

Albers, Timm; Lichtblau, Michael

Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2014, 80 S. - (WiFF Expertisen; 41)



Quellenangabe/ Reference:

Albers, Timm; Lichtblau, Michael: Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2014, 80 S. - (WiFF Expertisen; 41) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285314 - DOI: 10.25656/01:28531

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285314>

<https://doi.org/10.25656/01:28531>

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

Timm Albers/Michael Lichtblau

Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e.V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

WiFF wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Zitiervorschlag: Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 41

© 2014 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Gabriele Ernst
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Dmitriy Syechin © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-139-1

Timm Albers/Michael Lichtblau

Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Das Recht auf Bildung für alle zu verwirklichen und Bildungsteilhabe herzustellen, gilt als eine der größten Herausforderungen unserer Zeit. Ein wichtiger Meilenstein ist dabei der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, der gleichzeitig den Einstieg in die formale Bildungswelt markiert. Denn während zwei Drittel aller Kinder mit Behinderung eine Kita gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung besuchen, sind es in der Grundschule nur noch ein Drittel (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Der Übergang von der Kita in die Grundschule stellt sich damit als Barriere für Bildungsteilhabe heraus. Diese zentrale Schnittstelle wurde von den Autoren in den Blick genommen.

Timm Albers und Michael Lichtblau zeigen in der vorliegenden Expertise auf, dass es bislang nur wenig Forschung zum Übergang unter inklusiver Perspektive gibt. Darüber hinaus machen sie deutlich, dass die Vorgaben der Bundesländer zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen sehr heterogen sind. Ihre Analyse der rechtlich-organisationalen Strukturelemente eines inklusiven Übergangs von der Kita in die Schule zeigt, wie die unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen von Kindertageseinrichtung und Schule zu Barrieren beim Übergang führen können. Anhand eines Modells werden abschließend Kompetenzen von Fachkräften abgeleitet, die für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs notwendig sind.

Die Expertise wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den Autoren. Die Expertise soll dazu beitragen, den Übergang aus einer inklusiven Perspektive wahrzunehmen, und Faktoren benennen, die einem inklusiven Übergang im Wege stehen.

München, im November 2014



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF



Tina Friederich
Wissenschaftliche Referentin

Inhalt

	Einleitung	9
1	Theoretische Grundlagen	11
1.1	Inklusion in der Frühpädagogik	11
1.1.1	Anforderungen an pädagogische Fachkräfte	11
1.1.2	Mehrebenenmodelle von Inklusion	12
1.1.3	Intersektionale Perspektive auf Inklusion	14
1.2	Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule	16
1.3	Die Transition unter inklusiver Perspektive	18
2	Forschungsergebnisse zur Transition von der Kita in die Schule unter inklusiver Perspektive	19
2.1	Ergebnisse zu kindlichen Entwicklungsverläufen	20
2.2	Individuelle Kompetenzen des Kindes	21
2.3	Strukturelle Kopplungsprozesse in den Mikrosystemen	22
2.4	Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Systemen	22
2.4.1	Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule	22
2.4.2	Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen Kindertageseinrichtung und Schule	23
2.5	Zusammenfassung	26
3	Hinweise in Bildungsplänen zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs	28
3.1	Zur Bedeutung der Bildungspläne im Elementarbereich	28
3.2	Empfehlungen und Vorgaben der einzelnen Länder zur Transition	28
3.3	Zusammenfassung	39
4	Selektionsrisiken beim Übergang	40
4.1	Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen	40
4.1.1	Sozialgesetzliche Definition von Behinderung	41
4.1.2	Feststellung des Förderbedarfs	41
4.1.3	Kooperation und Vernetzung	42
4.2	Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Schule	42
4.3	Konsequenzen für den Übergang von der Kita in die Grundschule	46
5	Ökosystemisches Modell der inklusiven Transition	48
6	Analyse der Wegweiser Weiterbildung	50
6.1	Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen	51
6.2	Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kinder mit Behinderung	53

7	Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs	56
7.1	Handlungsfeld 1: Individuelle Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs	56
7.2	Handlungsfeld 2: Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Mikrosystemen	57
7.3	Handlungsfeld 3: Inklusive Kulturen, Leitlinien und Praxis	58
8	Kompetenzorientierte Weiterbildung für Fachkräfte in Kita und Grundschule zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs	59
8.1	Ziele und Aufbau der Weiterbildungsveranstaltung	59
8.2	Inhalte der Weiterbildung	61
	8.2.1 Theoretischer Input und Fallbeispiel: Was ist ein IEP?	61
	8.2.2 Kinder und Familien in den Planungsprozess einbeziehen	62
8.3	Zusammenfassung	65
9	Resümee	65
10	Literatur	67
11	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	80

Einleitung

Im Dezember 2006 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) die *Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen* verabschiedet. Damit liegt erstmals ein internationales Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vor, das den Schutz der in zahlreichen UN-Konventionen und Deklarationen festgehaltenen Menschenrechte aus der Perspektive von Menschen mit Behinderung regelt.

Alle Staaten, die diesen Völkerrechtsvertrag in ihren nationalen Parlamenten ratifiziert haben, sind verpflichtet, die Gesetzgebung für Menschen mit Behinderung so auszurichten, dass die in der Konvention verankerten Rechte verwirklicht werden und eine gesellschaftliche Entwicklung in Gang gesetzt wird, die Menschen unabhängig von der Art und vom Schweregrad ihrer Behinderung als vollwertige und gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger ihres Landes anerkennt. Die aktuelle Rechtslage betont dabei das Recht *aller* Menschen auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auf das Vermeiden von Benachteiligungen.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem in § 24 verankerten Recht auf inklusive Bildung werden umfangreiche institutionelle Veränderungsprozesse für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen angestoßen. Rechtliche Rahmenbedingungen, organisationale Strukturen und nicht zuletzt konkretes pädagogisches Handeln müssen gezielt evaluiert und an die sich verändernden Bedingungen angepasst werden. Ein besonderes Augenmerk ist hierbei auf die Transition vom Elementar- zum Primarbereich zu richten. Ihre erfolgreiche Bewältigung stellt umfangreiche und anspruchsvolle Anforderungen an alle Akteure (z.B. Arndt u.a. 2012; Beelmann 2000, 2006); mit der Transition ist bis heute ein erhöhtes Risiko für Kinder verbunden, selektiert und separiert zu werden (Prengel 2014; Werning 2011, 2011a; Klemm 2010). So steigt die Anzahl von Kindern mit einer diagnostizierten Behinderung im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule deutlich an, und einzelne Behinderungsformen entstehen überhaupt erst in dieser Transitionsphase (unter an-

derem zum Beispiel der sonderpädagogische Förderbedarf mit Schwerpunkt *Lernen*).

Der Bildungsbericht 2014 stellt heraus, dass mittlerweile etwa zwei Drittel aller Kinder mit Förderbedarf eine allgemeine Kindertageseinrichtung besuchen, während nur 44% aller Kinder im Primarbereich in inklusiven Settings unterrichtet werden, im Sekundarbereich noch 23% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Anke König macht dabei deutlich, dass im ganzheitlichen Bildungsverständnis der Kindertageseinrichtungen, das durch ein „implizites Inklusionsverständnis“ (König 2014, S. 200) gekennzeichnet ist, auch eine Chance für die Schule liege. Gleichzeitig betont sie, dass die Forderung nach Inklusion einen Paradigmenwechsel für das gesamte Bildungssystem markiere. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule setzt in inklusiven Settings demnach umfangreiche Änderungen in den strukturellen Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen voraus.

Stellt es eine wesentliche bildungspolitische Aufgabe dar, inklusive Bildungsbiografien im Sinne des § 24 sicherzustellen, dann sind Transitionsprozesse aufgrund der Strukturdivergenz zwischen Institutionen des Elementar- und Primarbereichs (Diehm 2008) noch zu häufig von Brüchen und nicht gelingender Anschlussfähigkeit beider Systeme gekennzeichnet (Arndt u.a. 2013; Lichtblau u.a. 2013; Knauf/Schubert 2005). Das Spannungsfeld von Inklusion im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule mit dem Ziel, allen Kindern eine gemeinsame und störungsfreie Bildungsbiografie zu ermöglichen, geht in der Folge mit hohen professionellen Anforderungen an die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den unterschiedlichen Systemen von Kindertageseinrichtung und Schule einher. Eine wesentliche Bedingung für das Gelingen sieht Maria Kron daher in der Kooperation von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften des Primarbereichs sowie im Austausch mit den Familien (Kron 2013). Innerhalb der Zusammenarbeit gilt es insbesondere, eine gemeinsame pädagogisch-konzeptionelle Grundlage für die Gestaltung des Übergangs zu erarbeiten und zu reflektieren. Zum Gelingen des Übergangs trägt dabei in hohem Maße die Beteiligung des Kindes und seiner Familie bei (Kron 2009, 2012).

Bereits in den letzten Jahren wurden auch in Deutschland theoretisch fundierte Konzepte (z.B. Frühes Lernen, ponte, TransKiGs) zur Gestaltung des

Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule entwickelt und in einzelnen Regionen implementiert; sie gehen auf spezifische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte ein. Konzepte zur Gestaltung eines *inklusive* Übergangs sucht man jedoch vergeblich, und ebenso wurde bisher nur unzureichend der Frage nachgegangen, welche transitionsbezogenen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften unter inklusiver Perspektive besonders bedeutsam sind und im Rahmen von Professionalisierungsangeboten gezielt berücksichtigt werden sollten.

Die vorliegende Expertise widmet sich daher dieser Fragestellung und versucht auf der Basis Inklusions- und transitionstheoretischer Bezüge sowie empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorgaben konkrete pädagogische Kompetenzen zu benennen, die erforderlich erscheinen, um den hohen Ansprüchen inklusiver Bildung auch im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule gerecht werden zu können.

Zum Inklusionsverständnis

Die Expertise legt ein breites Inklusionsverständnis zugrunde, das das Zusammenspiel der individuellen Bedürfnisse der Kinder, der unterschiedlichen Lebenslagen der Familien und der Fachkräfte einbezieht. Dabei wird jedoch deutlich, dass Versuche einer differenzierten Darstellung von Vielfalt in der Frühpädagogik zu umfangreichen weiteren Kategorisierungen führen, die sich in ihren Grenzen überschneiden: Die Zuordnung von Verschiedenheiten ist daher häufig uneindeutig, viele Formen können mehreren Punkten solcher Systematiken zugeordnet werden, etwa Geschlecht zu körperlichen Merkmalen, sozialen Zuschreibungen und individuellen Ausprägungen. Das hier dargestellte Spektrum an Heterogenität verbleibt somit unvollständig und wird Dimensionen wie Geschlecht, Kultur und Ethnie implizit berücksichtigen und im Hinblick auf die pädagogischen Prozesse bei der Gestaltung inklusiver Übergänge konkretisieren.

Festzuhalten ist jedoch, dass die individuellen Kategorisierungen wie „Kind mit Migrationshintergrund“ oder „Kind mit Behinderung“ nicht zu festgeschriebenen Erwartungen bei den Fachkräften und damit zur Verfestigung von Vorurteilen führen dürfen. Der kulturelle Hintergrund eines Kindes kann beispielsweise nicht ohne den Zusammenhang von Geschlecht, sozialem Status, Einkommen, Bildungshintergrund, Religion und Alter betrachtet werden.

Da Behinderungen aus der Wechselwirkung von Beeinträchtigungen und sozialen Faktoren entstehen, ist auch hier ein mehrdimensionaler Blick auf das Kind nötig: Kinder mit Behinderung sind in Kindertageseinrichtungen zunächst einfach Kinder mit individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen wie andere Kinder auch. Eine inklusive Frühpädagogik lenkt die Blickrichtung daher nicht auf die Beeinträchtigung oder das Merkmal eines Kindes, sondern auf die Prozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Die professionelle Perspektive richtet sich damit weg von den Defiziten des Kindes hin zu den Gestaltungsmöglichkeiten in der Umgebung. Eine wichtige Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte besteht neben der individuellen Bildung, Betreuung und Erziehung entsprechend auch in der Unterstützung bei der Lebensbewältigung und der sozialen Eingliederung der Kinder und ihrer Familien.

Aufbau der Expertise

Kapitel 1 widmet sich zunächst den theoretischen Grundlagen von Inklusion und dem Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, die jeweils unter Rückgriff auf ökologische Mehrebenenmodelle diskutiert werden. Auf der Grundlage der Verknüpfung beider Themenbereiche werden in Kapitel 2 empirisch basierte Wissensbestände aus der nationalen und internationalen Forschungsliteratur herausgearbeitet. Dabei wird der Fokus auf Ergebnisse zu den individuellen kindlichen Entwicklungsverläufen und kindlichen Kompetenzen gelegt sowie der Forschungsstand – bezogen auf die strukturellen Kopplungsprozesse in und zwischen den Mikrosystemen – formuliert.

Neben der empirischen Perspektive auf das Themenfeld der vorliegenden Expertise wird in Kapitel 3 dann die normative Perspektive hinzugezogen; dies erfolgt auf der Grundlage der Analyse der länderspezifischen bildungspolitischen Vorgaben zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Kapitel 4 analysiert die Selektionsrisiken in Transitionsprozessen, die im Zusammenhang mit der Feststellung von Förderbedarfen auftreten.

Kapitel 5 stellt mit dem ökosystemischen Modell der inklusiven Transition schließlich die Kategorien für die Analyse bereits bestehender *Wegweiser für die Weiterbildung* vor. In Kapitel 6 werden diese Kategorien genutzt, um die Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Kontext kultureller Heteroge-

nität und im Umgang mit Kindern mit Behinderung herauszuarbeiten. In Kapitel 7 werden die Kompetenzen von Fachkräften, die bei der Gestaltung von inklusiven Übergängen erforderlich sind, innerhalb von drei Handlungsfeldern kategorisiert.

Kapitel 8 illustriert die zuvor erarbeiteten Kompetenzen am Beispiel einer Weiterbildung zur partizipativen Förderplanung. Die Expertise schließt mit einer Reflexion des Spannungsfelds zwischen dem Anspruch, inklusive Bildungsbiografien sicherzustellen, und den strukturellen Grenzen der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen *Kindertageseinrichtung* und *Schule*.

1 Theoretische Grundlagen

1.1 Inklusion in der Frühpädagogik

Für Inklusion und inklusive Bildung fehlt es sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Sprachraum an einer einheitlichen Definition (Odom u.a. 2012). Die Autorengruppe um Samuel Odom führt Probleme bei der Umsetzung von Inklusion auf die Ambivalenz und Ungenauigkeit in der Begriffsbestimmung zurück. Eine gemeinsame Verständigung der pädagogischen Fachkräfte über den Begriff von Inklusion und die damit verbundenen Konsequenzen für das pädagogische Handeln wird jedoch als zentrale Bedingung für das Gelingen des Übergangs von Kindertageseinrichtungen in Schulen gesehen.

Sowohl für die Frühpädagogik als auch für die Pädagogik und Didaktik des Primarbereichs nehmen die Arbeiten zur „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) eine zentrale Rolle in der Theoriebildung ein. Im Verständnis der Pädagogik der Vielfalt wird ein Begriff von Normalität und Unterschiedlichkeit in einer Gesellschaft definiert, der von einer grundsätzlich heterogenen Gesellschaftsstruktur ausgeht, in der sich Menschen in vielfacher Hinsicht (z.B. Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit, kulturelle bzw. ethnische Zugehörigkeit, Gender, sexuelle Orientierung und Religion) in ihren Voraussetzungen voneinander unterscheiden (Prengel 2014). Berücksichtigt man internationale Begriffsbestimmungen (Nutbrown u.a. 2013; Booth/Ainscow 2003), kann Inklusion dabei als das Streben nach größtmöglicher Teilhabe und minimaler Exklusion von Anfang an verstanden werden.

Inklusion ist ein Prozess ohne Anspruch auf Perfektion, aber mit klarem Auftrag, der durch die Menschenrechtskonventionen vorgegeben wird. Inklusion kann in diesem prozessorientierten Verständnis als Qualitätsmerkmal, Bildungsziel und Leitbild von Kindertageseinrichtungen und Schulen verstanden werden (Weltzien/Albers 2014; Albers 2012).

1.1.1 Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Während die Frühpädagogik zwar stets bestrebt war, „Passungen zwischen den heterogenen Lebenslagen von jungen Kindern und deren Familien sowie den

Angeboten für Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder herzustellen“ (Sulzer/Wagner 2011, S. 8), wurde die in der Sonder- und Integrationspädagogik bekannte Diskussion um Integration und Inklusion in der frühpädagogischen Fachöffentlichkeit lange Zeit nur marginal wahrgenommen. Im Anschluss an die Behindertenrechtskonvention werden die Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte nun in aktuellen Expertisen (z.B. Prengel 2014; Heimlich 2013; Seitz u.a. 2012; Sulzer/Wagner 2011) der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte des Deutschen Jugendinstituts* dargelegt und einer breiten Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht.

Annedore Prengel arbeitet bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen für die Theoreme *Heterogenität* und *Inklusion* heraus und liefert damit eine bedeutende Grundlage für die Diskussion um Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik (Prengel 2014). Dabei wird deutlich, dass der Begriff *Inklusion* die komplexen Ausgangslagen von Kindern in den Blick nimmt.

In diesem Zusammenhang benennt Annedore Prengel „soziokulturelle Lebenslagen einschließlich soziokultureller Milieus sowie (noch stärker) die Akteursperspektive sowie die informelle Ebene akzentuierender Lebensstile und Biografien. Dazu kommen die auf Bildungsprozesse im engeren Sinne bezogenen leiblichen, emotional-sozialen und kognitiven Lernausgangslagen, die u.a. Lernprofile, Lernniveaus, Lernstile und ökosystemische Lernkontexte umfassen. Lebenslagen, Lebensstile und Lernausgangslagen der Kinder können daraufhin analysiert werden, wie sie mit vertikalen Hierarchien verwoben sind und was Inklusive Pädagogik zu ihrer Enthierarchisierung beitragen kann“ (Prengel 2014, S. 23).

Die Autorin entwickelt eine Definition von Heterogenität, die sie mit dem Begriff der „egalitären Differenz“ (ebd., S. 22) konkretisiert: Grundlage des Zusammenlebens ist demnach die Anerkennung der Gleichheit aller Menschen auf der Grundlage der Menschenrechte (Egalität). Differenz wird in diesem Verständnis als freiheitliches und gleichberechtigtes, nicht hierarchisches Zusammenleben von Individuen verstanden. Diese Wertschätzung von Heterogenität wird im Deutschen insbesondere im Wort *Vielfalt* deutlich und prägt in diesem Verständnis auch das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006).

1.1.2 Mehrebenenmodelle von Inklusion

Inklusion wird in der internationalen Forschungsliteratur häufig unter Rückgriff auf die bioökologische Systemtheorie von Urie Bronfenbrenner (2012, 1993, 1979) diskutiert (Odom u.a. 2012). Inklusion stellt demnach einen Prozess dar, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht. Die Autorengruppe um Helmut Reiser arbeitete am Modell der integrativen Prozesse die Komplexität des pädagogischen Handelns in heterogenen Settings heraus:

„Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Person als Abweichung zu verstehen“ (Klein u.a. 1987, S. 38).

Maria Kron illustriert das Modell der integrativen Prozesse anhand der konkreten Anforderungen an pädagogische Fachkräfte (Kron 2006), die im Sinne des Auftrags der Expertise auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich bezogen werden:

- Auf der subjektiven, der innerpsychischen Ebene geht es zunächst um die Reflexion der eigenen Einstellung und Haltung gegenüber Vielfalt. Inwiefern auch die Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung oder Schule die Einstellung zu Vielfalt und Heterogenität beeinflusst, sollte reflektiert werden. Im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich treffen gegebenenfalls unterschiedliche Bildungsverständnisse von Familien, frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften aufeinander, die im Sinne der integrativen Prozesse ausgehandelt werden.
- Auf der interaktionellen Ebene können Fragen gestellt werden, inwiefern es der Einrichtung gelingt, dass gemeinsame Bildungsprozesse von Kindern entstehen, und inwiefern Ausschlussprozessen in der Gleichaltrigen-Gruppe entgegengewirkt wird. Auf der anderen Seite geht es aber auch um die Kooperation der Mitglieder eines Teams untereinander, also die Interaktion zwischen den Erwachsenen, die Interaktion mit den Eltern und den Kindern. In der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sollte reflektiert werden, inwiefern die durch die Institution geprägten

Verständnisse von Bildung und Inklusion Einfluss auf die Kooperation nehmen. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Partizipation der Kinder und Familien.

- Auf der institutionellen Ebene versucht sich die Einrichtung gegenüber Familien, Fachdiensten und dem Stadtteil bzw. der Kommune zu öffnen. Die Herstellung von Barrierefreiheit für Kinder, Fachkräfte und Eltern spielt dabei eine ebenso große Rolle wie die Verankerung von Kooperationsstrukturen innerhalb der Konzeption einer Einrichtung. Dies gilt auch für die institutionell verankerte Kooperation zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sowie für die Fortsetzung der Bildungsdokumentation im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich.
- Auf der gesellschaftlichen Ebene tragen inklusive Kindertageseinrichtungen und Schulen auch die Verantwortung, sich gegen Aussonderung und Diskriminierung zu positionieren und Eltern über die Vorteile der Inklusion zu informieren.

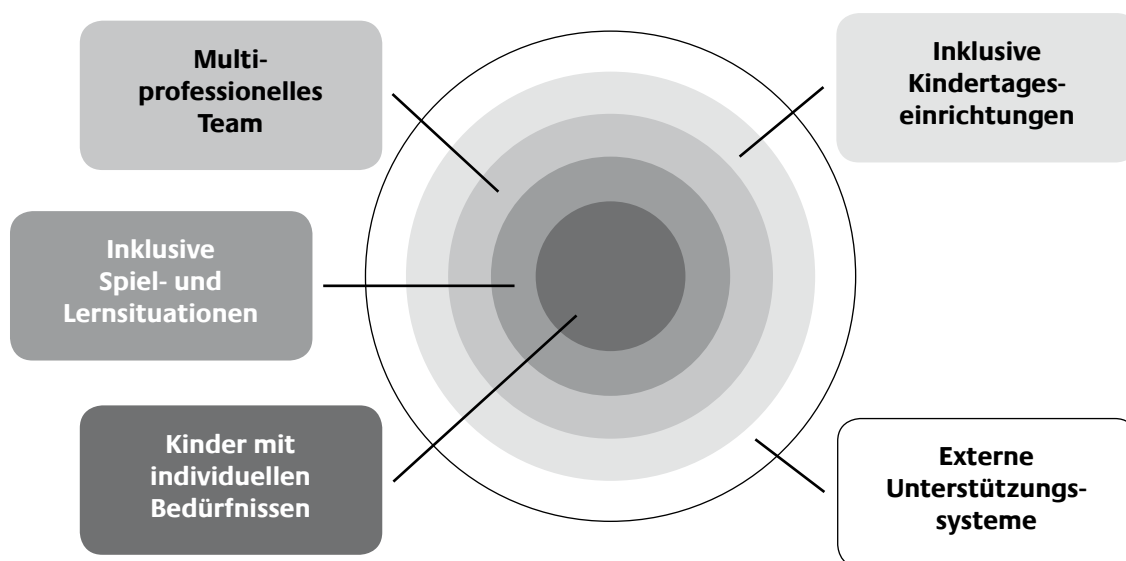
Auf der Grundlage seiner Arbeiten zur Qualität in integrativen Kindertageseinrichtungen stellt Ulrich Heimlich das ökologische Mehrebenenmodell vor, das sich als theoretische Grundlage für die Analyse inklusiver Praxis eignet, da es die Komplexität der Anforderungen an professionelles Handeln angemessen berücksichtigt:

„Wenn die bisherige Integrationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen im Wesentlichen die Integrationsfähigkeit der Kinder fokussiert hat, so steht der Entwicklungsprozess zur inklusiven Kindertageseinrichtung vor der Aufgabe, alle Ebenen und alle Beteiligten in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit Behinderung im Sinne einer ökologischen Betrachtungsweise einzubeziehen“ (Heimlich 2013, S. 7).

Ulrich Heimlich erfüllt mit seinem Modell die von der Autorengruppe um Samuel Odom (2012) gestellten Anforderungen an die Analyse inklusiver Bildungsprozesse und nutzt die theoretischen Annahmen, auf die auch der für die vorliegende Expertise maßgebliche Transitionsansatz (siehe Kapitel 1.2) zurückgreift.

Neben der zentralen Rolle der Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte, den Kindern und Familien einer Einrichtung stehen systembezogene Veränderungsprozesse im Vordergrund, wenn beispielsweise ein Kind mit Behinderung aufgenommen wird, was auf mehreren Ebenen verschiedene Veränderungsprozesse anstößt. Ulrich Heimlich fokussiert dabei die Ebene der Kinder mit individuellen Bedürfnissen, die Ebene der inklusiven Spielsituationen, die Ebene der interdisziplinären Teamkooperation, die Ebene der inklusiven Einrichtung und die Ebene der externen Unterstützungssysteme, die miteinander in Beziehung stehen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Ökologisches Mehrebenenmodell von Inklusion



Quelle: Heimlich 2013, S. 45

Im Zentrum des Modells stehen die Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen. Die Ebene der inklusiven Spiel- und Lernsituationen stellt die Bedeutung der Interaktion mit der Gruppe der Gleichaltrigen heraus. Dabei entwickeln Kinder „Peer-Kulturen“, die nach der Definition von William Corsaro (2011) durch zwei zentrale Aspekte bestimmt werden: eine hohe Selbstbestimmung bei der Wahl der Spielsituationen und das Streben danach, mit anderen Kindern in die Interaktion einzutreten. Die starke Orientierung an Selbstbestimmung und Interaktion führen in der Gleichaltrigen-Gruppe häufig jedoch auch zu Prozessen der Exklusion, in denen anderen Kindern der Zugang zu Spielhandlungen verwehrt wird. Frühpädagogische Fachkräfte sind für derartige Ausschlussprozesse sensibel und versuchen erst dann einzugreifen, wenn Kinder immer wieder vom gemeinsamen Spiel mit anderen Kindern ausgeschlossen werden.

Die Ebene der interdisziplinären Teamkooperation erfordert die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen und Institutionen, wie zum Beispiel der Heilpädagogik, der Psychologie, Sozialpädiatrie, Sozialpädagogik und Logopädie. Auf der Grundlage gemeinsamer Fallbesprechungen und Förderplanung unter Federführung der Kindertageseinrichtung werden angemessene Unterstützungsangebote für das Kind und seine Familie erhoben und umgesetzt.

Die Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption zielt darauf ab, dass sich Kindertageseinrichtungen und Schulen an den Leitbegriffen von *Anerkennung*, *Chancengleichheit*, *Teilhabe* und *Inklusion* orientieren und sich dies im Konzept widerspiegelt. Die Veränderungen in diesem Prozess sind auf einen längeren Zeitraum angelegt und beziehen alle Beteiligten mit ein: die Perspektive des Trägers, der Fachkräfte, der Kinder und ihrer Familien.

Die Ebene der externen Unterstützungssysteme betont ebenso wie die Ebene der interdisziplinären Kooperation, dass gelingende inklusive Praxis von der Öffnung der Kindertageseinrichtung für externe Angebote im Sozialraum abhängt. Dies kann beispielsweise die Kooperation mit Angeboten der Frühen Hilfen oder der Elternbildung betreffen.

1.1.3 Intersektionale Perspektive auf Inklusion

Neben der in den Mehrebenenmodellen illustrierten Komplexität von Inklusion für pädagogische Handlungen ist auch die Konstruktion von Heterogenitäts-

dimensionen vielschichtig. Die Tatsache, dass individuelle Beeinträchtigungen in Bereichen auftreten, die sich überschneiden und beim einzelnen Kind in ihrer spezifischen Erscheinung vorkommen können, wird als Intersektionalität bezeichnet (Wansing/Westphal 2014).

Statt der klassischen Spezifizierung im Hinblick auf die verschiedenen Behinderungsarten und damit einhergehenden speziellen Förderkonzepte für spezielle Kinder richtet sich in der inklusiven Pädagogik nunmehr der Blick auf die vielfältigen Einflussfaktoren, indem man die Risiko- und Schutzfaktoren für kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse betrachtet. Dazu zählen einerseits kindbezogene Faktoren wie Begabungen, Interessen und Abneigungen, andererseits wird das Kind aber auch im Kontext seiner Familie und der Einrichtung gesehen. In diesem Verständnis gilt es, innerhalb inklusiver Kindertageseinrichtungen und Schulen für die Verwobenheit der unterschiedlichen Dimensionen zu sensibilisieren, ohne dass dies zu einer Verengung der Perspektive führt: „Nehmen wir das ernst, so können beim Betrachten einer Kindergruppe ähnlich dem Blick auf ein Stück buntes Textilgewebe unterschiedliche ‚Fäden‘ mit den Augen verfolgt werden, die zusammen das Gewebe aus Verschiedenheit ausmachen. Wir können aber niemals alle Fäden gleichzeitig erkennen – wie wir auch Verschiedenheiten in Kindergruppen nie vollständig erfassen können“ (Seitz 2009, S. 7).

Zwar wird die bildungspolitische Diskussion um Vielfalt derzeit vor allem im Hinblick auf die Kategorien *Migration*, *Behinderung*, *Geschlecht* und *sozialer Hintergrund* geführt, in der pädagogischen Praxis wird jedoch deutlich, dass eine Dimension immer auch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Lebenslagen der Familie und der Fachkräfte einbeziehen muss. Die Trennung der unterschiedlichen Dimensionen von Vielfalt birgt ebenso wie die in den Mehrebenenmodellen geforderte Zusammenarbeit mit anderen Professionen auch die Gefahr in sich, dass sich unterschiedlich spezialisierte Fachkräfte für vermeintlich eindeutig definierte Gruppen von Kindern in der Kindertageseinrichtung oder in der Schule zuständig fühlen: Die heilpädagogische bzw. sonderpädagogische Fachkraft fördert das Kind mit einem diagnostizierten Förderbedarf, während die Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch Unterstützung durch eine Sprachförderkraft erhalten. Im Übergang vom Elementar- in den Primar-

bereich werden zusätzliche Dimensionen von Vielfalt konstruiert, indem die schulgesetzlich vorgegebenen Förderbedarfe in unterschiedlichen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung etc.) zugewiesen werden. In einer intersektionalen Perspektive soll insbesondere das Zusammenspiel der unterschiedlichen Voraussetzungen eines Kindes zu einer veränderten pädagogischen Praxis führen.

Donja Amirpur macht deutlich, dass Konzepte wie die Geschlechterpädagogik, die Interkulturelle Pädagogik, die Antidiskriminierungspädagogik oder die Disability Studies die jeweilige Zugehörigkeit eines Kindes im Hinblick auf die pädagogische Praxis, die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, die Raumgestaltung und das Materialangebot reflektieren, diese aber vor allem im Hinblick auf die als zentral erachtete Differenzkategorie fokussieren. Auch unter der derzeit vorherrschenden Orientierung an den Prämissen inklusiver Pädagogik kommt es über die einzelnen Wissensbereiche noch zu selten zu einem Austausch. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf Forderungen, dass sich Träger der Behindertenhilfe gegenüber interkulturellen Angeboten öffnen müssen (Amirpur 2013). Dazu benötigen pädagogische Fachkräfte ein Fachwissen im Umgang mit Kindern und Familien deutscher und nichtdeutscher Herkunft sowie über die entsprechenden Bedingungen des Aufwachsens. Gleichzeitig müssen sie den Familien Wege aufzeigen können, wie sie sich im Unterstützungssystem externer Fachdienste zurechtfinden.

Die Sicht auf Familien mit Zuwanderungsgeschichte ist aus der Perspektive pädagogischer Praxis meist problemorientiert und mit Vorurteilen verbunden. Donja Amirpur bietet in ihrer Expertise zu den Dimensionen *Migration* und *Behinderung* einen Einblick in die Lebenssituation von Familien mit Zuwanderungsgeschichte, die Erfahrungen mit staatlichen bzw. wohlfahrtsorganisatorischen Unterstützungsangeboten im Bereich der Behindertenhilfe gesammelt haben (Amirpur 2013, S. 14 ff). Dabei hebt sie besonders hervor, dass die Migrationssituation im Umgang mit der Behinderung eines Kindes einerseits eine zentrale Rolle spielt und andererseits migrationsspezifische Barrieren offensichtlich werden, die es erschweren, Leistungen in Anspruch zu nehmen, und die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Familien einschränken. Dies betrifft beispielsweise die Konfrontation der Familie mit dem Thema *Behinderung*, wenn

medizinische Fachkräfte die Diagnose eröffnen: „Dann kamen wir ins Krankenhaus, dann haben die erzählt von Ausdrücken mit Down-Syndrom und solche Dinge, wovon man am Anfang natürlich keine Ahnung hat. Wir machten uns Sorgen, was das ist, Down-Syndrom. Sie versuchten uns daraufhin zu beruhigen und sagten, er wird nicht kriminell, aber er wird auch kein Ingenieur“ (Amirpur 2013, S. 24).

Die Autorin arbeitet in ihren Interviews mit Eltern migrationsspezifische Barrieren heraus, die sich in der Suche der Familien nach Informationen zu bestimmten Themenbereichen offenbaren. Sprachliche Hürden führen dazu, dass auch in Beratungsgesprächen keine gezielten Nachfragen gestellt werden können oder notwendige Hintergrundinformationen nicht in der Herkunftssprache bereitgestellt werden. Die Teilhabechancen des Kindes und seiner Familie sind damit deutlich eingeschränkt.

Donja Amirpur hebt entsprechend die Bedeutung einer intersektionalen Perspektive im Kontext von Migration und Behinderung hervor, indem sie deutlich macht, dass die Heterogenitätsdimensionen oft von sozialen Faktoren überlagert werden. Frühpädagogische Fachkräfte sollten daher zunächst ohne feste Vorerwartungen versuchen, die Lebenssituation des Kindes und seiner Familie zu verstehen. Sie weist darauf hin, dass „rezeptartige Konzepte zur ‚Kultur der Anderen‘, die die soziale Komplexität zu vereinfachen versuchen, wenig zur Verbesserung der Situation der Kinder beitragen werden“ (Amirpur 2013, S. 35). Stereotype Vorstellungen abzubauen, benötigt jedoch eine lange und intensive Zeit der kritischen Reflexion der persönlichen Zuschreibungspraxis.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die dargestellte Mehrdimensionalität von Inklusion, verbunden mit komplexen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich, nicht zu einer verkürzten Begriffsbestimmung führen darf. Im Anschluss an Samuel Odom (Odom u. a. 2012) sollte vielmehr ein gemeinsames Verständnis von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften entwickelt werden, um Barrieren bei der Sicherstellung inklusiver Bildungsbiografien überwinden zu können. Zur Analyse der Voraussetzungen inklusiver Bildung im Übergang sollen die Anforderungen an das pädagogische Handeln für die Gestaltung von Transitionsprozessen konkretisiert werden, die in den Mehrebenenmodellen entwickelt wurden.

