

Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Ulrike Beate Müller
Kinder im verzahnten Übergang vom
Elementar- zum Primarbereich

Ulrike Beate Müller

Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2014

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

Zugleich Dissertation, Universität Potsdam 2013

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-056-9 (Paperback)

eISBN 978-3-86388-241-9 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
1.1 Bildungspolitischer und -historischer Kontext	
des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich	10
1.1.1 Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund	10
1.1.2 Die Bedeutung von Übergängen für den Bildungserfolg	11
1.1.3 Historische Perspektive auf Trennung und Verzahnung von Kindergarten und Grundschule	14
1.1.4 Internationale Verzahnungsmaßnahmen	17
1.1.5 Nationale Verzahnungsmaßnahmen im föderalen deutschen Bildungssystem	19
1.1.6 Kindliche Übergangsbewältigung	22
1.2 Ziele, Methoden und Aufbau der Arbeit	25
1.2.1 Zielstellung und Erhebungskontext	25
1.2.2 Forschungsdesign und Methoden im Überblick	26
1.2.3 Aufbau der Arbeit	29
2. Kindliche Übergangsbewältigung vom Elementar- zum Primarbereich: Forschungsstand und Theoriebildung	31
2.1 Bewältigung des Übergangs	31
2.1.1 Aufgaben, Ebenen und Aspekte der Bewältigung	32
2.1.2 Einbindung in die Kindergruppe	34
2.1.3 Lerneinstellung	38
2.1.4 Kompetenzstände	46
2.2 Verzahnung als Bedingung der Übergangsbewältigung	56
2.2.1 Theoretischer Ansatz Bronfenbrenners	57
2.2.2 Verzahnung durch gemeinsamen Schuleintritt mit anderen Kindern	58
2.2.3 Verzahnung zwischen (örtlich) getrennten Einrichtungen	64
2.2.4 Verzahnung zwischen (örtlich) vereinten Einrichtungen	79
2.2.5 Exkurs: Besuch eines Kindergartens	87
2.3 Kindliche und familiäre Voraussetzungen der Übergangsbewältigung	91
2.3.1 Kindliche Voraussetzungen	91
2.3.2 Familiäre Voraussetzungen	104
2.4 Risikomildernde und risikoe erhöhende Faktoren im Übergang	117
2.5 Forschungsbedarf, Leitfragen und Begründung der Methodenwahl	121
2.5.1 Forschungsbedarf	121
2.5.2 Leitfragen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit	122
2.5.3 Begründung der Methodenwahl	125

3. Teilstudie I: Gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung	129
3.1 Fragestellung	129
3.2 Stichprobe und Messinstrumente	130
3.2.1 Stichprobe	130
3.2.2 Instrumente zur Einbindung in die Kindergruppe	130
3.2.3 Instrumente zur Lerneinstellung	133
3.2.4 Instrumente zu Kompetenzständen	134
3.2.5 Alter, Geschlecht und elterliche Unterstützung	140
3.2.6 Ablauf der Erhebungen	141
3.3 Darstellung der Ergebnisse	142
3.3.1 Einbindung in die Kindergruppe	142
3.3.2 Lerneinstellung	146
3.3.3 Kompetenzstände	150
3.4 Zwischenfazit zur Teilstudie des Gemeinsamen Schuleintritts	155
4. Teilstudie II: Vorschule und Übergangsbewältigung	159
4.1 Fragestellung	159
4.2 Stichprobe und Messinstrumente	160
4.2.1 Stichprobe	160
4.2.2 Instrumente zur Einbindung in die Kindergruppe	160
4.2.3 Instrumente zur Lerneinstellung	161
4.2.4 Instrumente zu Kompetenzständen	161
4.2.5 Alter, Geschlecht und elterliche Unterstützung	162
4.2.6 Ablauf der Erhebungen	163
4.3 Darstellung der Ergebnisse	164
4.3.1 Einbindung in die Kindergruppe	165
4.3.2 Lerneinstellung	168
4.3.3 Kompetenzstände	170
4.4 Zwischenfazit zur Teilstudie Vorschule	176
5. Teilstudie III: Bewältigungsportraits von Kindern im verzahnten Übergang	179
5.1 Fragestellung	179
5.2 Stichprobe, Erhebungs- und Auswertungsinstrumente	180
5.2.1 Stichprobe	180
5.2.2 Methoden der Erhebung und Auswertung	181
5.2.3 Ablauf der Erhebungen	185
5.3 Darstellung der Ergebnisse	187
5.3.1 Bewältigungsportrait Miriam	187
5.3.2 Bewältigungsportrait Ingo	194
5.3.3 Bewältigungsportrait Elisa	197
5.3.4 Bewältigungsportrait Fritz	206

5.4 Zwischenfazit zur Teilstudie der Bewältigungsportraits	217
6. Ergebnisdiskussion und Ausblick	221
6.1 Gemeinsamer Schuleintritt und Bewältigung	221
6.1.1 Einbindung in die Kindergruppe	221
6.1.2 Lerneinstellung	223
6.1.3 Kompetenzstände	224
6.2 Vorschule und Bewältigung	225
6.2.1 Einbindung in die Kindergruppe	225
6.2.2 Lerneinstellung	227
6.2.3 Kompetenzstände	227
6.3 Alter, Geschlecht und Elterliche Unterstützung	229
6.3.1 Alter	229
6.3.2 Geschlecht	230
6.3.3 Elterliche Unterstützung	231
6.4 Bewältigungsportraits	233
6.4.1 Verzahnung durch gemeinsamen Schuleintritt bzw. Vorschule	233
6.4.2 Beziehung zur Lehrperson	235
6.4.3 Umgang mit Heterogenität und Beeinträchtigung	238
6.4.4 Erfahrungen mit Spiel und in den Pausen	241
6.5 Zugewinn durch die Befunde und Handlungsbedarf für den Elementar- und Primarbereich	242
6.5.1 Beitrag zur Forschung	243
6.5.2 Verbesserungsmöglichkeiten für institutionelle Verzahnungen	246
6.5.3 Handlungs- und Forschungsperspektiven für den Elementar- und Primarbereich	255
7. Zusammenfassung der Arbeit	263
7.1 Bildungspolitischer Kontext und Anlage der Untersuchung	263
7.2 Forschungsstand und Theoriebildung	264
7.2.1 Bewältigung des Übergangs	264
7.2.2 Verzahnung und weitere Bedingungen der Bewältigung	265
7.3 Forschungsbedarf	268
7.4 Empirische Untersuchung	268
7.4.1 Teilstudie I: Gemeinsamer Schuleintritt	269
7.4.2 Teilstudie II: Vorschule	269
7.4.3 Teilstudie III: Bewältigungsportraits	270
7.5 Diskussion und Ausblick	271
8. Literatur	273
9. Anhang	307

9.1 Deskriptive Statistik der Teilstudien I und II im Überblick	307
9.1.1 Deskriptive Statistik der Teilstudie I: Gemeinsamer Schuleintritt	307
9.1.2 Deskriptive Statistik der Teilstudie II: Vorschule	308
9.2 Quantitative Daten zu den Bew-Portraits (Teilstudie III)	309
9.2.1 Einbindung in die Kindergruppe	309
9.2.2 Lerneinstellung	309
9.2.3 Kompetenzstände	310
9.3 Transkriptionsstil der Interviews	312
10. Danksagung	313

For some children the winds of change blow fair, for others the passage can be stormy.

(Dunlop 2007, S. 156)

1. Einleitung

Die vorliegende Studie leistet in theoretischen Ausarbeitungen und in drei empirischen Teilstudien einen Beitrag zu dem Verständnis darüber, wie die kindliche Bewältigung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich mit Verzahnungen der beiden Bereiche zusammenhängt. In Forschungsstand und Theoriebildung werden internationale und nationale Erkenntnisse zur kindlichen Übergangsbewältigung und deren Bedingungen, insbesondere der Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule, herausgearbeitet. Die erste Teilstudie ermöglicht mithilfe quantitativer Analysen zu 203 Kindern Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen einem gemeinsamen Schuleintritt mit anderen Kindern aus demselben Kindergarten und der Übergangsbewältigung der Kinder in die erste Klasse. In der zweiten quantitativen Teilstudie wird anhand einer Stichprobe von 171 Kindern die Bedeutung der Teilnahme an einer in der Grundschule integrierten Vorschule für die Übergangsbewältigung ergründet. Die dritte Teilstudie trägt mithilfe qualitativer Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zu vier, kontrastierend ausgewählten Kindern zu Erkenntnissen darüber bei, welche Bedingungen – über den gemeinsamen Schuleintritt und den Besuch einer Vorschule hinaus – wesentlich für die Bewältigung sind. Die Übergangsbewältigung wird in allen drei Teilstudien unter den Aspekten Einbindung in die Kindergruppe, Lerneinstellung und Kompetenzstände in Deutsch und Mathematik betrachtet. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Kinderperspektive.

Die folgende Einleitung führt in die Thematik ein, indem sie diese zunächst in den allgemeinen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext und den Kontext von Bildungsübergängen einordnet (Teilabschnitte 1.1.1 und 1.1.2). Anschließend wird die Entwicklung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich bis zum aktuellen Stand international und national beschrieben (Teilabschnitte 1.1.4 bis 1.1.6). Im zweiten Teil der Einführung werden die Zielstellung und der Erhebungskontext, die Methoden und der Aufbau der vorliegenden Forschungsarbeit präsentiert (Teilabschnitte 1.2.1 bis 1.2.3).

