

1. Einleitung

Seit den Nationalstaatsgründungen des 19. Jahrhunderts kam der Etablierung eines nationalen Bildungssystems eine immer größere Bedeutung zu, um u.a. „die sprachlich-kulturelle Einheit zu befördern und zur Bildung einer nationalen Identität beizutragen“ (Krüger-Potratz 2005: 13). Darüber hinaus formulieren seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) sowie die UN-Kinderrechtskonvention (1990) und die UN-Behindertenkonvention (2006) das Recht des Menschen bzw. des Kindes auf Bildung. In den vergangenen Jahrhunderten entwickelten sich so weltweit differente nationalstaatliche Bildungssysteme, denen in den vergangenen mehr als 60 Jahren eine völkerrechtlich verbindliche Grundlage zur Beschulung der nachwachsenden Generation gegeben wurde. Die international vergleichenden PISA- und IGLU-Studien verdeutlichen dennoch, dass Bildungssysteme heute aufgrund der zunehmenden Globalisierung nicht mehr ausschließlich aus der nationalstaatlichen Perspektive betrachtet werden können (Allemann-Ghionda 2004: 24). Denn erst der seitdem vermehrt gewagte „Blick über den Zaun“ (Graf-Götz 2008: 159) der nationalen Bildungssysteme, macht „[d]ie eigene Besonderheit [...] sichtbar“ (Fend 2006: 150) und verdeutlicht, wie unterschiedlich das verbrieft ‚Recht auf Bildung‘ derzeit in den einzelnen Bildungssystemen umgesetzt wird.

Im Kontext des beschriebenen „Blicks über den Zaun“ (Graf-Götz 2008: 159) kommt den skandinavischen und dabei insbesondere dem finnischen Bildungssystem als dem „PISA-Sieger“ (Spoerr 2002) in der bildungspolitischen Diskussion Deutschlands der vergangenen Jahre eine wichtige Bedeutung als „Projektionsfläche für Vorstellungen einer ‚guten Schule‘“ zu (Waldow 2010: 497). Während die PISA- und IGLU-Studien für Finnland in allen Erhebungsphasen die sehr guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler dokumentieren und zugleich das hohe Maß an vorherrschender Chancengleichheit aufzeigen (vgl. Linnakylä et al. 2007: 16-18), verdeutlicht sich im deutschen Kontext ein Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen der Kinder und ihrer sozialen Herkunft (vgl. exemplarisch Solga 2008; Hamburger 2005; Bos et al. 2012). In Abgrenzung zum tendenziell inklusiv ausgerichteten finnischen Bildungswesen¹ werden seither in Deutschland die negativen Konsequenzen der vergleichsweise frühen Selektion auf drei – unter Einbezug des differenzierten Förderschulwesens vier – unterschiedliche Schulformen für einzelne Schülergruppen zur Diskussion gestellt. Entgegen dem ausgesprochenen Ziel der frühzeitigen Selektion, eine möglichst homogene Leistungs-

¹ In der deutschen Diskussion kann für das finnische Bildungswesen sowohl die Beschreibung des integrativen wie auch des inklusiven Bildungssystems ausgemacht werden. In dieser Arbeit wird demgegenüber der Begriff des ‚tendenziell inklusiven‘ Bildungssystems genutzt, um zwei Umständen Rechnung zu tragen: Zum einen hebt die zuständige Bildungsbehörde ein „principle of inclusion“ (FNBE 2004: 2) hervor, das dem finnischen Bildungssystem zugrunde liege. Auf der anderen Seite sind in der finnischen Fachdiskussion jedoch auch kritische Stimmen in Bezug auf die derzeitigen inklusiven Reformbestrebungen im Bildungswesen auszumachen (vgl. Kap. 3.2). Ohne aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit eine ausführliche terminologische Diskussion vorzunehmen, soll der Begriff des ‚tendenziell inklusiven‘ Bildungssystems beide Positionen abbilden.

gruppe zu bilden, in der alle Schülerinnen und Schüler optimale Lernmöglichkeiten erhalten, verdeutlichen die genannten Studien, dass eben dieses Ziel in Deutschland nur eingeschränkt realisiert werden kann (vgl. Sliwka 2010: 207). Stattdessen illustrieren die Ergebnisse, dass das deutsche Bildungswesen trotz der meritokratischen Grundidee „nicht in der Lage [ist], die Ungleichheit der familiären Voraussetzungen auszugleichen und [...] annähernd gleiche Bildungschancen zu sichern“ (Hamburger 2005: 16). Damit steht sogleich die Frage der Chancengleichheit im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte, die insbesondere auf eine schicht- und migrationsspezifische Ungleichheitsdiskussion ausgerichtet ist (vgl. Klemm 2008: 18). Beide Dimensionen scheinen im finnischen Kontext einen geringen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder zu haben, sodass von Freymann (2002: 1; vgl. auch Graf-Götz 2008) die – ihrer Meinung nach zu kurz gegriffenen – Schlüsse der deutschen Debatte durch folgende Punkte zusammenfasst: „Das finnische Schulwesen sei als solches effektiver als das dreigliedrige deutsche“ und „[d]er von finnischen Lehrkräften gegebene Unterricht sei besser als der hieszulande übliche“, womit bereits eine häufig pauschalisierende bildungspolitische und öffentliche Diskussion deutlich wird.

Eine vergleichende Betrachtung Finnlands und Deutschlands eröffnet aufgrund der bereits skizzierten und zudem im Folgenden auch auf struktureller, institutioneller und curricularer Ebene deutlich werdenden Unterschiede nicht nur neue Perspektiven auf die hiesigen bildungspolitischen Gegebenheiten, sondern auch auf die derzeitigen Reformbestrebungen. Während jedoch international vergleichende quantitative Wirkungsstudien wie die PISA-Untersuchungen isoliert schulische Leistungen darstellen und so auf Grundlage statistischer Daten Korrelationen unterschiedlicher Kriterien erlauben, die im Weiteren Basis für bildungspolitische Reformen sein können (vgl. Allemann-Ghionda 2004: 153-154), richtet die vorliegende Forschungsarbeit ihren Blick auf den pädagogischen Alltag. Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion der „*Qualitätskonzeptionen und Qualitätspraktiken im pädagogischen Alltag*“ der Gruppen (Panagiotopoulou/Graf 2008: 114; Hervorhebung i.O.) und damit die Rekonstruktion des feldspezifischen Sinns der beobachteten Alltagspraktiken. Es wird abgrenzend zu den bloßen schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach der pädagogisch-didaktischen Qualität gefragt und damit ein analytisch-deskriptiver Qualitätsbegriff in den Mittelpunkt gestellt, der nach der spezifischen Beschaffenheit der Alltagspraktik und ihrer Definition bzw. Ermöglichung durch die Akteure in unterschiedlichen, d.h. selektiven (Deutschland) vs. tendenziell inklusiven (Finnland), Bildungssystemen fragt (vgl. Honig 2002a: 5). Diese Forschungsausrichtung erfordert eine ethnographische Forschungsstrategie, die die Rekonstruktion von als selbstverständlich erachteter, alltäglich wiederkehrender Handlungspraktiken ermöglicht. Erst die auf dieser Basis gewonnenen feldspezifischen Daten bereichern und ergänzen – insbesondere auch aufgrund des Einbezugs kultureller und historischer Rahmenbedingungen – den international vergleichenden Diskurs über integrative vs. selektive sowie ein- vs. mehrsprachige Bildungssysteme (vgl. Christmann et al. 2010: 116). Die Datengrundlage der Forschungsarbeit bilden daher Beobachtungsprotokolle aus jeweils einer vorschulischen und schulischen Gruppe

der beiden Länder, die die sprachliche Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund im Übergang in die Schule fokussieren.²

Die Transition in die Schule ist derzeit in tendenziell inklusiven, integrativen und selektiven Bildungssystemen von besonderem Interesse. Sie gilt als „bedeutsamer Entwicklungsabschnitt“ im Leben eines Kindes (Grotz 2005: 11), wie es auch Corsaro und Molinari (2008: 14) beschreiben: „[c]hildren’s entry into elementary school is a critical transition in their lives.“ Es wird damit sogleich auf die Entwicklungsherausforderungen Bezug genommen, die sich den Kindern, aber auch ihrem sozialen Umfeld während einer Transition stellen, sodass die Frage von Kontinuität und Diskontinuität in den kindlichen Erfahrungen zwischen Elementar- und Primarbereich besonders zur Diskussion gestellt wird.

„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: 0).

Aufgrund der historisch strukturell different gewachsenen Bildungssysteme gestaltet sich die Transition in die Schule auf institutioneller Ebene in Finnland und Deutschland unterschiedlich. Während Finnland beispielsweise über ein national organisiertes Bildungswesen verfügt, das für die frühkindliche, vorschulische und schulische Bildung nationale Curricula etabliert hat und so ein „gleitender Übergang“ (vgl. Ahtola et al. 2011: 296) ermöglicht werden soll, zeichnet sich das deutsche Bildungswesen durch institutionelle Differenzen zwischen Elementar- und Primarbereich und einem zugrunde liegenden Föderalismus aus. Dem daraus folgenden Umstand Rechnung tragend, dass nicht von „dem“ deutschen Bildungssystem gesprochen werden kann, wird im Folgenden exemplarisch Rheinland-Pfalz (RLP) im Zentrum der Betrachtung stehen. Im Kontext dieser Forschungsarbeit wird daher von Interesse sein, wie die beobachteten Institutionen den Übergang in die Schule gestalten und welche Bedeutung diesem aus Perspektive der Kinder zugesprochen werden kann. Aufgrund der auch international hervorgehobenen Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung für die Ermöglichung der schulischen Teilhabe und damit der Chancengleichheit aller Kinder, wird darüber hinaus zu fragen sein, welche Unterstützungs- und Förderangebote den Kindern bereits vor Schuleintritt gemacht werden. Grundlage dieser Betrachtung ist der bereits angesprochene deskriptiv-analytische Qualitätsbegriff, der den pädagogischen Alltag beschreibt, „ohne dabei von einem normativen Sinnkontext [...] auszugehen“ (Honig/Neumann 2004: 263, Hervorhebung W. H.).

Neben der Relevanz einer frühzeitigen institutionellen Förderung, wie sie in der deutschen Diskussion beispielsweise bereits 2001 vom „Forum Bildung“ der Bund-Länder-Kommission (vgl. BLK 2001: 5-7) hervorgehoben wurde, wird darüber hinaus insbesondere die Bedeutung des Erwerbs bzw. die Beherrschung der Unterrichtssprache für die Ermöglichung von Chancengleichheit betont. Da sich im Zuge der Nationalstaatsbildung in den einzelnen Ländern eine – bzw. im Falle Finnlands zwei – Nationalsprachen als

² Die Forschungsarbeit stellt eine Teilstudie des HeLiE-Projekts („Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich“) dar und orientiert sich aus diesem Grund auch an dessen zugrunde liegenden Fragestellungen sowie Begrifflichkeiten (vgl. auch Kap. 2).

