

Katharina Nicolai



# Schulvorbereitung und kindliche Akteurschaft

Eine rekonstruktive Studie

Katharina Nicolai

Schulvorbereitung und kindliche Akteurschaft



Katharina Nicolai

# Schulvorbereitung und kindliche Akteurschaft

Eine rekonstruktive Studie

Budrich Academic Press  
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Diese Publikation ist die überarbeitete Fassung einer 2019 an der FU Berlin eingereichten Dissertation mit dem Titel: „Schulvorbereitung im Kindergarten als pädagogische Interaktion im generationalen Spannungsfeld. Praktiken und handlungsleitende Orientierungen von pädagogischen Fachkräfteteams und Kindern in dokumentarischer Rekonstruktion“

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2021 Budrich Academic Press GmbH, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-academic-press.de](http://www.budrich-academic-press.de)

ISBN	978-3-96665-038-0 (Paperback)
eISBN	978-3-96665-963-5 (PDF)
DOI	10.3224/96665038

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.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Satz: Bernd Burkart, Weinstadt-Baach – [www.form-und-produktion.de](http://www.form-und-produktion.de)  
Druck: docupoint GmbH, Barleben  
Printed in Europe

## Dank

Qualitativ-rekonstruktive Forschung untersucht kollektive Sinnmuster des Sozialen. Doch sind es vor allem individuelle Menschen, die die Realisierung eines Forschungsprojekts ermöglichen.

Seitens der pädagogischen Fachpraxis gilt mein großer Dank den beiden an dieser Studie teilnehmenden KiTas. Vor allem danke ich den Fachkräfteteams für ihre Bereitschaft, ihre Erfahrungen miteinander und mit mir zu teilen und sich während ihrer pädagogischen Arbeit mit den Kindern filmen zu lassen. Ich danke ihnen für ihre Offenheit und ihr Vertrauen. Den Leiterinnen beider Einrichtungen danke ich, dass sie mir die Tür geöffnet haben und mir für ein Expertinneninterview zur Verfügung standen. Ich danke den an den Videosequenzen teilnehmenden Kindern für ihr teilweise hohes interaktionales Engagement im Morgenkreis und ihren Eltern für ihr Einverständnis.

Seitens der Hochschule danke ich insbesondere meiner Erstgutachterin Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann (FU Bozen; ehemals Alice Salomon Hochschule), die mich für die Dokumentarische Methode interessierte und begeisterte. Sie ermöglichte mir, die praktische Anwendung der Methode über Jahre einzüben und in vielen Gesprächen zu vertiefen. Sie förderte mich durch Lehraufträge sowie durch die Mitarbeit an Forschungsprojekten und Buchbeiträgen. Ich danke ihr für ihre Unterstützung hinsichtlich aller Fragen im Prozess der Erhebung und Auswertung dieser Studie.

Rekonstruktiv zu forschen ist undenkbar ohne den Rückhalt einer Forschungswerkstatt. An der Alice Salomon Hochschule Berlin wurde sie geleitet von Iris Nentwig-Gesemann. Ich danke den Teilnehmenden für viele spannende Sitzungen gemeinsamen Forschens. Isabell Krähnert, Martin Kriemann, Frauke Gerstenberg und Katharina Stoll sind mir seither freundschaftlich verbunden – mit Euch zusammen zu sein, war und ist immer wieder ‚gelebte‘ Peerkultur!

Die Studie wurde gefördert durch ein Promotionsstipendium im Alice-Salomon-Stipendienprogramm. Vermittelt durch das Büro der Frauenbeauftragten (damals: Antje Kirschning) strebt es die Förderung der Chancengleichheit von Frauen in Forschung und Lehre an. Ich danke den Kolloquiums- und Workshop-Leiterinnen Prof. Dr. Iris-Nentwig-Gesemann, Prof. Dr. Ruth Großmaß, Prof. Dr. Heike Ohlbrecht und Prof. Dr. Susanne Gerull für ihre konstruktive Kritik und die immer hilfreiche und anregende Begleitung meines Vorhabens, ein kollegialer Dank geht zudem an die Teilnehmerinnen des Programms, vor allem an Liv Berit Koch und Tanja Jecht.

Insbesondere möchte ich meinem Vater Walter Nicolai für seine umfassende Unterstützung danken. Es bedeutet mir viel, dass er im Sommer 2018 interessiert und auch kritisch das Manuskript gelesen hat.

Katharina Nicolai  
Berlin, im Februar 2021

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Thema und Anlage der Studie	10
2	(Meta-)theoretische Zugänge	17
2.1	„Schulvorbereitung“ – Annäherungen an ein umstrittenes Konstrukt	18
2.1.1	Transitionen (Übergänge)	20
2.1.2	Institutionen, Akteure und Programmatiken des Übergangs	22
2.1.3	Kompetenzorientierung	28
2.2	(Frühpädagogische) Interaktion	35
2.3	Perspektiven auf Raum und pädagogische Räumlichkeiten	43
2.3.1	Raum als „sozialer Ordnungsfaktor“	43
2.3.2	Die Kreisformation	50
3	Methodologische wissens- und kindheitssoziologische Zugänge	54
3.1	Wissen und Wissensformen	54
3.1.1	Wissenssoziologische Konzeption des Wissensbegriffs	54
3.1.2	Mimesis und Performativität	58
3.2	Generation	63
3.2.1	Die intergenerationale Ebene: Asymmetrie und Diskontinuität	66
3.2.2	Einbezug der intragenerationalen Ebene: Symmetrie und Gleichzeitigkeit	69

3.3	Childhood Agency	73
3.3.1	Die gesellschaftliche Perspektive der NCS: Kindheit als Strukturkategorie.	74
3.3.2	Akteurszentrierte Perspektive: Kinder als Akteure	76
3.3.3	Peers in der Frühen Kindheit	79
4	Methodische Zugänge	83
4.1	Die Dokumentarische Methode	83
4.2	Gruppendiskussion als Erhebungsmethode	90
4.3	Dokumentarische Videointerpretation	94
4.3.1	Skizze der Entwicklungslinie Dokumentarischer Videoanalyse	95
4.3.2	Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse (ViDI)	99
4.3.3	Ausdifferenzierung der ViDI in der vorliegenden Studie	101
4.4	Forschungsdesign und Feldzugang	104
4.4.1	„Schulvorbereitung“ als von der Forscherin gesetzter Gesprächs- und Handlungsimpuls	107
5	Dokumentarische Rekonstruktionen: Videodaten	109
5.1	Komparative Fallbeschreibung: Kreisbildung	110
5.2	Komparative Fallbeschreibung: Anwesenheitsabfrage vs. Begrüßungslied	124
5.3	Körperpraxis	131
5.3.1	KiTa Ahorn: „Chinesischer Morgengruß“ (00:02:33–00:03:20).	132
5.3.2	KiTa Birke: Das Bewegungsspiel „JA-NEIN-Ecken“ (00:19:46–00:23:47)	140
5.4	Diskursive Praxis	150
5.4.1	KiTa Ahorn: Wetter und Datum (00:10:12–00:12:38)	150
5.4.2	KiTa Birke: Das „große Thema Familie“ (00:09:22–00:13:51)	160
5.5	Peerkulturelle Aktionismen	169
5.5.1	KiTa Ahorn: Fokussierungsakt „Kisten“ (00:10:10–00:12:20)	169
5.5.2	KiTa Birke: Fokussierungsakt „Offener Kreis“ (00:45:20–00:51:20)	180

<b>6</b>	<b>Dokumentarische Rekonstruktionen: Gesprächsdaten</b>	<b>199</b>
6.1	Inhalte und didaktische Formate der Schulvorbereitung	200
6.2	Konstruktionen („Bilder“) vom Kind und Ausgestaltung der generationalen Ordnung	210
6.3	Konstruktionen von Schule und Lehrer*innen	221
6.4	Professionell-pädagogisches Selbstverständnis der Fachkräfte	233
6.5	Thematisierung von Fragen und Aushandlung von Perspektiven	249
<b>7</b>	<b>Dokumentarische Typenbildung</b>	<b>256</b>
7.1	Typisierung von Orientierungsmustern propositionaler Logik (Gesprächsdaten)	259
7.2	Typisierung von Orientierungs- und Handlungsmustern performativer Logik (Videodaten)	265
7.2.1	Sinngenetische Unterschiede: Typische Modi des Fachkräftehandelns	266
7.3	Relationierung der Gesprächs- und Videodaten	276
7.4	Ergebnisdiskussion	281
7.4.1	Diskussion im wissenssoziologischen Bezugsrahmen: Reziprozität in der pädagogischen Interaktion und Typisierung von zwei Interaktionsmodi	282
7.4.2	Übertragung auf den kindheitssoziologischen Bezugsrahmen: Zwei Modi kindlicher Akteurschaft	290
<b>8</b>	<b>Ausblick</b>	<b>296</b>
	<b>Richtlinien der Transkription</b>	<b>307</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>308</b>

# 1 Einleitung: Thema und Anlage der Studie

*In die Schule zu kommen und ein Schulkind zu werden*, stellt ohne Zweifel ein existenziell bedeutsames biografisches Ereignis dar und kennzeichnet einen der zentralen normativ strukturierten Lebensübergänge. Der Eintritt in die Schule markiert den Übergang zwischen der frühen und der mittleren Kindheit (Eßer 2016, S. 68). In der gegenwärtigen bundesdeutschen elementarpädagogischen Fachdiskussion wird dieser Übergang als eine durch die Fachkräfte zu begleitende „Transition“ (Griebel/Niesel 2013) bezeichnet. Damit wird nicht die Unterschiedlichkeit beider Institutionen, sondern deren Gemeinsamkeiten und die zwischen ihnen herzustellende Verbindung betont. Es wird diskutiert, ob ein klarer Schnitt oder eher ein sanfter, unmerklicher Übergang angestrebt werden soll (vgl. z. B. Blaschke 2012, S. 67 ff.).

Als die der Schule vorgelagerte Institution richtet sich der Kindergarten seit jeher (auch) auf diese aus. Die Frage, ob Schulvorbereitung notwendig sei und auf welche Weise sie stattfinden soll, wurde historisch unterschiedlich beantwortet und mit solchen Werten verbunden, die eine Gesellschaft in ihren neuen Mitgliedern anlegen wollte. In der DDR wurde bspw. mit der Zielstellung, „3–6jährige Kinder werktätiger Mütter sozialistisch zu erziehen und sie auf die Schule vorzubereiten“ (Krecker 1971, S. 371), „eine wesentliche Voraussetzung für eine planmäßige Bildungs- und Erziehungsarbeit im Sinne des sozialistischen Erziehungsziels geschaffen“ (ebd., S. 357). In der BRD wurde in den 1970er Jahren ein neuer Ansatz propagiert, welcher Kindern „neue Lernerfahrungen“ ermögliche, ihre Selbständigkeit und Unabhängigkeit fördere, indem über das Spiel hinausgehende Tätigkeiten angeboten und spontan auftauchende Interessen aufgenommen und gefördert würden (Hoenisch 1970, S. 7f.).