1.1 Bildungspolitischer und -historischer Kontext des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich

1.1.1 Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund

Der Kontext für die Bildung von Kindern wird international durch wirtschaftliche, gesellschaftliche und (andere) bildungsbezogene Aspekte bestimmt. Die OECD¹ stellt im zweiten Starting-Strong-Bericht dementsprechende Aspekte heraus, die eine regierungspolitische Beschäftigung mit frühkindlicher Bildung und Betreuung² begründen: „Among the immediate factors turning governmental attention to ECEC issues are: the wish to increase women’s labour market participation; to reconcile work and family responsibilities on a basis more equitable for women; to confront the demographic challenges faced by OECD countries (in particular falling fertility rates and the general ageing of populations); and the need to address issues of child poverty and educational disadvantage” (OECD 2006, S. 12).

Schumacher (2009) spricht von einem heutigen gesellschaftlichen Wandel, der durch „Pluralisierung“ und „Individualität“ zugleich bestimmt ist, indem sich z.B. durch logistische, kulturelle und wirtschaftliche Möglichkeiten zunehmend vielfältige individuelle Lebensverläufe erkennen lassen. Um für alle Menschen in Deutschland möglichst eine individuelle, wirtschaftlich abgesicherte Lebensgestaltung zu sichern, ist es von entscheidender Bedeutung, so vielen (jungen) Menschen wie möglich zum Ausschöpfen ihres Bildungspotenzials zu verhelfen (Wößmann 2007). In den PISA³-Auswertungen 2000 in allen Bereichen als unterdurchschnittlich im OECD-Vergleich identifiziert, wurde im Jahr 2009 eine etwas überdurchschnittliche Leistung der fünfzehnjährigen Deutschen in Mathematik und Naturwissenschaften und eine durchschnittliche Kompetenz im Lesen offensichtlich. Auch zeigten sich Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen und dem sozial-ökonomischen bzw. Migrationshintergrund von jungen Menschen 2009 nicht mehr so stark wie in den Jahren zuvor (Klieme u.a. 2010). Kinderarmut und der steigende Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund

-
- 1 OECD: **Organisation for Economic Co-operation and Development**. In der OECD arbeiten die Regierungen von 30 demokratischen Ländern zusammen, um den wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung zu begegnen (OECD 2006, S. 2).
 - 2 Frühkindliche Bildung und Betreuung, engl. ECEC: **Early Childhood Education and Care**, teilweise auch ECCE (Kaga/Bennett/Moss 2010).
 - 3 PISA: **Programme for International Student Assessment**; 1997 wurde das Untersuchungsprogramm von den Mitgliedstaaten der OECD begründet und im Jahr 2000 erstmalig international durchgeführt (Jude/Klieme 2010).

stellen aber trotz eines verbesserten Trends in den PISA-Untersuchungen noch wichtige Problemfelder u.a. für die Bildungspolitik dar (Ch. Butterwegge 2010; Weimann 2010; Gläser/Miller/Toppe 2008; Alt 2009c; Thiessen 2009; Klieme u.a. 2010; BMBF 2011).

Einzelne, soeben verkürzt angerissene Herausforderungen für Bildung, Wissenschaft und Politik deuten den Hintergrund an, in den die Thematik von Übergängen im Bildungssystem einzuordnen ist.

1.1.2 Die Bedeutung von Übergängen für den Bildungserfolg

Übergänge können unterschiedlich definiert werden. Rath versteht unter dem Begriff Übergang „eine ganz bestimmte Form des Wechsels aus einem Zustand, Standort, im weitesten Sinne einem Bereich in oder zu einem anderen. Diese Bereiche können vielfältig sein, räumlich, zeitlich, sachlich, emotional usw.“ (Rath 2011, S. 11). Des Weiteren beschreibt er Übergänge als „merkliche Prozesse des Wechsels, [...] als prozessual [...] und als eine menschliche Grundbefindlichkeit“ (ebd., S. 13). Als unterschiedliche Arten von Übergängen führt Rath *biographische Übergänge* wie beispielweise Heirat und Elternschaft, *Statusübergänge* wie neue berufliche Verantwortlichkeiten und *bildungsbiographisch-institutionelle Übergänge* wie den Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule auf (ebd., S. 12). Damit wird offensichtlich, dass Übergänge als Wechsel zwischen verschiedenen Zuständen in gewisser Weise normal im Leben sind, Rath formuliert sogar, „dass Übergänge eigentlich die Grundform der menschlichen Entwicklung ausmachen“ (ebd., S. 13).

Übergänge werden nun seit ein paar Jahren sehr häufig von der Bildungsforschung und der Bildungspolitik thematisiert, zumal diese von großer Bedeutung für die nachfolgende(n) Phase(n) sind (Rath 2011). Forster und Priebe formulieren es in diesem Zusammenhang folgendermaßen: „Übergänge sind – vor allem für benachteiligte Kinder und Jugendliche – in allen Bereichen des Bildungs- und Ausbildungssystems sowie in der Arbeitswelt Risikozonen“ (Forster/Priebe 2009, S. 4). Becker und Lauterbach konstatieren: „Je stärker ein Bildungssystem stratifiziert ist, je mehr Bildungshürden auf dem Weg zur höheren Bildung überwunden werden müssen, je segmentierter die Bildungswege und je breiter die Bildungsangebote an den einzelnen Übergangsstellen im Bildungssystem sind, desto schwerer wiegen sekundäre Herkunftseffekte bei der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen. Je rigider die leistungsbezogenen Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems sind, desto größer sind die Gewichte

primärer Herkunftseffekte⁴ bei den Übergangsstellen im Bildungssystem“ (2010, S. 17). Damit verweisen Becker und Lauterbach deutlich darauf, dass sich an Übergängen des deutschen Bildungssystems soziale Ungleichheiten verstärken. Diese Tatsache kann als besonders verheerend gedeutet werden, wenn man Seydel (2011) darin folgt, dass die Übergänge des deutschen Bildungssystems weder an biologischen, entwicklungspsychologischen noch an sozialen Phasen orientiert angelegt sind, sondern an verwaltungstechnischen, welche sich zwischen den Bundesländern z.T. nicht unerheblich unterscheiden. Das unterstreicht die Willkürlichkeit der Festlegung der institutionellen Übergänge in Bezug auf die menschliche Entwicklung (ebd.).

Auch beim Übergang vom Kindergarten⁵ in die Grundschule wird deutlich, dass die strukturellen Gegebenheiten des Übergangs problematisch für den Bildungserfolg von Kindern sind (Kammermeyer 2009, S. 16). Die Institutionen Kindergarten und Grundschule fußen national und häufig auch international traditionell auf verschiedenen pädagogischen Konzepten, werden verschiedenen politischen Bereichen zugeordnet und sind an unterschiedliche Vorschriften gebunden (Einarsdóttir 2007; Kammermeyer 2009; vgl. auch Kaga/Bennett/Moss 2010; siehe auch Teilabschnitt 1.1.3). Drei wesentliche Argumentationsstränge sprechen für die intensiviertere Betrachtung von Verzahnungsmaßnahmen zwischen Elementar- und Primarbereich. Zum einen sind Kindergärten und Grundschulen zur Kooperation mit der jeweils anderen Einrichtung verpflichtet (siehe ausführlicher unter Teilabschnitt 1.1.5). Des Weiteren besteht ein kurz- und langfristiges wirtschaftliches Interesse darin, dass Kinder sich optimal entwickeln. Vor allem aber sollte eine optimierte Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Grundschule allen jungen Menschen eine geglückte persönliche Erfahrung ermöglichen und im Sinn der Chancengleichheit bestmöglich dabei helfen, dass sie den Einstieg in ihre Bildungslaufbahn auf der Basis ihrer individuellen Bedingungsfaktoren gut bewältigen (Seckinger 2010; Oberhuemer 2010).

Zu Beginn dieses Teilabschnitts wurde die Bedeutung von Übergängen für den Bildungserfolg generell formuliert. An dieser Stelle werden nun (nur) solche Untersuchungen betrachtet, welche auf die Bewältigung des Übergangs in die Schule im Zusammenhang mit der weiteren kindlichen Entwicklung und dem späteren Bildungserfolg fokussieren. In der deutschen

4 Becker und Lauterbach verstehen unter *primären Herkunftseffekten* Vorteile bezüglich der Fähigkeiten von Kindern durch die Erziehung und Förderung in Elternhäusern mit besser gestellten sozial-ökonomischen Verhältnissen (bzw. umgekehrt). *Sekundäre Herkunftseffekte* werden durch die Bildungsentscheidungen (sozial-ökonomisch) besser bzw. schlechter gestellter Familien bestimmt (2010).