Verkehrssprache etablierte(n), ist ihre Beherrschung seither für eine umfassende Partizipation an Staat und Gesellschaft unerlässlich. Der Schule kam von Beginn an eine wichtige Bedeutung in der Durchsetzung aber auch Vermittlung dieser Nationalsprache zu, die zugleich auch Ziel und Basis des Unterrichts ist. Der schulischen Teilhabe liegt aus diesem Grund die adäquate Beherrschung der Unterrichts- bzw. Nationalsprache zugrunde, die durch eine frühzeitige, d.h. vorschulische, und umfassende Literacy-Erziehung ermöglicht werden soll (vgl. u.a. Fürstenau/Niedrig 2011; Linnakylä 2007: 41). Im Kontext dieser Forschungsarbeit ist daher zu fragen, welche Unterstützungs- und Förderangebot zur sprachlichen Bildung in den Gruppen beobachtet werden und welche Bedeutung ihnen aus Perspektive der Kinder im Übergang in die Schule zugesprochen werden kann.

Im Mittelpunkt der Diskussion stehen insbesondere in der deutschen Debatte Kinder mit Migrationshintergrund³, verdeutlichen doch die PISA-Studien besonders für diese Schülergruppe in vielen Ländern einen Leistungsrückstand gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund. Dennoch variiert das jeweilige Ausmaß der geringeren Leistungen zwischen den einzelnen Bildungssystemen, sodass angenommen werden kann, dass der nationalstaatliche Kontext für die Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund relevant ist (vgl. Heckmann 2008: 20; vgl. auch OECD 2011d: 1-2). Es zeigen sich so nicht nur differente bildungspolitische Kontexte, in denen mit einer steigenden migrationsbedingten Heterogenität umgegangen wird (vgl. u.a. Luciak 2010: 46; OECD 2011d: 1; Burns/Shadoian-Gersing 2010: 21), sondern auch

„Möglichkeiten [...], Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch staatliche bzw. schulische Maßnahmen bei der Überwindung einiger der mit diesem Hintergrund verbundenen Nachteile zu helfen“ (OECD 2011d: 3).

Unter einer auf die Migration gerichteten Perspektive spiegeln Finnland und Deutschland zwei sehr unterschiedliche Entwicklungen wider: Während in Deutschland bereits seit mehreren Jahrzehnten eine vergleichsweise hohe Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund am Bildungssystem partizipiert, ist Finnland noch bis vor wenigen Jahrzehnten eher ein Auswanderungsland gewesen, das sich erst seit wenigen Jahren als Ziel internationaler (Flucht-)Migration sieht. Entsprechend der jeweiligen politischen Entwicklung haben sich im Kontext der länderspezifischen Rahmenbedingungen in Finnland und Deutschland differente Antworten des Bildungssystems auf die zunehmende migrationsbedingte Heterogenität herausgebildet. Wie im Anschluss an die interna-

³ Während der so genannte ‚Migrationshintergrund‘ einer Person bis vor wenigen Jahren ausschließlich über dessen Staatsangehörigkeit definiert wurde, umfasst der Begriff heute sowohl individuelle wie auch familiäre Migrationserfahrungen. Es werden daher weitere Merkmale, wie z.B. die Familiensprache oder das Geburtsland der Eltern, in die Definition des individuellen Migrationshintergrunds einbezogen (vgl. zur Frage der Definition des Migrationshintergrunds auch Kemper 2010 und Settlemeyer/Erbe 2010). Aufgrund dessen werden unter dem Begriff der Kinder mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Arbeit all diejenigen gefasst, die a) (noch) keine deutsche bzw. finnische Staatsangehörigkeit besitzen oder die b) selbst eben diese Staatsangehörigkeit besitzen und zugleich mindestens einen zugewanderten Elternteil haben (vgl. u.a. Statistisches Bundesamt 2012: 6). Anschließend an das finnische Curriculum der Grund-Schule wird dabei sowohl die individuelle wie auch familiäre Migration nach Deutschland bzw. Finnland berücksichtigt. Denn hier heißt es: „[T]he term immigrant pupil refers to children and young people who have moved to, or been born in, Finland, and have immigrant backgrounds“ (FNBE 2004: 34).

tional vergleichenden Studien deutlich wurde, scheinen sich für Kinder mit Migrationshintergrund konkrete Fördersysteme (vgl. Döbert/Sroka 2004: 151-161), eine entwickelte vorschulische Bildung und spätere schulische Selektion (Heckmann 2008: 20) positiv auf deren Bildungsmöglichkeiten auszuwirken, weshalb in der vorliegenden Forschungsarbeit auch eben diese Aspekte im finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen Kontext betrachtet werden.

Zum Aufbau der Arbeit

Einleitend wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden ethnographischen international vergleichenden Studie zur (schrift-)sprachlichen Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in die Schule in Finnland und Deutschland (RLP) verdeutlicht (*Kapitel 2*). Die im Kontext der Forschungsarbeit relevanten Themen „Transition in die Schule“ (*Kapitel 3*), „sprachliche Bildung“ (*Kapitel 4*) und „Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund“ (*Kapitel 5*) werden daran anschließend diskutiert. Dabei wird jeweils zunächst die Ausgangslage in einer vergleichenden Betrachtung der finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen Diskussion beschrieben, bevor dann die strukturellen, institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen in Finnland und Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz verdeutlicht werden.

Aufbauend auf dieser Darstellung der Rahmenbedingungen (schrift-)sprachlicher Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund im Übergang in die Schule in den beiden Fokusländern, wird die vorliegende Studie detailliert dargestellt. Dabei wird sowohl ihre wissenschaftstheoretische Verortung und die Relevanz des Einbezugs der Perspektive der Kinder verdeutlicht sowie der Forschungsprozess auf Basis der Grounded Theory Methodology dargestellt. Darüber hinaus wird auch die Ausgestaltung der ethnographischen Forschungsstrategie näher erläutert und abschließend reflektiert (*Kapitel 6*).

Es werden im Folgenden die Ergebnisse der vorschulischen und schulischen Feldstudien in Finnland und RLP getrennt in Bezug auf die beobachteten (schrift-)sprachlichen Alltagspraktiken dargestellt. Ziel ist es, die Analyseergebnisse zunächst im Kontext des spezifischen Bildungssystems zu betrachten und damit die jeweiligen Charakteristika der Forschungsfelder im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität zu verdeutlichen (*Kapitel 7 und 8*). Erst daran anschließend werden die zunächst separat dargestellten Erkenntnisse in einem vergleichenden Fazit gegenübergestellt und damit aus der Forschungsarbeit hervorgehende Rückschlüsse zur (schrift-)sprachlichen Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund ermöglicht (*Kapitel 9*).

Die Arbeit schließt mit einem resümierenden Ausblick auf weitergehende Forschungsbedarfe im Bereich der sprachlichen Bildung im Übergang in die Schule (*Kapitel 10*).

2. International vergleichende Betrachtung der Transition in die Schule – Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie

Quantitative Vergleichsstudien wie z.B. die PISA- und TIMSS-Studien richten ihr Interesse in erster Linie auf deskriptive Analysen der jeweiligen Bildungssysteme sowie auf Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren wie beispielsweise den jeweiligen Schulleistungen und der sozialen oder ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Dabei konzentrieren sich Studien der quantitativen Bildungsforschung auf Häufigkeits- und Verteilungsanalysen (vgl. Marotzki/Tiefel 2010: 73). Auf der anderen Seite hat in den vergangenen Jahren nicht zuletzt im Zuge einer „qualitativen Wende“ der Sozialwissenschaften die Zahl der Studien zugenommen, die einer qualitativen Bildungsforschung zuzurechnen sind und u.a. über qualitative Interviews oder – wie die vorliegende Studie – ethnographische Zugänge ihre Daten generieren (vgl. Panagiotopoulou/Heinzel 2010: 7). Diese Forschungsarbeiten stellen die „Beschaffenheit, die Struktur und das Bedingungsgefüge konkreter Bildungsprozesse“ in den Mittelpunkt (Marotzki/Tiefel 2010: 73) und fokussieren dabei das „konkrete, individuelle Lern- und Bildungsschicksal einer Person“ in ihrem jeweils spezifischen Kontext (vgl. Panagiotopoulou/Heinzel 2010: 6). Es werden daher „sowohl die Person als auch die Systemebene“ fokussiert, um sie schon während des Forschungsprozesses systematisch zueinander in Beziehung zu setzen bzw. auseinanderzuhalten (vgl. ebd.: 7).

Die vorliegende Studie ist so auch ethnographisch konzipiert (vgl. Kap. 6) und richtet ihren Schwerpunkt auf den Übergang in die Schule als einen richtungsweisenden Moment in der Schulbiografie eines Kindes, genauer von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 3 und 5). Als Teilstudie des HeLiE-Projekts („Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich“)⁴ ist die vergleichende Betrachtung des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität und die (schrift-)sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag in den Institutionen des Elementar- und Primarbereichs unterschiedlicher europäischer – integrativ und selektiv orientierter wie auch ein- und mehrsprachiger – Bildungssysteme (vgl. Panagiotopoulou 2010: 246-249) auch für diese Forschungsarbeit grundlegend. So stehen ethnographische Beobachtungen aus finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen vorschulischen und schulischen Institu-

⁴ Das HeLiE-Projekt ist unter der Leitung von Prof. Panagiotopoulou an der Universität zu Köln angesiedelt. Begonnen hat es mit zwei Feldstudien in finnischen (Vor-)Schulklassen (vgl. Cuhls 2007; Cuhls/ Panagiotopoulou 2010; Panagiotopoulou 2010), weitere Studien wurden bzw. werden noch in Kindergärten bzw. Vor- und Grundschulklassen in Deutschland, Griechenland, Luxemburg und der Schweiz durchgeführt (vgl. exemplarisch Christmann et al. 2010; Christmann 2009, 2011; Graf 2011). Ziel ist es, auf Basis vergleichender Ethnographien der gemeinsamen Herausforderung inklusiver und selektiver Bildungssysteme mit einer zunehmenden migrationsspezifischen Heterogenität umzugehen nachzugehen, und zudem einen „Beitrag zur Weiterentwicklung der Methodologie qualitativer Bildungsforschung“ zu leisten (Christmann et al. 2010: 116).

tionen im Zentrum der Forschungsarbeit und damit Beobachtungen aus zwei sehr unterschiedlichen Bildungssystemen: Während das finnische Bildungssystem tendenziell inklusiv ist (vgl. Kap. 3.2), ist das deutsche Bildungssystem selektiv ausgerichtet (vgl. Kap. 3.3). Im Gegensatz zum monolingual ausgerichteten Deutschland gibt es in Finnland zwei offizielle Landes- und damit auch Unterrichtssprachen. Die Ergebnisse 15-jähriger Schülerinnen und Schüler Finnlands in international vergleichenden Forschungen sind sehr gut gewesen, wohingegen die schlechten Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler nicht nur eine breite Diskussion über Chancengleichheit angeregt haben, sondern zudem auch eine Reihe bildungspolitischer Reformen anstießen (vgl. Kap. 4.1). Während Finnland noch ein sehr junges Einwanderungsland ist, blickt die Bundesrepublik bereits auf eine jahrzehntelange Einwanderungsgeschichte zurück (vgl. Kap. 5.1).