Seit Aufkommen der nach 2004 für alle Bundesländer erarbeiteten Bildungsprogramme und -pläne gehört die Schulvorbereitung nicht mehr per se zum Aufgabenspektrum der Fachkräfte (Viernickel/Schwarz 2009, S. 40 f.). Vielmehr sollen Elementarpädagog\*innen<sup>1</sup> Kinder beim Erwerb von sozialen und Persönlichkeitskompetenzen unterstützen, wobei es vor allem um deren „individuelle[n] Bedürfnisse“ gehe (vgl. SenBJW 2014, S. 64f.).

Die vorliegende Studie nähert sich der Thematik Schulvorbereitung empirisch: Zwei Fachkräfteteams werden zum einen dazu befragt, welche Bedeutung sie der Schulvorbereitung zuschreiben, zum anderen werden sie videografisch

---

<sup>1</sup> Das Gendersternchen markiert, dass Personen beider/aller Geschlechter gemeint sind. Zur Bezeichnung der Teilnehmerinnen dieser Studie wird die weibliche Form verwendet.

dabei beobachtet, in welchen alltäglichen Praktiken sie Kinder auf die Schule vorbereiten.

### *Rekonstruktiver, praxeologischer Ansatz*

Die Studie folgt dem rekonstruktiven Forschungsstil der von Ralf Bohnsack (1989; 2007; 2014; 2017) und Kolleg\*innen (z. B. Nentwig-Gesemann 2007; 2011; 2013) entwickelten und auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim fußenden Dokumentarischen Methode und dem Habitusbegriff von Bourdieu, welcher darauf gerichtet ist, „im Zentrum des Individuellen selbst Kollektives zu entdecken“ (Bourdieu 1970, S. 132). Rekonstruktive Forschung ist weder durch gegenstandsbezogene Theorien vorstrukturiert, noch überprüft sie zuvor formulierte Hypothesen. Vielmehr soll das Wissen der Akteure rekonstruiert und typisiert werden, um neue Hypothesen generieren zu können: Wie wird soziale Realität in der Praxis hergestellt? Welche situationübergreifenden, homologen Muster des Wahrnehmens, Denkens, Deutens, Bewertens und vor allem Handelns sozialer Akteure lassen sich interpretativ herausarbeiten? Damit verknüpft ist die Frage nach der Genese des Modus Operandi: In welchen Erfahrungs- bzw. Milieudimensionen liegen die rekonstruierbaren und typisierbaren habituellen Orientierungen begründet?

Untersucht werden theoretische, aber vor allem praktische Wissensbestände und Praktiken (von Fachkräften und vor allem fünf- bis sechsjährigen Kindern) im Hinblick auf die sich in ihnen dokumentierenden Handlungs- und Orientierungsmuster. Von besonderem Interesse sind dabei implizite Sinngehalte und handlungsleitende Orientierungen mit einem kollektiven Charakter. „Nicht jede Handlung, jedes Tun ist schon Praxis. Erst durch häufiges und regelmäßiges Miteinandertun bilden sich gemeinsame Handlungsgepflogenheiten heraus, die soziale Praktiken ausmachen“ (Hörning/Reuter 2004, S. 12).

Mit diesem rekonstruktiven Forschungsansatz richtet die Studie ihr Augenmerk auf jene Settings und Formate, die zwei Fachkräfteteams, deren KiTas in Berliner Innenstadtbezirken liegen, selbst als schulvorbereitende Arbeit verstehen. Methodologisch-methodisch schließt die Studie damit an jene von Kellermann (2008) und Blaschke (2012) an, die sie auch thematisch ergänzt. In allen drei Forschungsarbeiten geht es im weiteren Sinne um die Übergangspraxis zwischen KiTa und Grundschule. Die vorliegende Untersuchung zeichnet sich allerdings dadurch aus, dass sie allein in der KiTa, als der der Schule vorgelagerten Institution, lokalisiert ist. Logiken und Rollen(-erwartungen) der Schule werden nur indirekt und antizipierend zum Thema gemacht.

### *Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen*

Das *Erkenntnisinteresse* der Studie richtet sich auf einer ersten Ebene allgemein auf *Handlungs- und Orientierungsmuster schulvorbereitender Arbeit* in Fachkräfte-Kinder-Interaktionen im Kindergarten.

## *Allgemeine Forschungsfragen*

- Welche Handlungs- und Orientierungsmuster schulvorbereitender Arbeit lassen sich praxeologisch rekonstruieren?
- Wie wird Schulvorbereitung im Diskurs (Fachkräfteteams zweier Einrichtungen) und in der Handlungspraxis (Fachkräfte mit Kindern) interaktiv hergestellt?
- In welchem Verhältnis stehen die rekonstruierten Orientierungsmuster in Diskurs (propositionale Ebene) und Handlungspraxis (performative Ebene) und wo zeigen sich ggfs. Orientierungsdilemmata?
- Welche Modi des Fachkräftehandelns lassen sich sinngenetisch unterscheiden und auf welche Erfahrungshintergründe lassen sie sich soziogenetisch zurückführen?

Auf einer *zweiten Ebene* richtet sich das *Erkenntnisinteresse* spezifisch auf die *sozialen, räumlichen und generationalen Herstellungspraktiken und Ordnungsstrukturen*, die sich in den schulvorbereitenden Fachkräfte-Kinder-Interaktionen konstituieren. (Meta-)theoretische und methodologische Grundlage hierfür bildet der wissens- und kindheitssoziologisch ausgerichtete Bezugsrahmen, der in den Kapiteln 2 und 3 entwickelt und verknüpft wird.<sup>2,3</sup>

## *Ausdifferenzierte Forschungsfragen*

- In welchen pädagogischen Arrangements wird Schulvorbereitung in Szene gesetzt und wie wird sie interaktional ausgestaltet: Worum geht es thematisch und wie positionieren sich die Akteure?
- Welche Mitgestaltungsmöglichkeiten werden Kindern zugestanden und welchen Stellenwert hat die Peerkultur?
- Welche handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte und der Kinder dokumentieren sich in den schulvorbereitenden Körper-, Raum- und Diskurspraktiken im Morgenkreis?
- Welche Interaktionsmodi ergeben sich in der Verflechtung von inter- und intragenerationaler Ebene?
- Wie wird in der pädagogischen Beziehung die soziale Ordnungsstruktur Erwachsene – Kinder hergestellt und wodurch ist sie charakterisiert?
- Welche Modi der Akteurschaft entfalten Kinder in der Schulvorbereitung und welche Implikationen hat das für die Herstellung und Stabilisierung der generationalen Ordnung?

---

<sup>2</sup> Vgl. die einführenden Erläuterungen zur Spezifik dieser Studie vor Kap. 2.1.

<sup>3</sup> Am Ende der Kapitel 2 und 3 werden die Forschungsfragen erneut aufgegriffen und präzisiert, sodass eine direkte Überleitung zu den Rekonstruktionen entsteht.

### *Zugänge zum Material: sensibilisierende Konzepte statt normativer Vorgaben*

Das Kapitel 2.1 umreißt den Untersuchungsgegenstand *Schulvorbereitung* (Griebel/Niesel 2013), verortet sie im Rahmen der Transition und benennt deren beteiligte Institutionen, Akteure und Programmatiken. Anschließend werden drei verschiedene Perspektiven auf das Konstrukt Kompetenz aufgemacht und die Begriffe Schulreife, -fähigkeit und -bereitschaft sowie Anschlussfähigkeit geklärt.

In den folgenden Kapiteln wird aus diversen (meta-)theoretischen und methodologischen Konzepten der Studie zugrundeliegende wissens- und kindheitssoziologische Bezugsrahmen entfaltet: (*Frühpädagogische*) *Interaktion* wird in Kapitel 2.2 über den Sozialkonstruktivismus (Goffman 1970; Blumer 2013) grundgelegt. Das Kapitel 2.3 erläutert den Konstruktionscharakter (pädagogischer) *Räume* und schließt hierbei an Raumkonzepte von Löw 2001 und Hummrich 2011 an. Das Kapitel 3.1 *Wissen und Wissensformen* (Bohnsack 2014; Wulf 2007; Nentwig-Gesemann 2007) führt in den erweiterten Wissensbegriff der praxeologischen Wissenssoziologie ein (Mannheim 1980; Bohnsack 2014): Wissen beruht auf in gemeinschaftlichem sozialem Handeln geteilten Praktiken. Die Akteure inkorporieren und tradieren dieses Wissen, können es aber auch modifizieren. Frühpädagogische Fachkräfte vermitteln neben den intendierten viele weitere Wissensbestände an Kinder: nämlich grundlegende Werthaltungen, Weltdeutungen und Lebenseinstellungen. Indem sie an der schulvorbereitenden Arbeit teilnehmen, erwerben Kinder grundlegende Strukturmuster sozialer Interaktion, welche ihr Erleben von und ihre Erwartungen an (pädagogische und generationale) Interaktionen prägen. Kapitel 3.2 problematisiert die Thematik *Generation* durch Bezüge auf Mannheim 1970 und Ecarius 2010 und macht sie anschlussfähig für den Untersuchungsbereich: Der pädagogische Bezug zwischen Fachkräften und Kindern wird in dieser Studie als ein generationales Verhältnis konzipiert, in welchem eine inter- und eine intragenerationale Ebene verflochten sind. Üblicherweise begründen elementarpädagogische Institutionen das pädagogische Verhältnis allein durch den an die Fachkräfte gerichteten Auftrag, bei Kindern Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse anzuregen, zu begleiten und zu fördern (vgl. SenBJW 2014).

Im Kapitel 3.3 *Childhood Agency* (Corsaro 2005; Eßer 2008; Bühler-Niederberger 2011) wird durch einen kindheitssoziologischen Zugang dargelegt, inwiefern Kinder nicht nur Sozialisanden der Erziehungsbemühungen Erwachsener sind, sondern soziale Akteure, die innerhalb institutionalisierter Arrangements auch in eigener Sache Interessen und Relevanzen geltend machen. Kindheit ist damit alltäglicher, lebensweltlicher Erfahrungsraum – und „mehr und anderes als Vorbereitung auf die Welt der Erwachsenen“ (Kelle/Breidenstein 1996, S. 50).

