield, Allan (Hrsg.): *Handbook of motivation at school*. New York/London, S. 301–322
- Wildgruber, Andreas/Griebel, Wilfried/Held, Julia/Schuster, Andrea/Nagel, Bernhard (2015): Auch Eltern kommen in die Schule. Unterstützung und Beteiligung unter dem Blickwinkel der Heterogenität von Eltern. In: Fabienne Becker-Stoll, Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer, Monika Wertfein (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Hogrefe, S. 157–165
- Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Wertfein, Monika (2014): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen – Forschung mit dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K). In: Annedore Prengel/Monika Winklhofer (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen – Band 2: Forschungszugänge*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 183–193
- Wirts, Claudia (2014): Sprachförderprogramme oder alltagsintegrierte sprachliche Bildung? Zur Wirksamkeit verschiedener Ansätze. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, H. 9, S. 44–47
- Woodhead, Martin/Brooker, Liz (2008): A sense of belonging. In: *Early Childhood Matters*, H. 111, S. 3–6.
- Yen, Cherng-Jyh/Konold, Timothy R./McDermott, Paul A. (2004): Does learning augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? In: *Journal of School Psychology*, 42. Jg., S. 157–169

7 Anhang

7.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Strukturelle Daten zu den Bildungs- und Lehrplänen	41
Tabelle 2	Übersicht curriculare Anschlussfähigkeit im Ländervergleich	56

7.2 Kriterien für die Interpretation internationaler Studien

Strukturebene

Bei der Bewertung der internationalen Ergebnisse sind Unterschiede zwischen den Nationen zu berücksichtigen. So lassen sich Differenzen ausmachen, wie die Systeme in Hinsicht auf die Verbindung von Kindertageseinrichtung und Schule strukturell organisiert sind. Oberhuemer (2010) stellte für Europa vier Verbindungskonzepte fest:

- Transitionsklassen
- curriculare Rahmenvorgaben
- Koordination und Kooperation auf der Steuerungsebene
- gemeinsame Qualifizierungsstrategien für die in den Institutionen tätigen Fachkräfte

In Transitionsklassen wird eine Brückenstrategie verfolgt, indem eine Verbindung von spielorientierten und systematischen Lernformen versucht wird. Die in den USA „kindergarten“ genannten Institutionen sind beispielsweise solche Transitionsklassen, mit denen die Pflichtschule beginnt. In Deutschland soll z.B. der „Anfangsunterricht“ bzw. die „flexible Eingangsphase“ eine solche Verbindung schaffen.

Qualifizierung

In den Nationen sind die Qualifizierungswege der in den Institutionen des Elementar- und Primarbereichs tätigen pädagogischen Fachkräfte unterschiedlich (Oberhuemer/Schreyer 2010). Im Kontext der Diskussion um eine Akademisierung der Ausbildung im Elementarbereich

wurde darauf hingewiesen, dass in sehr vielen europäischen Nationen die in Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte zu einem großen Teil akademisch ausgebildet sind, wohingegen in Deutschland Erzieherinnen bzw. Erzieher an Fachschulen bzw. -akademien ihre Ausbildung erhalten (ebd.). Die fachlichen Traditionen in der Pädagogik für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen unterscheiden sich in den Nationen. Beispielsweise ist die Pädagogik für Kindertageseinrichtungen in Deutschland traditionell sozialpädagogisch geprägt im Vergleich zur fachlichen Tradition z.B. in Frankreich, die von einer schulpädagogischen Orientierung durchzogen ist (OECD 2004; Dreyer 2010).

Administrative und curriculare Verankerungen

Die gesetzlichen und curricularen Verankerungen für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen weisen inhaltliche und strukturelle Unterschiede auf, z.B. bezüglich der Fragen, inwieweit der Elementarbereich mit einer Besuchspflicht verbunden ist, inwieweit ein System durch Subsidiarität geprägt ist, ob es sich dabei um ein staatliches System handelt, ob der Elementarbereich ministeriell dem Sozialressort oder dem Bildungsressort zugeordnet ist.