Durch die vergleichende Betrachtung pädagogischer Alltagspraktiken in den Institutionen der Vor- und (Grund-)Schule⁵ in Finnland und RLP werden nun neue Perspektiven auf diese differentiellen Länder bzw. Bildungssysteme eröffnet. Denn „[d]ie eigene Besonderheit wird nur im *Vergleich* sichtbar“ (Fend 2006: 150). Wie gezeigt werden wird, dient diese vergleichende Betrachtung der „Befremdung“ des vermeintlich vertrauten Alltags einer vorschulischen und schulischen Gruppe (vgl. Kap. 6.3.4). Denn das, was die Forscherin auch aufgrund ihrer eigenen (vor-)schulischen Erfahrungen in diesen Institutionen als pädagogischen Alltag vermutet, wird durch die vergleichende Perspektive irritiert bzw. „befremdet“ und ermöglicht so neue Erkenntnisse über (schrift-)sprachliche und pädagogische Alltagspraktiken. So beschreibt auch Allemann-Ghionda (2004: 77), dass „eine nicht vergleichende Betrachtung viele Merkmale und Aspekte als selbstverständlich übersehen und daher undiskutiert belassen würde“. Ziel der Forschungsarbeit war es daher, sich auf Basis einer vergleichenden Betrachtung auch „mit anderen Antworten vertraut zu machen“ (Geertz 1983: 43), die in anderen Bildungssystemen für den Umgang mit einer zunehmenden migrationsbedingten Heterogenität im Übergang in die Schule gefunden wurden. Womit sogleich ein Spezifikum der vorliegenden Studie benannt wird, denn international und institutionell vergleichende ethnographische Forschungsarbeiten werden derzeit lediglich in geringem Umfang realisiert (vgl. exemplarisch Huf 2010; Rademacher 2009; Christmann et al. 2010).

Die Kontrastierung teilnehmender Beobachtungen aus finnischen und rheinland-pfälzischen Feldstudien ist aus deutscher Perspektive insbesondere seit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse besonders interessant, kommt den skandinavischen Bildungssystemen und dabei insbesondere dem finnischen seither doch eine wichtige Rolle „als Projektionsfläche“ zu (Waldow 2010: 497).⁶ So verdeutlichen auch Kobarg und

⁵ Der Begriff der „Grund-Schule“ bezeichnet in dieser Forschungsarbeit die Schule der neunjährigen grundlegenden Bildung in Finnland (vgl. Kap. 3.2). Orientiert ist dieser Begriff an dem finnischen Wort „peruskoulu“ (Grund-Schule) (vgl. auch Skiera 2009: 119). Die gewählte Bezeichnung soll zum einen möglichst nah an dem finnischen Terminus verbleiben. Zum anderen soll sie sich aber auch von dem deutschen Begriff der Grundschule und ihrem spezifischen Charakter abgrenzen und zugleich Abstand nehmen von ideologischen Diskussionen über die finnische Gemeinschaftsschule und die deutsche Gesamtschule.

⁶ Trotz erkennbarer Unterschiede zwischen Finnland und „den skandinavischen Ländern“ auf u. a. bildungspolitischer (vgl. Kobarg/Prenzel 2009) und wohlfahrtsstaatlicher Ebene (vgl. Matthies 2009: 36-37) wird Finnland in der vorliegenden Arbeit in den skandinavischen Raum eingeordnet. Denn zum einen berücksichtigen Beiträge von Beach (2010) sowie Beach und Lunneblad (2011) zu skandinavischen Ethnogra-

Prenzel (2009) in ihrem Beitrag „Stichwort: Der Mythos der nordischen Bildungssysteme“ eine Perspektive auf den „Norden Europas“, in dem „die Schule der Zukunft“ zu finden sei. Dabei zeichnen sie jedoch im Weiteren ein sehr detailliertes Bild der sogenannten „nordischen Länder“ (vgl. ebd.: 604) und illustrieren, dass Finnland auch im Vergleich dieser Länder durch die konstant guten Ergebnisse in den PISA-Untersuchungen hervorsticht (vgl. ebd.: 612). Waldow (2010) skizziert darüber hinausgehend in seinem Beitrag „Der Traum vom ‚skandinavisch schlau werden‘“ ganz unterschiedliche Referenzen auf Finnland im Rahmen der derzeitigen bildungspolitischen Debatte in Deutschland: Finnland werde als eine „Projektionsfläche für Vorstellungen einer ‚guten Schule‘“ genutzt, wofür er zahlreiche Veröffentlichungstitel anführt, die in ihrer Wortwahl zugleich auch den „utopischen Charakter“ verdeutlichen, der dem finnischen „perfekten Bildungssystem“ von jeweils ganz unterschiedlichen Akteursgruppen zugesprochen werde (ebd.: 498). So überschrieben auch Domisch und Klein (2012) ihr Buch, in dem sie sich dem finnischen Bildungssystem widmen, mit dem Titel „Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle“. Demgegenüber wendet sich Schroeder (2010) in seinem Beitrag „Lernen von Finnland? Im Ernst?“ von eben diesen „Utopien“ ab und kommt zu dem Schluss, dass „[d]as finnische Bildungssystem an sich [...] weder erfolgreich noch gerecht [ist]“, sondern dies lediglich für einzelne Bereiche der neunjährigen Grund-Schule gelte. So beschreibt er beispielsweise, dass aufgrund der finnischen Asylpolitik das

„Bildungssystem von der gesellschaftlichen Platzierungsfunktion junger Migranten in hohem Maße entlastet ist und [...] diese Aufgabe mittels einer nationalstaatlichen, auf Abschottung zielenden Migrationspolitik erledigt wird“, sodass „die Probleme‘ gar nicht erst ins Land“ (Schroeder 2010: 3)

gelangen würden. Demgegenüber bezieht Domisch (2009) sich in seinem Beitrag „Keine Mythen, sondern fundierte Schulreformen“, in dem er die erzielten Erfolge Finnlands in den international vergleichenden PISA-Studien auf zielgerichtete Strukturreformen der vergangenen Jahrzehnte zurückführt, auf die zukünftige Herausforderung des finnischen Bildungssystems, mit einer zunehmenden Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund zu arbeiten, wobei auch den Möglichkeiten und Mitteln der individuellen Förderung eine wichtige Bedeutung zukomme (vgl. ebd.: 630).

Die vorliegende Forschungsarbeit wendet sich entgegen diesen – i. T. pauschalisierenden – Darstellungen dem pädagogischen Alltag in jeweils einer Institution des Elementar- und Primarbereichs zu. Ziel ist es, Abstand von den beschriebenen Bildern des Bildungssystems zu nehmen und stattdessen zu fragen, was im pädagogischen Alltag einer einzelnen Vorschulgruppe bzw. Anfangsklasse in Finnland bzw. RLP geschieht, wofür eine ethnographisch ausgerichtete Forschungsarbeit besonders gewinnbringend ist (vgl. Kap. 6.1.1). Hervorzuheben ist dabei, dass den Beobachtungen entsprechend der Ausrichtung des HeLiE-Projekts ein deskriptiv-analytischer Qualitätsbegriff zugrunde liegt (vgl. u.a. Panagiotopoulou 2010: 247; vgl. Kap. 6.1.2), der „die jeweiligen Qualitätskonzeptionen

phien auch finnische Arbeiten und verorten damit sogleich Finnland in Skandinavien. Zum anderen wird aber auch in der deutschen Diskussion im Anschluss an PISA häufig von dieser Kontextualisierung ausgegangen (vgl. oben).

und Qualitätspraktiken im pädagogischen Alltag (ohne vordefinierte Qualitätskriterien) innerhalb unterschiedlicher Bildungswesen“ rekonstruiert (ebd.: 248). Nur so scheinen auf der einen Seite die „spezifische[n] Struktur- und Kontextbedingungen“ (Christmann et al. 2010: 115; Hervorhebung i.O.), d.h. die strukturellen und curricularen Bedingungen eines jeden Bildungssystems, offenkundig zu werden. Auf der anderen Seite werden die Deutungen und Handlungen der Agierenden selbst so überhaupt erst erfassbar (vgl. ebd.). Neben der Perspektive der agierenden Pädagoginnen und Pädagogen, d.h. ihren „pädagogisch-didaktischen Alltagspraktiken zur Sprach(en)- und Literalitätsförderung“, ist das Interesse damit auch auf die spezifischen schriftsprachlichen Erfahrungen der (Vor-)Schülerinnen und (Vor-)Schüler selbst gerichtet (ebd.). Im Mittelpunkt des Interesses stehen daher Alltagspraktiken, d.h. „regelgeleitete, typisierte und routinisierte wiederkehrende Aktivität[en]“ (Kolbe et al. 2008: 131), die im Rahmen der beobachteten Gruppe als typisch bezeichnet werden können (vgl. ebd.: 138; vgl. Kap. 6.1.3). Im Kontext der migrationsbedingten Heterogenität, die derzeit eine Herausforderung für selektive (vgl. RLP) wie integrative und inklusive Bildungssysteme (vgl. Finnland) darstellt, kommt der sprachlichen Bildung eine wichtige Bedeutung zu, wird diese doch als Grundlage der Partizipation am Bildungswesen betrachtet (vgl. Kap. 4.1 und 5.1). Es galt daher im Rahmen der Forschungsarbeit, in der institutionell und international vergleichend längsschnittlich die spezifischen (schrift-)sprachlichen Erfahrungen der Fokuskinder rekonstruiert wurden, u.a. der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten zur sprachlichen Bildung Kindern mit Migrationshintergrund in den Institutionen des Elementar- und Primarbereichs in Finnland und RLP geboten werden – in dem Wissen, dass die Kinder auch außerhalb der Institutionen Literalitätserfahrungen sammeln. Im Anschluss an das HeLiE-Projekt waren daher folgende Forschungsfragen leitend:

- Wie wird in den beobachteten Institutionen mit der migrationsbedingten sprachlichen Heterogenität der Gruppe umgegangen?
- Welche Angebote zur sprachlichen Bildung sind im pädagogischen Alltag zu beobachten?
- Welche Bedeutung kommt der sprachlichen Bildung im pädagogischen Alltag zu?
- In welcher Form werden (schrift-)sprachliche Unterstützungsangebote für Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert?
- Welche Bedeutung haben die vorschulischen (schrift-)sprachlichen Erfahrungen und Alltagspraktiken der Kinder für ihren Übergang in die Schule?⁷

Um eine Einordnung der Beobachtungen aus den finnischen und rheinland-pfälzischen elementar- und primarpädagogischen Institutionen zu ermöglichen (vgl. Kap. 7 und 8), stehen einleitend folgende Themen bzw. Fragen im Mittelpunkt der Betrachtung: In einem ersten Schritt wird der Transition in die Schule als einem wichtigen Meilenstein für die Schullaufbahn der Kinder nachgegangen (Kap. 3.1) und dabei Grundzüge der frühkindlichen und schulischen Bildung Finnlands und Deutschlands (RLP) beschrieben (Kap. 3.2 und 3.3). In einem zweiten Schritt gilt es der Förderung der sprachlichen Bildung als Aufgabe von Elementar- und Primarbereich als Basis der Partizipation an Schu-

⁷ Diese Fragen stellen lediglich den Ausgangspunkt der Studie dar. Aufgrund der Auswertung der Daten mit der Grounded Theory Methodology und dem damit einhergehenden Ineinandergreifen von Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung ist die stetige Weiterentwicklung der Fragestellungen im Laufe des Forschungsprozesses konstitutiv gewesen (vgl. Kap. 6.2).

le und Gesellschaft nachzugehen (Kap. 4.1), wobei auch die curricularen Rahmenbedingungen zur sprachlichen Bildung in beiden Ländern veranschaulicht werden (Kap. 4.2 und 4.3). Abschließend wird die Frage der Partizipation von Kindern mit Migrationshintergrund an frühkindlicher, vorschulischer und schulischer Bildung im Mittelpunkt stehen (Kap. 5.1), wobei die spezifischen curricularen Rahmenvorgaben ihrer Beschulung in Finnland und Deutschland (RLP) veranschaulicht werden (Kap. 5.2 und 5.3).