5 Die Bezeichnungen *Kindergarten*, *Kindertagesstätte* (kurz: *Kita*) und *Kindertageseinrichtung* werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

*SCHOLASTIK*⁶-Studie bzw. in der *LOGIK*⁷-Studie wurde in den 1990er Jahren deutlich, dass Leistungsunterschiede in den Kompetenzbereichen Deutsch und Mathematik vom Schulbeginn bis zum Ende der Grundschulzeit bestehen bleiben, d.h. dass die meisten leistungsschwachen SchulanfängerInnen auch bis zum Ende der Grundschulzeit den Rückstand zu den anderen Kindern nicht aufholen können (Weinert/Helmke 1997; Weinert 1998). In Australien hat Margetts ebenfalls die Zusammenhänge zwischen der Performanz zu Schulbeginn und der Performanz nach einigen Jahren in der Schule untersucht. Soziale Kompetenzen und leistungsbezogene Kompetenzstände zu Schulbeginn sagten dabei recht verlässlich dieselben Kompetenzen nach sechs Jahren in der Schule voraus (Margetts 2009). Breuer und Weuffen führen eine deutsche Untersuchung auf, in welcher der Zusammenhang zwischen einem schwachen Schulstart und einem schlechten Schulabschluss nach zehnjährigem Schulbesuch offensichtlich wird. Von 34 Kindern mit ausschließlich guten Leistungen zu Schulbeginn haben ca. 85% später mindestens einen guten Schulabschluss erreicht, wogegen von 56 Kindern mit besonders schwachen Leistungen zu Schulbeginn nur ca. 20% einen guten oder besseren Schulabschluss erzielten (2006, S. 22). Diese Studien geben folglich einen deutlichen Hinweis darauf, dass nicht nur die Bewältigung von späteren Schulübergängen, sondern auch ein gelingender Schuleintritt wesentlich für die weitere Entwicklung von jungen Menschen ist. Es wird nachvollziehbar, dass Margetts konstatiert: „Early difficulties have the potential to impact on children’s academic and personal development“, nämlich in der Hinsicht, dass frühe Krisen folgenreich für die Selbsteinschätzung und das Selbstbewusstsein von Kindern, ihr Wohlbefinden und ihre Lernfähigkeit sind/sein können (Margetts 2007, S. 108).

Bevor (neuere) allgemeine internationale und nationale Maßnahmen zur verbesserten Verknüpfung von Elementar- und Primarbereich und der derzeitige Forschungsstand zur kindlichen Übergangsbewältigung erläutert werden, wird ein zusammenfassender Blick auf die historische Perspektive von Trennung bzw. Verzahnung der beiden Bereiche geworfen. Unter dem Begriff der *Verzahnung* wird in der vorliegenden Arbeit eine partnerschaftliche und enge Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule verstanden. Andere Ausdrücke wie *Kooperation*, *Verknüpfung* und *Vereinigung* werden synonym verwendet.

6 *SCHOLASTIK*: **S**chulorganisierte **L**ernangebote und **S**ozialisation von **T**alenten, **I**nteressen und **K**ompetenzen, 1.-4. Klasse, n = 1524 (Weinert/Helmke 1997).

7 *LOGIK*: **L**ongitudinalstudie zur **G**enese **i**ndividueller **K**ompetenzen, 4.-12. Lebensjahr, n = 208 (Weinert 1998; Beschreibung der Projekte *LOGIK* und *SCHOLASTIK* zusammenfassend unter Helmke/Weinert 1997).

1.1.3 Historische Perspektive auf Trennung und Verzahnung von Kindergarten und Grundschule

Die Argumentation zur Kontinuität von Bildung findet sich bereits in unterschiedlichen historischen Phasen bei so bedeutenden Pädagogen wie Comenius, Pestalozzi und Fröbel. Mit seiner Vermittlungsschule zwischen Kindergarten und Grundschule stellt (beispielsweise) Fröbel um 1840 die Bedeutung einer direkten Verzahnung der Bereiche heraus (Hacker 2008, S. 17ff.). Die „institutionelle“ Trennung von jüngeren Kindern und schulpflichtigen Kindern passierte erst nach der Einführung der Schulpflicht in den deutschen Ländern am Anfang des 19. Jahrhunderts (Diehm 2008a). Jüngere Kinder der sozial niedrigen Schichten sollten somit nicht mehr ihren älteren Geschwistern zur Aufsicht in die Schule mitgegeben werden müssen und diese vom Lernen abhalten (Roßbach 2010). Zur Zeit der schwierigen Lage nach den Napoleonischen Kriegen wurden arme Kinder verstärkt in sogenannten *Kleinkindbewahranstalten* diszipliniert und religiös unterwiesen. Kinder aus besseren Verhältnissen wurden in sogenannten *Kleinkinderschulen* familienergänzend erzogen und gefördert (Diehm 2008a). 1840 begründete Fröbel den *Kindergarten*, welcher zu der Zeit noch eine ungewöhnliche, (weil) bildungsorientierte Einrichtung für Kleinkinder aus ambitionierten Mittelstandsfamilien darstellte. Kinder sollten familienergänzend in kindgerechter Form des Spiels auf die Schule vorbereitet werden (ebd.). Ab 1860 wurden vermehrt Kindergärten gegründet, welche allerdings in erster Linie im Sinne der Kleinkindbewahranstalten fungierten. In der Fröbelbewegung nach Fröbels Tod wurde eine strukturelle Verzahnung von Kindergarten und Grundschule vorgeschlagen. Die beiden Einrichtungen sollten unter einem Dach vereint, die PädagogInnen in ähnlicher Weise ausgebildet und der Kindergarten als unterste Stufe des Bildungswesens verstanden werden. Der Kindergarten sollte dabei noch eigenständig arbeiten, Kinder in der Vermittlungsschule direkt auf den Schuleintritt vorbereitet werden und die Schule sollte das Spiel als Lernmethode integrieren. Diese Form der Verzahnung war aber von Schulbehörden nicht gewünscht, zumal es zu dem Zeitpunkt der Ausweitung der Institution Schule nur wenige Einrichtungen für jüngere Kinder gab. Auch Vertreter konfessioneller Kleinkinderschulen oder andere PädagogInnen hatten kein Interesse an der engen Verknüpfung des Elementar- und Primarbereichs (Faust 2010).

Im Jahr 1920 wurde von der Verfassungsgebenden Deutschen Nationalversammlung das Grundschulgesetz beschlossen (Reyer 2006). Darin wurde erstmalig eine vierjährige gemeinsame Grundschulzeit für alle Kinder festgelegt. Vorschulen waren bis zu diesem Zeitpunkt schulgeldpflichtige Einrichtungen neben dem bisherigen Schul- und Kindergartensystem gewesen,

welche von wohlhabenderen Eltern zur Vorbereitung ihrer Kinder auf Gymnasien genutzt wurden. Diese Vorschulen⁸ wurden auf Basis des Grundschulgesetzes nun aufgelöst. Ideelles Ziel der vierjährigen Grundschule war die „Chancengerechtigkeit für jedes Kind“ und die „gesellschaftliche Integration der unterschiedlichen Gruppen, Schichten und Klassen“ (Reyer 2006, S. 156). Auf der Reichsschulkonferenz von 1920 sprachen sich Lehrervereine für den Einbezug des Kindergartens in das Bildungswesen aus, welchem von Trägern der Kindergärten erfolgreich widersprochen wurde. Damit blieb der Kindergarten vornehmlich eine bewahrende und betreuende Einrichtung insbesondere für Familien, welche aus wirtschaftlichen oder sozialen Gründen ihre Kinder nicht zu Hause betreuen konnten (Diehm 2008a).

Bis in die Zeit des Nationalsozialismus konnten sich zur Schule verzahnende Kindergarteneinrichtungen nicht durchsetzen, zumal auch insgesamt die institutionelle Betreuung der Kinder vor Schulbeginn staatlich nicht unbedingt erwünscht war und nur bei (notwendigerweise) berufstätigen Müttern geduldet wurde (Diehm 2008a). Nach dem zweiten Weltkrieg herrschte in den 1950er Jahren zunächst das biologische Verständnis der *Schulreife* nach Kern vor. Das Konzept der Schulreife meinte, dass ein Kind von Natur aus – das eine früher und das andere später – reif für die Schule wird. Diese Annahme führte folglich zu den Empfehlungen, Kinder später einzuschulen und Schulreifetests einzusetzen. Derartige Schulreifetests zielten auf die Selektion der Kinder, welche noch nicht „schulreif“ waren (Kammermeyer 2001a/b; Hacker 2008).

In Ostdeutschland bzw. der DDR wurde der Kindergarten dem Bildungswesen gesetzlich zugeordnet, die Anzahl der Kindergartenplätze mit Ganztagsversorgung wurde stark erhöht und kostenfrei zur Verfügung gestellt. Das diente der frühen Bildung der Kinder im Sinn der sozialistischen Gesellschaft und der Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit der Mütter (Roßbach 2008). In den 1970er Jahren gewann sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik die frühe Förderung von Fähigkeiten zur Erreichung der *Schulfähigkeit* an Bedeutung (Hacker 2008), als sich ehemals als reifebedingt verstandene Fähigkeiten als trainierbar zeigten und somit die Schulreifetheorie dementiert wurde. Angestoßen wurde diese Gesinnung aus dem internationalen Kontext heraus schon deutlich früher durch den „Sputnikschock“ 1957, als in den USA festgestellt wurde, dass es einen Bildungsrückstand der US-

8 Die historische Bezeichnung der Vorschule vor 1920 hat damit eine andere Bedeutung als in der vorliegenden Arbeit. In dieser Arbeit wird im empirischen Teil eine an einer privaten Grundschule integrierte Vorschule untersucht. In diese Vorschule kommen die Kinder ein Jahr vor Schulbeginn in die verzahnte Institution und lernen die Schulumgebung, ihre Kindergruppe und ihre zukünftige Lehrperson kennen. Sie lernen gemeinsam mit einer Erzieherin und (zukünftigen) LehrerInnen als eine Kindergartengruppe, sind aber bereits in den Schulalltag ihrer zukünftigen Schule integriert.