1.2 Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule

Trotz der in der Behindertenrechtskonvention verankerten Forderung, inklusive Bildungsbiografien sicherzustellen, werden im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule Grenzen offensichtlich, die sich in den von Klaus Klemm analysierten „Inklusionsquoten“¹ der unterschiedlichen Institutionen widerspiegeln (Klemm 2010). So besuchten in Deutschland im Frühjahr 2009 über 61,5% aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren mit Förderbedarf eine allgemeine Kindertageseinrichtung und lediglich 33,6% eine allgemeine Grundschule. Auch die „Förderquote“, d.h. der Anteil von Kindern mit einem festgestellten Förderbedarf, steigt von 1,6% der Kinder im Elementarbereichsalter auf 6% der Kinder in der Grundschule (Klemm 2010).

Insbesondere bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache resultiert die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der unterschiedlichen Institutionen in der Rückstellung vom Schulbesuch. Zudem haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung ein signifikant höheres Risiko, sonderpädagogischen Fördermaßnahmen zugewiesen zu werden (Avci-Werning u.a. 2006). Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule stellt somit unter inklusiver Perspektive eine besonders sensible und von Selektionsrisiken gekennzeichnete Phase in der frühen Bildungsentwicklung von Kindern dar.

Der alltagsgebräuchliche Begriff *Übergang* wird im Kontext der wissenschaftlichen Auseinandersetzung durch den Begriff *Transition* ersetzt. Auch in Anbetracht der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, wie PISA (OECD 2010) oder TIMSS (Mullis u.a. 2012a), setzt sich die erziehungswissenschaftliche Forschung

intensiv mit Transitionen zwischen Bildungsbereichen auseinander. Speziell zum Übergang in die Schule – als Eintritt in das formale Bildungssystem – kann man auf eine umfangreiche Datenlage zurückgreifen.

Thomas Wörz betont, dass es sich bei der Transitionsforschung um „ein ausgesprochen komplexes und heterogenes Forschungsfeld [handelt], was nicht zuletzt an der Vielfalt ihrer theoretischen Grundlagen und empirischen Untersuchungsgegenstände liegt“ (Wörz 2004, S. 35). International haben sich dabei zwei Theorierichtungen entwickelt. Im englischsprachigen Raum wird einer soziologisch-anthropologischen Tradition gefolgt, die maßgeblich auf die Arbeiten von Urie Bronfenbrenner (1979, 1993) Bezug nimmt (Dunlop 2002; Fabian/Dunlop 2002; Rimm-Kaufman/Pianta 2000; Pianta/Walsh 1996). Im deutschsprachigen Raum haben speziell Wilfried Griebel und Renate Niesel (2009, 2006, 2002) unter einer familienentwicklungspsychologischen Perspektive zur Differenzierung der Transitionsforschung beigetragen.

Nach der Autorengruppe um Wilfried Griebel können Transitionen als „Lebensereignisse [definiert werden], die Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, die Prozesse beschleunigten und intensivierten Lernens 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).

Nach Harald Welzer bezeichnen Transitionen „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993, S. 37), in denen individuelle Handlungsstrategien und Ressourcen auf gesellschaftliche Handlungsvorgaben und -anforderungen treffen (Griebel/Niesel 2004). Übertragen auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist für das Kind und seine Familie damit vor allem ein grundlegender institutioneller Systemwechsel der Bildungsinstantz verbunden. Das Kind wechselt von einer spielzentrierten in eine lernzentrierte Umwelt mit anderen Raum- und Zeitstrukturen und einer anderen pädagogischen Konzeption, die an curricularen Zielkriterien ausgerichtet ist (Klaudy/Torlümke 2010; Kluczniok/Roßbach 2008). In diesem Systemwechsel müssen nicht nur vom Kind, sondern auch von seinen Eltern soziale Beziehungen neu strukturiert und individuelle Kompetenzen entwickelt werden, um

1 Der Begriff *Inklusionsquote* ist missverständlich, da alle Organisationsformen des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung als inklusiv bezeichnet werden, auch Modelle, bei denen lediglich auf der institutionellen Ebene Kooperationsbeziehungen zwischen allgemeiner Schule und Förderschule bestehen, beispielsweise durch die Unterbringung einer Klasse der Förderschule im Gebäude der allgemeinen Schule. Die Schülerinnen und Schüler der Förderschule bleiben in diesen „Fehlformen“ von Integration (Sander 2001) jedoch Teil der Förderschule. Die ausschließliche Fokussierung auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellt darüber hinaus eine Verkürzung von Inklusion dar.

die Transition in die Schule erfolgreich zu bewältigen (Griebel/Niesel 2010, 2002; Dockett/Perry 2007).

Im Rahmen der vorliegenden Expertise erfolgt die theoretische Konzeption der Transition auf der Basis der bioökologischen Systemtheorie von Urie Bronfenbrenner (1979, 1993, 2012). Er betont in seinem ökosystemischen Ansatz die Relation zwischen kindlichen Entwicklungsprozessen und Umweltsystemen (Moen u.a. 1995). Kindliche Entwicklung ist unter dieser Perspektive ein sozialsituiertes und sozialkontextualisiertes Geschehen. Es findet grundsätzlich eingebettet in soziale Systeme und den darin sich aktualisierenden Interaktionen statt (Fthenakis 2001, 2002; Bruner 1996; Wygotski 1987).

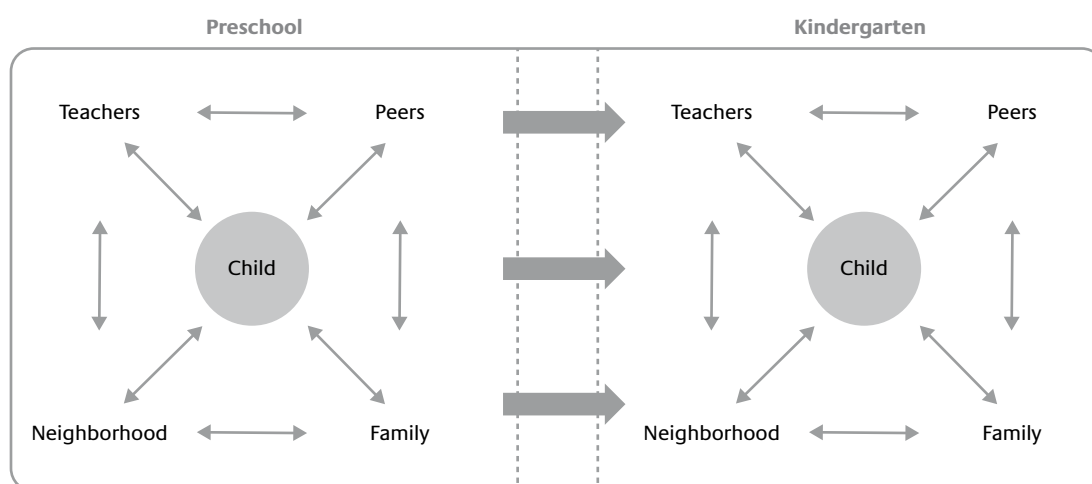
Sara Rimm-Kaufman und Robert Pianta (2000) wenden diese theoretischen Perspektiven gezielt auf die Transitionsphase von der Kindertageseinrichtung in die Schule an (vgl. auch Nickel 1990, 1992). Basierend auf dem „Contextual Systems Model“ von Robert Pianta und Daniel Walsh (1996) sowie dem bioökologischen Modell von Urie Bronfenbrenner und Pamela Morris (1998) entwickeln sie das „Ecological and Dynamic Model of Transition“. In diesem Modell wird die Transition vom Elementarbereich in die Schule als ein

Prozess beschrieben, der durch die Wechselwirkungen der beteiligten Mikrosysteme – Familie, (Vor-)Schule, Peergroup, Nachbarschaft – bestimmt wird und sich unmittelbar auf das Kind auswirkt (vgl. Abb. 2)².

Die Entwicklung des Kindes – und speziell die adäquate Bewältigung der Transition in die Schule – gestaltet sich als direkter und indirekter transaktionaler Prozess der einzelnen Mikrosysteme (Pianta/Kraft-Sayre 2003). In der zeitlichen Ausdehnung entstehen so Beziehungen der prozessbeteiligten Mikrosysteme zueinander und Verhaltensmuster, die zum einen die Entwicklung des Kindes – und hier speziell die Bewältigung der Transition in die Schule – beeinflussen, gleichzeitig aber auch selbst Ergebnis dieses Prozesses sind (Rimm-Kaufman/Pianta 2000). Die erfolgreiche Bewältigung der Transition ist unter dieser theoretischen Konzeption eine Funktion aus:

- a) den individuellen Kompetenzen des Kindes, die sich in strukturellen Kopplungsprozessen in den unterschiedlichen Mikrosystemen ko-konstruktiv entwickeln, sowie
- b) von Kopplungsprozessen zwischen den Systemen, die sich in zeitlicher Ausdehnung über die Transitionsphase prozessual gestalten.

Abbildung 2: Ecological and Dynamic Model of Transition



Quelle: Rimm-Kaufman/Pianta 2000, S. 497

² Im amerikanischen Bildungssystem entspricht „Preschool“ den deutschen „Kindertageseinrichtungen“ und der „Kindergarten“ einem Vorschuljahr in der Grundschule, in dem bereits Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet werden.

Auf der Basis dieses Transitionsmodells wird die Bedeutung von Interaktion und Kooperation zum Beispiel zwischen den Systemen *Familie*, *Kindertageseinrichtung* und *Schule* betont, um anschlussfähige Lernbedingungen zu schaffen. Außerdem spielt die Entwicklung einer geteilten pädagogischen Förderpraxis, die an den Stärken und Bedürfnissen des Kindes ansetzt, eine wichtige Rolle. Mit dieser theoretischen Konzeption folgt man keiner „Kontinuitätsdoktrin“ (Dollase 2000); Diskontinuität infolge unterschiedlicher Lernsettings in Kindertageseinrichtung und Schule wird nicht als etwas grundsätzlich Schlechtes gekennzeichnet, das es zu vermeiden gilt. Denn entwicklungslogisch betrachtet, haben die Anpassung an neue Lernumwelten und die dafür notwendige Identitätsentwicklung sowie die Erweiterung individueller Kompetenzen positive Konsequenzen für die kindliche Entwicklung (Fabian 2007; Filipp 1995).

Die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist in der aktuellen strukturellen Gestaltung in Deutschland jedoch in einem Maße von Diskontinuität bestimmt, dass es speziell unter inklusiver Perspektive zielführend sein muss, die Anschlussfähigkeit der Mikrosysteme *Kindertageseinrichtung* und *Schule* sowie die Einbindung der Familie in kooperativ gestaltete Bildungsprozesse zu erhöhen, um kontinuierliche Lernentwicklungsprozesse im Übergang zu fördern und allen Kindern einen erfolgreichen Start in die schulische Laufbahn zu ermöglichen (Knauf/Schubert 2005; Yeboah 2002).

1.3 Die Transition unter inklusiver Perspektive

Die Recherche für die vorliegende Expertise hat gezeigt, dass sich momentan sowohl in Deutschland als auch international die Forschung zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs in die Schule erst in den Anfängen befindet (Petriwskyj 2014, 2010). Bisher existiert keine theoretische Konzeption einer spezifisch inklusiven Transition, die Heterogenitätsdimensionen gezielt berücksichtigt. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern eine inklusive Transitionstheorie different zu bisher dargestellten Bezügen gestaltet sein sollte.

Ein Kritikpunkt an ökosystemisch orientierten Theorien unter inklusiver Perspektive ist, dass diese nicht hinreichend langzeitliche Verlaufsformen be-

rücksichtigen (Petriwskyj 2014). Kay Margetts (2003) betont in diesem Kontext, dass Entwicklungsauffälligkeiten möglichst frühzeitig diagnostiziert werden sollten, damit bereits weit vor dem Eintritt in die Schule Intervention und Prävention stattfinden können, um möglichen Schwierigkeiten bei der Einschulung entgegenzuwirken. Für Kinder mit einem herausgehobenen Unterstützungsbedarf kann sich dadurch die Transitionsphase deutlich ausweiten, und viel früher können schulvorbereitende Unterstützungsmaßnahmen erforderlich sein als bei entwicklungsunauffälligen Kindern.

Ein weiterer Kritikpunkt aus inklusiver Perspektive an ökosystemischen Theorien zur Transition betrifft die unzureichende Beachtung individualspezifischer Einflüsse u.a. aufgrund heterogener kultureller und sozialer Familienhintergründe von Kindern oder physiologischer und psychologischer Beeinträchtigungen. So weist Hilary Fabian (2007, S. 9) auf die Diversität der Entwicklungsverläufe von Kindern aus Familien mit kontrastierenden sozioökonomischen und soziokulturellen Familienbedingungen hin und betont die Varianz von Erfahrungen innerhalb von Transitionsprozessen. Die Komplexität und Differenz von kindlichen Lebenslagen werden in den aktuellen Theorien zur Transition simplifiziert und erschweren dadurch die Übertragbarkeit auf die Lebenssituation von Kindern und ihren Familien, die in der Transition aufgrund besonderer Belastungen auf spezifischen Unterstützungsbedarf angewiesen sind. Unter dieser Perspektive müssen auch externe Unterstützungssysteme, z.B. therapeutische Systeme oder Systeme im Kontext der Erziehungshilfe, und damit verbundene horizontale Transitionserfahrungen von Kindern im Tagesablauf beachtet und als weitere relevante Subsysteme in die inklusive Gestaltung der Transition einbezogen werden.

Nach Anne Petriwskyj (2014, S. 202) ist die Effektivität von Kommunikation und Kooperation zwischen den Systemen und ihren Akteuren davon abhängig, wie respektvoll, vertrauensvoll und ressourcenorientiert sie stattfinden. Denn nur auf der Basis einer gegenseitig wertschätzenden Beziehung werden Informationen über das Kind ausgetauscht, und eine geteilte Förderperspektive in den Systemen kann entstehen. Diese ist wiederum Voraussetzung für eine kooperativ und anschlussfähig gestaltete Förderung, die eine kontinuierliche und möglichst störungsfreie Lernentwicklung des Kindes im Übergang zur Schule unterstützt.

Inklusive Förderung in der Transition setzt dabei an den individuellen Ressourcen des Kindes, seinem individuellen „Transitionskapital“ (Dunlop 2007) an und überwindet eine defizitorientierte und klassifizierende Betrachtung des Kindes. Pädagogische Professionalisierung erfordert in dieser Hinsicht die kritische Reflexion der aktuellen Handlungspraxis, mit dem Ziel, jedem einzelnen Kind die bestmögliche Teilhabe an Bildungsprozessen zu ermöglichen und eine Stigmatisierung infolge der Abweichung von normativen Vorstellungen über Entwicklungscharakteristika zu vermeiden.

Erforderlich ist dafür aber auch, dass in Deutschland eine grundsätzliche Reform der strukturellen Konzeption des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule umgesetzt wird. Und es müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, um eine inklusive Transition auch praktisch leisten zu können.

2 Forschungsergebnisse zur Transition von der Kita in die Schule unter inklusiver Perspektive

Wie im vorigen Kapitel bereits festgestellt, befindet sich die Forschung zur inklusiven Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule national und international erst in den Anfängen. Auf nationaler Ebene ist dafür einer der Hauptgründe die relativ kurze Zeitspanne seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention und deren Inkrafttreten im Jahr 2009. International ist dieses Konzept wiederum schon weitaus länger im Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung. Dass die Ergebnisse dennoch ebenfalls recht überschaubar sind, dürfte mit einem grundlegenden Problem von inklusiver Forschung zusammenhängen. Es handelt sich hierbei um das Dilemma, dass Inklusionsforschung durch den mehrdimensionalen Anspruch des Konzepts überfordert erscheint.

Im Hinblick auf die Transition in die Schule ist es in einem Forschungsprojekt erforderlich, die Heterogenität von kindlichen Lebenslagen insgesamt zu betrachten (Petriwskyj 2014), was aus forschungsökonomischer Sicht hoch anspruchsvoll und sehr ressourcenintensiv erscheint. Infolgedessen richtet sich die Forschung weiterhin auf bestimmte Formen von Heterogenität, z.B. Geschlecht, Behinderung oder soziokulturelle Benachteiligung, und liefert somit nur Ergebnisse für einzelne Gruppen von Kindern. Abgesehen von dieser Problemstellung ist die Transitionsforschung allgemein ein sehr komplexes und unter ökosystemischer Konzeption polyperspektivisches Forschungsfeld. Diese Situation macht es erforderlich, eine strukturierte Auswahl von Ergebnissen in diese Expertise einzubeziehen, die bestmöglich an die Auftragsformulierung adaptiert ist, gleichzeitig aber auch einen notwendigen Überblick zum aktuellen Forschungsstand im Kontext „Transition Kita – Schule“ liefert.

Die Darstellung von Forschungsergebnissen richtet sich daher an der bereits beschriebenen theoretischen Konzeption zur inklusiven Transition aus und wird –

dem „Ecological and Dynamic Model of Transition“ (Rimm-Kaufman/Pianta 2000) sowie dem darin integrierten „Contextual Systems Model of Transition“ (Pianta/Walsh 1996) folgend – kategorial differenziert. Im ersten Abschnitt werden Ergebnisse zu kindlichen Entwicklungsverläufen in der Transition in die Schule beschrieben, und es werden individuelle kindliche Kompetenzen behandelt, die eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs unterstützen. Weiterführend werden Forschungsergebnisse zu förderlichen Bedingungen in den Mikrosystemen dargestellt, und abschließend stehen strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Systemen im Mittelpunkt, die wesentlich zu einer erfolgreichen Transition beitragen.

2.1 Ergebnisse zu kindlichen Entwicklungsverläufen

Der Eintritt in das formale Bildungssystem ist in der kindlichen Bildungsbiografie ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu einer erfolgreichen lebenslangen Bildungsentwicklung. Der gelingende Start in die Schule besitzt somit eine prognostische Funktion für erfolgreiche Bildungsverläufe (Duncan u.a. 2007; Entwisle/Alexander 1998; Helmke 1993; Alexander/Entwisle 1988). Die Transition zur Schule gilt als eine Phase, die besondere Anforderungen an das Kind und seine Familie stellt und mit einer erhöhten Stressbelastung verbunden ist (Cairns/Harsh 2014; Loizou 2011; Griebel/Niesel 2002; Yeboah 2002).

Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen zur Bewältigung dieser Transition sind in Anbetracht der sehr komplexen Transitionsforschung vergleichsweise selten und fallen unterschiedlich aus. Zudem erschweren die länderspezifisch unterschiedliche Konzeption des Übergangs (u.a. Schuleintrittsalter) und differente Untersuchungsdesigns (Operationalisierung von erfolgreicher bzw. nicht erfolgreicher Bewältigung) die Vergleichbarkeit.

In der in Deutschland von Wolfgang Beelmann (2000, 2006) durchgeführten Studie zeigen ein Drittel der Kinder ein konstant niedriges und ein Drittel ein konstant hohes Level an Anpassungsproblemen, während jeweils bei einem Sechstel der Kinder die Anpassungsstörungen zu- bzw. abnahmen. Auch in der von Tanja Grotz (2005) durchgeführten Studie zu Anpassungsproblemen im Übergang zur Schule in

Abhängigkeit von der Unterstützungsleistung in den Systemen *Familie* und *Kindertageseinrichtung* fällt ein Drittel der Kinder durch Schwierigkeiten auf. In der BiKS-Längsschnittstudie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“; Faust u.a. 2012; Mudiappa/Artelt 2014) zeigten nur wenige Kinder – und diese bereits länger anhaltend – Verhaltens- und Persönlichkeitsprobleme, die im Übergang zu negativen Effekten der Anpassung führten, währenddessen alle anderen Kinder der Untersuchung ohne Probleme in die Schule wechselten. Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich die Ergebnisse auch in internationalen Studien, und die Anteile von Kindern, die den Übergang nicht erfolgreich bewältigen, schwanken zwischen 40 % (Kienig 2006) und 20 % (O’Kane/Hayes 2006).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird teilweise gefolgert, dass der Schuleintritt nicht grundsätzlich als ein krisenhaftes Geschehen angesehen werden kann, sondern im Sinne der paradoxen Theorie (Caspi/Moffitt 1991, 1993) sich lediglich bei den Kindern, die bereits länger anhaltende Auffälligkeiten und Anpassungsprobleme zeigen, diese im Übergang noch verstärken (Faust u.a. 2012; Kluzcniok 2012). Auch wenn diese Erklärung in Bezug auf diese Gruppe von Kindern nachvollziehbar erscheint, sollten deshalb Entwicklungsrisiken durch die Transition in die Schule nicht grundsätzlich negiert werden. So entsteht die Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich *Lernen* überhaupt erst in der Transition zur Schule, und auch aktuell werden viele Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf erst gar nicht in Regelschulen eingeschult. Es ist daher, wie schon erwähnt, eine Frage der Definition und Operationalisierung von Anpassungsproblemen, die darüber entscheidet, wie groß die Gruppe von Kindern mit Anpassungsproblemen eingeschätzt wird und ob Handlungsbedarf zur Veränderung der Transitionskonzeption gesehen wird.

Zudem muss unter inklusiver Perspektive kritisiert werden, dass hier eine mangelhafte Anpassungsleistung allein aufseiten der Kinder attestiert wird, während im Sinne der Inklusion doch gerade auch die Anpassung des Systems an die Heterogenität von Lernausgangslagen gefordert wird. Zudem sind in den vorgestellten Untersuchungen Kinder aus soziokulturell benachteiligten Familien, die überproportional häufig Probleme im Übergang zur Schule

zeigen, unterrepräsentiert. Doris Entwisle und Karl Alexander (1998) betonen, dass Kinder aus belasteten familiären Verhältnissen ein erhöhtes Risiko besitzen, nicht erfolgreich in die Schullaufbahn zu starten, woraus weiterführende negative Konsequenzen für die Bildungsentwicklung resultieren. Aus inklusiver Perspektive gilt es daher, gerade diese Gruppe von Kindern und ihre Familien gezielt im Blick zu haben und bei der Bewältigung der Transition in die Schule zu unterstützen.

2.2 Individuelle Kompetenzen des Kindes

Die deutliche Mehrheit der Kinder bewältigt den Übergang erfolgreich. Dazu tragen eine Reihe von individuellen Einstellungen und Kompetenzen bei, die im Rahmen der pädagogischen Förderung besondere Beachtung finden sollten. In verschiedenen Untersuchungen wurden bestimmte individualspezifische „Resilienz“-Faktoren und Kompetenzen der Kinder nachgewiesen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Für die Transition hilfreiche Kompetenzen von Kindern

Einstellungen und Kompetenzen	Empirische Studie
„Resilienz“-Faktor:	
Optimistische Grundeinstellung	Fabian 2002b
Starkes Selbstwertgefühl	Fabian 2002a; Griebel/Niesel 2002; Margetts 2002, 2007a, 2007b
Positive Einstellung zur Schule und zum Lernen, Konzentrationsfähigkeit	Entwisle/Alexander 1998; Griebel/Niesel 2001, 2002; Pianta/Cox 1999
Schulische Vorläuferfähigkeiten	Bierman u.a. 2008, 2013; Hanke/Hein 2008
Individuelle Interessen	Fink 1991, 1992; Krapp/Fink 1992; Lichtblau 2013, 2014a; Lichtblau/Werning 2012
Sozial-emotionale Kompetenzen:	
Kooperations- und Kontaktfähigkeit, Selbstkontrolle	Fabian 2002b; Margetts 2000, 2003
Hilfsbereitschaft	Entwisle/Alexander 1998
Emotionsverständnis, soziale Problemlösekompetenz, prosoziales Verhalten	Bierman u.a. 2008; Nix u.a. 2013
Problemlösende statt emotionaler Bewältigungsstrategien	Beelmann 2000, 2006
Ich-Flexibilität, Ich-Kontrolle	Spangler 1994, 1999
Emotionale Resilienz	Fabian 2002b

Quelle: Griebel/Niesel 2004, S. 109

2.3 Strukturelle Kopplungsprozesse in den Mikrosystemen

Die Gestaltung der mikrosystemischen Bedingungen, in denen die kindliche Entwicklung sozial eingebettet ist, wirkt sich deutlich auf die Bewältigung der Transition aus (Dockett u.a. 2011, S. 8). So unterstützt der Besuch qualitativ hochwertiger frühkindlicher Einrichtungen den erfolgreichen Start in die Schule. Bei Kindern aus benachteiligten familiären Verhältnissen können hier die deutlichsten Effekte nachgewiesen werden (Phillips/Lowenstein 2011; Magnuson/Shager 2010). Förderprogramme, die gezielt auf die Transition vorbereiten, haben sich in diesem Kontext ebenfalls als effektiv erwiesen (Bierman u.a. 2013; Nix u.a. 2013; Smythe-Leistico u.a. 2012; Schulting u.a. 2005; Bierman u.a. 2008). Entsprechende Förderprogramme beziehen sich einerseits auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und andererseits auf die Vermittlung schulischer Vorläuferfähigkeiten (z.B. Head Start REDI Program).

Unterstützend wirken sich zudem positive Bindungserfahrungen des Kindes zu den pädagogischen Bezugspersonen sowie allgemein ein positives soziales Klima in den Systemen *Kindergarten* und *Schule* aus (Pianta 1999; Entwisle/Alexander 1998). Auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen und vor allem die Anwesenheit vertrauter anderer Kinder in der Schule fördern die Anpassung an die neue Umgebung nach der Einschulung (Margetts 2002, 2003). Einen besonderen Einfluss auf die Bewältigung der Transition und allgemein der Bildungsentwicklung von Kindern üben die familiären Verhältnisse aus. Kinder aus bildungsnahen und sozioökonomisch gut gestellten Familien zeichnen sich durch ein hohes Maß an „Transitionskapital“ (Dunlop 2002) aus, das den erfolgreichen Start in die Schule unterstützt. Im Gegensatz dazu haben Kinder aus bildungsfernen, soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen ein erhöhtes Risiko, im Übergang in die Schule zu scheitern (Petriwskyj 2010, 2014; Johansson 2002; Entwisle/Alexander 1998).

Wie Studien zeigen, führen multiple familiäre Belastungen zu weniger lernförderlichen Bedingungen und haben insgesamt einen negativen Effekt auf die Qualität der sozialen Interaktion in den Familien (Lichtblau 2014a; Magnuson/Shager 2010; Smart u.a. 2008; Ryan u.a. 2006). Geringes sozioökonomisches Kapital limitiert zudem die Zugangsmöglichkeiten zu

Angeboten mit schulvorbereitenden Eigenschaften (z.B. musikalische Früherziehung). Auch wenn eine Vielzahl von Studien einen klaren Zusammenhang zwischen der Bildungsentwicklung von Kindern und familiären Ressourcen nachweist, betont Iram Siraj-Blatchford (2010) auf der Basis der Ergebnisse der EPPE-Studie (Effective Provision of Pre-School Education), dass auch belastete Familien sehr anregende Entwicklungsbedingungen für Kinder schaffen können, solange entsprechende Kompetenzen vorhanden sind und aktualisiert werden.

2.4 Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Systemen

Unter ökosystemischer Perspektive sind die nachhaltigsten Effekte für einen erfolgreichen Start in die Schule damit verbunden, ein Netzwerk der Mikrosysteme *Familie*, *Kindertageseinrichtung* und *Schule* zu installieren, das unterstützt und die Transition kooperativ gestaltet (LoCasale-Crouch u.a. 2012; Dockett u.a. 2011). Speziell im Hinblick auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sind hierbei auch externe Unterstützungssysteme (z.B. Therapiesettings, Soziale Dienste) miteinzubeziehen.

2.4.1 Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule

Besonders wichtig für eine erfolgreiche Transition in die Schule ist es, die Familien in diesen Prozess einzubinden (Galindo/Sheldon 2012; Barnard 2004; Henderson/Mapp 2002). In dieser Phase sind Eltern auf Informationen, zum Beispiel im Hinblick auf die Schulwahl, angewiesen und für diese offen. Intensive, individualisierte Maßnahmen führen dann zu besonders positiven Effekten (Wildenger/McIntyre 2011). Sehr förderlich ist es, wenn Eltern gezielt in Angebote zur Gestaltung des Übergangs einbezogen werden (Dockett/Perry 2004; Margetts 2002; Beelmann 2000). Ebenfalls bedeutsam ist die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Familien schon vor der Einschulung (Pianta/Kraft-Sayre 1999).

Aus professioneller Sicht muss für eine gelingende Kooperation zwischen Familie und Schule auf die Heterogenität soziokultureller Lebensverhältnisse und individueller familiärer Schulvorerfahrungen Rücksicht genommen werden, und sie muss bewusst reflektiert

werden (Dockett u.a. 2011). Die Einbindung der Familien differiert jedoch und ist unter sozioökonomisch benachteiligten Familien häufig geringer ausgeprägt (Wildenger/McIntyre 2011). Unter inklusiver Perspektive sind speziell benachteiligte Familien zu fokussieren (Dockett u.a. 2011; Schulting u.a. 2007). Dabei kann man auf konzeptuelle Modelle zur Elterneinbindung (z.B. Interactive Systems Framework) zurückgreifen (Smythe-Leistico u.a. 2012; Malsch u.a. 2011). Wenn benachteiligte Familien konkret in Förderprozesse einbezogen werden, führt dies zu positiven Effekten für die Eltern-Kind-Beziehung und zu einer besseren Anbindung der Familie an die Systeme *Kindertageseinrichtung* und *Schule* (Potter u.a. 2013). In der Transition zur Schule muss dabei die Kontinuität von begleitenden Maßnahmen gewährleistet sein.

Eine erfolgreiche Kooperation mit Familien baut grundsätzlich auf Respekt und Wertschätzung auf und beachtet die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie (Dockett u.a. 2011). Besonders bedeutsam ist die Kooperation zwischen Schule und Familien von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten, um gemeinsam anschlussfähige Perspektiven zur Förderung des Kindes zu entwickeln (Walker u.a. 2012). Leider scheint jedoch die Anbindung der Familien an Bildungsprozesse mit der Transition abzunehmen und im schulischen Kontext weniger intensiv ausgeprägt zu sein (Shields 2009; Kron/Papke 2006). Auch Ergebnisse längsschnittlicher Einzelfallstudien gehen auf diese Veränderung der Beziehungsstruktur im Übergang ein. Sie veranschaulichen darüber hinaus, wie positive Kooperationsstrukturen zwischen sozioökonomisch bzw. soziokulturell benachteiligten Familien und den Bildungseinrichtungen erfolgreiche Transitionsprozesse moderieren und im Gegensatz dazu negative Bildungsentwicklungen im Übergang immer auch eine Folge nicht gelingender Kooperation und konflikthafter Beziehungen zwischen den Systemen *Familie* und *Kindertageseinrichtung* bzw. *Schule* sind (Lichtblau 2014a, 2014b; Arndt u.a. 2013).

2.4.2 Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen Kindertageseinrichtung und Schule

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule bei der Gestaltung einer anschlussfähigen und für alle Kinder möglichst erfolgreichen Transition in die Schule besitzt eine Schlüsselfunktion und ist eine Kernaufgabe beider Bildungsbereiche. Entspre-

chende Vorgaben und Maßnahmen sind daher in nahezu allen länderspezifischen Bildungsplänen und schulgesetzlichen Regelungen verankert (siehe hierzu Kap. 3). Zudem sind eine Reihe von Modellversuchen (u.a. TransKiGs, ponte, KiDZ, Frühes Lernen) durchgeführt worden, um die Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsbereiche zu verbessern.

Kritisch merken Katharina Kluczniok und Hans-Günther Roßbach in diesem Kontext allerdings an, dass abgesehen vom Modellversuch KiDZ („Kindergarten der Zukunft in Bayern“) eine Evaluation fehlt, die systematischen empirischen und forschungsmethodischen Kriterien genügen würde (Kluczniok/Roßbach 2008, S. 326). Generell ist festzustellen, dass Befunde der empirischen Forschung zur Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule deutlich ausbaufähig und in Relation zu der insgesamt sehr komplexen und differenzierten Transitionsforschung unterrepräsentiert sind. Gabriele Faust meint dazu: „Angesichts der Hochschätzung der Kooperationsmaßnahmen überrascht, dass es nahezu keine Forschung dazu gab und gibt“ (Faust 2008, S. 233). Auch wenn in den letzten Jahren Studien zu diesem Thema durchgeführt wurden, auf die wir im Folgenden eingehen werden, gilt diese Aussage insgesamt leider weiterhin.

Grundsätzlich erschwert werden gelingende Kooperationsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich durch vielfältige personelle, curriculare und strukturelle Differenzen der beiden traditionell getrennten Systeme (Faust u.a. 2004, S. 91). Anhand der Analyse u.a. der internationalen Vergleichsstudien PISA, TIMSS und IGLU benennen Tassilo Knauf und Elke Schubert (2005) folgende Problemsektoren bei der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule:

- eine unangemessen scharfe strukturelle, institutionelle und mentale Trennung zwischen Elementar- und Primarbereich,
- Festhalten an einem traditionellen, stoffbezogenen Bildungsbegriff,
- eine unterentwickelte Lernkultur, die kaum Differenzierungs- und Individualisierungschancen nutzt,
- ein Mangel an diagnostischer Kompetenz (Dollinger 2012) und
- ein hohes Maß an Unsicherheit vieler Eltern im Hinblick auf die Möglichkeiten, die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder unterstützend zu begleiten.

In Bezug auf die konkrete Kooperationspraxis von pädagogischen Fachkräften der Systeme Kindertageseinrichtung und Schule lassen sich spezifische Problembereiche identifizieren, die sich negativ auf professionsbezogene strukturelle Kopplungsprozesse im Übergang auswirken (Rothe 2013; Griebel/Niesel 2004): So wird der Austausch durch differente Konstruktionen vom lernenden Kind deutlich erschwert (Dunlop 2002b), und unterschiedliche Kompetenzbereiche stehen im Fokus der pädagogischen Förderung (Hollerer 2002; Pianta/Cox 1999). Die Systeme Kindertageseinrichtung und Schule sind dabei historisch gewachsenen differenten Ideologien und psychologischen Bezugstheorien unterworfen (u.a. Broström 2002, 2003, 2007; Fabian 2002a, 2002b).

Während in der Kindertageseinrichtung eine ganzheitliche Förderung von Kompetenzbereichen und eine deutliche Orientierung an den individuellen Interessen der Kinder die pädagogische Praxis kennzeichnet, fokussieren Lehrkräfte akademische Kompetenzbereiche und orientieren sich zwangsläufig an curricularen Förderzielen (Lichtblau u.a. 2013; Lichtblau/Werning 2012). Die Verpflichtung, spezifische curriculare Vorgaben erfüllen und im Sinne der Äquifinalität alle Kinder am Ende einer Klassenstufe auf ein vergleichbares Fähigkeitsniveau bringen zu müssen, wird von Lehrkräften speziell in Anbetracht der steigenden Heterogenität von Lernausgangslagen der Kinder im Zug der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems als belastend dargestellt. Gleichzeitig führen sie dieses Motiv auch als Hinderungsgrund an, warum eine Anknüpfung und Fortführung individueller interessenbasierter Lernentwicklungsprozesse, die im Elementarbereich gezielt unterstützt wurden, im schulischen Kontext nicht möglich seien (Lichtblau u.a. 2013).

Weitere Erkenntnisse über die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule konnten auch in den bereits erwähnten Modellprojekten gewonnen werden.

