

Vanessa Henke

Lerngelegenheiten im Übergang von der Kita in die Grundschule

Die Gestaltung von
Anschlussfähigkeit



WAXMANN

Vanessa Henke

Lerngelegenheiten im Übergang von der Kita in die Grundschule

Die Gestaltung von Anschlussfähigkeit



Waxmann 2020
Münster · New York

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im April 2019 angenommen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Internationale Hochschulschriften, Bd. 672

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

Print-ISBN 978-3-8309-4215-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9215-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Germany

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster,
angelehnt an eine Vorlage von Dorothee Wolters

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Danken möchte ich so vielen Menschen, die mich auf dem Weg zur Verfassung meiner Dissertationsschrift begleitet und unterstützt haben. Diese Arbeit ist durch ganz unterschiedliche Personen erst möglich geworden. Das Herausstellen von einigen Personen soll meine Dankbarkeit anderen Menschen gegenüber nicht verringern.

Einem besonderen Dank möchte ich zunächst meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Petra Hanke von der Universität zu Köln aussprechen. Sie begleitete, unterstützte und betreute mich stets durch ihre fachlichen Anregungen und Ratschläge. Ihre wertschätzenden Bestärkungen haben diese Arbeit erst möglich gemacht. Zudem möchte ich ganz herzlich Frau Prof. Dr. Argyro Panagiotopoulou, ebenfalls an der Universität zu Köln, danken. Ihre fachlichen Impulse ergänzten diese Arbeit besonders aus einer elementarpädagogischen Perspektive.

Danken möchte ich natürlich auch meinen Kolleg*innen an der Universität zu Köln, dem Team am Lehrstuhl für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe und dem Team des Forschungskolloquiums, durch welches ich viele Ideen und Anstöße für diese Arbeit gewinnen konnte. Ein besonderer Dank gilt dabei meinen beiden Kolleginnen und Freundinnen Petra Dinter und Melanie Eckerth. Ihre stetigen Anregungen, Hilfestellungen und Bestärkungen haben maßgeblich zur Vollendung dieser Arbeit beigetragen. Einen weiteren Dank möchte ich Anne Thomé als wissenschaftliche Hilfskraft aussprechen, die meine Arbeit über einen längeren Zeitraum unterstützte.

Mein weiterer Dank gilt auch den am Projekt „LibelLe“ beteiligten pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen und den Lehrerinnen der Grundschulen sowie den in der Kommune auf politischer Ebene tätigen Akteuren. Auch durch ihre Unterstützung, ihr Engagement und ihre Offenheit ist diese Arbeit erst möglich geworden.

Abschließend möchte ich meiner Familie und Freunden danken, die mir in den ganzen Jahren Halt und Kraft gegeben haben. Ich danke meinem Mann Phillipp Henke, meinen Eltern Volkmar und Ingrid Kämper sowie meinen Kindern Hanna und Max für ihre unendliche Geduld und Liebe. Ohne ihre stetige Unterstützung hätte diese Arbeit nicht fertiggestellt werden können.

Köln, im August 2020

Inhalt

1.	Einleitung	11
2.	Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule	17
2.1	Der Übergang als Transition	17
2.1.1	Der Übergangsprozess als Transition nach dem Transitionsansatz	17
2.1.2	Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität	23
2.2	Zur Gestaltung von Anschlussfähigkeit	33
2.2.1	Zur Gestaltung von Anschlussfähigkeit aus der Perspektive der Transitionsforschung	33
2.2.2	Zur Gestaltung von Anschlussfähigkeit auf bildungsprogrammatischer Ebene	40
2.2.3	Zur Gestaltung von inhaltlich-curricularer bzw. konzeptioneller Anschlussfähigkeit	43
2.2.4	„Bildungsbereichsdidaktische“ Anschlussfähigkeit	46
3.	„Literacy“-Förderung in der Kindertageseinrichtung und der Grundschule: Konzepte und Forschungsbefunde	54
3.1	Der Begriff „Literacy“ aus elementar- und grundschulpädagogischer Perspektive	54
3.2	„Literacy-Förderung“ im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	60
3.2.1	Ansätze einer (schrift-)sprachlichen Förderung im Übergang	60
3.2.2	Umgang mit dem Bilderbuch in Kindertageseinrichtung und Grundschule	63
3.2.3	Zum Umgang mit Schriftsprache in der Umwelt der Kindertageseinrichtung und der Grundschule	70
3.3	Möglichkeiten einer anschlussfähigen, „bildungsbereichsdidaktischen“ Literacy-Förderung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	77
4.	Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule unter besonderer Berücksichtigung der gemeinsamen Fort- und Weiterbildung: Konzepte und Forschungsbefunde	84
4.1	Zur Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule	84
4.2	Gemeinsame Fort- bzw. Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte und Grundschullehrkräfte als eine Form der Kooperation	93

4.3	Zur Bedeutsamkeit der gemeinsamen Kooperation aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung und den Grundschullehrkräften	112
5.	Forschungsd desiderata und daraus resultierende Konsequenzen für eine empirische Untersuchung	123
6.	Untersuchungsdesign der qualitativen Studie im Projekt „Libelle“	127
6.1	Das Projekt „Libelle“	127
6.1.1	Das Projekt	127
6.1.2	Die Konzeption der Fortbildungsreihe im Projekt	132
6.2	Übergreifende Zielstellung der qualitativen Studie im Rahmen des Projektes	135
6.3	Erhebung 1: Videographie der Lerngelegenheiten	135
6.3.1	Methodologische Überlegungen: Videographie in der Erziehungswissenschaft als Erhebungsmethode	135
6.3.2	Zentrale Fragestellungen der Erhebung 1	141
6.3.3	Das Kameraskript im Projekt	142
6.3.4	Aufbereitung der Videodaten im Projekt	145
6.3.5	Stichprobe	148
6.4	Erhebung 2: Interviews mit den Fachkräften in der Kita und den Lehrkräften in der Grundschule	149
6.4.1	Methodologische Überlegungen: Interviews als Erhebungsmethode in der qualitativen Sozialforschung – leitfadengestützte Interviews	149
6.4.2	Zentrale Fragestellungen der Erhebung 2	151
6.4.3	Die Entwicklung des Leitfadens für die Interviews mit den Pädagog*innen und deren Durchführung	152
6.4.4	Stichprobe	154
6.5	Auswertungsmethoden	155
6.5.1	Die Qualitative Inhaltsanalyse	155
6.5.2	Die Auswertung der Videographien mit der „inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse“	157
6.5.3	Die Auswertung der Interviews mit den Pädagog*innen mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	162
6.6	Inhaltsanalytische Gütekriterien	168
6.6.1	Einschätzungen der Ergebnisse der Videographien	168
6.6.2	Einschätzungen der Ergebnisse der Interviews	170
6.7	Triangulation qualitativer Methoden	171
6.7.1	Methodologische Überlegungen: Triangulation in der qualitativen Forschung	171
6.7.2	Triangulation der zwei qualitativen Erhebungsmethoden	172

7.	Ergebnisse der Videographiestudie	173
7.1	Untersuchungsergebnisse der Lernkomponente Initiation/ Orientierung	173
7.1.1	Überblick der identifizierten Merkmale bezogen auf die Gestaltung von Anschlussfähigkeit	173
7.1.2	Untersuchungsergebnisse zu allgemein pädagogisch- didaktischen Merkmalen	174
7.1.3	Untersuchungsergebnisse zu ‚bildungsbereichsdidaktischen‘ Merkmalen	179
7.2	Untersuchungsergebnisse der Lernkomponente Reflexion/ Präsentation	184
7.2.1	Überblick der identifizierten Merkmale bezogen auf die Gestaltung von Anschlussfähigkeit	184
7.2.2	Untersuchungsergebnisse zu allgemein pädagogisch- didaktischen Merkmalen	186
7.2.3	Untersuchungsergebnisse zu ‚bildungsbereichsdidaktischen‘ Merkmalen	193
8.	Ergebnisse der Interviewstudie	196
8.1	Untersuchungsergebnisse zu Aussagen in Bezug auf literacy- bezogene, analoge Lerngelegenheiten (Hauptkategorie 1)	196
8.1.1	Aussagen zu Zielen der literacy-bezogenen, analogen Lerngelegenheiten	196
8.1.2	Aussagen zur Gestaltung von Anschlussfähigkeit in den Lerngelegenheiten	211
8.1.3	Aussagen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Lerngelegenheiten und dem pädagogischen Alltag	221
8.2	Untersuchungsergebnisse zu Aussagen in Bezug auf Chancen und Grenzen der literacy-bezogenen, analogen Lerngelegenheiten (Hauptkategorie 2)	229
9.	Schlussbetrachtung	244
9.1	Zusammenfassung der Ergebnisse der Videographien	244
9.2	Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews	247
9.3	Vernetzte Zusammenfassung der Videographie- und Interviewergebnisse	251
9.4	Ausblick	255
9.4.1	Limitationen der Studie in Bezug auf die Methodik	255
9.4.2	Implikationen für die Forschung und Praxis	257
10.	Literatur	260
11.	Abbildungsverzeichnis	292
12.	Tabellenverzeichnis	293

Der Anhang ist online abrufbar unter www.waxmann.com/buch4215.

1. Einleitung

Im Lebenslauf eines Menschen gehören Übergänge als fester Bestandteil des Lebens dazu. Dabei zeichnen sich Übergänge durch einen Wechsel von einem alten in einen neuen Zustand bzw. durch Veränderungen aus, mit denen jeder Mensch umgehen muss (Fried 2013b, 312; Speck-Hamdan 2007, 20). Im Rahmen einer allgemeinen Begriffsbestimmung nähern sich Denner und Schumacher dem Begriff des Übergangs durch die Beschreibung folgender Kennzeichen:

- Übergangsprozesse haben einen Anfang und ein Ende, d.h., sie sind in sich geschlossen und zeitlich begrenzt.
- Übergangsprozesse implizieren soziale und persönliche Erwartungen sowie institutionelle und persönliche Potenziale. All diese Aspekte stehen beim Übergang unterschiedlich zueinander in Beziehung.
- Übergänge haben eine Schnittstellenfunktion.
- Bei Übergangsprozessen kommt es zu einer Passung oder Nichtpassung der individuellen Erwartungen und Ressourcen, welche wiederum einen Entwicklungssprung oder einen Rückschritt einleiten können (Denner/Schumacher 2014, 15/16).

