



Henrik Streffer

„Was brauchen Kinder?“ Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kita in die Grundschule

Perspektiven von Fach- und Lehrkräften in kooperativen Settings

Streffer

**„Was brauchen Kinder?“
Anschlussfähigkeit im Übergang
von der Kita in die Grundschule**

Henrik Streffer

„Was brauchen Kinder?“ Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kita in die Grundschule

Perspektiven von Fach- und Lehrkräften
in kooperativen Settings

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Für die Begleitung dieser Arbeit gilt Frau Dr. Anna Katharina Hein
meine ganz besondere Dankbarkeit.*

Die vorliegende Arbeit wurde vom Institut für Erziehungswissenschaft des Fachbereichs 06 (Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster unter dem Titel „Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Fach- und Lehrkräften in kooperativen Settings – eine qualitative Analyse“ als Dissertation angenommen.

Erstgutachter: Prof. Dr. Horst Zeinz.

Zweitgutachterin: Prof.'in Dr. Petra Hanke.

Tag der Disputation: 30.07.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © zaikina / Adobe Stock.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2393-7

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, relevante Facetten in der Diskussion um Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule zu beleuchten. Aufgrund der Verschiedenheit der beiden Lehr-Lernkulturen dieser Institutionen rücken Kinder im Übergang und ihre individuellen Transitionsprozesse in den Fokus. Dabei gewinnt das Konstrukt Anschlussfähigkeit in zweierlei Hinsicht an Bedeutung: Einerseits lässt diese sich für Kinder in ihren eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozessen als individuelle Entwicklungsaufgabe beschreiben, andererseits wird Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule immer wieder als dafür wichtige und notwendige Rahmenbedingung erachtet.

Letztere Perspektive erfordert eine Kooperation von Fach- und Lehrkräften als Paradigma einer gelungenen Übergangsgestaltung. Ein Herstellen von Anschlussfähigkeit durch Kooperation wird somit zu einer zentralen Voraussetzung einer anschlussfähigen pädagogischen Praxis in den jeweiligen Institutionen. In der Fachliteratur und in der Kooperationsforschung finden sich immer wieder Verweise auf die Notwendigkeit einer gleichwertigen Zusammenarbeit im Sinne eines Dialogs „auf Augenhöhe“. Dies unterliegt jedoch der Annahme, dass über grundlegende pädagogische Fragestellungen der professionellen Praxis bereits Anschlussfähigkeit hergestellt wurde. In verschiedenen Diskursen wird betont, dass Auseinandersetzungen über das Bild vom Kind, individuelle sowie gemeinsam-reflektierte Bildungsverständnisse und Bedürfnisse von Kindern dazu grundsätzlich und notwendig sind. Inwiefern solche grundlegenden Fragestellungen in der Kooperation zwischen Erzieher_innen und Lehrer_innen thematisiert werden und welche Aspekte dabei bedeutsam werden, ist bis heute noch wenig beforscht.

Diese qualitativ angelegte Studie stellt die Bedeutung grundsätzlicher pädagogischer Fragestellungen im Diskurs um Anschlussfähigkeit in den Mittelpunkt. Dazu wird eine theoretische Systematisierung des Konstruktes angestrebt, aus der die Relevanz des Forschungsanliegens hervorgeht. Im Rahmen von Gruppendiskussionen steht im Vordergrund, welche Aspekte von Anschlussfähigkeit zwischen Fach- und Lehrkräften aus Kita und Grundschule in einem kooperativen Setting thematisiert werden. „Was brauchen Kinder?“ ist dabei als grundlegende Fragestellung Ausgangspunkt der durchgeführten Gespräche. Aufbauend darauf entfalten sich eigenständig unterschiedliche Themen, die als Aspekte von Anschlussfähigkeit betrachtet und diskutiert werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die diskutierten Themen in allen Gruppen und zwischen allen Beteiligten einen breiten Konsens darstellen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf unterstützenden Bedingungen für Kinder (Schutzfaktoren), um Übergangsprozesse bewältigen zu können. Aus ihnen werden Handlungsfelder und Kooperationsgelegenheiten abgeleitet, die sich auf alle am Übergang beteiligten Akteur_innen beziehen. Mögliche Implikationen für die weitere Forschung sowie für die Übergangsgestaltung werden abschließend entfaltet.

Abstract

The present work aims to explore relevant aspects in the discussion about *connectivity* between kindergarten and primary school. Due to the differences in both teaching and learning cultures between these institutions, children in transition and their individual transition processes come into focus and the construct *connectivity* becomes important in two ways: On the one hand, it refers to a development task for children in their individual developmental and educational processes, on the other hand, connectivity between kindergarten and elementary school is always seen as an important and necessary framework in that process.

The latter perspective requires cooperation between kindergarten and primary school as a paradigm for a successful transition. Gaining *connectivity* through cooperation thus becomes a central precondition for a connectable pedagogical practice between both institutions. In the scientific literature and in the research on cooperation there are repeated references to the need for an equivalent cooperation in the sense of a dialogue “at eye level”. However, this is based on the assumption that *connectivity* concerning basic pedagogical questions about professional practices has already been established. For this, various discourses emphasize that discussions about the image of the child, about individual and shared educational understandings as well as about children’s needs are fundamental and necessary. But up to now little research has been carried out on the question to what extent such fundamental issues are made a subject in the cooperation between kindergarten and primary school and which aspects turn out to be important.

This qualitative study focuses on the meaning of fundamental pedagogical questions in the discourse about connectivity. For this purpose, a theoretical systematization of the construct is aimed at, which shows the relevance of the research concern. In group discussions, the focus is on the question which aspects of connectivity between kindergarten professionals and primary school teachers are addressed in a cooperative setting. “What do children need?” is the starting point for the discussions that have been held. Based on this, different topics are developed individually, which are considered and discussed as aspects of connectivity.

Findings show that the topics discussed represent a broad consensus in all groups and between all participants involved. A particular emphasis is put on supportive conditions for children (protective factors) that help children to manage their transition processes. From them, options for transitional activities and opportunities for cooperation are derived that refer to all actors involved in children’s transitions. The work concludes with the discussion of implications for further research and for transitional practices.

Meiner Familie

Danksagung

Den Weg einer Dissertation hätte ich ohne zahlreiche Weggefährtinnen und Weggefährten nicht beschreiten können. Bei ihnen allen möchte ich mich für die Begleitung, Erfahrungen, Erkenntnisse und Hilfe bei der Überwindung mancher Hürden herzlich bedanken. Besonderer Dank gilt dabei den folgenden Personen:

Bei Herrn Prof. Dr. Horst Zeinz möchte ich mich für das Interesse und Vertrauen in meine Arbeit bedanken. Für die fachliche Kompetenz, mit der er mich beraten hat, die anregenden Gespräche und die Unterstützung in allen Belangen gilt ihm mein Dank. Seine konstruktiven Rückmeldungen haben meine Arbeit sehr bereichert.

Frau Prof.in Dr. Petra Hanke gilt mein Dank für ihre Expertise und Unterstützung im Forschungsfeld der Arbeit von Anfang an. Aus vielen Kolloquien, in denen ich mein Vorhaben einbringen durfte, habe ich sehr viel gelernt und meine Arbeit (weiter)entwickeln und schärfen können. Dem Forschungskolloquium an der Universität zu Köln möchte ich sehr dafür danken, dass ich immer wieder dorthin kommen durfte. Die intensive Arbeit in einer wertschätzenden und gleichzeitig kritischen Runde war für mich sehr wertvoll.

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Dr. Anna Katharina Hein für die Betreuung dieser Arbeit. Durch sie habe ich die Möglichkeit erhalten, den Weg von der Praxis in die Wissenschaft als ein wichtiges Paradigma von Forschung zu erfahren. Die intensiven (und teilweise ausufernden) Gespräche über meine Arbeit, über meinen Blick auf das Forschungsfeld und auf Kindheit(en) haben mich stets befördert. Mich hat maßgeblich geprägt, mitzuerleben, wie sie Grundschulforschung und Grundschulpädagogik versteht. Sie hat mich nicht nur als Expertin des Forschungsfeldes in allen Fragen verständnisvoll, interessiert und kritisch begleitet, sondern ist den Weg mit mir auch als eine freundschaftlich eng verbundene Beraterin gegangen. Danke!

Bei meinen Kolleginnen und Kollegen, insbesondere bei Dr. Doren Prinz, Vanessa Henke und Johanna Backhaus möchte ich mich für ihre selbstverständliche Unterstützung, die aufbauenden Gespräche, die ehrlichen Worte und kritischen Rückmeldungen bedanken!

Für die Korrekturen möchte ich mich bei Vera, Heinz, Fritz, Alina und Franziska bedanken. Sie mussten so manche syntaktischen Rätsel lösen.

Meine Eltern (Beate und Fritz) und Schwiegereltern (Vera und Heinz) haben mich von Anfang an bestärkt, diesen Weg zu gehen. Für ihre Unterstützung und Rückhalt, sowohl in mentaler, emotionaler als auch familienorganisatorischer Hinsicht möchte ich mich sehr bedanken.

Meiner Frau Anne gilt der größte Dank für ihr bedingungsloses Verständnis und ihre Geduld, die sie meinem Projekt für diese lange Zeit zugestanden hat. Gerade am Ende dieser Phase bin ich ihr für ihre Motivation und Unterstützung, ihren Humor und ihren selbstverständlichen Umgang mit mir unendlich dankbar. Ein besonderer Dank gilt zuletzt unseren Kindern. Sie haben mich in jeder Arbeitsphase motiviert, zielstrebig diese Arbeit zu realisieren.

Schließlich möchte ich mich bei allen Erzieher_innen und Lehrer_innen bedanken, die mich als Teilnehmer_innen meiner Arbeit mit ihrer wertvollen Zeit unterstützt haben. Die vielen Gespräche mit ihnen sind mir ein bedeutsamer Bestandteil meiner Arbeit geworden.