So scheint die Kommunikation zwischen den Systemen auch durch gegenseitige Vorbehalte und unterschiedliche Fachsprachen von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften negativ beeinflusst zu werden (Cloos u.a. 2011; Niesel u.a. 2008; Ramseger/Hoffsommer 2008; Carle/Samuel 2006). Maria Kron betont in diesem Kontext, dass sich insgesamt unterschiedliche Darstellungen zum Kooperationsklima finden lassen (Kron 2013, S. 217). Die Bandbreite reicht

von sehr vertrauensvollen Kooperationen, die auch gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen beinhalten (Rathmer 2012; Emmerl 2008; Carle/Samuel 2007), bis hin zu deutlich ausgeprägten gegenseitigen Vorbehalten und fehlender Wertschätzung, die jedoch im Verlauf einer vermehrten Zusammenarbeit abnehmen (Emmerl 2008; Carle/Samuel 2006). Probleme in der Kooperation entstehen auch durch einen geringen Informationsaustausch über die pädagogische Arbeit in den beiden Systemen. Nach Maria Kron besteht aufseiten der Schule häufig Informationsmangel in Bezug auf die geleistete Förderung in der Kindertageseinrichtung (Kron 2013, S. 217). Gleichzeitig besteht aufseiten der frühpädagogischen Fachkräfte wiederum Unsicherheit darüber, was unter schulischer Perspektive von ihnen erwartet wird. Besonders prekär stellt sich diese Situation bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar, und in diesem Kontext wird von integrativ arbeitenden Kindergärten auch bemängelt, dass nach der Einschulung keine Rückmeldungen mehr zur Entwicklung von Kindern erfolgen (Kron/Papke 2006, S. 152).

Speziell unter inklusiver Perspektive von hoher Relevanz, beschreibt Antje Rothe auf der Basis qualitativer Einzelfallanalysen auch die Unterschiedlichkeit der individuellen Perspektiven auf die Kooperation innerhalb der beiden Professionsgruppen (Rothe 2013). So wird die Kooperationsbereitschaft deutlich durch das individuelle professionelle Selbstverständnis von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften beeinflusst. Es zeigen sich hierbei Differenzen innerhalb sowie zwischen den Professionsgruppen. Dabei fällt die Gruppe der Lehrkräfte, trotz einzelner Ausnahmen, durch größere Schwierigkeiten auf, sich den Aufgaben eines inklusiven Bildungssystems und einer darauf abgestimmten kooperativen Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule zu stellen. In diesem Zusammenhang ist zudem das Ergebnis besonders kritisch zu bewerten, dass Informationen der Kindertageseinrichtung zu den Kindern im Übergang nur unzureichend von den Lehrkräften wahrgenommen oder sogar abgelehnt werden, weil sie dem Kind unvoreingenommen begegnen wollen.

Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie nicht generalisierbar sind, so deuten sie doch an, wie bedeutsam die individuelle professionelle Einstellung für eine gelingende inklusive Kooperationspraxis ist. Michael-

Sebastian Honig und Bianca Kreid weisen unter dieser Perspektive auf die Notwendigkeit hin, professionelle Einstellungsebenen bei der Planung und Umsetzung von Kooperationsstrukturen gezielt zu berücksichtigen (Honig/Kreid 2008).

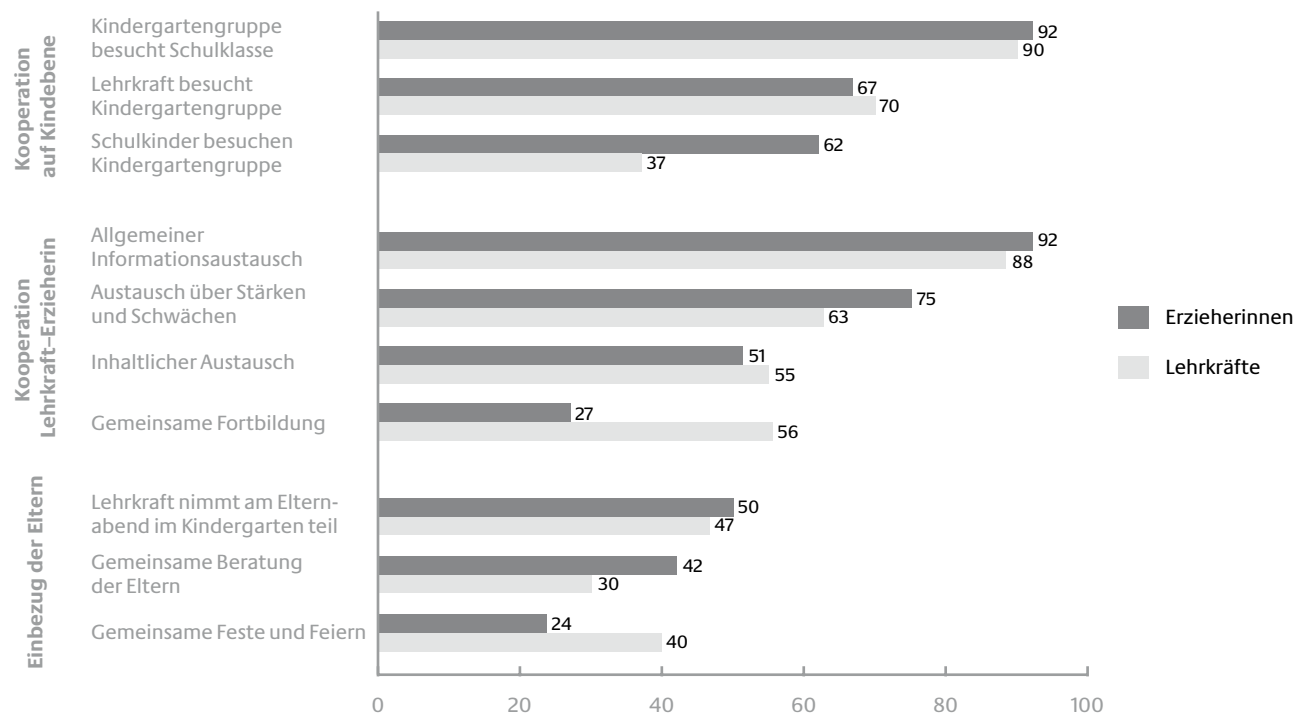
Nicht zuletzt wird die Kooperation zwischen den beiden Professionsgruppen in Kindertageseinrichtung und Schule auch durch Unterschiede in der Ausbildung (Fachschule vs. Hochschule), im Einkommen und daraus resultierenden Differenzen des gesellschaftlichen Status im Sinne eines Hierarchiegefälles erschwert. Sie sollten im Zuge der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems abgebaut werden.

Abschließend werden nun Forschungsergebnisse dargestellt, die konkrete Maßnahmen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule beleuchten. Entsprechende Untersuchungen wurden in verschiedenen Bundesländern durchgeführt, u.a. in *Brandenburg* (TransKiGs) von Katrin Liebers und Dietrich Kowalski (2007), in *Nordrhein-Westfalen* von Mechtild Akgün (2006) und Judith Flender (2006). Näher eingegangen wird auf die Ergebnisse von Gabriele

Faust, Franziska Wehner und Jens Kratzmann (2011), die sie im Kontext der BiKS-Studie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“) gewonnen haben. Dabei wurden frühpädagogische Fachkräfte (E/n=77) und Erstklassenlehrkräfte (L/n=68) zu den an ihren Institutionen verbreiteten Kooperationsaktivitäten und ihren individuellen Einstellungen zu diesem Themenkomplex befragt (vgl. Abb. 3).

In dieser Untersuchung haben beide Professionen „Besuche einer Gruppe von Kindergartenkindern in der Schule“ (E=92,1%/L=90,2%) und „Allgemeiner Informationsaustausch zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Lehrkraft“ (E=92,1%/L=88,3%) als häufigste Kooperationsaktivitäten genannt. Die am seltensten angegebenen Kooperationsformen waren aufseiten der frühpädagogischen Fachkräfte „Gemeinsame Fortbildungen“ (E=27,0%) und „Zusammenarbeit aus Anlass von Festen und Feiern“ (E=23,7%). Aufseiten der Lehrkräfte wiederum waren es „Gemeinsame Beratung der Eltern“ (L=30,0%) und „Besuch einer Schulklassse im Kindergarten“.

Abbildung 3: Vorhandene Kooperationsmaßnahmen aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte (in %)



Quelle: Faust u.a. 2011, S. 49

Bezüglich der Kooperation zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Lehrkraft wird neben dem allgemeinen Informationsaustausch auch der „Austausch über Stärken und Schwächen“ der Kinder als sehr wichtig eingestuft. Frühpädagogische Fachkräfte messen diesem Aspekt jedoch einen höheren Stellenwert zu als die Lehrkräfte. In Anbetracht der Bedeutung für die Gestaltung der Transition unter inklusiver Perspektive fällt besonders alarmierend auf, dass Kooperationsformen unter Einbezug der Eltern am seltensten durchgeführt werden.

Insgesamt besaßen 91% aller Schulen eine Lehrkraft, die beauftragt war, die Kooperation mit der Kindertageseinrichtung zu gestalten. Was die Einstellung zur Kooperation betrifft, geben beide Professionen an, sie für sehr wichtig zu halten. Frühpädagogische Fachkräfte erzielen hier ebenfalls höhere Werte als Lehrkräfte. Auch werden alle Maßnahmen auf Kinderebene von den Lehrkräften im Vergleich zu den frühpädagogischen Fachkräften als signifikant weniger bedeutsam eingestuft. Interessant ist auch, dass Korrelationsberechnungen zufolge einzig für die persönliche Einstellung der frühpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte zur Kooperation ein signifikanter Effekt auf die Kooperationspraxis nachgewiesen werden kann; andere Variablen (z.B. Größe der Systeme, Anzahl der Koop-Einrichtungen) üben dagegen keinen Einfluss aus. Hindernisse für die Kooperation wurden vonseiten der Lehrkräfte vor allem in der Schweigepflicht gesehen. Zudem wird auch in dieser Untersuchung eine kritische Haltung gegenüber der Weitergabe und Aufnahme von kindbezogenen Informationen zwischen den Systemen deutlich; als Grund wird angeführt, dass dadurch eine nicht gewünschte Beeinflussung der Wahrnehmung des Kindes stattfände (Rothe 2013).

2.5 Zusammenfassung

Die Recherche hat insgesamt ergeben, dass bisher nur partiell Forschung zur Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule unter einer inklusiven Perspektive realisiert wurde. In diesem Kontext stellt sich allerdings auch die Frage, wie eine Inklusionsforschung zu operationalisieren wäre. Der Breite und Vielschichtigkeit dieses Konzepts im Rahmen eines Projekts zum Übergang zu entsprechen, erscheint nämlich äußerst anspruchsvoll. Letztlich ergibt sich

hier für die Forschung die gleiche Herausforderung wie für die Praxis: der Vielfalt im professionellen Handeln angemessen zu begegnen. Gleichwohl könnten und sollten vermehrt Untersuchungen durchgeführt werden, die einzelne Aspekte (z.B. Einstellungen zur Umsetzung der Inklusion im Übergang, Entwicklungsverläufe von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf im Übergang) näher beleuchten. Losgelöst von einer explizit inklusiven Perspektive kann auf eine sehr breite Basis an Forschungsergebnissen zur Transition zurückgegriffen werden, die eine Ableitung von Hinweisen zur inklusiven Gestaltung der Transition und zu den damit verbundenen Anforderungen an die beteiligten Systeme – und speziell an die pädagogischen Fachkräfte – durchaus zulässt.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule besitzt eine prognostische Funktion für die weitere Bildungsentwicklung von Kindern. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zeigen übermäßig häufig Schwierigkeiten bei der Adaption an den schulischen Kontext und haben dadurch ein erhöhtes Risiko, infolge eines nicht gelingenden Starts in die Schule auch weiterführend negative Bildungsverläufe zu aktualisieren. Sie benötigen daher eine besonders intensive Unterstützung innerhalb der Transition. Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs wird zudem durch eine Reihe von individuellen Einstellungen und Kompetenzen der Kinder moderiert, die im Rahmen der pädagogischen Förderung besonders beachtet werden sollten. Hierbei geht es nicht nur um schulische Vorläuferfähigkeiten, sondern vielmehr um die Unterstützung bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und einer positiven Einstellung zur Schule und zum Lernen.

Weiterhin wirkt sich die Gestaltung der mikrosystemischen Bedingungen auf die Bewältigung der Transition aus, und der erfolgreiche Start in die Schule wird durch den Besuch qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildungseinrichtungen deutlich unterstützt. Kinder aus belasteten Verhältnissen profitieren hiervon in besonderem Maße. Auch Förderprogramme, die gezielt die Transition vorbereiten, haben sich als effektiv erwiesen. Unterstützend wirken sich zudem tragfähige Beziehungen zu Gleichaltrigen und eine vertrauensvolle Beziehung zu den pädagogischen Bezugspersonen in Kindertageseinrichtung und Schule aus.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse der Forschung nach, dass Kinder aus bildungsnahen und sozioökonomisch gut gestellten Familien den Übergang erfolgreicher bewältigen, während Kinder aus bildungsfernen und benachteiligten familiären Verhältnissen übermäßig häufig durch Probleme bei der Bewältigung des Übergangs auffallen. Auch unter dieser Perspektive gilt es, Kinder aus sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligten Familien besonders intensiv zu unterstützen. Unter ökosystemischer Perspektive sind die nachhaltigsten Effekte für einen erfolgreichen Start in die Schule damit verbunden, ein Netzwerk der Mikrosysteme Familie, Kindertageseinrichtung und Schule zu installieren, das unterstützt und die Transition kooperativ gestaltet. Speziell im Hinblick auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sind hierbei auch externe Unterstützungssysteme (z.B. Therapiesettings, Soziale Dienste) miteinzubeziehen.

Übereinstimmend weisen nationale wie internationale Forschungsergebnisse darauf hin, dass es von herausgehobener Bedeutung ist, die Familie in die Gestaltung der Transition einzubeziehen. Aus professioneller Sicht muss für eine gelingende Kooperation zwischen Familie und Schule die Heterogenität soziokultureller Lebensverhältnisse und individueller familiärer Schulvorerfahrungen berücksichtigt und bewusst reflektiert werden. Eine erfolgreiche Kooperation mit Familien baut dabei grundsätzlich auf Respekt und Wertschätzung auf und fokussiert die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie. Leider zeigen die Ergebnisse der Forschung aber auch, dass die Einbindung der Familien in Bildungsprozesse im Übergang abnimmt und in der Schule zu gering ausgeprägt ist. Qualitative Einzelfallstudien beschreiben zudem, dass negative Transitionsverläufe immer auch eine Folge von Konflikten zwischen den Familien und Bildungseinrichtungen sind. Unter professioneller Perspektive sollten pädagogische Fachkräfte daher speziell in ihrer Beratungskompetenz gestärkt werden und lernen, schwierige Kooperationsbeziehungen bewusst zu gestalten.

Eine weitere Schlüsselfunktion bei der erfolgreichen Gestaltung der Transition kommt der Kooperation der Systeme Kindertageseinrichtung und Schule zu; sie sollte eine Kernaufgabe der pädagogischen Arbeit sein. Grundsätzlich erschwert werden gelingende Kooperationsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich jedoch durch vielfältige personelle,

curriculare und strukturelle Differenzen der beiden traditionell getrennten Systeme. Während in Kindertageseinrichtungen eine ganzheitliche Förderung von Kompetenzbereichen und eine deutliche Orientierung an den individuellen Interessen der Kinder die pädagogische Praxis kennzeichnet, fokussieren Lehrkräfte akademische Kompetenzbereiche und orientieren sich zwangsläufig an curricularen Förderzielen.

Auch scheint die Kommunikation zwischen den beiden Bereichen teilweise durch gegenseitige Vorbehalte erschwert zu werden, die zu einem geringen Informationsaustausch führen. Darüber hinaus werden aufseiten der Schule Informationen zu den Entwicklungsverläufen der Kinder zu häufig bewusst nicht rezipiert. Gerade bei Kindern mit besonderem Förderbedarf muss diese Praxis kritisch eingeschätzt werden, da es von besonderer Bedeutung ist, die individuellen Lernausgangslagen der Kinder bestmöglich in den Blick zu nehmen, um Förderung anschlussfähig zu gestalten.

Qualitative Forschungsergebnisse deuten zudem an, dass im Hinblick auf die Umsetzung der Inklusion im Übergang die Einstellung der pädagogischen Fachkräfte eine wichtige Funktion einnimmt und Vorbehalte gegenüber inklusiven Entwicklungsbedingungen sich negativ auf die professionelle (Kooperations-)Praxis auswirken. Im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen sollte daher gezielt auf diese Vorbehalte eingegangen und an der Einstellung zum Thema Inklusion gearbeitet werden.

Hinsichtlich der konkreten Kooperationspraxis zwischen den Systemen zeigt sich, dass sie insgesamt noch unzureichend ausgeprägt ist. Zwar finden verbreitet zum Beispiel Besuche der Kita-Kinder in der Schule oder ein allgemeiner Austausch von Informationen statt, intensivere Formen der Kooperation wie ein inhaltlicher Austausch oder gemeinsame Fortbildungen sind jedoch noch zu selten, um eine gemeinsame inklusive Handlungspraxis in der Transition entstehen zu lassen. Besonders dramatisch sind auch die Ergebnisse zur Elterneinbindung. Sie belegen, dass diese nur in den wenigsten Einrichtungen gezielt stattfindet.

3 Hinweise in Bildungsplänen zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs

In diesem Kapitel werden auf der Grundlage aktueller Qualifikationsprofile frühpädagogischer Fachkräfte zunächst die Ergebnisse einer Analyse der Orientierungs- und Bildungspläne für den frühkindlichen Bereich im Sinne eines inklusiven Übergangs referiert und mit den Vorgaben für den Primarbereich ergänzt. In der Zusammenstellung der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer wird dabei untersucht, welches Bildungsverständnis zugrunde liegt und inwiefern Transitionsprozesse unter inklusiver Perspektive in den Fokus gerückt werden.

3.1 Zur Bedeutung der Bildungspläne im Elementarbereich

Das Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung im Kindesalter hat in den letzten zehn Jahren zunehmende Aufmerksamkeit in der fachlichen wie fachpolitischen Diskussion erfahren. Ausgelöst wurde dies letztlich durch internationale Vergleichsstudien der empirischen Bildungsforschung, vor allem die OECD-Studien (OECD 2001, 2004) sowie die PISA-Studien (Prenzel u.a. 2005).

Neben den in den PISA-Studien festgestellten Mängeln im Leistungsvermögen in der untersuchten Gruppe (Prenzel u.a. 2005) rückten zwei wesentliche Aspekte besonders in den Vordergrund: Zum einen stellte sich deutlich heraus, dass schulexterne Faktoren die gemessenen Kompetenzen in entscheidender Weise beeinflussen. „Die Schulleistungsuntersuchungen haben Kinder aus ‚bildungsfernen Schichten‘ bzw. mit Migrationshintergrund als ‚Risikogruppe‘ identifiziert, deren Ergebnisse befürchten lassen, dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und sozialer Integration verlieren“ (Rauschenbach 2005, S. 3). Zum anderen wurde offensichtlich, dass die entscheidenden Weichen für individuelle Bildungsbiografien in der frühen Kindheit gestellt werden (Fölling-Albers 2008).

Gestützt durch den gemeinsamen Rahmen der Länder zur Frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen (KMK/JMK 2004) haben diese Diskussionen die Entwicklung und Implementation von Bildungs- und Orientierungsplänen in den einzelnen Bundesländern angestoßen. Dies hat zum Verständnis beigetragen, dass Bildungsprozesse nicht auf die Institution *Schule* beschränkt werden können. Zwar ist die Umsetzung der von der Jugendministerkonferenz (JMK 2005) geforderten systematischen Evaluation der Bildungspläne derzeit nicht erkennbar (Roßbach 2008), die Verständigung der Länder über Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen spiegelt jedoch die gesellschaftliche und politische Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse wider.

3.2 Empfehlungen und Vorgaben der einzelnen Länder zur Transition

Im Folgenden werden die Bildungs- und Orientierungspläne der Länder, einschließlich der aktuellen Arbeitsfassungen (Stand: 5/2014), in Bezug auf die Hinweise zur Gestaltung von Transitionsprozessen unter inklusiver Perspektive analysiert. Ergänzend werden die entsprechenden länderspezifischen Verwaltungsvorschriften für Grundschulen sowie länderspezifische Hinweise zur Ausgestaltung der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hinzugezogen.³

Baden-Württemberg

Der *Orientierungsplan für den Elementarbereich* (in der Fassung vom 15. März 2011) greift explizit auf die Ergebnisse der Transitionsforschung zurück. Neben dem Übergang von der Familie in Kindertageseinrichtungen wird dabei der Übergang in die Grundschule benannt. Die Zuschreibungen der Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aus der Perspektive der Eltern („in der Kita wird gespielt, in der Schule gelernt“) werden reflektiert. So wird einerseits der ganzheitliche Anspruch an Bildungsprozesse

3 Eine Übersicht über die Maßnahmen der Bundesländer zur Gestaltung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie deren rechtliche Grundlagen findet sich unter www.bildungsserver.de/Uebergang-Kindergarten-Grundschule-1863.html.

im Elementarbereich formuliert, andererseits aber auch betont, dass Kindertageseinrichtungen eine schulvorbereitende Funktion haben. Diesbezüglich wird auf die zunehmende mangelnde Sprachkompetenz von Kindern im Übergang zur Schule verwiesen. Als Voraussetzung für den erfolgreichen Übergang in die Grundschule wird daher die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten als besonders bedeutsam herausgestellt.

Der Übergang in die Grundschule stellt eine gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtung, Schule und Familie dar. Für Kinder mit Behinderungen und Krankheiten sollen rechtzeitig vor Beginn der Schulpflicht im Zusammenwirken mit den entsprechenden Partnern der individuelle Förder- und Unterstützungsbedarf sowie die spezifische Gestaltung von Lernsituationen geklärt werden. Der *Baden-Württembergische Bildungsplan für den Elementarbereich* stellt hier auch die Frage nach einem geeigneten Lernort, um damit den Übergang in die Schule differenziert vorzubereiten:

„Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf muss geprüft werden, welcher schulische Lernort dem Bedarf des Kindes am besten gerecht werden kann. Neben dem Besuch der Grundschule – eventuell mit individueller Unterstützung bzw. Assistenz – und verschiedenen kooperativen Angeboten machen die sonderpädagogischen Einrichtungen mit ihren unterschiedlichen Bildungsgängen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechende Bildungsangebote. Wird ein Kind eine Sonderschule besuchen, müssen individuell geeignete Formen der Begleitung in die jeweilige Schule gefunden werden, um einen gelingenden Übergang im Bildungsprozess zu gewährleisten“ (Orientierungsplan Baden-Württemberg 2011, o.S.).

Die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen soll sich nach einem verbindlichen Jahresplan richten. Die Wahrnehmung und Beobachtung des einzelnen Kindes, eine am individuellen Bedarf orientierte Entwicklungsförderung und die koordinierte Zusammenarbeit mit Eltern sind dabei von besonderer Bedeutung. Zur Umsetzung der Kooperation hat das Land eine entsprechende Verwaltungsvorschrift erlassen. Um den Übergang in den Primarbereich zu erleichtern, sollen die Ergebnisse der individuellen Beobachtung und entwicklungsbegleitenden Unterstützung in der Kindertageseinrichtung berücksichtigt

werden. Eine zentrale Rolle im Übergang zur Schule nimmt somit die Diagnostik ein, damit Fördermöglichkeiten im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie an die individuellen Entwicklungsprozesse des Kindes anknüpfen.

Der *Bildungsplan für die Grundschule* (in der Fassung von 2004) bezieht den Übergang überwiegend auf den Wechsel in weiterführende Schularten. Kompetenzen, die das Kind aus der Kindertageseinrichtung oder der Familie mit in die fachspezifischen Anforderungen der Schule einbringt, spielen vor allem im Hinblick auf den Spracherwerb eine Rolle.

Mit der von Kultusministerium und Sozialministerium gemeinsam erstellten *Verwaltungsvorschrift zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (in der Fassung vom 04.02.2002) werden Grundlagen für Transitionsprozesse formuliert: Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen verweisen auf einen gemeinsamen Bildungsbegriff in beiden Institutionen. Eltern, frühpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte stehen in einem ständigen Dialog, um so die Entwicklung der Kinder optimal zu begleiten. Bezugnehmend auf die Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ misst man der Kooperation insbesondere in der Frage der Grundschulfähigkeit eine wichtige Bedeutung zu.

Um die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu fördern und Grundschulförderklassen zu beraten, bestellen die Ober Schulämter Beauftragte bei den Staatlichen Schulämtern. Die Aufgabengebiete umfassen die Klärung der besonderen Zielsetzungen für die Kooperation, Entwicklung und Vertiefung der Kooperationsvorhaben. Für die Verwirklichung sind die Tageseinrichtung und Grundschule verantwortlich. Solche Vorhaben betreffen zum Beispiel die flexible Einschulung, den Förderbedarf für Kinder mit Behinderungen und zu erwartenden Lernproblemen sowie für hochbegabte Kinder, Sprachförderung, frühes Fremdsprachenlernen, die Zusammenarbeit mit Eltern, Formen der Zusammenarbeit, gemeinsame Projekte mit Kindern sowie die Beteiligung von schulischen und außerschulischen Beratungsdiensten.

Da die Verwaltungsvorschriften für die Schulen des Landes nicht die Kindertageseinrichtungen betreffen, wird empfohlen, dass die örtlichen Einrichtungsträger die Vorschriften anwenden.

Das *Schulgesetz für Baden-Württemberg* (in der Fassung vom 01.08.1983, zuletzt geändert durch: Änderungsgesetz vom 25.07.2000) nennt in § 5a die Grundschulförderklassen als Lernort für diejenigen Kinder, die vom Schulbesuch zurückgestellt wurden. Kinder mit Behinderungen, für die aufgrund ihres pädagogischen Förderbedarfs bei Schuleintritt voraussichtlich der Besuch der Sonderschule nach § 15 Abs. 1 Schulgesetz (SchG) geeignet erscheint, werden nicht in die Grundschulförderklasse aufgenommen. Stellt man einen sonderpädagogischen Förderbedarf fest (§ 82), dann entscheidet die Schulaufsichtsbehörde; sie strebt das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten an.

Mit dem Projekt „*Bildungshaus für Drei- bis Zehnjährige*“ wird Kindern die Chance geboten, über einen Zeitraum von sieben Jahren gemeinsam zu lernen und zu spielen. Mit der Überwindung institutioneller Grenzen soll eine kontinuierliche Bildungsbiografie ermöglicht werden, die in unterschiedlichen Geschwindigkeiten verlaufen kann. Kern der Organisationsform sind das jahrgangsübergreifende Lernen und eine flexible Schuleingangsphase.

Bayern

Der *Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (BayBEP, in der 5. erweiterten Auflage von 2012) verweist auf die *Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. Sie sollen die unterschiedlichen Gesetzesgrundlagen für Kindertageseinrichtungen, Schulen und Tagespflege miteinander verbinden.

Übergänge werden unter anderem in Bezug zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gesetzt. Der Übergang in andere Bildungsinstitutionen ist mit großen Herausforderungen und Informationsbedarfen für die Familien gekennzeichnet. Dabei wird als Bedingung für das Gelingen jedoch nicht nur der Entwicklungsstand des Kindes betrachtet, sondern auch, inwiefern die Grundschule die individuelle Lernausgangslage von Kindern berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund sollen Kinder befähigt werden, konstruktiv mit belastenden Situationen umzugehen. Die Organisation des Übergangs soll sich am Kind ausrichten, nicht an der Bildungsinstitution.

Der BayBEP stützt sich in den Aussagen zur Gestaltung von Übergängen auf den ebenfalls im Staatsinstitut (IFP) entwickelten Transitionsansatz. Stets werden

dabei die Individualität der Kinder in Bezug auf die Bewältigungskompetenzen hervorgehoben sowie die Bedeutung von Institutionen, die diese Vielfalt berücksichtigen. Um dies zu ermöglichen, ist die aufnehmende Institution auf Informationen angewiesen, die primär bei den Eltern erhoben werden.

Die strukturellen Unterschiede zwischen den Bildungsinstitutionen sollen aus der Perspektive des BayBEP bewusst wahrgenommen werden. Eine „Überbetonung familien- und kitaähnlicher Strukturen und Momente in Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen“ verwische hingegen die Unterschiede in den Bildungsorten. Diskontinuitäten werden als positiver Entwicklungsimpuls verstanden.

Der BayBEP stützt sich pädagogisch-konzeptionell auf die Pädagogik der Vielfalt und setzt voraus, dass alle Kinder, unabhängig von einem bestimmten Status oder einer Zuschreibung eine Kindertageseinrichtung besuchen. Leitprinzipien der Arbeit sind die soziale Inklusion und der Vorrang präventiver Maßnahmen (im Anschluss an § 3 Sozialgesetzbuch IX). Bei Risikokindern und Kindern mit einer (drohenden) Behinderung schenkt man der Gestaltung von Übergängen besondere Aufmerksamkeit. Die Zusammenarbeit mit Familien orientiert sich an den jeweils unterschiedlichen Lebensstilen, Werten und Prioritäten. Bei Kindern mit besonderen Begabungen wird gemeinsam mit der Familie eine eventuelle vorzeitige Einschulung erörtert.

Die *Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit* (in der Fassung vom Januar 2014) konkretisieren die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten. Außerdem schaffen sie einen verbindlichen Rahmen für alle Bildungsorte: Kindertageseinrichtungen, Grund- und Förderschulen, Kindertagespflege, schulvorbereitende Einrichtungen, heilpädagogische Tagesstätten und sonstige Bildungseinrichtungen sowie Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung. In den Leitprinzipien werden Inklusion und die Orientierung an einer Pädagogik der Vielfalt besonders betont.

Die Entscheidung über den Bildungsort liegt in der Verantwortung der Eltern, das Wohl des Kindes steht dabei im Vordergrund. Zur Bildungsgerechtigkeit trage „der bewusste Wechsel zwischen heterogenen und homogenen Gruppen“ bei. Die Fokussierung auf eine „Pluralität der Bildungsorte“ spiegelt sich in-

sofern auch in den gesetzlichen Grundlagen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wider: Die Aufgaben der Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE), der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) sowie der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe (MSH) sind dem System der Förderschulen und -zentren zugeordnet und damit gesetzlich vom System der Kinder- und Jugendhilfe abgekoppelt. Die Bildungspläne spiegeln ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtungen und Schulen wider. Dieses Verständnis sieht Inklusion als Auftrag aller Bildungseinrichtungen.

Berlin

Das *Berliner Bildungsprogramm* (2014) bezeichnet die Einschulung als einschneidenden Schritt in der Bildungsbiografie von Kindern. Es formuliert verschiedene Kompetenzbereiche (Ich-, Sozial- und Sachkompetenzen sowie lernmethodische Kompetenzen), die sich in kindbezogenen Zielen niederschlagen. In Bezug auf den Übergang in die Grundschule soll das Kind auf der Ebene der Ich-Kompetenz Übergänge bewältigen lernen.

Als Idealvorstellung im Transitionsprozess illustriert das Berliner Bildungsprogramm, dass sich die pädagogischen Fachkräfte der aufnehmenden und abgebenden Institution optimal mit der Familie abstimmen und dass das Kind in einer flexiblen, kindorientierten Schuleingangsphase den Übergang als kontinuierliche Fortschreibung seiner Bildungsbiografie erlebt. Aus der Perspektive von Kindern werde die Statusveränderung aber vielleicht nur dann gewinnbringend erlebt, wenn sich die Schule von der Kindertageseinrichtung auch unterscheidet.

Die konkrete Ausgestaltung des Übergangsprozesses stützt sich auf die Beobachtung und Dokumentation der Bildungsentwicklung des Kindes, die seine Stärken und Schwächen in unterschiedlichen Bildungsbereichen darstellt. Dabei verzichtet das Berliner Schulgesetz darauf, die Schulfähigkeit festzustellen, und in der Bildungsgesetzgebung dokumentieren sich der Verzicht auf frühe Selektion und die Übernahme der Verantwortung für alle Kinder durch die allgemeine Schule. Die flexible Schuleingangsphase bietet die dafür notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen, da Kinder die ersten beiden Schuljahre – dem individuellen Lerntempo entsprechend – in einem, zwei oder in drei Jahren durchlaufen

können. Die Anwesenheit von frühpädagogischen Fachkräften zur Unterstützung der Lehrkräfte führt zu einer stärkeren Kontinuität zwischen den beiden Bildungsinstitutionen.

In der Broschüre *Bildung für Berlin. Die flexible Schuleingangsphase* (2010) konkretisiert die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule. In Anlehnung an die Beobachtung und Dokumentation aus der Kindertageseinrichtung wird zu Beginn der Schuleingangsphase die Lernaussgangslage der Kinder bestimmt. Ausgehend vom individuellen Entwicklungsstand soll die Schule dann passende Lernangebote initiieren. Seit dem Schuljahr 2005/2006 werden alle Kinder ab einem Alter von fünf Jahren und sieben Monaten eingeschult. Die Schulfähigkeit wird nicht überprüft, und es werden keine Zurückstellungen vom Schulbesuch ausgesprochen.

Ein wesentlicher Baustein, um die individuellen Lernbedürfnisse und Lernerfahrungen der Kinder zu berücksichtigen, ist das jahrgangsübergreifende Lernen. Die Altersheterogenität betrachtet man als Möglichkeit, dass Kinder sich in unterschiedlichen Rollen erleben, als jüngeres oder älteres Kind oder als Hilfe suchendes oder unterstützendes Kind. Die Leistungsbeurteilung orientiert sich an Kompetenzen und Indikatoren: Einzelleistungen für alle Lernbereiche werden tabellarisch dargestellt und bilden wesentliche Ziele der Schuleingangsphase ab.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in der Regel in der allgemeinen Schule unterrichtet. Bei Kindern, bei denen man einen Unterstützungsbedarf vermutet, kann die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nach einer Beobachtungszeit von zwei Jahren erfolgen. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, Kinder mit erhöhtem Bedarf auf Wunsch der Eltern in temporären Lerngruppen in der Grundschule oder in Förderzentren sonderpädagogisch zu unterstützen.

Das Bildungsprogramm stützt sich auf ein breites Inklusionsverständnis und sieht die Heterogenität der Kinder als Querschnittsthema. Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ist durch die Anerkennung der Vielfalt geprägt und sieht Heterogenität, z.B. auch im Hinblick auf Alter oder unterschiedliche Kompetenzen der Kinder, als Chance.

Brandenburg

Die *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg* (o.J.) weisen Kindertageseinrichtungen eine Funktion zu, die der Schule vor- und nebengelagert ist. Die Aufgabe der Kindertageseinrichtung besteht darin, auf den Übergang in die Grundschule vorzubereiten. Diese wiederum soll die Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse sicherstellen. Hinweise zur Unterstützung von Transitionsprozessen finden sich nicht.

Das Land *Brandenburg* ist Teil des Verbundvorhabens *TransKiGs*⁴ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Im Rahmen des Projekts *GOrBiKs*⁵ verfolgt das Land das Ziel, die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen im Übergang in die Grundschule zu sichern.