amerikanischen Kinder gegenüber den Kindern der Sowjetunion gab. In den USA wurde daraufhin eine Vorschulreform beschlossen, um auch bei den Kindern in Amerika die Intelligenz früh zu fördern. Im Rahmen eines reformpolitischen Klimas, unterstützt durch Ergebnisse der amerikanischen Begabungsforschung und gefordert u.a. von der pädagogischen Hochschule in München wurden in der Bundesrepublik Deutschland Modellversuche zur Verzahnung von Elementar- und Primarbereich durchgeführt (Fein 1999; Oberhuemer 2010). Dabei gab es ab 1969/70 Modellversuche in Berlin, Hamburg und Hessen mit zweijährigen Eingangsstufen an Grundschulen mit fünf- bis sechsjährigen Kindern (Knauf 2004) im Vergleich zu Modellen mit einjährigen Vorklassen an Grundschulen für Fünfjährige und im Vergleich zu Modellkindergärten (mit Zusammenfassung von drei- bis fünfjährigen Kindern) (Fein 1999). Ein Ergebnis der internationalen Evaluationen zur frühen Förderung von Kindern war in den USA, Österreich und Deutschland, dass die Förderung den Kindern Vorteile für den Schulbeginn brachte, dass aber (zu dem Zeitpunkt) keine langfristigen Vorteile nachzuweisen waren⁹ (Grotz 2005, S. 62/63). Die Evaluationen der deutschen Modellversuche fußten auf sehr unterschiedlich angelegten Studien bezüglich ihrer Konzeption und „forschungsmethodischen Qualität“ (Faust 2010, S. 50). Hinweise auf Vorteile für Kinder aus an der Grundschule integrierten Klassen wurden teilweise aus bildungspolitischen Gründen nicht vertiefend ergründet. Es mangelte an finanziellen Mitteln zur flächendeckenden Einbindung der Fünfjährigen in den Schulen, der Elementarbereich hätte (mindestens) einen Jahrgang an die Schule abgeben und die Schulen sich sozialpädagogisch auf das Lernen mit den Fünfjährigen einstellen müssen (ebd.). Die Modellprojekte wurden als Konsequenz 1977 eingestellt. Als Fortschritt der bildungspolitischen Diskussionen und Bemühungen in den 1970er Jahren kann gesehen werden, dass „die Bundesregierung erstmalig und ausdrücklich den Elementarbereich mit in die Planung des Gesamtbildungssystems einbezogen hat“ (Fein 1999, S. 10), indem (u.a.) der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates die Verbesserung der inhaltlichen und methodischen Arbeit in Kindergärten als wesentlich für die kontinuierliche Förderung aller Kinder konstatierte (Deutscher Bildungsrat 1973). Die Stärkung von verzahnenden Maßnahmen zwischen Kindergärten und Grundschulen wurde verbindlich in Erlassform formuliert, was als eine Ursache dafür verstanden wird, dass eine enge Zusammenarbeit

9 Im US-amerikanischen *Head-Start*-Programm, das 1965 zur besonderen vorschulischen Förderung von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen begonnen wurde (Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008), konnten auch zunächst keine Vorteile der geförderten Kinder über die ersten Schuljahre hinaus festgestellt werden, allerdings wurden in späteren Auswertungen bedeutende Vorteile der *Head-Start*-Kinder bezüglich des späteren Schulabschlusses und der späteren Erwerbstätigkeit offensichtlich (Entwisle/Alexander 1998) (siehe auch Teilabschnitte 2.2.3 und 2.2.4).

der getrennten Institutionen aus den Diskussionen und Modellprojekten in den 1970er Jahren nicht resultierte. Knauf und Schubert (2005) führen des Weiteren Zeitmangel und Statusdifferenzen der ErzieherInnen und LehrerInnen und unklare Zielstellungen der Erlasse als Ursachen an.

In den 1980er Jahren wurde die Frühförderung der Kinder im Kindergarten der DDR intensiviert, während in der BRD zunehmend die Schule als aufnehmende Institution einer heterogenen Schülerschaft verstanden wurde (Hacker 2008, S. 34). Das Schulfähigkeitskonzept der 1970er Jahre wurde in den 1980ern dadurch kritisiert, dass die Möglichkeiten der gezielten Herstellung und Feststellung von Schulfähigkeit als überschätzt erkannt wurden. Es entwickelte sich die heute anerkannte Perspektive von Schulfähigkeit als „interaktives Konstrukt“, welches nicht nur durch das Kind selbst, sondern auch seine soziale, familiäre und institutionelle Umwelt in Betracht zieht. Die Schulfähigkeit der Kinder soll in der Schule erreicht werden (siehe weitere Ausführungen zur neuen Schuleingangsphase unter Teilabschnitt 1.1.5; Hacker 2008; Kammermeyer 2001a/b), unterstützt durch eine intensivierte Kooperation von Kindergarten und Grundschule.

1.1.4 Internationale Verzahnungsmaßnahmen

In diesem Teilabschnitt der Einleitung wird ein kurzer Überblick über internationale Maßnahmen der verstärkten Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule gegeben. Im theoretischen Teil der Arbeit (Kapitel 2) wird später konkret auf die verzahnende Übergangsgestaltung in anderen Ländern und in Deutschland und diesbezügliche Forschungsbefunde in Hinblick auf die kindliche Übergangsbewältigung eingegangen (siehe Abschnitt 2.2).

Das Positionstatement der *American Association for the Education of Young Children* beeinflusste 1987 wiederkehrend die internationale Hinterfragung, inwieweit Kinder unter sechs Jahren durch das vorhandene Förderangebot in den Tageseinrichtungen tatsächlich entwicklungsangemessen gefördert werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005). Im ersten Starting-Strong-Bericht der OECD wird einleitend die Bedeutsamkeit qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung für die kindliche Entwicklung konstatiert: „Early childhood education and care has experienced a surge of policy attention in OECD countries over the past decade. Policy makers have recognised that equitable access to quality early childhood education and care can strengthen the foundations of lifelong learning for all children and support the broad educational and social needs of families“ (OECD 2001, S. 7). Oberhuemer stellt in diesem Kontext heraus, dass ein wesentliches Merkmal effektiver Bildungs- und Sozialpolitik die starke und gleichwertige Kooperation von Elementar- und Primarbereich ist (Oberhuemer 2012).

(Teilweise) orientiert an Neuman (2002) kann von verschiedenen Ebenen kooperativer Maßnahmen zwischen Kindertagesstätte und Schule gesprochen werden: professionelle, pädagogische und strukturelle. In den letzten Jahren wurden vielfältige Veränderungen bezüglich der Verzahnung des Elementar- und Primarbereichs international und national auf den Weg gebracht. Unter *professionellen* Verzahnungen sind Maßnahmen des gemeinsamen Arbeitens von ErzieherInnen und LehrerInnen, SonderpädagogInnen, SozialarbeiterInnen etc. zu verstehen. Einerseits können das gemeinsame Aus- und Fortbildungen von ErzieherInnen und LehrerInnen sein (z.B. überblickend Neuman 2002 zu Maßnahmen in Schweden; Carle/Samuel 2006; Cloos/Manning-Chlechowitz/Sitter 2011; Hanke/Hein 2010; Freund/Roßbach 2011), andererseits aber auch gemeinsame Konferenzen und Planungen. *Pädagogische* Verzahnungen stehen für Aktivitäten mit den Kindern wie beispielsweise Besuchstage und Projekte (Roux 2002 zu Ostdeutschland; Broström 2002 zu Dänemark; Margetts 2002 zu Australien; Peters 2002 zu Neuseeland) und für die alltägliche pädagogische Arbeit, welche gemeinsam von ErzieherInnen und LehrerInnen bzw. bestehend aus Methoden der beiden Einrichtungen (z.B. Portfolioarbeit in Finnland, Neuman 2002) durchgeführt werden, zu denen auch die Zusammenarbeit mit Eltern gezählt werden kann. Als *strukturelle* Verzahnungsmaßnahmen können Konzepte verstanden werden, welche die Bereiche Kindergarten und Grundschule strukturell verzahnen. In vielen Ländern – z.B. Australien (Neuman 2002), Neuseeland (der sogenannte *Te Whāriki*¹⁰, May/Carr/Podmore 2010; Dunlop 2007), Südafrika (Clasquin-Johnson 2011; Phatudi 2007), Schweden (Johansson 2002), im United Kingdom (Dunlop 2007) und in Deutschland (Nagel 2009) – wurden Curricula¹¹ zur besseren Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich erstellt und beschlossen. Zwei weitgehende strukturelle Verzahnungen wurden in der Schweiz und in Schweden etabliert. Bei der sogenannten Basisstufe in der Schweiz wurden in einigen Kantonen die letzten beiden Kindergartenjahre und das erste Schuljahr bzw. die ersten beiden Schuljahre unter einem Dach örtlich vereint (Birri u.a. 2010). In Schweden wurde flächendeckend eine an

10 *Te Whāriki* ist ein Wort aus der Maori-Sprache und bedeutet *eine gewobene Matte, auf der alle stehen können* (May/Carr/Podmore 2010, S. 175/179). 1996 wurde der *Te Whāriki* in Neuseeland als erstes frühpädagogisches Curriculum vom Bildungsministerium veröffentlicht. Es basiert auf den vier Prinzipien *Ermächtigung, ganzheitliche Entwicklung, Familie bzw. Gemeinde und Beziehungen* und den fünf Dimensionen (Leitziele) *Wohlbefinden, Zugehörigkeit, Partizipation, Kommunikation und Exploration* (May/Carr/Podmore 2010, S. 176ff.). Bereits seit 1989 ist der frühpädagogische Bereich dem Bildungsministerium zugeordnet (ebd. S. 175) und in Form des *Te Whāriki* wird die Langfristigkeit von Bildung in Übereinstimmung mit den Zielen, Inhalten und methodischen Ansätzen des Schulcurriculums betont (Klucznik/Roßbach 2008; vgl. auch Brooker 2008).