Es wird im Folgenden insbesondere auf ethnographische Studien Bezug genommen und dennoch einbezogen, dass die Pluralität aktueller – und dabei auch quantitativer Untersuchungen – lediglich ausschnitthaft dargestellt werden kann. Zugleich soll einleitend angemerkt werden, dass in der vorliegenden Arbeit die finnische Diskussion anhand englischsprachiger Texte dargestellt wird.

3. Die Transition in die Schule als wichtiger Meilenstein für die Schullaufbahn der Kinder

Der Übergang in die Schule als eine Schlüsselstelle in der Schulbiografie eines Kindes ist insbesondere in den vergangenen Jahren unter der Perspektive der Gewährleistung von Chancengleichheit in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion gerückt. In Deutschland wird der Schuleintritt häufig mit dem Bild des „Beginns des Ernst des Lebens“⁸ beschrieben, womit sogleich ein spezifischer Blick auf die Institutionen des Elementar- und Primarbereichs ausgedrückt wird und zudem Unterschiede zwischen den Institutionen auf struktureller, organisatorischer und pädagogisch-didaktischer Ebene hervorgehoben werden. In anderen Bildungssystemen ist diese Perspektive aufgrund ihrer historischen Entwicklungen eine ganz andere. So zeigte die internationale Debatte der vergangenen Jahre beispielsweise, dass der vorschulische Bereich in Deutschland „verhältnismäßig lange vernachlässigt“ wurde (Schumacher 2007: 21), wohingegen in anderen Ländern nicht nur mehr finanzielle Ressourcen aufgewendet wurden, sondern auch verbindliche Bildungspläne – wie beispielsweise in Finnland seit dem Jahr 2000 – eingeführt wurden und ganz unterschiedliche Verbindungskonzepte zwischen Elementar- und Primarbereich bestehen (vgl. ebd.; Oberhuemer 2010). Zugleich zeigen die international vergleichenden Studien, dass die getesteten Schulleistungen derjenigen Schülerinnen und Schüler besser sind, die über eine längere Zeit eine vorschulische Einrichtung besucht haben und die frühzeitig, d.h. vorschulisch, gefördert wurden (vgl. Hellmich 2007: 1-2).

Resultierend aus diesen Erkenntnissen wird derzeit die Frage des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich virulent, dem jedoch – wie bereits angedeutet – nur im Kontext des jeweiligen Bildungssystems nachgegangen werden kann. Aufgrunddessen wird im Folgenden einleitend die theoretische Ausgangslage zur Transition in die Schule skizziert, wobei vergleichend auf Finnland und Deutschland geblickt und dabei die Bedeutung dieses Übergangs für die Schulbiografie eines Kindes hervorgehoben wird (Kap. 3.1). In einem weiteren Schritt folgt eine Darstellung der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Transition in die Schule in Finnland (Kap. 3.2) und Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz (Kap. 3.3), um so die jeweils länderspezifischen Bedingungen des Übergangs nachzuzeichnen.

3.1 Zur Frage der Transition in die Schule – theoretische Ausgangslage

Das Leben eines Menschen ist seit jeher durch zahlreiche „Lebensübergänge“ (Carle 2004: 30) geprägt. Vom Säugling zum Kleinkind, von der Kindheit zum Jugendalter,

⁸ So wurde beispielsweise in der Kindertagesstätte in Deutschland den Kindern die Geschichte „der Ernst des Lebens“ (Kellner/Jörg 2003) vorgelesen, anhand derer sich die Erzieherin im Folgenden mit den Kindern über die Schule unterhielt (vgl. Kap. 8.2.1).

zum Erwachsenen oder wie in dieser Arbeit vom Kindergartenkind zum Schulkind. So beschreibt auch van Gennep (1986: 15) in seinem Werk „Übergangsriten“, in dem er sich mit Übergängen in archaischen Gesellschaften beschäftigt, dass „[i]n jeder Gesellschaft das Leben eines Individuums darin [besteht], nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln“. Auch wenn sich die Übergänge im Leben der Menschen ähneln, ist ihre Verarbeitung ein individueller Prozess, der im jeweiligen sozialen Kontext betrachtet werden muss (vgl. Welzer 1993: 23). Denn „so etwas wie *die Lebensereignisse, die Stressoren, die Transitionen, die Bewältigungsstile oder die soziale Unterstützung*“ gibt es nicht (ebd.: 13; Hervorhebungen i.O.). Im Rahmen der Transitionsforschung stellen Übergänge „ein Bewegungsmoment“ (ebd.: 36) dar, in dem die sozialen Prozesse betont werden, in denen Handlungs- und Deutungsroutrinen, Gewohnheiten oder Wissensbestände der Beteiligten Veränderungen unterworfen sind (ebd.: 37). Transitionen sind somit als Wandlungsprozesse zu verstehen, in denen „es zu einer Kumulation unterschiedlicher Belastungsfaktoren“ kommt (Griebel 2004: 26). „Solche Zustandsveränderungen gehen nicht vor sich, ohne das soziale und individuelle Leben zu stören“ (van Gennep 1986: 23), denn schließlich wird das gewohnte Leben in Phasen der Transition unterbrochen, Brüche oder Verwerfungen ermöglicht (vgl. Welzer 1993: 8). Charakteristisch ist jedoch, dass die eintretenden

„Lernprozesse [...] eine Anpassung an die neuen Herausforderungen gewährleisten und [...] die betreffende Person zu neuen Erfahrungen, Denk- und Verhaltensweisen stimulieren“ (Beelmann 2006: 16).

Der Transitionsansatz⁹, der aufgrund seiner Relevanz in finnischen und deutschen Forschungen im Folgenden im Mittelpunkt stehen wird (vgl. exemplarisch Griebel und Niesel 2004; Ahtola et al. 2011; Turunen 2012),

„fokussiert auf die Bewältigung von Veränderungen beim Eintritt in und Übergang zwischen Bildungseinrichtungen als einen biografischen Übergang, der vom Kind und den Eltern bewältigt wird“ (Griebel/Niesel 2011: 35)

und ist damit ein ko-konstruktiver Prozess. Theoretisch fußt er auf dem Familien-Transitions-Modell von Cowan (1991), das Übergänge innerhalb von Familien aus der Perspektive aller Beteiligten betrachtet und dabei neben „äußeren Umweltveränderungen“ auch die „intrapsychischen Veränderungsprozesse“ wie auch „soziale Reorganisationsprozesse“ berücksichtigt (Beelmann 2006: 21; vgl. auch Griebel/Niesel 2011: 35). Übergänge werden hier im sozialen Kontext betrachtet, weshalb die Transitionskompetenz des gesamten sozialen Systems ins Blickfeld gerückt wird. Im Mittelpunkt des Transitionsansatzes steht eine Perspektive auf Übergänge, die diese als Entwicklungsaufgabe für die Kinder wie auch ihre Eltern auf drei Ebenen verstehen (vgl. Griebel/Niesel 2011: 34-35, 37, 119-120; Roßbach 2009: 286-287): auf der

- a) individuellen Ebene: z.B. der Identitätswandel hin zu einem Schulkind bzw. Eltern eines Schulkindes,

⁹ Theoretisch gründet er sich auf dem Familien-Transitions-Modell von Cowan, dem ökopsychologischen Ansatz von Bronfenbrenner, der Stressforschung nach Lazarus und der Theorie kritischer Lebensereignisse von Filipp (vgl. Griebel/Niesel 2011: 35-36).

- b) interaktionalen Ebene: z.B. Verlust und Aufbau neuer Beziehungen,
- c) kontextuellen Ebene: z.B. sich wandelnde curriculare Anforderungen an die Kinder.

Die Bewältigung der sich stellenden Entwicklungsherausforderungen bezeichnen Griebel und Niesel (2011: 34-35) als Transitionskompetenz. Aufgrund der ko-konstruktiven Perspektive auf den Übergang wird sie „als eine Kompetenz des sozialen Systems und nicht des Kindes alleine“ beschrieben (ebd.: 38). Den sich stellenden „Herausforderungen und Chancen“ (Walper/Reos 2001: 30) einer Transition oder eines Übergangs, wie sie alltagssprachlich genannt werden (vgl. Roßbach 2009: 280), begegnen die Akteure auf Basis ihrer spezifischen Vorerfahrungen. Wichtig ist, dass das Bild des Kindes sowohl in der finnischen wie auch deutschen Diskussion das eines „aktiven Bewältigers“ ist, welches den Übergang aktiv mitgestaltet und diesem nicht „machtlos ausgeliefert“ ist (Niesel 2004: 92; vgl. auch Ahtola 2011/2012: 3). Im Gegensatz zu den Kindern und Eltern, die den Übergang aktiv bewältigen, erleben die beteiligten pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten und Grundschule keine Transition. Ihre Aufgabe ist aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation vielmehr die eines Moderators bzw. einer Moderatorin (vgl. Niesel 2004: 117).

Roßbach (2009: 287) merkt kritisch an, dass der Transitionsansatz „die Transitionskompetenz der Beteiligten [zu] verbessern [versucht]“, ohne dabei jedoch sogleich die strukturelle Frage nach Art und Notwendigkeit der institutionalisierten Übergänge zu stellen – ein Aspekt, der im Kontext einer vergleichend ausgerichteten Arbeit von besonderer Relevanz ist. Auch Cloos und Schröder (2011: 24) erklären kritisch, dass der Transitionsansatz Übergänge als „Anpassungsprozesse und als Kompetenzerwerb thematisiert“, da er auf „eine Passung zwischen den ‚Entwicklungsaufgaben und Voraussetzungen‘“ ausgerichtet ist, womit er sogleich die Kompetenzen, die Kinder für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs benötigten, in den Mittelpunkt stelle.