Analog zur Gestaltung der Schulanfangsphase in *Berlin* spezifiziert die *Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule* (vom 02.08.2007) in § 9 die Flexible Eingangsphase (Flex) für das Land *Brandenburg*. Um eine zielgruppenspezifische und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten entspricht, können jahrgangsstufenübergreifende Klassen gebildet werden. In diesen sollen die Bildungs- und Erziehungsziele der Rahmenlehrpläne der Jahrgangsstufen 1 und 2 über einen Zeitraum von ein bis drei Schuljahren erreicht werden. Schülerinnen und Schüler können in diesen Klassen entsprechend ihrem individuellen Lernfortschritt, insbesondere dem erreichten Leistungsstand und der Leistungsbereitschaft, sowie ihrem sozialen, psychischen und körperlichen Entwicklungsstand in die Jahrgangsstufe 3 aufrücken, wenn sie die Bil-

dungs- und Erziehungsziele der Jahrgangsstufen 1 und 2 erreicht haben. Im Rahmen einer förderdiagnostischen Lernbeobachtung stellt man fest, welche Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen *Lernen, Sprache* und *Verhalten* getroffen werden müssen und wie die Inhalte der Rahmenlehrpläne erreicht werden können.

Mithilfe der Individuellen Lernstandsanalysen (ILEA) soll eine systematische pädagogische Diagnostik erfolgen. ILEA ist ein lernprozessbegleitendes Verfahren, das auf das Ermitteln von Lernausgangslagen zielt und so das Lernen von Kindern sowie das professionelle Handeln von pädagogischen Fachkräften unterstützt. Für den Übergang von elementarpädagogischen Institutionen in die Schule ist das Verfahren ILEA T (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition – ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht) entwickelt worden. Im aktuellen Handbuch zu ILEA T (in der Fassung vom 24.01.2014) werden die Leitideen des Verfahrens genannt:

- den Lernbiografien in Übergangssituationen gerecht werden
- ein gemeinsames Instrument für pädagogische Diagnostik im Elementar- und Primarbereich bereitstellen
- pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen unterstützen

Bremen

Der *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich* (2. Auflage, 2012) stellt die individuellen Bedürfnisse der Kinder beim Übergang in die Schule heraus. Eine Voraussetzung für den gelingenden Transitionsprozess wird in der verbindlichen und langfristigen Zusammenarbeit mit den Schulen gesehen. Diese umfasst Hospitationen, wechselseitiges Einbeziehen auf Konferenzen und bei Mitarbeiterbesprechungen, Entwicklungsgespräche und Erfahrungsaustausch. Damit die unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Kinder auch im Übergang zur Schule berücksichtigt werden können, sollen Entwicklungsdokumentationen des Elementarbereichs genutzt werden und Eltern in den Austausch zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften einbezogen werden.

4 TransKiGs ist der Name eines länderübergreifenden Verbundprojekts zur Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule sowie zur Gestaltung des Übergangs zwischen beiden Bildungseinrichtungen. Daran beteiligten sich die Länder *Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen* und *Nordrhein-Westfalen*, die mit länderspezifischen Schwerpunktsetzungen unter dem Dach eines gemeinsamen Leitziels unterschiedliche Konzepte erarbeiteten (www.transkigs.de; Lingenauber 2010).

5 GOrBiKs ist der „Gemeinsame Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“, der der pädagogischen Arbeit in beiden Bereichen einen verbindenden Rahmen gibt. Dieser bietet die Grundlage für die Verständigung über einen gemeinsamen Bildungsbegriff und gemeinsame Bildungsziele im Land *Brandenburg*.

Der *Rahmenplan für die Grundschule* bezeichnet den Eintritt des Kindes in die Schule als Statuspassage, die seine soziale Identität erweitert. Voraussetzung dafür ist die Kooperation von Grundschule, Kindertageseinrichtung und Familie. Dabei werden die heterogenen Lernausgangslagen der Kinder berücksichtigt: Es sollen nicht an alle die gleichen normierten Könnens- und Wissenserwartungen gerichtet werden.

Über die Rahmenpläne des Elementar- und Primarbereichs hinaus liefern die Hinweise zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule im Rahmen des TransKiGs-Projekts konkrete Informationen, wie kontinuierliche Bildungsbiografien ermöglicht werden können. Dem Konzept der Anschlussfähigkeit soll eine gemeinsame Bildungsarbeit gegenübergestellt werden. Weitere Schwerpunkte stellen der Auf- und Ausbau von Kooperationsstrukturen zwischen den Institutionen, die Zusammenarbeit mit den Familien sowie Lern- und Entwicklungsdokumentationen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule dar. Obwohl in den Empfehlungen nicht explizit eine inklusive Perspektive eingenommen wird, sind diese Grundlagen jedoch zentrale Bedingungen für das Gelingen von inklusiven Transitionsprozessen (siehe Kap. 2).

Hamburg

Die *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen* (2012) schreiben dem Übergang vom Elementar- in den Primarbereich einen hohen Stellenwert zu. Dabei nimmt das sogenannte „Vorstellungsgespräch“ eine wichtige Rolle ein:

„Nach dem Hamburger Schulgesetz werden alle Hamburger Kinder ca. 1½ Jahre vor ihrer voraussichtlichen Einschulung zu einem Vorstellungsgespräch in die regional zuständige Grundschule eingeladen. Das Kind und seine Eltern haben im Rahmen des Gesprächs die Gelegenheit, die Schule kennenzulernen und mit den Lehrerinnen und Lehrern bzw. der Schulleiterin oder dem Schulleiter über die Arbeitsweisen, Inhalte, aber auch Erwartungen und Anforderungen, die die Schule an die zukünftigen Schülerinnen und Schüler stellt, ins Gespräch zu kommen. Fragen und Wünsche der Eltern und Kinder an die Schule werden gemeinsam besprochen.“

Das Vorstellungsverfahren wird in Kooperation von Kita und Schule gestaltet. Ziel des Prozesses ist

u.a., dass Kita, Eltern, Schule und Kind gemeinsam zu einer Einschätzung kommen, zu welchem Zeitpunkt der Übergang von der Kita in die Schule für das Kind sinnvoll ist und wie das letzte Jahr in der Kita oder in einer Vorschule gestaltet wird. Die erste ausführliche Einschätzung der Kompetenzen eines Kindes erfolgt bereits vor dem Vorstellungsgespräch an der Schule bzw. in der Kita durch die Erzieherinnen und Erzieher in der Kita. Grundlage hierfür sind die Beobachtungen und Dokumentationen aus der Kita zum Entwicklungsstand des Kindes. Die Einschätzung wird gemeinsam mit den Eltern in der Kita besprochen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird mit Einverständnis der Eltern an die Schule weitergeleitet und beim Vorstellungsgespräch um die Perspektive der Schule ergänzt. Bei einem besonderen Förderbedarf des Kindes besprechen Kita, Schule und Eltern gemeinsam, wie die weitere Förderung des Kindes – ggf. in Kooperation mit externen Fachkräften – gestaltet werden kann“ (Hamburger Bildungsempfehlungen 2012, S. 44).

Als Qualitätskriterium für die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule nennen die Bildungsempfehlungen die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Vorstellungsgesprächs. So soll für alle Beteiligten eine Transparenz über den Entwicklungsstand des Kindes hergestellt und die Möglichkeit geboten werden, gemeinsam die individuell geeigneten Schritte bis zum Übergang in die Grundschule zu gestalten.

Der *Bildungsplan der Grundschulen in Hamburg* (2011) liefert keine Aussagen zur Gestaltung von Transitionsprozessen oder zur Zusammenarbeit mit den Kindertageseinrichtungen. Für das im *Hamburger Schulgesetz* festgehaltene Verfahren der „Vorstellungsgespräche“ liegen jedoch Gesprächsleitfäden vor, die das Gespräch in der Schule strukturieren sollen (www.schulenfoerdern.de/schulportal/download.php?ident=197). Wie die Kooperation der Schulen mit den Kindertageseinrichtungen im Einzelfall ausgestaltet werden soll, bleibt allerdings offen.

Hessen

Das Land *Hessen* gibt mit *Bildung von Anfang an* (6. Auflage, 2014) einen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von null bis zehn Jahren heraus und liefert damit als erstes Bundesland eine Grundlage für ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtungen und Primarbereich sowie für die engere

Verzahnung der beiden Systeme. Das Projekt „Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV)“ konkretisiert diesen Gedanken, indem Kindertageseinrichtungen und Grundschulen dazu aufgefordert werden, gemeinsame Bildungsangebote für Kinder in den letzten beiden Kita-Jahren zu entwickeln.

Die individuellen Lernausgangslagen und Unterschiede im Hinblick auf Geschlecht, Herkunft, Kultur, Religion, Behinderung und im Entwicklungstempo sollen berücksichtigt werden. Bei der Begleitung von Kindern mit Förderbedarf soll das Leistungsangebot der Jugendhilfe, Sozialhilfe und des Gesundheitswesens einbezogen werden. Dies setzt dem Bildungsplan zufolge eine kontinuierliche Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen und externen Fachdiensten voraus. Frühförderstellen können Kindertageseinrichtungen bei der Planung und Durchführung von Integrationsmaßnahmen für Kinder mit (drohender) Behinderung durch Beratungs- und Förderangebote unterstützen. Durch den im Prinzip der Familienorientierung etablierten Kontakt zu den Familien stellen interdisziplinäre Frühförderstellen einen wichtigen Partner bei Transitionsprozessen dar. Auch die Expertise der sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungssysteme soll in die Gestaltung des Übergangs einbezogen werden.

Das Land *Hessen* stellt Kindern mit Behinderung vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Angebote in Kindertageseinrichtungen bereit; nach Möglichkeit sollen die Kinder dabei nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt werden. Dies soll im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in den Grundschulen fortgeführt werden, die mit Förderzentren kooperieren.

Der gemeinsame Bildungsplan *Hessens* widmet dem Thema *Moderation und Bewältigung von Transitionen* ein umfangreiches Kapitel, in dem nicht nur die Kompetenzen des Kindes in den Vordergrund gerückt werden, sondern auch die beteiligten sozialen Systeme in ihrer Bedeutung gesehen werden.

Mecklenburg-Vorpommern

Mit der *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder* (2011) legt Mecklenburg-Vorpommern Grundlagen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vor. Der Altersbereich von null bis zehn Jahren bezieht sich jedoch anders als im Bildungsplan von *Hessen* nicht

auf die Arbeit im Primarbereich. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wird in seiner Bedeutung für das Kind und seine Familie reflektiert. Die erfolgreiche Bewältigung des Prozesses hängt dabei von der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule – in Zusammenarbeit mit der Familie – ab. Die individuellen Bedürfnisse des Kindes sollen dabei berücksichtigt werden.

Aussagen zu einer Gestaltung des Übergangs in inklusiven Settings enthält die Bildungskonzeption nicht.

Niedersachsen

Der *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder* (2006) stellt Grundlagen für die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule heraus und formuliert konkrete Maßnahmen, die den Übergang erleichtern sollen. Die Kooperation der Fachkräfte soll als konkurrenzfreier Prozess gestaltet und kontinuierlich reflektiert werden. Um diese Kooperation auf Augenhöhe zu gestalten, werden folgende Formen der Zusammenarbeit benannt:

- regelmäßiger Austausch zwischen den Fachkräften der Kindertageseinrichtung und den Lehrkräften der Grundschule über die pädagogischen Konzepte der jeweils anderen Einrichtung und über bestehende Schwierigkeiten genereller Art bei der Einschulung,
- gemeinsamer Besuch von Fortbildungsveranstaltungen,
- wechselseitige Hospitationen und Gremienbesuche,
- gemeinsame Leitvorstellungen in der Kooperation mit Erziehungsberechtigten,
- schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarungen (Orientierungsplan, S. 47).

Transitionsprozesse unter erschwerten Bedingungen oder in inklusiven Settings werden nicht explizit thematisiert.

Der Abschlussbericht zum „*Landesprogramm Brückenjahr – Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule*“ (2012)⁶ fasst Ergebnisse zur Koope-

6 Abschlussbericht verfügbar unter: www.mk.niedersachsen.de/download/68577/Abschlussbericht_der_Modellprojekte_2009-2011.pdf.

ration von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Zusammenhang mit der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen zusammen (Abschlussbericht, S. 14). So wird deutlich, dass die im Modellprojekt verankerte Kooperation der Systeme aus der Perspektive der beteiligten Fachkräfte dazu geführt hat, die Lage von Kindern mit Förderbedarf zu verbessern. Auf der anderen Seite formulieren die frühpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte aber auch Bedarfe in folgenden Bereichen:

- anschlussfähige Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse,
- Maßnahmen zur Abstimmung und Durchführung anschlussfähiger Bildungsprozesse,
- Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf.

Nordrhein-Westfalen

Die Entwurfsvorlage *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich* (2011) versucht ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtungen und Schulen in den Fokus zu rücken. So werden anhand der Grundlagen zum Bild vom Kind die Bildungsbereiche in ihrer Bedeutung für frühpädagogische Fachkräfte beschrieben. Der letzte Teil des Bildungsplans widmet sich dezidiert der Ausgestaltung der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Im Kontext der Unterstützung von Kindern mit Förderbedarf wird im ersten Teil auf die UN-Behindertenrechtskonvention verwiesen. Darüber hinaus wird ein breites Verständnis von Inklusion deutlich, das die Vielfalt von Kindern in den Vordergrund rückt und soziale Ungleichheit, unterschiedliche Begabungen und kulturelle Heterogenität thematisiert. Der Umgang mit Vielfalt wird als Chance begriffen, geht aber auch mit veränderten Anforderungen an pädagogische Fachkräfte einher. So orientiert sich die Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen an den individuellen Kompetenzen der Kinder.

Zwar wird der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule nicht explizit auf Kinder mit Förderbedarf bezogen, allerdings betont der Bildungsplan die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen als Voraussetzung für eine gelingende Bildungsbio-graphie:

„Die Umsetzung des Leitgedankens erfordert vielfältige gemeinsame Anstrengungen in öffentlichen Bildungssystemen und das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure (Landesregierung, Kommunen, Verbände etc.). Hier liegt – mit Blick auf die Biografie der Kinder – eine besondere Herausforderung für Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich. Auch Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, z.B. im sozialen, geistigen, körperlichen oder seelischen Bereich, sollen nach diesem Prinzip gefördert werden. Fach- und Lehrkräfte sollen mögliche Entwicklungsdefizite früh erkennen und in ihrem pädagogischen Handeln der besonderen Situation dieser Kinder Rechnung tragen“ (Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an, S. 17).

Kinder mit besonderen Begabungen sollen im Übergang zur Schule frühzeitig identifiziert werden, damit ein gemeinsames Förderkonzept im Elementar- und Primarbereich erarbeitet werden kann.

Für die Gestaltung der Transitionsprozesse nennt der Bildungsplan folgende Grundsätze, die die Heterogenität von Kindern berücksichtigen sollen:

- Alle am Übergang beteiligten Institutionen sind für die Kontinuität der Bildungs- und Erziehungsprozesse verantwortlich.
- Übergänge müssen in einer umfassenden Kooperation stattfinden, die von Professionalität geprägt ist und auf Augenhöhe stattfindet.
- Übergänge sind eingebunden in regional abgestimmte frühpädagogische und schulische Bildungskonzepte mit entsprechenden Leitzielen, aus denen Entwicklungsanstöße abgeleitet werden können.
- Kinder unterscheiden sich voneinander und benötigen daher auch in Übergangssituationen in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung.

Mit dem Erreichen des schulpflichtigen Alters haben Kinder ein Recht auf schulische Bildung, es sei denn, gesundheitliche Gründe sprechen gegen eine Aufnahme in den Primarbereich. Schulfähigkeit soll damit nicht als Einstiegshürde, sondern als Aufgabe der beteiligten Institutionen begriffen werden, die die Bildung der Kinder als kontinuierlichen Prozess über institutionelle Grenzen hinaus versteht.

Insgesamt wird die Verantwortung und Bedeutung der Eltern und Familien betont. Im Zusammenhang mit der individuellen Unterstützung von Kindern sind der Austausch über den Entwicklungsstand des Kindes

sowie die Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen zentral.

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften soll auf Hierarchien verzichten, langfristig angelegt und institutionell verankert sein. Über gegenseitige Hospitationen soll auch die Reflexion über eine gemeinsame „Bildungsphilosophie“ (Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an, S. 76) zu einem besseren Verständnis der individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse beitragen. Über die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule wird die Vernetzung von Bildungsorten in der kommunalen Bildungslandschaft angestrebt.

Der Bildungsplan sieht Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren als Instrument der Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen und der individuellen Förderung von Kindern. Diese Verfahren haben das Ziel:

- die Entwicklungsprozesse des einzelnen Kindes ganzheitlich, aber auch in den einzelnen Bildungsbereichen zu erfassen und zu verstehen,
- ein Wissen über die Vielfalt der Fähigkeiten, Stärken, Interessen, Fragestellungen, Herausforderungen, Verhaltensweisen, Handlungen etc. des Kindes zu erlangen und für die weitere Begleitung und Förderung des Bildungs- und Lernprozesses zu nutzen,
- die Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen des Kindes zu erfassen und weiter zu fördern,
- die Ressourcen und Rahmenbedingungen der Kinder einzubeziehen, um sie ebenfalls in der Förderung zu berücksichtigen,
- die Zusammenarbeit der Fach- bzw. Lehrkräfte innerhalb einer Institution zu bündeln und gegebenenfalls auf die Zielrichtung externer Unterstützung hin abzustimmen,
- die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen kontinuierlich zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren,
- die Eltern zu informieren und mit ihnen gemeinsam weitere Schritte zur Unterstützung des Bildungsprozesses zu beraten (ebd., S. 78).

Die Bildungsdokumentationen des Elementarbereichs sollen im Primarbereich im Sinne ressourcenorientierter Förderdiagnostik fortgeführt werden. Problematisiert wird dabei auch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Beurteilung. Trotz

der im Verlauf der Bildungsbiografie sukzessiven Fokussierung auf Noten sollen individuelle Förderpläne eine zentrale Rolle einnehmen. Im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule liefern Bildungsdokumentationen zwar wertvolle Informationen über die individuellen Fähigkeiten von Kindern und können für alle beteiligten Fachkräfte und die Familie eine Grundlage für die Gestaltung des Übergangs darstellen, aber sie dürfen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht ohne die Erlaubnis der Eltern weitergegeben werden.

Rheinland-Pfalz

Die *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten* (2004) thematisieren Übergänge vor allem im Hinblick auf den Übergang von der Familie in außerfamiliale Settings. Kinder im Schulalter sollen durch die pädagogischen Fachkräfte im Hort unterstützt werden. Im Mittelpunkt der Empfehlungen steht die Teilhabe der Kinder am Bildungsprozess; dadurch sollen Benachteiligungen überwunden werden. Die individuelle Förderung der Kinder ist dabei abhängig von der Zusammenarbeit mit anderen Bildungsorten und der Familie. Grundlage der individuellen Förderung stellt die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse dar. Die Familien werden in diesem Zusammenhang über das Recht informiert, dass sie Einblick in die Dokumentationen nehmen und die Daten im Übergang zur Schule nicht ohne ihr Einverständnis weitergegeben werden dürfen.

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule zeichnet sich auf der Grundlage der Empfehlungen zunächst dadurch aus, dass sie unterschiedlichen organisatorischen Systemen zugeordnet sind und die Kindertageseinrichtung einen eigenständigen Bildungsauftrag erfüllt. Im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie soll die Zusammenarbeit institutionell verankert sein, dazu gehören:

- der Austausch zwischen den Fachkräften beider Institutionen über Schwierigkeiten bei der Einschulung,
- regelmäßige Gespräche über Konzeptionen der Einrichtungen,
- Hospitationen, regelmäßige Besuche von Kita- und Schulgruppen,
- wechselseitige Teilnahme an Gremien,
- gemeinsame Fortbildungen (Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, S. 67).

Der *Rahmenplan der Grundschule* (2002) von Rheinland-Pfalz liefert keine weiterführenden Hinweise für die Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich.

Saarland

Das *Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten* (2006) schildert knapp die Grundlagen für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Diese wird als „nächste Stufe des Bildungswesens“ (S. 19) bezeichnet und soll die Bildungsprozesse aus dem Elementarbereich aufgreifen und fortführen.

In den Empfehlungen *Fördern in der Grundschule* (2006) finden sich konkrete Aussagen zur Zusammenarbeit von Fachkräften im Rahmen von Förderteams. Der Förderunterricht in den saarländischen Grundschulen soll allen Schülerinnen und Schülern eine individuelle, ressourcenorientierte Förderung gewährleisten. Inwiefern es in diesem Rahmen zu einer Zusammenarbeit von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften kommen soll, wird nicht dargestellt.

Sachsen

Der *Sächsische Bildungsplan* (2011) betont die Eigenständigkeit der Bildungsprozesse von Kindern im Alter bis zu zehn Jahren und verweist auf die sächsische Kooperationsvereinbarung für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Die Vereinbarung regelt die Zusammenarbeit zwischen Familie und Institutionen.

Der Bildungsplan verzichtet auf die Darstellung von Kompetenzen, die Kinder beim Eintritt in die Schule besitzen müssen, sondern berücksichtigt die individuellen Fähigkeiten und Interessen von Kindern. Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule (Bildungsplan, S. 166 ff.) ist dadurch bestimmt, dass die in der Familie und in den Institutionen des Elementarbereichs erworbenen Kompetenzen aufgegriffen und berücksichtigt werden. Die in den letzten Jahrzehnten weiterentwickelten Konzeptionen von Elementar- und Primarbereich sollen in der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte vorgestellt und reflektiert werden.

Über die in anderen Bildungsplänen genannten Arbeitsformen hinaus hebt der sächsische Bildungsplan insbesondere die Abstimmung von schulvorbereitendem Jahr und Schuleingangsphase hervor. Die Schul-

eingangsphase soll sich am Prinzip der individuellen Förderung orientieren, nicht an der Selektion.

Die *Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule* (2003) stellt ein gemeinsames Bildungsverständnis der Institutionen in den Vordergrund und nennt dabei u.a. die individuell unterschiedlichen Lernausgangslagen von Kindern und deren Entwicklungsbesonderheiten. Die Schulfähigkeit von Kindern stellt eine gemeinsame Aufgabe der Institutionen in enger Zusammenarbeit mit den Eltern dar. Schulfähigkeit wird als Prozess verstanden, der sich in der Schuleingangsphase fortsetzt. Der Anfangsunterricht knüpft dabei an den Kompetenzen der Kinder an.

Der Vereinbarung nach werden in der Zusammenarbeit folgende Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen und Schulen deutlich:

- Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Haltung,
- Gestaltung gemeinsamer Vorhaben (regelmäßige Treffen bzw. gemeinsam abgestimmte Vereinbarungen mit klaren Aufgabenstellungen),
- Nutzung abgestimmter Formen der analytischen Arbeit (Berücksichtigung der Beobachtungen aus der Kindertageseinrichtung),
- Entwicklung einer gemeinsamen Erziehungspartnerschaft mit den Eltern (Eltern als Partner der Gestaltung des Übergangs),
- Kooperation und Vernetzung im Umfeld (Jugend- und Sozialamt, Kirchengemeinden, freie Träger und regionale Vereine bzw. Verbände, Zusammenarbeit mit dem Jugendärztlichen Dienst des Gesundheitsamtes).

Sachsen-Anhalt

Das *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt* (Fortschreibung 2013) charakterisiert den Übergang in die Grundschule als einen Umbruch für Kinder und Familien. Kindertageseinrichtungen sollen dabei den Auftrag erfüllen, mit Schulen zu kooperieren. Die pädagogischen Fachkräfte sollen der Familie eine Orientierung im Hinblick auf die Bildungsbiografie des Kindes bieten und stehen in der Verantwortung, die Lebenslagen von Kindern zu kennen, mögliche Probleme zu identifizieren und bei Bedarf professionelle Unterstützung anzubieten.

Treten Unterstützungsbedarfe auf, werden das Team der Kindertageseinrichtung sowie alle infrage kommenden Netzwerk- und Kooperationspartner in der Kommune bei den notwendigen Maßnahmen einbezogen. Das Bildungsprogramm betont die Bedeutung der Netzwerkarbeit insbesondere im Hinblick auf den Schutz des Kindeswohls. Die Empfehlungen münden in Leitlinien, von denen sich die Leitlinie 6 explizit mit der Gestaltung des Übergangs befasst (Bildungsprogramm, S. 93 f.). Die frühpädagogischen Fachkräfte informieren Eltern über Kooperationsstrukturen mit Schulen, identifizieren Erwartungen der Familien, kooperieren mit Lehrkräften, streben Zielvereinbarungen über eine gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Schulen an und entwickeln gemeinsam mit den Lehrkräften ein Konzept zur Gestaltung des Übergangs.

Die Handreichung *Die Schuleingangsphase in Sachsen-Anhalt – Hinweise zur pädagogischen Gestaltung* (2009) legt Wert darauf, dass die Erkenntnisse aus dem Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule in der Phase der Vorbereitung des Anfangsunterrichts berücksichtigt werden. Die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen soll konzeptionell verankert und evaluiert werden. Die Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften der unterschiedlichen Systeme soll dazu führen, dass Benachteiligungen oder besondere Begabungen von Kindern früh erkannt werden. Damit die Kooperation gelingt, sollen auch Lehrkräfte die Inhalte des Bildungsplans für den Elementarbereich kennen und sich kontinuierlich mit frühpädagogischen Fachkräften und den Erziehungsberechtigten austauschen.

Die ein- bis dreijährige Schuleingangsphase im Land *Sachsen-Anhalt* wird in den Erlassen „Unterrichtsorganisation an Grundschulen“, „Feststellung des Entwicklungsstandes“, „Aufnahme in die Grundschule“, „Erfolgreich lernen in der Schuleingangsphase“ sowie im Lehrplan Grundschule „Grundsatzband“ geregelt. Die verbindliche Feststellung zum Stand der Lernausgangslage eines jeden Kindes bestimmt dabei die Gestaltung des Anfangsunterrichts. Dieser berücksichtigt die Prinzipien *Öffnung des Unterrichts* und *Binnendifferenzierung*.

In der Regel erfolgt der Unterricht in altersgemischten Gruppen (Jahrgang 1/2); die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht in festen Teams. Diagnostische Maßnahmen erfolgen in Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern, wobei

die kontinuierliche Leistungsermittlung und deren geeignete Dokumentation die Basis für die individuelle Förderung darstellen.

Schleswig-Holstein

Die *Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen* (2008) betrachten die Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen als mögliches Instrument bei der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule. Dies muss innerhalb einer Kooperationsvereinbarung zwischen den Institutionen jedoch geklärt und mit den Erziehungsberechtigten abgestimmt werden.

Im Kindertagesstättengesetz und im Schulgesetz des Landes wird die Kooperation der Einrichtungen verbindlich geregelt: Der Übergang zur Schule und die Förderung schulpflichtiger Kinder sollen durch eine Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden, die sich am jeweiligen Entwicklungsstand und an der Alterssituation der Kinder orientiert. Zu diesem Zweck sollen Kindertageseinrichtungen mit den Schulen in ihrem Einzugsgebiet verbindliche Vereinbarungen über die Verfahren und Inhalte der Zusammenarbeit abschließen, insbesondere zur Vorbereitung des Schuleintritts. Kindertageseinrichtungen sollen mit den Grundschulen über den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder Informationen austauschen und Gespräche führen, um eine individuelle Förderung der Kinder zu ermöglichen. Für die dazu erforderliche Erhebung, Speicherung und Übermittlung personenbezogener Daten bedarf es der Einwilligung der Erziehungsberechtigten.

Im Leitfaden *Den Übergang gestalten* (2014) betont das Land die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als grundlegende Aufgabe beider Institutionen. Der Leitfaden bietet Instrumente zur Umsetzung der Zusammenarbeit an, zum Beispiel eine Stärken-Schwächen-Analyse (in Bezug auf die Kooperationsstrukturen) und Protokollbögen, die gemeinsame Sitzungen strukturieren und die Ergebnisse dokumentieren. Darüber hinaus stellt er Vorlagen für Kooperationsvereinbarungen bereit, die den Austausch in zeitlicher und inhaltlicher Dimension ausgestalten, zum Beispiel wenn es um den Austausch über einen möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf oder geringe Kompetenzen in der deutschen Sprache geht. Hilfreich erscheinen dabei Hinweise, sich mit konkreten Bereichen der Kooperation auseinanderzusetzen:

- „Wir sind über die Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation in den einzelnen Einrichtungen informiert.“
- Wir sind uns darin einig, dass Beobachtung von Beurteilung getrennt sein muss.
- Wir orientieren uns an den Stärken der Kinder.
- Wir lenken unseren Blick auf Entwicklungsprozesse.
- Wir sind uns einig, dass das Entwicklungsprofil möglichst aller Kinder weitergegeben wird.
- Die Informationen haben das Ziel, den kontinuierlichen Anschluss für das einzelne Kind zu gewährleisten.
- Wir ermöglichen einzelnen Kindern einen individuellen Übergang.
- Die Eltern sind über die Weitergabe von Informationen informiert. Die Datenschutzbestimmungen werden eingehalten.
- Wir haben uns darüber verständigt, welche Informationen zu welchem Zeitpunkt fließen sollen.
- Wir haben geklärt, wer die Informationen wann erhält (Schulleitung, Kooperationslehrkraft, Klassenlehrkraft ...).
- Die Informationen aus der Kindertagesstätte werden in der Grundschule geschätzt und genutzt.
- Wir haben eine gemeinsame Übergangs-Dokumentation erarbeitet.
- Die Kinder werden in die Dokumentation einbezogen.
- Die Eltern werden in die Dokumentation einbezogen.
- Gespräche zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften ergänzen die schriftlichen Informationen.
- Wir reflektieren gemeinsam den Einsatz dieser Dokumentation“ (Den Übergang gestalten, S. 29).

Thüringen

Der *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre* (2010) bezieht sich nicht nur auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und den Übergang in die Grundschule, sondern dient der Individualisierung von Lernangeboten für alle Kinder, der Gestaltung der Schuleingangsphase und der gemeinsamen Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung. Der Bildungsplan erkennt in den formalen Bildungsprozessen der Schule eine Ergänzung zu informellen und non-formalen Bildungsprozessen vor dem Schuleintritt. Individuelle

Bildungsprozesse der Kinder werden in Beziehung zu den Bildungsstandards gesetzt, die in den Lehrplänen der Grundschule festgeschrieben werden. Dem Bildungsplan für den Elementar- und Primarbereich wird jedoch ein gemeinsames Bildungsverständnis zugrunde gelegt, das die individuell unterschiedliche Art der tätigen Auseinandersetzung von Kindern mit ihrer Umwelt hervorhebt.

Als Voraussetzung für die Teilhabe von Kindern mit Behinderung oder Entwicklungsrisiken wird die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften genannt; dabei sollen externe Fachdienste einbezogen werden. Die individuellen Bildungsprozesse werden mit Förderplänen begleitet und unterstützt, die zum Beispiel in Transitionsprozessen von besonderer Bedeutung sind. Bei allen Kindern verständigen sich frühpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Familien im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse über die bestmöglichen Bedingungen für die Gestaltung des Übergangs.

Die Eltern werden beraten, wenn es um die Beantragung zusätzlicher Hilfsmittel, kompensatorischer Angebote, Maßnahmen zum Nachteilsausgleich und Förderunterricht geht. Fachkräfte müssen dabei das Dilemma zwischen der Qualifikationsfunktion und der Selektionsfunktion von Schule kritisch reflektieren und Entscheidungen im Sinne des Kindes treffen. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die ein Instrument zur professionellen Begleitung von Transitionsprozessen sein können, müssen hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit überprüft werden.

3.3 Zusammenfassung

Die Vorgaben der Länder über die Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen sind sehr heterogen. Insbesondere die Frage, welche Anforderungen Transitionsprozesse in inklusiven Settings an Fachkräfte der unterschiedlichen Institutionen sowie an die Kinder und ihre Familien stellen, bleibt weitgehend unbeantwortet. In der zusammenfassenden Analyse der länderspezifischen Vorgaben wird ein Spannungsverhältnis deutlich, welches mit Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte einhergeht: Während sich in den institutionsübergreifenden Bildungsplänen von *Hessen*, *Nordrhein-Westfalen* und *Thüringen* ein gemeinsames

Bildungsverständnis auf der normativen Ebene dokumentiert, wird auf der anderen Seite darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen Bildungsansätze von Kindertageseinrichtung und Schule sichtbar sein müssen, damit die Kinder den Übergang auch als Wechsel von Statuspassagen wahrnehmen können. Somit stehen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vor der Aufgabe, die Kinder einerseits in ihren individuellen Kompetenzen zu unterstützen und andererseits auch eine schulvorbereitende Funktion zu erfüllen.

Strategien, um dieses Dilemma zu überwinden, finden sich auf der organisationalen Ebene in den Ländern, die die Schuleingangsphase flexibilisieren und auf frühe Selektion verzichten. Dies kann auf der operativen Ebene durch eine prozessorientierte Beobachtung anstelle einer Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgen.

Als Voraussetzung für die Gestaltung gelingender Transitionsprozesse werden übereinstimmend Kooperationsstrukturen zwischen den Systemen formuliert, die auf der institutionellen Ebene konzeptionell verankert sind. Die Partizipation des Kindes und der Familie steht dabei im Vordergrund. Als sinnvolles Instrument wird die individuelle Dokumentation der kindlichen Bildung und Entwicklung betrachtet, wobei datenschutzrechtliche Vorgaben zu berücksichtigen sind und die Zustimmung der Erziehungsberechtigten eingeholt werden muss.

4 Selektionsrisiken beim Übergang

Dieses Kapitel setzt sich mit rechtlich-organisationalen Strukturelementen eines inklusiven Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule auseinander. Behandelt werden zum Beispiel die Beantragung von Eingliederungshilfen, die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Zurückstellung von der Einschulung, die auch in den Bildungsplänen der Länder angesprochen werden (siehe Kap. 3). Die Analyse berücksichtigt gezielt, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte in diese Verfahren einbezogen sind und welche Kompetenzen sie dafür benötigen. Dabei soll aufgezeigt werden, wie die unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen der Mikrosysteme Kindertageseinrichtung und Schule zu Barrieren in Transitionsprozessen führen können.

4.1 Eingliederungshilfen in Kindertageseinrichtungen

In den Sozialgesetzbüchern SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe), SGB IX (Rehabilitationsgesetz) und SGB XII (Sozialhilfe) sind die Rechtsansprüche von Kindern mit Behinderung geregelt:

- Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ist es die Aufgabe der Jugendhilfe, Angebote zur Förderung aller Kinder in Tageseinrichtungen und Tagespflege vorzuhalten.
- Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach dem SGB IX (Rehabilitationsgesetz), um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken.
- Im SGB XII (Sozialhilfe) werden die Leistungen der Eingliederung spezifiziert.

Die Aufteilung dieser Aufgaben auf unterschiedliche Gesetzesbücher, unterschiedliche Landesministerien und auf der örtlichen Ebene auf die Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter sowie die Schulämter kann zu

einem Zuständigkeitsdschungel führen, der es stark erschwert, die Gemeinsame Bildung und Erziehung umzusetzen.

Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) hat die Bundesregierung einen deutschlandweit einheitlichen gesetzlichen Rahmen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in der Tagespflege bereitgestellt. Die Länder haben zum Teil unterschiedliche Ausführungsbestimmungen dazu in ihren Gesetzen zur Kinder- und Jugendhilfe erlassen. Das am 1. Januar 2009 in Kraft getretene Kinderförderungsgesetz (KiföG) ist dabei als Schritt zu einem bedarfsgerechten und qualitativ hochwertigen Angebot der Betreuung für Kinder unter drei Jahren zu sehen. Bis zum 31. Juli 2013 wurden erweiterte Verpflichtungen zur Bereitstellung von Plätzen eingeführt, bei denen vor allem die Kinder als Zielgruppe definiert werden, die in ihrer Entwicklung gefährdet sind und daher besonders von einer Betreuung profitieren würden. Die frühe Kindertagesbetreuung erhält in Deutschland somit eine präventive Funktion.

Der gesetzliche Anspruch auf einen Platz in einer allgemeinen Kindertageseinrichtung oder bei einer Tagespflegeperson gilt selbstverständlich auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Allerdings stehen Familien mit einem Kind mit Behinderung immer noch vor besonderen Hürden, wenn es um die Teilhabe ihres Kindes an Bildungsprozessen geht.

4.1.1 Sozialgesetzliche Definition von Behinderung

Nach SGB IX gelten Menschen als behindert, wenn „ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft beeinträchtigt ist“ (SGB IX, § 2).

Eine Behinderung wird bei Kindern bis zu drei Jahren daher nur in seltenen Fällen diagnostiziert, da Schädigungen der Körperfunktionen und -strukturen vielfach noch nicht eindeutig festzustellen und in ihren Auswirkungen einzuschätzen sind. Ein Beispiel dafür ist die Diagnose der Cerebralparese, die bei einem schweren Verlauf zwar oft schon nach der Geburt, bei leichteren Formen mitunter aber erst im zweiten Lebensjahr diagnostiziert wird. Die Anzahl der Behin-

derungen, die auf eindeutige Schädigungen zurückzuführen sind (z.B. Downsyndrom und Spina bifida), ist zudem kontinuierlich rückläufig. Ergänzend zum Begriff *Behinderung* kennt das deutsche Sozialrecht daher auch die *drohende Behinderung*: Kinder mit dieser Verdachtsdiagnose sind nicht eindeutig behindert, haben aber einen Anspruch auf die gleichen Leistungen wie Kinder mit einer Behinderung.

Die Vorgehensweise beim Beantragen von Leistungen zur Eingliederung von Kindern mit Behinderung ist je nach Bundesland und Kommune unterschiedlich. Wenn in einer Stadt beispielsweise pro Integrationsplatz in der Kindertageseinrichtung fünf bis zehn Kinder mit einer Behinderung angemeldet werden, ist dies mit Wartezeiten oder dem Ausweichen auf Sondereinrichtungen verbunden. Die Förderung des Kindes muss dann weiter als Einzelförderung zu Hause stattfinden, ohne Teilhabemöglichkeit in der allgemeinen Kindertageseinrichtung (Albers u. a. 2011).

In der Regel erhält die Familie auf Antrag Leistungen der Eingliederungshilfe – insbesondere in Form heilpädagogischer Leistungen –, die durch das SGB XII (§§ 53, 54) in Verbindung mit SGB IX (§ 55 Abs. 2 Nr. 2) geregelt sind. Voraussetzung für die Gewährung der Leistungen (Integrationskräfte, heilpädagogische Fachkräfte) ist unter anderem, dass eine körperliche, geistige oder seelische Behinderung festgestellt wurde, die das Kind wesentlich in seiner Fähigkeit zur Teilhabe einschränkt.

4.1.2 Feststellung des Förderbedarfs

Die Feststellung eines Förderbedarfs soll durch eine interdisziplinäre Diagnostik erfolgen. Sie kommt jedoch nur für die Kinder in Betracht, bei denen wahrscheinlich ist, dass sie „wesentlich behindert“ oder „von wesentlicher Behinderung bedroht“ sein könnten, und bei denen die alleinige Verordnung von Heilmitteln als nicht ausreichend oder nicht sinnvoll angesehen wird (AOK 2007). Die interdisziplinäre Diagnostik soll die fachspezifische (z.B. kinderärztliche, entwicklungsneurologische und heilpädagogische) Diagnostik sowie die Feststellung einer wesentlichen bzw. drohenden Behinderung nach § 53 SGB XII miteinander verbinden. Sie bildet die fachliche Grundlage bzw. Begründung für die Beantragung von Leistungen durch die Familie und für das Erstellen von Förderplänen bzw. Förder- und Behandlungsplänen. Der Zugang zur interdisziplinären Diagnostik kann über den nieder-

gelassenen Kinder- und Jugendarzt, Sozialpädiatrische Zentren, Ärzte im Öffentlichen Gesundheitsdienst und Rehabilitationsträger erfolgen. Die Grundlage dafür ist:

- eine kinderärztliche und entwicklungsneurologische Diagnostik sowie freie Beobachtung,
- eine heilpädagogische Diagnostik und freie Beobachtung, möglichst verbunden mit einem Hausbesuch,
- Befunderhebung und Diagnostik durch weitere Fachkräfte, wenn sich aus den Vorinformationen schon klare Richtungshinweise ergeben, und
- die gemeinsame Feststellung von Kriterien einer „wesentlichen Behinderung“ oder „drohenden Behinderung“ nach § 53 SGB XII bzw. § 35a Abs. 1 SGB VIII.

4.1.3 Kooperation und Vernetzung

Das SGB VIII bezeichnet die Kooperation und Vernetzung als zentralen Auftrag von Kindertageseinrichtungen. Demnach umfasst der gesetzliche Auftrag neben der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern auch das Zusammenwirken der Kindertageseinrichtungen mit anderen kind- und familienbezogenen Diensten, Einrichtungen, Personen, Institutionen und Organisationen im Sozialraum. Das Ziel ist dabei,

- die Kontinuität des Erziehungs- und Bildungsprozesses zu unterstützen und Übergänge, insbesondere zur Schule, optimal zu gestalten,
- die Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft zu stärken und institutionell abzusichern und
- die Betreuungskontinuität zu wahren, also das Angebot verlässlich zu gestalten.

Neben der Kooperation mit der Familie, Tagespflegepersonen und der Schule weist man im Kontext von Inklusion insbesondere der Vernetzung mit kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen in der Kommune eine zentrale Rolle zu, zum Beispiel den Angeboten der Familienbildung und -beratung.

Nach dem SGB VIII (§ 16) sollen die Erziehungsberechtigten Leistungen der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie erhalten, damit sie ihre Kinder bestmöglich unterstützen können. Da nicht alle Familien das Angebot einer Kommune zum Beispiel im Hinblick auf Erziehungsschwierigkeiten überblicken

können, haben frühpädagogische Fachkräfte eine wichtige Funktion, wenn sie wohnortsnahe Unterstützungsangebote vermitteln, über Ansprechpartner informieren und Wege aufzeigen, wie man Hilfen in Anspruch nehmen kann. Die Kindertageseinrichtungen können den Zugang zu diesen Angeboten erleichtern, da der Umgang mit den betreffenden Fachkräften in der Regel mit geringeren Hürden für die Erziehungsberechtigten verbunden ist. Besonders im Fokus sollten diejenigen Eltern sein, die bisher noch nicht von familienunterstützenden Angeboten profitieren konnten.

Kindertageseinrichtungen nehmen damit eine wichtige Rolle bei der Prävention von Entwicklungsgefährdungen ein. Im Kontext der Unterstützung von Familien mit einem Kind mit Behinderung bietet sich die enge Verzahnung von Leistungen der Frühförderung und heilpädagogischen Leistungen mit den pädagogischen Angeboten der Kindertageseinrichtung an. Ziel ist es, im Sinne einer institutionell verankerten Kooperation mit unterschiedlichen Partnern in der Kommune zur Unterstützung der Familien beizutragen, um niedrigschwellige und lebensweltorientierte Hilfen anbieten zu können.

4.2 Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Schule

Laut der Begriffsbestimmung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK 1994) ist der sonderpädagogische Förderbedarf bei denjenigen Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.

Grundsätzlich können dabei auch therapeutische und soziale Hilfen außerschulischer Träger notwendig sein. Wenn bei einer Schülerin oder bei einem Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, so ist die Frage nach dem Förderort prinzipiell nachrangig. Primär geht es im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse um die Entwicklungsbedingungen, die es zu verbessern gilt. Anstelle von spezifischen Hinweisen, wie ein solcher Förderbedarf entstehen kann, wie er diagnostiziert wird und wel-

che pädagogischen Handlungskonsequenzen sich daraus ergeben, finden sich in den Empfehlungen jedoch lediglich vage Umschreibungen für die Diagnostik und Förderung:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist immer auch in Abhängigkeit von den Aufgaben, den Anforderungen und den Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule zu definieren. Er hat Konsequenzen für die Erziehung und für die didaktisch-methodischen Entscheidungen und die Gestaltung der Lernsituationen im Unterricht. Er ist damit eine didaktisch-methodische Bedingung der Erziehung und Unterrichtung, die nur individuell bestimmt werden kann und die in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muss. Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her bestimmen; seine Klärung und Beschreibung müssen das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen gleichermaßen berücksichtigen. Daher sind Voraussetzungen und Perspektiven der elementaren Bereiche der Entwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion, Emotionalität und Kreativität in eine Kind-Umfeld-Analyse einzubeziehen“ (KMK 1994, II.2., o.S.).

Da sich der sonderpädagogische Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen auf bestimmte Bereiche beziehen kann, wird die sonderpädagogische Förderung in Deutschland nach folgenden Schwerpunkten zusammengefasst:

- „das Lern- und Leistungsverhalten, insbesondere das schulische Lernen, das Umgehen-Können mit Beeinträchtigungen beim Lernen
- die Sprache, das Sprechen, das kommunikative Handeln, das Umgehen-Können mit sprachlichen Beeinträchtigungen
- die emotionale und soziale Entwicklung, das Erleben und die Selbststeuerung, das Umgehen-Können mit Störungen in Erleben und Verhalten
- die geistige Entwicklung, das Umgehen-Können mit geistiger Behinderung
- die körperliche und motorische Entwicklung, das Umgehen-Können mit erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der Bewegung und mit körperlicher Behinderung
- das Hören, die auditive Wahrnehmung, das Umgehen-Können mit einer Hörschädigung

- das Sehen, die visuelle Wahrnehmung, das Umgehen-Können mit einer Sehschädigung
- die körperliche und seelische Verfassung, das Umgehen-Können mit einer lang andauernden Krankheit“ (KMK 1994, II.2., o.S.)

Der KMK-Beschluss zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention weist ausdrücklich darauf hin, dass außerschulische Partner bei der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs einbezogen werden sollen (KMK 2010). Zentrales Anliegen ist dabei der Ausbau gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Förderbedarf. Konkrete Angaben zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs fehlen aber ebenso wie Aussagen zur Gestaltung von Übergangsprozessen.

Brigitte Kottmann fasst die Kritik an der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auf der Basis der Forschungsliteratur zu dieser Thematik zusammen (Kottmann 2006, S. 146): So stellt Hans Eberwein (1995) heraus, dass jedes Kind ein Anrecht auf individuelle Förderung hat und somit die Frage nach einem sonderpädagogischen Förderbedarf problematisch erscheint. Andreas Hinz (1997) kritisiert am Feststellungsverfahren darüber hinaus, dass es vermittelt, eine eindeutige Entscheidung auf der Grundlage der sonderpädagogischen Begutachtung zu ermöglichen. Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002) sehen im Fehlen von trennscharfen Kriterien bei der Zuweisung von Förderbedarf die Gefahr für eine institutionelle Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dies bestätigt Rolf Werning (2011), der für *Niedersachsen* das Risiko eines Kindes nichtdeutscher Herkunft, auf eine Sonderschule für Lernhilfe überwiesen zu werden, auf mehr als dreimal höher beziffert als das Risiko eines Kindes deutscher Herkunft. Darüber hinaus verweisen die teils deutlichen Unterschiede in den Überweisungen an eine Sonder- bzw. Förderschule in den einzelnen Bundesländern (Klemm 2010) darauf, dass nicht die individuellen Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler, sondern vielmehr die Gegebenheiten vor Ort über den sonderpädagogischen Förderbedarf entscheiden.

Sonderpädagogische Diagnostik

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 führten die Feststellung des Förderbedarfs anstel-

le der Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit ein (KMK 1994). Damit war die Erwartung verbunden, das „Unbehagen an der Diagnostik“ (Eggert 1997, S. 71) in der sonderpädagogischen Begutachtung überwinden zu können. Laut KMK soll die Suche nach den bestmöglichen Entwicklungsbedingungen im Vordergrund stehen. Ein möglicher Förderbedarf kann zunächst also durchaus in der allgemeinbildenden Schule erfüllt werden. Während sich dies als deutlicher Fortschritt zu den Empfehlungen von 1972 darstellt, wurde ein zentrales Problem der sonderpädagogischen Diagnostik, das man in der Fachdiskussion als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel/Kretschmann 1993) bezeichnet, mit der terminologischen Änderung nicht überwunden: Erst wenn bei einer Schülerin oder bei einem Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, werden die dafür benötigten Stunden zugewiesen.

Bevorzugen Eltern beispielsweise eine Beschulung in einer allgemeinen Grundschule, muss beim Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf ermittelt werden, damit die allgemeinbildende Schule die zusätzlich benötigte sonderpädagogische Unterstützung durch die zuständige Schulbehörde zugewiesen bekommt und einen Integrationsplatz einrichten kann. Wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, geht diese Diagnose aufgrund von Organisations- und Haushaltsvorbehalten jedoch in keiner Weise mit einem Anrecht auf eine integrative Beschulung einher. Es kann somit zu der paradoxen Situation kommen, dass die Eltern, die mit ihrem Antrag auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs eine integrierte Form der Beschulung anstreben, den Anstoß für eine Sonderbeschulung geben, da die allgemeinbildende Schule den sonderpädagogischen Förderbedarf nicht erfüllen kann oder will.

Trotz der von der KMK angestrebten nachrangigen Rolle der Sonderpädagogik scheint sich bis heute der bildungspolitische Paradigmenwechsel, der von Ulrich Bleidick, Waldtraut Rath und Karl Dieter Schuck als „kopernikanische Wende“ in der Bildungspolitik bezeichnet wurde (Bleidick u.a. 1995), noch nicht in den Schulen niederschlagen. So erwies sich die Beschulung in einer Sonderschule im Schuljahr 2005/2006 noch als „Normalfall“ (Kottmann 2006, S. 146): Während nur etwa 70.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am gemeinsamen Unterricht der allgemeinbildenden

Schule teilnahmen, wurden demgegenüber 416.000 Kinder und Jugendliche an einer Sonderschule beschult (KMK 2007, S. 265). Im Schuljahr 2011/2012 lernten noch etwa drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an Förderschulen (Malecki 2013 auf der Grundlage von Destatis).

Das Unbehagen an der Diagnostik bleibt, auch wenn der in den Empfehlungen von 1994 verwendete Begriff der „förderdiagnostischen Möglichkeiten“ zu implizieren versucht, dass sonderpädagogische Diagnostik mit der Bereitstellung von Förderressourcen ein grundsätzlich positives Ziel verfolgt. Jörg Schlee fasst zudem weitere Hoffnungen zusammen, die mit dem von Emil Kobi eingeführten Begriff der *Förderdiagnostik* (Kobi 1977, zitiert nach Schlee 2008, S. 123) verbunden waren, jedoch weder erfüllt noch theoretisch begründet werden konnten:

- „Man brauchte sich nicht mehr um die problematische Aufgabe zu kümmern, eine valide Diagnostik zur Feststellung von Sonderschulbedürftigkeit zu entwickeln.
- Man brauchte das latente schlechte Gewissen nicht mehr zu befürchten, da die Förderdiagnostik versprach, dass alle diagnostischen Bemühungen in vollem Umfang den Kindern und Jugendlichen zu Gute kommen sollten.
- Diagnostik blieb in der Verknüpfung pädagogischen und diagnostischen Handelns nicht mehr folgenlos“ (Schlee 2008, S. 123).

In den förderdiagnostischen Prämissen der Empfehlungen von 1994 wurden jedoch auch grundlegende Probleme des Feststellungsverfahrens nicht überwunden. So impliziert die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zunächst weiterhin eine gedankliche Unterscheidung zwischen zwei Menschengruppen, von denen der einen aufgrund ihrer „Normalität“ auch eine Normalpädagogik zugestanden wird, während die andere weiterhin als „normabweichend“ gedacht, gesehen, bezeichnet und auch entsprechend behandelt wird (Weigt 1998). Darüber hinaus kommt der Diagnostik die Aufgabe einer Legitimation sonderpädagogischer Förderung zu, mit der die Gutachterinnen und Gutachter Stigmatisierungs- und Zuschreibungsprozesse in Kauf nehmen.

In seiner Metaanalyse zur sonderpädagogischen Begutachtung bilanziert Peter Jogschies, dass weder die Kriterien zur Feststellung sonderpädagogischen

Förderbedarfs noch die Entscheidung über einen Förderort wissenschaftlich fundiert sind (Jogschies 2008). Vielmehr verweisen Veröffentlichungen zur Praxis der sonderpädagogischen Begutachtung auf den individuellen und regionsabhängigen Einfluss von Gutachtervariablen (Kottmann 2006; Schuck 2004; Mand 2002).

Eine Analyse von mehr als 600 sonderpädagogischen Beratungsgutachten aus dem Schuljahr 2001/2002 (Schuck 2004) zeigt, dass die Ursachen für schulisches Versagen vor allem in den kognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vermutet werden, obwohl die KMK-Empfehlungen von 1994 deutlich darauf hinweisen, dass individuelle Förderbedürfnisse festgestellt werden sollen. So arbeitet Karl Dieter Schuck heraus, dass bei 65,9% aller Gutachten ein Intelligenztest als Entscheidungshilfe zugrunde gelegt wurde und einige Gutachter sogar bis zu vier Intelligenztests einsetzten, um zu einer Empfehlung für einen Förderort zu kommen.

Johannes Mand sieht im Elternwunsch einen wesentlichen Prädiktor für die Zuweisung zum gemeinsamen Unterricht gegenüber der Förderschule (Mand 2002). Außerdem vergleicht er die Entscheidungen zweier Gruppen von Lehrkräften und kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte, die ausschließlich an einer Förderschule unterrichten, diese in ihren Gutachten als bestmöglichen Förderort empfehlen. Lehrkräfte hingegen, die Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht gesammelt haben, empfehlen häufiger integrative Formen der Beschulung. Die Wahl des Förderorts ist somit vielmehr abhängig von der Haltung eines Gutachters gegenüber einer bestimmten Schulform als von den Ergebnissen der Leistungsüberprüfung. Insgesamt wird aus allen Analysen von sonderpädagogischen Beratungsgutachten deutlich, dass die Gutachten in erheblichem Maße von sachfremden Einflüssen abhängen.

Brigitte Kottmann analysiert die bestehenden strukturellen Zusammenhänge des Schulsystems aus grundschulpädagogischer Perspektive. Sie ermittelt auf diese Weise „wiederkehrende Muster von Benachteiligung und Selektion“ (Kottmann 2006, S. 147 ff.), die im Folgenden dargestellt werden. In 90% der von der Autorin untersuchten Gutachten wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Die Unverbindlichkeit des Verfahrens, wie sie den Eltern gegenüber vielfach betont wird, ist damit zweifelhaft. Brigitte

Kottmann hat die folgenden Strukturmomente von Benachteiligung analysiert (ebd., S. 149 f.):

1. Eine unterprivilegierte Herkunft wirkt sich benachteiligend aus.
2. Ein durch das Verfahren erfolgter Schulformwechsel kann im Gegensatz zu einer sofortigen Einschulung beispielsweise an der Sprachheilschule eher als Misserfolg empfunden werden.
3. Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besucht haben und bereits von schulischer Selektion betroffen waren, sind deutlich benachteiligt.
4. Bezüglich einer möglichen Partizipation der Eltern ist bedeutsam, ob deren Meinung zum Verfahren ernst genommen wird und ob sie sich aktiv daran beteiligen.
5. In institutioneller Hinsicht ist von besonderer Bedeutung, welcher Förderort (Sonderschule oder Integrationsklasse), aber auch welche Art der Sonderschule (zielgleiche oder zieldifferente Beschulung) zugewiesen wird.

Die Autorin sieht in der Tatsache, dass bei benachteiligten Kindern die Verfahren frühzeitig eingeleitet und schneller beendet werden, obwohl sich nur ein Drittel der Eltern mit dem Förderbedarf einverstanden erklärte, eine doppelte Benachteiligung: „Somit kann für diese Untersuchung die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sozial benachteiligte Kinder nicht nur in einem besonders hohen Maße von schulischer Selektion betroffen sind, sondern auch noch zu einem innerhalb ihrer Bildungskarriere besonders frühen Zeitpunkt“ (Kottmann 2006, S. 150).

Wenn auf der Grundlage der hier zusammengefassten Ergebnisse deutlich wird, dass das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs lediglich als Legitimation einer stigmatisierenden sonderpädagogischen Feststellungspraxis zu verstehen sein kann, bleibt die Frage, welche Berechtigung ein derartiges Verfahren hat und welche Möglichkeiten es für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern gibt, die über die Rahmenbedingungen hinausgehen, die 1994 von der Kultusministerkonferenz empfohlen wurden.

4.3 Konsequenzen für den Übergang von der Kita in die Grundschule

Die einzelnen Bundesländer haben Ansätze entwickelt, um die dargestellte systemimmanente Problematik zu überwinden. Auf dieser Grundlage werden nun Perspektiven aufgezeigt, wie Veränderungsprozesse bei der Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen angestoßen werden können.

Das Land *Niedersachsen* strebt mit seinen regionalen Integrationskonzepten eine grundsätzliche Zuweisung von Förderschullehrerstunden in die Grundschulen an, ohne dass zunächst ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt werden muss (Lütje-Klose u.a. 2005; Wachtel 2005). Damit versteht dieses Modell die Sonderpädagogik in ihrer präventiven und subsidiären Funktion und überwindet auch das geschilderte Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Das im Erlass als sonderpädagogische Grundversorgung bezeichnete Konzept ist allerdings in den meisten Regionen des Landes auf die Zeit der Grundschule beschränkt und bezieht sich lediglich auf die Förderschwerpunkte *Sprache*, *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung*. Besteht der Förderbedarf über die Grundschulzeit hinaus, muss dieser im Rahmen von Integrationsklassen oder in der Förderschule erfüllt werden.

Parallel zur Entwicklung in der sonderpädagogischen Förderung kommt in *Niedersachsen* allen allgemeinbildenden Schulen seit dem Jahr 2005 die Aufgabe der Förderung zu. Dies soll mithilfe eines Dokumentationsverfahrens gewährleistet werden, das die individuelle Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler begleitet. In der Kooperation zwischen den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule und des Förderzentrums liegt (bei ausreichender Bereitstellung von Ressourcen an die allgemeinbildenden Schulen) Potenzial, im Rahmen der Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu einer Prozessorientierung zu kommen und damit auch einen Großteil der psychischen Belastung zu vermeiden, die bei den „Überprüfungswochen“ auf die Kinder und Jugendlichen zukommen.

Dieses Problem versucht auch das Land *Brandenburg* zu überwinden, indem es im Rahmen der sogenannten *Förderdiagnostischen Lernbegleitung* innerhalb der flexiblen Eingangsphase in der Grundschule das gesamte Verfahren im Sinne prozessorientierter Beobachtung

ausdehnt. Darüber hinaus sind es nicht die sonderpädagogischen Lehrkräfte eines Förderzentrums, die Schülerinnen und Schüler diagnostizieren, sondern unabhängige Lehrkräfte der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen, die insbesondere mit der schulpsychologischen Beratung, den regionalen Frühförder- und Beratungsstellen, den regional zuständigen Ämtern und Diensten sowie dem zuständigen pädagogischen Landesinstitut kooperieren. Die Lehrkräfte sollen Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht haben und über besondere Kenntnisse und Erfahrungen in der Beratung, der fachlichen Begleitung von Lehrkräften oder der Schulorganisation verfügen.

Die Förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) beinhaltet die Förderung auf der Basis eines individuellen Förderplans und eine prozessbegleitende und vertiefende sonderpädagogische Diagnostik. Die Förderung soll dabei die Möglichkeiten der allgemeinen Schule ausschöpfen und wird durch sonderpädagogische Methoden ergänzt. Der Förderplan umfasst Aussagen zu dem Entwicklungsstand, den bisherigen Fördermaßnahmen, den allgemeinen Entwicklungsaufgaben, den Fördermaßnahmen für das laufende Schuljahr, den Schwerpunkten für die Förderung in den verschiedenen Unterrichtsfächern und den Schwerpunkten der individuellen Förderung. Nach der FDL steht dann die Entscheidung der abschließenden Förderausschusssitzung an, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt und an welchem Förderort er umgesetzt werden soll.

Deutlich wird jedoch auch in diesem Verfahren, dass es keine eindeutigen Kriterien für die Entscheidung für oder gegen den gemeinsamen Unterricht gibt und die Entscheidung stark von Persönlichkeitsfaktoren des Gutachters abhängt. Auch die Kritik von Stephan Ellinger und Katja Koch am Konzept der flexiblen Schuleingangsphase für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schließt sich nahtlos an: Während der präventive und frühinterventorische Gedanke der Diagnose- und Förderklassen grundsätzlich positiv bewertet werden muss, sind allgemeingültige Aussagen zur Effektivität dieser Modelle aufgrund der vagen Datenlage jedoch nicht möglich. Grundschullehrkräfte sind darüber hinaus ausreichend auf die „neuen“ Aufgaben der individuellen Förderung vorzubereiten, daneben müssen die benötigten sonderpädagogischen Ressourcen

bereitgestellt werden, um zu einer gelingenden Kooperation zu kommen (Ellinger/Koch 2007, S. 87).

Ein konkretes Verfahren zur Gestaltung von Transitionsprozessen in inklusiven Settings schlagen Ute Geiling und Katrin Liebers vor (siehe auch Kap. 3). Die „Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang / Transition (ILEA T)“ versucht selektive Praktiken der sonderpädagogischen Diagnostik zu überwinden und folgt sechs Prinzipien (Geiling/Liebers 2013, S. 236 f.):

- Anerkennung jedes Kindes in heterogenen Lerngruppen,
- pädagogische Diagnostik mit dem Anspruch, pädagogische Angebote im Anfangsunterricht zu verbessern,
- Offenheit für Themen der Kinder und Nutzung domänenspezifischer Stufenmodelle (Kombination aus der Beobachtung kindlicher Interessen und Themen sowie der systematischen Analyse von Kompetenzen in den Bereichen *Numeracy* und *Literacy*),
- Berücksichtigung der bio-psycho-sozialen Gesamtsituation im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse,
- Aufstellen von Arbeitshypothesen (diagnostische Erkenntnisse sind stets als vorläufig zu betrachten und bilden nicht unmittelbar die Realität ab),
- Förderung der Reflexion eigener Lernprozesse durch die Kinder (sie sollen zunehmend eigene Fortschritte erkennen und Lernziele formulieren können).

Partizipative Förderplanung

Um eine selektive Diagnostik bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu überwinden, wird eine ressourcenorientierte Beobachtung und Dokumentation kindlicher Kompetenzen gefordert. Auf dieser Basis sollen abschließend Anforderungen einer partizipativen Förderplanung entwickelt werden.

In der internationalen Literatur wird das Recht auf Partizipation von Eltern und Kind bei der Formulierung von Förderzielen betont (Goepel 2009): Sowohl Eltern als auch Kinder sollten aktiv an den Entscheidungen beteiligt werden, die die individuellen Bedürfnisse des Kindes betreffen. Dabei wird das einzigartige Wissen, welches das Kind und seine Familie in den Förderprozess und die Evaluation von Förderzielen einbringen, bewusst in die Planung einbezogen. Wenn die Schülerinnen und Schüler und deren Familien sich mit den in den Förderplänen formulierten Zielen identifizieren können, zeigen sie ein

höheres Engagement bei deren Umsetzung im Alltag der Bildungseinrichtung.

Wenn die Perspektiven der Eltern und Kinder berücksichtigt werden, kann der Einsatz von „Individuellen Entwicklungs- oder Förderplänen“ (IEP) auch zu einer größeren Effektivität bei pädagogischen Fachkräften führen, da die in den IEP formulierten Zielsetzungen gemeinsam verfolgt werden (Black u.a. 2008). Eine Analyse der Unterschiede zwischen erwachsenenzentrierten und kindzentrierten Planungssitzungen von individuellen Förderplänen zeigte, dass die Initiative der Kinder mit einer Qualitätssteigerung der Förderplanung einherging und die individuellen Ziele im Unterricht besser erreicht werden konnten.

Auch Kinder mit unterschiedlichen und zum Teil schweren Beeinträchtigungen sind dazu in der Lage, zur Formulierung von Förderzielen beizutragen und ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse einzubringen (Test u.a. 2004). Die betroffenen Kinder und ihre Familie leisten damit einen hohen Beitrag zur Informationsgewinnung bei der Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren in ihrer Umwelt und unterstützen den Erfolg des Förderprozesses. Fehlt jedoch die Mitwirkung bei der Formulierung der Ziele, dann fehlt auch das Engagement der Kinder beim Erreichen der fremdbestimmten Zielsetzungen. Aus der Perspektive der Lehrkräfte wird die Teilhabe von Kindern zwar in der Regel als Qualitätsmerkmal anerkannt (Branding u.a. 2009), aber dennoch betrachtet ein großer Teil der Befragten die Planungssitzungen innerhalb des IEP-Prozesses, an denen auch die Familie teilnimmt, als Formalität und misst ihnen eine geringe Bedeutung bei.

Überträgt man die Erkenntnisse aus der partizipativen Förderplanung auf die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, so können die Förderpläne mehrere Funktionen erfüllen:

- Sie stellen ein kooperatives Instrument von frühpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften, Kindern und Familien dar, in dem eine gemeinsame Sprache entwickelt wird, damit alle Beteiligten sich mit den Zielen identifizieren können.
- Das Erreichen von Zielsetzungen ist zu einem großen Teil davon abhängig, inwiefern es gelingt, Eltern und Kinder in den Prozess der Gestaltung des Übergangs einzubeziehen.
- Förderpläne führen trotz des erhöhten Aufwands längerfristig zu einer Arbeitserleichterung, da sie als Ausgangspunkt für die Individualisierung von

Lernzielen im Anfangsunterricht genutzt werden können.

- In der Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern dienen Förderpläne einerseits als Gesprächsleitfaden, andererseits vermitteln sie den Erziehungsberechtigten gegenüber Transparenz in Bezug auf den Lern- und Entwicklungsstand ihres Kindes.

5 Ökosystemisches Modell der inklusiven Transition

Bereits bei der Analyse von empirischen Ergebnissen zur Transition wurden bestimmte Kategorien angewandt, um die Ergebnisauswahl zu strukturieren. Diese Kategorien leiten sich aus dem „Ecological and Dynamic Model of Transition“ ab (Rimm-Kaufman/Pianta 2000). Sie haben sich als praktikable Strukturierungshilfe erwiesen und werden daher auch in die Analyse der *Wegweiser Weiterbildung* (siehe Kap. 6) einbezogen, müssen jedoch im Sinne der Fragestellung dieser Expertise gezielt um inklusionsspezifische Kategorien erweitert werden, die sich auf die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule beziehen.

Im Folgenden werden die jeweiligen Kategorien näher beschrieben und anhand der Ergebnisse der Analyse des Forschungsstands begründet.

Kategorie A: Individuelle Kompetenzen in der Transition Kita-Schule

Unter dieser Kategorie werden alle Hinweise der *Wegweiser Weiterbildung* subsummiert, die sich auf die Entwicklung von individuellen Kompetenzen in den Mikrosystemen beziehen, die auf der Basis der Forschungsergebnisse als besonders bedeutsam für die erfolgreiche Bewältigung der Transition betrachtet werden können. Hierbei handelt es sich einerseits um kindbezogene Kompetenzen, die im Sinne von Resilienzfaktoren erfolgreiche Übergänge in die Schule moderieren und deshalb in den unterschiedlichen Mikrosystemen gezielt gefördert werden sollten. Andererseits zählen hierzu auch die individuellen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, der Familien und der externen Unterstützungssysteme, die ebenfalls dem Stand der Forschung zufolge zu einer erfolgreichen Transition beitragen.

Kategorie B: Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Mikrosystemen

Diese Kategorie fokussiert Aspekte der *Wegweiser*, die sich auf die Gestaltung kooperativer Prozesse zwischen den Mikrosystemen beziehen. In Anbetracht

der Ergebnisse der Forschung sind hier die Hinweise zur Gestaltung einer gelingenden Kooperation mit dem Elternhaus und der Schule besonders relevant. Im Sinne der Erweiterung unter inklusiver Perspektive sind ebenso Kooperationsbeziehungen zu externen Unterstützungssystemen von Bedeutung.

Kategorie C: Prozessuale Gestaltung der Transitionsphase

Während die Kategorien A und B auch Aspekte behandeln, die sich nicht konkret auf die Phase der Transition beziehen, umfasst Kategorie C gezielt Aspekte zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule. Der Analyse der Forschungsergebnisse folgend, sind in diesem Kontext Ausführungen zur kooperativen Gestaltung der Transition, die alle beteiligten Systeme einbezieht, relevant. Und im Sinne der Fragestellung der vorliegenden Expertise geht es speziell um Darstellungen über die Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften, die für eine gelingende Transition erforderlich sind. Unter inklusiver Perspektive müssen in Bezug auf Kinder mit besonderem Förderungsbedarf neben deren Familien auch externe Unterstützungssysteme berücksichtigt und in die kooperative Gestaltung der Transition einbezogen werden.

Für die Analyse der *Wegweiser Weiterbildung* werden zudem drei weitere Kategorien eingeführt, die sich aus dem „Index of Inclusion“ (Booth u.a. 2006; Booth/Ainscow 2003) ableiten. Dadurch sollen die bisher genannten Kategorien, die sich eher allgemein auf die Transition beziehen, um Kategorien mit einem direkten Bezug auf das Konzept der Inklusion erweitert werden.

Der „Index für Inklusion“ ist ein Manual, das Bildungseinrichtungen bei der Einführung und Umsetzung der Inklusion zur strukturierten Organisationsentwicklung nutzen können. Es existieren Versionen sowohl für frühpädagogische Einrichtungen (Booth u.a. 2006) als auch für den Bereich der Schule (Booth/Ainscow 2003).

Der Ansatz bietet die Möglichkeit, materialbasiert eine Selbstevaluation des Entwicklungsstands der Einrichtung hin zu einem inklusiven System vorzunehmen und auf der Grundlage dieser Ergebnisse nächste Schritte ableiten zu können. Auch der Index basiert auf einer ökosystemischen Konzeption und fokussiert die

kooperative Gestaltung dieser inklusiven Entwicklung in und mit anderen Mikrosystemen. Der gesamte inklusive Entwicklungsprozess wird innerhalb des Index durch drei grundlegende Dimensionen strukturiert, die zwar prinzipiell unabhängig voneinander sind, aber aufeinander aufbauen und als elementare Entwicklungsbereiche auf dem Weg zu einem inklusiven System angesehen werden. Aufgrund der Bedeutung dieser Dimensionen im Kontext der inklusiven Organisationsentwicklung werden sie ebenfalls in das Kategoriensystem einbezogen und auf die Konzeption einer inklusiven Gestaltung der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule übertragen.