Durch dieses breite Verständnis von Übergängen wird deutlich, dass Übergänge allgemein als „besonders anforderungsintensive Phasen“ (ebd., 12) im Lebenslauf eines Menschen verstanden werden können. Zudem erklärt Fried, dass Übergänge grundsätzlich ambivalent sind (Fried 2013b, 312). Damit ist gemeint, dass Menschen im Prozess des Übergangs im Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Diskontinuität stehen, da sie an Vertrautem anknüpfen können oder dieses aufgeben müssen, Neues produktiv nutzen oder nicht nutzen können (Speck-Hamdan 2009, 77). Neben diesen Kennzeichen von Übergängen werden in der Fachdiskussion Übergänge durch Gegensatzpaare, wie beispielsweise vertikal-horizontal, normativ-spezifisch und kontinuierlich-diskontinuierlich beschrieben (z. B. Albers/Lichtblau 2014, 18; Denner/Schumacher 2014, 11; Roßbach/Kluczniok 2013, 298).

So durchläuft ein Mensch horizontale Übergänge während des gesamten Tages. Beispielsweise wechselt ein Kind von der Phase zuhause in der Familie in die nächste Phase, z. B. dem Ankommen in der Schule. Vertikale Übergänge stellen wiederum Übergänge dar, die Menschen im Laufe ihres Lebens vollziehen, wie beispielsweise den Übergang von der Kindertageseinrichtung (im Folgenden Kita genannt) in die Grundschule. Übergänge gelten als normativ, wenn sie von (fast) allen Menschen einer Altersstufe zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Gesellschaft durchlaufen werden (Beelmann 2013, 12) und sich die Mitglieder einer Gesellschaft auf diese vorbereiten und diese gestalten können, z. B. durch Rituale (Denner/Schumacher 2014, 43). Dabei kann der Übergang von der Kita in die Grundschule in Deutschland als normativ-institutionell beschrieben werden, da er von fast allen Kindern zwischen zwei den genannten Bildungsinstitutionen vollzogen wird. So besuchen fast alle drei- bis fünfjährigen Kinder eine Kita¹ und der Eintritt in die Grundschule ist für alle sechsjährigen Kinder

1 Nach dem Statistischen Bundesamt besuchen 94%–97% der Drei- bis Fünfjährigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 73) eine Kita in Deutschland.

verpflichtend. Im Gegensatz dazu können Übergänge als spezifisch benannt werden, wenn diese nicht bei allen Individuen auftreten. Bezogen auf (schrift-)sprachliche Bildungsprozesse von Kindern kann in diesem Zusammenhang der Übergang eines Kindes von der Gesprächs- zur Schriftkultur angeführt werden. Die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes in der Schuleingangsphase korrespondieren dabei mit den bereits gemachten Erfahrungen und Anregungen in der Familie und z. B. mit den Angeboten in der Kita. Aufgrund dessen kann der Übergang von der Gesprächs- in die Schriftkultur zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden bzw. kann je nach Ausgangslage von Kind zu Kind verschieden sein (Denner/Schumacher 2014, 43/44). Zudem zeichnen sich Übergänge, wie oben schon kurz angedeutet, durch einen Wechsel von „alt“ zu „neu“ bzw. „Vertrautem“ zu „Neuem“ aus (Speck-Hamdan 2009, 77) und können somit als kontinuierlich bzw. diskontinuierlich bezogen auf verschiedene Bereiche beschrieben werden. In dem Zusammenhang erklärt Däschler-Seiler, dass Kinder bei Übergängen Grenzen überschreiten, indem sie in neue Systeme eintreten. Damit sich die Kinder in den neuen Kontexten bewähren können, müssen sie deren Regeln kennen und entsprechend anwenden. Dies ist bei Übergängen aber nicht immer gegeben. Vor diesem Hintergrund haben institutionelle Übergänge, wie der Übergang von der Kita in die Grundschule, eine Schnittstellenfunktion. So können im Rahmen einer erfolgreichen Übergangsbewältigung bedeutsame Weichen für die Bildungsbiographie des Kindes gestellt werden (Däschler-Seiler 2004, 21). Ein erfolgreicher Schulstart ist für die weitere Bildungsbiographie des Kindes wichtig, denn:

„It is well established that a successful start to school is linked to later positive educational and social outcomes. Children who have a positive start to school are likely to regard school as an important place and to have positive expectations of their ability to learn and succeed at school.“ (Educational Transitions and Change (ETC) Research Group 2011, 1)

Problemstellung

Vor diesem Hintergrund stellt der Übergang von der Kita in die Grundschule einen entscheidenden Schritt dar. Das Kind (und auch dessen Eltern) treten in das formale Bildungssystem ein (Albers/Lichtblau 2014, 16/17). Dabei stehen Kinder in der Kontinuität bereits begonnener Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die maßgeblich im familiären Umfeld und in der Kita beeinflusst wurden. Für die Grundschule stellt es somit eine besondere Herausforderung dar, an diesen Entwicklungs- und Bildungsprozessen anzuknüpfen und sie durch entsprechende Angebote kontinuierlich zu erweitern (Hanke 2007, 20).

Allerdings ergibt sich gerade beim Übergang von der Kita in die Grundschule die Schwierigkeit, dass historisch bedingt (Überblick: z. B. Reyer 2006) deutliche Unterschiede zwischen beiden Bildungsinstitutionen bestehen, z. B. hinsichtlich gesetzlicher und rechtlicher Grundlagen, der Trägerschaft, den Bildungs- bzw. Lehrplänen, den didaktischen Grundformen, der Zeitstruktur des Alltags etc. (Liegler 2011, 160). Darüber hinaus ging mit der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studien (z. B. Stanat et al. 2002) und der in dem Zusammenhang geführten PISA-Debatte eine bildungsbezogene Neuausrichtung der Kita einher. So

wurde die Forderung nach der Gestaltung von Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule, z. B. bezogen auf eine curricular-inhaltliche bzw. didaktische Anschlussfähigkeit, verstärkt gestellt (Cloos/Schröer 2011, 22). Faust erklärte 2006 im Rahmen der Einführung der veränderten Schuleingangsphase, dass ein „echter Brückenschlag“ (Faust 2006, 196), bei dem sich Kita und Grundschule (aber auch Eltern) aufeinander abstimmen und die Bildungsbiographie des Kindes gemeinsam gestalten, noch aussteht (ebd.). So begann mit der Einführung der neuen Schuleingangsphase in den Bundesländern eine neue Epoche in der Diskussion um die Gestaltung von Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule. Dabei galt die Neugestaltung der Schuleingangsphase als eine Initiative, die dem Übergang einen neuen organisatorischen Rahmen geben sollte, beispielsweise durch die Einführung des jahrgangsgemischten Unterrichts (Hacker 2014a, 264/265). Seit den 2000er Jahren gab es neben der Neugestaltung der Schuleingangsphase auch weitere, vielfältige Initiativen zum Aufbau von Kooperationen und zur Intensivierung der Vernetzung zwischen Elementar- und Primarbereich, z. B. durch Modellprojekte wie das KiDZ-Projekt in Bayern (Stiftung Bildungspakt Bayern 2007), TransKiGs (Lenkungsgruppe TransKiGs 2009), ponte (Hoffsommer/Ramseger 2012) oder das Kinderbildungshaus in Paderborn (Stadt Paderborn 2013). Trotz dieser positiven Tendenzen mit dem Ziel, Anschlussfähigkeit zwischen dem Elementar- und Primarbereich zu gestalten, bestehen weiter Differenzen zwischen beiden Institutionen (Kluczniok/Roßbach 2014, 14). Somit ist die Epoche der Diskussion um die Gestaltung von Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule noch lange nicht abgeschlossen, sondern bleibt weiterhin ein „Dauerbrenner in der pädagogischen und bildungsreformerischen Diskussion“ (Faust/Roßbach 2004, 91) bzw. ein zentrales Thema der Elementar- und Primarpädagogik (Bruns/Eichen 2015, 11). Dabei können als übergreifende Ziele der Gestaltung von Anschlussfähigkeit

1. eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Systems insgesamt durch frühe Bildung,
2. eine stärkere individuelle Förderung des einzelnen Kindes und
3. der Ausgleich von Benachteiligungen sowie der Abbau von Disparitäten (Faust 2010, 56) festgehalten werden.

Diese Ziele können durch die Gestaltung pädagogisch-didaktischer Anschlussfähigkeit erreicht werden. Beispielsweise können Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen² im Rahmen der gemeinsamen Kooperation anschlussfähige Lerngelegenheiten entwickeln und durchführen, sodass die Kinder an bereits gemachten Erfahrungen anknüpfen und diese erweitern können. Dazu können unterschiedliche Kooperationsformen genutzt werden. Besonders sinnvoll erscheinen hier Koopera-

2 Um beide Geschlechter in der Kita und der Grundschule zu berücksichtigen, wird zur Bezeichnung der beiden Professionsgruppen in dieser Arbeit die Formulierung Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen verwendet. Obwohl am Projekt „Libelle“ ausschließlich weibliche Pädagoginnen teilgenommen haben, wird aufgrund einer geschlechtergerechten Schreibweise die Formulierung *innen genutzt.

tionsformen, die einen ko-konstruktiven Austausch zulassen. Dies kann beispielsweise eine Fortbildungsreihe sein, in der beide Professionsgruppen sich gemeinsam über pädagogische Orientierungen und Konzepte zunächst austauschen, sich neues Wissen aneignen und Möglichkeiten der Gestaltung von Anschlussfähigkeit im Sinne von Kontinuität und Diskontinuität diskutieren (Hanke/Backhaus/Bogatz 2013, 15). In diesem Zusammenhang erscheint ein genauer Forschungsblick, wie Kontinuität bzw. Diskontinuität konkret auf pädagogisch-didaktischer Ebene gemeinsam von Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen ausgestaltet werden kann, notwendig.