In Anlehnung an den von Bronfenbrenner (1986) entwickelten ökopsychologischen Ansatz¹⁰ wird in der finnischen Diskussion im Kontext des Übergangs in die Schule zwischen einem Mikro- und Mesosystem unterschieden (vgl. Ahtola et al. 2011; Turunen 2012: 316-317). Als Mikrosystem wird das Kind verstanden, das als dasjenige, das den Übergang vollzieht, im Mittelpunkt steht. Als Mesosystem werden die Pädagoginnen und Pädagogen des Elementar- und Primarbereichs sowie die Familie verstanden, die durch Wechselbeziehungen konkrete Übergangsaktivitäten gestalten, an denen die Kinder partizipieren (vgl. Ahtola et al. 2011/2012: 3-4). „The main focus of the ecological model of transition is to place the individual child into a net of relationships“ (Ahtola

¹⁰ In Bronfenbrenners Ansatzes wird davon ausgegangen, „dass sich die menschliche Entwicklung in ständiger Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt vollzieht“ (Beelmann 2006: 16), wofür zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen unterschieden wird. Als Mikrosystem wird „ein Muster an Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“ eines Kindes verstanden (Bronfenbrenner 1981: 80 zit. nach Carle/Samuel 2007: 15) und spiegelt damit die unmittelbare Umgebung des Kindes wieder (vgl. Beelmann 2006: 16). Als Mesosysteme werden demgegenüber Wechselbeziehungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen verstanden und als Exosystem Lebensbereiche, an denen das Individuum selbst nicht direkt beteiligt ist. Auf Ebene des Makrosystems sind zudem weltanschauliche, ideologische und gesamtgesellschaftliche Perspektiven angesiedelt (Beelmann 2006: 17-18). Bronfenbrenner betrachtet die Entwicklung eines Menschen als Anpassungsprozess des Einzelnen an differente Systeme oder Institutionen der eigenen Lebenswelt (Griebel 2004: 27; Beelmann 2006: 19).

et al 2011: 295), „[which are] build on shared responsibility for a child's development and well-being“ (Turunen 2012: 317). Die bereits hier angesprochene gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung und das Wohlergehen des Kindes zeigt sich institutionell beispielsweise in einer stetigen Kooperation mit den Eltern, einem institutionsübergreifenden Unterstützungs- und Fördersystem sowie in den Schulen implementierten Schülerbetreuungsteams (vgl. Kap. 3.2). Bronfenbrenners Ansatz erhielt seit den 1980er-Jahren auch in der deutschen Diskussion im Kontext der Schulfähigkeitsdebatte durch Nickel (1990) Relevanz, indem das soziale Umfeld des Kindes als System in die Konstruktion der Schulfähigkeit einbezogen und damit die wechselseitige Beeinflussung bzw. Interaktion zwischen Schule, Umwelt und Kind in den Mittelpunkt gestellt wurde (vgl. Griebel/Niesel 2011: 24; Kammermeyer 2001: 99). Ins Zentrum der Schulfähigkeit rückten so Entwicklungsprozesse, die es Kindern bereits vor der Einschulung in ihrem individuellen Kontext ermöglichen, spezifische Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Hanke 2007: 82; Ingenkamp/Lissmann 2008: 205).

Schulfähigkeit wird dabei gegenwärtig sowohl in der finnischen wie auch deutschen Diskussion nicht mehr ausschließlich als Bringschuld der Kinder, d.h. ihrer spezifischen Fähigkeiten für die Schule, verstanden, sondern es wird vielmehr auch nach den Voraussetzungen der Schule für die Aufnahme der Kinder gefragt und damit „insbesondere [auch nach] de[m] Anteil der Schule am Zustandekommen eines erfolgreichen Schulstarts“ (Huf 2006: 27; vgl. exemplarisch auch Ahtola et al. 2011: 295). Eine vergleichende Perspektive auf Finnland und Deutschland verdeutlicht, dass die „Schulfähigkeit“ eines Kindes lediglich ein Konstrukt ist, das im Kontext des jeweiligen Bildungssystems betrachtet werden muss: Während Kinder in Finnland in dem Jahr eingeschult, in dem sie sieben Jahre alt werden, gilt in Deutschland eine Stichtagsregelung für sechsjährige Kinder. Während im tendenziell inklusiven finnischen Bildungswesen alle Kinder eines Jahrgangs in eine gemeinsame Schule eingeschult werden, besteht im gegliederten deutschen Bildungssystem trotz neuer Schuleingangsphase die Möglichkeit, Kinder aufgrund (vermeintlich fehlender) Kompetenzen früher, später oder bereits zu Schulbeginn auf Förderschulen einzuschulen (vgl. Kap. 3.2 und 3.3) und damit sogleich eine Bewertung ihrer bisherigen Fähigkeiten für den Schulbesuch vorzunehmen. Das, was die Schulfähigkeit eines Kindes ausmacht, stellt sich aufgrund dessen im finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen Bildungskontext je different dar und kann daher nicht als universal geltende Anforderungen an das Kind beschrieben werden.

Der Transition in die Schule kommt eine bedeutende Relevanz in der Schulbiografie eines Kindes zu, legen doch Elementar- und Primarbereich die Basis für das darauf folgende Lernen (vgl. Faust et al. 2004: 7):

„Transitions for young children are critical occasions: they can be a stimulus to growth and development, but if too abrupt and handled without care, they carry – particularly for young children – the risk of regression and failure“ (OECD 2006: 64).

Ebenso beschreibt auch das disziplinübergreifende finnische Forscherteam um Ahtola et al. (2011: 295) den Übergang in die Schule als „one of the major transitions in a child's and his or hers family's life“. Der bereits hervorgehobene ko-konstruktive Charakter des Übergangs in die Schule wird so auch an dieser Stelle verdeutlicht und zugleich implizit auf „different cultures of pre-school environments and school“ hingewiesen (ebd.). So wird die auch in der deutschen Diskussion relevante Frage um Kontinuität und Diskonti-

nuität zwischen den elementar- und primar-pädagogischen Institutionen im Übergang in die Schule virulent, in der sich zwei Hauptstränge unterscheiden lassen: Auf der einen Seite steht ein soziologisch-anthropologischer Strang, der die Kontinuität der Erfahrungen der Kinder zwischen Elementar- und Primarbereich hervorhebt. Auf der anderen Seite steht eine entwicklungspsychologische Perspektive (vgl. Griebel/Niesel 2011: 34-35). Während es Ziel des erstgenannten ist, einen „gleitende[n] Übergang“ (Roßbach 2009: 286) der Kinder von der einen in die andere Institution zu ermöglichen und damit die beiden Institutionen so weit anzugleichen, dass den Kindern der Übergang „kaum auffällt“ (ebd.; vgl. auch Griebel/Niesel 2011: 32-33), stehen aus der entwicklungspsychologischen Perspektive Diskontinuitäten im Mittelpunkt. Diese werden als „Impulse für Entwicklung“ (ebd.: 33) verstanden und damit „die Bewältigung von Diskontinuitäten“ (ebd.) betont. Um eben diese Unterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen, die nach dieser Position bestehen bleiben sollen, zu bewältigen, sollen Kindern und Familien Bewältigungshilfen an die Hand gegeben werden (vgl. Roßbach 2009: 286). Im Gegensatz zu dieser eher individualpsychologischen Sicht wird der Übergang in erstgenannter Sicht als „ein organisatorisches, ein administrativ zu lösendes Problem“ gesehen (Dollase 2010: 37), dem durch „organisatorisch administrative Entscheidungen, formalisierte Regeln und politische[r] Unterstützungsprozesse“ begegnet werden könne (ebd.). Anschließend an diese Unterscheidung wird im finnischen Kontext „the importance of continuity as a part of positive educational transition experiences“ (Turunen 2012: 315) hervorgehoben und damit die Relevanz einer „smooth [...] transition“ (Ahtola et al. 2011: 296) verdeutlicht, die u.a. durch die Etablierung eines vorschulischen Unterrichts ermöglicht werden soll (vgl. Kap. 3.2). Während aus finnischer Perspektive so eine auf Kontinuität zielende Betrachtung des Übergangs verdeutlicht wird, zielt die deutsche Diskussion unter Verweis auf Modellprojekte der 1970er- und 1980er-Jahre vermehrt auf die entwicklungsförderliche Wirkung diskontinuierlicher Erfahrungen im Übergang in die Schule (vgl. Niesel 2004: 98-99). Und dennoch ist es auch Ziel derzeitiger deutscher Reformen, einen zunehmenden ‚gleitenderen Übergang‘ zwischen Elementar- und Primarbereich herzustellen, wie es beispielsweise durch Schnupperstunden in der Grundschule ermöglicht werden soll (vgl. Kap. 3.3). Wie auch im Folgenden deutlich werden wird, illustrieren sich diese differenten Perspektiven auf die Kontinuität und Diskontinuität im Übergang in die Schule auch auf institutioneller Ebene: Während die Vorschule in Finnland einen explizit schulvorbereitenden Charakter hat (vgl. Kap. 3.2) und aufgrunddessen von einer Anschlussfähigkeit nach oben ausgegangen werden kann (vgl. Hortsch 2010: 190), hebt der Elementarbereich in Deutschland traditionell seine institutionelle und pädagogische Eigenständigkeit hervor, weshalb im Übergang in die Schule häufig in erster Linie freiwillige Kooperationen beispielsweise in regionalen Bildungszusammenhängen zwischen Kindergarten und Grundschule beobachtet werden (vgl. Kap. 3.3).

„The transition from kindergarten to school is generally a stimulating experience for young children but can present a challenge to some children, particularly in countries where the routines and expectations of kindergarten and school differ widely“ (OECD 2006: 66).

Ausgehend von den skizzierten Gemeinsamkeiten und Unterschieden der finnischen und deutschen Diskussion um den Übergang in die Schule, werden im Folgenden die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bildungssystems im Mittelpunkt stehen. Ohne zu viel vorwegzunehmen, kann an dieser Stelle bereits hervor-

gehoben werden, dass sich die historischen Entwicklungen des finnischen (Kap. 3.2) und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen (Kap. 3.3) Bildungssystems auch in ihren derzeitigen Rahmenbedingungen widerspiegelt.

3.2 Zur Ermöglichung von Chancengleichheit für alle Kinder als institutionsübergreifendes Ziel im finnischen Bildungssystem

Bildung erfährt in Finnland eine hohe Wertschätzung und wird als ein fundamentales Menschenrecht verstanden, das jedem Bürger – auch denen ohne finnische Staatsbürgerschaft – zusteht (vgl. OPH 2009; Merimaa 2009: 139). Bildung wird als ein „zentrales Instrument zum Erreichen von Fortschritt oder Chancengleichheit“ verstanden (Juva 2008: 67). So beschreibt auch Müller (2008: 28) das Fundament der finnischen Bildungspolitik in dem Erreichen des „höchstmögliche[n] Bildungsniveau[s] für die gesamte Bevölkerung“. Eben dieser Gedanke der Chancengleichheit spiegelt sich auch darin wider, dass alle Kinder ihren ersten Schultag ohne jegliche Materialien beginnen. Denn diese erhalten sie in der Schule selbst. Hefte, Stifte, Bücher – alles bekommen die neuen Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrerin/ihrem Lehrer, sodass die gesamte Klasse unter denselben Bedingungen, mit den gleichen Materialien, die Schule beginnt (vgl. auch Nelson 2010: 10).

Die Chancengleichheit aller Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihres Geschlechts, Alters, Wohnorts oder Muttersprache kann als eines der prioritären Ziele aller finnischen bildungspolitischen Maßnahmen seit der Reform des Bildungswesens in den 1970er-Jahren angesehen werden (vgl. Välijärvi 2008: 79; Merimaa 2009: 138; Linnakylä 2004: 159). Als Ausgangspunkt dieser Reform kann sicherlich die in einem Interview geäußerte Aussage „We are just a few“ gesehen werden, womit verdeutlicht wird, dass Finnland aufgrund der geringen Bevölkerungszahl auf hochqualifizierte Bürgerinnen und Bürger angewiesen ist (Overesch 2007: 67). Wurde Chancengleichheit in den 1970er-Jahren in erster Linie im Zusammenhang eines gleichen Zugangs zu Bildung betrachtet, wird sie heute in erster Linie auf die gleichen Chancen des Lernens in der Schule bezogen (vgl. Linnakylä 2004: 152).

Die Institutionen der frühkindlichen Bildung und Erziehung, der vorschulischen und grundlegenden Bildung werden als „key basic services“ bezeichnet (vgl. MSAH 2003: 10), die als ein zusammenhängendes Ganzes betrachtet werden sollen. Es soll die Entwicklung und Bildung der Kinder gefördert werden und „entsprechend der kindlichen Entwicklung voranschreite[n]“ (vgl. ebd.: 7), sodass ein „über die Stufen hinweg kontinuierliche[r] Bildungsweg“ ermöglicht wird (Skiera 2009: 121). So beschreiben auch Hortsch und Panagiotopoulou (2011: 20) ein umfängliches und fortlaufendes Unterstützungs- und Förderangebot von der frühkindlichen Bildung und Erziehung bis zur Grundschule, das die Chancengleichheit aller Kinder gewährleisten soll.