Kategorie D: Inklusive Kulturen entfalten

„Bei dieser Dimension geht es um die Bildung einer sicheren, akzeptierenden, kooperativen, anregenden Gemeinschaft, in der jeder geschätzt wird als Grundlage für die Entwicklung von Spiel und Lernen. Gemeinsame inklusive Werte werden entwickelt und allen neuen Mitarbeiter/innen, Kindern, Leitungen und Eltern vermittelt. Die Prinzipien und Werte der inklusiven Kulturen sind leitend für alle Entscheidungen über Strukturen und die Alltagspraxis, so dass die Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess wird“ (Booth u.a. 2006, S. 21).

Unter dieser Kategorie wird bei der Analyse der *Wegweiser* auch untersucht, inwiefern solche inklusiven Kulturen gezielt im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule kooperativ entwickelt werden.

Kategorie E: Inklusive Leitlinien etablieren

„In dieser Dimension durchdringt Inklusion als Leitbild alle Pläne für die Einrichtung. Leitlinien unterstützen die Partizipation der Kinder und Mitarbeiter/innen von Anfang an, bemühen sich darum, alle Kinder in der Gemeinde zu erreichen und Ausgrenzungstendenzen so gering wie möglich zu halten. Alle Leitlinien beinhalten klare Strategien für inklusive Veränderung. Als unterstützend werden alle Aktivitäten erachtet, die die Fähigkeit einer Einrichtung, auf die Vielfalt der Kinder einzugehen, erhöhen. Alle Arten von Förderung sind in einem einzigen Bezugsrahmen vereint“ (Booth u.a. 2006, S. 21).

Bei der Analyse der *Wegweiser* wird hier unter Bezug auf die Transitionsphase zu überprüfen sein, inwiefern auf Maßnahmen zur Gestaltung entsprechender inklusiver Leitlinien im Übergang eingegangen wird

und inwiefern sich diese auch auf Kompetenzen der beteiligten pädagogischen Fachkräfte beziehen bzw. daraus abgeleitet werden können.

Kategorie F: Inklusive Praxis entwickeln

„Bei dieser Dimension geht es um Aktivitäten, die inklusive Kulturen und Leitlinien widerspiegeln. Die Aktivitäten reagieren auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung und ihrer Umgebung. Die Kinder werden ermutigt sich einzubringen, indem sie auf ihr Wissen und ihre Erfahrungen außerhalb der Einrichtung zurückgreifen. Die Mitarbeiter/innen erkennen materielle und individuelle Ressourcen, solche der Leitungsgremien der Träger und der Fachaufsicht/Fachberatung, der Kinder und Jugendlichen, der Eltern und des sozialräumlichen Umfelds, die mobilisiert werden können, um Spiel, Lernen und Partizipation zu fördern“ (Booth u.a. 2006, S. 21).

Auch diese Kategorie wird in der folgenden Analyse im Hinblick auf die Transition angewandt. Dabei zeigt sich, in welchem Umfang auf Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte eingegangen wird, die sich auf die ressourcenorientierte und kooperative Förderpraxis im Übergang beziehen.

6 Analyse der Wegweiser Weiterbildung

Dieses Kapitel stellt für die *Wegweiser Weiterbildung Inklusion* dar, inwiefern darin bereits relevante Aspekte zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs enthalten sind und in die weiterführende Arbeit einbezogen werden können.

Bisher liegen aus der Reihe *Wegweiser Weiterbildung* im Bereich *Inklusion* zwei Bände vor, die beide im Jahr 2013 erschienen sind: „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ und „Kinder mit Behinderung“. Sie richten sich – wie alle *Wegweiser* – an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner, aber auch an Träger und Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen sowie an die Fachberatungen.

Die *Wegweiser* sind in vier Teile untergliedert. Der erste Teil (A) bietet einen Einstieg in das Thema *Inklusion* sowie Ausführungen zum jeweiligen Heterogenitätsmerkmal (z.B. kulturelle Heterogenität). Der Text über Inklusion ist in allen *Wegweisern Weiterbildung Inklusion* enthalten und identisch. Darüber hinaus gibt Teil A einen Überblick über den wissenschaftlichen Forschungsstand des jeweiligen Merkmals. Der Text ist ausgerichtet auf die Anforderungen an die Fachkräfte im Kontext einer kulturellen Heterogenität in Kindertageseinrichtungen bzw. auf die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung.

Der zweite Teil (B) enthält sowohl einen einführenden Text zur Bedeutung der Kompetenzorientierung (Leu/Schelle 2013a, 2013b), der ebenfalls in allen *Wegweisern* enthalten ist, als auch ein Kompetenzprofil. Das Kompetenzprofil ist themenspezifisch formuliert und wurde auf der Grundlage der Texte aus Teil A von einer Expertengruppe erarbeitet.

Daran schließt der dritte Teil (C) an, in dem es um die Umsetzung des Kompetenzprofils in einer Weiterbildung geht. Hierbei wird deutlich, wie die Qualität der Weiterbildung und eine Praxis kompetenzorientierter Weiterbildungsangebote zusammenhängen. Der letzte Teil (D) enthält Literaturempfehlungen und weiterführende Links zum Thema.

Die Analyse erfolgt auf der Basis der in Kapitel 5 abgeleiteten Kategorien.

6.1 Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen

Kategorie A: Individuelle Kompetenzen in der Transition Kita-Schule

Im zweiten Kapitel von Teil A dieses *Wegweisers* werden ausführlich die grundlegenden Kompetenzen beschrieben, die Fachkräfte bei der Gestaltung einer inklusiven, pädagogischen Praxis benötigen. Hierbei werden die Wertschätzung und Anerkennung jedes einzelnen Individuums und seiner Familie an mehreren Stellen betont. Heterogenität soll einerseits als Normalfall anerkannt werden, und andererseits sollen die Familienkultur und -sprache wertgeschätzt und in die alltägliche pädagogische Arbeit integriert werden (Sulzer 2013, S. 42). So schreibt Annika Sulzer: „Ziel und Aufgabe des pädagogischen Handelns ist es, die diversen Lebenslagen von Kindern im pädagogischen Handeln wertschätzend aufzugreifen. Dabei ist dafür zu sorgen, dass kein Kind aufgrund seiner phänotypischen Merkmale, seiner Herkunft, seiner Sprache oder Religion abgewertet oder ausgegrenzt wird (Recht auf Gleichheit)“ (Sulzer 2013, S. 44). „Als grundlegendes Ziel der Bildungs- und Erziehungspraxis in Kindertageseinrichtungen wird angegeben, dass Kinder Wertschätzung und Achtung für ihre eigene Herkunft sowie Offenheit und Anerkennung für kulturelle Verschiedenheit entwickeln lernen“ (ebd., S. 40). Hierdurch sollen den Kindern soziale Kompetenzen „für das Handeln in multikulturellen Kontexten“ an die Hand gegeben werden (ebd.).

„Die Fachkraft sollte demnach über das Wissen verfügen, welche Bedeutung Anerkennung und Wertschätzung für die Entwicklung eines Kindes haben und welche Wirkungen Prozesse von Missachtung, Abwertung und Ignoranz auslösen. Das bedeutet auch: ihre eigene ethnisch-kulturelle Prägung zu reflektieren sowie eigenen Vorbehalten und Vorurteilen auf die Spur zu kommen [...]. Die Kenntnis von Techniken der Kommunikation und Moderation (z.B. Techniken gewaltfreier Kommunikation) unterstützen den Anspruch, mit Kindern offen und wertschätzend zu agieren, Interaktionsstrukturen zu entwickeln, die anerkennend sind und den Kindern Raum geben, sich zu beteiligen und sich mit ihrer Persönlichkeit einzubringen“ (Sulzer 2013, S. 34).

Das bedeutet, dass es ein Spektrum von Kompetenzen gibt, „die Fachkräfte bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis unterstützen sollen“ (Sulzer 2013, S. 66). Hierzu zählen die folgenden Kompetenzen:

- wertorientierte Handlungskompetenz
- Analysekompetenz
- Fachkompetenz
- Selbstkompetenz
- Selbstreflexion und Praxisreflexion
- Kommunikationskompetenz
- Kooperationskompetenz (Sulzer 2013, S. 66 ff. und S. 80–86)

Die genannten Kompetenzen sind relevant für die Gestaltung des Übergangs, da sie zu den Voraussetzungen für einen inklusiven Übergangsprozess gehören. Allerdings findet eine explizite Thematisierung des Übergangsprozesses hinsichtlich individueller Kompetenzen des Kindes in den unterschiedlichen Mikrosystemen nicht statt. Berücksichtigt wird nur das Mikrosystem *Kindertageseinrichtung*, wohingegen *Schule* und *Familie* aufgrund der Thematik des *Wegweisers* nicht behandelt werden.

Die Kooperation mit den Eltern wird an mehreren Stellen als wichtig anerkannt (Sulzer 2013, S. 40, S. 68 ff.). Wichtig hierfür ist es, eine Vertrauensbasis aufzubauen und sich an den Lebenslagen der Familien zu orientieren und diese wertzuschätzen (Sulzer 2013, S. 69). Formen für Beteiligungen der Eltern und der Kooperation sollten im Dialog herausgefunden und angeboten werden, um eine divergierende Werteorientierung auf gleicher Augenhöhe auszuhandeln (Sulzer 2013, S. 69–71). Allerdings werden dabei weder die Übergangsphase noch benötigte Kompetenzen für eine positive Zusammenarbeit seitens der Familie thematisiert. Die Perspektive bleibt eindimensional auf die Kindertageseinrichtung fokussiert.

Kategorie B: Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Mikrosystemen

Für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs wird die Kooperation im Sozialraum als bedeutsam beschrieben. Es soll eine Vernetzung zwischen den Institutionen stattfinden, um „Möglichkeiten zur Beteiligung an Bildungsaktivitäten [zu] maximieren und mögliche Brüche zwischen den Mikrosystemen Familie, Bildungseinrichtungen und Umfeld [zu] minimieren. Dazu zählt, Übergänge zwischen Bil-

dungseinrichtungen optimal zu gestalten und möglichst niedrigschwellig vielfältige Zugänge für sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu schaffen“ (Sulzer 2013, S. 79). Durch die Kooperation zwischen Jugendamt, Schulbehörde und Stadtplanung soll ein integriertes Angebot geschaffen werden, dessen Inhalte dialogisch mit den Beteiligten (Eltern, Kindern sowie Akteurinnen und Akteuren des Sozialraums) zu gestalten sind (Sulzer 2013, S. 79).

Abschließend wird auf die Problematik hingewiesen, dass die Kooperation im Team sowie mit dem Sozialbereich wesentlich von den Ressourcen bestimmt ist, die durch Leiter und Träger zur Verfügung gestellt werden (Sulzer 2013, S. 80). Hinsichtlich der Relevanz von „externen Systemen“ beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule fordern Hans Rudolf Leu und Regine Schelle, dass die pädagogischen Fachkräfte Kenntnisse haben sollten über „Initiativen, Netzwerke und Expertinnen/Experten in der Region, die zum Beispiel am Übergang Elementar-/Primarbereich arbeiten“ (Leu/Schelle 2013b, S. 134).

Kategorie C: Prozessuale Gestaltung der Transitionsphase

Für diese Kategorie finden sich im *Wegweiser* keine Entsprechungen.

Kategorie D: Inklusive Kulturen entfalten

Um eine inklusive Kultur entfalten zu können, muss eine akzeptierende und zusammenarbeitende Gemeinschaft gebildet werden. Dies betont auch der untersuchte *Wegweiser* im Hinblick auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Um einem Bruch in der Übergangsphase entgegenzuwirken, müsse eine Brücke zwischen den Sphären geschlagen werden (Sulzer 2013, S. 52).

„Daraus ergibt sich der fachliche Anspruch, dass sich jedes Kind in der Einrichtung vertreten und zugehörig fühlen soll, um sich auch mit seinen jeweils individuell verschiedenen kulturellen, sprachlichen und religiösen Ressourcen im pädagogischen Alltag einbringen zu können (Prinzip: Repräsentation und Beteiligung). Dabei ist dafür zu sorgen, dass kein Kind aufgrund seiner phänotypischen Merkmale, seiner Herkunft, seiner Sprache oder Religion abgewertet oder ausgegrenzt wird (Recht auf Gleichheit)“ (ebd.).

Diese Haltung soll auch im Team bestehen, um als Vorbild für die Kinder zu dienen (Sulzer 2013, S. 79).

Folglich ist „die pädagogische Fachkraft [...] daran beteiligt, eine inklusive Wertorientierung im Team sowohl auf der Ebene der Konzeption als auch der Alltagsgestaltung auszuhandeln, zu pflegen, kontinuierlich zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern“ (Leu/Schelle 2013b, S. 133).

Kategorie E: Inklusive Leitlinien etablieren

Der inklusive Gedanke soll alle Strukturen durchdringen. Diese Kategorie wurde in dem *Wegweiser* an einer Stelle thematisiert. Einerseits setzt sich die pädagogische Fachkraft dafür ein, „dass die Konzeption ein diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Leitbild enthält“, andererseits soll „eine kultursensible und diversitätsbewusste Orientierung durchgängig umgesetzt werden: in der Gestaltung der Einrichtung, des Alltags und in den Planungsabläufen“ (Leu/Schelle 2013b, S. 133). An dieser Stelle bleibt der *Wegweiser* mit seinen Ausführungen auf ein Mikrosystem beschränkt. Auf den Aspekt der Übergangsphase von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule geht er nicht ein.

Kategorie F: Inklusive Praxis entwickeln

Um Spiel und Bildungsprozesse inklusiv zu gestalten, wird im *Wegweiser* „Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“ darauf hingewiesen, dass „die frühpädagogische Fachkraft [...] Materialien der Einrichtung (Bilder, Bücher, Medien, Gestaltungsmaterialien) so aus[wählen] habe, dass die Vielfalt der Kinder reflektiert wird und keine Stereotypen dargestellt werden“ (Leu/Schelle 2013b, S. 144). Dabei sollen auch Aktivitäten entwickelt werden, „die das Verständnis von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit fördern“ (ebd.). Pädagogische Ressourcen im Sinne der sozialen Unterschiede der frühpädagogischen Fachkräfte im Team werden genutzt und auch Eltern und Verwandte bei der Gestaltung von Spiel- und Bildungsprozessen mit einbezogen (ebd.). Auch wenn es in diesem *Wegweiser* aufgrund der thematischen Spezialisierung oft um Interkulturalität geht, lassen sich die Ausführungen problemlos auf den Kontext *Inklusion* übertragen.

6.2 Wegweiser Weiterbildung Inklusion – Kinder mit Behinderung

Kategorie A: Individuelle Kompetenzen in der Transition Kita-Schule

Dieser *Wegweiser* stellt die Anforderungen und benötigten Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte in Teil A ausführlich dar. In diesem Zusammenhang sind die folgenden Kompetenzen von Bedeutung:

- inklusive Kompetenzen (Heimlich 2013, S. 49 und S. 51)
- heilpädagogische Kompetenzen (ebd., S. 49)
- basale pädagogisch-diagnostische Kompetenzen (ebd., S. 50)
- soziale Kompetenzen wie zum Beispiel „gute kommunikative Fähigkeiten im Bereich Beratung und Gesprächsführung, [...] Grundkenntnisse im Blick auf die Zusammenarbeit im Team [...], spezifische soziale Fähigkeiten in der Akzeptanz von unterschiedlichen Kompetenzen, [...] Empathie für andere Menschen und [...] Fähigkeiten zum Umgang mit Konflikten“ (ebd., S. 52)
- neuropsychologisches Grundlagenwissen
- Wertschätzung der Vielfalt der Kinder

Individuelle Kompetenzen des Kindes werden in diesem *Wegweiser* selten oder nur indirekt in Bezug auf die Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkraft thematisiert. So wird beispielsweise das Wissen über „Resilienzfaktoren, die das Kind befähigen, mit Entwicklungsrisiken umzugehen“ (Leu/Schelle 2013a, S. 83) oder das Wissen über die „Bedeutung der Peer-Kommunikation für die kindliche Entwicklung“ (ebd., S. 98) angeführt. Des Weiteren nennen Hans Rudolf Leu und Regine Schelle individuelle Kompetenzen des Kindes, die durch die frühpädagogische Fachkraft unterstützt werden sollen, wie die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen (ebd., S. 99). An einer Stelle betonen sie, dass das Kind in die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule mit einbezogen werden soll (ebd., S. 93). Außerdem soll „die frühpädagogische Fachkraft [...] dem Kind positive Eindrücke und Gefühle im Hinblick auf den bevorstehenden Schulbesuch“ vermitteln (ebd.). Insgesamt bleibt der Blickwinkel allerdings überwiegend auf die frühpädagogischen Fachkräfte und somit auf das Mikrosystem *Kindertageseinrichtung* beschränkt.

Kategorie B: Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Mikrosystemen

Im Zusammenhang mit solchen Kopplungsprozessen wird an mehreren Stellen hervorgehoben, wie wichtig die Zusammenarbeit aller Beteiligten für die Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung ist (Heimlich 2013, S. 46; Leu/Schelle 2013a, S. 111). Dies spiegelt sich in einem „optimalen Qualifikationsmix“ (Heimlich 2013, S. 37) wider, aber auch in Form von multiprofessionellen Teams (ebd.). So stellt Ulrich Heimlich fest: „Die *Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams* und die darauf bezogene *Fähigkeit zur Teilnahme an Teamentwicklungsprozessen* gehört deshalb im Rahmen der Inklusionsentwicklung ebenso zu den Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte“ (ebd., S. 51).

Das multiprofessionelle Team sorgt dafür, dass auf Kompetenzen aus allen Bereichen zurückgegriffen werden kann. Besonders in Hinsicht auf Inklusion sollte „die frühpädagogische Fachkraft [...] mit Pädagoginnen und Pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten gleichberechtigt“ zusammenarbeiten (Leu/Schelle 2013a, S. 111). Auch wenn hier nicht direkt der Transitionsprozess von der Kindertageseinrichtung in die Schule angesprochen wird, so ist die Arbeit in multiprofessionellen Teams wichtiger Bestandteil des inklusiven Übergangs. Eltern, Kinder, frühpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte sollten als gemeinsames Hilffssystem ineinander verzahnt sein.

Doch auch die Zusammenarbeit und der Austausch mit den Eltern und somit die „Fähigkeit zur intensiven Kooperation mit den Eltern [...] und die Anerkennung der spezifischen Kompetenz, die von dieser Seite in den gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsprozess eingebracht wird“ (Heimlich 2013, S. 51), sind im Rahmen der Inklusion bedeutsam. So wird in dem *Wegweiser* betont, dass „die frühpädagogische Fachkraft [...] Eltern vorbehaltlos als wichtigste Bindungspersonen und Experten für ihr Kind“ (Leu/Schelle 2013a, S. 82) achten solle, „alle Eltern mit Respekt willkommen [heiße] und [...] Voraussetzungen für ein vertrauensvolles Verhältnis“ (ebd., S. 103) zu schaffen habe. Dabei soll die frühpädagogische Fachkraft „in einem engen Austausch mit den Eltern [stehen], um die erlernten Fähigkeiten weiter zu unterstützen“ (ebd., S. 87) und ihnen das „Bildungspotenzial in Alltagssituationen“ (ebd., S. 95) zu verdeutlichen. Die enge Zusammen-

arbeit mit Eltern sowie Expertinnen und Experten ist wichtig, um sich kontinuierlich gegenseitig beraten und Anregungen der jeweiligen Parteien aufgreifen zu können (Heimlich 2013, S. 90).

Hinsichtlich der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule wird im *Wegweiser* beschrieben, dass „die Eltern über die aktuellen Gespräche mit der Schule [informiert sein sollten] und [...] nach Wunsch und/oder Bedarf daran [zu beteiligen sind]“ (Leu/Schelle 2013a, S. 127).

Im Hinblick auf den Übergang spricht der *Wegweiser* neben der Kooperation mit den Eltern auch die Kooperation mit der Schule an. So habe die frühpädagogische Fachkraft „für die frühzeitige Kontaktaufnahme und Abstimmung mit den anschließenden Schulen“ (ebd.) zu sorgen. Dabei soll sie sich über „die Bedeutung der Kooperation und Kommunikation mit der Schule im Hinblick auf die Inklusion und den Übergang“ bewusst sein (ebd.). Aus diesem Grund kommuniziere sie „regelmäßig mit zukünftigen und aktuellen Lehrkräften der ersten Klassen“ (ebd.) und begleite jedes Kind in die Schule (ebd., S. 93). Dabei habe die frühpädagogische Fachkraft „ihre spezifischen Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung in die Kooperation mit den Lehrkräften ein[zubringen]“ (ebd., S. 127) und kenne neben den rechtlichen Regelungen zum Übergang in die Schule auch „die Bedingungen bezüglich der Anschlussfähigkeit im Bildungssystem“ (ebd.). Bevor der Übergang in die Schule erfolgt, habe die frühpädagogische Fachkraft sichergestellt, „dass Kinder und Erwachsene sich mit der neuen Institution vertraut“ gemacht haben (Leu/Schelle 2013a, S. 127).

Der *Wegweiser* zeigt also viele Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkraft in Bezug zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertageseinrichtung auf. Insgesamt kann man festhalten, dass „die frühpädagogische Fachkraft [...] aktiv den Austausch zwischen Grundschule und Einrichtung“ (Leu/Schelle 2013a, S. 128) zu fördern habe. Und Ulrich Heimlich konstatiert: „Auf der Ebene der externen Unterstützungssysteme werden weitere Fachkräfte in die Arbeit der Einrichtung eingebunden“ (Heimlich 2013, S. 47).

Im *Wegweiser* „Inklusion – Kinder mit Behinderung“ wird „der Aufbau eines regionalen Netzwerkes im Sinne eines *support system*“ (ebd.) empfohlen. Als Partner werden „insbesondere andere Bildungseinrichtungen wie Kinderkrippen, Horte und Grundschulen“ genannt (ebd.). Im Sinne des Inklusionsgedankens

werden ebenfalls „Frühförderstellen, Sonderpädagogische Förderzentren (SFZ) mit mobilen bzw. ambulanten heil- und sonderpädagogischen Förderangeboten, Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) sowie [...] weitere soziale Dienste im Sinne eines *koordinierten und vernetzten Angebotes Früher Hilfen*“ (Heimlich 2013, S. 47) aufgeführt.

Durch die Zusammenarbeit mit externen Partnern soll eine gegenseitige Ergänzung der unterschiedlichen Kompetenzen erreicht werden (Kompetenztransfer). Folglich haben frühpädagogische Fachkräfte die Aufgabe, die Vernetzung der eigenen Kindertageseinrichtung mit anderen sozialen Diensten zu verwirklichen (Heimlich 2013, S. 51).

Kategorie C: Prozessuale Gestaltung der Transitionsphase

Für diese Kategorie finden sich im *Wegweiser* keine Entsprechungen.

Kategorie D: Inklusive Kulturen entfalten

„Um das Ziel der Entwicklung einer inklusiven Kindertageseinrichtung zu erreichen, sollten alle Beteiligten (Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, Träger) in einen gemeinsamen Veränderungsprozess der Kindertageseinrichtung als System eintreten“ (Heimlich 2013, S. 44). Dies bedeutet, sich auf eine inklusive Frühpädagogik als Wertehaltung zu einigen und „die gemeinsame Zielvorstellung einer inklusiven Kindertageseinrichtung zu formulieren lernen“ (ebd., S. 51 f.). Dabei soll „die frühpädagogischen Fachkraft [...] Räume schaffen, in denen sich jedes Kind geborgen und wohl fühlt“ (Leu/Schelle 2013a, S. 83). Auch reflektiert sie „Möglichkeiten der gemeinsamen Gestaltung von Barrierefreiheit mit allen Beteiligten“ (Dittrich 2013, S. 154).

Im Team respektieren und achten sich alle Teammitglieder in gleicher Weise, sodass alle Beiträge für eine gemeinsame Problembehandlung anerkannt werden (Leu/Schelle 2013a, S. 109). Im Zusammenhang mit der Schule tauscht man sich im Team über die Kommunikationsprozesse aus (ebd., S. 127), und die frühpädagogische Fachkraft reflektiert „vor Ort gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen sowie den Eltern die Situation zur Umsetzung einer inklusiven Beschulung und beschreibt gegebenenfalls entsprechenden Handlungsbedarf“ (ebd., S. 128).

Die Kommunikation mit den Eltern findet – wie im Team – wertschätzend und auf einer Augenhöhe statt

(Leu/Schelle 2013a, S. 103). Im Sinne eines gemeinsamen Ziels werden die „Eltern an Mitbestimmung und Mitgestaltung der pädagogischen Angebote [beteiligt]“ (ebd.). Darüber hinaus werden auch „die Familienkulturen und -sprachen unter Berücksichtigung verschiedener Sichtweisen und Meinungen [geachtet]“ (ebd., S. 105).

In dem *Wegweiser* „Inklusion – Kinder mit Behinderung“ zeigt sich, dass in dem Mikrosystem *Kindertageseinrichtung* eine gemeinsame inklusive Kultur entfaltet wird. Man sorgt für Barrierefreiheit, und die Eltern werden von diesem Entwicklungsprozess nicht ausgeschlossen, sondern ebenfalls wertschätzend behandelt.

Kategorie E: Inklusive Leitlinien etablieren

Um inklusive Strukturen ging es bereits bei der Kategorie D *Inklusive Kulturen entfalten*. Dort wurde erklärt, dass alle Beteiligten in das gemeinsame System eintreten müssten, um eine inklusive Kindertageseinrichtung zu schaffen (Heimlich 2013, S. 44). Außerdem fordert der *Wegweiser*, dass das gesamte pädagogische Konzept unter das Leitbild der Inklusion gestellt werden sollte (ebd., S. 46). Und es wird „auf der *Ebene der inklusiven Einrichtungskonzeption* [...] ein kontinuierlicher Prozess der Konzeptionsentwicklung in der Praxis“ empfohlen (ebd.). Die Konzeption sollte „bei jährlichen Klausurtagen, [...] neu auf den Prüfstand gestellt und weiterentwickelt“ werden. „In inklusiven Kindertageseinrichtungen nehmen alle Beteiligten an diesem Prozess teil“ (ebd.).

Als eine wesentliche Aufgabe für die frühpädagogische Fachkraft wird gesehen, dass sie „die Auswirkungen des Leitbildes auf den verschiedenen Ebenen der Einrichtung formulieren und leben“ kann (Leu/Schelle 2013a, S. 115).

Unter dem Gesichtspunkt *Inklusive Strukturen etablieren* soll auch die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte erhöht werden. Dies wird im *Wegweiser* ebenfalls thematisiert. Hierfür sollen die frühpädagogischen Fachkräfte „Verfahren der Gruppendiskussion mit Kindern [nutzen], um sie an der Planung und Gestaltung von Spielräumen teilhaben zu lassen“ (ebd., S. 102). Auch sollten sie „Barrieren und Hindernisse in der Gruppe [beseitigen], die die Entwicklungsperspektive jedes Kindes einschränken könn[t]en“ (Leu/Schelle 2013a, S. 87; vgl. auch: ebd., S. 117; Dittrich 2013, S. 155).

Kategorie F: Inklusive Praxis entwickeln

Im *Wegweiser* „Inklusion – Kinder mit Behinderung“ wird diese Kategorie insoweit behandelt, als „Barrieren für das gemeinsame Spiel innerhalb der Rahmenbedingungen [...] [erkannt] und diese [von den frühpädagogischen Fachkräften] zugunsten der Teilhabe der Kinder veränder[t]“ werden sollen (Leu/Schelle 2013a, S. 102). „Gleichwohl gilt es auch im Rahmen inklusiver Kindertageseinrichtungen sicherzustellen, dass die individuellen Bedürfnisse aller Kinder wahrgenommen und darauf bezogene pädagogische Angebote sowie angemessene Vorkehrungen vorgehalten werden“ (Heimlich 2013, S. 46).

7 Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs

Zunächst wird auf der Basis des ökosystemischen Modells der Transition in inklusiven Settings (siehe Kap. 5) dargelegt, welche Kompetenzen sich aus den Ergebnissen der vorigen Kapitel ableiten lassen und besonders relevant sind, um inklusive Transitionsprozesse gestalten und begleiten zu können.

Nachdem in den letzten Kapiteln die komplexen *Handlungsanforderungen* im Bereich der Transitionsprozesse in inklusiven Settings auf theoretischer, empirischer und normativer Ebene dargestellt wurden, sollen sie nun in *Handlungsfeldern* strukturiert werden. Diese orientieren sich an den in Kapitel 5 entwickelten und beschriebenen Kategorien. Die Inhalte der Kategorie C (*Prozessuale Gestaltung der Transitionsphase*) fließen aufgrund der zentralen Bedeutung für die vorliegende Expertise im Sinne einer Querschnittslage in alle Handlungsfelder ein, für die Kompetenzen formuliert werden.

7.1 Handlungsfeld 1: Individuelle Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs

Fachkompetenz

Auf dieser Ebene verfügt die Fachkraft über Wissen um die Bedeutung individueller Bewältigungskompetenzen von Kindern und ihren Familien im Transitionsprozess.

Die Fachkräfte wissen, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule im Spannungsfeld von individuellen Risiko- und Schutzfaktoren steht. Zentral ist dabei, dass der Schuleintritt nicht grundsätzlich als ein krisenhaftes Geschehen angesehen werden kann. Vor allem Kinder mit Entwicklungsrisiken können die Transition aber als sehr belastend erleben. Kinder aus Familien in Armutslagen und Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch sind im Übergang zur Schule von hohen

Selektionsrisiken betroffen, wenn beispielsweise ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird.

Die Fachkräfte können die kindlichen Bewältigungsmuster erkennen und unterstützen positive Formen der Bewältigung. Verlässliche Bindungserfahrungen mit Erwachsenen, aber auch als positiv erlebte Beziehungen zur Peergroup können den Übergang erleichtern.

Frühpädagogische Fachkräfte kennen kindbezogene Kompetenzen, die im Sinne von Resilienzfaktoren erfolgreiche Übergänge in die Schule moderieren und in den unterschiedlichen Mikrosystemen gezielt gefördert werden können. Zu diesen Faktoren zählen

- eine optimistische Grundeinstellung,
- ein starkes Selbstwertgefühl,
- eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen,
- Konzentrationsfähigkeit,
- schulische Vorläuferfähigkeiten und
- individuelle Interessen.

Auf der Ebene der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder wirken sich die folgenden Faktoren positiv auf den Transitionsprozess aus:

- Kooperations- und Kontaktfähigkeit,
- Selbstkontrolle,
- Hilfsbereitschaft,
- Emotionsverständnis,
- soziale Problemlösekompetenz,
- prosoziales Verhalten,
- problemlösende statt emotionaler Bewältigungsstrategien,
- Ich-Flexibilität,
- Ich-Kontrolle und
- emotionale Resilienz.

Die Identifikation des Entwicklungsstands und die Reflexion von Entwicklungsrisiken stellen aber nicht nur eine zentrale Kompetenz von frühpädagogischen Fachkräften dar, sondern sind im Sinne der Bestimmung individueller Lernausgangslagen auch eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften und bilden die Grundlage des Anfangsunterrichts. Sowohl frühpädagogische Fachkräfte als auch Lehrkräfte verfügen über eine diagnostische Kompetenz, die sie im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse umsetzen.

Die Fachkraft ist sich dessen bewusst, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien über

ein geringeres Transitionskapital verfügen, da sie in geringerem Ausmaß die Möglichkeit haben, informelle Lernangebote (z.B. Musikschule, Sportverein) zu nutzen.

Personale Kompetenz

Auf dieser Ebene gelingt es der Fachkraft, in Beziehung zum Kind und zur Familie zu treten, um die Risikofaktoren zu minimieren und die Ressourcen zu unterstützen. Die Fachkraft reflektiert dabei eigene Vorbehalte und mögliche Vorurteile gegenüber den Familien und agiert offen und wertschätzend mit den Familien. Die Kommunikation findet gleichberechtigt statt und lässt Kindern und Eltern genügend Möglichkeiten, sich am Übergangsprozess zu beteiligen. Die Abstimmung von Beobachtungen und Erkenntnissen zu den individuellen Lern- und Entwicklungsständen der Kinder sollte – unter Gewährleistung der elterlichen Rechte und Einbezug der familiären Perspektive – als ein zentrales Element der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule genutzt werden.

7.2 Handlungsfeld 2: Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Mikrosystemen

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse und der Analyse der bildungspolitischen Vorgaben erweisen sich in diesem Handlungsfeld insbesondere die Kompetenzen als bedeutsam, die sich im Bereich der Kooperation zwischen frühpädagogischen Fachkräften, Familien und Lehrkräften ansiedeln lassen.

Fachkompetenz

Auf dieser Ebene verfügt die Fachkraft über das Wissen, dass die Teilhabe der Familien am Transitionsprozess in einem hohen Maß zum Gelingen beiträgt. Der frühe Kontakt zwischen Familie und Schule kann dann zu einem Schutzfaktor werden, wenn in der Kommunikation auf die Heterogenität soziokultureller Lebensverhältnisse und individueller familiärer Schulvorerfahrungen Rücksicht genommen wird. Die Fachkraft kennt Programme zur Stärkung der elterlichen Kompetenz und weiß, auf welche externen Hilfesysteme im sozialen Nahraum sie verweisen kann. Im Transitionsprozess gewährleistet sie die Fortsetzung von begleitenden Maßnahmen.

Frühpädagogische Fachkräfte kennen die länderspezifischen Vorgaben der Einschulungsphase. Sie reflektieren dabei die unterschiedlichen Funktionen der Systeme und sind sich der selektiven Funktion von Feststellungsverfahren (Sonderpädagogischer Förderbedarf, individueller Hilfebedarf) bewusst. Sie bringen ihre spezifischen Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung in die Kooperation mit den Lehrkräften ein und kennen neben den rechtlichen Regelungen zum Übergang in die Schule die Bedingungen der Anschlussfähigkeit im Bildungssystem.

Die Bildungspläne der Bundesländer formulieren nahezu übereinstimmend die Bedeutung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Übertragen auf die Fachkompetenz der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist insbesondere die Reflexion eines Dilemmas zentral, welches sich aus den unterschiedlichen Funktionen der Systeme ergibt: Während in den Bildungsplänen der Kindertageseinrichtungen ein ganzheitliches Verständnis fokussiert wird, das unter einer inklusiven Perspektive die individuellen Ressourcen eines Kindes als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns nimmt, zeichnen sich schulische Settings trotz einer Flexibilisierung der Schuleingangsphase in den meisten Ländern noch durch Selektions- und Leistungsdenken aus. Frühpädagogische Fachkräfte erkennen die personellen, curricularen und strukturellen Differenzen der Systeme als Erschwernis für die Kooperation mit Lehrkräften.

Personale Kompetenz

Auf dieser Ebene ist es von Bedeutung, dass den Familien mit Respekt und Wertschätzung begegnet wird und die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie als Ausgangspunkt für die Unterstützung im Transitionsprozess genutzt werden. Die frühpädagogische Fachkraft wirkt in der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft der Grundschule darauf hin, dass die Anbindung der Familien an Bildungsprozesse auch im schulischen Setting aufrechterhalten wird.