Zielstellung der Arbeit

Vor dem Hintergrund der dargestellten Problemstellung ist es Ziel dieser Arbeit, aus theoretischer, bildungsprogrammatischer und empirischer Sicht die Gestaltung von Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kita in die Grundschule in den Blick zu nehmen und am Beispiel „analoger Lerngelegenheiten“ zu verdeutlichen. Ein besonderer Fokus wird dabei auf den Bildungsbereich „Literacy“ gelegt, da Kinder durch eine frühe Förderung in speziell diesem Bereich Entwicklungsvorteile haben (z. B. Ulich 2003, 8/9).

Aufgrund dessen wurde im Kontext dieser Forschungsarbeit eine gemeinsame Fortbildungsreihe für beide Professionsgruppen durchgeführt. Im Rahmen des Projektes „LibelLe“³ entwickelten Erzieher*innen und Grundschullehrkräfte am Beispiel des Bildungsbereiches „Literacy“ Lerngelegenheiten, die sie später in ihren jeweiligen Einrichtungen getrennt voneinander durchführten, um so auf pädagogisch-didaktischer Ebene Anschlussfähigkeit zwischen beiden Institutionen zu gestalten.

Untersuchungsdesign der qualitativen Studie

Im Rahmen der Fortbildungsreihe im Projekt „LibelLe“ wurde eine qualitative Studie durchgeführt, welche sich in zwei Erhebungen gliederte. In der Erhebung I wurde die Umsetzung der in der Fortbildung entwickelten literacy-bezogenen, analogen Lerngelegenheiten kurz vor Beginn der Schule in der Kita (n=17⁴) und kurz nach der Einschulung (n=9) videographiert. Im Anschluss wurden die Videographien im Sinne der übergreifenden Fragestellungen, welche pädagogisch-didaktischen und ‚bildungsbereichsdidaktischen‘ Merkmale in den Lerngelegenheiten gefunden werden konnten und wie in den Lerngelegenheiten Anschlussfähigkeit im Sinne der beiden Perspektiven von Kontinuität und Diskontinuität gestaltet wurde, mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2015) ausgewertet.⁵ Die Erhebung II erfolgte nach der Durchführung der Fortbildungs-

3 Das Projekt „LibelLe“ implizierte sowohl die Durchführung der Fortbildungsreihe als auch die Durchführung der qualitativen Studie, sodass der Projektzeitraum mit ca. neun Monaten beziffert werden kann. Der Name „LibelLe“ geht auf „**L**iteracy-**b**ezogene, **a**naloge **L**erngelegenheiten“ zurück.

4 Die Grundgesamtheit der ausgewerteten Videos (Videostudie) umfasst N=26.

5 Vgl. insgesamt zur Erhebung I Kapitel 6.3.

reihe. In dieser wurden mit den Erzieher*innen und Grundschullehrkräften, die an der Fortbildung teilgenommen hatten, leitfadengestützte Interviews durchgeführt (Kita: n=7; Grundschule: n=4)⁶. Ziel der zweiten Erhebung war es, Aussagen der Pädagog*innen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im Projekt zur Gestaltung von Anschlussfähigkeit in den Lerngelegenheiten zu erfassen. Die Interviews wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz 2016) ausgewertet⁷.

Im Sinne eines triangulativen Vorgehens wurden anschließend die Ergebnisse beider Erhebungen miteinander vernetzt.

*Aufbau der Arbeit*⁸

Die Arbeit beginnt mit einer Einordnung des Übergangs von der Kita in die Grundschule in die Transitionsforschung. Schwerpunktmäßig wird dabei auf den Transitionsansatz nach Griebel und Niesel (Griebel/Niesel 2017) eingegangen. Danach wird die mit dem Übergang verbundene Gestaltung von Anschlussfähigkeit genauer erörtert. Insbesondere werden die beiden Perspektiven der Kontinuität und Diskontinuität im Kontext von Anschlussfähigkeit in den Blick genommen, da diese auch im Rahmen der Studie eine zentrale Rolle spielen. Im letzten Teil des 2. Kapitels werden dann Projekte zur ‚bildungsbereichsdidaktischen‘ Gestaltung von Anschlussfähigkeit genauer betrachtet, um anschließend die in der Fortbildungsreihe entwickelten Lerngelegenheiten darzustellen bzw. zu konkretisieren (Kapitel 2).

In Kapitel 3 wird sich zunächst einem weiteren wichtigen Aspekt dieser Arbeit, „Literacy“, durch nationale und internationale Konzepte angenähert. Danach werden Möglichkeiten der Förderung in diesem Bildungsbereich unter Einbezug der jeweiligen Ansätze und Befunde aus beiden Institutionen (Kita und Grundschule) dargestellt. Auch hier werden nationale und internationale Forschungsergebnisse berücksichtigt, obwohl der Schwerpunkt auf die Literacy-Förderung in Deutschland gerichtet ist. Zudem werden mögliche Verbindungslinien im Sinne der Gestaltung von Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Institutionen im Bildungsbereich „Literacy“ aufgezeigt.

Das 4. Kapitel zeigt, da im vorgestellten Projekt „LibelLe“ eine Fortbildungsreihe mit Erzieher*innen und Grundschullehrerinnen durchgeführt wurde, den Forschungsstand zur Kooperation zwischen Kita und Grundschule auf. Dabei wird dem Thema entsprechend ein vertiefender Blick auf die Kooperationsform der „Fort- und Weiterbildung“ genommen. Abgeschlossen wird das Kapitel mit der Erörterung

6 Vgl. insgesamt zur Erhebung II Kapitel 6.4. Die Grundgesamtheit der Interviews umfasst N=11.

7 Vgl. Kapitel 6.5.3.

8 In dieser Arbeit wird versucht, möglichst gleichwertig beide Sichtweisen der Elementarpädagogik (Institution Kita) und der Grundschulpädagogik (Institution Grundschule) zu berücksichtigen. Dabei sollen übergreifend möglichst beide Institutionen, deren Konzepte und Forschungsbefunde (sowohl national als auch international) gleichwertig dargestellt werden. Trotzdem kann es aufgrund der Forschungslage zu Schwerpunktsetzungen in dem einen oder dem anderen Bereich kommen.

der Bedeutsamkeit der Kooperation aus Sicht der beiden Professionsgruppen. Auch in diesem Kapitel werden Forschungsbefunde des Elementar- und des Primarbereichs miteinbezogen.

Bevor das empirische Kapitel zum Untersuchungsdesign der qualitativen Studie eingeleitet wird, werden in Kapitel 5 Forschungsdesiderata und daraus resultierende Konsequenzen einer Untersuchung dargestellt.

Das 6. Kapitel beginnt mit der ausführlichen Darstellung des Projektes, dessen Rahmenbedingungen und der Konzeption der Fortbildungsreihe. Danach werden methodologische Überlegungen der beiden Erhebungen, deren Fragestellungen und Stichproben getrennt voneinander vorgestellt, um in einem weiteren Punkt die Vorgehensweise der qualitativen Auswertung der Videographien und der Interviews genau zu erläutern.

Kapitel 7 und 8 stellen danach detailliert die Ergebnisse der zwei Erhebungen vor dem Hintergrund der zuvor formulierten Fragestellungen dar. Gleichzeitig werden die Ergebnisse interpretiert und ein direkter Bezug zum dargestellten Forschungsstand bzw. den theoretischen Grundlagen hergestellt.

Die vorliegende Arbeit schließt mit dem 9. Kapitel, in welchem die Ergebnisse beider Erhebungen nochmal zusammengefasst und im Sinne eines triangulativen Vorgehens verbunden werden. Im Rahmen eines Ausblicks wird zum Schluss eine kritische Diskussion zur forschungsmethodischen Vorgehensweise geführt und Perspektiven für Forschung und Praxis abgeleitet.

2. Anschlussfähigkeit im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule

Zu Beginn des theoretischen Grundlagenteils wird ein Überblick zum Übergang als Transition vor dem Hintergrund der Transitionsforschung gegeben. Konkretisiert wird der Übergang als Transition durch den Übergang von der Kita in die Grundschule. Dieser Übergang stellt, wie in der Einleitung bereits dargestellt, für das Kind und dessen Bildungsbiographie eine wichtige Schnittstelle dar. Aufgrund dessen werden mit Bezug auf nationale und internationale Studien Kontinuitäts- und Diskontinuitätserfahrungen der Kinder dargelegt, welche sie beim Übergang von der Kita in die Grundschule erleben bzw. bewältigen müssen. Gleichzeitig werden die damit verbundenen und in der Forschung herausgestellten Schutzfaktoren für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung der Kinder beschrieben, da diese von dem am Übergang beteiligten pädagogischen Personal bei der Gestaltung von Anschlussfähigkeit berücksichtigt werden können. Danach wird erörtert, was im Rahmen dieser Arbeit unter der „Gestaltung von Anschlussfähigkeit“ genau verstanden wird. Aufgrund der Schwerpunktsetzung der Arbeit steht auch hier der Übergang von der Kita in die Grundschule im Fokus. So wird die Gestaltung von Anschlussfähigkeit zunächst vor dem Hintergrund der Transitionsforschung dargestellt, um im Anschluss diese aus bildungspolitischer Perspektive zu beschreiben. Dabei werden nationale und internationale Perspektiven berücksichtigt. Im Anschluss daran werden Möglichkeiten einer „inhaltlich-curricularen bzw. konzeptionellen“ und ‚bildungsbereichsdidaktischen‘ Anschlussfähigkeit mit Bezug zur Theorie, Forschung und bedeutsamen nationalen Projekten dargestellt, um abschließend das Projekt „Libelle“ in diesen Kontext einzuordnen.