Die frühkindliche Bildung und Erziehung richtet sich dabei auf die spielerische Bildung der null- bis sechsjährigen Kinder, deren Wohlbefinden gefördert werden soll und die zu verantwortungsbewussten Menschen erzogen werden sollen (vgl. STAKES, 2004: 14;

Peltonen 2009: 128-129; MSAH 2000: 28).¹¹ So verdeutlichten Puroila et al. (2012: 349) in ihrer Beobachtungsstudie zum Wohlbefinden der Kinder in finnischen Kindertageseinrichtungen u.a. auch die Relevanz, die aus Perspektive der Kinder ihrer Vertrautheit mit den Pädagoginnen und Pädagogen sowie deren Zugänglichkeit zukommt. Die vorschulische Bildung, die ein Teil der frühkindlichen Bildung und Entwicklung ist, ist demgegenüber auf die Vorbereitung der sechsjährigen Kinder auf die Schule ausgerichtet und soll so die Chancengleichheit sowie das subjektive Recht auf Bildung bereits vor der Schule und bei Schuleintritt ermöglichen (vgl. OPH 2009; Juva 2008: 60; STAKES 2000: 4). Die grundlegende Bildung bezieht sich dann auf die Bildung der Kinder ab ihrem siebten Lebensjahr.

Frühkindliche Bildung und Erziehung

Seit 1990 besteht für Kinder unter drei Jahren sowie seit 1996 für diejenigen über drei Jahren das subjektive Recht auf einen Betreuungsplatz oder eine finanzielle Unterstützung der Eltern für die häusliche bzw. private Betreuung (vgl. MSAH 2000: 5; Peltonen 2009: 122-123, Müller 2008: 31) – eine Verpflichtung zur Teilnahme an frühkindlicher Bildung und Erziehung gibt es somit nicht (vgl. Eurydice 2009c: 41). Ihre Aufgabe ist es, die Eltern in der Betreuung und Erziehung der Kinder zu unterstützen, weshalb auch der Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern eine wichtige Bedeutung beigemessen wird (vgl. Karila 2008: 213-214): „There is an ongoing inclination to shift from a working culture that highlights the power of expert authorities, towards a culture of participating and participation“ (Karila 2008: 214). In diesem Kontext verdeutlichten Hujala et al. (2012: 308) in ihrer qualitativen Studie zur Qualität frühkindlicher Bildung und Erziehung aus Perspektive der Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen auch, dass das Verhältnis zwischen den beiden Akteuren als positiv beschrieben wurde. Seit dem Ende der 1960er-Jahren ist aufgrund der zunehmenden Frauenerwerbstätigkeit das System der Kindertagesbetreuung ausgebaut worden, wobei einem kommunal und staatlich gelenkten System Vorrang gegeben wurde (vgl. Peltonen 2009: 122). Dass die kommunalen Angebote zur Kinderbetreuung auch genutzt werden, verdeutlichen folgende Zahlen: Im Durchschnitt besuchen 26,3 % der Kinder unter drei Jahren sowie 62,5 % der dreijährigen, 68,8 % der vierjährigen und 72,1 % der fünfjährigen Kinder eine kommunale Betreuungseinrichtung (vgl. OECD 2010). So beschreibt auch Kinos (2008: 227), dass die frühkindliche Bildung und Erziehung, ähnlich der Grund-Schule, inzwischen zu einer festen Institutionen geworden ist.

Vorschulische Bildung

Zudem ist seit dem 1. August 2001 das frühere freiwillige und kostenpflichtige Angebot einer vorschulischen Bildung als ein flächendeckendes, kostenloses, vierstündiges und kommunales Angebot ein Jahr vor der Einschulung der Kinder etabliert worden, mit dem

¹¹ Im Kontext dieser Forschungsarbeit ist relevant, dass die frühkindliche Bildung und Erziehung bisher vermehrt als Teil der Sozial- und Familienpolitik verstanden wurde und erst in jüngerer Zeit als Teil der Bildungspolitik (vgl. Karila 2008: 212). Derzeit findet eine Strukturreform statt, im Zuge derer zukünftig die frühkindliche Bildung und Erziehung in ganz Finnland dem Bildungssystem unterstehen wird. Bisher haben 50 % der Kommunen die Verwaltung bereits auf das Schulamt übertragen (vgl. Ahtola et al. 2011/2012: 5).

Ziel, die Kontinuität zwischen dem vorschulischen und grundlegenden Curriculum zu fördern (vgl. Lappalainen 2008 117). Niikko und Havu-Nuutinen (2009: 432) beschreiben in ihrer Fragebogenstudie zur Qualität vorschulischer Bildung deren reformierte Ziele u.a. damit, den Übergang in die Schule für die Kinder zu erleichtern und unterschiedliche Lernvoraussetzungen auszugleichen. So hoben Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen beispielsweise hervor, dass die vorschulische Bildung die positive Einstellung der Kinder der Schule gegenüber fördern solle und sie zahlreiche Kenntnisse erwerben sollten, die ihnen den Beginn der ersten Klasse erleichtern (vgl. ebd.: 441). Gestaltet wird die vorschulische Bildung von universitär ausgebildeten Vorschullehrerinnen und -lehrern entweder in Tageseinrichtungen (79 % der Kinder) oder Schulen (vgl. OPH 2009; Peltonen 2009: 133, Eurydice 2009b: 52; Linnakylä 2004: 161; Müller 2008: 54-56). Im Jahr 2009 haben ca. 99,4 % der Kinder im vorschulischen Alter das Angebot genutzt (vgl. OPH 2009; Peltonen 2009: 132), das Turunen (2012: 315) als „a transition year to primary school for six-year old children“ beschreibt. Wie die OECD (2006: 69) verdeutlicht, wird durch die vorschulische Bildung eine strukturelle und pädagogische Kontinuität in die schulische Bildung hinein ermöglicht. Hieran anschließend charakterisiert auch Lappalainen (2008: 125) in ihrer ethnographischen Studie in zwei Vorschulgruppen die Vorschule als „preparatory institution“, die in den vergangenen Jahren zu einem festeren und integraleren Bestandteil des Bildungswesens geworden ist. Hännikäinen (2005: 107) verdeutlichte in ihrer ethnographischen Studie, dass die Vorschülerinnen und Vorschüler selbst sich darüber bewusst waren, was von einem Vorschul- und was von einem Grund-Schulkind erwartet wird (vgl. ebd.: 107) und die Schule für sie, wie sich in ihrem ‚Schule spielen‘ zeigte, immer wichtiger wurde (Hännikäinen 2003: 95). Während Lappalainen (2008: 125) weiter ausführt, dass die Pädagoginnen und Pädagogen während des vorschulischen Jahrs ihren Fokus darauf richteten, die Kinder in drei Bereichen¹² auf die Schule vorzubereiten, ging Hännikäinen (2005: 107) auf gruppenbezogene Vereinbarungen und Regeln in einer Vorschulgruppe ein. Dabei zeigte sie, wie auf Basis unterschiedlicher Regeln in Bezug auf Moral, Konvention und Sicherheit ein Zusammengehörigkeitsgefühl erzeugt wurde, sodass die dargestellten Regeln die Gruppe zu einer „disciplined community of learners“ formte (vgl. ebd.: 108), was sogleich in Verbindung mit dem bereits von Lappalainen (2008: 125) beschriebenen schulvorbereitenden Charakter gesehen werden kann. Hännikäinen (2005: 107) illustrierte, dass die Konventionsregeln von den Pädagoginnen und Pädagogen sowie den Kindern am häufigsten benannt wurden, wozu beispielsweise gehörte, darauf zu warten, an der Reihe zu sein, nicht abzuschreiben oder nicht zu spät zu kommen (vgl. ebd.: 102). Anschließend an die in Kapitel 3.1 beschriebene Kontinuität zwischen Vor- und Grund-Schule zeigten Ahtola et al. (2011) in ihrer Studie zu Übergangspraktiken im Kontext der „First Steps Study“¹³, dass sich die Implementierung vielfältiger Unterstützungsakti-

¹² Im Bereich der Unabhängigkeit, verstanden als dem Gewachsen-Sein alltäglicher Routinen ohne die Unterstützung eines Erwachsenen, im Bereich der Selbstbeherrschung und im Bereich der Zeit (ebd. 125).

¹³ In der „First Steps Study: Interactive Learning in the Child-Parent-Teacher Triangle“ standen in erster Linie die akademischen Kompetenzen der Kinder und ihre Motivation während des Übergangs in die Schule im Mittelpunkt der Betrachtung. Es wurden zwischen 2006 und 2011 ca. 2000 Kinder in vier Städten bis zu ihrem vierten Schuljahr begleitet und dabei unter anderem Problemen im Lesen nachgegangen. Die Daten stützten sich sowohl auf Tests (zu z.B. phonologischer Bewusstheit und Hörvermögen) wie auch auf Beob-

vitäten zwischen den Institutionen während des Vorschuljahrs positiv auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder in der ersten Klasse auswirkten. Auch wenn der Austausch zwischen Vor- und Grund-Schule über die Curricula und die Weitergabe von Informationen über die Kinder den größten Nutzen zu haben schienen, waren sie zugleich die am wenigsten genutzten Kooperationsformen. Demgegenüber waren Gespräche über den Schulbeginn und das Vertrautmachen der Kinder mit der Schule die häufigsten Übergangspraktiken (vgl. ebd.: 299-300). Zugleich hoben sie auch die Bedeutung städtischer Aktivitäten und Richtlinien im Zusammenspiel mit der geäußerten Relevanz von Übergangspraktiken durch die Lehrerinnen und Lehrer hervor (vgl. Ahtola et al. 2011/2012: 15).

Aufgrund der Verankerung der vorschulischen Bildung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung bei gleichzeitiger Orientierung auf die schulische Bildung richtet sich die pädagogische Arbeit des vorschulischen Unterrichts sowohl an Zielen und Inhalten der frühkindlichen Bildung und Erziehung wie auch an denen der grundlegenden Bildung aus (STAKES 2000: 4; Eurydice 2009b: 53). Turunen (2012: 315) beschreibt den Übergang in die Vorschule so auch als eine „transition from play-oriented early childhood education to more structured and target-oriented pre-school“ und verdeutlicht damit den bereits beschriebenen schulvorbereitenden Charakter der Vorschule bei gleichzeitiger geringer Relevanz akademischer Kompetenzen (vgl. Editorial: 2012: 294; Ahtola et al. 2011: 297). Eine Unterscheidung zwischen Vor- und Grund-Schule wurde auch von Timo, einem Jungen in der von Salo (2003: 109) durchgeführten ethnographischen Studie zum Schulbeginn in Finnland, hervorgehoben, wenn er erklärt: „Kids in school study and kids in kindergarten are taught how to go to school.“ Salo richtete in ihrer Arbeit den Fokus auf die soziale Bedeutung des Schulbeginns und die Einführung der Kinder in schulische Praktiken und verdeutlichte in diesem Kontext eindrücklich, dass Arbeit und Spiel mit dem Schulbeginn zwei sehr unterschiedliche Dinge werden (vgl. ebd.: 105 und 108) und formuliert, dass „Play ends when school starts“ (ebd.: 112). Auch wenn auf struktureller Ebene die Vorschule einen „gleitenden Übergang“ in die Schule ermöglichen soll, verdeutlichen sich so auf praktischer Ebene dennoch Differenzen zwischen den Institutionen.