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Ausgangslage	13
1.2	Problemstellung	15
1.3	Zentrales Erkenntnisinteresse und Zielstellung	16
1.4	Einbettung in das Projekt <i>WEGE in die Grundschule</i>	16
1.5	Aufbau der Arbeit	17

I. Teil: Theoretischer Bezugsrahmen

2	Bildungsinstitutionen Kita und Grundschule	21
2.1	Bildung und Erziehung in der Kita	21
2.1.1	Historische Perspektive auf die Verortung des Kindergartens in der Kinder- und Jugendhilfe	21
2.1.2	Aufgaben der Kita als Institution des Elementarbereichs	22
2.1.3	Fachkräfte in der Kita: Erzieher_innen	27
2.2	Bildung und Erziehung in der Grundschule	30
2.2.1	Historische Perspektive auf die Grundschule als erste Institution des Bildungssystems	30
2.2.2	Bildung und Erziehung in der Grundschule	32
2.2.3	Lehrer_innen in der Grundschule	38
2.3	Bildungsprogrammatische Rahmenbedingungen am Beispiel Nordrhein-Westfalens	40
2.3.1	Vorgaben für den Elementarbereich	40
2.3.2	Vorgaben für den Primarbereich	43
2.3.3	Institutionsübergreifende Rahmenbedingungen am Beispiel der Bildungsgrundsätze NRW	46
2.4	Zusammenfassung und Vergleich zweier Lernkulturen	50
3	Der Übergang von der Kita in die Grundschule	53
3.1	Grundlegendes	53
3.2	Transition als terminologische Verdichtung zur Beschreibung von Übergängen	54
3.2.1	Relevante Bezugstheorien im Hinblick auf den Übergang ins Bildungssystem	54
3.2.2	Ausgewählte internationale Perspektiven auf Transitionen	56
3.2.3	Transitionsverständnis im deutschsprachigen Diskurs zum Übergang Kita-Grundschule	58
3.3	Die Perspektive des IFP-Transitionsmodells auf den Übergang Kita-Grundschule	62
3.3.1	Grundlagen des Modells	62
3.3.2	Der Übergang als Phase von Veränderungen	63
3.3.3	Kritische Würdigung des Transitionsmodells im Rahmen der Arbeit	69

3.4	Relevante Forschung zum Übergang Kita-Grundschule	71
3.4.1	Zentrale Forschungsstränge	71
3.4.2	Forschungsergebnisse zur Kinderperspektive auf den Übergang	74
3.4.3	Erste Erkenntnisse aus dem Projekt <i>WEGE in die Grundschule</i>	80
3.4.4	Kindliche Anpassungsverläufe im Übergang	84
3.5	Zwischenfazit zu Theorien des Übergangs	87
4	Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule	89
4.1	Begriffsklärung und theoretische Fundierung	89
4.1.1	Herkunft des Begriffs im pädagogischen Kontext	89
4.1.2	Ausdifferenzierung von Anschlussfähigkeit im Übergang Kita-Grundschule	90
4.2	Systematisierung von Anschlussfähigkeit als Ebenenmodell	93
4.2.1	Grundlegende Modellierungen von Anschlussfähigkeit	93
4.2.2	Anschlussfähigkeit als Konstrukt	95
4.2.3	Diskussion und Ableiten eines Modells für Anschlussfähigkeit im Übergang	97
4.3	Anschlussfähigkeit gestalten – Zwischenfazit und Überleitung	99
5	Kooperation von Kita und Grundschule zur Herstellung von Anschlussfähigkeit	101
5.1	Grundlegendes zur Thematik	101
5.2	Begriffsklärung: Zusammenarbeit im Sinne von Kooperation	102
5.2.1	Begriffsverwendung im Rahmen des Transitionsmodells	102
5.2.2	Allgemeine zentrale Bezüge	103
5.2.3	Spezifische Auseinandersetzungen	105
5.2.4	Theoretische Strukturierungsmodelle	107
5.2.5	Begriffsverständnisse in der Forschung zur Kooperation von Kita und Grundschule	109
5.2.6	Internationale Begriffskonstruktionen	112
5.3	Kritische Auseinandersetzung mit Kooperation im Zusammenhang Kita-Grundschule	114
5.3.1	Differenz intra- und interinstitutioneller Zusammenarbeit	114
5.3.2	Versuch einer Öffnung des Kooperationsverständnisses	115
5.4	Forschungsüberblick	116
5.4.1	Forschung zur Kooperation zwischen Kita und Grundschule	116
5.4.2	Forschung zur Anschlussfähigkeit auf der Ebene der Professionen	121
5.4.3	Aspekte der Forschung im Hinblick auf Anschlussfähigkeit	127

II. Teil: Empirische Auseinandersetzung

6	Qualitative Analyse von Anschlussfähigkeit auf Ebene der Professionen	129
6.1	Fragestellungen und Zielsetzungen der Studie	129
6.2	Methodisches Vorgehen	130
6.2.1	Gruppendiskussionen	130
6.2.2	Datenerhebung	134
6.2.3	Datenauswertung	140

7	Facetten von Anschlussfähigkeit aus Sicht von Fach- und Lehrkräften	157
7.1	Grundsätzliches zur Strukturierung der Ergebnisse	157
7.2	Fallbezogene Ergebnisse	158
7.2.1	Fallportraits: Kita- und Grundschulleiter_innen	158
7.2.2	Fallportraits: Erzieher_innen und Lehrer_innen	174
7.2.3	Zusammenfassung und Vergleich der Statusgruppen	181
7.3	Auswertung entlang der Individuellen Ebene und der Professionsebene von Anschlussfähigkeit	183
7.3.1	Übersicht zur Strukturierung der Ergebnisse	183
7.3.2	Anschlussfähigkeit hinsichtlich der individuellen Ebene	183
7.3.3	Professionsebene	202
7.3.4	Zusammenfassung	222
7.4	Analyse von Zusammenhängen	224
7.4.1	Ermittlung und Strukturierung der Ergebnisse	224
7.4.2	Zusammenhänge innerhalb der übergeordneten Bereiche von Anschlussfähigkeit	226
7.4.3	Zusammenhänge zwischen individueller Ebene und Professionsebene	235
7.4.4	Zusammenhänge zu Handlungsfeldern und Formen der Kooperation	243
8	Diskussion der Ergebnisse	251
8.1	Fokussierung der Fragestellung als Überleitung	251
8.2	Bedeutsame Facetten von Anschlussfähigkeit	252
8.2.1	Anschlussfähigkeit im Sinne eines gemeinsamen Blicks auf Transitionsprozesse	252
8.2.2	Anschlussfähigkeit bezogen auf das gemeinsame Bild vom Kind	255
8.2.3	Anschlussfähigkeit bezogen auf das gemeinsame Bildungsverständnis	256
8.3	Gemeinsame Handlungsfelder zur Förderung und Unterstützung von Anschlussfähigkeit	257
8.4	Ergebnisse und weiterführende Thesen im Kontext der Forschung zur Kinderperspektive	259
9	Fazit und Ausblick	261
9.1	Erkenntnisgewinn	261
9.2	Methodenreflexion	262
9.3	Implikationen für Forschung und Praxis	263
9.3.1	Weiterführende Forschungsanlässe	263
9.3.2	Implikationen für die Praxis	265
	Verzeichnisse	267
	Literaturverzeichnis	267
	Tabellenverzeichnis	280
	Abbildungsverzeichnis	280
	Anhang	281

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich reiht sich im Lebenslauf des Menschen in eine Vielzahl verschiedener und nachhaltig bedeutsamer Übergänge ein. Weil aus institutionsspezifischen Unterschieden von Kindertageseinrichtungen¹ und Grundschulen zwei grundsätzlich verschiedene (Lehr-)Lernkulturen² hervorgehen und der Übergang außerdem zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklungs- und Bildungsbiografie von Kindern stattfindet, verzeichnet er eine besondere Beachtung in der Gesellschaft, Wissenschaft und Bildungspolitik. Als Übergang *in* das Bildungssystem wird ihm eine hohe Bedeutung in der Gestaltung von frühkindlichen Bildungsprozessen zugesprochen, insbesondere mit Beginn des 21. Jahrhunderts infolge internationaler Schulleistungsvergleiche, z.B. ausgehend von Ergebnissen der PISA-Studie (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 33).

Auch aktuelle Entwicklungslinien von Schule, wie die Fokussierung auf eine inklusive Schulentwicklung oder auf die Unterstützung von Kindern mit Fluchterfahrungen nehmen die Frage nach der Bedeutung von individuellen Übergängen für die weitere Bildungsbiografie in den Blick (Urban 2015; Albers/Lichtblau 2015). Nicht zuletzt wird diesem Übergang als stark ritualisierte Statuspassage zum Schulkind (van Gennep 1981/2005, S. 14f.) und dem häufig beschworenen Beginn des *Ernsts des Lebens* (Jörg/Kellner 2002) eine hohe gesellschaftliche Relevanz auf allen Ebenen beigemessen.

Für Übergänge in der individuellen Biografie wird allgemein angenommen, dass die erfolgreiche Auseinandersetzung mit Veränderungen im Übergangsprozess förderliche Impulse für die Entwicklung hervorbringt (Griebel/Niesel 2011, S. 20). Bei übermäßigen Herausforderungen können Veränderungen als Stolpersteine kontinuierlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse hervortreten (Filipp 1990, S. 24) und zu sozialen, kognitiven und emotionalen Anpassungsschwierigkeiten führen. Der Übergang *von der Kita* in die Grundschule stellt ein für nahezu alle Kinder relevantes Ereignis dar: im Jahr 2017 besuchten beispielsweise in Nordrhein-Westfalen 91,3% der drei- bis sechsjährigen Kinder eine Kindertageseinrichtung (IT NRW 2017, S. 2)³.

Dieser [Übergang] markiert institutionell die Nahtstelle zwischen dem vorschulischen Bereich und dem Pflichtschulsystem, den alle altersgemäß schulpflichtigen Kinder in Deutschland passieren müssen. (Götz 2017, S. 7)

1 Im weitesten Sinne unterscheiden sich die Begrifflichkeiten Kindertageseinrichtung, Kindertagesstätte, Kindergarten sowie die Abkürzung Kita hauptsächlich in ihren Betreuungszeiträumen, nicht jedoch in ihrer Bedeutung hinsichtlich der Ausgestaltung von Erziehung und Bildung von Kindern. Daher werden sie im Rahmen der Arbeit synonym verwendet.