Auch unterscheiden sich die Verhältnisse zwischen Familien und Bildungsinstitutionen im Vergleich der Nationen. Es kann hier daran gedacht werden, wie intensiv eine Kooperation miteinander erfolgt oder welche Erwartungen hinsichtlich Aufgabenverteilung in Bezug auf Bildung, Erziehung und Betreuung zwischen Familien und Bildungseinrichtungen bestehen.

Diese Liste ist nicht abschließend. Sie soll zeigen, dass Vergleich und Übertragung von Ergebnissen vorsichtig zu behandeln sind.

7.3 Verwendete rechtliche und curriculare Grundlagen der Bundesländer

Baden-Württemberg (BW):

BWBP – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004): Bildungsplan 2004. Grundschule.

BW OP – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011.

Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen-Grundschulen) vom 14. Februar 2002.

Bayern (BY):

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 5. erw. Aufl. Berlin

BY BL – Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. München

BY LP – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2014): LehrplanPlus Grundschule. Entwurfsfassung. www.lehrplanplus.bayern.de (22.03.2014)

Berlin (BE):

BE BP – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): Das Berliner Bil-

dungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin

BE RL – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan Deutsch Grundschule. Berlin

Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO) vom 19. Januar 2005 (GVBl. S. 16) in der Fassung vom 9. September 2010 (GVBl. S. 440).

Brandenburg (BB):

BB GOrBiKs – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2009): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan Deutsch Grundschule. Berlin

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2006): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. www.mbjs.brandenburg.de (08.02.2014)

Bremen (HB):

Der Senator für Bildung und Wissenschaft (2001): Pädagogische Leitideen. Rahmenplan für die Primarstufe.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (o.J.): Bremer Schulgesetze. www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf (23.02.2014)

Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Hrsg.) (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. 2. unveränd. Aufl. (Erstaufl. 2004) Bremen

Hamburg (HH):

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012): Hamburger Bildungsempfeh-

lungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. 2. überarb. Aufl. (Erstauf. 2005). Hamburg
 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011): Bildungsplan Grundschule Deutsch. Hamburg
 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2014): Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 28. Januar 2014 (HmbGVBl. S. 37). Hamburg

Hessen (HE):

HE BP – Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 4. Aufl. (1. Aufl. 2007) Wiesbaden
 Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Deutsch. Wiesbaden
 Hessisches Kultusministerium (2011): Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM) vom 14. Juni 2005 (ABl. S. 438; ber. S. 579), zuletzt geändert durch Verordnung vom 19. August 2011 (ABl. S. 582).

Mecklenburg-Vorpommern (MV):

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan Deutsch Grundschule. Rostock
 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2009): Die Arbeit in der Grundschule. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 10. August 2009 – 201D-3211-05/562.
 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2011): Die Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Schwerin

Niedersachsen (NI):

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Deutsch. Hannover
 Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Die Arbeit in der Grundschule. RdErl. d. MK vom 1.8.2012 – 32.2-81020 – VORIS 22410.
 Niedersächsisches Kultusministerium (2013): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Juni 2013, (Nds. GVBl. S. 165). Nicht amtliche Lesefassung.
 NI OP – Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. (1. Aufl. 2005)

Nordrhein-Westfalen (NW):

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. November 2012 (GV. NRW. S. 514)
 NW GB – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de (30.01.2014)
 NW RL – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Düsseldorf

Rheinland-Pfalz (RP):

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Rahmenplan Grundschule. Allgemeine Grundlegung. Teilrahmenplan Mathematik. Mainz

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Mainz

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2009): Schulgesetz (SchulG) vom 30. März 2004 (GVBl. S. 239), zuletzt geändert am 22. Dezember 2009 (GVBl. S. 418)

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2013): Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen vom 10. Oktober 2008 in der Fassung vom 9. Dezember 2013.

Saarland (SL):

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (2009). Kernlehrplan Deutsch Grundschule.