Zur Gewährleistung einer gleichen Qualität der pädagogischen Arbeit wie auch einer Chancengleichheit unabhängig vom Wohnort, ist für den frühkindlichen Bereich im Jahr 2004 sowie für den vorschulischen Bereich im Jahr 2000 jeweils ein nationales Curriculum erlassen worden, das auf lokaler Ebene den jeweiligen Bedingungen angepasst werden soll (vgl. Korkeamäki/Dreher [o.J.]: 265). In beiden Curricula werden verschiedene Themenbereiche benannt, in denen den Kindern unterschiedliche Lernmöglichkeiten gegeben werden sollen. Im Mittelpunkt des Curriculums für die Vorschule, das im Kontext dieser Arbeit von besonderem Interesse ist, wird auf das aktive Lernen des Kindes, seine kindliche Individualität sowie seine Fähigkeit, als Gruppenmitglied agieren zu können, abgezielt (vgl. Müller 2008: 55). Niikko und Havu-Nuutinen (2009: 43) merken kritisch an, dass zukünftig eine genauere Definition unterschiedlicher vorschulischer

achtungen und Interviews mit Lehrern und Eltern (vgl. Ahtola et al. 2011: 297-299; University of Jyväskylä [o.J.]).

Aktivitäten und pädagogischer Ausrichtungen sowie eine gemeinsame Sprache für die qualitative Entwicklung der vorschulischen Bildung relevant ist.

Schulische Bildung

Fortgesetzt wird diese frühkindliche und vorschulische Arbeit dann in der neunjährigen Grund-Schule, in die alle Kinder mit sieben Jahren eingeschult werden. Da die Einschulung auf Basis des Alters erfolgt, besteht lediglich in Ausnahmefällen durch psychologische und ggf. medizinische Tests die Möglichkeit, ein Jahr früher bzw. später einzuschulen (vgl. Eurydice 2006/2007: 41). Die Grund-Schule entstand in ihrer heutigen Form nach einer großen gesellschaftlich wie auch politisch getragenen Bildungsreform in den 1970er-Jahren (vgl. Domisch 2009: 622). Sie zeichnet sich nicht nur durch ihre 1921 eingeführte Lernpflicht (vgl. Müller: 2008: 56; Sarjala 2008: 48; Merimaa 2009: 139), die Kostenfreiheit, die sich sowohl auf Schulmaterialien wie auch u.a. das warme Mittagessen bezieht, aus (vgl. Merimaa 2009: 140), sondern zudem auch durch eine wohnortnahe Beschulung (vgl. Müller 2008: 57), die i.d.R. kommunale Trägerschaft (vgl. Merimaa 2009: 138), die schulische Autonomie (Juva 2008: 65-66; Eurydice 2009: 3; Eurydice 2009c: 80; Linnakylä et al. 2007: 22) sowie die Integration der Sonderpädagogik in den Regelunterricht (vgl. Sarjala 2008: 54-55). Die OECD (2010: 122) erklärt gar, dass Schulen in Finnland „offer more than education. These are full-service schools“ und macht damit u.a. auf das umfängliche sozialpädagogische und medizinische Angebot der Schulen aufmerksam. Denn Schulen in Finnland sind auch für die Sicherung des subjektiven und objektiven Wohlergehens der Schülerinnen und Schüler zuständig, um so die Voraussetzungen für deren Lernen und Entwicklung zu sichern (vgl. Müller 2008: 28), was beispielsweise seinen Ausdruck in den „Schülerbetreuungsteams“¹⁴ der Schulen findet:

„The Finnish comprehensive school is not only a system. It is also a matter of pedagogical philosophy and practice at the school and classroom level“ (Döbert et al. 2004: 200).¹⁵

¹⁴ „Schülerbetreuungsteams“ (fin.: Oppilashuoltoryhmä) setzen sich aus einem multiprofessionellen Team zusammen, das u.a. aus der Schulleitung, Klassenlehrer/ Klassenlehrerin, Psychologe/ Psychologin, Sonderpädagoge/ Sonderpädagogin, Schulsozialarbeiter/ Schulsozialarbeiterin, Gesundheitspfleger/ Gesundheitspflegerin, bei Bedarf den Eltern sowie weiterem Fachpersonal besteht. Diese Teams sind an allen Grund-Schulen vorhanden, unterscheiden sich jedoch in der Ausgestaltung ihrer Arbeit (z.B. in der Häufigkeit ihrer Treffen). Ihr Ziel besteht in der Sicherung der grundlegenden Bedingungen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, sodass Lernhemmnissen oder -schwierigkeiten vorgebeugt, diese erkannt oder gemildert werden können (vgl. FNBE 2004: 22-23; ZfU 2004: 25-26; Linnakylä 2009: 48). In den Schülerbetreuungsteams spiegelt sich die Relevanz multiprofessioneller Teams wider, die auch in der frühkindlichen und vorschulischen Bildung wiederzufinden sind und sich sowohl auf die Multiprofessionalität innerhalb einer Institution wie auch auf die Kooperation mit Professionellen in anderen Institutionen (z.B. Sozialarbeit, Schule) bezieht (vgl. Karila 2008:114). Kritisch merkt Karila (2008: 219) jedoch weiter an, dass trotz dieser Multiprofessionalität die spezifischen Kompetenzen der einzelnen Professionellen nicht eindeutig geklärt seien, sodass in den vergangenen Jahrzehnten auf der praktischen Ebene ein Wechsel von klar definierten Rollen hin zu einem „everybody does everything“ zu beobachten sei.

¹⁵ Alle Angebote der frühkindlichen bis grundlegenden Bildung sind im Kontext des skandinavischen Wohlfahrtsstaats zu sehen, dem auch Finnland zuzurechnen ist, der dem Staat eine Verantwortung gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern einräumt (vgl. Editorial: 292). So ist es das politische Ziel, die Unterschiede zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern zu minimieren und damit sozialem Ausschluss vorzubeugen.

Wichtig sind in diesem Kontext auch die unterschiedlichen Förderangebote für Schülerinnen und Schüler, auf die sie beim Auftreten von Schwierigkeiten ein Anrecht haben:

„[I]n order to promote equality in education, it is crucial that during the basic education we strive to prevent the appearance of differences in learning results and attitudes. This is because a student's basic education opens up the student's path into higher education and forms a basis for his or her lifelong learning“ (Jakku-Sihvonen 2002: 24 zit. nach Malin 2005: 25).

Aufgrund dieser Prämisse wird in unterschiedlichen Formen ein sonderpädagogischer Unterricht angeboten, der heute „ein natürlich gewachsener Teil der ganzheitlichen Betrachtungsweise und des allgemeinen Umgangs mit Kindern und Schülern“ (Linderoos 2006: 16) und damit integraler Bestandteil der grundlegenden Bildung ist: „Jeder hat das Recht, in der Schule spezielle Hilfe in Form von Programmen anzufordern, die in den Unterricht integriert werden“ (Linnakylä 2009: 48). Auf die hier skizzierte „breit angelegte[...] Förderkultur“ im finnischen Bildungssystem (van Ackeren 2005: 34) verweisen auch Kivirauma und Ruoho (2007: 283) im Zusammenhang mit den sehr guten Ergebnissen Finnlands bei den PISA-Studien, indem sie fragen: „Excellence through special education?“

Finnland bietet quantitativ den größten Teil sonderpädagogischen Unterrichts weltweit an, wobei sich die Schülerinnen und Schüler i. d. R. nicht in solchen Schulen oder Klassen befinden, sondern einen sonderpädagogischen Teilzeitunterricht in der Grund-Schule erhalten. Ziel ist es, über diese Förderangebote die Beschulung möglichst des gesamten Jahrgangs in einer Klasse zu ermöglichen und dennoch allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, auf Basis ihrer Fähigkeiten ihre schulische Laufbahn zu durchlaufen (vgl. Kivirauma/Ruoho 2007: 288-289; Eurydice 2009: 8) – womit der tendenziell inklusive Charakter des finnischen Bildungssystems unterstrichen wird.

Dem sonderpädagogischen Unterricht kommt ein präventiver Charakter zu, sodass er einsetzen soll, bevor tatsächliche Probleme in einzelnen Fächern auftreten. Die OECD (2010: 122) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass obwohl „8 % of Finland's children are deemed as having special education needs, only half of them are placed in special schools; the other half are mainstreamed. Finnish educators believe that if schools focus on early diagnosis and intervention, most students can be helped to achieve success in regular classrooms“.

Es wird Abstand von einer Defizitperspektive genommen, sodass die individuellen Fähigkeiten des Schülers bzw. der Schülerin den Ausgangspunkt der Förderung bilden. Dabei stehen insbesondere zu Beginn der Schule die Bereiche Schreiben, Lesen und Sprache im Mittelpunkt, da ihnen eine besondere Bedeutung in der Prävention von Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten zugesprochen werden (vgl. Linderoos 2006: 17; Linnakylä et al. 2007: 19-21; Linnakylä/Välijärvi 2003: 5; Kivirauma/Ruoho 2007: 292). Oberstes Ziel des sonderpädagogischen Unterrichts ist es, die Förderung so weit wie möglich in den gewöhnlichen Klassenalltag und die Grund-Schule zu integrieren

Auch wenn sich der finnische Wohlfahrtsstaat derzeit von dem bisherigen nordischen Modell zu einem liberalen Modell zu wandeln scheint, zeigen die Sozial- und Gesundheitspolitik dennoch charakteristische Merkmale des nordischen Wohlfahrtsstaats: Kollektivität, Individualität und Wohnortbezogenheit (vgl. Matthies 2009: 36-37; Arnesen/Lundahl 2006).

(vgl. Linnakylä 2004: 162/177-178; Linnakylä 2009: 48; Kivirauma/Ruoho 2007: 289-295; Eurydice 2009: 8).

Der *zeitweilige sonderpädagogische Förderunterricht* (fin: *osa-aikainen tuki- ja erityisopetus*), den ca. 15 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs erhalten, bietet in der Regel während oder außerhalb des regulären Unterrichts intensive Förderphasen, die von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer oder von Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen erteilt werden. Insbesondere zu Beginn der Schulzeit dient dieser Unterricht der Vorbeugung von Lernschwierigkeiten beispielsweise in Mathematik und Lesen (vgl. Juva 2008b: 123; Matthies 2009: 161; Linderoos 2006: 17). Darüber hinaus kann auch ein *sonderpädagogischer Teilzeitunterricht in einzelnen Fächern* (fin: *ossittainen erityisopetus*) in Anspruch genommen werden (2008: 22,5 %), der bei geringen Lernschwierigkeiten auf Basis eines individuellen Lernplans (fin. Abk. „HOPPI“) einzelner oder mehrerer Fächer von einem sonderpädagogischen Lehrer erteilt wird. Dieser kann dann parallel zum Regelunterricht in Kleingruppen oder auch einzeln stattfinden. Das zugrunde liegende Ziel besteht in der Integration des Schülers bzw. der Schülerin in den Regelunterricht (vgl. ZfU 2004: 27; Linderoos 2006: 17; Eurydice 2009: 9; s. auch Matthies 2009: 161). Ein gesonderter Beschluss ist demgegenüber für den *sonderpädagogischen Unterricht in Vollzeit* (fin: *laaja-alainen erityisopetus*) (2005: 8 %) nötig, der es dem Schüler bzw. der Schülerin ermöglichen soll, im Rahmen seiner bzw. ihrer Möglichkeiten der Lernpflicht auf Basis eines individuellen Lernplans (finn. Abk. „HOJKS“) mit gleichaltrigen Kindern nachzukommen. Sonderpädagogischer Unterricht in Vollzeit bedeutet in der Praxis auch die zeitweilige Teilnahme eines Schülers bzw. einer Schülerin an dem Regelunterricht (eines bestimmten Fachs) der Jahrgangsklasse, um dem Schüler bzw. der Schülerin möglichst schnell die Beschulung in der Regelklasse zu ermöglichen (vgl. Juva 2008b: 124-125; Matthies 2009: 162-163; ZfU 2004: 28-29; Linderoos 2006: 17).