2 Das Kulturverständnis in dieser Arbeit rekurriert auf Klafki (2002, S. 56), der diesen Begriff in einem schultheoretischen Diskurs verordnet: „Kultur‘ [...] reicht von Freizeitbetätigungen über die Kunst und Teile der Wissenschaft bis zu weltanschaulichen bzw. religiösen Sinndeutung der menschlichen Existenz. Die Gesellschaft im Ganzen und vor allem jene Institutionen, die die Träger und Vertreter solcher kultureller Aktivitäten und Interessen sind [...], erwarten von der Schule [und von der Kita, H.S.], dass sie der nachwachsenden Generation wenigstens ein Mindestmaß, einen Grundstock von Verständnis, Interesse, Kenntnissen und Fähigkeiten und damit die Zugangsmöglichkeiten zu den genannten Dimensionen des kulturellen Lebens eröffnet.“ In diesen Aspekten werden die institutionellen Spezifika von Kita und Grundschule bedeutsam und entfalten sich für Kinder im gesellschaftlichen Kontext.

3 IT NRW: Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Geschäftsbereich Statistik.

Dieses Bild einer *Nahstelle* beschreibt treffend sowohl Ausgangspunkt, Problemstellung als auch Herausforderung des Themas dieser Arbeit in zweierlei Hinsicht: Einerseits mit Blick auf das Kind selbst und das Kind im Kontext seiner Umwelt, andererseits hinsichtlich der Fach- und Lehrkräfte aus Kita und Grundschule.

Diskontinuitäten, die sich im Übergang von der Kita in die Grundschule entfalten lassen, zeigen, wie differenziert Diskurse in diesem Kontext erscheinen: So stellt sich der Übergang von der Kita in die Grundschule für das Kind als Veränderung zwischen historisch unterschiedlich verwurzelten und gewachsenen Institutionen (Schorch 2007; Rauschenbach 2010; Aden-Grossmann 2011), zwischen programmatisch, politisch und wissenschaftlich ungleich verorteten und betrauten ‚Themenfeldern‘, zwischen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsaufträgen bzw. -verständnissen (Faust 2008; Griebel/Niesel 2011), zwischen verschiedenen Professionen und ihren spezifischen Qualifikationswegen (Betz 2013; Henkel/Neuß 2015; Kasüschke 2016) sowie zwischen unterschiedlich gestalteten Lernumgebungen⁴ dar. Entsprechend treffen für das Kind die Institutionen Kita und Grundschule im Übergang als grundsätzlich verschiedene Kulturen aufeinander, mit denen es sich auseinandersetzen muss (Kucharz/Irion/Reinhoffer 2011). In der Übergangsforschung hat sich der von Griebel und Niesel entwickelte *Transitionsansatz* als theoretischer Bezugsrahmen für allgemeine und bildungsbiografische Übergänge national und international etabliert. Transitionen werden als komplexe, verdichtete und beschleunigte Lebens- und Lernphasen verstanden, in denen sich das Kind ko-konstruktiv mit seiner sich verändernden Umwelt auseinandersetzt (Griebel/Niesel 2004, S. 35 f.; Griebel/Niesel 2011, S. 37). Das darauf basierende Transitionsmodell strukturiert Veränderungen und erforderliche Anpassungsleistungen als Entwicklungsaufgaben auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene (Eckerth/Hanke 2015, S. 36). Aus diesem Ansatz heraus lassen sich mehrere Forschungsperspektiven beschreiben, die sich beispielsweise auf das Erleben und Gestalten von Übergangsprozessen durch die Beteiligten (Kasanmascheff/Martschinke 2016), auf Anpassungsverläufe von Kindern im Transitionsprozess (Beelmann 2006; Sturmhöfel 2016), auf Bewältigungsstrategien (Griebel/Niesel 2002) und Schutzfaktoren (Eckerth/Hanke/Hein 2012) oder auf Transitionsaktivitäten von Fach- und Lehrkräften zur Unterstützung von Kindern (Rathmer et al. 2011; Bogatz/Backhaus/Hanke 2015) beziehen.

Der Übergang stellt somit insgesamt ein umfassendes Thema für den Elementar- und den Primarbereich und ihrer Fach- und Lehrkräfte⁵ sowie Forschungsperspektiven und programmatischen Handlungsrahmungen dar: Der Weg von der Kita in die Grundschule wird im wissenschaftlichen und bildungsprogrammatischen Diskurs als „Dauer-Problem“ (von Bülow 2011, S. 9) oder „Dauerbrenner“ und „unendliche Geschichte“ (Kluczniok/Roßbach 2014, S. 13) bezeichnet. Für Kinder, die sich der anstehenden Schulzeit mit all ihren Veränderungen annähern, ebenso aber noch für die weiteren beteiligten Akteur_innen, Fach- und Lehrkräfte der angrenzenden Institutionen, werden Herausforderungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Bedingungen ausdifferenziert. Durch die große Zahl unterschiedlich gelagerter Forschungsansätze, Evaluationsprojekte und Studien, die sich sowohl qualitativ als auch quantitativ äußerst facettenreich diesem Übergang widmen, erscheint das Forschungsfeld umfassend beforscht.

⁴ In diesem Sinne informelle versus formelle Bildungsprozesse in non-formalen versus formalen Settings.

⁵ Obwohl nach wie vor mehrheitlich das weibliche Geschlecht in den pädagogischen Berufen in Kita und Grundschule anzutreffen ist, wurde eine gendergerechte Sprache gewählt. Vereinzelt wurde eine geschlechterneutrale Bezeichnung verwendet, beispielsweise zur allgemeinen Bezeichnung von Berufsgruppen. Wurde nur die weibliche Form verwendet, wie teilweise im Empirieteil dieser Arbeit, wird dabei explizit auf die Stichprobe verwiesen, für die – bis auf eine Gruppe – keine männlichen Vertreter zu identifizieren waren.

1.2 Problemstellung

Im Fokus der Arbeit steht die Frage nach einer *Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule*, also nach der Beschaffenheit und Umsetzung der eingangs zitierten Nahtstelle: Anschlussfähigkeit als Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität meint dabei, Kontinuitäten zu schaffen und zu erhalten, wo sie aneinander anschließende Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen, sowie Diskontinuitäten zu gestalten, wo sie als entwicklungsfördernde Impulse genutzt werden können (Schuler et al. 2016, S. 20). Somit wird Anschlussfähigkeit zum einen als etwas Herzustellendes verhandelt, da sie naturgemäß durch die Verschiedenheit der Institutionen nicht vorhanden sein kann (Hacker 2004, S. 273). Zum anderen kann Anschlussfähigkeit als Adressierung an verschiedene Ebenen in der Übergangsgestaltung verstanden werden: als individuelle Entwicklungsaufgabe für Kinder im Transitionsprozess, als professionsbezogene Entwicklungsaufgabe zwischen Fach- und Lehrkräften aus Kita und Grundschule und als Zielperspektive der Institutionen und curricularen Rahmenbedingungen (Hacker 2008, S. 170). Vor dem Hintergrund der Anerkennung verschiedener Bildungs- und Erziehungsaufträge des Elementar- und Primarbereichs sollen Kinder im Transitionsprozess in diesem Sinne unterstützt werden, um anschlussfähige Bildungsprozesse zu ermöglichen (Kammermeyer 2010, S. 163).

Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, dass Kita und Grundschule ihre pädagogische Arbeit aufeinander beziehen und gemeinsam für Kinder gestalten. Implikationen der Forschung für die Praxis des pädagogischen Handelns der Fach- und Lehrkräfte verweisen entsprechend auf die Kooperation von Kita und Grundschule auf unterschiedlichen Ebenen (Hanke/Backhaus/Bogatz 2013, S. 12). Die Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule geht also mit der notwendigen Kooperation zwischen den Fach- und Lehrkräften einher (Bührmann/Büker 2015): Ziel dieser ist es, Kinder in ihren individuellen Transitionsprozessen darin zu unterstützen, Anschlussfähigkeit herzustellen (von Bülow 2011, S. 51). Kooperation dient in diesem Kontext also dem Ziel zur „Erreichung eines Ergebnisses, welches unter den gegebenen Randbedingungen nur gemeinsam, aber nicht einzeln erzielt werden kann“ (Hense/Buschmeier 2002, S. 9).

Bisherige Forschung zur Kooperationspraxis im Rahmen groß angelegter Projekte wie *TransKiGs* (Akgün 2006), *BiKs* (Faust 2013a), *WirKt* (Hanke/Backhaus/Bogatz 2013) oder *AnschlussM* (Schuler et al. 2016) zeigt, dass die Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften seit vielen Jahren etabliert ist. Allerdings scheint sie „nicht überall gleichermaßen Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte einzubeziehen“ (Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 43). Praktiziert werden Kooperationsformen, die unterschiedliche Zielsetzungen fokussieren: Häufig steht dabei das ‚Vertraut-Werden‘ mit Schule im Fokus (Rathmer et al. 2011, S. 113) und seltener entwicklungsbezogene Kooperationsformen, die explizit anschlussfähige Bildungsprozesse der Kinder in den Vordergrund stellen (Hanke/Backhaus/Bogatz 2013, S. 42). Als ‚wirksame‘ Kooperationsformen für die Gestaltung anschlussfähiger Bildungsförderung werden auf Basis internationaler Forschungsergebnisse die Weitergabe von Informationen über Kinder sowie gemeinsame Konzeptarbeit diskutiert (Ahtola et al. 2011, S. 295; LoCasale-Crouch et al. 2008, S. 135).