11 Curricula können auch als pädagogische Verzahnungen angesehen werden, da sie auf das pädagogische Handeln zielen.

der Grundschule integrierte Vorschule etabliert, welche freiwillig von der Mehrheit der Kinder besucht wird (Johansson 2002; Neuman 2002). Es kann bei diesen weitreichenden Formen der strukturellen Verzahnung von einer institutionellen Verzahnung gesprochen werden. Die direkte institutionelle Verzahnung von Elementar- und Primarbereich, d.h. die örtliche Vereinigung der beiden Bereiche, ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse. Sie wird theoretisch und empirisch als Schwerpunkt untersucht.

1.1.5 Nationale Verzahnungsmaßnahmen im föderalen deutschen Bildungssystem

An der historischen Erläuterung der Trennung bzw. Annäherung von Elementar- und Primarbereich in Deutschland (Teilabschnitt 1.1.3) und an der überblicksgebenden Beschreibung von internationalen Initiativen (Teilabschnitt 1.1.4) anknüpfend, werden nun Verzahnungsmaßnahmen in Deutschland erörtert. U.a. angeregt durch den Grundschulverband 1996 hat die Kultusministerkonferenz 1997 Empfehlungen zur Umgestaltung des Schulanfanges in Deutschland ausgesprochen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997; siehe auch Teilabschnitt 2.3.1). Seit dem „PISA-Schock“ im Jahr 2000 wurden strukturelle Verzahnungsmaßnahmen zwischen Kindergarten und Grundschule auf politischer Ebene formuliert und professionelle bzw. pädagogische Verzahnungsmaßnahmen z.T. in Projektform realisiert. 2004 wurde auf nationaler Ebene ein gemeinsamer Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Jugendministerkonferenz (JMK) festgesetzt, in welchem erstmals Bildungsziele der beiden Konferenzen gemeinsam aufgesetzt wurden (Nagel 2009) und insbesondere die Optimierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule fokussiert wurde. So heißt es in dem gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung, dass Kindertageseinrichtungen heute als ein „unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens“ (Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S. 2) angesehen werden. Der gemeinsame Rahmen der Länder diene als Grundlage für die Bildungsarbeit der Länder, welcher in Bildungsplänen länderspezifisch und in lokalen Konzepten trägerspezifisch präzisiert werden soll (ebd.). Zur Verzahnung von Elementar- und Primarbereich legt der gemeinsame Rahmen Folgendes fest:

„Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab. Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Perso-

nals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen.

Die verschiedenen Formen der Begleitung geben jedem einzelnen Kind die Chance, seine Potenziale und Talente optimal zu entfalten“ (Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S. 9).

2008 wurde eine gemeinsame Arbeitsgruppe der beiden Konferenzen zur frühkindlichen Bildung eingerichtet, in welcher u.a. die verbesserte Kooperation von Kindergarten und Grundschule behandelt wird (Ahnen 2010, S. 293/4). Im Jahr 2009 bilanzieren die JFMK und die KMK in ihrem Beschlusspapier bisherige Verzahnungsmaßnahmen von Elementar- und Primarbereich wie beispielweise die verstärkte Kooperation, die Erstellung von Bildungskonzepten und Sprachstandsfeststellungen (siehe auch im abschließenden Diskussionsteil 6.5.3).

Alle Bundesländer haben bis 2007 Bildungspläne erarbeitet, die sich hinsichtlich ihres Bildungsverständnisses, ihrer Namensgebung und ihrer Verbindlichkeit unterscheiden (Nagel 2009). Inzwischen sind in allen Bundesländern sowohl die Kindertagesstätten als auch die Schulen zur Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Einrichtung verpflichtet – die Kindertagesstätten durch das Sozialgesetzbuch und die Bildungspläne, die Schulen durch die entsprechenden Schulgesetze. In §22a des achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) heißt es: „[...] (2) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten [...] 3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.“ Zur Verzahnung von Elementar- und Primarbereich heißt es z.B. im Brandenburger Orientierungsrahmen: „Der Orientierungsrahmen beschreibt die gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang der Kinder vom Elementar- zum Primarbereich als einen Qualitätsbereich der Entwicklung von Kindertagesbetreuung und Grundschule. [...] Die Kindertagesbetreuung als der Schule vor- und nebengelagerte Bildungsort hat [...] die Aufgabe, mit den Kindern den Übergang in die Schule vorzubereiten; die Schule tritt in vorangegangene Bildungsprozesse ein, knüpft an sie an und setzt sie mit ihren Möglichkeiten fort“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2008, S. 8 und 9)¹². Im Schulgesetz Brandenburgs wurde die Verzahnung in §19, (1) 3 wie folgt festgeschrieben: „Die Grundschule ge-

¹² Es geht aus den Formulierungen hervor, dass in Brandenburg die Kindertagesstätten und die Grundschulen durch den Orientierungsrahmen gemeinsam in die Verpflichtung einbezogen werden. Der Orientierungsrahmen wurde als „Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ bezeichnet (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2008).

währleistet durch enge Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und kindgemäße Formen schulischen Lernens die behutsame Einführung in den Bildungsgang“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2001, S. 8). Der ursprünglichen Gesetzfassung von 1996 wurde 2001 das Wort „enge“ (Zusammenarbeit) beigelegt (Knoblich 2001) und gilt in dieser Formulierung bis zum aktuellen Zeitpunkt (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2012).

Umstrukturierungen und Neuerungen zum Schuleintritt wurden in Deutschland seit 1992 insbesondere in Form der *neuen Schuleingangsstufe* umgesetzt (Faust/Hanke/Dohe 2010). Im Gegensatz zur Eingangsstufe in den 1970er Jahren, unter welcher (zumindest) das letzte Kindergartenjahr und das erste Schuljahr institutionell zusammengeschlossen wurden (vgl. z.B. Klucznik/Roßbach 2008; siehe auch Teilabschnitt 1.1.3), sieht die neue Schuleingangsstufe eine veränderte Gestaltung der ersten beiden Schuljahre vor, um der Heterogenität der Kinder gerecht zu werden. Dabei sollen alle Kinder ohne Selektion eingeschult und ihrer individuellen Entwicklung entsprechend gefördert werden. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen und eine individuelle Verweildauer zwischen einem und drei Jahren sind ebenfalls Elemente der neuen Schuleingangsstufe (Faust/Hanke/Dohe 2010; vgl. auch Liebers 2008; Prengel/Geiling/Carle 2001). In 15 Bundesländern gab/gibt es die neue Schuleingangsstufe als Schulversuche, nicht flächendeckende Regeleinrichtung, Projekte zur Schulentwicklung oder als Einschulungsmodelle. Im Schuljahr 2005/06 wurde in neun von sechzehn Bundesländern ein wesentlicher Anteil an Schulen mit neuer Schuleingangsstufe festgestellt (Faust/Hanke/Dohe 2010). Im Rahmen der nationalen IGLU-Auswertungen von 2006 wurde die neue Schuleingangsstufe in neun Bundesländern mit dem Ergebnis evaluiert, dass Schulfähigkeitsfeststellungen z.T. noch stattfinden, dass Kinder noch zurückgestellt werden, dass zumeist Jahrgangsklassen in der neuen Schuleingangsstufe existieren, dass Kooperation mit den Kindertagesstätten und differenziertes Lernen noch nicht überall ausreichend praktiziert werden, dass die Lehrpersonen häufig allein in der Klasse arbeiten und die Klassenstärken eher hoch sind¹³ (Faust/Hanke/Dohe 2010).

Des Weiteren wurden bzw. werden Projekte und Studien durchgeführt, die eine Verzahnung des Elementar- und Primarbereichs einerseits in ihren Potenzialen erforschen und andererseits Verbesserungsmaßnahmen erarbeiten soll(t)en. Eines der ersten größeren Projekte war in Bremen das Entwicklungsprojekt *Frühes Lernen*¹⁴ mit der Zielstellung, strukturelle und pädagogische Maßnahmen zur verbesserten Zusammenarbeit zu identifizieren und

¹³ Brandenburg wird dabei wiederholt als positive Ausnahme aufgeführt.

¹⁴ Das Modellprojekt *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren* wurde von 2003 bis 2005 unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Ursula Carle mit 85 Einrichtungen und ca. 12% der SchulanfängerInnen im Bundesland Bremen durchgeführt (Carle/Samuel 2006).

konzeptionell zu formulieren (Carle/Samuel 2006). Im Rahmen des Handlungsforschungsprojekts *PONTE*¹⁵ wurden professionelle und pädagogische Verzahnungsmaßnahmen in Form von gemeinsamen Hospitationen, Fortbildungen und Projekten durchgeführt und reflektiert (Hildebrandt/Hoffsommer/Piper/Ramseger 2010). 2009 wurde das bundeslandübergreifende Projekt *TransKiGs*¹⁶ mit dem Resultat abgeschlossen, dass vielfältige Kooperationsmaßnahmen, Konzepte und Materialien erprobt und dokumentiert wurden (K. Schmidt 2010). Im *Brücknjahr-Projekt*¹⁷ in Niedersachsen wurden in vielen verschiedenen regionalen Konzepten Orientierungslinien zur professionellen und pädagogischen Zusammenarbeit festgelegt und Ergebnisse in einem Ordner zusammengestellt (Cloos 2012). Das Projekt der *Bildungshäuser*¹⁸ in Baden-Württemberg fokussierte insbesondere auf die pädagogische Verzahnung von Kindergärten und zugehörigen Grundschulen (Sambanis/Arndt/Hille 2011). Beide Projekte wurden nach einer größeren wissenschaftlichen Begleitung über 2011 bzw. 2012 hinaus weitergefördert (Cloos 2012 bzw. TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen 2012). (Die für die vorliegende Arbeit relevanten Forschungsergebnisse aus den kurz genannten Projekten werden unter 2.2.3 erörtert.)