2.1 Der Übergang als Transition

2.1.1 Der Übergangsprozess als Transition nach dem Transitionsansatz

Zum Begriff „Transition“ in Deutschland

Der eher unspezifische Begriff „Übergang“ (Schuler et al. 2016, 20) wird in der aktuellen, wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Fachdiskussion mittlerweile durch den Begriff „Transition“ ersetzt (Albers/Lichtblau 2014, 16) bzw. bevorzugt gebraucht (Roßbach/Kluczniok 2013, 298) oder synonym verwendet. Welzer erklärt in diesem Zusammenhang, dass der Begriff des Übergangs, einerseits teleologisch gesehen mit definierten Ausgangs- und Ankunftspunkten und andererseits mit einer Linearitätsvorstellung von Entwicklungsprozessen des Menschen verbunden ist. Diese Vorstellungen sind vor dem Hintergrund des „Individualisierungsschubs“ (Welzer 1993, 9) und „flexibilisierten Biographiemustern“ (ebd., 25) nicht mehr eindeutig haltbar (ebd., 25; 36/37). Als Konsequenz beschreibt Welzer, dass Be-

griffe wie Übergang oder Passage „abzugeben“ und der Begriff der „Transition“ genutzt werden sollte. Nach seiner Ansicht wird durch den Begriff der Transition die damit verbundene Prozesshaftigkeit deutlich. Er bezeichnet Transitionen als „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (ebd., 37).

Die Ersetzung des Begriffes „Übergang“ durch den Begriff „Transition“ in der deutschsprachigen Forschung geht besonders auf die Arbeiten der Autorengruppe um Griebel und Niesel zurück. Der Begriff „Transition“ wurde von diesen aus dem Englischen in die deutschsprachige Diskussion für Übergänge in der Bildungslaufbahn eingeführt (Schuler et al. 2016, 19). Griebel und Niesel schließen sich zwar der Sichtweise Welzers an, indem sie erklären, dass das Konzept der Transition an Bedeutung gewann, indem es Vereinfachungen und Schematisierungen überwand, welche eher mit dem Konzept des Übergangs verbunden waren (Griebel/Niesel 2004, 26). Sie erweitern diese Sichtweise allerdings im Rahmen des von ihnen entwickelten Transitionsansatzes. Nach Griebel und Niesel wird durch den Begriff der Transition dessen Komplexität und die damit einhergehenden individuellen und sozialen Prozesse deutlich, mit denen Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene verbunden sind (ebd., 26; 35). Aus ihrer Perspektive zeigt der Transitionsbegriff eher, dass „es sich bei Übergängen um soziale Prozesse handelt, an denen mehr Subjekte als der einzelne Übergänger beteiligt sind und die sich innerhalb von sich verändernden Kontexten abspielen“ (ebd., 28). So bezeichnen Griebel und Niesel vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Forschungsergebnisse und dem daraus entwickelten Transitionsansatz Transitionen als

„Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/Niesel 2017, 37/38).

Nach Roßbach und Kluczniok impliziert der Begriff der Transition nach Griebel und Niesel demnach eine spezifische theoretische Sicht auf Übergänge (Roßbach/Kluczniok 2013, 298), sodass Diskontinuitäten im Vordergrund stehen und möglicherweise der Übergang zu stark problematisiert wird. Auch Däschler-Seiler kritisiert, dass die Verwendung des Begriffs der „Transition“ nichts an der Problematisierung von Übergängen ändert (Däschler-Seiler 2004, 15/16).

In Ergänzung zur deutschsprachigen Ausrichtung des Begriffes Transition lässt sich auch international konstatieren, dass dieser nicht eindeutig festgelegt ist, da beispielsweise Vrinioti, Einarsdottir und Broström allgemein erklären, dass: „The word transition is rather open; and, in spite of an increasing political and educational interest, it is not very well defined. It deals with border crossing, a physical movement from one physical context to another“ (Vrinioti/Einarsdottir/Broström 2010, 17). Bezogen auf die frühkindliche Erziehung konkretisieren sie Transition „as the time between the first visit in the new educational context and the final setting“ (ebd., 4).

Insgesamt wird in der Fachdiskussion durch den Gebrauch des Begriffes der „Transition“ versucht, die Komplexität des Übergangs zu verdeutlichen. Als

eindeutig, kann er aber nicht verstanden werden, da, wie oben kurz dargestellt, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen damit verknüpft werden¹.

Zur Transitionsforschung

Mit der oben dargestellten Sichtweise auf Übergänge stellt der Transitionsbegriff nach Welzer zudem eine besondere Herausforderung für die Transitionsforschung dar, da sich daraus neue Forschungsperspektiven ergeben (Welzer 1993, 8). Wie Welzer sehen Griebel und Niesel die Transitionsforschung aufgrund ihrer theoretischen Grundlagen und empirischen Untersuchungsgegenstände als ein sehr komplexes und vielfältiges Feld der Forschung an (Griebel/Niesel 2003, 139; Griebel/Niesel 2004, 35; Welzer 1993, 8).

International haben sich zwei Richtungen herausgebildet. So stehen im englischsprachigen Raum im Sinne einer soziologisch-anthropologischen Tradition besonders die Arbeiten von Uri Bronfenbrenner und sein ökopyschologischer Ansatz (Bronfenbrenner 1989) als Grundlage zur Beschreibung und Erklärung von Transitionen im Fokus. Beispielsweise wurde Bronfenbrenners Ansatz auch bei der Entwicklung des „Ecological and Dynamic Model of Transition“ von Rimm-Kaufmann und Pianta (Rimm-Kaufmann/Pianta 2000) genutzt, um die beim Übergang verankerten Wechselwirkungen der unterschiedlichen Systeme durch den Übergang von der Kita in die Grundschule zu konkretisieren. Im deutschsprachigen Raum haben besonders die Arbeiten von Griebel und Niesel und deren familienpsychologische Sichtweise auf Transitionen bzw. deren interdisziplinäres Transitionsmodell zur Ausgestaltung der Transitionsforschung beigetragen (Albers/Lichtblau 2014, 16/17).

Die Transition von der Kita in die Grundschule

Wie komplex das Feld der Transitionsforschung ist, lässt sich am Beispiel des normativ-institutionellen Übergangs von der Kita in die Grundschule verdeutlichen. Für diesen Übergang identifizieren Hanke und Hein in der deutschsprachigen, früh- und grundschulpädagogischen, fachdidaktischen, entwicklungs- und lernpsychologischen Literatur insgesamt neun unterschiedliche thematische Forschungsstränge. Innerhalb dieser Stränge werden unterschiedliche Forschungsfragen verfolgt und entsprechend unterschiedliche „forschungsmethodische und – methodologische Zugangsweisen“ (Hanke/Hein 2010, 91/92) genutzt. Hanke und Hein zeigen mit diesem Überblick (ebd., 92–96) auf, dass in den letzten Jahren einige Anstrengungen zur Erforschung dieses normativ-institutionellen Übergangs in Deutschland unternommen wurden, gleichzeitig aber noch Forschungsdesiderata vorliegen (ebd., 97). So mangelt es in Deutschland beispielsweise an repräsentativen Längsschnittstudien, anhand derer die Entwicklung und Bildung von Kindern in dieser Phase der Transition nachvollzogen werden können und deutlich wird, welche Rolle die Kontexte dabei einnehmen (Fried 2013b, 318). Es wurden in den letzten Jahren zwar zahlreiche Projekte zur „pädagogisch-(fach)didaktischen Gestaltung des Übergangs“ (Strang 7) initiiert, um diese zu erforschen und umzusetzen (Hanke/

1 In dieser Arbeit werden die beiden Begriffe „Übergang“ und „Transition“ synonym verwendet. Dabei stehen die Merkmale des Begriffes „Transition“ im Fokus.

Hein 2010, 95), allerdings besteht weiterhin Forschungsbedarf, wie dies im Einzelnen umgesetzt werden kann.

International ist die Transition von der Kita in die Grundschule dagegen schon länger ein wichtiges Forschungsthema. Hierbei kann bezogen auf die erziehungswissenschaftliche Forschung zum Übergang von der Kita in die Grundschule, verstanden als Transition in das formale Bildungssystem, auf eine „umfangreiche Datenlage“ zurückgegriffen werden (Albers/Lichtblau 2014, 16)².

Der Transitionsansatz als Orientierung zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen rückte der Transitionsansatz schnell in den Fokus der deutschsprachigen Fachdiskussion, in welcher er heute durch seine neuere theoretische Rahmung institutioneller Übergänge als grundlegend gilt (Hanke/Hein 2010, 93).

Griebel und Niesel gehen als Begründer des Transitionsansatzes davon aus, dass bei der Transition von der Kita in die Grundschule nicht die Herstellung von Kontinuität im Zentrum steht, sondern es von Bedeutung ist, Diskontinuitäten als Impulse für die weitere Entwicklung der Kinder (und Eltern) zu nutzen. Diese Diskontinuitäten bzw. Veränderungen für das Kind und dessen Eltern beschreiben Griebel und Niesel auf den drei Ebenen: individuell, interaktional und kontextuell. Auf den drei Ebenen beschreiben die Autor*innen vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Ergebnisse der Transitionsforschung das Anforderungsprofil für Kita-Kinder, die zu Schulkindern werden und für Eltern, die von Eltern eines Kita-Kindes zu Eltern eines Schulkindes werden (Griebel/Niesel 2003, 138–140; Griebel/Niesel 2017, 118–176). Dem Kind und seinen Eltern wird in diesem Kontext eine aktive Rolle bei der Bewältigung des Transitionsprozesses zugesprochen (Griebel/Niesel 2017, 117).³

Die am Übergang beteiligten Pädagog*innen nehmen auf „die Übergangsbewältigung „nur“ Einfluss“ (ebd.), vollziehen diesen Übergang allerdings nicht selbst. Gerade dieses „Einflussnehmen“ steht in dieser Arbeit vor dem Hintergrund der Gestaltung von Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule durch die beteiligten Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen im Fokus. So werden nach Griebel und Niesel auch die Pädagog*innen beim Übergang in die Grundschule mit besonderen Anforderungen konfrontiert, welchen sie aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation moderieren und begleiten. (ebd., 35–38; 116/117).