Die orientierenden Leitlinien des Berliner Bildungsprogramms für das Jahr vor der Schule (SenBJW 2014) werden in den empirischen Rekonstruktionen als normative Bezugsfolie zunächst eingeklammert. Damit wird dem durch die Dokumentarische Methode geforderten Postulat Rechnung getragen, das Datenmaterial zunächst in seiner Eigenlogik und -strukturiertheit sprechen zu

lassen, dann aber die Ebenen von Norm einerseits und Habitus andererseits (Bohnsack 2017, S. 103ff.), d. h. institutionalisierte Erwartungen und Rollen und den Modus Operandi der Handlungspraxis der Akteure, in Bezug zueinander zu setzen.

### *Erhebung und Relationierung unterschiedlicher Datensorten*

In einem mehrschrittigen Untersuchungsdesign wurden Videodaten und Gesprächsdaten erhoben: drei Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften als diskursive Gesprächsformate und drei videografische Beobachtungen von Interaktionspraktiken zwischen Fachkräften und Kindern (vgl. Grafik, Kapitel 4.4). Zu Forschungsbeginn wurde eine Gruppendiskussion mit den Fachkräfteteams beider KiTas gemeinsam geführt, in der sie gebeten wurden, miteinander und vor der Forscherin – mit einem offenen Eingangsimpuls – zum Thema „schulvorbereitende Arbeit“ zu diskutieren. Anschließend videografierte die Forscherin in beiden Kitas insgesamt drei Sequenzen, welche die Teams als „schulvorbereitende Arbeit“ ausgesucht hatten. Die Auswertung dieser Videografien bildete die Grundlage für nun teaminterne Feedbackgespräche, die die Forscherin abschließend mit beiden Teams einzeln führte.

### *Videodaten: interaktionale Handlungspraxis von Fachkräften und Kindern (Kapitel 5)*

In pädagogischen Interaktionen begegnen sich Fachkräfte und Kinder direkt: verbal, körperlich und räumlich. Vor allem zwei Morgenkreise werden mit der Dokumentarischen Methode sequenzanalytisch ausgewertet. Diesbezüglich werden Orientierungsmuster „performativer Logik“ (Bohnsack 2017, S. 92) rekonstruiert, welche auf ein „praktisches Welterkennen“ (ebd.) gerichtet sind.

Die praxeologische Wissenssoziologie richtet sich auf die Vollzugslogik der Handlungsperformanz. Es interessiert der Aufführungscharakter, die Körperlichkeit und die szenische Dramaturgie der sozialen Praxis (Wulf 2007; Nentwig-Gesemann 2010). Soziale Akteure zeigen einander wechselseitig Bedeutungen und Erwartungen an. Es sind die Handelnden selbst, die in verbaler und körperlicher Bezugnahme aufeinander die Prozessstrukturen der Interaktion hervorbringen, reproduzieren und ggfs. modifizieren. In fallinterner und -vergleichender mikroanalytischer Sequenzanalyse wird herausgearbeitet, welche Ordnungen der Körper, des Raumes und des Diskurses bzw. der Interaktion durch die Akteure interaktiv hergestellt und gesichert – und wie und durch wen sie unter Umständen irritiert werden.

Das Videomaterial wird mit der Videobasierten Dokumentarischen Interaktionsanalyse ViDI (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015) ausgewertet, die in Kapitel 4.3 in ihrer Entstehungsgeschichte skizziert und im Rahmen dieser Studie weiterentwickelt wird. Die Doppelstrategie einer fallinternen und -übergreifenden Analyse sichert die Rekonstruktion des Modus Operandi methodisch ab und bereitet auf die Abstraktionsebene der Typenbildung vor.

### *Gesprächsdaten: diskursive Praxis der Fachkräfte mit der Forscherin (Kapitel 6)*

Die Äußerungen der Fachkräfteteams in den Gesprächen mit der Forscherin (Gruppendiskussion und Auswertungsgespräche) werden ebenfalls auf sich in ihnen dokumentierende implizite Sinngehalte hin untersucht: nämlich auf ihnen zugrunde liegende und den Modus Operandi der Fachkräfte grundlegende Denk-, Deutungs-, Argumentations- und Legitimationsmuster. Bohnsack (2017) bezeichnet diese Dimension „kommunikativer Verbegrifflichung“ als Orientierungsmuster „propositionaler Logik“ (ebd., S. 92): In Selbstpositionierungen, Identitätswürfen, Bewertungen und Handlungslegitimationen setzen Fachkräfte sich mit sich selbst und dem an sie gerichteten pädagogisch-professionellen Auftrag auseinander. Erzählungen und Beschreibungen verweisen jedoch auch hier auf das praktische bzw. implizite Wissen der Fachkräfte.

Die Rekonstruktion der Gesprächsdaten in Kapitel 6 versammelt die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfteteams hinsichtlich folgender Themen: Inhalte und didaktische Formate der Schulvorbereitung (Kap. 6.1), Konstruktionen („Bilder“) vom Kind und Ausgestaltung der generationalen Ordnung (Kap. 6.2), Konstruktionen von Schule und Lehrer\*innen (Kap. 6.3), professionell-pädagogisches Selbstverständnis der Fachkräfte (Kap. 6.4) sowie Thematisierung von Fragen und Aushandlung von Perspektiven (Kap. 6.5).

### *Dokumentarische Typenbildung (Kapitel 7)*

Die in den Kapiteln 5 und 6 rekonstruierten Handlungs- und Orientierungsmuster propositionaler und performativer Logik werden in den Kapiteln 7.1 und 7.2 typenbildend mit der Ausrichtung auf basistypische Gemeinsamkeiten und sinn-genetische Unterschiede dargestellt. Die Typenbildung der vorliegenden Studie bleibt in engem Bezug zu dem im theoretischen Teil entwickelten und verknüpften wissens- und kindheitssoziologischen Bezugsrahmen: Im Zentrum steht das komplexe pädagogische Interaktionsgeschehen aus inter- und intragenerationalen Bezügen, das hinsichtlich zweier typischer Modi des Fachkräftehandelns in Bezug auf Körper-, Raum- und Diskurspraktiken sowie peerkultureller Praktiken ausdifferenziert wird.

Die anschließende Relationierung beider Datensorten in Kapitel 7.3 rekuriert auf interne (pädagogische Selbstansprüche) und externe Normen (Außenerwartungen, z. B. von Bildungsprogrammen) der Fachkräfteteams, führt die rekonstruierten Orientierungen und Praktiken auf entsprechende Professionalitätserwartungen zurück und benennt ggfs. Orientierungsdilemmata.

Anschließend werden die Ergebnisse zunächst im wissenssoziologischen Bezugsrahmen diskutiert: Im Zentrum steht dabei die Frage nach der Reziprozität in pädagogischen Interaktionen (vgl. Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015 und 2017; Bohnsack 2017) sowie die Typisierung von Interaktionsmodi in Kapitel 7.4.1. Anschließend werden die Ergebnisse im kindheitssoziologischen Bezugsrahmen diskutiert und in zwei Modi der Akteurschaft von Kindern (Childhood Agency) ausdifferenziert (Kapitel 7.4.2).

Im Schlusskapitel 8 werden Aspekte einer pädagogisch-professionellen Grundhaltung benannt, welche den lebensweltlichen und erfahrungsbasierten Wissensbeständen der Kinder, ihren standortgebundenen Perspektiven und Seinsweisen Raum gibt, so dass im Übergang in die Grundschule eine von Fachkräften und Kindern koproduzierte Praxis entstehen kann.

## 2 (Meta-)theoretische Zugänge

### *Einführende Erläuterungen zur Spezifik dieser Studie*

Der Forschungsgegenstand Schulvorbereitung wird in dieser Studie nicht ‚an sich‘, sondern im Geflecht mehrerer, von mir gewählter und miteinander verknüpfter, übergeordneter (meta-)theoretischer (Kap. 2) und methodologischer Zugänge (Kap. 3) untersucht: (*Frühpädagogische*) *Interaktion, Raum, Wissen, Generation und Childhood Agency* bilden den wissens- und kindheitssoziologisch ausgerichteten Bezugsrahmen dieser Studie und umreißen den Denkraum, in dem die dokumentarische Interpretation (Kap. 5 und 6) erfolgt.

Die gegenstandstheoretische Klärung dessen, was Schulvorbereitung im Kindergarten ausmacht (Kap. 2.1), ist daher nur der erste von mehreren theoretischen Bausteinen. Erweitert wird sie von je eigenen Kapiteln zu den o. g. (meta-)theoretischen Zugängen welche als sensibilisierende Konzepte fungieren. Jedes erhält ein eigenes Unterkapitel, in welchem jeweils entsprechende Fachtermini vorgestellt und problematisiert werden.

Eine weitere Besonderheit ist es, dass der Bezugsrahmen nicht nur eine theoretische und methodologische Einbettung der Studie leistet, sondern dass er im steten Abgleich mit der Rekonstruktion entstanden ist und nun direkt auf die empirischen Erkenntnisse zugeschnitten ist. Auswahl und Verknüpfung der Bausteine des Bezugsrahmens erfolgten sukzessive entlang der Rekonstruktionsarbeit, er ist quasi von der Empirie her konzipiert, so dass im Grunde eine wechselseitige Sensibilisierung zwischen Theorie und Empirie entsteht. Die/der Leser\*in kann somit bereits in der Rekonstruktion (Kap. 5 und 6), vor allem aber in der Typenbildung und Ergebnisdiskussion (Kap. 7) umstandslos auf diesen Fundus zurückgreifen. Auch der Ausblick in Kap. 8 ruht auf dem Fundament dieses theoretisch erarbeiteten Bezugsrahmens.

Das spezifizierte Erkenntnisinteresse der Studie richtet sich auf die *sozialen, räumlichen und generationalen Herstellungspraktiken und Ordnungsstrukturen*, die sich in den rekonstruierten Fachkräfte-Kinder-Interaktionen dokumentieren. Auswahl und Verknüpfung der gewählten theoretischen Zugänge machen es möglich, nicht nur die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte, sondern auch die Seins- und Erlebensweisen, die Relevanzen und Rahmungen der Kinder zu berücksichtigen, die sich jeweils in Diskurs-, Raum- und Körperpraktiken dokumentieren. Diesbezüglich markiert sich eine Differenz, wenn nicht gar ein Bruch zu der deutlich erwachsenenorientierten Perspektive des frühpädagogischen Common Sense.