SLBP – Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2006): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Weimar/Berlin

Sachsen (SN):

Sächsisches Staatsministerium für Soziales/ Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2006): Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase. Dresden

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2009): Lehrplan Grundschule Deutsch. Dresden

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar/Berlin

SN LB – Sächsisches Staatsministerium für Kultus/Comenius Institut (2004): Leistungsbeschreibung der Grundschule. Dresden

Sachsen-Anhalt (ST):

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2007): Lehrplan Grundschule. Grundsatzband. Magdeburg

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2009): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Fortschreibung ST – Ministerium für Arbeit und Soziales (2013): Bildungsprogramm

für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Fortschreibung 2013.

Schleswig-Holstein (SH):

Landesregierung Schleswig-Holstein (2014): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG) vom 24. Januar 2007, am 15.02.2014 aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe. www.gesetze-recht.sprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true (16.02.2014)

SH LL – Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2012): Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. 5. Aufl. Kiel

SH LP – Institut für Qualitätsentwicklung im Schulwesen (1997): Lehrplan für die Primarstufe. Grundlagen. lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=4 (30.01.2014)

Thüringen (TH):

TH LG – Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2009): Thüringer Schulgesetz in der seit dem 16. Dezember 2008 gültigen Fassung.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar/Berlin

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014): Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (Thüringer Schulordnung – ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011 (GVBl. S. 208). www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/schulwesen/rechtsgrundlagen/schulordnungen/schulordnung (16.02.2014)

Zu den Autoren



Dr. Andreas Wildgruber

ist Sozialpädagoge (Diplom, Master) und am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München, als wissenschaftlicher Referent tätig. Zuvor arbeitete er als pädagogische Fachkraft in der Gruppe und der Einrichtungsleitung eines Integrativen Kindergartens und einer Heilpädagogischen Tagesstätte. Seine Schwerpunkte in Forschung und Praxisberatung liegen in den Bereichen Übergänge in der frühkindlichen Bildungskarriere, Interaktionen in Kindertageseinrichtungen sowie außerschulische Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder im Schulalter.



Wilfried Griebel

ist Psychologe (Diplom) und seit 1982 wissenschaftlicher Referent am IFP mit den Arbeitsschwerpunkten Transitionen im Bildungssystem, Resilienz/psychische Widerstandskraft, heterogene Gruppen von Lernenden und Bildungspartnerschaft mit Eltern.

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Inklusion** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die
Konzeption kompetenz-
orientierter Weiterbil-
dungen

Zuletzt erschienen:



Band 9

Inklusion – Kinder und
Familien in Armutslagen

Band 6

Inklusion – Kinder mit
Behinderung

Band 5

Inklusion – Kulturelle
Heterogenität in Kinder-
tageseinrichtungen

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analy-
sen zu aktuellen Fragen
der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 43

Staatliche Leistungen für
Kinder und Familien in
Armutslagen

Marion von zur Gathen

Band 42

Armut, Gesundheit und
Behinderung im frühen
Kindesalter

*Antje Richter-Kornweitz/
Hans Weiß*

Band 41

Inklusion und Übergang
von der Kita in die Grund-
schule: Kompetenzen
pädagogischer Fachkräfte

*Timm Albers/
Michael Lichtblau*

Band 38

Grundlagen für armuts-
sensibles Handeln in der
Kindertagesbetreuung

*Beate Hock/Gerda Holz/
Marlies Kopplow*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Ihr Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule bedeutet für Kinder wie auch für deren Eltern Abschied und Neubeginn zugleich. Ein reibungsloser Wechsel vom Elementar- zum Primarbereich wird jedoch bereits durch die Strukturdivergenz beider Bildungsorte erschwert – bis heute ist der Übergang in hohem Maß durch Segregation und Selektion geprägt.

In der vorliegenden Expertise beleuchten Andreas Wildgruber und Wilfried Griebel die curriculare Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtung und Schule. Sie präsentieren den internationalen Forschungsstand zum Thema und erörtern das Konstrukt *Übergang* hinsichtlich seiner spezifischen Bedeutungsebenen Kind, Familie, Institution und Sozialraum.