2 Wie umfangreich die Datenlage in den USA und Kanada ist, zeigen Griebel und Niesel 2004 in einem kurzen Forschungsüberblick (Griebel/Niesel 2004, 102–107).

3 Gerade der Einbezug der Perspektive der Eltern ist für die Transition von der Kita in die Grundschule in Deutschland eher neu. Da im Rahmen dieser Arbeit bezogen auf die Gestaltung von Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Institutionen (die Kinder und) das professionell tätige Personal beim Übergang im Fokus stehen, kann an dieser Stelle auf die Bewältigung des Übergangs für die Eltern nur verwiesen werden. Insgesamt wurden in den letzten Jahren einige Studien und Projekte zur Erforschung der Perspektive der Eltern beim Übergang und deren Einfluss durchgeführt: Griebel/Niesel 2002; Griebel 2010; Griebel/Niesel 2017; Nagel et al. 2012; Wildgruber et al. 2013).

Bezogen auf die Moderation des Übergangs von Seiten der Kitafachkräfte und Lehrkräfte der Grundschule erklären die Autor*innen, dass beide Berufsgruppen zwar unterschiedliche Bildungsaufträge verfolgen, im Übergangsprozess aber direkt miteinander verbunden sind, sodass ein fachlicher Austausch und eine pädagogische Abstimmung erfolgen sollte (ebd., 117/118). Hierbei ist nach Griebel und Niesel ein sozialer Prozess der Kommunikation und Partizipation als Ko-Konstruktion zentral, welcher bei der Transition zu einem Prozess der gemeinsamen Verständigung aller Akteure (Kind, Familie und Bildungseinrichtungen etc.) wird (Griebel 2011, 45). Der spezifische Auftrag der pädagogischen Fachkräfte in der Kita und der Lehrkräfte in der Grundschule liegt in diesem Kontext beispielsweise darin, Bildungsprozesse einerseits institutionsspezifisch, andererseits in gemeinsamer Kooperation der verschiedenen Systeme auch institutionsübergreifend zu begleiten und zu unterstützen, um den Übergang mit Blick auf die Entwicklung des einzelnen Kindes möglichst anschlussfähig zu gestalten (Griebel/Niesel 2017, 115). Dies kann durch Angebote zur Übergangsgestaltung, wie beispielsweise anschlussfähige Lerngelegenheiten⁴ realisiert werden.

Allerdings wird der Transitionsansatz auch kritisch diskutiert bzw. als ergänzungsbedürftig angesehen. Dies betrifft besonders die pauschale Annahme, dass mit dem Schuleintritt Schwierigkeiten und Probleme einhergehen (Faust/Kratzmann/Wehner 2012, 198; Kluczniok/Roßbach 2013, 305). Zurückgeführt wird dies auf die schwerpunktmäßige Berücksichtigung beispielsweise der Theorien von Filipp (Filipp 1995) und Lazarus (Lazarus 1995), in welchen der Übergang als „kritische Lebensereignisse“ (Filipp 1995, 4/5) bzw. „Belastung/Stress“ (Lazarus 1995, 201) verstanden wird. Zudem werden von den Kritikern die Ergebnisse empirischer Untersuchungen, in welchen die Kinder zwischen einem Drittel und bis zur Hälfte Übergangsprobleme aufzeigen (z. B. Beelmann 2002; Griebel/Niesel 2002) in der Form in Frage gestellt, dass in anderen Untersuchungen (z. B. Beelmann 2013; Faust/Kratzmann/Wehner 2012) eher weniger Kinder Schwierigkeiten beim Übergang aufweisen (Faust/Kratzmann/Wehner 2012, 208; Kluczniok/Roßbach 2014, 16). So kann die Modellvorstellung des Schuleintritts als „kritisches Lebensereignis“ zwar für die Betrachtung von Einzelfällen sinnvoll sein, als übergreifende Rahmentheorie für alle Schulanfänger*innen und deren Eltern ist er jedoch weniger geeignet (Schuler et al. 2016, 20). Als Alternativtheorie zur Beschreibung des Übergangs von der Kita in die Grundschule schlägt die Autorengruppe um Gabriele Faust⁵ vor, die „paradoxe Theorie“ der Gruppe um Caspi und Moffitt

4 Vgl. Kapitel 2.2.4.4.

5 Einschränkung zur Kritik am Transitionsansatz muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass diese sich auf die Untersuchungen im Rahmen des BiKS-Projektes beziehen. In diesem Projekt (BiKS- „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Grundschulalter“) konnten in Bayern und Hessen 547 Kinder und deren Familien aus 97 Kindergärten und im Anschluss weiterführend in der Grundschule 327 Kinder bzw. Familien aus 87 Grundschulen begleitet werden. Das Projekt verfolgte ein „Current Mixed Method Design“ und umfasste den Projektzeitraum von 2005–2013 (Faust/Kratzmann/Wehner 2013a, 34). In diesem Projekt stand der Fokus beim Übergang auf Verhaltensproblemen und körperlichen Erkrankungen von Kindern. Nicht betrachtet wurden

zu nutzen. Diese geht davon aus, dass in Übergangsphasen Veränderungen der Persönlichkeit und neu entwickelte Verhaltensweisen eher unwahrscheinlich sind und stattdessen auf schon bestehende persönlichkeitspezifische Verhaltensweisen zurückgegriffen wird, die in der Übergangssituation aktiviert werden (Faust 2008b, 5; Faust/Kratzmann/Wehner 2012, 198; Kluczniok/Anders/Roßbach 2015, 131). Caspi und Moffitt erklären dazu: „Our answer is paradoxical: Characterological continuity is most likely to emerge during periods of social discontinuity“ (Caspi/Moffitt 1993, 247). Im Rahmen dieser Theorie werden Anpassungsprobleme, wie beispielweise erhöhte Angst, Schüchternheit oder dissoziales Verhalten, nicht wie beim Transitionsansatz als Begleiterscheinung bzw. Folge des Übergangs interpretiert. Caspi und Moffitt gehen vielmehr davon aus, dass „individual differences tend to be magnified whenever individuals experience profound discontinuities in the total life space; that is, personality differences are accentuated when environmental events disrupt previously existing social equilibria“ (Caspi/Moffitt 1993, 247). Einschränkend erklären diese zudem, dass dies nicht auf alle Übergangssituationen zutreffen muss (ebd., 250/251). Beide Theorien unterscheiden sich damit grundlegend voneinander. In dem Zusammenhang erklärt Sturmhöfel, dass die Theorie nach Caspi und Moffitt eine alternative Perspektive nicht nur für die Erforschung (z. B. Beelmann 2013; Faust/Kratzmann/Wehner 2012; Kluczniok/Anders/Roßbach 2015), sondern auch für die Gestaltung des Übergangs ermöglicht. Kritisch merkt sie jedoch an, dass die „paradoxical theory of personality coherence“ nach Caspi and Moffitt nur auf Hypothesen basiert und der Übergang von der Kita in die Grundschule nur beispielhaft genannt wird (Sturmhöfel 2017, 18/19).

Neben dem ausführlicher dargestellten Aspekt der Problematisierung des Übergangs, kann als weiterer Kritikpunkt am Transitionsansatz angeführt werden, dass die Begleitung des Übergangs von der Kita in die Grundschule und deren konzeptionelle Ausgestaltung im Transitionsansatz inhaltlich nicht weiter spezifiziert wird. Da der Transitionsansatz als Rahmentheorie auf verschiedenste Übergänge übertragbar ist, nimmt er zu den curricularen Anforderungen bzw. Möglichkeiten der didaktisch-methodisch Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule nur eingeschränkt Stellung (z. B. Faust 2008b, 3; Roßbach/Kluczniok 2013, 305; Schuler et al. 2016, 20). Die paradoxe Theorie nach Caspi und Moffitt zeigt hierzu allerdings auch keine konkreten Möglichkeiten auf.

Vor diesem Hintergrund leisten die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten und durchgeführten Lerngelegenheiten einen Beitrag zur pädagogisch-didaktischen Konkretisierung des Transitionsansatzes bezogen auf die Gestaltung von Anschlussfähigkeit. Die Lerngelegenheiten zeigen Möglichkeiten auf, wie der Übergang pädagogisch-didaktisch im Sinne der zwei Perspektiven Kontinuität und Diskontinuität gestaltet werden kann. Um diese Anschlussfähigkeit sinnvoll zu gestalten, wird im Folgenden dargelegt, welche Entwicklungs- und Bildungsprozesse Kinder im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität beim Übergang durchlaufen.

Faktoren wie soziale Kompetenzen oder sozialer Rückzug, sodass bei Übergangsproblemen nur von Kindern gesprochen werden kann, die klinisch auffällig waren (Arndt/Kipp 2016, 18; Faust 2013b, 297; Faust/Kratzmann/Wehner 2013b, 262–267).