Mit dem Einzug und der Entfaltung dieses Bezugsrahmens mache ich meine Standortgebundenheit als rekonstruktive Praxisforscherin *und* Kindheitspädagogin kenntlich und sichtbar. Indem ich meinen Auswertungsschwerpunkt und meine Analysehaltung transparent mache, folge ich dem durch die Dokumentarische Methode geforderten Prinzip der Reflexivität. Mir ist wichtig, dass Rekonstruktionen und Ergebnisse (auch) für Forschende, Studierende und Praktiker\*innen anschlussfähig sind, die sich zwischen Praxis und Forschung verorten.

Die am Schluss der folgenden (meta-)theoretischen und methodologischen Kapitel platzierten Fragen stellen die Gelenkstellen zwischen theoretischem und empirischem Teil dar: Sie bündeln die zentralen Gedanken des jeweiligen Kapitels und bereiten damit direkt auf die rekonstruktiven Analysen vor.

## 2.1 „Schulvorbereitung“ – Annäherungen an ein umstrittenes Konstrukt

Der Übergang in die Grundschule ist ein individuell-biografischer wie auch ein kollektiv vergesellschaftender Prozess und im Sinne der dokumentarischen Methode ein organisational gerahmter Prozess. Die Begleitung und Gestaltung dieses Übergangs gehören heute zu dem in den Bildungsprogrammen der Länder festgeschriebenen professionellen Aufgabenspektrum frühpädagogischer Fachkräfte. Umstritten ist allerdings, ob und wie pädagogische Fachkräfte Kinder in der KiTa auf die Schule vorbereiten sollen. Diesbezügliche Einstellungen, Methoden und pädagogische Formate unterscheiden sich in Bezug darauf, welches Konzept von Bildung (bzw. Wissen und Können) und welches Bild vom Kind zugrunde gelegt wird, welche Aufgaben dem Kindergarten und welche der Schule zugeschrieben werden und wie das Verhältnis der beiden Institutionen zueinander gefasst wird.

Der Problemhorizont soll aufgemacht werden, indem zunächst zentrale Begriffe geklärt werden, wobei vor allem an das Transitionskonzept (Griebel/Niesel 2013) angeknüpft wird. Im Anschluss daran werden die am Übergang beteiligten *Institutionen* KiTa<sup>4</sup> und Grundschule, die an ihm beteiligten *Akteure* sowie die *Programmatiken* des Übergangs in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden betrachtet. Schließlich werden unterschiedliche Auslegungen des Konstrukts Kompetenz untersucht. Zum Einstieg in die Thematik wird eine historische Position skizziert:

---

4 Die Begrifflichkeiten KiTa und Kindergarten als elementarpädagogische Institutionen werden synonym verwendet.

## *Schulvorbereitung im Kindergarten – ein Erbe der 1970er Jahre*

Die Vorschulerziehung mit eigener curricularer Verankerung wurde in Westdeutschland im Zuge der Bildungsreform der 1970er Jahre nach dem Vorbild der USA übernommen. Aus der Beobachtung heraus, dass „Kinder mehr erfahren und erleben wollen als man ihnen gemeinhin zutraut“ (Hoenisch et al. 1970, S. 7), wurde die bis dato gängige Ansicht erweitert, die Interessen von Kindern im Kindergartenalter seien entwicklungsspezifisch auf bestimmte als ‚kindgerecht‘ empfundene Themen determiniert. Vielmehr sei es Aufgabe der Vorschullehrerin, „den Kindern Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die zu einem möglichst kompetenten und selbständigen Verhalten in gesellschaftlichen Situationen ausstatten; andererseits gehört es zum Training eben jener Selbständigkeit der Kinder, dass die Lehrerin spontan auftauchende kindliche Interessen aufnehmen und fördern wird“ (ebd., S. 8). Kindergarten sei mehr als die „Einübung zweitrangiger Tugenden wie Sauberkeit, Ordnung und Gehorsam“ (ebd.). Vielmehr beginne mit der Schulvorbereitung die Teilhabe an der Gesellschaft. War die Vorschulerziehung in der BRD bis in die 1960er Jahre überwiegend am „Paradigma der Reifung“ ausgerichtet und als „Schonraumpädagogik“ konzipiert (Sechtig et al. 2014, S. 257), wurde der Kindergarten nun ausdrücklich und bewusst nicht mehr als ein von der Schul- und Erwachsenenwelt getrennter und abgeschirmter Bereich angesehen. Der Realbezug zu gesellschaftlich verhandelten Themen wurde auch als Ermöglichung von Chancengleichheit verstanden (Hoenisch et al. 1970, ebd., S. 7–9).

Seit den 1980er Jahren wurde, wiederum in der BRD<sup>5,6</sup>, vor allem Bezug auf die Verarbeitung von Gefühlen im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung genommen. Schulvorbereitung sollte sicherstellen, dass „das Kind sich in Bezug auf den Schulbesuch informiert, motiviert, sicher, angstfrei und freudig gestimmt fühlt“ (Bayerisches Staatsministerium 1984, S. 296). Hierzu sollten Aktivitäten dienen, die beide Institutionen interaktionell und räumlich verzahnen, wie zum Beispiel, dass Kinder bereits vor der Einschulung das Schulgebäude sowie ihre zukünftigen Klassenkamerad\*innen und Lehrer\*innen kennenlernen. Betont wurde die Wechselseitigkeit der Bezugnahme zwischen den Institutionen: Auch die Schule solle auf den Kindergarten zugehen, Lehrer\*innen sollten vorab die zukünftigen Schulkinder kennenlernen. Die Grundschule solle sich stärker am Kind orientieren: „Der Unterricht der ersten beiden Schuljahre (...) muss Gelegenheit zu Spiel, Bewegung und musischer Betätigung geben und darf das Kind hinsichtlich Stillsitzen, Dauer der Aufmerksamkeit und anderer Leistungserwartungen nicht überfordern“ (ebd., S. 300). Lehrer\*innen und Erzieher\*innen bzw. Kindheitspädagog\*innen sollten Inhalte der pädagogischen Arbeit „so weit möglich“ abstimmen (ebd., S. 295). Auf einer programmatisch-normativen Ebene

5 Aus Gründen der Parität bezeichne ich die beiden geteilten deutschen Staaten mit den Abkürzungen (alte) BRD und DDR. Obgleich deren Verwendung nicht unumstritten ist, werden sie seit 1990 auch auf den Webseiten der Bundeszentrale für politische Bildung gebraucht (vgl. Tobias Wiehoff: Regionenvergleich. FAZ vom 21.3.2005, vgl. wikipedia Eintrag BRD, 8.11.2017).

6 Auf die Situation in der DDR wird ausführlicher eingegangen in Kap. 2.1.2 sowie Kap. 7.3.

wird der Kindergarten somit als eine der Schule ebenbürtige Bildungsinstitution konstruiert.

### 2.1.1 Transitionen (Übergänge)<sup>7</sup>

Transitionen sind Lebensübergänge, die soziale Akteure mit Diskontinuität konfrontieren und sie auffordern, identitätsbildende Wandlungsprozesse zu durchlaufen. Gewohnte, vertraute Lebensverhältnisse und entsprechende Sicherheiten müssen aufgegeben werden. Akteure müssen sich auf vielen Ebenen neu definieren, sie müssen soziale Rollen und Beziehungen aufkündigen und sich in neue soziale Kontexte mit anderen Normen, habituellen Orientierungen und Praktiken einleben. Transitionen können normativ vorgegeben sein und alle Angehörigen einer Alterskohorte betreffen, wie dies z. B. beim Wechsel in die Schule der Fall ist. Auch nicht-normative, als Widerfahrnis empfundene (z. B. der Verlust naher Angehöriger) oder selbst initiierte Übergänge (z. B. Wechsel der Arbeitsstätte) lösen Transitionsprozesse aus.

Filipp (1995) bezeichnet Transitionen als kritische Lebensereignisse, die bearbeitet werden müssen und gelingen oder auch scheitern können. Transitierende sind aufgefordert, sich intra- wie auch interpersonell neu zu ordnen und zu organisieren. Transitionen beanspruchen längere Zeiträume, da sie mit tiefgreifenden Veränderungen auf der Identitäts<sup>8</sup>- und Interaktionsebene einhergehen. Jeder Mensch erlebt im Verlauf seines Lebens viele dieser Übergänge, die sich unter Umständen überlappen, wenn etwa während des Übergangs in die Schule ein Geschwisterkind geboren wird, Eltern sich trennen oder ein Großelternteil stirbt. Transitionen sind „neuralgische Phasen“ (Faust 2008, S. 225), die risikobehaftet sind, aber auch Entwicklungsschübe hervorbringen können, je nachdem, ob die sie charakterisierenden Diskontinuitätserfahrungen positiv oder als schwere Belastung erlebt werden. Interpersonelle und interinstitutionelle soziale Verbindlichkeit und Kooperationen können die durch Transitionen entstehenden Zumutungen abmildern: Das Transitionskonzept, in dessen Zentrum das modellhaft für Bildungstransitionen ausgearbeitete theoriegeleitete und forschungsbegleitete IFP-Transitionsmodell steht, hat in den letzten Jahren im frühpädagogischen Feld eine enorme Würdigung erfahren (vgl. Griebel/Niesel 2013, S. 34–39). Der Transitionsansatz betont den Umbruchcharakter und die soziale Eingebundenheit biografischer Entwicklungen im Lebensverlauf und benennt vier zentrale Perspektiven (ebd., S. 14 ff.): Aus *soziologischer Sicht* sind Transitionen sozial organisierte *Statuspassagen*, innerhalb derer Akteure institutionelle Kontexte und

<sup>7</sup> Wie bei Griebel/Niesel 2013 werden beide Begriffe synonym verwendet.

<sup>8</sup> Der psychologische Identitätsbegriff bei Griebel/Niesel (2013) muss unterschieden werden vom soziologischen Begriff der Identität bei Bohnsack, welcher auf dem der „Identitätsnorm“ (Goffman) fußt (vgl. Bohnsack 2017, S. 303ff.).

soziale Rollen wechseln. Lebensläufe können als Serie von Statuspassagen verstanden werden.