Allerdings zeigen Studien, die sich mit subjektiven Theorien und Überzeugungen von Fach- und Lehrkräften aus Kita und Grundschule befassen, dass über grundlegende Fragestellungen des pädagogischen Handelns (z.B. über ihr Bildungsverständnis, ihr Bild vom Kind, wahrgenommene Verantwortungsbereiche in der Übergangsgestaltung oder ihr professionelle Selbstverständnis) kaum Anschlussfähigkeit auf der Ebene der Professionen festgestellt werden kann (Emmerl 2010; Schuler/Wittmann 2014). Gleichwohl wird die Aushandlung von Anschlussfähigkeit entlang dieser Aspekte als zentrale Voraussetzung von *gemeinsamer* pädagogischer Praxis

diskutiert (Dahlberg/Moss 2008; Cloos/Manning-Chlechowicz/Sitter 2011). Gelegenheiten zur Auseinandersetzung von Professionen über solche grundlegenden Fragestellungen können Gespräche über Kinder im Übergang oder Bedürfnisse von Kindern sowie die gemeinsame Arbeit am pädagogischen Konzept darstellen. Als Formen der Kooperation können sie zur Realisierung von Anschlussfähigkeit beitragen. Weitgehend ungeklärt ist allerdings, inwiefern solche grundlegenden Fragestellungen in kooperativen Situationen thematisiert werden und inwiefern solche Themen bedeutsam werden, aus denen Anschlussfähigkeit hervorgehen kann.

1.3 Zentrales Erkenntnisinteresse und Zielstellung

Die aufgezeigten Überlegungen hinsichtlich der Anschlussfähigkeit, einerseits bezogen auf Kinder, andererseits auf Fach- bzw. Lehrkräfte lassen sich in einem gemeinsamen Desiderat zusammenführen, das folglich nach der inhaltlichen Konkretisierung von Kooperationen zwischen Fach- und Lehrkräften aus Kita und Grundschule fragt. Das folgende Erkenntnisinteresse erweist sich als konsequente Ableitung daraus, um den Diskurs über die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule ausdifferenzieren zu können:

Welche Aspekte von Anschlussfähigkeit thematisieren Fach- und Lehrkräfte aus Kita und Grundschule in einem kooperativen Setting ausgehend von der Frage: „Was brauchen Kinder?“

Die so formulierte Fragestellung richtet den Blick auf einen Kontext, in dem Erzieher_innen und Lehrer_innen ihre gemeinsame pädagogische Praxis auf Basis einer für sie grundlegenden Fragestellung aufeinander beziehen können. Ebenso berücksichtigt sie die Möglichkeit, Themen eigenständig zu entfalten, die sich u.a. hinsichtlich der individuellen Anschlussfähigkeit als Entwicklungsaufgaben für Kinder beschreiben lassen. Darüber hinaus erlaubt die gemeinsame Auseinandersetzung in diesem Rahmen, dass Fach- und Lehrkräfte in gemeinsamen Gesprächen über Kinder zentrale Facetten individueller oder professionsbezogener Anschlussfähigkeit hervorheben: Einerseits kann deutlich werden, welche Perspektive auf individuelle Transitionsprozesse durch sie gerahmt wird, also bezogen auf Entwicklungsaufgaben und bedeutsame Schutzfaktoren oder die Bedeutung des sozialen Umfeldes für Kinder. Andererseits kann aus den Themen die Sicht von Fach- und Lehrkräften auf Kinder und ihre Bildungsprozesse deutlich werden. Außerdem können vor dem Hintergrund dieser Überlegungen mögliche Konsequenzen und Zielperspektiven in der pädagogischen Arbeit und Kooperation abgeleitet und thematisiert werden. Die Arbeit leistet somit einen Beitrag zur Konturierung und Klärung des Konstrukts *Anschlussfähigkeit* für den Transitionsdiskurs.

1.4 Einbettung in das Projekt *WEGE in die Grundschule*

Die Arbeit ist eine Teilstudie im Rahmen des Projekts *WEGE in die Grundschule*⁶ unter der Leitung von Anna Katharina Hein am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Es handelt sich dabei um eine qualitativ angelegte Studie, die sich mehrperspektivisch mit der Transition von der Kita in die Grundschule auseinandersetzt. Während das Hauptanliegen des Projekts die *Perspektive von Kindern im Übergang* in den Blick nimmt, fokussiert diese Studie die *Perspektive von Erzieher_innen und Lehrer_innen auf Kinder im Übergang*. Weiterführende qualitative Teilstudien beziehen sich auf weitere Akteur_innen im Kontext kindlicher Transi-

⁶ Wissen, Erwartungen und Gefühle von Kindern im Elementarbereich im Übergang in die Grundschule.

tionen von der Kita in die Grundschule und werden vereinzelt miteinander verknüpft, wie z.B. ergänzende Elternbefragungen. Die Perspektive auf Kinder stellt dabei stets eine übergreifende Leitkategorie dar. Die heuristische Struktur des Projekts lehnt sich einer Studie von Petillon zur Erforschung des *Sozialen Lernens von Schulanfängern* an, das Ansprüche der Sozialerziehung in der Grundschule mit der Wirklichkeit Sozialen Lernens von Kindern und des erzieherischen Handelns von Lehrkräften im Primarbereich in Beziehung setzt (Petillon 1993, S. 1)⁷. Die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven auf Kinder erscheint dabei als gegenseitige Ergänzung notwendig, da sie unterschiedliche Facetten des gemeinsamen Erkenntnisgegenstands hervorbringen können: „Es scheint sinnvoll, Erwachsenen- und Kinderperspektive eher als deutlich unterscheidbare Rekonstruktionsweisen zu sehen“ (Petillon 1993, S. 26). Das in Abbildung 1 dargestellte Modell veranschaulicht die für das *WEGE*-Projekt adaptierte Fassung dieser Heuristik. Die vorliegende Studie setzt an dieser *Perspektive der Professionen* aus Kita und Grundschule auf Kinder an (empirische Ebene 2).

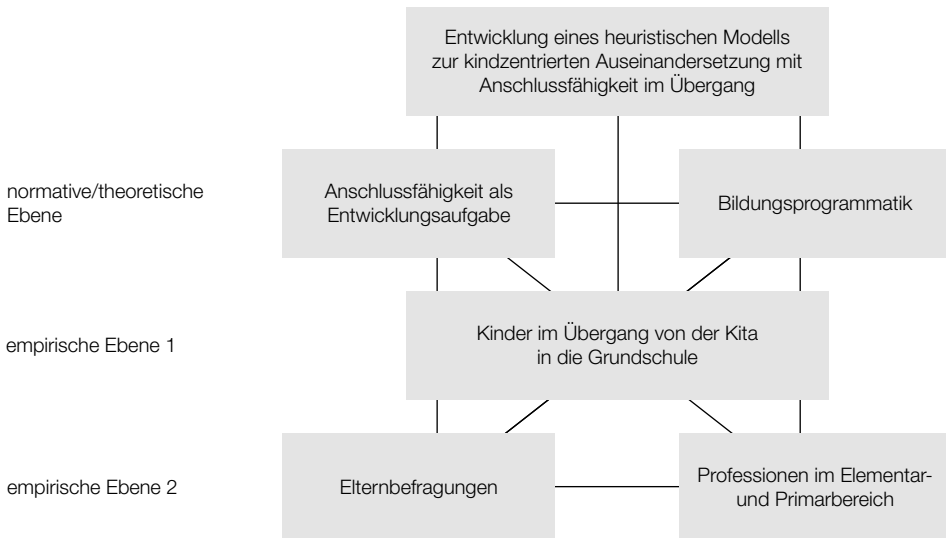


Abb. 1: Heuristisches Modell des *WEGE*-Projekts in Anlehnung an Petillon (1993, S. 3)

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei Bereiche strukturiert. Im ersten Teil wird der theoretische Bezugsrahmen erarbeitet, auf den sich die folgende empirische Auseinandersetzung zur gewählten Thematik stützt. Zunächst stehen die Institutionen Kita und Grundschule sowie die pädagogischen

⁷ Entsprechend werden dabei unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt: innerhalb institutioneller Rahmenbedingungen wird beispielsweise nach der Umsetzung spezifischer Zielsetzungen sozialen Lernens gefragt, aber auch, inwiefern diese theoretischen und programmatischen Ziele von Fach- und Lehrkräften akzeptiert werden. Ferner versucht Petillon dabei zu prüfen, inwiefern Fach- und Lehrkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen, Soziales Lernen von Kindern zu fördern und inwieweit eine Passung mit Bedürfnissen von Kindern vorhanden ist. Durch eine Berücksichtigung der vielfältigen Facetten versucht er, fehlende Systematiken und Querverbindungen zu schaffen und zu bearbeiten Petillon (1993, S. 2), um so einen Beitrag zur Bestimmung der Beziehung zwischen „Anspruch und Wirklichkeit“ zu leisten Petillon (1993, S. 3).

Handlungsfelder von Fach- und Lehrkräften im Mittelpunkt (normative/theoretische Ebene, Kap. 2). Dabei werden insbesondere Rahmenbedingungen, bildungsprogrammatische Vorgaben und professionsspezifische Leitlinien herausgearbeitet, die für die Arbeit im Elementar- und Primarbereich handlungsleitend sind. Prägend für diese Aspekte ist dabei stets der Blick in die historische Genese heutiger Handlungsfelder und pädagogischer Leitlinien, da sie als Ausgangspunkte für ein tieferes Verständnis heutiger neuralgischer Aspekte an der Schnittstelle Kita-Grundschule beitragen. Von zentraler Bedeutung sind gemeinsame und voneinander abgrenzende Ausführungen zum institutionsspezifischen Blick auf Bildung, das Verständnis von Bildungsprozessen im Elementar- und Primarbereich und das sich daraus abzeichnende Bild vom Kind. Dabei werden bildungsprogrammatische Rahmungen exemplarisch an Vorgaben des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen vorgenommen, da mitunter das *WEGE*-Projekt dort angesiedelt ist. Besonders rückt eine Gegenüberstellung der beiden Institutionen Kita und Grundschule ins Blickfeld, aus der sich Überlegungen hinsichtlich des Themenfeldes Übergang entfalten.