2.1.2 Entwicklungs- und Bildungsprozesse des Kindes im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität

Während der Transition von der Kita in die Grundschule steht das Kind bzw. stehen dessen Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität. Es kann an bereits gemachte Erfahrungen anknüpfen und muss zusätzliche Erfahrungen neu sortieren. Es erlebt eine Phase von Alt zu Neu bzw. von Vertraut zu Unvertraut. In diesem Prozess können neue Erfahrungen, d. h. Diskontinuitäten als positiv angesehen werden, wenn sie neue Entwicklungschancen für das Kind enthalten (Speck-Hamdan 2007, 22). So werden im Folgenden die für diese Arbeit wichtigen Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder auf den zuvor beschriebenen Ebenen des Transitionsansatzes (individuell, interaktional, kontextuell) herausgestellt und durch deren Schutzfaktoren ergänzt.

Das Erleben von Kontinuität und Diskontinuität auf individueller Ebene

Auf individueller Ebene muss das Kind einen Statuswechsel vom „Kindergartenkind“ zum „Schulkind“ bewältigen, welcher mit den Vorstellungen einhergeht, dass es nun „größer ist“, „es mehr darf“ und „mehr kann“. Verbunden damit sind Veränderungen der *Identität des Kindes* (Griebel/Niesel 2003, 140; Griebel/Niesel 2017, 119). In diesem Zusammenhang stellt das *Selbstkonzept* eine kognitive Identitätskomponente des Kindes dar (Martschinke 2005, 262/263). Ein positives Selbstkonzept gilt wiederum als wichtige personale Ressource, um belastende Situationen, wie den Übergang von der Kita in die Grundschule, zu bewältigen (Griebel/Niesel 2017, 191/192). Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts ist demnach Entwicklungsaufgabe und Schutzfaktor zugleich (Eckerth/Hein/Hanke 2011, 91). Beim Schuleintritt verfügen nach Kammermeyer die meisten Kinder über ein „positives, meist überhöhtes Selbstkonzept“ (Kammermeyer 2010, 162), da gerade kleine Kinder davon ausgehen, durch Anstrengung alles erreichen zu können. Dagegen sind das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und/oder die Selbstwirksamkeit bei 20% der Kinder eher gering ausgeprägt (ebd.). Gerade diese Kinder müssen im Rahmen des Übergangs stärker beachtet werden, da beim Schuleintritt das Selbstkonzept eine Umstrukturierung erfährt. Neben dem sozialen und psychischen Selbstkonzept baut sich nun ein schulisches Selbstkonzept auf, dessen Entstehung auf Leistungs- und Akzeptanz Erfahrungen zurückzuführen ist (Hacker 2014b, 434). Dieses schulische Selbstkonzept wurde im Rahmen der KILIA-Studie schon 2002 von Martschinke et al. zu Beginn des Schulanfangs bezogen auf den Schriftspracherwerb und Mathematik untersucht. Es zeigte sich, dass zu Beginn der Grundschulzeit die Lehrkräfte mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder konfrontiert sind und eine hohe Heterogenität in diesem Bereich vorfinden (Martschinke et al. 2002, 62/63).

Zudem wurden im FiS-Projekt („Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“) von 2006–2009 Lern- und Bildungsprozesse von Kindern, wie u. a. das „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“, vom letzten Kita-Halbjahr bis Ende des 2. Schuljahres erfasst. Am Projekt nahmen 700 Kinder aus 38 Kindertageseinrichtungen und später aus 49 jahrgangsbezogenen und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an 15 Grundschulen teil. Für die Er-

fassung des „Selbstkonzeptes der Schulfähigkeit“ wurde kurz vor und kurz nach der Einschulung, am Ende des 1. und 2. Schuljahres der Teilfragebogen SIKS des Diagnoseverfahrens FEES 1–2 genutzt. Bei den Kindern des FiS-Projektes ließ sich feststellen, dass das „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ in der Übergangsphase im Durchschnitt sehr hoch ausgeprägt ist. Insgesamt konnten fünf unterschiedliche Entwicklungstypen identifiziert werden: 1. bis zum Ende des ersten Schuljahres ein leichter Anstieg des Selbstkonzeptes, dann ein leichter Abfall; 2. bis zum Ende des ersten Schuljahres ein Anstieg, dann ein deutlicher Abfall des Selbstkonzeptes; 3. am Ende des ersten Schuljahres ein deutliches Tief bezogen auf das Selbstkonzept; 4. sowohl zu Beginn des ersten als auch am Ende des zweiten Schuljahres ein Tief des Selbstkonzeptes; 5. zu Beginn des ersten Schuljahres ein anfängliches Tief des Selbstkonzeptes, welches aber kontinuierlich bis Ende des zweiten Schuljahres ansteigt. Insgesamt ist das Selbstkonzept der Kinder im FiS-Projekt auch am Ende der Schuleingangsphase durchschnittlich sehr hoch ausgebildet (Eckerth/Hein/Hanke 2011, 93; Eckerth/Hanke/Hein 2012, 63–68). Die Ergebnisse zeigen, dass die Pädagog*innen beim Übergang unterschiedliche Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen müssen.

Zudem zeigt sich in der Forschung ein (recht) enger Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung (Martschinke 2005, 263). Kammermeyer erklärt in diesem Kontext, dass ein überhöhtes Selbstkonzept motivationale Vorteile für das Lernen bietet. Wenn Kinder ihre Leistung hoch einschätzen, lassen sie sich eher auf schwierige und anstrengende Aufgaben ein und können dadurch wichtige Lernerfahrungen sammeln. Kammermeyer vermutet, dass dies ein entscheidender Grund dafür ist, dass die meisten Kinder den Übergang in die Grundschule gut bewältigen (Kammermeyer 2010, 162). Aufgrund dessen kann das Selbstkonzept, wie bereits erwähnt, als Schutzfaktor für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs genannt werden (Eckerth/Hanke 2015, 59–61).

Eine weitere Herausforderung erfährt das Kind durch den Statuswechsel vom Kindergarten- zum Schulkind. Dieser ist ein komplexer Prozess und ist mit unterschiedlichen Emotionen, wie meist mit Stolz, Freude und Neugier, aber auch mit Ungewissheit und Angst, je nach individueller Wahrnehmung und Verarbeitung, verbunden. Als eine Entwicklungsaufgabe kann hierbei die *Bewältigung bzw. Regulation dieser Emotionen* angesehen werden (ebd., 36), welche bereits in der frühen Kindheit erworben werden. Die Fähigkeit der Emotionsregulation des Kindes und das Wissen über Emotionen haben sich in der Forschung als Prädiktoren für späteres Sozialverhalten und das Auftreten von Verhaltensstörungen herausgestellt (Frank/Martschinke 2012, 143). *Emotionale und soziale Kompetenzen*, wie Emotionen bei sich und anderen zu erkennen, Empathiefähigkeit und die Regulation von Emotionen sind vor diesem Hintergrund eng miteinander verbunden (ebd.) und können als weitere Schutzfaktoren auf individueller Ebene angesehen werden (Eckerth/Hanke 2015, 62).

In Bezug auf die *sozialen Kompetenzen* kommt es in der Grundschule zu einer Ausweitung sozialer Beziehungen. So nehmen Dauer und Sprachanteile der Interaktionen zu und die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme entwickelt sich weiter (Petillon 2011, S. 170). Dass sich die Förderung von sozialen Kompetenzen, wie Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, sowie prosozialem und kooperati-

vem Verhalten, als sinnvoll erweist, konnte im institutionsübergreifenden Projekt „Starke Kinder haben einen starken Anfang“⁶ gezeigt werden. Das Projekt gliederte sich in zwei große Teilprojekte (eine Phase vor und eine Phase nach Schulbeginn). Im Kindergarten fand in zwei Phasen und in der Grundschule in einer Phase eine bilderbuchgestützte Intervention mit dem oben genannten Ziel einer Förderung von emotionalen, personalen und sozialen Kompetenzen der Kinder im Übergang in die Grundschule statt. Um die Effekte der Interventionen bzw. Fördermaßnahmen überprüfen zu können, wurden zudem die sozialen Kompetenzen der Kinder u. a. mit Hilfe einer sechsstufigen Skala, in Form von Einschätzskalen für die Erzieher*innen und Lehrkräfte, entwickelt⁷. Dabei wurden im vorschulischen Bereich Daten von 188 Kindern, im schulischen Bereich von 225 Kindern erfasst. Interessant in Bezug auf die Entwicklung personaler, sozialer und emotionaler Kompetenzen im Übergang ist, dass die Erzieher*innen und Lehrkräfte bei 18,2% der Kinder in Bezug auf personale Kompetenzen (z. B. Selbstkonzept), bei 8,3% der Kinder hinsichtlich sozialer Kompetenzen (z. B. prosoziales Verhalten) und bei 9,6% der Kinder bezogen auf emotionale Kompetenzen (z. B. emotionale Ausdrucksfähigkeit) Förderbedarf sahen. Hinsichtlich der Effekte des Programms zeigte sich, dass in der Projektgruppe Zuwächse in allen drei genannten Kompetenzbereichen festgestellt werden konnten. Dies war in der Kontrollgruppe nicht der Fall, da hier beispielsweise im Bereich emotionaler Kompetenzen sogar kleine negative Tendenzen erkennbar waren. Im Durchschnitt zeigte das Gesamtprojekt positive Effekte auf alle beteiligten Kinder in der Phase des Kindergartens wohingegen in der schulischen Phase besonders die sozialen Kompetenzen von Risikokindern verbessert werden konnten (Martschinke/Frank 2012, 159–172; Martschinke/Frank 2015, 33–35).