In *anthropologischer Sicht* gelten Transitionen als Prozesse eines individuellen oder kollektiven vertikalen und horizontalen Positionswechsels innerhalb einer Gesellschaft. Die Ritualforschung hat phasentypische Abfolgen herausgearbeitet. Soziale Übergangsriten weisen drei Phasen auf: Die Trennung bzw. Lösung von der bisherigen Bezugsgruppe und vom alten Status, die Schwellenphase und die Phase der Wiederangliederung in der neuen Bezugsgruppe und die Etablierung des neuen Status. Die Schwellenphase beschreibt Turner (2005) als „liminoiden Raum“, als Zwischenraum „betwixt and between“. Dort befinden sich Individuen oder Gruppen, wenn sie sich von zuvor geltenden sozialen Ordnungen und Rollen gelöst und noch keine neuen etabliert haben: „Schwellenwesen sind weder hier noch da, sie sind weder das eine noch das andere, sondern befinden sich zwischen den vom Gesetz, der Tradition, der Konvention und dem Zeremonial fixierten Positionen“ (Turner 2005, S. 95). Diese Phase ist von Unbestimmtheit, Instabilität und Ambiguität gekennzeichnet. „Schwellenwesen“ in Initiations- und Pubertätsriten etwa besitzen weder Status noch Eigentum, Rang oder Rolle und teilweise noch nicht einmal Kleidung, jedenfalls nichts was sie von ihren Mitinitiant\*innen unterscheiden würde (vgl. ebd.):

„Ihr Verhalten ist normalerweise passiv und demütig; sie haben ihren Lehrern strikt zu gehorchen und willkürliche Bestrafung klaglos hinzunehmen. Es ist, als ob sie auf einen einheitlichen Zustand reduziert würden, damit sie neu geformt und mit zusätzlichen Kräften ausgestattet werden können, die sie in die Lage versetzen, mit ihrer neuen Station im Leben fertig zu werden. Untereinander neigen die Neophythen dazu, intensive Kameradschaft und Egalitarismus zu entwickeln“ (ebd.).

Aus *psychologischer Sicht* sind Transitionen biografische Wandlungsprozesse, innerhalb derer Identitätsentwicklungskrisen gemeistert werden müssen. Nach Erikson (1992) entstehen zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und den Anforderungen Spannungen, die als phasentypische Krisen zu lösen sind (vgl. Griebel/Niesel 2013, S. 20f.). Übergangssituationen sind Phasen erhöhter Verletzlichkeit, in denen bei der Bewältigung widriger Lebensumstände die als Resilienz bezeichnete psychische Widerstandsfähigkeit gefragt ist. Resilienz wird sozial erworben und ist gekennzeichnet durch ein positives Selbstkonzept, die Fähigkeit zur Stressbewältigung, eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Ressourcen sowie die Bereitschaft, Hilfe anzunehmen (vgl. ebd., S. 191f.). Entsprechend ihrer Resilienzfähigkeit erfahren Menschen Übergänge eher als Belastung oder als stimulierende Herausforderung (ebd.).

Aus Sicht der *ökologisch orientierten Sozialisationsforschung* (Bronfenbrenner 1989) verändert sich in der Transition KiTa – Grundschule das gesamte Ökosystem der Kinder und ihrer Familien. Transitierende sind aufgefordert, sich auf mehreren Ebenen neu zu orientieren und zu organisieren (Griebel/Niesel 2013, S. 119f.): Auf *individueller Ebene* gehen Übergangssituationen mit einem

Rollen- und Identitätswandel einher. Die Aufgabe, sich unfreiwillig von Bekanntem zu verabschieden und auf Unbekanntes einzulassen, kann heftige und ambivalente Gefühle hervorbringen: Trauer über den Abschied mischt sich mit Unbehagen und Neugier auf das Kommende. Da sie mit der Schule noch keine eigenen Erfahrungen verbinden, sind Kinder auf Schilderungen von Geschwistern, Eltern und frühpädagogischen Fachkräften angewiesen, um sich darauf einstellen zu können. Der Schulanfang gilt als potenzielle „Bruchstelle in der Biografie“ (Faust-Siel 1996, zit. n. Diehm 2008, S. 569). Auf *interaktioneller Ebene* müssen Kinder und Eltern liebgelebte Menschen verlassen und neue Beziehungen herstellen und sich auf neue soziale Rollen einlassen. Auf *kontextueller Ebene bzw. der Ebene der „Lebensumwelten“* (ebd., S. 120) müssen sie vertraute räumlich-zeitliche Strukturen verlassen, neue Wege einüben und sich an anderen Orten einleben.

Beim Wechsel in die Schule handelt es sich (nach dem Eintritt in die KiTa) meist um den zweiten institutionell gerahmten *Transitionsprozess* im Leben eines Kindes. Dem ersten Schultag geht eine mehrere Monate lange Zeit der Antizipation der Schule voraus und es folgt eine ebenso lange Zeit des Vertrautwerdens mit den neuen Strukturen und Ordnungen der Schule und des Einlebens in den neuen Status als Schulkind (vgl. Griebel/Niesel 2013, S. 119 und Kellermann 2008). Während es als Aufgabe der Akteure (der Kinder und ihrer Eltern) angesehen wird, die Transitionen zu bearbeiten und bewältigen, sind Institutionen aufgefordert, dafür einen Rahmen bereitzustellen. Menschen erleben sich als Mitgestalter\*innen ihrer Biografie, als „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ (Hurrelmann 1983), wenn sie Transitionen aktiv mit herstellen können. Sie erfahren sich dann als handlungs-, gestaltungs- und mitbestimmungsfähig. Daraus ergibt sich der Anspruch, dass sich abgebende und aufnehmende Institution aufeinander beziehen sollen, um die Akteure im Transitionsprozess weitmöglichst zu unterstützen.

## 2.1.2 Institutionen, Akteure und Programmatiken des Übergangs

### *Institutionen des Übergangs: KiTa und Schule*

Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern<sup>9</sup>, in denen Kindergarten und Grundschule institutionell und curricular deutlich aufeinander bezogen sind, sind beide Institutionen in Deutschland formal eigenständig. Durch die historisch bedingten unterschiedlichen gesellschaftlichen Aufträge haben sie sich weitgehend unabhängig voneinander entwickelt. Die Institution des Kindergartens hatte zu Beginn ihres Entstehens vor allem einen sozialpädagogischen Auftrag: nämlich „Bewahranstalt“ (J. G. Wirth) oder „christliche Kleinkinderschule“ (T. Fliedner) für Kinder aus bedürftigen Familien und damit eine Einrichtung sozialer Fürsorge und Hilfstätigkeit zu sein (vgl. Sechtig et al. 2014, S. 255).

<sup>9</sup> Dazu Oberhuemer & Schreyer 2010.

Erst nach 1840 wurde mit dem Modell des Kindergartens nach Friedrich Fröbel (als einer Institution der Früherziehung) dezidiert auch ein *pädagogischer* Anspruch verfolgt.

Im Nachkriegsdeutschland gingen DDR und BRD in Bezug auf Bildungspolitik, Bildungstheorie und Pädagogik getrennte Wege und beriefen sich auf unterschiedliche Traditionen: In der DDR wurde der Einheitsschulgedanke verfolgt, während in der BRD versucht wurde, an reformpädagogische Traditionen des beginnenden 20. Jahrhunderts anzuknüpfen (vgl. Reyer 2006, S. 181). Schule wird als Institution verstanden, die den Erwerb vereinheitlichter Wissensbestände ermöglicht, um die Kinder von familiärer und kultureller Herkunft unabhängig(er) machen: „Seit ihrer Entstehung ist die Schule und damit auch die Grundschule der zentrale gesellschaftliche Ort, in dem kulturell aufbewahrtes Wissen an die Kinder als nachwachsende Generation vermittelt und unter Einschluss von Transformationen tradiert werden soll“ (Vogt/Stöcker/Götz 2014, S. 81).

Obwohl beide Institutionen dem öffentlichen Bildungs- und Erziehungssystem zugerechnet werden, fällt der Kindergarten rechtlich unter das Kinder- und Jugendhilfesystem und damit unter die Befugnis der Länder, während die Schule dem Bildungssystem mit länderübergreifenden Vorgaben zugeordnet und dem Kultusministerium unterstellt ist. Grundschulpädagog\*innen haben ein Studium absolviert, während der Erzieher\*innenberuf traditionell ein Ausbildungsberuf ist. Mit den frühpädagogischen Bachelor- und Masterstudiengängen kommt seit 2004 ein neues akademisches Berufsbild hinzu: der/der „Kindheitspädagogin“.<sup>10</sup> Ein zumindest in Teilbereichen gemeinsames Studium pädagogischer Fachkräfte für den Elementarbereich und die Grundschule wurde an der Universität Bremen entwickelt (vgl. Carle/Daiber 2008).

Während der Besuch des Kindergartens freiwillig ist, besteht für die Schule seit 1920 Schulpflicht (vgl. Diehm 2008, S. 562), wodurch auf horizontaler Ebene alle Individuen erfasst werden: In der Schule entscheidet nicht mehr die Herkunft, sondern das Prinzip „Selektion nach Leistung“ (vgl. ebd.). Da die Schule in geschichteten Gesellschaften auch sozialen Status zuweist (Eßer 2016, S. 68), wurde mit der Einführung der Schulpflicht der Anspruch verbunden, Chancengerechtigkeit herzustellen. Über den erlebten Bildungserfolg oder -misserfolg wird durch den Schulbesuch den Familien und auch den Kindern selbst deutlich, welche Position sie in der Gesellschaft haben und was sie für ihr weiteres Leben erwarten können (ebd.).

In Bezug auf die Transition wird zwischen beiden Institutionen Anschlussfähigkeit angestrebt. Die wesentliche Voraussetzung für Entwicklungs- und Bildungskontinuität wird in gemeinsamen pädagogischen Grundlagen gesehen, vor allem in der „Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner

---

10 Offizielle Berufsbezeichnung der Absolvent\*innen, verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26.11.2009 in Köln, vgl. auch [http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/Studie\\_KindheitspaedagogIn\\_2014\\_BAG\\_BEK\\_StudiengangstagKindheit-opt1.pdf](http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BEK_StudiengangstagKindheit-opt1.pdf). [18.3.2018]

Selbsttätigkeit und Selbständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen“ (Gemeinsamer Rahmen 2004, S. 8). Seit etwa zehn Jahren sind in Deutschland der Kindergarten wie auch die Grundschule von intensiven Prozessen der Umstrukturierung und der gesellschaftlichen Neupositionierung betroffen. Seitens der Grundschule wurden umfangreiche Reformen realisiert, im Praxisfeld der Kindertageseinrichtungen wurde durch Wissenschaft und (Bildungs-) politik ein umfassender Qualitätsdiskurs angestoßen (vgl. Diehm 2008, S. 567). Die Reformen der Grundschule betreffen vor allem die Vorverlegung des Einschulungsalters, die „flexible Schuleingangsphase“, den Verzicht auf Zurückstellung, eine flexible, individuelle Verweildauer, sowie – allerdings nicht in allen Bundesländern – jahrgangsgemischte Klassen (vgl. Faust 2006). Die Qualitätsdebatte der KiTa wurde maßgeblich bestimmt durch das 2008 in Kraft getretene Kitaförderungsgesetz, das Kindern bereits im Kindergarten eine qualitativ hochwertige Bildung, Erziehung und Betreuung ermöglichen soll, durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz seit 2013, die Handlungsempfehlungen zum Qualitätsausbau sowie durch rechtliche Rahmenbedingungen zur Fachkraft-Kind-Relation (vgl. Viernickel et al. 2015).