Aufbauend darauf werden theoretische Grundlagen zur Transitionsthematik (Kap. 3) erörtert. Im Mittelpunkt der theoretischen Bezüge steht das IFP-Transitionsmodell von Griebel und Niesel und der dabei entwickelte Transitionsansatz von Übergängen als ko-konstruktiver Prozess. Forschungsstränge und -ergebnisse werden mit Blick auf die Ableitung wichtiger Erkenntnisfragen herangezogen und durch erste Erkenntnisse zur Kinderperspektive im Rahmen des Projekts *WEGE in die Grundschule* ergänzt (empirische Ebene 1).

Die aus den ersten beiden Kapiteln resultierenden Überlegungen verdichten sich in der Frage nach einer adäquaten Konstruktion des Begriffs der *Anschlussfähigkeit* (Kap. 4). Eine Betrachtung vorhandener Rahmungen zeigt, dass eine eindeutige Definition den unterschiedlichen Auseinandersetzungen eher immanent ist, jedoch nicht explizit für den Übergang von der Kita in die Grundschule ausdifferenziert ist. Diese Arbeit erhebt nicht den Anspruch der terminologischen Klärung. Vielmehr ist das Anliegen, durch einen Überblick über vorhandene Rahmungen ein Konstrukt von Anschlussfähigkeit zu entwerfen, das bemüht ist, die verschiedenen Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten und somit gemeinsam sichtbar zu machen. Der sich daraus ergebene letzte Schwerpunkt des theoretischen Bezugsrahmens stellt die Zusammenarbeit von Kita und Grundschule dar, die sowohl theoretisch als auch programmatisch als *Kooperation* mit dem Ziel des Ermöglichens von Anschlussfähigkeit bedeutsam wird (Kap. 5). Im Verständnis des gemeinsamen pädagogischen Handelns von Erzieher_innen und Grundschullehrer_innen wird der Terminus Kooperation kritisch verortet und der Diskurs in seine nationale Genese im Kontext der Lehrer_innen-Kooperation eingebettet. Daraus adaptierte Strukturierungsmodelle, wie sie in relevanten nationalen Forschungsprojekten Verwendung finden, werden hinsichtlich neuralgischer Punkte im Kontext von Anschlussfähigkeit diskutiert. Empirische Befunde zur Zusammenarbeit und zur Anschlussfähigkeit auf Ebene der Professionen werden mit Blick auf mögliche blinde Flecken erörtert.

Im zweiten Teil der Arbeit folgt die empirische Auseinandersetzung (empirische Ebene 2). Diese wird zunächst durch eine Ausdifferenzierung des vorrangigen Erkenntnisinteresses zu differenzierten Fragestellungen eröffnet (Kap. 6.1). Zur Beantwortung dieser Fragen wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das einen praxisnahen Zugang zur Perspektive der Fach- und Lehrkräfte ermöglicht (Kap. 6.2). Durchgeführt werden Gruppendiskussionen, einerseits zwischen Erzieher_innen und Grundschullehrer_innen, andererseits zwischen Leiter_innen aus Kita und Grundschule, die jeweils gemeinsam am Übergang von Kindern beteiligt sind. An den Gesprächen, die als kooperative Settings angelegt sind, partizipieren insgesamt 21

Teilnehmer_innen, davon 8 Fachkräfte aus der Kita, 7 Kita-Leiterinnen, 3 Lehrerinnen und 3 Grundschul-Leiterinnen.

Die Erfassung der Perspektive der Fach- und Lehrkräfte stellt sich insofern als Herausforderung dar, als dass sich die methodische Umsetzung im Spannungsfeld zwischen einer hinreichenden Strukturierung zur Gestaltung von kooperativen Gruppen (Kap. 6.2.1.2 und 6.2.2.1) und dem Anspruch an eine notwendige Offenheit an die Erhebungssituation verorten muss. Um letzterem gerecht zu werden, stellt der Ausgangspunkt der Gruppendiskussionen die Frage „Was brauchen Kinder?“ dar (Kap. 6.2.2.2). Die Auswertung erfolgt im Rahmen einer deduktiv-induktiven Herangehensweise vor dem Hintergrund einer explorativ angelegten Studie durch die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016, Kap. 6.2.3).

Die aus dem Forschungsdesign gewonnenen Ergebnisse werden daraufhin hinsichtlich der entfalteten Facetten von Anschlussfähigkeit betrachtet (Kap. 7). Analysen der Gespräche werden aus der Perspektive der Leitungen aus Kita und Grundschule einerseits (Kap. 7.2.1), sowie den Fach- und Lehrkräften andererseits (Kap. 7.2.2) konturiert und gegenübergestellt. Im Fokus der Ergebnisdarstellung stehen die Aspekte, die durch die hervorgebrachten Auswertungskategorien als Facetten von Anschlussfähigkeit identifiziert werden können (Kap. 7.3). Sie werden anschließend hinsichtlich bedeutsamer Zusammenhänge untersucht, die in den Gruppengesprächen hervortreten. Das Ziel ist dabei, sichtbar zu machen, in welchen Kontexten relevante Aspekte entwickelt werden (Kap. 7.4.2). Außerdem werden Verbindungen zwischen den verschiedenen Ebenen von Anschlussfähigkeit (individuelle Ebene und Professionsebene, Kap. 7.4.3) geschärft sowie Begründungen und Zielperspektiven von konkreten Kooperationsformen ermitteln zu können (Kap. 7.4.4). Die zentralen Untersuchungsbefunde der Gruppendiskussionen werden anschließend vor dem Hintergrund der theoretischen Reflexionsgrundlagen kritisch diskutiert (Kap. 8). Die strukturierten Themen als professionsbezogene Facetten von Anschlussfähigkeit werden in ihrem terminologischen Konstrukt und als Bearbeitungsebenen von Anschlussfähigkeit verortet (Kap. 8.2). Ein Rekurs auf den Kooperationsdiskurs (Kap. 8.3) sowie auf die Bedeutung der Ergebnisse im Kontext der Perspektive auf Kinder (Kap. 8.4) wird mit Blick auf den geleisteten Beitrag dieser Arbeit vorgenommen.

Das abschließende Fazit pointiert die Erkenntnisse dieser Arbeit mit Blick auf die Ausgangsfragestellung (Kap. 9.1). Eine kritische Methodenreflexion zeigt Limitationen der Arbeit auf (Kap. 9.2). Abschließende Implikationen formulieren sowohl anknüpfungsfähige Thesen für weitere Forschung als auch Überlegungen, die gewonnenen Erkenntnisse für die Praxis einer anschlussfähigen Gestaltung von Übergangsprozessen für Kinder fruchtbar werden zu lassen.

I. Teil: Theoretischer Bezugsrahmen

2 Bildungsinstitutionen Kita und Grundschule

2.1 Bildung und Erziehung in der Kita

2.1.1 Historische Perspektive auf die Verortung des Kindergartens in der Kinder- und Jugendhilfe

Kindertageseinrichtungen sind seit jeher und trotz aller bisherigen institutionsübergreifenden Diskurse um Bildung und Erziehung von der Grundschule getrennte Institutionen. Ein Einblick in zentrale Zäsuren der Genese des Elementarbereichs, insbesondere der Kindergärten, zeigt zahlreiche Begründungsaspekte dieser Trennungslinien auf.

Rechtlich ist der Kindergarten bereits auf Bundesebene durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz bzw. dem dritten Abschnitt des achten Sozialgesetzbuchs (BMFSFJ 1990) eindeutig zugeordnet und wird auf Landesebene inhaltlich konkretisiert (siehe Kapitel 2.3). Eine Kita-Besuchspflicht gibt es aufgrund der Unterweisung des Elementarbereichs unter die Erziehungspflicht und -verantwortung der Eltern nicht (§ 1 Abs. 2 SGB VIII).

Frühe Vorläufer der heutigen Kindertageseinrichtungen finden sich bereits in den Kleinkinderbewahranstalten zum Ende des 18. Jahrhunderts wieder, die aber weniger eine familienergänzende, sondern vielmehr eine gesellschafts-kompensatorische Rolle im Zuge schlechter werdender Arbeitsbedingungen in aufklärerischen Zeiten einnahmen (Aden-Grossmann 2011, S. 16). Aus diesem Ursprung begründet sich auch heute noch ihre Aufgabe als familienfürsorgliche Einrichtung. Die pädagogischen Diskurse und vielmehr noch die daraufhin folgenden Beschlüsse im Zuge der Gründung der Weimarer Republik verfestigten die Verortung des Elementarbereichs als Teil der Jugendhilfe⁸, trotz zahlreicher und aus heutiger Sicht moderner Bestrebungen und Bemühungen, das klassische Bildungssystem zu überwinden (Rauschenbach 2010, S. 21). Als führend etablierte sich die zentrale Aufgabe des Kindergartens in der Betreuung von solchen Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, denen im eigenen Heim keine oder eine unzureichende Betreuung und Erziehung ermöglicht wurde (Rauschenbach 2010, S. 21).⁹ Diese Entscheidungen wurden maßgeblich aus der Notwendigkeit heraus geboren, pragmatisch und ökonomisch auf bestehenden Möglichkeiten aufzubauen, die vereinzelt bereits vorhanden waren, um die Not der Nachkriegsumstände möglichst schnell abzufedern (Aden-Grossmann 2011, S. 43). Auch wurde im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz des Reichstag der Weimarer Republik 1922 (RJWG) festgelegt, dass sich die Reichweite der Tätigkeiten der familiären Fürsorge u.a. auf alle Bereich außerhalb des Unterrichts, also dem privaten Bereich erstreckt (§ 4 Abs. 5 RJWG).

8 Zur Zeit der Weimarer Republik war die korrekte Bezeichnung „Kinder- und Jugendwohlfahrt“ (Rauschenbach 2010, S. 21).

9 Im Wortlaut heißt es in § 1 RJWG: „Insoweit der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird, tritt unbeschadet der Mitarbeit freiwilliger Tätigkeit öffentliche Jugendhilfe ein.“

Die Festschreibung der Aufgabe der Jugendämter, Wohlfahrtsverbände in ihren Aufgaben zu unterstützen, verstetigte ihre Arbeit in der Fürsorge für Familien im Sinne von Pflege und Betreuung der Kinder außerhalb der Aufgaben von Schule (Aden-Grossmann 2011, S. 47). Obwohl sich die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen im Laufe der letzten 100 Jahre verändert haben, wirken sich diese bis heute auf das Selbstverständnis einiger Trägerverbände von Kitas und mehr noch auf das berufliche Selbstverständnis aus (siehe Kap. 2.1.2).