Der Austausch von Beobachtungen über kindliche Kompetenzen wird durch differente Konstruktionen vom lernenden Kind erschwert. Eine Kompetenz der Fachkraft besteht auf der personalen Ebene also darin, die unterschiedlichen Bildungsvorstellungen zu thematisieren und die Orientierung an den individuellen Interessen der Kinder gegenüber der Fokussierung

akademischer Kompetenzbereiche nicht als Gegensatz, sondern als Ausgangspunkt von kontinuierlichen Abstimmungsprozessen zu verstehen, die nötig sind, um gegenseitige Vorbehalte abzubauen und eine gemeinsame Fachsprache zu entwickeln. Da das individuelle professionelle Selbstverständnis der Fachkräfte ihre Kooperationsbereitschaft beeinflusst, werden professionelle Einstellungsebenen in der Planung und Umsetzung von Kooperationsstrukturen berücksichtigt.

Bei Kindern mit einem Förderbedarf müssen die Ressourcen und Bedarfe des Kindes und seiner Familie möglichst frühzeitig thematisiert werden, um für Unterstützung sorgen zu können. Die frühpädagogische Fachkraft verfügt in der Kommunikation auch über Vermittlungskompetenz, da sie eine wichtige Brücke zwischen der Familie und der aufnehmenden Schule darstellt. Fachkräfte müssen auch dazu fähig sein, in den Austausch mit externen Fachdiensten zu gehen und sich mit Akteurinnen und Akteuren im Sozialraum zu vernetzen. Dazu gehören im Sinne eines koordinierten und vernetzten Angebotes Früher Hilfen auch Frühförderstellen, Sonderpädagogische Förderzentren mit mobilen bzw. ambulanten heil- und sonderpädagogischen Förderangeboten, Sozialpädagogische Zentren sowie weitere soziale Dienste. Durch die Zusammenarbeit mit externen Partnern soll ein Kompetenztransfer hergestellt und für die Begleitung des Übergangs genutzt werden.

7.3 Handlungsfeld 3: Inklusive Kulturen, Leitlinien und Praxis

Die Grundlage für die Entfaltung inklusiver Kulturen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist die Kooperation und Akzeptanz aller Personen, die am Transitionsprozess beteiligt sind.

Fachkompetenz

Die frühpädagogische Fachkraft ist sich bewusst, dass sie mit ihrer Haltung gegenüber Vielfalt eine Vorbildfunktion in der Kooperation mit der Familie und mit den Lehrkräften einnimmt. Sie verfügt über ein Wissen über die Vielfalt der Fähigkeiten, Stärken, Interessen, Fragestellungen, Herausforderungen und Verhaltensweisen eines Kindes und nutzt diese für die Begleitung und Förderung des Bildungs- und Lernprozesses im Übergang zur Grundschule.

Sie kennt theoretische Grundlagen diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Handelns und nutzt diese für die Entwicklung eines Übergangskonzepts, an dem sich die Planungsabläufe für den Übergang ausrichten können. Die Fachkraft kennt die Leitlinien und Praxis der Zusammenarbeit mit der Grundschule und erwirbt darüber hinaus Wissen um alternative Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule, zum Beispiel auf der Grundlage der Ergebnisse von Modellprojekten.

Im Hinblick auf die Gestaltung inklusiver Praxis in Transitionsprozessen kennt die Fachkraft Möglichkeiten der partizipativen Beobachtung und Dokumentation und schätzt sie in ihrer Effektivität ein. Sie reflektiert die unterschiedlichen Funktionen von diagnostischen Verfahren (Status- und Selektionsdiagnostik, prozessorientierte Verfahren) und schätzt sie in ihrer Reichweite ein. Sie setzt sich kritisch mit Konstruktionen von Schulfähigkeit auseinander und versteht im Kontext einer inklusiven Praxis die Herstellung von Schulfähigkeit als einen gemeinsamen Prozess, der möglichst frühzeitig in der Kindertageseinrichtung beginnt und möglichst nahtlos in der Schule fortgeführt wird.

Personale Kompetenz

Die Fachkraft tauscht sich im Team über die Kommunikationsprozesse der unterschiedlichen Professionen und Bildungssysteme aus. Sie erörtert im Austausch mit den Eltern und Lehrkräften der Grundschule und des sonderpädagogischen Beratungszentrums die Situation zur Umsetzung einer inklusiven Beschulung. Im Austausch mit den Eltern werden die unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Familie berücksichtigt.

Um die Kooperationsstrukturen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zu verstetigen, entwickeln die Fachkräfte ein gemeinsames Konzept, das sich am Leitbild von Inklusion ausrichtet. Sie sind dabei sensibel für die Bedürfnisse aller Beteiligten und ermöglichen die Partizipation auch von Kindern und Familien.

Um eine inklusive Praxis verwirklichen zu können, zeigt die frühpädagogische Fachkraft ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Haltung. Sie gestaltet gemeinsame Treffen mit der Lehrkraft und entwickelt in der Zusammenarbeit Vereinbarungen mit klaren Aufgabenstellungen. Ihr gelingt es – im Einverständnis

mit der Familie –, die aus der Kindertageseinrichtung bekannten Formen der Beobachtung und Dokumentation als Grundlage für die Planung der Schuleingangsphase einzubringen. Wenn ein Unterstützungsbedarf außerhalb der institutionellen Bildungseinrichtungen nötig ist, vermittelt sie durch ihre Kenntnis von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen im Sozialraum den Kontakt zum Beispiel zum Jugend- und Sozialamt sowie zu medizinisch-therapeutischen Angeboten.

8 Kompetenzorientierte Weiterbildung für Fachkräfte in Kita und Grundschule zur Gestaltung eines inklusiven Übergangs

In diesem Kapitel werden in Anbetracht der entwickelten Handlungsanforderungen und Kompetenzen Hinweise für die Gestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen gegeben. Am Beispiel einer *Weiterbildung zur partizipativen Gestaltung von Individuellen Entwicklungs- und Förderplänen (IEP) im Übergang* wird erarbeitet, wie sich die Kompetenzen im Bereich der Handlungsanforderungen innerhalb eines konkreten Weiterbildungsangebots widerspiegeln. Im Rahmen der vorliegenden Expertise liegt dabei weniger der Schwerpunkt auf der direkten Umsetzbarkeit und umfassenden Planung der Maßnahme, sondern es soll vielmehr an einem exemplarischen Ausschnitt gezeigt werden, wie zentrale Elemente der Expertise in den Praxistransfer einfließen können.

8.1 Ziele und Aufbau der Weiterbildungsveranstaltung

Zielgruppe und zeitlicher Umfang

Diese Weiterbildung richtet sich an Tandems von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften im selben Einzugsgebiet, die schon Kooperationsstrukturen zwischen Kindertageseinrichtung und Schule etabliert haben. Im Zug der Weiterentwicklung der Einrichtungen im Sinne des Leitbilds der Inklusion arbeiten sie bereits an einem gemeinsamen Bildungsverständnis und versuchen, die Kooperation anhand von Instrumenten zur professionellen Gestaltung von Transitionsprozessen zu konkretisieren.

Die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist damit heterogen und umfasst unterschiedliche Professionen. Erfahrungen in der Kooperation mit der jeweiligen anderen Berufsgruppe sind jedoch Voraussetzung, ebenso die Kenntnis der länderspezifischen Vorgaben (Rahmenpläne und Empfehlungen zur Gestaltung des Übergangs).

Die vorliegende Einheit ist auf einen Tag konzipiert und bietet eine Einführung in die partizipative Förderplanung am Beispiel des Instruments der Individuellen Förder- und Entwicklungspläne (Eggert 1997).

Zu erwerbende Kompetenzen

Die Kompetenzen, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben sollen, leiten sich aus dem Handlungsfeld *Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Systemen* (siehe Kap. 7.2) ab.

Auf der Ebene der *Fachkompetenz* verfügt die Fachkraft über das *Wissen*, dass die Teilhabe der Familien am Transitionsprozess in einem hohen Maß zum Gelingen beiträgt. Sie kennt Instrumente der Dokumentation, Planung und Begleitung von kindlichen Bildungsprozessen (z.B. Individuelle Förder- und Entwicklungspläne).

Sie verfügt über *Fertigkeiten* in Bezug auf den Einsatz von Instrumenten für die Planung und Gestaltung von Transitionsprozessen.

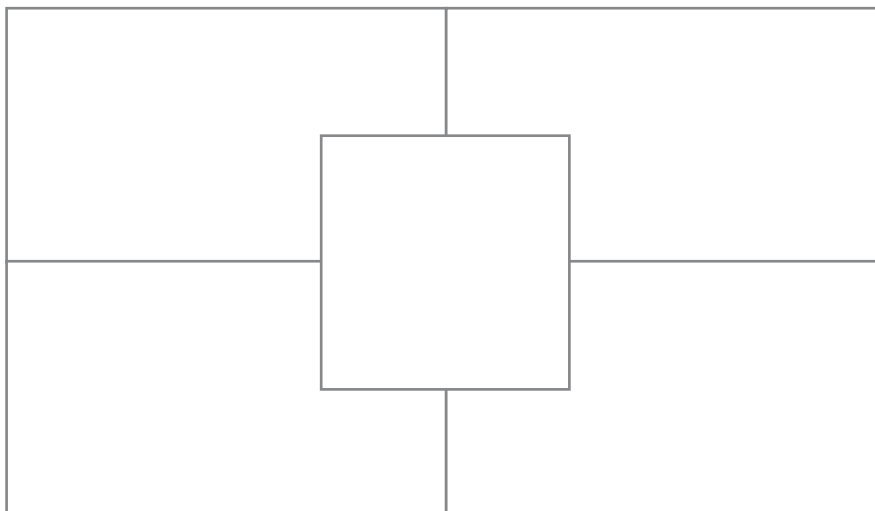
Im Bereich der *Selbstkompetenz* reflektiert die Fachkraft das Erreichen der Zielsetzungen, die in der partizipativen Förderplanung formuliert wurden, sie überprüft die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen und korrigiert diese, wenn sie sich als nicht zielführend erwiesen haben.

Methodische Hinweise

Die Weiterbildung richtet sich an den Grundlagen des kooperativen Lernens aus, welche die Heterogenität einer Gruppe als Chance begreifen. In der Zusammenstellung der Gruppe aus Tandems von frühpädagogischer Fachkraft und Lehrkraft bildet sich die Kooperation auf der Ebene struktureller Kopplungsprozesse zwischen den Systemen auch in den Arbeitsphasen der Weiterbildung ab. Dabei besteht die besondere Chance für die Fachkräfte, ihre Rolle als Vertreter einer spezifischen Institution zu überwinden. In einer gelingenden Kooperationsbeziehung können Lehrkräfte und frühpädagogische Fachkräfte voneinander profitieren, wenn sie Überschreitungen disziplinspezifischer Grenzen und Zuständigkeiten akzeptieren und ihre Perspektiven im Sinne der bestmöglichen Unterstützung des einzelnen Kindes und seiner Familie im Übergang zur Schule verknüpfen können. Ziel der kooperativen Gruppenarbeit ist es, eine akzeptierende und unterstützende Lern- und Arbeitsatmosphäre zu schaffen und Ablehnung sowie Störungen zu minimieren.

Ein Beispiel für eine Methode des kooperativen Lernens ist die Placemat-Methode, die sich an der Abfolge von Think – Pair – Share orientiert, die für das kooperative Lernen typisch ist. Eine Gruppe setzt sich aus zwei Tandems zusammen und erhält ein großformatiges Papier (z.B. DIN A3), auf dem insgesamt fünf Arbeitsfelder aufgezeichnet sind (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Arbeitsflächen auf dem Placemat-Arbeitsblatt



Quelle: eigene Darstellung; www.perspektive-lehramt.de/cms/media/uploads/A2eV4051Ybx2/Placemat.jpg

Jedes Mitglied der Kleingruppe hat nun die Gelegenheit, während eines vorgegebenen Zeitraums über eine Fragestellung nachzudenken und Stichpunkte dazu in seinem Arbeitsfeld zu notieren. Eine solche Frage lautet zum Beispiel: „Welche Möglichkeiten und Grenzen erleben Sie im Hinblick auf die Partizipation von Kindern und Familien im Prozess der Förderplanung?“

Die Gruppe kann anschließend in die Diskussion eintreten und sich über die Notizen in den Individualfeldern austauschen. Gegebenenfalls können die einzelnen Positionen auch zuerst gelesen und schriftlich kommentiert werden. Gemeinsame Gedanken werden im mittleren Feld notiert und am Ende der Arbeits- und Diskussionsphase dem Plenum vorgestellt (Share).

Ein Fallbeispiel soll zunächst das Instrument des *Individuellen Förder- und Entwicklungsplans (IEP)* illustrieren. Im Rahmen eines Inputs wird dann der Ablauf bei der Planung und Gestaltung von Planungssitzungen vorgestellt und in Form von Rollenspielen erprobt.

8.2 Inhalte der Weiterbildung

8.2.1 Theoretischer Input und Fallbeispiel:

Was ist ein IEP?

IEP ist ein Verfahren zur Dokumentation der individuellen Bildung und Entwicklung von Kindern. Auf der Grundlage einer Analyse der Lernvoraussetzungen werden Grob- und Feinziele formuliert, die innerhalb einer bestimmten Zeit im Unterricht erreicht werden sollen. Diese Ziele sollen von allen am Bildungs- und Entwicklungsprozess beteiligten Personen verfolgt werden.

IEP ist ein stärkenorientiertes Verfahren, das zunächst danach fragt, was Kinder besonders gut können. Es vernachlässigt aber auch nicht die Frage danach, in welchen Bereichen noch individuelle Unterstützungsmaßnahmen nötig sind. So werden Aussagen über die Sprachkompetenz, den sozial-emotionalen Entwicklungsstand, die Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmungsfähigkeiten, Motivation und Interesse sowie über das Lernverhalten und Lerntempo getroffen. Auf dieser Grundlage formuliert man Ziele, die kurz- und langfristig im Unterricht erreicht werden sollen. Das folgende Fallbeispiel soll die Formulierung von Zielen auf einem IEP illustrieren:

Stärken:

- Ercan ist sehr kontaktfreudig und motorisch begabt.
- Er zeigt großes Interesse an der Unterrichts- und Umgebungssprache Deutsch.
- In seiner Peer-Gruppe ist er beliebt.
- Er kann sich an Regeln halten.

Mögliche fördernde Bedingungen im Umfeld:

- Der Schulkindergarten wird regelmäßig besucht, er hat kaum Fehlzeiten.
- Der Vater zeigt großes Interesse am Bildungserfolg.
- Ercans großer Bruder kann als Übersetzer helfen.

Mögliche hemmende Bedingungen im Umfeld:

- Der Vater spricht kaum Deutsch.
- Die Berufstätigkeit des Vaters und die gleichzeitige Trennung von der Mutter Ercans führen zu wechselnden Betreuungsverhältnissen.

Angaben zur Vorgeschichte:

Ercan ist das jüngste von drei Kindern der Familie B. Nach der Trennung der Eltern übernimmt der Vater das Sorgerecht für die Kinder. Ercan leidet unter der Trennung von seiner Mutter, da nach Aussage des Vaters eine starke Bindung zu ihr besteht. Ercan wird nach dem täglichen Besuch der Kindertageseinrichtung nachmittags von seinen Geschwistern und einer Kinderfrau betreut, da der Vater ganztags arbeitet. Laut Aussage von Herrn B. verliefen Schwangerschaft und Geburt von Ercan normal. Ercan habe erst mit zwei Jahren gehen gelernt und sehr spät angefangen zu sprechen. Aufgrund des Beratungsgutachtens der Grundschule wurde Ercan von der Schulpflicht zurückgestellt und besucht den Schulkindergarten.

Formulierung der Ziele:

Auf der Grundlage der biografischen Angaben können in tabellarischer Form die Ziele formuliert werden. Exemplarisch werden hier die Bereiche *sozial-emotionale Kompetenzen* sowie das *Lern- und Arbeitsverhalten* dargestellt (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Festlegung von Zielen im IEP

Informationen	Fördermöglichkeiten
Bereich: sozial-emotionale Kompetenzen/Lern- und Arbeitsverhalten	
Ercan ist ein ruhiger und zurückhaltender, aber nicht ängstlicher Junge. Auf neue Situationen und Anforderungen in der Sprachfördergruppe (z.B. Partnerarbeit, Übernahme der Modellrolle bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse) reagiert er abwartend und unsicher. Er äußert seinen Unmut und versucht sich hinter seiner Mütze zu verstecken. Grundsätzlich ist er jedoch kooperativ und hilfsbereit. Er hat Vertrauen in die Gruppe und die kooperierende Lehrkraft aufgebaut und nimmt aktiv an Interaktionen teil. Auch außerhalb der Kita akzeptiert er mittlerweile die Lehrkraft als Bezugsperson und beginnt von sich aus Gespräche mit ihr.	Verstärkung der partner- und gruppenzentrierten Kommunikationssituationen, um den Aufbau von Selbstvertrauen zu fördern. Ercan soll behutsam im Rahmen von Hospitationen am Unterricht der Grundschule teilnehmen und dort in Kleingruppen auch Redeanteile übernehmen lernen.

Quelle: eigene Darstellung

In einer tabellarischen Übersicht, dem Entwicklungsprotokoll, werden die Förderziele, die konkrete Umsetzung der Förderung (Vorschläge für Fördermaßnahmen, Erfolg und gegebenenfalls Modifikation), die Beobachtung und Beurteilung des Kindes sowie Zeitangaben festgehalten.

Das Entwicklungsprotokoll kann auf DIN A3 vergrößert werden und sollte im Team derjenigen Personen, die an der Förderung beteiligt sind, überprüft und ergänzt werden, um eine fortlaufende Beurteilung des aktuellen Entwicklungsstands und der Förderbedürfnisse des jeweiligen Kindes zu gewährleisten. Der IEP kann damit einen Rahmen vorgeben, der die Planung und Fortschreibung von Bildungszielen auch im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich strukturiert. Als Grundlage für Elterngespräche ist der IEP ein professionelles Instrument, das zur Strukturierung für den Gesprächsverlauf genutzt werden kann. Das Einbeziehen der Familie stellt dabei eine Bedingung für das Gelingen von individueller Förderung dar, wie im Folgenden veranschaulicht wird.

8.2.2 Kinder und Familien in den Planungsprozess einbeziehen

Angesichts der großen Bedeutung einer partizipativen Förderplanung für den Erfolg von Fördermaßnahmen (siehe Kap. 4.3) soll in einem weiteren Schritt der Weiterbildung die Frage beantwortet werden, inwiefern

Kinder und Familien von den Lehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften stärker beteiligt und in den Förderprozess einbezogen werden können. Zudem erscheinen auch Programme vielversprechend, die den Kindern Strategien vermitteln, sich selbst in den IEP-Prozess einzubringen, denn die Befunde zeigen, dass auch Kinder mit einer gravierenden Beeinträchtigung durchaus dazu in der Lage sind, die eigene Perspektive in der Entwicklungsplanung zu vertreten. Dies stellt eine Voraussetzung für selbstbestimmte Teilhabe an Bildungs- und Entwicklungsprozessen dar.

Bei den IEP-Sitzungen sind alle am Transitionsprozess Beteiligten anwesend. Im Hinblick auf *lang- und kurzfristige Förderziele* können die folgenden Leitfragen das Einbeziehen der Familien und Kinder strukturieren:

- Zeitraum, in dem die Förderziele erreichbar erscheinen?
- Welche Bedeutung hat das Erreichen der Ziele für das Kind?
- Welche Bedeutung hat das Erreichen der Ziele für die schulische Laufbahn?
- Welche Bedeutung hat das Erreichen der Ziele für die Eltern?

In Bezug auf die vielfältigen Hintergründe der Kinder und ihrer Familien sollten folgende Punkte konkretisiert werden:

- Erwartungshaltungen in Bezug auf das Kind (aus kulturspezifischer Sicht, aus der Biografie der Eltern, geschlechtsspezifische Sozialisation)
- Aktionen der Familie und Reaktionen des Kindes darauf (Werden Entscheidungen ohne Absprache getroffen? Werden häusliche Aufgaben eingefordert? Werden Leistungen des Kindes besonders hervorgehoben?)
- Beziehungen innerhalb der Familie (Position des Kindes innerhalb der Familie aus dem Blickwinkel verschiedener Familienmitglieder, Beziehung zu den einzelnen Familienmitgliedern)
- Reaktionen der Peergroup (Ist das Kind integriert? Wird es akzeptiert, ernst genommen, bewundert etc.? Bedeutung des Kindes für den Zusammenhalt der Gruppe)
- Beziehung der Familie zu der Kindertageseinrichtung/Fachkraft/Schule/Lehrkraft (Welche Einstellung haben die Eltern zur Institution bzw. zu den Fachkräften allgemein? Welche Erwartungshaltung wird bezüglich des Fördererfolges an die Schule und die Kindertageseinrichtung formuliert? Was tun die Eltern, damit die häusliche Situation transparent für die Schule bzw. Kindertageseinrichtung wird?)
- Aktionen des Kindes und Reaktionen der Peer-Gruppe darauf (In der Pause, im Unterricht, in einer Freispiel- oder Lernsituation? Welche Handlungen folgen oder gehen dem Verhalten voraus? Welche Freundschaften ergeben sich?)
- Aktionen der Freunde und Reaktionen des Kindes darauf (Findet verbales Ausgrenzen statt? Sind Ausschlussprozesse vom gemeinsamen Spiel zu beobachten? Wie ist die verbale und körperliche Reaktion des Kindes?)

Die im Folgenden beschriebenen Schritte können dazu beitragen, dass die Einbindung von Kindern und deren Familie in den IEP-Prozess gelingt (vgl. Abb. 5, S. 64):

- *Stärken, Interessen und Umfeld analysieren:*
In diesem Schritt geht es einerseits darum, dass die Kooperationslehrkraft, die frühpädagogische Fachkraft und das Kind bzw. die Familie ein gemeinsames Wissen über die Interessen und Fähigkeiten des Kindes erarbeiten. Andererseits vermittelt die Lehrkraft einen transparenten Einblick in das Verfahren und die Zielsetzung der Individuellen Förderplanung aus der Schule. Falls bereits ein IEP

existiert, kann der Schüler über die Inhalte aufgeklärt werden und in Abhängigkeit von seinem Alter und seinen Fähigkeiten eigenaktiv den Umfang, Inhalt oder Schwerpunktsetzungen herausarbeiten.

- *Planungsschritte ermitteln:*

Die Kinder und Familien sollen ihre eigenen Perspektiven aufzeigen. Leitfragen können sich darauf beziehen, was sie sich für den Übergang in die Schule wünschen, welchen Beruf sie nach der Schule einmal ergreifen möchten, wie eine positive Zukunft aussehen könnte, was sie selbst dazu beitragen können und welche Unterstützung sie sich von welchen Personen wünschen würden. Daraufhin kann man festhalten, welche Informationen benötigt werden, um die langfristigen Ziele zu erreichen und welche kurzfristigen Ziele auf dem Weg dahin formuliert werden können. Die Eltern können selbst Listen erstellen, auf denen sie die Ziele festhalten, und im Gespräch mit der Lehrkraft, mit der frühpädagogischen Fachkraft oder mit anderen Personen diskutieren, welche Maßnahmen notwendig sind und welche Personen hinzugezogen werden sollen, um die Ziele zu erreichen.

Zur Vorbereitung des IEP-Treffens wird darüber hinaus diskutiert, wer daran teilnehmen soll, welche Schwerpunkte im Vordergrund stehen und wie die Situation gestaltet werden soll, damit die Sitzung zum Erfolg führt: Namensschilder vorbereiten, Getränke auswählen, Tagesablauf vorbereiten, Sitzordnung festlegen, Einladung schreiben, Karteikarten mit Leitfragen oder Symbolen formulieren, die den Ablauf strukturieren und illustrieren.

- *Planungsschritte skizzieren:*

Die Schülerin bzw. der Schüler formuliert zunächst eigene Stärken und schreibt diese auf („Ich kann ...“), dann Bedürfnisse („Ich brauche ...“) und schließlich konkrete Vorhaben, die erreicht werden sollen („Ich werde ...“). Damit die folgende IEP-Sitzung positiv verläuft, bietet es sich auch an, dass die skizzierten Planungsschritte ohne die Lehrkraft zu Hause mit den Eltern diskutiert werden.

- *IEP-Treffen abhalten:*

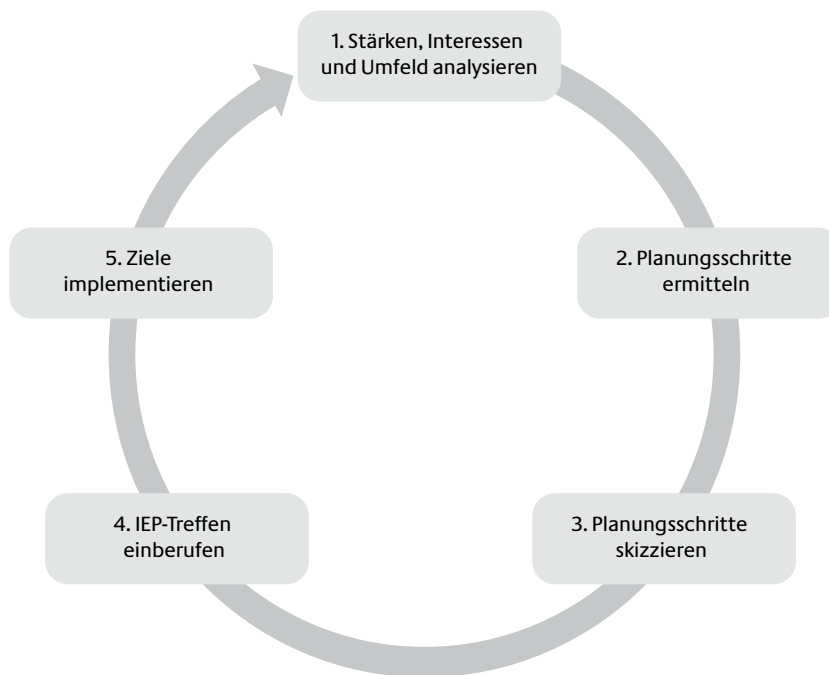
Bei einigen Kindern wirkt die gemeinsame IEP-Sitzung zusammen mit den Lehrkräften und der Familie einschüchternd, und eine aktive Teilnahme ist

zunächst nur ansatzweise möglich. Mithilfe der im vorangegangenen Schritt dargestellten Vorstrukturierung kann ein Kind aber mit größerer Erfahrung beispielsweise Eingangsstatements formulieren und später, wenn es in der Schule bereits mehrere Sitzungen erlebt hat, auch den Prozess moderieren und die Sitzung leiten. Erfahrene Schülerinnen und Schüler können auf die Sitzungen in Rollenspielen vorbereitet werden, in denen Situationen und Gespräche geprobt werden.

- *Ziele für den Übergang in die Schule implementieren:* Jedes Kind bzw. jedes Familienmitglied fasst die im IEP formulierten Ziele für sich zusammen, um einen Überblick über die Ziele, Wünsche, Unterstüt-

zungsmöglichkeiten und die pädagogischen Konsequenzen zu erhalten. Freundinnen und Freunde in der Peer-Gruppe können – sofern das Kind dies möchte – ebenfalls Einblick in die Zusammenfassung erhalten, damit man sie bei Bedarf hinzuziehen kann. Im Anfangsunterricht können die Schülerinnen und Schüler darauf achten, ob die im IEP festgehaltenen individuellen Fördermaßnahmen von allen Lehrkräften berücksichtigt werden und ob sie zum Erfolg führen. Kinder werden im Verlauf des Förderprozesses schließlich geschult, Selbstberichte über den Erfolg der Förderung zu schreiben, damit ihre eigene Perspektive im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten und Lehrkräften kontinuierlich gestärkt wird.

Abbildung 5: Vorgehensweise bei der Einbindung von Kind und Familie



Quelle: eigene Darstellung

8.3 Zusammenfassung

Die Grobkonzeption der vorgestellten kompetenzorientierten Weiterbildung skizziert die Bedeutung von Kooperationsstrukturen dafür, inklusive Bildungsbiografien auf der methodischen, organisatorischen und inhaltlichen Ebene sicherzustellen.

Auf der methodischen Ebene werden Elemente des kooperativen Lernens genutzt, um in heterogenen Arbeitsgruppen auch konträre Positionen zu bearbeiten, die sich beispielsweise aus den personellen, curricularen und strukturellen Differenzen der unterschiedlichen Systeme ergeben. Hier können während der Weiterbildung Prozesse der Synchronisierung von unterschiedlichen Bildungsverständnissen angestoßen und reflektiert werden.

Das Instrument der Förderpläne stellt eine Arbeitshilfe dar, um die Ziele von Kindertageseinrichtungen und Schulen aufeinander abzustimmen, gemeinsame Arbeitsstrukturen organisatorisch zu verankern und Bildungsverläufe kontinuierlich über Systemgrenzen hinweg zu dokumentieren.

Auf der inhaltlichen Ebene wird Folgendes deutlich: Die Partizipation von Kindern und Familien bei der Formulierung von Zielen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist von grundlegender Bedeutung für die individuellen Bewältigungskompetenzen von Kindern und Familien (siehe auch Kap. 2). Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die unterschiedlichen Ausgangslagen und Ressourcen in den Blick genommen werden und eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe gelingt.

9 Resümee

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt für Kinder und Familien eine deutliche Veränderung dar. Die bei der Transition ins formale Bildungssystem erlebte Diskontinuität ist für viele Kinder mit positiven Konsequenzen für die Entwicklung verbunden. Wenn Modelle von Transition jedoch die Heterogenität der individuellen Lernausgangslagen unter erschwerten Bedingungen des Aufwachsens ignorieren, kann der Wechsel zwischen den Institutionen zu Brüchen in der Bildungsbiografie führen.

Pädagogische Strategien, die lediglich auf der individuellen Ebene des Kindes ansetzen und ausgewählte schulische Vorläuferfähigkeiten im Hinblick auf die Herstellung von Schulfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, greifen bei der Gestaltung von Übergangsprozessen in inklusiven Settings zu kurz. Auch die institutionelle Verzahnung von Kindertageseinrichtungen und Schulen auf einer normativen Ebene (flexible Schuleingangsphase) führt nicht zwangsläufig zu einem Verzicht auf Selektion, wenn ein Förderbedarf im Sinne einer Statusdiagnostik am Kind legitimiert werden muss. Vielmehr müssen die komplexen Zusammenhänge zwischen individuellen Bewältigungskompetenzen und strukturellen Kopplungsprozessen der unterschiedlichen Systeme beim Übergang beachtet werden, wobei eine prozessuale Perspektive zu berücksichtigen ist.

Bei Kindern mit Entwicklungsgefährdungen beginnt der Transitionsprozess möglichst frühzeitig in der Kindertageseinrichtung und wird in der Schuleingangsphase kontinuierlich fortgesetzt. Solange diagnosebasierte Stigmatisierungen einzelner Kinder erforderlich sind, um in den Systemen Ressourcen für besondere Fördermaßnahmen zu erhalten, und solange der Übergang in die Schule von selektiven Mechanismen infolge der Entscheidung über die individuelle Schulfähigkeit des Kindes bestimmt wird, stehen Inklusion und Transition zueinander in einem widersprüchlichen Verhältnis.

Bezieht man sich auf die eingangs entwickelte Definition von Inklusion als Prozess von Einigungen, in dem Kindern die größtmögliche Teilhabe an Bildung ermöglicht und Exklusion minimiert werden

soll, dann spielen die Kooperation und Partizipation aller am Übergangsprozess Beteiligten eine zentrale Rolle für das Gelingen inklusiver Transitionsprozesse. Dabei wird die Kooperation zwischen den beiden Professionsgruppen in Kindertageseinrichtung und Schule auch durch Unterschiede in der Ausbildung und in der Bezahlung sowie die daraus resultierenden Differenzen des gesellschaftlichen Status im Sinne eines Hierarchiegefälles erschwert.

Diese strukturellen Grenzen gilt es innerhalb eines inklusiven Bildungssystems langfristig zu überwinden, unter anderem durch eine gemeinsame Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften im Primarbereich und die damit einhergehende Angleichung der tariflichen Eingruppierung, wie es beispielsweise in Südtirol der Fall ist. Der Abbau von Hierarchien wird auch gestützt durch Veränderungen auf der Ebene von Systemen im Sinne des Lernens unter einem Dach, wie es im Modellprojekt „Bildungshäuser von 3–10“ des Landes *Baden-Württemberg* umgesetzt wird.⁷ Wenn Elementar- und Primarbereich in einem Gebäude untergebracht sind, sinken strukturelle Hürden der Kooperation, und Transitionsprozesse können abhängig von den individuellen Bedarfen von Kindern und ihren Familien bereits frühzeitig geplant und umgesetzt werden. Die Idee von Patenschaften zwischen Kindern des Primar- und Elementarbereichs, die in Bildungshäusern umgesetzt wird, sowie der Einsatz von „erfahrenen“ Eltern als Begleiter im Übergangsprozess führen zu einem niedrigschwelligen Eintritt in den Primarbereich.

Auch Veränderungen auf der normativen Ebene können zu einer Synchronisierung des Bildungsverständnisses von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften beitragen. Auf der Basis dieser gemeinsamen Sprache stimmen sich die pädagogischen Fachkräfte der aufnehmenden und abgebenden Institution optimal mit der Familie ab. Dabei verfolgen sie das Ziel, dass das Kind in einer flexiblen, kindorientierten Schuleingangsphase den Übergang als kontinuierliche Fortschreibung seiner Bildungsbiografie erlebt.

Die konkrete Ausgestaltung des Übergangsprozesses stützt sich auf die Beobachtung und Doku-

mentation der Bildungsentwicklung, die die Stärken und Schwächen des Kindes in unterschiedlichen Bildungsbereichen darstellt. Im Gegensatz zur Feststellung der Schulfähigkeit oder einer Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ist die partizipative Förderplanung ein Instrument, das im Idealfall verlässliche, kontinuierliche Kooperationsstrukturen verankert, auf frühe Selektion verzichtet und die Verantwortungsübernahme der allgemeinen Schule für alle Kinder betont.

Eine große Chance für die Umsetzung von Inklusion im Primarbereich besteht im jahrgangsübergreifenden Lernen. In der Altersheterogenität erleben sich Kinder in unterschiedlichen Rollen, als jüngeres oder älteres Kind oder als Hilfe suchendes oder unterstützendes Kind. Die Beurteilung von Leistungen erfolgt aufgrund der Analyse und Beschreibung von Kompetenzen. Kinder, die im Verlauf der Schuleingangsphase zusätzliche Unterstützung benötigen, erhalten diese flexibel und bedarfsgerecht aus einem systembezogenen Budget der Schule. In diesem Zusammenhang werden bei Bedarf externe Unterstützungssysteme einbezogen, zum Beispiel therapeutische Systeme oder Systeme im Kontext der Erziehungshilfe, und die damit verbundenen horizontalen Transitionserfahrungen von Kindern werden bei ihrer Unterstützung berücksichtigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Gestaltung einer inklusiven Transition folgende Aspekte stärker in den Vordergrund rücken sollten:

- Unterschiede in der zeitlichen Ausdehnung der Transitionsphase speziell im Hinblick auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Zusammenspiel von Frühförderung, Frühen Hilfen, Frühpädagogik und Pädagogik des Primarbereichs;
- Diversität von kindlichen und familiären Lebenslagen im Sinne der Heterogenitätsdimensionen;
- Beachtung externer Unterstützungssysteme (u.a. Soziale Dienste, Therapiemaßnahmen);
- Beachtung horizontaler Transitionen im Tagesverlauf von Kindern, die auf externe Unterstützungssysteme angewiesen sind;
- Konzeption der Kommunikation und Kooperation zwischen den Systemen, um eine geteilte, ressourcenorientierte Förderperspektive zu entwickeln.