### *Curriculare Vorgaben des Übergangs*

Sowohl der Kindergarten als auch die Schule verfügen über curriculare Vorgaben. Der Lehrplan der Schule stellt systematisiertes Wissen bereit:

„Im Lehrplan erinnert sich die schulische Pädagogik an die Gesellschaft, der sie dient. Mittels des Lehrplans versichert sich die schulische Pädagogik der Welt aus Sicht dieser Gesellschaft und bindet zugleich das Wissen-Lernen des Lernenden (hier: des Schülers) eng an den betreffenden Kanon und diese Norm von Wissen. Der Lehrplan ist eine systematisierte und didaktisierte Version des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft. In ihm wird benannt, was die ältere Generation der jüngeren überliefern will und was diese erhalten und ggfs. weiterentwickeln soll“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 183).

Hinsichtlich der curricularen Vorgaben sind historisch zunächst deutliche Ost/West-Unterschiede zu konstatieren: In der ehemaligen DDR waren Kindergärtnerinnen und Krippenerzieherinnen gleichermaßen für die frühe Bildung zuständig. In Ostdeutschland existierte bereits eine programmatische Grundlage für die Bildungsarbeit im Kindergarten, nämlich der „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“, das sogenannte „Blaue Buch“ (Ministerium für Volksbildung der DDR 1977). In der DDR fiel dem Kindergarten maßgeblich die Funktion zu, „3–6jährige Kinder werktätiger Mütter sozialistisch zu erziehen und sie auf die Schule vorzubereiten“ (Krecker 1971, S. 371 f.). So schuf der Bildungs- und Erziehungsplan eine wichtige Voraussetzung für eine „planmäßige Bildungs- und Erziehungsarbeit im Sinne des sozialistischen Erziehungsziel“ (ebd., S. 357). In der BRD gab es keine verbindliche Programmatik für den KiTa-Bereich. Erst ab 2004 wurden im Nachwendedeutschland bundeslandspezifische

Orientierungshilfen (Bildungspläne oder -programme) für den Elementarbereich erarbeitet. Viernickel und Schwarz (2009) untersuchten in ihrer Expertise „konsensfähige Qualitätsziele“ aller bundesdeutschen Bildungsprogramme: „Die Schulfähigkeit der Kinder herzustellen“ bezeichnen drei Viertel der Programme als „konsensfähiges Qualitätsziel in der Dimension Gestaltung des Übergangs von der KiTa in die Schule“ (vgl. Viernickel & Schwarz 2009, S. 42 f.). Allerdings seien hierfür nicht nur die KiTas, sondern ebenso die Schulen selbst zuständig. Nur in einigen Ländern wird eine spezifische Vorbereitung im letzten Jahr vor der Schule gefordert und begrifflich hervorgehoben (vgl. ebd., S. 40).<sup>11</sup>

Nachfolgend wird die Thematik der Schulvorbereitung exemplarisch im Berliner Bildungsprogramm betrachtet, wobei die Differenzen zwischen Erst- und Neuauflage berücksichtigt werden. Dass in beiden Auflagen das Wort „Schulvorbereitung“ *nicht* explizit erwähnt wird, lässt sich auch als Autonomiebehauptung des Kindergartens gegenüber der Schule interpretieren.

In seiner Erstauflage 2004 erwähnt das Programm den „Übergang vom Kindergarten- zum Grundschulkind“ auf wenigen Seiten (SenBJS 2004, S. 116–119).<sup>12</sup> Vor allem sollen die Kinder in der KiTa personale und soziale Kompetenzen entwickeln: „Wünsche und Meinungen deutlich machen“, „Fragen stellen“ können sowie fähig sein, „für sich und andere einzustehen“ (ebd., S. 118). Vorschulkinder werden somit als selbstbewusst und aktiv entworfen, sie sollen bereits in der KiTa Kommunikations-, Reflexions- und Kritikfähigkeit erwerben. Zudem werden emotionale bzw. emotionsregulative Fähigkeiten angesprochen: Die angehenden Schulkinder sollen „Selbstvertrauen und Motivation“ sowie den „Umgang mit Unsicherheiten und Ängsten“ kennen lernen, sich gegenseitig mit Achtung begegnen, ihre Gefühle benennen können und fähig sein zu Bedürfnisaufschub und eigenem Zeitmanagement (ebd.).

Dass Kinder beim Übergang in die Schule Diskontinuität bewältigen, wird ihnen nicht nur zugetraut, sondern ist positiv konnotiert: „Das Kindergartenkind erlebt die Statusveränderung als Schulkind möglicherweise nur dann als gewinnbringend, wenn sich die Schule auch deutlich vom Kindergarten unterscheidet. Eine Grundschule, die die Kindergartenzeit ‚nur‘ verlängert, würde das Kind um seinen Gewinn bringen, es vielleicht langweilen“ (SenBJS 2004, S. 118). Implizit erteilt dies der sog. „Kontinuitätsdoktrin“ (Dollase 2000) eine Absage, hinter welcher die Überzeugung steht, in erster Linie sei ein kaum merklicher und „gleitender Übergang“ anzustreben (vgl. Niesel/Griebel 2003; Blaschke 2012). Allerdings wird darauf hingewiesen, dass Erwachsene es im Blick

11 Exemplarisch kann ein Blick auf zwei Bundesländer geworfen werden: In Hessen wurde unter dem Namen QSV (Qualifizierte Schulvorbereitung) von 2012 bis 2014 ein entsprechendes hypothesenprüfendes Modellprojekt durchgeführt (Rahmenplan und Handreichung unter [https://bep.hessen.de/irj/BEP\\_Internet?cid=190022fe6e11e3ec77bd5d62ed4c32d7](https://bep.hessen.de/irj/BEP_Internet?cid=190022fe6e11e3ec77bd5d62ed4c32d7)). Auch der Bildungsplan in Sachsen verwendet den Begriff „Schulvorbereitungsjahr“, verknüpft dies aber nicht mit spezifischen Aufgaben.

12 Da in dieser Studie keine dokumentarische Dokumentenanalyse vorgenommen wird, werden in den empirischen Rekonstruktionen die normativen Vorgaben des Bildungsprogramms nur dann thematisiert, wenn die Fachkräfte implizit oder explizit darauf Bezug nehmen.

behalten sollen, wenn Kinder von mehreren Diskontinuitätserfahrungen zugleich betroffen sind.

In der Neuauflage des Berliner Bildungsprogramms 2014 wird die Übergangsthematik umbenannt in die Formulierung „Übergänge gestalten“ und erhält mehr Raum (SenBJW 2014, S. 55–65). Welche Fähigkeiten Kinder im Übergang haben, wird auch aus deren Sicht formuliert: „Ich bin schon groß“ und „Ich weiß schon ganz viel“. Pädagogische Fachkräfte sollen diese Fähigkeiten in einem Portfolio mit dem Titel „Damit alle wissen, was ich schon kann“ sichtbar machen (ebd., S. 64). Außerdem sollen sie in Kindern das Gefühl der Vorfreude stärken, mit ihnen für Gefühle von Unsicherheit Strategien entwickeln und ihnen „Informationen auf für sie wichtige Fragen“ geben (ebd., S. 65). Zudem sollen die Fachkräfte in der Vorbereitung auf die Schule spezifische Aktivitäten und Projekte gestalten. Auch in der Neuauflage des Berliner Bildungsprogramms werden Kinder also durchweg als sozialkompetente Akteure konstruiert, die eigenständig, jedoch mit kundiger und spezifischer Unterstützung durch Erwachsene im Übergang bestehen und durch ihn wachsen. Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens (bzw. „literacy“ und „numeracy“) werden in diesem Kapitel nicht thematisiert. Entsprechende Fähigkeiten gezielt zu üben, wird demnach nicht als spezifische Aufgabe der späten Kindergartenzeit formuliert. Vielmehr versteht das Programm das Kennenlernen kultureller Symbolsysteme, wie z. B. das der Schrift, als ein sukzessives „Hineinwachsen in die Schriftkultur“ und formuliert es im „Bildungsbereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ (S. 101 ff.) als ein die gesamte KiTzeit durchziehendes Bildungsthema (vgl. auch Klein 2005).

Liegle grenzt sich ab gegen eine gezielte Schulvorbereitung und plädiert für eine „eigenständige und eigenwertige Lern- und Bildungskultur des Kindergartens“ (Liegle 2008, S. 14): „Ein positiver Einfluss des Kindergartens auf die Sprachentwicklung und die ‚Schulfähigkeit‘ bzw. die Schulleistungen lässt sich am ehesten unter den Bedingungen nachweisen, dass es eine umfassende am Kind orientierte Unterstützung und Anregung von Bildungsprozessen gibt, die auf eine gezielte Schulvorbereitung sogar ausdrücklich verzichtet“ (ebd., S. 17). Aus seiner Sicht geht eine Betonung schulischer Inhalte und Formate in der KiTa zulasten des Lernens mit allen Sinnen sowie der Verbindung von Lernen und Spielen und damit des impliziten, zufälligen Lernens (ebd.). Die psychologische Lernforschung unterstützt dies mit dem Verweis auf kognitive Fähigkeiten, welche sich erst etwa ab dem 6. Lebensjahr entwickeln (ebd.).

Als Instrument zur Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen des Übergangs schlägt das Berliner Bildungsprogramm das Sprachlerntagebuch vor, das die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse gewährleisten und sichern soll. Dieses Buch soll den transitierenden Kindern und ihren Eltern gehören und nur mit deren Zustimmung an die Schule weitergegeben werden (SenBJW 2014, S. 63).