Die Forderung einer aktiven Bildungspolitik in den Reformdiskursen der 1970er Jahre rückte erstmals auch den Bildungsbegriff in die Zeit vor dem Schuleintritt und brachte die Gründung des Deutschen Bildungsrats hervor (Leschinsky 2005, S. 818). Dieser forderte bereits 1970 die Anerkennung von Kindergärten als Bildungsinstitutionen. Diese wurde bis heute allerdings nicht vollständig im Sinne einer grundlegenden Neustrukturierung des Bildungssystems realisiert. Hierzu kam es erst relativ spät im Rahmen institutionsspezifischer und -übergreifender Bildungsprogramme (siehe Kap. 2.3.3) im Nachgang der PISA-Ergebnisse. Ausschlaggebend für die inhaltliche Ausrichtung der Bildungsarbeit im Elementarbereich war dazu beispielsweise der *Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, der aus dem Beschluss der Jugend- und Kultusministerkonferenz (JMK bzw. KMK) im Jahr 2004 hervorgegangen ist und insbesondere die Bedeutung eines für den Elementarbereich eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags hervorhebt (KMK/JMK 2004, S. 2).

2.1.2 Aufgaben der Kita als Institution des Elementarbereichs

2.1.2.1 Die Entwicklung der Bedeutung von Bildung für den Elementarbereich

„Seit den PISA-Debatten sind auch die Frühpädagogik und ihr Beitrag zum Bildungserfolg der Kinder ins Blickfeld öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 33). So verkürzt dieses Zitat auf die bildungspolitische Forderung nach einer Neujustierung des Elementarbereichs verweist, so zeigt es doch, dass erst mit Beginn des 21. Jahrhunderts auf verschiedenen Ebenen intensiv über die Bedeutung der frühen Kindheit für die Bildungsbiografie diskutiert wurde und langjährige Forderungen nach einem bereichsspezifischen Bildungsauftrag Gehör fanden (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, S. 61).¹⁰ Auswirkungen dieser Debatten schlugen sich in verschiedenen Berührungspunkten der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich nieder: Neben Fragen nach beruflichen Kompetenzen von Fachkräften wies die OECD¹¹ auf die mangelnde wissenschaftliche Auseinandersetzung mit frühkindlicher (Bildungs-)Forschung hin (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, S. 68), und dass die vorhandene Forschung zu dieser Zeit hauptsächlich durch bundes- oder landesgeförderte Projekte finanziert und somit stark bildungsprogrammatisch gefärbt sei (OECD 2004, S. 63). Eine lange Zeit während fehlende Anbindung an eine frühpädagogische Wissenschaft wirkte sich nach Kasüschke auch heute noch auf bildungstheoretische Diskurse aus, die eher „in der Tradition der Reformpädagogik ‚vom Kinde aus‘“ (Kasüschke 2015, S. 105) stattfindet.

Mischo und Fröhlich-Gildhoff beobachten im Nachgang zu PISA Veränderungen auf verschiedenen Ebenen (Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 4f.), die sich maßgeblich auf die heutige Arbeit in Kindertageseinrichtungen auswirken: *Normative Veränderungen* finden sich vor allen Dingen in der Entwicklung von Bildungsplänen auf Landesebene wieder, an denen pädagogi-

10 In Anlehnung an Wildgruber/Becker-Stoll (2011, S. 60) sowie im Hinblick auf die Thematik fokussieren die Ausführungen hinsichtlich der institutionalisierten Pädagogik im Elementarbereich auf Kindertageseinrichtungen.

11 *Organisation for Economic Co-operation and Development* (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

sche Konzepte der Einrichtungen überarbeitet werden (siehe Kap. 2.3.1). Insbesondere auf der Ebene der Aus- und Fortbildung von Fachkräften im Elementarbereich lassen sich *strukturelle Veränderungen* beschreiben, speziell durch Akademisierungstendenzen (und -bemühungen) (siehe Kap. 2.1.3). Zahlreiche Diskurse um Bildungsbegriffe der frühen Kindheit beschreiben *inhaltliche Veränderungen* (siehe Kap. 2.1.2.2). Vernetzungen von Kitas mit Institutionen ihres Sozialraumes, aber auch die Betreuung von Kindern im Alter unter drei Jahren beschreiben wesentliche Aspekte *institutioneller Veränderungen*. Ihnen ordnen sich auch Facetten der Übergangsgestaltung und Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich unter (siehe Kap. 4). *Veränderungen in der Forschungslandschaft* zeigen sich durch den massiven Ausbau von Arbeitsbereichen zur Frühpädagogik bzw. zur Pädagogik der frühen Kindheit in den (Fach-) Hochschulen.

Aus den verschiedenen, teilweise überlappenden Diskurssträngen resultieren Facetten der Arbeit im Elementarbereich, die sich zunächst um den Bildungsbegriff sammeln. Mögliche Gestaltungsaspekte bauen mit Blick auf die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen darauf auf und stellen Anforderungen an die dort tätigen Fachkräfte, die – auch im Zuge aktueller Entwicklungen – größtenteils die Gruppe der Erzieher_innen betrifft.

2.1.2.2 Bildungsbegriff im Elementarbereich

Die Erarbeitung eines bereichsspezifischen Bildungsbegriffs – sofern dieser von anderen Bildungsbereichen abgegrenzt werden kann – muss in Auseinandersetzung verschiedener bedingungsgebender Diskurse geschehen: Zum einen vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer und -programmatischer Forderungen, zum anderen unter Berücksichtigung des jeweils vorherrschenden bzw. diskutierten Konstrukts vom Kind bzw. von Kindheit (Hein 2006, S. 74). In der klassischen Soziologie herrschte lange ein defizitorientiertes Bild eines passiven Kindes vor, das von der und in die Erwachsenenwelt hinein sozialisiert wird. Dies führte zu Annahmen der Beeinflussung des Kindes von außen und zu entsprechenden vermittlungsorientierten Bildungsprogrammatiken (Büker 2015, S. 16 f.). Aktuelle sozialwissenschaftliche Diskurse der Kindheitsforschung konstruieren Kinder als soziale Akteur_innen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und rücken sie ins Zentrum pädagogischen Handelns (Eckermann/Heinzel/Kreher 2016, S. 88). Auch aus psychologischer Sicht lässt sich heute ein ähnliches und positives Bild eines selbstbestimmten Kindes ableiten, das aber in gewisser Hinsicht von biologischen und entwicklungsbedingten Möglichkeiten abhängig ist (Büker 2015, S. 25). Insgesamt zeigt sich eine steigende Wertschätzung von Kindern als Mitgestaltende von Lern- und Interaktionsprozessen auf Grundlage neuerer Erkenntnisse von Humanwissenschaften (Kluge 2013, S. 32). Mit Blick auf das Spannungsfeld von Programmatik und Kindheitsdiskurs, in dem sich der Bildungsbegriff der frühen Kindheit verortet, setzt sich Schäfer¹² kritisch mit dem Lernen von Kindern und dem daraus resultierenden Bildungsbegriff auseinander: Kinder lernen ihre Welt selbsttätig, von Geburt an, lebenslang, in Auseinandersetzung und vor dem Hintergrund mit ihrer sozialen und kulturellen Umwelt sowie im Rahmen sozialer Beziehungen und durch tägliches Tun kennen, erwerben dadurch die für ihre Kultur benötigten körperlichen und geistigen Werkzeuge und erlernen grundlegende Erkenntnisverfahren und -theorien (Schäfer 2013, S. 41 f.). Zur Konturierung des Bildungsbegriffs in der frühen Kindheit berücksichtigt er sowohl historische

12 Schäfer (2005) hat sich mit seiner Bildungsbegriffsvorstellung maßgeblich in die Ausgestaltung der ersten Auflage der nordrhein-westfälischen Bildungsvereinbarung 2003 und des Schulfähigkeitsprofils NRW eingebracht (siehe Kap. 2.3.1). Durch die Erarbeitung der Bildungsgrundsätze NRW und der seit 2003 weiterentwickelten Diskussion um einen frühkindlichen Bildungsbegriff wurde selbiger durch Fthenakis (2009b) beeinflusst.

Verwurzelungen reformpädagogischer Bildungsaspekte von Friedrich Fröbel, Maria Montessori oder der Reggio-Pädagogik, als auch gesellschaftliche und bildungspolitische Forderungen. Er problematisiert jedoch, dass der heutige Bildungsbegriff für die frühe Kindheit weniger reformpädagogisch ausgestaltet und vielmehr bildungsprogrammatisch überlagert wird:

Die Integration von Können, Wissen und Ästhetik hat einer Isolierung spezifizierter Selbst-, Sozial-, Sach- und Lernmethodenkompetenz Platz gemacht. [...] Können und Wissen werden dabei als ein Kapital verstanden, das vor allem wirtschaftlich gewinnbringend eingesetzt werden kann [...]. (Schäfer 2013, S. 40 f.)

Gesellschaftliche Ansprüche werden dabei an das Bildungsverständnis gestellt, die sich auf den Begriff auswirken: „Bildung wird als Schlüssel zum erfolgreichen Leben in einer sich permanent in Veränderung befindlichen Wissensgesellschaft definiert,“ (Büker 2015, S. 35) und weist auf die jeweils unterschiedlichen Deutungen dieser Überlegung aus Politik, Gesellschaft, Pädagogik und Wissenschaft hin. Schäfer versteht Bildung als etwas, das sich im Dialog zwischen Kind und Erwachsenen sowohl im pädagogischen Alltag als auch in geplanten Angeboten realisiert und sich zwischen Subjektivität und kulturellem Wissen als Pole im Bildungsprozess konkretisiert. Durch die Gestaltung der Umwelt solle somit die Eigenständigkeit des Kindes gestärkt werden (Schäfer 2013, S. 42; Schäfer 2014, S. 14).