1.1.6 Kindliche Übergangsbewältigung

Der Anteil der Kinder mit Problemen zu Schulbeginn heute stellt sich Studien zufolge unterschiedlich dar. Es gibt recht aktuelle Studien, in denen

-
- 15 *PONTE* wurde von 2004 bis 2008 durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und die Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin in den Bundesländern Brandenburg, Berlin, Sachsen und Rheinland-Pfalz in Form von Lern tandems zwischen Grundschulen und Kindertageseinrichtungen organisiert (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung/Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie 2007).
 - 16 *TransKiGs* war von 2005 bis 2009 ein Verbundprojekt der Bundesländer Brandenburg, Berlin, Thüringen, Bremen und Nordrhein-Westfalen zur Stärkung der Bildungs- und Erziehungsarbeit und zur verbesserten Übergangsgestaltung zwischen Kindergarten und Grundschule (Rathmer/Hanke/Backhaus/Merkelbach/Zensen 2011).
 - 17 Das Projekt *Das letzte Kindergartenjahr als Brücknjahr zur Grundschule* zur besseren Kooperation der verschiedenen Bereiche und zur optimalen Entwicklungsunterstützung der Kinder wurde von 2007 bis 2011 an mehr als 550 Einrichtungen wissenschaftlich begleitet (Cloos/Manning-Chlechowitz/Sitter 2011).
 - 18 Das Projekt *Bildungshaus 3-10* wurde 2008 in Baden-Württemberg mit 33 *Bildungshäusern* und 39 Vergleichsstandorten begonnen und vom Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm wissenschaftlich begleitet. Ziel der Bildungshäuser ist eine Weiterentwicklung der Kooperation von Kindergärten und entsprechenden Grundschulen durch gemeinsame, institutionsübergreifende Planung, Durchführung und Reflektion von Spiel- und Lerneinheiten (Sambanis/Arndt/Hille 2011; Sambanis 2011; Sambanis 2009; Koslowski 2010).

Kinder kaum Schwierigkeiten beim Übergang in die Schule zeigen, in anderen Untersuchungen treten bei einer recht großen Anzahl von Kindern Bewältigungsprobleme auf und in wieder anderen werden zugleich recht positive und recht negative Entwicklungsverläufe offensichtlich. Die Vergleichbarkeit der Studien ist recht schwierig, da sie sich auf unterschiedlich umfangreiche Stichproben, Bundesländer/Länder, Erhebungsinstrumente und verschiedene pädagogische Konzepte beziehen. Unter Bewusstsein dieser Problematik wird dennoch ein kurzer Überblick versucht.

Wehner und Faust untersuchten im Kontext der *BiKS*¹⁹-Studie psychosoziale Probleme von Kindern vor und nach dem Übergang in die erste Klasse. In ihrer Untersuchung waren psychosoziale Probleme nur bei wenigen Kindern im Übergang in die Schule vorhanden und nahmen tendenziell in dieser Phase sogar ab (2012). Sowohl über Auswertungen des Kinderpanels als auch über andere Untersuchungen wird berichtet, dass die meisten Kinder den Übergang ohne Schwierigkeiten bewältigen (Haunberger/Teubner 2007; Beelmann 2006). Griebel und Niesel (2002) fanden heraus, dass einige Kinder vor Schulbeginn unsicher und auch direkt nach dem Übergang immer noch verunsichert waren und dass die Schule anders war als in ihrer Vorstellung. Nach einem halbem Jahr hatten sich aber die meisten Kinder mit der neuen Situation arrangiert, indem sie Freundschaften gebildet hatten und Wohlbefinden äußerten (ebd., S. 115). Tendenziell negativere Anpassungsverläufe konnten Paetzold und Kern ausmachen. In Paetzolds Studie berichteten viele SchulanfängerInnen ihren Müttern zu Hause von (z.T. vorübergehenden) Problemen in der Schule (1988). Kern konnte bei allen Kindergruppen ihrer Untersuchung verstärkt externalisiertes und soziales Problemverhalten nach dem Übertritt in die Schule feststellen (2005). Über ebenfalls eher problematische Verläufe wird international Bericht erstattet. In Polen zeigten sich 40% der Kinder verhaltensauffällig im Übergang in die Schule, von denen 10% der Kinder große Schwierigkeiten hatten (Kienig 2002). Auch eine Studie mit mehr als 3500 Lehrerbefragungen in den USA fand bei über 40% der SchulanfängerInnen verschiedene Probleme (Rimm-Kaufman/Pianta/Cox 2000). Broström (2000) konnte in dänischen Studien bei 12% bis 19% der Kinder Unsicherheiten vor dem Übergang in Klasse 1 ausmachen. Er entdeckte sogar Kinder, die von ihren ErzieherInnen vor der

19 Die *BiKS*-Studie (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen*) wurde durch ein interdisziplinäres Team von H.-G. Roßbach, H.-P. Blossfeld, G. Faust und S. Weinert entwickelt und 2005 mit einer Stichprobe von ca. 550 Kindern an 97 Kindergarteneinrichtungen in Bayern und Hessen begonnen. Aus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Sichtweise werden Förderbedingungen in Familie, Kindergarten und Grundschule, die kindliche Entwicklung von Fähig- und Fertigkeiten vom Kindergarten bis in die Grundschule, Bildungsentscheidungen und Benachteiligungen längsschnittlich untersucht (Smidt/Schmidt/von Maurice/Richter 2010; Forschergruppe BiKS 2012).

Schule als kompetent und gut für die Schule vorbereitet eingeschätzt wurden und die dennoch Unsicherheiten in der Schule entwickelten, sich (zunächst) nicht in der Schule wohl fühlten und vorher vorhandene Kompetenzen (teilweise vorübergehend) verloren (Broström 2000; 2007).

Positive und negative Entwicklungsverläufe konnte Beelmann beobachten, als er Kinder vor und nach Schulbeginn untersuchte. Er identifizierte ca. 40% der Kinder als geringbelastet, ca. 15% als durch den Übergang zunehmend belastet, ca. 30% der Kinder als konstant recht stark belastet und 15% der Kinder als vor dem Übergang belastet und danach wesentlich entspannter. Das heißt also, dass etwa die Hälfte der Kinder im Übergang in die Schule belastet war, 15% sogar recht stark (Beelmann 2000). Hein, Eckerth und Hanke (2011) werteten in Deutschland Angaben von Eltern und ErzieherInnen bezüglich der Übergangsbewältigung von SchulanfängerInnen aus. Ihre Analysen ergaben, dass ca. 60% der Kinder mit der Rolle als Schulkind schnell zufrieden waren, weitere etwa 20% nach ein paar Wochen in der Schule. Etwa 20% der Kinder benötigten allerdings nach Angaben der Eltern länger oder sehr lange – ca. 5% der Kinder fühlten sich auch in der zweiten Klasse noch nicht als Schulkind in der Schule wohl. In einer Längsschnittstudie ordnete Grotz ca. 2/3 der Kinder vor dem Übergang in die Schule als gut und 10% der Kinder als sehr problematisch in Familie und Kindergarten angepasst ein (2005, S. 130ff.). Sie konnte bei Risikokindern in Abhängigkeit von der Unterstützung der Eltern und der Schule erfolgreiche und erfolglose Bewältigungsverläufe beobachten (Grotz 2005, S. 217). Machowiak fand in ihren Untersuchungen mit über 1000 Kindergarten- und Grundschulkindern heraus, dass die Kinder im Übergang zur Schule deutlich mehr Angst angaben als noch im Kindergarten. Ab der ersten Klasse wurde aber auch deutlich, dass junge Schulkinder häufiger problemorientierte Strategien im Gegensatz zu problemvermeidenden Strategien nutzten als Kindergartenkinder. Es zeigt sich dadurch vermutlich eine verstärkte Verunsicherung der Kinder, aber auch ein aktiverer Umgang mit (neuen) Schwierigkeiten (2011).

Über die Beachtung von Kindern mit (mehr oder weniger) problematischen Übergangsverläufen hinaus sollte auch die Perspektive auf besonders begabte Kinder im Übergang in die Schule nicht vergessen werden. Eine Studie dazu liefert Racherbäumer, indem sie an einer kleineren Stichprobe hochbegabte Kinder im Übergang in die erste Klasse untersuchte. Sie fand heraus, dass von zwölf Kindern mit besonderen Lernvoraussetzungen vor Schuleintritt nur vier Kinder bis zu den Herbstferien nach Schulbeginn individuell gefördert wurden (2011). Das liefert einen Hinweis darauf, dass beim Übergang in die Schule auch Kinder mit hohen Lernausgangslagen nicht ausreichend beachtet werden.