### *Akteure des Übergangsgeschehens*

Nach dem IFP-Transitionsmodell ist die Transition in die Schule ein ko-konstruktiver Prozess, in dem alle Beteiligten (Kinder, Eltern, Fachkräfte, Lehrer\*innen) berücksichtigt werden und in einem prozesshaften Geschehen zusammenwirken sollen (vgl. Griebel/Niesel 2013, S. 116). Im Folgenden werden diese Akteursgruppen einzeln benannt: Die in der Gruppe ihrer Peers transitierenden Kinder stehen im Mittelpunkt des Übergangsgeschehens. Wird Schulvorbereitung auch aus deren Perspektive gedacht, so muss in Geltung gebracht werden, dass Inhalte und Interaktionsformen der Schulvorbereitung nicht nur für ihr zukünftiges, sondern auch für ihr gegenwärtiges Leben bedeutsam sein müssen. Zudem muss die intragenerationale, symmetrische Ebene der Peers berücksichtigt werden: Kinder untereinander sind in ihren alterstypischen Praktiken, (Er-)Lebens- und Gefühlslagen in besonderer Weise konjunktiv miteinander verbunden; die praxeologische Wissenssoziologie bezeichnet dies als „konjunktives Verstehen“ (vgl. Kap. 3 und 4.1). Empirische Belege für die Berücksichtigung des Peerbezuges liefern zwei Studien aus dem skandinavischen Raum: Einarsdottir (2007) plädiert dafür, Kinder vor bzw. während des Übergangs als kenntnisreiche, kompetente und starke Mitglieder der Gesellschaft anzusehen und ihnen entsprechende Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Hanikainen (2005 und 2007) zeigt in der Analyse von Videobeobachtungen, wie bedeutungsvoll für transitierende Kinder Rituale und das Lernen neuer Regeln sind, betont jedoch auch die kollektive Identität der Vorschulgruppe (vgl. Griebel/Niesel 2013, S. 139 ff.). In der Vielzahl aktueller Veröffentlichungen zu Transitionen tut sich allerdings hinsichtlich der Bedeutung, die Peers im Transitionsprozess füreinander haben, eine eklatante Leerstelle auf: Mit Beginn der Transitionszeit (ca. ein Jahr vor dem Wechsel in die Grundschule) werden offenbar kaum Gruppenphänomene erforscht, so dass der Eindruck entsteht, Kinder stünden dem Übergang und dessen Bewältigung als vereinzelte Individuen gegenüber. Dass der Gruppenkontext im Übergang an Relevanz verliert, steht im Kontrast zu der hohen Bedeutung, die dem gemeinschaftlichen Transitieren in klassischen Übergangsritualen (z. B. Turner 2005) zugeschrieben wird.

Akteure des Transitionsprozesses sind weiterhin die Eltern, welche durch die Qualität der Bindung zu ihren Kindern, durch ihre Anpassungsfähigkeit und ihr „Familien-Coping“ (Griebel/Niesel 2013, S. 130), ihr Kind im Übergang unterstützen können. Da sie zu Eltern eines Schulkindes werden, durchlaufen auch die Eltern einen Transitionsprozess mit eigenen Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 119). Wie für die Kinder gilt auch für sie: Um die Transition erfolgreich bewältigen zu können, bedarf es der „Grundüberzeugung, den anstehenden Veränderungen ihres Lebens nicht machtlos ausgeliefert zu sein, sondern einen aktiven Part im Prozess der Ko-Konstruktion einzunehmen“ (ebd., S. 117). Die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte der Grundschule hingegen transitieren nicht selbst. Da sie keine Veränderungen auf der persönlichen und sozialen Identität zu bewältigen haben, sondern „nur Einfluss nehmen“, sind sie nur indirekt betroffen (ebd.). Aus ihrer Perspektive stellt die Begleitung des

Übergangs in die Grundschule einen „besonders fordernden Abschnitt im Jahresablauf ihrer beruflichen Routine“ dar (ebd.). Nur mit fundiertem theoretischem Fachwissen und reflektiertem Erfahrungswissen über Transitionen und unter Einsatz persönlicher Kompetenzen (ebd., S. 130) sind sie in der Lage, die spezifische Lebenswirklichkeit der Kinder und ihrer Familien im Übergang zu verstehen und in die Gestaltung ihrer Fachpraxis angemessen einzubeziehen.

Deckert-Peaceman und Scholz (2016) untersuchen die intergenerationale Ordnung zwischen Erwachsenen und Kindern vor dem Wechsel in die Schule. Hierbei identifizieren sie übergreifende kulturelle Muster (ebd., S. 108): Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sei die Situation von Schulanfänger\*innen „auf ihre Lebenswelt begrenzt, unschuldig und naiv“, also durchweg dem Schutz von Erwachsenen unterstellt gewesen, welche unhinterfragt als Autorität galten. In den 1970er Jahren wurden angehenden Schulkindern größere Handlungsspielräume „zwischen Wildheit und Zivilisation (...), zwischen Freiraum und Anpassung an die Institution“ zugestanden (ebd., S. 109). Aus dieser Perspektive wirkt schulvorbereitend, wenn der Kindergarten den Kindern ausgiebig Gelegenheit zum freien Spiel gewährt (vgl. auch Scholz 2006, S. 16ff.).

### 2.1.3 Kompetenzorientierung

Zentraler Auftrag der Schule war traditionell die Vermittlung expliziten Wissens in Form kanonisierter Wissensbestände, der sog. ‚Wissenskodex der Schule‘. Etwa seit der Jahrtausendwende propagiert die Bildungspolitik eine Kompetenzorientierung und hat dementsprechend länderübergreifende Bildungsstandards formuliert. Schulische wie auch vorschulische Lehr-/Lernformate sollen nun den Kompetenzerwerb der Kinder fördern. Nach Weinert (2001) sind Kompetenzen die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27).

Kompetenz umfasst also neben Wissen und Können auch die Motivation, etwas zu tun bzw. zu lernen. Durch die Kompetenzorientierung wird nicht mehr jenes Wissen, das Lehrende an Lernende herantragen, der sogenannte „Input“, als relevant gesetzt, sondern die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Lernende erwerben, der „Output“. Nicht mehr der zu vermittelnde ‚Stoff‘, sondern das im praktischen Tun sichtbar werdende Können des Lernenden wird ins Zentrum der Betrachtung gestellt. Man kann Kompetenzen nicht auf andere übertragen, aber auch nicht so einfach verlernen. Es braucht eine Zeit des Einübens, bis man auf bestimmten Gebieten kompetent ist. Im Kompetenzerwerb werden neben formalen auch non-formale und informelle Lernprozesse als relevant anerkannt.

Gleichwohl wird an der Kompetenzorientierung auch Kritik geübt: Das Formulieren von Bildungszielen und Einteilen in Niveau- und Kompetenzstufen

normiere die Sicht auf Lehren und Lernen und verenge den Blick. Wird Bildung als von außen plan-, mess- und herstellbar angesehen, so stehen dahinter vor allem bildungsökonomische Interessen (Brügelmann 2015). Um aufzuzeigen, wie dehnbar der Kompetenzbegriff ist, werden im Anschluss drei Auslegungen kontrastiv gegenübergestellt:

#### a. Kompetenzen als zielgerichtet geförderte individuelle Fähigkeiten

In dieser Sichtweise werden Kompetenzen als abgrenzbare Fähigkeiten und Fertigkeiten (Scholz 2006 spricht von „Einzelkompetenzen“) verstanden, die spezifisch gefördert, didaktisch vermittelt und unter Umständen sogar trainiert werden können. Erwachsene legen fest, welche Kompetenzen von Kindern relevant sind, sie legen Kompetenzstufen fest und ermöglichen somit das Abprüfen von Kompetenzständen.<sup>13</sup> Die Standardisierung von Kompetenzen gewährleistet deren Vergleichbarkeit. Dahinter steht im Grunde eine Logik der Ökonomisierung und Technisierung von Bildung und Erziehung (vgl. Radtke 2003).

Wenn bereits im Kindergarten sogenannte „bereichsspezifische Kompetenzen“ in ihrem (Nicht-)Vorhandensein identifiziert werden, so können die Entwicklungsstände von Kindern bereits strukturiert erfasst und ggfs. rechtzeitig korrigiert werden. Hinter dem Ziel, dass Kinder, die bereits im Kindergarten über „Vorläuferfähigkeiten“ (wie z. B. „phonologische Bewusstheit“) verfügen, weitgehend reibungslos in den Fächerunterricht der Grundschule hineinfinden werden<sup>14</sup>, steht die Erwartung, dass auf diese Weise milieu- oder familienbedingte Bildungsbenachteiligung aufgefangen werden kann. Pädagogische Fachkräfte und Lehrer\*innen können – neben einem verbindlichen Fachvokabular zu Förder- und Diagnosezwecken – auf einen Kanon an Übungsmethoden, Beobachtungs- und Messinstrumenten zurückgreifen. Durch Standardisierung und Einteilen in Kompetenzstufen besteht allerdings die Gefahr, Lernprozesse zu dekontextualisieren und ihre Diversität nicht als Bereicherung, sondern als Problem zu rahmen. Die Akteure selbst und ihre lebensweltlich-erfahrungsnahen Wissensbestände geraten dann aus dem Blick. Ramseger distanziert sich vom Terminus „Vorläuferfähigkeiten“, den er als theoretisches Konstrukt Erwachsener und als zu weit entfernt vom lebenspraktischen Erfahrungswissen von Kindern ansieht:

13 In den PISA-Studien wurden die kognitiven Kompetenzen 15-jähriger erfasst. Analog hierzu plant die OECD die internationale Studie „Early Learning Assessment“. Dies kritisieren in einer gemeinsamen Stellungnahme die Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen, die Bundeselternervertretung, die GEW, das Institut für den Situationsansatz, der Pestalozzi-Fröbel-Verband und das Institut nifbe mit dem Argument, es sei zu befürchten, dass „durch die geplante Normierung die Bedarfe, Bedürfnisse und auch die Rechte des einzelnen Kindes zugunsten von effektiven Ergebnisproduktionen und nachfolgenden Rentabilitätsberechnungen vernachlässigt werden“; zudem widerspreche das Vorhaben dem fachpolitischen Anspruch nach Inklusion und Diversität; vgl. unter <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/993-kritik-an-KiTa-pisa>. [2.12.17]

14 Kritisch zur „Fördereuphorie ehrgeiziger Eltern“ vgl. Stamm 2010, S. 126ff.

„Meine These lautet: Es gibt in der Lebenspraxis lernender Kinder weder ‚Vor-Erfahrungen‘ noch Vorläuferfähigkeiten. Es gibt nur Erfahrungen, die allerdings, im Sinne der Lerntheorie John Deweys, in permanenter Wechselwirkung miteinander stehen und vom lernenden Subjekt fortwährend differenziert werden. Vorläuferfähigkeiten existieren nur als theoretisches Konstrukt im Kopf von Grundschulforschern, die die historisch gewachsene Trennung der Institutionen Kindergarten und Grundschule als weiterhin gegeben unterstellen“ (Ramseger 2007, S. 24).