7 Vgl. dazu: Strätz, Rainer/Solbach, Regina/Holst-Solbach, Friedemann (2009): *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren*. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

10 Literatur

- Akgün, Mechthild (2006): Praxis der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen des Projektes TransKIGs NRW. www.transkigs.nrw.de/projekt/erhebung.html (29.04.2014)
- Albers, Timm (2012): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München/Basel
- Albers, Timm/Bruck, Svenja/Even, Jenny/Lüpke, Stefanie/Thomas, Sarah/Tremel, Heide (2011): Kitas als Türöffner. Integrative Tageseinrichtungen für Kinder als Schlüssel zur gleichberechtigten Teilhabe. Hannover
- Alexander, Karl/Entwisle, Doris (1988): Achievement in the first two years of school: Patterns and processes. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (1), S. 157
- Amirpur, Donja (2013): Behinderung und Migration. Eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 36. München
- AOK (2007): Leitfaden Diagnostik/Begutachtung. www.aok-gesundheitspartner.de/imperia/md/gpp/hh/heilberufe/vertraege/iff/hh_heil_iff_mantelvertrag_diagnostik_anl07.pdf (21.10.2014)
- Arndt, Ann-Kathrin/Rothe, Antje/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58. Jg., H. 1, S. 70–84
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld
- Avci-Werning, Meltem/Dirim, Inci/Lütje-Klose, Birgit/Willenbring, Marc (2006): Supporting Language Development for Pluri-/Multilingual Children at School Entry. In: Hancock, Andrew/Hermeling, Susanne/Landon, John/Young, Andrea (Hrsg.): *Building on Language Diversity with Young Children. Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition*. Berlin, S. 127–166
- Barnard, Wendy Miedel (2004): Parent involvement in elementary school and educational attainment. In: *Children and Youth Services Review*, 26(1), S. 39–62
- Beelmann, Wolfgang (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, Christoph/Horstmann, Tordis (Hrsg.): *Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung*. München, S. 71–77
- Beelmann, Wolfgang (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Hamburg
- Bierman, Karen/Derousie, Rebecca/Heinrichs, Brenda/Domitrovich, Celene/Greenberg, Mark/Gill, Sukhdeep (2013): Sustaining High Quality Teaching and Evidence-based Curricula: Follow-up Assessment of Teachers in the REDI Project. In: *Early Education Development*, Bd. 24, Nr. 8., S. 1194–1213
- Bierman, Karen/Domitrovich, Celene/Nix, Robert/Gest, Scott/Welsh, Janet/Greenberg, Mark/Blair, Clancy/Nelson, Keith/Gill, Sukhdeep (2008): Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program. In: *Child Development*, 79 (6), S. 1802–1817
- Black, Linda/Neel, John/Benson, Gwen (2008): NCTAF/GSU Induction Project. Final Report. National Commission on Teaching and America's Future. Georgia
- Bleidick, Ulrich/Rath, Waldtraut/Schuck, Karl Dieter (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., H. 2, S. 247–264
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Dt. Übers.: Boban, Ines/Hinz, Andreas. Hrsg. der deutschen Ausgabe: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Hrsg. der deutschsprachigen Ausgabe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt am Main
- Branding, Dave/Bates, Paul/Miner, Craig (2009): Perceptions of self-determination by special education and rehabilitation practitioners based on viewing a self-directed IEP versus an external-directed IEP meeting. In: *Research in Developmental Disabilities*, 30. Jg., H. 4, S. 755–762

- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Cambridge/Massachusetts
- Bronfenbrenner, Urie (1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.* Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main
- Bronfenbrenner, Urie (2012): *Ökologische Sozialisationsforschung. Ein Bezugsrahmen.* In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie.* Wiesbaden, S. 167–176
- Bronfenbrenner, Urie/Morris, Pamela (1998): *The ecology of developmental processes.* In: Lerner, Richard (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*, Bd. 1. New York, S. 993–1028
- Broström, Stig (2002): *Communication and continuity in the transition from kindergarten to school.* In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* London, S. 52–63
- Broström, Stig (2003): *Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school.* *European Early Childhood Education Research Journal, Research Monograph Series 1*
- Broström, Stig (2007): *Transitions in children's thinking.* In: Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (Hrsg.): *Informing transition in the early years: Research, policy and practice.* Berkshire, S. 61–73
- Bruner, Jerome (1996): *The culture of education.* Cambridge/Massachusetts
- Cairns, Alyssa/Harsh, John (2014): *Change in Sleep Duration, Timing, and Quality as Children Transition to Kindergarten.* In: *Behavioral Sleep Medicine*, 12, S. 1–10
- Carle, Ursula/Samuel, Annette (2006): *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren.* Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bremen
- Carle, Ursula/Samuel, Annette (2007): *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren.* Baltmannsweiler
- Caspi, Avshalom/Moffitt, Terrie (1991): *Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty.* In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Bd. 61, H. 1, S. 157–168
- Caspi, Avshalom/Moffitt, Terrie (1993): *When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence.* In: *Psychological Inquiry*, Bd. 4, H. 4, S. 247–271
- Cloos, Peter/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (2011): *Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“.* In: Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.* Weinheim, S. 195–208
- Corsaro, William (2011): *Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion.* In: Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): *„Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten.* München, S. 14–21
- Cowan, Philip (1991): *Individual and family life transitions: A proposal for a new definition.* In: Cowan, Philip/Hetherington, Mavis (Hrsg.): *Family transitions: Advances in family research.* Hillsdale/New Jersey, S. 3–30
- Diehm, Isabell (2008): *Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.* In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung.* Wiesbaden, S. 557–575
- Dittrich, Gisela (2013): *Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung – Beispiel: Barrieren abbauen, um Inklusion in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen.* In: *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6.* München, S. 152–171
- 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(3), S. 217–230
- Dockett, Sue/Perry, Bob (2007): *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences.* Sydney
- Dockett, Sue/Perry, Bob/Kearney, Emma/Hampshire, Anne/Mason, Jan/Schmied, Virginia (2011): *Facilitating children's transition to school from families*

- with complex support needs. Research Institute for Professional Practice, Learning and Education. Albury
- Dollase, Rainer (2000): Reif für die Schule? In: *Kinderzeit*, H. 2, S. 5–8
- Dollinger, Silvia (2012): Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule. Bad Heilbrunn
- Duncan, Greg/Dowsett, Chantelle/Claessens, Amy/Magnuson, Katherine/Huston, Aletha/Klebanov, Pamela/Pagani, Linda/Feinstein, Leon/Engel, Mimi/Brooks-Gunn, Jeanne/Sexton, Holly/Duckworth, Kathryn/Japel, Crista (2007): School readiness and later achievement. In: *Developmental Psychology*, 43 (6), S. 1428–1446
- Dunlop, Aline-Wendy (2002a): Conclusions. In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*. London, S. 146–154
- Dunlop, Aline-Wendy (2002b): Perspectives on children as learners in the transition to school. In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.): *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for children in early education*. London, S. 98–110
- Dunlop, Aline-Wendy (2002c): *Early Years Educational Transitions: Working together for children in the early years. Researching Current Transition Practice in Stirling Council, 2001–2002. Report to Stirling Council*. Stirling, UK
- Dunlop, Aline-Wendy (2007): Bridging research, policy and practice. In: Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (Hrsg.): *Informing transitions in the early years*. Maidenhead, S. 152–168
- Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (Hrsg.) (2007): *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead
- Eberwein, Hans (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 46, S. 468–476
- Eggert, Dietrich (1997): *Von den Stärken ausgehen*. Dortmund
- Ellinger, Stephan/Koch, Katja (2007): Flexible Schuleingangsphase für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine kritische Bilanz zur Effektivität von Diagnose- und Förderklassen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 3, S. 82–90
- Emmerl, Dorothea (2008): Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Ines/Haderlein, Ralf (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik*, Bd. 1. Freiburg im Breisgau, S. 37–64
- Entwisle, Doris/Alexander, Karl (1998): Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting It. In: *The Elementary School Journal* 98 (4), S. 351–364
- Fabian, Hilary (2002a): *Children Starting School*. London
- Fabian, Hilary (2002b): Empowering children for transitions. In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.): *Transitions in the early years*. London, S. 123–134
- Fabian, Hilary (2007): Informing transition. In: Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (Hrsg.): *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead, S. 3–17
- Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.) (2002): *Transitions in the early years*. London
- Faust, Gabriele (2008): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen/Farmington Hills, S. 225–240
- Faust, Gabriele/Roßbach, Hans-Günther (2004): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, Liselott/Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn, S. 91–105
- 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 (2011): Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. In: *Journal of Educational Research Online*, 3 (2), S. 38–61
- Faust, Gabriele/Götz, Margarete/Hacker, Hartmut/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2004): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn

- Filipp, Sigrun-Heide (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. 3. Aufl. Weinheim, S. 3–52
- Fink, Benedykt (1991): Interestdevelopment as structural change in person–object relationships. In: Oppenheimer, Louis/Valsiner, Jaan (Hrsg.): *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives*. New York, S. 175–204
- Fink, Benedykt (1992): Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Personen-Gegenstandskonzeption. In: Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster, S. 53–83
- Flender, Judith (2006): Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule aus Sicht der Erzieherinnen. In: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken*. Wiesbaden, S. 233–241
- Fölling-Albers, Maria (2008): Kinder und Kindheit im Blick der Erziehungswissenschaft. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen/Farmington Hills, S. 33–47
- Fthenakis, Wassilios (1998): Family transitions and quality in early childhood education. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 6 (1), S. 5–17
- Fthenakis, Wassilios (1999): Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: Fthenakis, Wassilios/Eckert, Martina/Block, Michael von; für den Deutschen Familienverband (Hrsg.): *Handbuch Elternbildung*, Bd. 1. Opladen, S. 31–68
- Fthenakis, Wassilios (2001): Viel Lärm um nichts? In: *klein & groß*, 54 (2), S. 7–14, S. 32–36
- Fthenakis, Wassilios (2002): Bildungsauftrag in der Kindertageseinrichtung: Ein umstrittenes Terrain. In: *klein & groß*, 55 (1), S. 24–27
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Witterschlick
- Galindo, Claudia/Sheldon, Steven (2012): School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Bd. 27, H.1, S. 90–103
- Geiling, Ute/Liebers, Katrin (2013): Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition (ILEA T) als verbindendes Instrument zwischen Kita und Grundschule. In: *Gemeinsam leben*, H. 3, S. 234–241
- Goepel, Janet (2009): Constructing the Individual Education Plan: Confusion or Collaboration? In: *Support for Learning*, 24 (3), S. 126–132
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2001): Der Übergang zum Schulkind: Was sagen die Kinder selbst dazu? In: *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern. Info-Dienst* (2), S. 17–20
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2002): *Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2006): Enhancing transitions competence of the child's social systems through coconstruction. In: Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (Hrsg.): *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice*. Maidenhead, S. 21–32
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2009): A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. In: *Early Years*, 29 (1), S. 59–68
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin
- 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
- Grotz, Tanja (2005): *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung von kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess*. Hamburg

- Hanke, Petra/Hein, Anna (2008): Heterogenität im Übergang in die Grundschule. In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 12. Wiesbaden, S. 287–290
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6. München, S. 24–62
- Helmke, Andreas (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H. 7, S. 77–86
- Henderson, Anne/Mapp, Karen (2002): *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas
- Hinz, Andreas (1997): ‚Integrative Diagnostik‘ zwischen Ressourcenbeschaffung und Verstehensprozessen. In: Meissner, Klaus (Hrsg.): Integration. Schulentwicklung durch integrative Erziehung. Berlin, S. 159–169
- Hollerer, Luise (2002): Nach welcher Pfeife müssen unsere Kinder tanzen? In: *Unsere Kinder*, 57. Jg., Nr. 5, S. 114–120
- Honig, Michael-Sebastian/Kreid, Bianca (2008): Kooperation als Unvereinbarkeitsmanagement. Wie ponte Unmögliches möglich zu machen versuchte. In: Ramseger, Jörg/Hoffsommer, Jens (Hrsg.): Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar, S. 128–134
- Jogschies, Peter (2008): Förderdiagnostik und sonderpädagogische Begutachtung – Ein Rückblick auf 30 Jahre. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 4, S. 32–142
- Johansson, Inge (2002): Parents' views of transition to school and their influence in this process. In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.): *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. London, S. 76–86
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2005): Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Öffentlicher Beschluss der Jugendministerkonferenz 2005. München
- Kienig, Anna (2006): The importance of social adjustment for future success. In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.): *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for children in early education*. 3. Aufl. London, S. 23–37
- Klaudy, Elke/Torlümke, Anika (2010): Der Übergang Kindergarten – Grundschule: Entwicklungstrends und Projekte. In: Brandel, Rolf/Gottwald, Mario/Oehme, Andreas (Hrsg.): *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region*. Wiesbaden, S. 69–104
- Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. DJI Materialien, Reihe Integration behinderter Kinder. Weinheim/München
- Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Kluczniok, Katharina (2012): Die vorzeitige Einschulung. Eine empirische Analyse zum Verlauf und zu Determinanten der Einschulungsentscheidung. Münster
- 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
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1994. <http://nibis.ni.schule.de/~infosos/kmk-1994.htm> (21.10.2014)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutsch-

- land) (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung
- KMK/JMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (21.10.2014)
- Knauf, Tassilo/Schubert, Elke (2005): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In: Textor, Martin (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/1321.html (21.10.2014)
- König, Anke (2014): Ganzheitliches Bildungsverständnis als Schlüssel zur Inklusion. Chancen des Elementarbereichs als Ort gemeinsamen Lebens. In: Gemeinsam leben, H. 4, S. 196–205
- Kottmann, Brigitte (2006): Die Überweisung in die Sonderschule: Typische Fälle und Benachteiligungsmuster. In: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Wiesbaden, S. 145–152
- Krapp, Andreas/Fink, Benedykt (1992): The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In: Renninger, K. Ann/Hidi, Suzanne/Krapp, Andreas (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, S. 397–429
- Kreid, Bianca (2008): Moderation – eine Methode zur Begleitung von Kooperationsprozessen. In: Ramseger, Jörg/Hoffsommer, Jens (Hrsg.): Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar, S. 39–43
- Kreid, Bianca/Knoke, Andreas (2011): Bildung gemeinsam gestalten – Kooperation von Kitas und Grundschulen begleiten und unterstützen. In: Kucharz, Dietmut/Irion, Thomas/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden, S. 99–102
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion – Online, H. 1. www.inklusion-online.net/index.php?menuid=3&reporeid=17 (21.10.2014)
- Kron, Maria (2009): Übergänge von der inklusiven Kindertageseinrichtung zur Schule – Übergänge in disparaten Landschaften der Erziehung und Bildung. In: Heimlich, Ulrich/Behr, Isabell (Hrsg.): Inklusive Qualität in der frühen Kindheit – Internationale Perspektiven. Münster, S. 215–222
- Kron, Maria (2012): Barrierefreie Passagen in inklusiver Erziehung und Bildung. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 101–113
- Kron, Maria (2013): Kooperation – unumgänglich zur Inklusion. Zur Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrer/innen im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule. In: Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben, 21. Jg., H. 4, S. 213–223
- Kron, Maria/Papke, Birgit (2006): Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Bad Heilbrunn
- Leu, Hans/Schelle, Regine (2013a): Das Kompetenzprofil „Kinder mit Behinderung“. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusion – Kinder mit Behinderung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 6. München, S. 76–128
- Leu, Hans/Schelle, Regine (2013b): Das Kompetenzprofil „Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen“. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5, S. 130–155
- Lichtblau, Michael (2013): Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder. In: Zeitschrift für Grundschulforschung – Themenschwerpunkt Inklusion, 6 (1), S. 72–87
- Lichtblau, Michael (2014a): Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Tran-

- sition vom Kindergarten zur Schule. In: Zeitschrift Frühe Bildung, 3 (2), S. 93–103
- Lichtblau, Michael (2014b): Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive. In: Trumpa, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva/Klauß, Theo (Hrsg.): *Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim, S. 204–219
- Lichtblau, Michael/Werning, Rolf (2012): Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Ines/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*, Bd. 5. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen. Freiburg im Breisgau, S. 211–244
- Lichtblau, Michael/Thoms, Sören/Werning, Rolf (2013): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In: Werning, Rolf/Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn, S. 200–220
- Liebers, Katrin/Kowalski, Dietrich (2007): Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule beim Übergang. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.). Ludwigsfelde
- Lingenauber, Sabine (2010): Der Übergang zwischen (integrativen) Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. In: Stein, Anne-Dore/Krach, Stefanie/Niediek, Imke (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 125–130
- LoCasale-Crouch, Jennifer/Moritz Rudasill, Kathleen/Sweeney, Beverly D./Chattrabuthi, Chalawan/Patton, Christine/Pianta, Robert (2012): The Transition to Kindergarten: Fostering Connections for Early School Success. In: Karabenick, Stuart/Urdu, Timothy (Hrsg.): *Transitions Across Schools and Cultures. Advances in Motivation and Achievement*, Bd. 17. Bingley, S. 1–26
- Loizou, Eleni (2011): Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. In: *Early Years*, 31 (1), S. 43–55
- Lütje-Klose, Brigitte/Urban, Michael/Werning, Rolf/Willenbring, Marc (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in regionalen Integrationskonzepten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 3, S. 82–94
- Magnuson, Katherine/Shager, Hilary (2010): Early education: Progress and promise for children from low-income families. In: *Children and Youth Services Review*, H. 32, S. 1186–1198
- Malecki, Andrea (2013): Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. In: *Statistisches Bundesamt*, 5, S. 357–365
- Malsch, Anna/Green, Beth/Kothari, Brianne (2011): Understanding Parents' Perspectives on the Transition to Kindergarten: What Early Childhood Settings and Schools Can Do for AT-Risk Families. In: *Best Practice in Mental Health*, 7 (1), S. 47–66
- Mand, Johannes (2002): Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht. Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schwache oder auffällige Kinder und Jugendliche. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53. Jg., H. 1, S. 8–13
- Margetts, Kay (2000): Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. In: *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 7 (1), S. 20–30
- Margetts, Kay (2002): Transition to school – Complexity and diversity. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), S. 103–114. www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930285208981#.Uo5q8OLq-GU (21.10.2014)
- Margetts, Kay (2003): Does adjustment at preschool predict adjustment in the first year of schooling? In: *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 10 (2), S. 13–25
- Margetts, Kay (2007a): Preparing children for school – benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (2), S. 43–50
- Margetts, Kay (2007b): Understanding and supporting children: Shaping transition practices. In: Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (Hrsg.): *Informing transitions in the early years*. London, S. 107–119
- McIntyre, Laura/Blacher, Jan/Baker, Bruce (2006): The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. In: *Journal*

- of Intellectual Disability Research, 50 (5), S. 349–361.
www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x/full (21.10.2014)
- McIntyre, Laura/Eckert, Tanya/Fiese, Barbara/DiGenaro, Florence/Wildenger, Leah (2007): Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. In: Early Childhood Education Journal, H. 35, S. 83–88
- Moen, Phyllis/Elder, Glenn/Lüscher, Kurt (1995): Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development. American Psychological Association. Washington DC
- Mudiappa, Michael/Artelt, Cordula (Hrsg.) (2014): BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarbereich, Bd. 15. Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Bamberg
- Mullis, Ina/Martin, Michael/Foy, Pierre/Arora, Alka (2012a): TIMSS 2011 international results in mathematics. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Chestnut Hill, MA
- Mullis, Ina/Martin, Michael/Foy, Pierre/Drucker, Kathleen (2012b): PIRLS 2011 international results in reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Chestnut Hill, MA
- Nickel, Horst (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 37, S. 217–227
- Nickel, Horst (1992): Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung – „Schulreife“ aus ökosystemischer Sicht. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 1. Weinheim, S. 88–100
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2010): Transitionen. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Berlin, S. 447–450
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried/Netta, Brigitte (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit den Kindern den Übergang schaffen. Freiburg im Breisgau
- Nix, Robert/Bierman, Karen/Domitrovich, Celene/Gill, Sukhdeep (2013): Promoting Children’s Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. In: Early Education Development, 24 (7), S. 1000–1019
- Nutbrown, Cathy/Clough, Peter/Atherton, Frances (2013): Inclusion in the early years. London
- Odom, Samuel/Peck, Charles/Hanson, Marci/Beckman, Paula/Kaiser, Ann/Lieber, Joan/Brown, William/Horn, Eva/Schwartz, Ilene (2012): Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis. www.education.jhu.edu/PD/newhorizons/Exceptional%20Learners/Inclusion/General%20Information/inclusion_preschool.htm (15.05.2014)
- OECD (2001): Bildung auf einen Blick 2001. Paris
- OECD (2004): Bildung auf einen Blick 2004. Paris
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf (21.10.2014)
- O’Kane, Mary/Hayes, Noirin (2006): The Transition to School in Ireland: Views of Preschool and Primary School Teachers. In: International Journal of Transitions in Childhood, Bd. 2, S. 4–16
- Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.) (2014): Transitions to School. New York
- Petriwskyj, Anne (2010a): Kindergarten transitions and linkages to primary school-readiness reconceptualised. In: Peterson, Penelope/Baker, Eva/McGaw, Barry (Hrsg.): International Encyclopedia of Education. Oxford, S. 120–125
- Petriwskyj, Anne (2010b): Diversity and inclusion in the early years. In: International Journal of Inclusive Education, 14 (2), S. 195–212
- Petriwskyj, Anne (2014): Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In: Perry, Bob/Dockett, Sue/Petriwskyj, Anne (Hrsg.): Transitions to School. New York, S. 201–219
- Phillips, Deborah/Lowenstein, Amy (2011): Early Care, Education and Child Development. In: Annual Review of Psychology, Bd. 62, S. 483–500
- Pianta, Robert/Cox, Martha (1999): The transition to Kindergarten. Baltimore
- Pianta, Robert/Kraft-Sayre, Marcia (1999): Parents’ observations about their children’s transitions to kindergarten. In: Young Children, 54 (3), S. 47–53
- Pianta, Robert/Kraft-Sayre, Marcia (2003): Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families & schools. Baltimore
- Pianta, Robert/Walsh, Daniel (1996): High risk children in the schools: Constructing sustaining relationships. New York
- Pianta, Robert/Cox, Martha/Taylor, Loriane/Early, Diane (1999): Kindergarten teachers’ practices related to the transition to school: Results of a nati-

- onal survey. In: *Elementary School Journal*, 100 (1), S. 71–86
- Potter, Carol/Walker, Gary/Keen, Bev (2013): ‚I am reading to her and she loves it‘: benefits of engaging fathers from disadvantaged areas in their children’s early learning transitions. In: *Early Years: An International Research Journal*, 33. Jg., H. 1, S. 74–89
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden
- Prenzel, Annedore (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5, 2. bearb. Aufl.* München
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster
- Ramseger, Jörg/Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008): *Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Weimar
- Rathmer, Benedikt (2012): *Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen, Empirische Bestandsaufnahme, Perspektiven*. Münster
- Rauschenbach, Thomas (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, H. 12, S. 3–6
- Rimm-Kaufman, Sara/Pianta, Robert (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), S. 491–511
- Rimm-Kaufman, Sara/Pianta, Robert (2005): Family-School Communication in Preschool and Kindergarten in the Context of a Relationship-Enhancing Intervention. In: *Early Education and Development*, Bd. 16, H. 3, S. 287–316
- Roßbach, Hans-Günther (2008): Vorschulische Erziehung. In: Cortina, Kai/Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl/Trommer, Luitgard (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek, S. 283–324
- Rothe, Antje (2013): Professionelle Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität am Schulanfang. In: Werning, Rolf/Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn, S. 221–244
- Ryan, Rebecca/Fauth, Rebecca/Brooks-Gunn, Jeanne (2006): Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education. In: Spodek, Bernard/Saracho, Olivia (Hrsg.): *The handbook of research on the education of young children*. New York, S. 323–346
- Samuel, Annette (2009): Blitzlichter aus der Praxis. In: Lenkungsgruppe TransKiGs (Hrsg.): *Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts*. Ludwigsfelde, S. 32–39
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (22.10.2014)
- Schlee, Jörg (2008): 30 Jahre „Förderdiagnostik“ – eine kritische Bilanz. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 4, S. 122–131
- Schuck, Karl Dieter (2004): Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 8, S. 350–360
- Schulting, Amy/Malone, Patrick/Dodge, Kenneth (2005): The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. In: *Developmental Psychology*, 41 (6), S. 860–871
- Schulting, Amy/Malone, Patrick/Dodge, Kenneth (2007): Kindergarten transition practices: Are they meeting the needs of low-income, minority children? Society for Research in Child Development, Poster Presentation
- Seitz, Simone (2009): *Mittendrin verschieden sein – inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen*. Studienbrief. Fulda
- Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Thim, Anja (2012): *Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 30. München
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2010): *Bildung für Berlin. Die flexible Schulanfangsphase*. Berlin

- Shields, Polly (2009): ‚School doesn’t feel as much of a partnership’: parents’ perceptions of their children’s transition from nursery school to reception class. In: *Early Years*, 29 (3), S. 237–248
- Siraj-Blatchford, Iram (2010): Learning in the home and at school: How working class children, succeed against the odds’. In: *British Educational Research Journal*, 36 (3), S. 463–482
- Smart, Diana/Sanson, Ann/Baxter, Jennifer/Edwards, Ben/Hayes, Alan (2008): Home-to-school transitions for financially disadvantaged children. Summary Report. Sydney
- Smythe-Leistico, Ken/Young, Colleen/Mulvey, Laurie/McCall, Robert/Petruska, Margaret/Barone-Martin, Carole/Capozzoli, Renata/Best, Tiffani/Coffee, Barbara (2012): Blending theory with practice: implementing kindergarten transition using the interactive systems framework. In: *American Journal of Community Psychology*, 50 (3–4), S. 357–369
- Spangler, Gottfried (1994): Individuelle und soziale Prädiktoren schulbezogenen Verhaltens von Kindern im ersten Grundschuljahr: Eine Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26. Jg., H. 2, S. 112–131
- Spangler, Gottfried (1999): Leistung, Motivation und Streß in der Grundschule: Vorhersagen aus dem Kleinkind- und Vorschulalter. In: Jerusalem, Matthias/Pekrun, Reinhard (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen, S. 127–145
- Strätz, Rainer/Solbach, Regina/Holst-Solbach, Friedemann (2009): Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen – Anforderungen an Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen*. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 5, S. 24–112
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 15. München
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pamela/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. London
- Sylva, Kathy/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda/Sammons, Pamela/Melhuish, Edward/Elliott, Karen/Totsika, Vasiliki (2006): Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (1), S. 76–92
- Test, David/Mason, Christine/Hughes, Carolyn/Konrad, Moira/Neale, Melia/Wood, Wendy (2004): Student Involvement in Individualized Education Program Meetings. In: *Exceptional Children*, 70 (4), S. 391–412
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2003): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder*. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim
- Viernickel, Susanne (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen
- Wachtel, Peter (2005): Zur Neuregelung der sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen. In: *SVBl*, H. 2, S. 88–92
- Walker, Sue/Dunbar, Stephanie/Meldrum, Katrina/Whiteford, Chrystal/Carrington, Suzanne/Hand, Kristine/Berthelsen, Donna/Nicholson, Jan (2012): The transition to school of children with developmental disabilities: View of parents and teachers. In: *Australasian Journal of Early Childhood*, 37. Jg., H. 3, S. 22–29
- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (2014): *Behinderung und Migration*. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden
- Weigt, Michael (1998): 25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrigblieb. In: *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, H. 2. <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-empfehlungen.html> (22.10.2014)
- Weltzien, Dörte/Albers, Timm (Hrsg.) (2014): *Vielfalt und Inklusion*. Kindergarten heute spezial. Freiburg
- Welzer, Harald (1993): *Transitionen*. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen
- Werning, Rolf (2011): *Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung*. In: *Lernende Schule*, 14. Jg., H. 55, S. 4–8

- Werning, Rolf (2011a): Inklusion – Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. In: Zeitschrift für Erziehung und Schule, H. 2, S. 73–79
- Wildenger, Leah/McIntyre, Laura (2011): Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. In: Journal of Child and Family Studies, Bd. 20, H. 4, S. 387–396
- Wörz, Thomas (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, S. 22–41
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln

- Yeboah, David (2002): Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. In: Early Years, 22 (1), S. 51–68

Orientierungs- und Bildungspläne

Baden Württemberg

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2002): Verwaltungsvorschrift zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjhg/01-Redaktion/PDF-Anlagen/kultusministerium.baden-wuerttemberg.de,property=pdf,bereich=kjhg,sprache=de,rwb=true.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011. www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf

Bayern

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. www.sozialministerium.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/kinderbetreuung/bildungsleitlinien_barrierefrei.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin

Berlin

- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010): Bildung für Berlin. Die flexible Schulanfangsphase. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/grundschule/flexible_schulanfangsphase.pdf?start&ts=1410174758&file=flexible_schulanfangsphase.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014): Berliner Bildungsprogramm. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm.pdf?start&ts=1410430768&file=berliner_bildungsprogramm.pdf

Brandenburg

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (o.J.): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de

Bremen

- Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich – Bremen. www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Jugendsenatorin_Rahmenplan_2012_web.pdf

Hamburg

- Hamburger Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): Hamburger Bildungsempfehlun-

gen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. Hamburg

Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Hamburger Bildungsplan Grundschule. www.hamburg.de/bildungsplaene/2460202/start-grundschule/

Hessen

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. www.bep.hessen.de/irj/BEP_Internet

Mecklenburg-Vorpommern

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. www.bildungs-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption_0bis10jaehrige.pdf

Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. www.mk.niedersachsen.de/download/4491

Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf

Rheinland-Pfalz

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (2002): Rahmenplan Grundschule. http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/RaPla_MA_ALLGGR_06_2002.pdf

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur in Rheinland-Pfalz (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstät-

ten in Rheinland-Pfalz. <http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/dateiablage/Bildungsempfehlungen/BEE/Downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf>

Saarland

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2006): Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Programm.pdf

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (2006): Fördern in der Grundschule. www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/AllgemeinerTeil.pdf

Sachsen

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=37

Sächsisches Staatsministerium für Soziales/Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2003): Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule vom 13.08.03. www.schule.sachsen.de/download/download_smk/kooperationsvereinbarung.pdf

Sachsen-Anhalt

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2009): Die Schuleingangsphase in Sachsen-Anhalt. Hinweise zur pädagogischen Gestaltung. www.bildung-lsa.de/files/e447b0d17dcee80b126feff7b6e14c85/Schuleingangsphase_in_Sachsen_Anhalt.pdf

Ministerium für Arbeit und Soziales Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. www.ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf

Schleswig-Holstein

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung Schleswig-Holstein (2008): Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von

Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein.
www.schleswig-holstein.de/MSGFG/DE/Kindertageseinrichtungen/Bildungsauftrag/Leitlinien/Leitlinien_node.html

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung Schleswig-Holstein (2014): Den Übergang gestalten. Leitfaden zur Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen. www.schleswig-holstein.de/MSGWG/DE/Service/Broschueren/Kita/UebergangGestaltenKitaSchule__blob=publicationFile.pdf

Thüringen

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. www.thueringen.de/imperia/md/content/tmbwk/kindergarten/bildungsplan/th_bp_2011.pdf

11 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1	Ökologisches Mehrebenenmodell von Inklusion	13
Abbildung 2	Ecological and Dynamic Model of Transition	17
Abbildung 3	Vorhandene Kooperationsmaßnahmen aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte (in %)	25
Abbildung 4	Arbeitsflächen auf dem Placemat-Arbeitsblatt	60
Abbildung 5	Vorgehensweise bei der Einbindung von Kind und Familie	64

Tabellen

Tabelle 1	Für die Transition hilfreiche Kompetenzen von Kindern	21
Tabelle 2	Festlegung von Zielen im IEP	62

Zu den Autoren



Prof. Dr. Timm Albers

ist Professor für Inklusive Pädagogik an der Universität Paderborn. Zuvor war er Juniorprofessor für Frühkindliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Von 2005 bis 2010 leitete er als Akademischer Rat an der Leibniz Universität Hannover das Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Spracherwerb und Sprachliche Bildung bzw. alltagsintegrierte Sprachförderung (Fachkraft-Kind-Interaktion, Peer-Interaktion, kommunikative Strategien von Kindern mit geringen Sprachkenntnissen im Deutschen) sowie interdisziplinäre Frühförderung.



Dr. Michael Lichtblau

ist Tischler, Psychologe, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut in Ausbildung und als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen“ des Instituts für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Kindliche Interessenentwicklung, Transition vom Elementar- in den Primarbereich, Inklusion in Kita und Schule sowie Kindheit und soziokulturelle Benachteiligung. Er ist Mitbegründer und Sprecher des Forschungsnetzwerkes „Frühkindliche Bildung und Entwicklung“ der Leibniz Universität Hannover (www.ffbe.uni.hannover.de).

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF	Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik	Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten	Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik
Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen	Zuletzt erschienen
 Band 40: Hans Rudolf Leu: Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung	 Band 21: Norbert Schreiber: Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“	 Band 8: Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis	 Band 5: Klaus Fröhlich-Gildhoff/ Claudia Röser: Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS)
Band 39: Petra Strehmel/Daniela Ulber: Leitung von Kindertageseinrichtungen Band 38: Beate Hock/Gerda Holz/Marlies Koplow: Kinder in Armutslagen Band 37: Daniela Kobelt Neuhaus/Günter Refle: Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum Band 36: Donja Amirpur: Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik	Band 20: Jan Leygraf: Fachberatung in Deutschland Band 19: Joanna Dudek/Johanna Gebrande: Quereinstieg in den Erzieherinnenberuf Band 18: Norbert Schreiber: Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen Band 17: Pamela Oberhuemer: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich	Band 7: Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen Band 6: Inklusion – Kinder mit Behinderung Band 5: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen Band 4: Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft Band 3: Zusammenarbeit mit Eltern Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren	Band 4: Autorengruppe Berufsfachschule: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Berufsfachschule Band 3: Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“: Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege Band 2: Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

Stand: November 2014

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Beim Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule greifen Selektionskriterien, die es nicht ermöglichen, alle Kinder in den Primarbereich aufzunehmen. Dies steht dem Konzept der Inklusion entgegen, wonach alle Kinder gemeinsam lernen sollen. Timm Albers und Michael Lichtblau gehen der Frage nach, welche Faktoren für einen gelungenen Übergang verantwortlich sind und wie dieser inklusiv gestaltet werden kann. Dabei legen sie den Schwerpunkt einerseits auf die Kompetenzen, die Fachkräfte benötigen, um Kinder und Eltern beim Übergang zu unterstützen. Andererseits zeigen sie auf, wie Fachkräfte am Aufbau inklusiver Strukturen mitwirken können. Darüber hinaus beschreiben die Autoren, wie eine Weiterbildung zum Thema gestaltet werden kann.