Enger an eine entwicklungspsychologische Auffassung von Lernen wirbt Fthenakis für ein Bildungsverständnis, das die Bedeutung des sozialen Prozesses in einem spezifischen Kontext hervorhebt: „Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess, findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion statt“ (Fthenakis 2009b, S. 12). Unter diesem Aspekt wird pädagogische Qualität auch in der Art der Interaktion zwischen Erzieher_in und Kind sichtbar gemacht (Fthenakis 2009a, S. 7). Grasedieck hebt ergänzend Wechselwirkungsprozesse von (biologischer) Entwicklung und Ko-Konstruktion hervor: „In den ersten Lebensjahren – bis zur Einschulung und darüber hinaus – lernen Kinder unentwegt, ohne bewusst zu lernen. In immer neuen Herausforderungen wird das Gehirn gefördert, es wird vernetzt“ (Grasedieck 2010, S. 7). Eine trennscharfe Abgrenzung institutionsspezifischer Bildungsverständnisse und -aufträge ist in einem solchen Zusammenhang nicht möglich:

Bildungsprozesse von Kindern können *nicht auf jene Bildungsorte und Altersphasen eingeengt werden, die gesellschaftlich dafür vorgesehen sind*. Bildung lässt sich nicht eingrenzen, Bildungsprozesse geschehen potenziell immer und überall, [...] beginnen – spätestens – mit der Geburt und dauern ein Leben lang an. (Rauschenbach/Schilling 2013, S. 52)

Unter diesen Voraussetzungen lassen sich Bildungsinstitutionen mit einem Selbstverständnis als unterschiedliche Bildungsorte und Lernwelten unterscheiden, die sich hinsichtlich des Grades an Formalität der Lernumwelt und -angebote bzw. der Wahrnehmung von Bildungsprozessen als formell oder informell unterscheiden (Rauschenbach/Schilling 2013, S. 53).

Der Bildungsbegriff erstreckt sich jedoch nicht nur über die Frage, *wie* Kinder ihre Bildungsprozesse hervorbringen, sondern auch dahingehend, *was* sie dabei erlernen, erwerben oder erfahren. In aktuellen Überlegungen und Vorgaben werden keine konkreten Inhalte benannt, sondern vielmehr Kompetenzbereiche ausgewiesen. Der Bildungsbegriff im Elementarbereich wird dabei häufig auch in Abgrenzung bzw. Unterordnung zur Grundschule ausdifferenziert: So erwerben Kinder beispielsweise *Schlüsselqualifikationen* für weiterführendes Lernen in der Grundschule: Konzentration, Motorik, Zielorientierung, Kreativität, Sprachbildung, Soziale Kompetenz, Geduld, Mengen- und Zeitgefühl, Ausdauer, Wahrnehmung (Grasedieck 2010,

S. 6). Die auf Grundlage der PISA-Debatten besonders in den Blick genommenen Bildungsbereiche für den Elementarbereich und der damit einhergehenden Professionalisierungsbereiche beziehen sich auf Sprache, MINT¹³-Lernfelder sowie auf Beobachtung und Diagnostik von Bildungsprozessen von Kindern (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, S. 71). König benennt als weitere Leitthemen soziale Disparitäten und Chancengerechtigkeit (König 2016, S. 3). Dennoch: Aus der Herausbildung des Kindergartens aus der Sozial- und Familienpädagogik erlangt die Bedeutung des spielerischen und alltagsintegrierten Lernens in Anlehnung an Fröbel einen höheren Stellenwert als die kategoriale Bildung im Elementarbereich (Ebert 2015, S. 403).

Für die heutige Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich können zentrale Handlungsanforderungen gebündelt werden:

Aufgrund aktueller gesellschaftlicher Tendenzen der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen stehen Frühpädagoginnen und -pädagogen vor der Herausforderung Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozesse in heterogenen Gruppen zu gestalten und an der individuellen Lebens- und Bildungssituation des Kindes anzusetzen. (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, S. 74)

Diese Ansprüche pädagogisch professionell zu gestalten und dabei die Besonderheiten von Kindern im Elementarbereich zu berücksichtigen, ist zentrale Aufgabe der Arbeit in Kindertageseinrichtungen: „Die Reflexion über Bildungsprozesse sichert noch kein entsprechendes pädagogisches Handeln“ (Schäfer 2013, S. 44). Vielmehr setzt dies zunächst voraus, dass Kindern eine Umwelt zur Verfügung gestellt werden muss, in der sich ihre emotionale, soziale und kognitive Entwicklung und eine anschlussfähige Bildung entfalten kann (Fölling-Albers 2013, S. 39). Die Eckpunkte eines umfassenden Bildungsbegriffs im Kontext von Kindertageseinrichtungen stellen spezifische Anforderungen an die Organisation und Gestaltung von Bildungsprozessen.

2.1.2.3 Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Kindertageseinrichtungen verstehen sich als *Lebenswelt für Kinder* und als *Bildungsinstitutionen* (dazu auch Kap. 2.1.1). In diesem Spannungsfeld sollen sie in der pädagogischen Praxis beide Ansprüche miteinander vereinbaren (Kasüschke 2015, S. 104).

Aufgabe ist es [...], individuelle Selbstbildungsprozesse und soziale Konstruktionsprozesse so aufeinander abzustimmen, dass sich einerseits darin selbständig handelnde und denkende Individuen entwickeln können, andererseits sich die sozialen und kulturellen Interessen einer Gesellschaft darin wiederfinden. Das kann nach meiner Überzeugung nur in einer Kultur der Kindheit und des Lernens gelingen. (Schäfer 2014, S. 23)

Im Mittelpunkt von Erziehung stehen insbesondere die Unterstützung zur Identitätsentwicklung sowie zu moralischer Integrität und Urteilskraft (Rauschenbach/Schilling 2013, S. 53). Erst im Zuge des Aufbaus einer wissenschaftlichen Disziplin früher Kindheit entwickelten sich erste Ideen und Konzepte einer eigenständigen Kindergartendidaktik, die sich der dortigen pädagogischen Arbeit systematisch widmet (Fried/Roux 2013, S. 19; Kasüschke 2016, S. 76). Ein abschließendes Konzept bzw. eine umfassende Kindergartendidaktik existieren – sofern möglich – noch nicht. Dennoch lassen sich zentrale und institutionsspezifische Handlungsfelder beschreiben, in denen Erziehungs- und Bildungsprozesse initiiert werden, die auch eng an die Kompetenzen von Fachkräften gebunden sind (siehe Kap. 2.1.3).

Kindertageseinrichtungen organisieren ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit beispielsweise durch eine bewusste Gestaltung der Lernumgebungen und Räume, zeitliche, inhaltliche oder organisatorische Strukturierungen und Settings im Alltag (Angebote vs. Freispielphasen) so-

13 MINT steht als Akronym für *Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik*.

wie die gezielte Zusammensetzung von Kindergruppen (Kasüschke 2016, S. 82 ff.). Sie bieten Möglichkeiten zur Schaffung adaptiver und sozialer Lern- und Entwicklungsgelegenheiten. Sie realisieren sich also vorrangig in non-formalen Settings. Dohmen konkretisiert, dass das darin hervorgehende *informelle Lernen* für Kinder eher wie ein Mittel zum Zweck wahrgenommen wird, um einer Situationsanforderung gerecht werden zu können (Dohmen 2001, S. 19). Informelle Bildungsprozesse stellen die Grundlage alltagsintegrierter Bildungsförderung als wesentliches Merkmal von solchen Lerngelegenheiten dar.

Die Aufgabe der *alltagsintegrierten Sprachförderung* steht mit Blick auf *Sprache als Schlüsselkompetenz* im besonderen Fokus von Forschung und Bildungspolitik und entsprechender Bildungsprogrammatik (siehe Kap. 2.3.1) und wird als eine zentrale Aufgabe der frühen Förderung beschrieben (Fried 2009, S. 36). Insbesondere dort zeigt sich das breite Anforderungsspektrum an die Gestaltung von Bildungsprozessen im Gegensatz zu additiv und in der Regel gruppenextern durchgeführten isolierten Angeboten (Kammermeyer/Roux 2013, S. 519). Der Planung und Durchführung von Angeboten, dem Einsatz von Materialien sowie der Gestaltung von Lernumgebungen gehen vielfältige Formen von (wahrnehmender) *Beobachtung*, *Diagnostik* und ggf. *Screenings* voraus (Fried 2013a, S. 178; Eckermann/Heinzel/Kreher 2016, S. 88 f.), die sich als Kompetenzanforderungen an Fachkräfte niederschlagen (siehe Kap. 2.1.3). Der Einsatz von Sprachförderprogrammen, die Prozesse der Diagnostik von der Beobachtung bis zur Gestaltung alltagsintegrierter Förderung begleiten, zielt – z.B. im Rahmen des Programms BaSik¹⁴ – auf die „authentischen Situationen des pädagogischen Alltags [...], die Aufschluss über die tatsächlichen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen eines Kindes geben können“ (Zimmer 2015, S. 6). Geplante und ungeplante Interaktionsprozesse (Kammermeyer/Roux 2013, S. 523) zwischen Kindern und zwischen Kind und Fachkräften innerhalb formaler und non-formaler Situationen (Übersicht in Zimmer 2015, S. 42 ff.) bieten somit Möglichkeiten der individuellen Sprachförderung. Auch dazu sind spezifische Kompetenzen von Fachkräften im Kindergarten notwendig, die im folgenden Kapitel systematisiert werden.