Der Begriff der „Vorläuferfähigkeiten“ verkenne, dass Kompetenzen sich als „Kontinuum von Erfahrungen einer immer weiter sich ausdifferenzierenden Praxis“ (Ramseger 2007, S. 25) herausbilden. Ramseger propagiert vielmehr einen eng am kindlichen Interesse orientierten Zugang zum Schreiben und zur Schriftkultur (ebd., ähnlich auch Klein 2005). Werden Praktiken Frühen Schreibens und Früher Mathematik lediglich als „Vorläuferfähigkeiten“ etikettiert, so wird die Lebensrealität von Kindern vom Deutungsrahmen der Erwachsenen überformt.

#### b. Kompetenz als Wissensnetz in kontextualisierter Handlungsperformanz

Auch Scholz (2005) plädiert – unter Berufung auf Charles Max – für eine Erweiterung des eingeschränkten Radius dieses Kompetenzverständnisses, und zwar indem er den Situationsbezug des Lernens und das soziale Eingebundensein der Akteure in eine Lerngemeinschaft betont:

„Wissen und Können einer Person (...) sind nicht nur im Kopf gespeichert, sie sind integriert in ein Netz von persönlichen Verbindungen zu anderen Menschen. (...) Den metakognitiven, kommunikativen und kooperativen Kompetenzen des Subjekts kommt somit eine grundlegende Bedeutung zu. Die Kompetenz eines Subjekts hängt ab von den Wissensnetzen, denen es angehört“ (...). „Sie reduziert sich nicht auf ein festgelegtes durch Üben in unterschiedlichen Situationen automatisiertes Wissen und Können. Sie realisiert sich erst in der Handlung und geht ihr nicht voraus“ (Max 1999, S. 71, zit. nach Scholz 2006, S. 22f.).

Kompetenzen müssen im Rahmen der Handlungsperformanz gesehen werden.<sup>15</sup> Der wichtige Aspekt, dass Kompetenzen stets in sozialen Kontexten entstehen und weitergegeben werden, droht durch das im gegenwärtigen frühpädagogischen Diskurs vorherrschende Individualisierungsparadigma<sup>16</sup> verloren zu gehen. Scholz (2006) plädiert dafür, dass der Kindergarten einen eigenständigen Bildungsauftrag verfolgt und diesen selbstbewusst vertritt. Er kritisiert es als unsinnig, dass der Grundschulverband in seinen Bildungsempfehlungen unter dem

<sup>15</sup> Das Kompetenzmodell von Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff unterscheidet Disposition und Performanz als zwei Ebenen von Kompetenz. Nur in der konkreten Handlungsperformanz erweist sich, ob und wie sich Kompetenz entfaltet und wie sie qualitativ genau beschaffen ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann et al. 2014).

<sup>16</sup> Gemeint ist hier das Bestreben, jedes Kind individuell zu fördern, das darüber begründet wird, jedes Kind habe unterschiedliche Voraussetzungen und Ressourcen zum Lernen (vgl. Textor 2007).

Deckmantel des Kompetenzbegriffs nur Lernziele der Erwachsenen benennt (ebd., S. 21).

Moran-Ellis (2013) verbindet das Konstrukt Kompetenz mit Agency zur „Sozialen Kompetenz“: Ihrer Auffassung nach ist Kompetenz gebunden an die „Fähigkeit von Kindern, ihre sozialen Umgebungen zu gestalten, sich in bedeutungshaltiger Weise in gegebene interaktionelle Kontexte einzubringen“ (Moran-Ellis 2013, S. 176). Da aus ihrer Sicht Kompetenz im interaktionellen Kontext betrachtet werden muss, sind solche Akteure kompetent, die materielle oder immaterielle Ressourcen (z. B. auch soziale Beziehungen) mobilisieren können (vgl. ebd., S. 177 und auch Kap. 3.3 dieser Studie).

### c. Kompetenz als „Daseinskompetenz“ – das gute gemeinsame Leben

Krappmann (2003) öffnet den Kompetenzbegriff noch weiter und dehnt ihn aus: räumlich über den Lernraum Klassenzimmer hinaus auf das Alltagsleben und zeitlich über die Schule hinaus auf die Gesamtspanne des weiteren Lebens der Kinder. Daseins- oder „Lebenskompetenz“ als „Fähigkeit der Lebensbewältigung“ ist für ihn das zentrale Bildungsziel. Seiner Ansicht nach zeigen und bewähren sich Kompetenzen in lebenspraktischen sozialen „Alltagshandlungen“: „So erfordert der Alltag oft ein Verhalten, das nicht nur an den höchsten Stufen soziokognitiver oder moralischer Kompetenz orientiert ist, sondern heftige, gelegentlich sogar fragwürdige Mittel nicht meidet, um einerseits Ansprüchen Respekt zu verschaffen, andererseits nicht von einem Regelwerk zerrieben zu werden“ (Krappmann 2003, o. S.). Krappmann kritisiert implizit die Lebensferne der Vergleichsmessung von Kompetenzen, da hierbei Restriktionen, denen Akteure in ihrem realen Alltag ausgesetzt sind, unberücksichtigt bleiben.

„Kompetentes Alltagshandeln setzt voraus, – aufmerksam zu sein und Bescheid zu wissen, aber sich im Streben nach Absicherung nicht zu lähmen; – Empfindlichkeiten miteinander kooperierender Menschen zu berücksichtigen, aber doch auch eigene Interessen verfolgen zu können; – Prioritäten richtig zu setzen und dennoch flexibel zu bleiben; – pragmatisch, aber nicht unmoralisch mit Problemen umgehen zu können; und – sich auf Unerwartetes einlassen zu können, aber doch die Übersicht nicht zu verlieren“ (ebd., o. S.).

Dieser Kompetenzbegriff ist kaum spezifiziert, allerdings von hoher lebens- und alltagspraktischer Relevanz. Er betont Gemeinschaftlichkeit und Gemeinsinn von Handlungen und ist anschlussfähig an die Praktiken und Erlebensweisen von Kindern. Nussbaum (2012) argumentiert zwar nicht mit dem Kompetenz-, sondern mit dem Fähigkeitsbegriff, stellt jedoch ähnlich wie Krappmann soziale Fähigkeiten ins Zentrum dessen, was Schulen lehren und tun müssen, um Kinder „als Bürger einer und für eine funktionierende Demokratie heranzubilden“ (Nussbaum 2012, S. 62). Unter anderem nennt sie die Fähigkeit, die Welt aus der Sicht von anderen zu sehen, insbesondere von solchen Menschen, die in der Gesellschaft als „wertlos“ (ebd.) angesehen würden. Zudem soll Schule die

Fähigkeit zu echter Rücksichtnahme auf andere, ob diese einem nahestehen oder nicht, sowie eine Einstellung gegenüber menschlicher Schwäche und Hilflosigkeit vermitteln, die im Angewiesensein auf andere „nichts Schmachvolles oder Unmännliches“ sieht (ebd.). Für wesentlich hält sie zudem die Fähigkeit, „sich mit Leidenschaft für kritisches Denken einsetzen“ zu können sowie den Mut zu haben, eine abweichende Meinung zu äußern (ebd.). Krappmann wie Nussbaum bieten damit (wie auch Diehm, s. u.) eine Alternative zu einem in erster Linie kompetitiven und leistungsorientierten Kompetenzbegriff an.

Im Begriff „Kompetenzerleben“ rückt Lichtblau (2011) ebenfalls den Kompetenzbegriff weg von Außenanforderungen und hin zum Erleben des Kindes. In seiner Längsschnittstudie zur Interessenentwicklung von Kindern im Übergang in die Grundschule schließt er an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (self-determination theory of motivation; Deci & Ryan 2000) und die „basic needs“ an, welche aus folgenden Komponenten bestehen: soziale Eingebundenheit („ich gehöre dazu“ und „ich bin wichtig“), Autonomieerleben („ich kann es allein“) und Selbstwirksamkeitserleben („ich kann etwas (bewirken“)“. In Bezug auf diese „basic needs“ könne der Kindergarten maßgeblich dazu beitragen, dass Kinder die Gefährdungen ungünstiger Lebenslagen kompensieren könnten. Da der Kindergarten curricular weniger strikt gebunden sei, biete er Fachkräften und Kindern per se strukturell und interaktionell größere Handlungs- und Gestaltungsspielräume als die Schule (Lichtblau 2011). Lichtblau kommt zu dem Ergebnis, kindliche Interessen stellten im Übergangsprozess „Sicherheitsanker“ (ebd., S. 2) dar, da Kinder intrinsisch motiviert seien, ihr Tun subjektiv bedeutsam sei und positive Emotionen wecke.

Zusammenfassend lassen sich Kompetenzen grundlegend unterscheiden in einerseits standardisierte, an Alters- und Entwicklungsnormen orientierte Anforderungen, die ex ante von Erwachsenen aufgestellt und entsprechend standardisiert überprüft werden können versus Kompetenzen als individuelles oder kollektives *Kompetenzerleben* der Kinder, welches von deren Wissensbeständen als bereits vorhandenem „Wissensnetz“ (Max 1999) ausgeht und darauf ausgerichtet ist, dieses im gemeinsamen Tun zu leben und zu erweitern.

### *Schulreife – Schulfähigkeit – Schulbereitschaft<sup>17</sup>*

In den 1950er und -60er Jahren galt Schulreife als Ergebnis eines endogen gesteuerten Reifeprozesses (Griebel/ Niesel 2013, S. 125), als ein Vorgang also, der kaum beeinflussbar ist und dem Kinder passiv ausgesetzt sind. Es galt abzuwarten, wann ein Kind die biologische Schulreife erreicht hat. Dieses „reifungstheoretisch-nativistische Erklärungsmuster“ gilt heute als überholt (Stamm 2013, S. 275), da es die Bedeutung sozialer, ko-konstruktiver Lernerfahrungen nicht berücksichtigt. Dennoch gilt die am Alter gemessene Schulreife heute noch

<sup>17</sup> Von diesen drei Formulierung billigt „Schulbereitschaft“ dem Kind am weitestgehend die Position eines sozialen Akteurs zu, der seinen Lernprozess selbsttätig mitgestaltet.