Es wurde somit offensichtlich, dass der größere Teil eines Einschulungsjahrgangs in Deutschland und international den Übertritt in die Schule gut oder nur mit leichten Schwierigkeiten meistert, dass die professionelle Beachtung der Kinder mit wesentlichen Schwierigkeiten und der Kinder mit besonderen Begabungen aber eine entscheidende Aufgabe der ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern, sowie der Politik auf sämtlichen Ebenen und der Wissenschaft ist. Dunlop formulierte dies folgendermaßen: „For some children the winds of change blow fair, for others the passage can be stormy, for others still they drift into the new, and for some they set off on a huge adventure, as explorers in search of something new. It is this very variety of possible experience, including how parents experience their child’s transition to school, and the educators working with them, that demand we work together to support children to maximize the opportunities and learning at times of change” (Dunlop 2007, S. 156).

In diesem ersten Einleitungsteil wurde der Kontext und die Bedeutung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich herausgearbeitet, bevor der historische Hintergrund des Übergangs mit verschiedenen Ansätzen der Verzahnung insbesondere in der Fröbelbewegung nach 1860 und in den 1970er Jahren erörtert wurde. International und national werden bis in die Gegenwart professionelle, pädagogische und strukturelle Maßnahmen zur intensivierten Verzahnung der vorwiegend getrennten Bereiche Kindergarten und Grundschule erarbeitet und durchgeführt, um allen Kindern einen optimalen Übergang in die erste Klasse zu ermöglichen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an. Es wird anhand von drei Teilstudien eine institutionelle Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule in Deutschland untersucht. Im nächsten Abschnitt wird das Design dieser Studie präsentiert.

1.2 Ziele, Methoden und Aufbau der Arbeit

1.2.1 Zielstellung und Erhebungskontext

Die Teilstudien in der vorliegenden Forschungsarbeit haben zum Ziel, den Zusammenhang der Übergangsbewältigung von Kindern in die erste Klasse mit institutionellen bzw. nicht-institutionellen Verzahnungen von Kindergarten und Grundschule zu untersuchen. Die der Arbeit zugrunde liegenden Daten sind im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Verzahnung von Elementar- und Primarbereich (VELP) an der Universität Potsdam unter der Leitung von Annedore Prengel in Kooperation mit Harald Uhlendorff in der Zeit von 08/2007 bis 06/2010 erhoben worden. Schwerpunkt des Projektes

war die Erfassung der kindlichen Entwicklung an einer privaten, mit einer Vorschule verzahnten Grundschule und an sechs Vergleichsschulen ohne integrierte Vorschule in Deutschland²⁰. Die Vorschule der verzahnten Einrichtung wird von Kindern bereits ein Jahr vor Schuleintritt besucht und derartig gestaltet, dass die Kinder ihre Kindergruppe und ihre Klassenlehrperson der späteren ersten Klasse gut kennen lernen können.

1.2.2 Forschungsdesign und Methoden im Überblick

In der vorliegenden Studie wird die Bewältigung des Übergangs in die Schule bezüglich der Einbindung in die Kindergruppe, der Lerneinstellung und der Kompetenzstände in Deutsch und Mathematik untersucht. Als zentrales Untersuchungsfeld wird der Einfluss einer an einer Grundschule integrierten Vorschule als Bedingung für die kindliche Übergangsbewältigung im Vergleich zu Einrichtungen ohne Vorschule analysiert. Als weitere Bedingungen werden die kindlichen Voraussetzungen Alter und Geschlecht und die familiäre Voraussetzung der elterlichen Unterstützung in die Erhebungen und Auswertungen einbezogen. In Abbildung 1 wird das Forschungsdesign der hier vorliegenden Studie veranschaulicht.

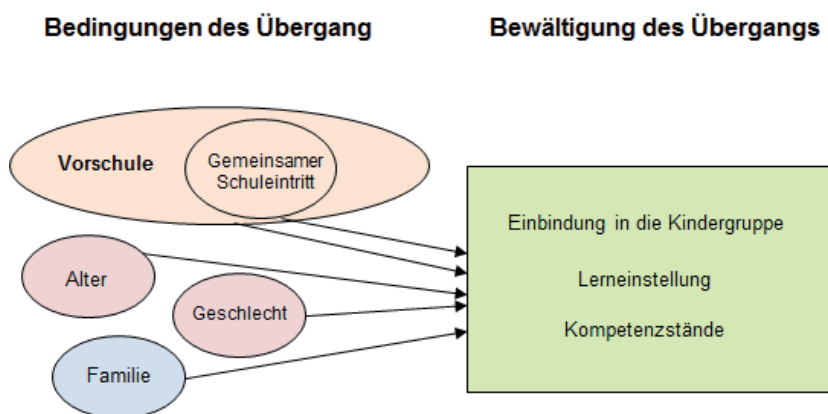


Abbildung 1: Forschungsdesign zur Studie „Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“ (im Aufbau orientiert an Sammons 2010a, S. 37; eigene Darstellung)

²⁰ Aus Gründen der Anonymisierung werden in dieser Arbeit die Namen der beteiligten Schulen und der beteiligten Bundesländer nicht genannt. Alle genannten Namen von Kindern wurden geändert.

Quantitativ werden in einer ersten Teilstudie (Kapitel 3) zunächst 203 Kinderdatensätze von ErstklässlerInnen an vier staatlichen Grundschulen ohne integrierte Vorschule dahingehend ausgewertet, inwieweit der gemeinsame Schuleintritt mit anderen Kindern aus derselben Kindertagesstätte in eine Grundschulklasse in Zusammenhang mit der Übergangsbewältigung von Kindern steht. Der gemeinsame Schuleintritt ist ein Element der integrierten Vorschule und wird auf diese Weise unabhängig von den anderen Elementen der integrierten Vorschule analysiert. Als zweite quantitative Teiluntersuchung (Kapitel 4) werden 171 Daten von ErstklässlerInnen betrachtet, um die Einflüsse des Besuchs einer an der Grundschule integrierten Vorschule auf die Übergangsbewältigung aufzudecken. Es werden hierfür Daten von Kindern an Privatschulen mit und ohne integrierte Vorschule verglichen. Alter, Geschlecht und die elterliche Unterstützung der Kinder werden in beiden Teilstudien hinsichtlich des Einflusses auf die Bewältigung überprüft. In einer dritten Teiluntersuchung (Kapitel 5) werden zu vier Kindern biographische Bewältigungsportraits erstellt, die ihre Entwicklung an einer verzahnten Einrichtung von der Vorschule bis in die zweite Klasse aufzeigen. In dieser qualitativen, längsschnittartigen Teilstudie geht es um das Aufdecken von Bedingungen für eine gelingende Übergangsbewältigung an einer verzahnten Einrichtung.

In allen drei Teiluntersuchungen stehen Kinderbefragungen im Zentrum. In den zwei quantitativen Teilstudien wurden die Befragungen zunächst mit Sozialdaten- und Lernstandserhebungen am Schuleintritt der ErstklässlerInnen begonnen. Danach folgten gegen Ende des Kalenderjahres mündliche Kindereinzelfragungen. Abschließend wurden gegen Ende des Schuljahres schriftliche Kinderbefragungen durchgeführt. Für die Bewältigungsportraits in der dritten Teiluntersuchung wurden von der Vorschule bis in die erste Klasse wiederholt dieselben Verfahren wie bei den quantitativen Teilen eingesetzt, um deskriptiv die Beschreibung der kindlichen Übergangssituation zu ermöglichen. Im Fokus dieser dritten Teilstudie standen qualitative fokussierte Kinderinterviews und Unterrichtsbeobachtungen. Tabelle 1 zeigt die eingesetzten Verfahren der drei Teilstudien.

Tabelle 1: Überblick der Verfahren zur Datenerhebung in den drei Teilstudien (eigene Darstellung)

Durchführung	Verfahren	Zielstellung	Zeitraum
Teilstudie 1-3	Sozialdatenerhebung	Erfassung von Daten wie Alter, Geschlecht und Beeinträchtigungen	Schuljahresbeginn
Teilstudie 1-3 (wiederholend in Teilstudie 3)	ILeA 1 (LISUM Berlin-Brandenburg 2008)	Erfassung der Lernstände der Kinder in Deutsch und Mathematik	Schuljahresbeginn
Teilstudie 1-3 (wiederholend in Teilstudie 3)	Kindereinzelfragung (Harter 1982; Fläming/Wörner 1977)	Ermittlung der sozialen und familialen Beziehungen der Kinder	November/Dezember
Teilstudie 1-3 (wiederholend in Teilstudie 3)	FEES 1-2 (Rauer/Schuck 2004)	Ermittlung der Einbindung in die Kindergruppe und der Lerneinstellung	Mai/Juni
Teilstudie 3 einmalig	Fokussierte Interviews	Erfassung des Übergangsempfindens eines Kindes	Mitte Kl. 1
Teilstudie 3 einmalig	Fokussierte Beobachtung	Erhebung der Interaktionen eines Kindes im Unterricht (S-S, S-L ²¹)	Ende Kl. 1
Teilstudie 3 wiederholend	Soziometrische Befragung	Ermittlung der sozialen Beziehungen von vier Kindern (in zwei Klassen)	November/Dezember
Teilstudie 3 einmalig	ILeA 2 (Scheerer-Neumann/ Schnitzler/Ritter 2010a, 2010b bzw. 2008; Klun-ter/Raudies 2010)	Erfassung der Lernstände der Kinder in Deutsch und Mathematik	Beginn Kl. 2