Zuletzt nimmt das *Spielen* von Kindern im Elementarbereich einen großen Stellenwert ein, auch im Hinblick auf die Gestaltung von Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen und -gelegenheiten¹⁵. Obwohl keine eindeutige Definition des Spielens formulierbar ist (Leuchter 2013, S. 576), so lassen sich *Hinweismerkmale* benennen, unter denen sich Tätigkeiten von Kindern als Spiel identifizieren lassen: Das Erleben von Freiheit im Spiel, also einer Tätigkeit frei von Zwecken, intrinsische Motivation, flow-Erleben, innere Unendlichkeit des Handelns, Scheinhaftigkeit bzw. ‚so-tun-als-ob‘ und eine Ambivalenz von Spannung und Entspannung (Schuler 2010, S. 779). *Funktionen*, die das Spielen erfüllen kann, lassen sich unterscheiden in Vor- und Einübungsfunktionen, kognitive Funktionen wie Lernen zum Erschließen der Umwelt, Lebensbewältigung und Sinnstiftung oder als Funktion des Selbstzwecks zur Freude, zum Genuss und zur Geselligkeit (Leuchter 2013, S. 577). Kammermeyer beschreibt Lernen durch Spiel als aktive Konstruktionsprozesse, die durch Impulse aus der Umwelt angeregt werden und sich auf allen Bereichen des Lernens niederlassen. Entsprechend wird dem Spiel eine hohe Bedeutung für Entwicklungs- und Lernprozesse beigemessen (Kammermeyer 2014a, S. 405). Hinsichtlich alltagsintegrierter oder additiver Bildungsförderung lässt sich Spielen als „Lern- und Entwick-

14 BaSik steht für *Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*.

15 Lerngelegenheiten, die sich für Kinder in Spielsituationen darstellen, unterliegen im Kontext des Übergangs von der Kita in die Grundschule einem Bedeutungswandel. Lernen in Spielsituationen verlieren als Lerngelegenheiten an Bedeutung, da ‚Spielen‘ nach Leuchter (2013, S. 575) im Alltagsverständnis mit dem mit Schule verbundenen Beginn des „Ernst des Lebens“ ausgegrenzt wird..

lungsmotor“ (Leuchter 2013, S. 587) beschreiben. Geplant durchgeführte Lernspiele erreichen jedoch häufig nicht gänzlich die gleichen Potentiale für Lernprozesse wie freies Spiel, da wesentliche Merkmale (freie Wahl des Spiels, Zweckfreiheit, Wahl anderer Spielpartner_innen) in der Regel fremdbestimmt werden: „Vorrangig sollte stets die Spielfreude und nicht die Erreichung von Lernzielen sein, wodurch jedoch gute Bedingungen für die Erreichung dieser Ziele geschaffen werden“ (Kammermeyer 2014a, S. 407 f.). Auch daraus resultieren Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Potentiale des Spielens von Kindern anzuerkennen und im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags und unter Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse angemessen zu gestalten.

Letztendlich steht den Ausführungen voran, dass die pädagogische Arbeit in Kitas dem individuellen Kindeswohl, seiner Entwicklung und Bildung dient. Im Vergleich zur Schule steht individuelle Förderung nicht im Spannungsfeld früher Selektion. Kitas sind aufgrund des fehlenden Auftrags zur Leistungsbeurteilung daher besser in der Lage, Kinder differenziert zu fördern, da ihre Arbeit an entwicklungsspezifischen Besonderheiten angepasst werden kann: „[D]ie Bedeutung spielerischen, ästhetisch-leiblich-sinnlichen, selbsttätigen, lebensweltorientierten und mehrdeutigen Lernens [kann somit] zum Gegenstand erziehungswissenschaftlichen Denkens und Handelns“ (Kasüschke 2016, S. 143) für eine Theorie des Kindergartens formuliert werden. Die hier erörterten Handlungsfelder zeigen ein sehr weites Spektrum auf, in dem pädagogische Fachkräfte spezifische, d.h. sowohl unter Berücksichtigung frühpädagogischer Theorien, entwicklungsspezifischer Erkenntnisse als auch institutioneller Gestaltungsmöglichkeiten Lerngelegenheiten schaffen und Bildungsprozesse individuell begleiten sollen. Auch Bildungsprogramme bilden diese Ansprüche ab (siehe Kap. 2.3.1) Daraus ergeben sich, insbesondere in den letzten Jahren, zahlreiche Anforderungen an die Kompetenzen von Fachkräften im Elementarbereich, die sich auch im Diskurs um nötige Qualifikationen von Erzieher_innen widerspiegeln.

2.1.3 Fachkräfte in der Kita: Erzieher_innen

Dem Erzieher_innen-Beruf haftet auch heute noch die in Frühzeiten geführte Argumentation an, er sei genotypisch eine weibliche Domäne, da soziale Erfahrungen aus dem privat-häuslichen Alltag Frauen besonders qualifizierten: „Solche – auf einem binären ‚Geschlechtscharakter‘ basierenden – Plausibilitätsannahmen bestimmen noch heute Struktur und Organisationsgrad des Berufs“ (Ebert 2015, S. 400). Aktuelle Diskurse bearbeiten Berufe der frühen Kindheit jedoch zunehmend unter Berücksichtigung zentraler Aspekte von Kindheit, um Berufsbilder und Ansprüche daran zu schärfen: „Wenn nämlich Kinder – wie behauptet – eine relevante gesellschaftliche Gruppe sind, dann kommt man nicht umhin, ihr Gegenstück, die Erwachsenen, mitzudenken“ (Betz 2010, S. 37).

In Deutschland ist der Erzieher_innen-Beruf in der Regel durch den Besuch einer (Berufs-) Fachschule zu erreichen (Aden-Grossmann 2011, S. 202)¹⁶. Das Ziel mit der durch die KMK festgelegten Ausbildung ist es, angehende Fachkräfte zu befähigen, Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung zu übernehmen und in den ihnen anvertrauten Bereichen selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln (KMK 2002/2018).

Trotz der weit in die letzten Jahrhunderte reichenden Vorläufer heutiger Kindertageseinrichtungen etabliert sich der Beruf der Kindergärtnerin erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts (Nagel 2000, S. 11). Er lässt sich auf die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen

16 Im weiteren thematisiert Baethge (2006) die Genese eines *Bildungsschismas*, das eben auch für die Berufe der Erzieher_in und Grundschullehrer_in Geltung erlangt.

Bildungsrats im Jahr 1970 zurückführen: Durch die dort begründete Forderung zur Einbettung des Kindergartens in das Bildungswesen musste ebenfalls die Rolle der Fachkraft für den Elementarbereich neu definiert werden. Die dabei aufgeführten Aufgaben erstrecken sich von (1) dem Beurteilen vom Entwicklungsstand des Kindes sowie der Ableitung darauf basierender individueller Maßnahmen, (2) der Beobachtung und Gestaltung von Gruppenprozessen, (3) dem korrekten Einsetzen und Entwickeln didaktischen Materials, (4) dem Abstimmen des pädagogischen Handelns mit geltenden Curricula und individuellen Förderbedarfen der Kinder, (5) dem Überprüfen und Weiterentwickeln der eigenen Arbeit bis hin zum (6) verantwortungsvollen Handeln mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen¹⁷ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 118).

Ausgelöst durch den Deutschen Bildungsrat entwickelte sich ein bis heute andauernden Diskurs um Profession, Professionalität und Professionalisierung der Fachkräfte im Elementarbereich¹⁸, der im Zuge zunehmender Akademisierungsprozesse vielfältige Studiengänge an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten hervorbrachte¹⁹. Dabei hebt die aktuelle Professionalisierungsdebatte um den Beruf der Erzieher_innen neben Aspekten der strukturellen und qualifikatorischen Problemstellungen des Berufs auch die geringe Wertschätzung und Bedeutungszuweisung der Arbeit im elementarpädagogischen Sektor als Diskursthema hervor (Ebert 2015, S. 400). Heutige Handlungsfelder beziehen die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats mit ein, differenzieren allerdings auch Tätigkeiten außerhalb der Kindergruppe. Aden-Grossmann unterscheidet beispielsweise, „kindbezogene Tätigkeiten, Organisation und Planung, Teamarbeit, Zusammenarbeit mit Eltern [und] Fortbildung“ sowie Beobachten und Dokumentieren (Aden-Grossmann 2011, S. 206). Dabei führt die KMK unter anderem aus, dass die Erfüllung dieser Aufträge Pädagog_innen erfordere, die Kinder individuell wahrnehmen und auf dieser Basis pädagogisch handeln (KMK 2002/2018, S. 21). Die sich aus den im vorhergehenden Kapitel ausgeführten Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen von Erziehung und Bildung ergeben berufliche Handlungsfelder, die sich für die heutige Erzieher_innenbildung als maßgebend beschreiben lassen (KMK 2011/2017, S. 9):

- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Lebenswelt verstehen und pädagogische Beziehungen zu ihnen gestalten,
- Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern,
- in Gruppen pädagogisch handeln,
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten,
- Institution und Team entwickeln sowie
- in Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten.

Die in den ersten beiden Handlungsfeldern bedeutsam werdenden Prozessschritte im Sinne eines vollständigen sozialpädagogischen pädagogischen Handelns beschreibt die KMK als (1) Wissen und Verstehen, (2) Analyse und Bewertung, (3) Planung und Konzeption, (4) Durchführung und (5) Reflexion und Evaluation (KMK 2011/2017, S. 9). Zur (Bildungs-)Förderung

17 Im Original: „behinderte und benachteiligte Kinder“, siehe Deutscher Bildungsrat (1970, S. 118).

18 Eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Themen wird aufgrund der nach wie vor heute hohen Quote *„klassisch-ausgebildeter“*, d.h. staatlich anerkannter Erzieher_innen nicht vorgenommen, sondern hinsichtlich notwendiger Kompetenzen und Inhalte der Arbeit in Kindertageseinrichtungen fokussiert. Wildgruber/Becker-Stoll (2011) verweist auf einen Akademisierungsgrad in Kindertageseinrichtungen in 2009 von gerade einmal 3,2%. An dieser Stelle sei aber beispielsweise auf das 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik verwiesen, dass sich ausschließlich mit dem Thema der *Pädagogischen Professionalität* befasst und aktuelle Diskurse strukturiert abbildet.

19 Ein Hinwenden zur Wissenschaftlichkeit als Grundlage für das professionelle Handeln im Elementarbereich ist nach Neuß (2014a, S. 21) dabei vor allen Dingen in akademischen Ausbildungsgängen zu finden.