Neben den sozialen Kompetenzen wird in der Phase des Übergangs in die Grundschule der Bereich der Metakognition den unterrichtsnahen und schulischen Kompetenzen zugeordnet (Eckerth/Hanke 2015, 36/37). Der Bereich der *Metakognition* bzw. die Erforschung strategischer Kompetenzen und deren Beziehung zu metakognitivem Wissen wurden in den letzten Jahren besonders intensiv untersucht. Dabei konnte gerade für Kinder im Übergang von der Kita in die Grundschule ein „Produktionsdefizit“, d. h. Kinder wenden Strategien nicht spontan, aber nach entsprechender Instruktion durch den/die Pädagog*in an, registriert werden. Folge davon sind bessere Gedächtnisleistungen (Krajewski/Kron/Schneider 2004, 48). Vor diesem Hintergrund wurden in einer Längsschnittstudie von Krajewski, Kron und Schneider mit 102 Kindergartenkindern intraindividuelle Verläufe der Gedächtnisentwicklung von Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule untersucht. Im Zentrum stand das strategische Verhalten bei der Bearbeitung von Gedächtnisaufgaben. Bezogen auf das Metagedächtnis fand u. a. ein Metagedächtnis-Interview zur Erfassung des allgemeinen deklarativen Gedächtniswissens statt. Dabei konnte in der Studie eine vergleichsweise hohe Korrelation zwischen dem aufgabenspezifischen Metagedächtnis (= „Reflektion eigenen strategischen Ver-

6 Genauer zum Projekt: Frank et al. 2010, 47–50.

7 Genauer: Martschinke et al. 2012.

haltens“ (ebd., 51)) und den Strategiewerten der Kinder aufgezeigt werden. Beide Konstrukte stehen nach den Befunden dieser Studie eng zueinander in Beziehung, allerdings weisen die Autor*innen daraufhin, dass noch weitere Untersuchungen zur Stützung dieser These von Bedeutung sind. Abschließend leiten Krajewski, Kron und Schneider aus ihrer Untersuchung ab, dass „strategisches Verhalten“ (ebd., 57) sich positiv auf die Lernleistung auswirkt (ebd., 48–57). So kann die Förderung des „strategischen Verhaltens“, d.h. die Anwendung von Strategien beispielweise bei der Strukturierung von Inhalten (ebd., 50) in der Phase des Übergangs als wichtig für dessen Bewältigung angesehen werden.

Weitere wichtige Erfahrungen machen Kinder während der Transition von der Kita in die Grundschule auch bezogen auf *lernbereichsspezifische Kompetenzen*, z.B. (schrift)sprachliche und mathematische Bildungsprozesse. So konnte in vielen nationalen und internationalen Quer- und Längsschnittstudien nachgewiesen werden, dass „lernzielnahe frühkindliche Kompetenzen die wichtigsten Prädiktoren für die spätere schulische Leistungsentwicklung sind“ (Wildgruber/Griebel 2016, 13). In der Forschung standen dabei vor allem die Bildungsbereiche Sprache bzw. Literacy und Mathematik⁸ im Fokus. Für das *Lesen- und Schreibenlernen* im vorschulischen und schulischen Bereich wurde in den letzten Jahren auf einzelne Kompetenzen verwiesen, die für den weiteren Lernprozess des Lesens und Schreibens besonders wichtig sind, da diese aufeinander aufbauen. Als frühe (schrift)sprachliche (Vorläufer-)Kompetenzen bzw. wichtige Prädiktoren für die weitere (schrift)sprachliche Entwicklung gelten die phonologische Informationsverarbeitung, Sprachfähigkeit und das Wissen über Schrift. Diese sind beim Übergang von der Kita in die Grundschule sehr unterschiedlich in den Erfahrungen der Kinder ausgestaltet (Eckerth/Hanke 2015, 37/38; Wildgruber/Griebel 2016, 14)⁹.

Ergänzend zu den dargestellten Aspekten für die Entwicklung der Kinder beim Übergang in diesem Bildungsbereich lässt sich die australische Studie von Margetts anführen. In dieser befragte sie 54 Kinder sieben Monate nach Schuleintritt dazu, was Kinder, die neu in die Schule kommen, über die Schule wissen müssen. Durch die Antworten der Kinder wurde deutlich, dass diese ein hohes Bewusstsein über die Bedeutung von bildungsbereichsspezifischen Kompetenzen zu Schulbeginn haben. Die Kinder erklärten in 27,4% der Antworten, dass aus ihrer Perspektive „academic skills“ für neue Schulkinder wichtig sind. Hierbei standen besonders „Literacy-Fähigkeiten“, wie „writing“ (35%), „reading“ (22,1%) und „knowledge of alphabet and phonics“ (8,9%) im Vordergrund (Margetts 2013, 84, 92).

Vor dem Hintergrund der hier ausgewählten Studien und Projekte lässt sich für die *individuelle Ebene* festhalten, dass die Kinder während der Transition in die Grundschule in personaler, emotionaler, sozialer und bildungsbereichsspezifischer

8 Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem Bildungsbereich Literacy liegt, kann auf Ergebnisse für den Bereich Mathematik nur verwiesen werden. So wurden auch für diesen Bereich zu Schulbeginn Leistungsunterschiede zwischen den Kindern von bis zu vier Jahren festgestellt (Krajewski 2005, 89) und einzelne Prädiktoren für die weiteren Bildungsprozesse der Kinder herausgestellt (Schneider/Küspert/Krajewski 2016, 70/71).

9 Im Rahmen einer genaueren Darstellung für den Bildungsbereich Literacy vgl. Kapitel 3.

Hinsicht im Spannungsfeld zwischen gemachten Kontinuitäts- und Diskontinuitäts Erfahrungen stehen. Diese Erfahrungen fallen allerdings sehr unterschiedlich aus, sodass sich der Übergang in den (Lern-)Voraussetzungen der Kinder als heterogene Phase erweist. Einzelne Schutzfaktoren, wie beispielsweise ein positives Selbstkonzept, soziale und bereichsspezifische Kompetenzen können Risiken möglicherweise abmildern.

Das Erleben von Kontinuität und Diskontinuität auf interaktionaler Ebene

Auf interaktionaler Ebene muss das Kind *Veränderungen von Beziehungen* bewältigen. Dies können beispielsweise Verlusterfahrungen bezogen auf Beziehungen zu anderen Kindern, den Erzieher*innen und der vertrauten Umgebung im Kindergarten sein, da sie nun deutlich weniger oder keine Zeit mehr mit diesen verbringen. Hinzu kommen neue Beziehungen, wie beispielsweise zur Lehrkraft oder gleichaltrigen Kindern (Griebel/Niesel 2003, 141; Griebel/Niesel 2017, 119). Hierbei bietet der Schulanfang Impulse zur Weiterentwicklung, da alle Kinder gleichzeitig die neue Gruppe konstituieren müssen. Die Struktur der Gruppe ist anders als im Kindergarten, beispielsweise bezogen auf die Größe. Durch diese Diskontinuität haben die Kinder die Chance, eine veränderte Rolle in der neuen Gruppe bzw. dem *neuen Bezugssystem* Schule einzunehmen. Hierzu gehören im engeren Sinne die Mitschüler*innen der Klasse, die Klassenlehrer*in und die in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte (Eckerth/Hanke 2015, 39). Im weiteren Sinne treten die Kinder auch mit anderen Personen, wie Sozial- oder Förderpädagog*innen, Eltern anderer Kinder, weiteren pädagogischen Fachkräften, dem Hausmeister, etc. in Schule mehr oder weniger in Kontakt. Das neue Bezugssystem und die darin agierenden Akteure zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus, die vom Kind als Herausforderung oder Chance wahrgenommen werden kann. Die Entwicklungsaufgabe für die Kinder besteht darin, die verschiedenen Personen in der Schule kennenzulernen, gemeinsam mit ihnen zu handeln und schließlich nach einiger Zeit in der „neuen Lebensgemeinschaft“ den eigenen Platz zu finden (ebd., 39/40).

In diesem Zusammenhang hat Hännikäinen in Finnland¹⁰ in ihrer ethnografischen Studie die kognitiven, sozialen und emotionalen Strategien von Kindern untersucht, die diese bei der Bildung einer Gemeinschaft einsetzen und wodurch ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entsteht. Hännikäinen führte im letzten Jahr einer finnischen Vorschule („preschool“) videographierte Beobachtungen zu drei Zeitpunkten durch. Die Beobachtung wurde bei 29 Sechsjährigen mit vier Fachkräften und einer Untergruppe von zehn Kindern mit Erzieher*innen durchgeführt (Hännikäinen 2005, 100). Hännikäinen konnte zeigen, dass die Gruppe zu einer „disciplined community of learners“ (ebd., 108) wurde und ein Zusammengehö-

10 Im Gegensatz zu Deutschland verfügt das finnische Bildungswesen über nationale Curricula für die frühkindliche, vorschulische und schulische Bildung. Diese sind national organisiert, um einen „gleitenden Übergang“ zu ermöglichen. Zudem beginnt die Regelschule mit sieben Jahren. Das formale Lernen setzt in Finnland bereits in der Vorschule ein. Diese kann ein Teil der Kita oder der Grundschule sein (Ahtola et al. 2011, 296/297; Griebel/Niesel 2017, 140; Hännikäinen 2005, 99/100;).

rigkeitsgefühl durch das Umsetzen und Einfordern unterschiedlicher Regeln in Bezug auf Moral, Konvention und Sicherheit entstand. So stellte sie für „everyday routines“ (ebd., 100) fest, dass bei den Kindern (und dem pädagogischen Fachpersonal) die Regeln bezogen auf Konventionen am häufigsten benannt wurden, wie beispielsweise nicht abzuschreiben, zu warten, an der Reihe zu sein und nicht zu spät zu kommen (ebd., 102). Gemeinsame Regeln können somit als bedeutsam für die Gemeinschaft angesehen werden.

Zum „Finden des eigenen Platzes in der neuen Lebensgemeinschaft“ gehört aber nicht nur der Umgang in der Gesamtgruppe, sondern auf interaktionaler Ebene ist auch die *Beziehung zwischen Kind und Erzieher*in* anzuführen. Wie wichtig diese Beziehung zwischen Erzieher*in und Kind im Übergang ist, stellen Wildgruber und Griebel in einem Überblick für den Übergang als Forschungskonstrukt (Wildgruber/Griebel 2016, 13–36) bezogen auf die Kita heraus. Sie verweisen auf einzelne Studien, in denen die „allgemeine Interaktionsqualität“ (ebd., 22) zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind stark mit der Entwicklung der Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen in der Kita und später in der Grundschule zusammenhängen. Allerdings kommen sie vor dem Hintergrund internationaler und nationaler Studien zur Erforschung der Interaktionsqualität, beispielsweise zur Verbreitung des „Scaffolding“ oder des „Sustained Shared Thinking“ in Kitas zu dem Ergebnis, dass diese wirksamen Interaktionsformen von den Fachkräften eher selten angewendet werden (ebd., 21/22).