21 S-S: Schüler-Schüler-Interaktion; S-L: Schüler-Lehrer-Interaktion.

1.2.3 *Aufbau der Arbeit*

In dieser Forschungsarbeit wurde in einem ersten Einleitungsteil zunächst die Relevanz des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule erläutert (Teilabschnitte 1.1.1 und 1.1.2), bevor der historische Hintergrund der Trennung bzw. Verzahnung von Elementar- und Primarbereich betrachtet wurde (Teilabschnitt 1.1.3). Internationale und nationale Bemühungen (Teilabschnitte 1.1.4 und 1.1.5) um eine verbesserte Verzahnung der beiden Bereiche wurden anschließend präsentiert. Der derzeitige (zusammengefasste) Forschungsstand zur kindlichen Übergangsbewältigung (Teilabschnitt 1.1.6) schließt die thematische Einführung in das Thema *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich* ab. Im zweiten Einleitungsteil wurden die Zielstellung, der Erhebungskontext (Teilabschnitt 1.2.1), das Forschungsdesign und die Methoden der Forschungsarbeit (Teilabschnitt 1.2.2) kompakt dargestellt.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit sollen im Folgenden der Forschungsstand und die Theoriebildung zur kindlichen Übergangsbewältigung vom Elementar- zum Primarbereich erörtert werden. Im ersten der fünf Abschnitte (2.1) geht es um die Bewältigung des Übergangs, die (abgeleitet aus Teilabschnitt 2.1.1) unter den Aspekten Einbindung in die Kindergruppe, Lerneinstellung und Kompetenzstände betrachtet wird (Teilabschnitte 2.1.2 bis 2.1.4), wie es in Abbildung 1 unter 1.2.2 im Forschungsdesign aufgezeigt wurde. Im zweiten theoretischen Abschnitt (2.2) geht es um die Verzahnung von Elementar- und Primarbereich als Bedingung für die Übergangsbewältigung der Kinder, welche für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist. Die Teilabschnitte fokussieren dabei in Anlehnung an den theoretischen Ansatz von Bronfenbrenner auf die Verzahnung durch gemeinsamen Schuleintritt mit anderen Kindern, die Verzahnung zwischen örtlich getrennten und die Verzahnung an örtlich vereinten Einrichtungen²². Forschungsbefunde zur Übergangsbewältigung im Bezug zum Besuch eines Kindergartens an sich werden in einem abschließenden Exkurs präsentiert (Teilabschnitte 2.2.1 bis 2.2.5). Über die Verzahnung als für diese Arbeit wesentliche Bedingung hinaus werden in einem dritten Abschnitt Forschungsbefunde zu kindlichen und familialen Voraussetzungen für die Übergangsbewältigung der Kinder erörtert (Teilabschnitte 2.3.1 und 2.3.2). Im vierten Abschnitt (2.4) werden die bis dahin erläuterten Bedingungen und Voraussetzungen in den Rahmen

22 Im empirischen Teil der vorliegenden Studie werden die Bedingung des gemeinsamen Schuleintritts und die Bedingung der an der Grundschule integrierten Vorschule untersucht. Die Regel der internationalen und nationalen Übergangsgestaltung basiert auf einer (örtlichen) Trennung von Elementar- und Primarbereich, die (örtliche) Vereinigung der Bereiche stellt eher eine Ausnahme dar, sodass der Forschungsstand an dieser Stelle noch einmal unterteilt wurde (Teilabschnitte 2.2.3 und 2.2.4).

der Theorie der Kritischen Lebensereignisse eingeordnet. Der fünfte Abschnitt (2.5) dient zur Verknüpfung des theoretischen (Kapitel 2) und empirischen (Kapitel 3 bis 5) Teils der Arbeit, indem der Forschungsbedarf aus dem theoretischen Teil abgeleitet wird und daraufhin die Leitfragen und Hypothesen mit Aufführung der begründeten Methodenwahl für den folgenden empirischen Teil formuliert werden (Teilabschnitte 2.5.1 bis 2.5.3).

In den Kapiteln 3 bis 5 werden die empirischen Teilstudien der vorliegenden Untersuchung präsentiert. Alle drei Teilstudien sind wie folgt aufgebaut: Sie enthalten Teilabschnitte zur Fragestellung, zur Stichprobe, zu den Instrumenten und zum Ablauf der Erhebungen; zur Darstellung der Ergebnisse (jeweils unterteilt nach den Bewältigungsaspekten Einbindung in die Kindergruppe, Lerneinstellung und Kompetenzstände) und zum Zwischenfazit. Es wird als erstes die Teilstudie I – gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung (Kapitel 3), dann die Teilstudie II – Vorschule und Übergangsbewältigung (Kapitel 4) und als drittes die Teilstudie III – Bewältigungsportraits von Kindern im verzahnten Übergang (Kapitel 5) vorgestellt.

Im Kapitel 6 dieser Arbeit werden die Ergebnisse der drei Teilstudien (Kapitel 3 bis 5) in Bezug zu Theorie- und Forschungsstand (Kapitel 2) diskutiert. Kapitel 7 fasst die Erkenntnisse der Forschungsarbeit zusammen. Ein Literaturverzeichnis (Kapitel 8), der Anhang (Kapitel 9) und die Danksagung (Kapitel 10) vervollständigen diese Dissertation.

2. Kindliche Übergangsbewältigung vom Elementar- zum Primarbereich: Forschungsstand und Theoriebildung

Wie es in der Einleitung (verkürzt) präsentiert wurde, zeigt die aktuelle Forschungslage, dass die Bewältigung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich bedeutsam für die Entwicklung eines (jungen) Menschen ist, aber für Kinder nicht selbstverständlich realisierbar ist. Für die Bearbeitung der Fragestellungen dieser Arbeit sind nationale und internationale Forschungsergebnisse und Theorien von Bedeutung, welche sich auf den Zusammenhang zwischen der kindlichen Übergangsbewältigung vom Kindergarten in die Grundschule mit einer Verzahnung der zwei Institutionen beziehen. In Anlehnung an andere Forschungsansätze wird ein gelingender Übergang bzw. die kindliche Übergangsbewältigung in dieser Arbeit unter den Aspekten Einbindung in die Kindergruppe, Lerneinstellung und Kompetenzstände analysiert (Abschnitt 2.1). Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist die schulische Übergangsbedingung einer Verzahnung von Kindergarten und Grundschule (Abschnitt 2.2). Anschließend werden kindliche und familiäre Voraussetzungen der kindlichen Übergangsbewältigung betrachtet (Abschnitt 2.3), es werden die soweit aufgeführten Erkenntnisse aus Theorie- und Forschungsstand unter der Theorie der kritischen Lebensereignisse zusammengefasst (Abschnitt 2.4) und es wird der Forschungsbedarf für die vorliegende Untersuchung formuliert (Abschnitt 2.5).

2.1 Bewältigung des Übergangs

In diesem Abschnitt soll genauer herausgearbeitet werden, was *Übergangsbewältigung* im Einzelnen bedeutet. Es werden zunächst Ebenen und Aspekte dargestellt, welche für ein Kind im Prozess der Übergangsbewältigung vom Kindergarten- zum Schulkind bedeutsam sind. Daraus abgeleitet ergeben sich die Einbindung in die Kindergruppe, die Lerneinstellung und die Kompetenzstände in der ersten Klasse als zentrale Bereiche der kindlichen Bewältigung.

2.1.1 Aufgaben, Ebenen und Aspekte der Bewältigung

Bei Schuleintritt erlebt ein Kind eine widersprüchliche Diskrepanz zwischen Anerkennung und Anforderung. Prenzel (2006) führt die drei folgenden Widersprüche auf:

- Kinder werden zu Schulbeginn in ihrem Recht auf Bildung anerkannt und unterstehen in demselben Moment der Schulpflicht.
- Durch den gemeinsamen Eintritt in die Schule werden alle Kinder als gleich anerkannt und unterstehen dennoch sozialen und leistungsbezogenen Hierarchien.
- Mit der Einschulung werden Kinder als kompetent für die Schule anerkannt und unterstehen zugleich der Anforderung zur Wissensaneignung.

Jedes Schulkind hat demnach das Recht und die Aufgabe, sich als sozial und kompetent anerkannt zu fühlen. Darüber hinaus hat es die Rechte und Kompetenzen anderer anzuerkennen und die Aufgabe, in der Schule zu lernen.

Im Zusammenhang mit der Bewältigung der gerade angesprochenen grundlegenden Aufgaben eines Kindes zu Schulbeginn wird von „Transitionen“ und „Ko-Konstruktion“ gesprochen. „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biographische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/Niesel 2011, S. 37/38). In Anlehnung an Griebel und Niesel sind Transitionen als Ereignisse im Leben nicht allein, sondern von allen beteiligten Personen und Institutionen in „Ko-Konstruktion“ gemeinsam zu bewältigen (Griebel/Niesel 2004, 2006, 2011). Im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich entwickelt sich ein Kind vom Kindergartenkind zum Schulkind. Es erlebt und gestaltet diesen Prozess aktiv und wird bei der Bewältigung des Übergangs von seinen Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen, anderen Kindern und gegebenenfalls auch anderen Personen unterstützt. Die Schulfähigkeit eines Kindes wird demnach nicht nur durch das Kind, sondern in Zusammenarbeit mit seiner Umgebung „konstruiert“.

Die Bewältigung des Übergangs in die Schule kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Röbe spricht von verschiedenen Dimensionen bezüglich der Anforderungen und Erwartungen, die an eine pädagogische Institution und ihre beteiligten Personen gestellt werden. Sie unterscheidet dabei zwischen erzieherischen Dimensionen (beispielsweise *Teil einer sozialen Gruppe sein*) und bildungsbezogenen Dimensionen (beispielsweise *Sich für die Lernangebote der Einrichtung interessieren*) (Röbe 2011a). Eine andere Perspektive nehmen Griebel und Niesel ein, indem sie die kindliche