Zudem erklären sie mit Rückbezug auf einzelne Studien, dass auch die *Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft* Einfluss auf die Transition in die Grundschule nimmt. So zeigen nach Wildgruber und Griebel Studien, dass Kinder mit einer guten Beziehung zu Gleichaltrigen und Eltern, aber mit einer schlechten Beziehung zur Lehrkraft, schlechtere Werte bezogen auf die Anpassung an die Schule aufweisen, als Kinder, die zu allen drei Personengruppen ein gutes Verhältnis haben. Außerdem zeigen Kinder, die ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft haben, aber eine schlechte Beziehung zu Eltern und Gleichaltrigen, dass diese Kinder bessere Werte aufweisen, als diejenigen Kinder, die zu allen drei Personengruppen schlechte Beziehungen haben. Die Autoren schlussfolgern daraus, dass die Beziehung zur Lehrkraft möglicherweise eine kompensatorische Wirkung hat. Besonders wichtig ist demnach eine positive Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind, für Kinder, deren Entwicklungsvoraussetzungen auf persönlicher bzw. familiärer Ebene eher ungünstig sind (ebd., 26).

In der Phase des Übergangs ist zudem der *Kontakt zu anderen Kindern* von besonderer Bedeutung für die Kinder (Eckerth/Hanke 2015, 40). Wie wichtig die Anwesenheit von Kindern im Sinne von Freunden im Übergang ist, konnte in der australischen Studie von Dockett und Perry gezeigt werden. Diese führten ein „buddy training project“ an zwei Schulen in Sidney durch. Zur Evaluation des Programms wurden die daran beteiligten Personengruppen, wie „big buddies“, „school staff“, „little buddies“ etc. befragt. So sollten sich die „little buddies“ gegenüber den Forschern zum Schulanfang und ihren „big buddies“ äußern. Interessant ist, dass alle „little buddies“ sehr positive Gefühle zu ihren „big buddies“ hatten und soviel Nähe zu diesen suchten, wie es möglich war. Die „big buddies“ gaben den „little buddies“ in der großen Schule und auf dem Pausenhof Sicherheit (Dockett/

Perry 2005, 22, 27–30). Die Gegenwart von Freunden bzw. gleichaltrigen Bezugspersonen ist demnach für die Kinder besonders wichtig.

In Verbindung zu diesem Ergebnis ist die zuvor dargestellte australische Studie von Margetts anzuführen. Auf die Frage, was Kinder, die neu in die Schule kommen, über diese wissen müssen, war das bestimmende Thema der Kinder die Beziehung zu anderen Kindern, wie z.B. Freunde kennenlernen oder prosoziale Verhaltensweisen zeigen. Insgesamt konnten ca. 28 % der Antworten in diese Kategorie eingeordnet werden (Margetts 2013, 84).

In Deutschland untersuchte Petillon schon 1993 in seiner Studie zum Sozialleben von Schulanfängern, wie diese ihr Sozialleben in der Gleichaltrigengruppe im Laufe der ersten beiden Schuljahre wahrnehmen und bewerten. Hierzu wurden die Kinder zu Sozialereignissen, die sie besonders bewegten, befragt. Außerdem bewerteten sie ihre Mitschüler in einem soziometrischen Wahlvorgang und gaben im Rahmen eines Interviews Auskunft über Freundschaftsbeziehungen. Petillon konnte aufzeigen, dass sich ca. 80% der Sozialereignisse (zu Beginn und am Ende des 1. Schuljahres sowie am Ende des 2. Schuljahres) auf Mitschüler*innen und nur 6% auf die Lehrkraft bzw. 13% auf die Schule beziehen (Petillon 1993, 4, 47/48, 55, 61, 66, 71). Dieses Ergebnis verweist (im deutschsprachigen Raum) darauf, dass für die Kinder während der Transition von der Kita in die Grundschule der Kontakt zu anderen Kindern klar im Fokus steht. So erklärt Petillon, dass es ihnen wichtig ist, eine für sich annehmbare Position in der Gruppe zu finden (ebd., 72/73). Durch qualitative Inhaltsanalysen der erzählten Sozialereignisse der Kinder konnte Petillon zudem feststellen, dass für die Kinder, ähnlich wie in der Studie von Margetts, das zentrale Thema am Schulanfang das „Kennenlernen von neuen Mitschülern“ ist (ebd., 72).

Abschließend zeigte auch die deutsche Interviewstudie von Griebel und Niesel (1997–1999), in der 27 Kinder vor und nach Schuleintritt befragt wurden, dass das Bilden neuer Freundschaften mit älteren Kindern zur Bewältigung des Schuleintritts beiträgt. Häufig knüpften die Kinder mit älteren Kindern Freundschaften, wenn sie einen Hort besuchten.¹¹ Nach Griebel und Niesel kann der Hort als wichtige Ressource für Kinderfreundschaften angesehen werden (Griebel/Niesel 2017, 142–144).

Insgesamt zeigt sich auf *interaktionaler Ebene*, dass das Kind auch auf dieser Ebene Kontinuitäts- und Diskontinuitätserfahrungen macht. So muss es Beziehungen neu ordnen oder entwickeln, wie beispielsweise den Umgang zur Lehrkraft und anderen Mitschüler*innen. Diese Neuordnung stellt das Kind vor einige Herausforderungen, welche als Entwicklungsaufgaben angesehen werden können. Als zentrale Schutzfaktoren dienen auf dieser Ebene die Beziehung des Kindes zum/zur Pädagog*in und der Kontakt zu anderen Kindern. Vor dem Hintergrund ist es

11 Horte sind familienunterstützende und – ergänzende Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung oder speziellen Förderung in Bayern, die Kindern im Alter ab der Einschulung bis 14 Jahre zur Verfügung stehen. Ihr Angebot richtet sich an Schulkinder und sie haben den Auftrag, das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen (Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2003, 1; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2005, 11).

Aufgabe der Pädagog*innen diese Beziehungen bei der Gestaltung des Übergangs und vor allem bezogen auf die Gestaltung von Anschlussfähigkeit in didaktisch-methodischer Hinsicht, zu berücksichtigen.

Das Erleben von Kontinuität und Diskontinuität auf kontextueller Ebene

Auf kontextueller Ebene gehen mit dem Übergang in die Grundschule *curriculare Veränderungen* einher. Das Kind muss einen Wechsel des „Curriculums der Elementarpädagogik zum Lehrplan“ der Grundschule (ebd., 120). bewältigen. So werden zum Beispiel in den Richtlinien und Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 verbindliche Anforderungen formuliert. Diese Kompetenzerwartungen dienen den Lehrkräften in der Grundschule als wichtige curriculare Grundlage zur Unterrichtsplanung. Im elementarpädagogischen Bereich werden auf bildungsprogrammatischer Ebene eher Empfehlungen ausgesprochen, wie die einzelnen Bildungsbereiche in Kita und im Übergang ausgestaltet werden können (MFKJK/MSW 2016¹²). Sie haben meist keinen verpflichtenden Charakter. Im elementarpädagogischen Bereich stehen zudem eher informelle Lernsituationen im Vordergrund, die sich durch eine alltagsintegrierte, situative und auch spontane Förderung auszeichnen. Diese Situationen können durch non-formale Bildungssituationen erweitert werden, welche sich an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder orientieren. Dies könnte beispielsweise durch eine vorbereitete Lernumgebung, verschiedene Aktionen oder Interaktionssituationen umgesetzt werden¹³ (Eckerth/Hanke 2015, 44). Obwohl das formale Lernen in der Grundschule als erste Schule im Bildungssystem zentral ist, sind entsprechende informelle und non-formale Bildungssituationen gerade in der Phase des Übergangs und danach für die Kinder im Sinne einer Balance zwischen Kontinuitäts- und Diskontinuitätserfahrungen von Bedeutung, damit sie an ihren bereits gemachten Lernerfahrungen anknüpfen können. In diesem Zusammenhang konnte die englische Studie von Bulkeley und Fabian aufzeigen, dass sich eine ähnliche pädagogische Vorgehensweise zwischen der „reception class“ (Vorbereitungsklasse) und der darauf folgenden „Key Stage 1“ (Klasse 1 in der Schule) als positiv und unterstützend für die Kinder beim Übergang erweist. Sie untersuchten die Transitionsbewältigung von 16 Kindern aus einer an die Schule angegliederten Vorbereitungsklasse in die erste Klasse. Diese wurde mit Hilfe von Interviews, Fragebögen und Beobachtungen der Eltern, Kinder und Lehrkräfte erfasst (Bulkeley/Fabian 2006, 18, 21/22, 27; Griebel/Niesel 2017, 148). Vor dem Hintergrund der bisherigen und der eigenen Forschung sprechen sich Bulkeley und Fabian eher zur Planung von Kontinuität bei der Gestaltung des Übergangs aus, da „Planning for continuity is [therefore] an important factor in successful transitions, cognitively, emotionally und socially“ (Bulkeley/Fabian 2006, 20; ebd. 27/28).

Daran anknüpfend fanden White und Sharp in ihrer Studie mit 70 Kindern beim Übergang von der Vorbereitungsklasse ins 1. Schuljahr durch Interviews (White/Sharp 2007, 92) u. a. heraus, dass die Kinder gefragt nach ihren Erfahrungen im

12 Vgl. auch Kapitel 2.2.2.

13 Vgl. auch Kapitel 2.2.4.