Nicht zuletzt aufgrund der beschriebenen sonderpädagogischen Fördermaßnahmen be ruft sich die finnische Bildungsbehörde auf das „principle of inclusion“ (FNBE 2004: 2), da durch eben diese eine gemeinsame Beschulung aller Kinder in einer Schule ermöglicht werde, die die individuellen Voraussetzungen der Kinder anerkennt, sodass sich alle als Teil der Schulgemeinschaft erleben können (Opetushallitus 2007 zit. nach Matthies 2009: 157).

„[I]nclusion means improving the situation for children who once had no opportunities to attend school with other children, as well as removing all possible obstacles to successful learning and development for every student (Kokkala/Savolainen 2002 zit. nach Halinen/Järvinen 2008: 79).

Und dennoch hebt Saloviita ([o. J.]), ein Kritiker der finnischen Bildungsreformen, hervor, dass die „Finnish comprehensive school is moving towards increasing segregation“, womit sogleich auf den quantitativen Ausbau sonderpädagogischer Unterstützungsmaßnahmen innerhalb der Grund-Schule verwiesen wird, die i. T. in äußerer Differenzierung durchgeführt werden. Ziel ist es, ein Kontinuum unterschiedlicher Maßnahmen innerhalb der Grund-Schule zu etablieren, das es allen Kindern ermöglicht, nah an ihrer Stammklasse unterrichtet zu werden (vgl. Jahnukainen 2011: 493). Matthies (2009: 157) beschreibt Inklusion daher auch „als ein[en] Prozess, nicht als ein[en] erreichte[n]

Zustand [...] Finnland gehört zu den Ländern, die im Prinzip sich auf dem Weg von der Integration zur Inklusion befinden.“

Ausbildung und gesellschaftliches Bild der Pädagoginnen und Pädagogen

Seit dem Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse Finnlands wird auch die besondere Qualität der Ausbildung finnischer Pädagoginnen und Pädagogen hervorgehoben (vgl. Simola 2005: 456). Zu unterscheiden sind im finnischen Bildungswesen die Kindergartenlehrerinnen bzw. Kindergartenlehrer (Lastentarhanopettaja), die Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrer der Klassen 1 bis 6 (Luokanopettaja), Fachlehrerinnen bzw. Fachlehrer ab Klasse 7 (Aineenopettaja) und Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen (Erityisopettaja).¹⁶ Die Auswahl der Studierenden für das jeweilige Lehramt basiert auf einem dreistufigen Auswahlverfahren, sodass nur die „besten“ für den zukünftigen LehrerInnenberuf ausgewählt werden. Meri erklärte in einem Interview mit der ZEIT (2007), dass, um „die besten Schüler der Welt“ zu bekommen, man „die besten Lehrer der Welt ausbilden“ müsse. Trotz des schwierigen Auswahlverfahrens erfreut sich der Lehrerberuf nach wie vor großer Beliebtheit und das bei einer vergleichsweise niedrigen Entlohnung (vgl. Hakala 2009: 193; Linnakylä 2004: 153-156). Die vergangenen Ausbildungsreformen des pädagogischen Personals waren darauf gerichtet, ein pädagogisches Kontinuum der Bildung der Drei- bis Sechs- und Sieben- bis Achtjährigen zu kreieren (vgl. Kinos 2008: 228).

Die qualitative Ausbildung des frühkindlichen professionellen Personals wird auch von der OECD (2012b:10) hervorgehoben: „The main strengths of Finland’s ECEC workforce are related to staff preparation, the nature of professional development, and staff working conditions.“ Happonen et al. (2012) verdeutlichten in ihrer Fragebogenstudie in Lappland, dass sich die Expertise des frühkindlichen pädagogischen Personals neben ihren universitären Kenntnissen auch auf ihr persönliches Leben und ihre Einstellungen sowie ihre Berufserfahrung gründet. Lerkkanen et al. (2012) zeigten in ihrer vergleichenden Studie zwischen Finnland und Estland, dass das mütterliche Vertrauen in die Pädagoginnen bzw. Pädagogen größer war, die kindzentriert unterrichteten und über größere professionelle Erfahrungen verfügten, wobei auch der Möglichkeit der Besuche in der Schule und des Austauschs eine wichtige Bedeutung zukam (vgl.ebd.: 8-9). Karila (2008: 215-216) hebt kritisch hervor, dass auf einer Makroebene zwar beschrieben sei, welche Erwartungen an Pädagoginnen und Pädagogen in der frühkindlichen Bildung und Erziehung gerichtet werden. Auf der praktischen Ebene seien jedoch zahlreiche Unterschiede in der Ausgestaltung dieser Vorgaben zu beobachten, sodass es schwierig sei, den Kern einer Professionalität finnischer frühkindlicher Bildung und Erziehung zu beschreiben.

Zugleich wird Pädagoginnen bzw. Pädagogen in Finnland auch mit einer hohen Wertschätzung begegnet. Die Zufriedenheit mit der Grund-Schule ist sowohl bei der erwachsenen Bevölkerung als auch den jungen Erwachsenen (bis 29 Jahren) und Lehrerinnen bzw. Lehrern hoch. So wird der Beruf der Pädagogin bzw. des Pädagogen als einer der

¹⁶ Zugleich ist hervorzuheben, dass multiprofessionelle Teams in den Einrichtungen der Vor- und Grund-Schule arbeiten, sodass von ganz unterschiedlichen Ausbildungsniveaus ausgegangen werden kann (OECD 2012b: 44).

wichtigsten Berufe der Gesellschaft wahrgenommen (vgl. Linnakylä 2004: 153-154; Linnakylä/Välijärvi 2003: 4; Linnakylä 2009: 50; Simola 2005: 458-459).

3.3 Zur vermehrten Annäherung zweier getrennter Bildungsinstitutionen im deutschen Bildungssystem

Historisch haben sich Kindergarten und Grundschule in Deutschland „weitgehend unabhängig voneinander entwickelt“ und ursprünglich „kaum Verzahnungen“ aufgewiesen (Diehm 2004: 529). Seit dem 1922 erlassenen Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) hat sich nicht viel an der bis heute bestehenden Struktur des Elementar- und Primarbereichs geändert. Beschlossen wurde hier, dass der Elementarbereich entgegen der Forderung von Lehrervereinen nicht als unterste Stufe der Volksschule etabliert wurde (vgl. ebd.: 534). Seither gehört der Kindergarten als „eine vor- und außerschulische Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtung“ (ebd.: 529) organisatorisch und rechtlich zum Jugendhilfebereich und wird auf Basis des KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) und länderspezifischer Gesetze geregelt. Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig und entgeltpflichtig. Demgegenüber ist die Grundschule als eine Schule gegründet worden, die die „gemeinsame Bildung“ aller Kinder aus unterschiedlichen Bevölkerungsschichten vorsah (Einsiedler et al. 2008: 326; Hervorhebung i.O.). Damit ist die Grundschule als eine staatliche vierjährige (in einzelnen Bundesländern sechsjährige) Schule gegründet worden, deren Schulpflicht mit sechs Jahren beginnt. Sie ist dem Bildungsbereich zugeordnet und gründet sich aufgrund des Föderalismus rechtlich auf länderspezifischen Schulgesetzgebungen (vgl. Diehm 2004: 529).

1922 wurde dem Kindergarten eine Betreuungs- und Bewahrfunktion zugeschrieben, die von Kindern in Anspruch genommen wurde, die einer Betreuung außerhalb der Familie bedurften. Zugleich wurde das Subsidiaritätsprinzip verankert, nachdem der freien Wohlfahrtspflege, hier insbesondere den Kirchen, ein Vorrang vor der Errichtung staatlicher Kindergärten gegeben wurde. Spezifisch pädagogische Ansätze der Elementarpädagogik „blieben Randerscheinungen“ (ebd.: 534; vgl. auch Roßbach 2008: 288). So beschreibt auch Rabe-Kleberg (2010: 46) die deutsche Kindergartenpädagogik im Vergleich zu anderen Ländern als eine, die „Kinder im vorschulischen Alter als noch schwache, sich nur langsam entwickelnde und deshalb vor den Unbilden der harten Welt zu schützende Wesen betrachtet[e], die von Erwachsenen zu erziehen, zu belehren und nicht zuletzt auch zu zivilisieren seien“. Erst aufgrund der Strukturreform der 1970er-Jahre, die frühes Lernen und Fördern als relevant erachtete, erfuhr der Elementarbereich eine grundlegende Veränderung und erhielt einen zunehmenden eigenständigen Bildungsauftrag (vgl. Roßbach 2008: 289; Diehm 2004: 535). Auch wenn die Erwerbstätigkeit von Frauen aller sozialen Schichten heute nicht mehr als „soziale Notlage“ betrachtet wird (Kreyenfeld 2008: 108), entstanden im Gegensatz zu anderen Ländern erst in den vergangenen Jahren Bildungs- und Erziehungspläne, die die Aufgaben der Kindertageseinrichtungen der einzelnen Bundesländer beschreiben.¹⁷ Wie Laewen (2009: 96-97)

¹⁷ Hervorzuheben ist, dass die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen keine verbindlichen Vorgaben sind und die Möglichkeit einer Anpassung an die konkreten Gegebenheiten in einem Kindergarten ermöglichen (vgl. Cortina et al. 2008: 313).

erklärt, hat in der Bundesrepublik ca. zehn Jahre später als in anderen Ländern eine Diskussion über die Klärung grundlegender elementarpädagogischer Begriffe begonnen, sodass er die Umsteuerung zu Betreuung und Bildung in den kommenden Jahren auch aufgrund der finanziellen Ressourcenausstattung als „abenteuerliche Vorstellung“ beschreibt.

Paragraf 22 Absatz 2 des KJHG (BFSFJ 2000: 49) erklärt, dass die Aufgabe der Kindertageseinrichtungen die Betreuung, Bildung und Erziehung umfasst. „Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.“ Damit wurden erstmals in dem 1990 verabschiedeten KJHG die Sozialleistung und Sozialpädagogik in den Mittelpunkt gerückt und damit Abstand von „sozialpräventiven Zielen“ (Laewen 2009: 96) und der „Schonraum“ Programmatik (Roßbach 2008: 289) genommen. Seit 1996 hat jedes Kind zwischen drei und sechs Jahren einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, der seit 2013 auch auf Kinder unter drei Jahren ausgeweitet wurde (vgl. KJHG 1990: 50). Die Zahl der Kinder, die den Elementarbereich in Ost- und Westdeutschland¹⁸ besuchen, verdeutlichen – bei allen Unterschieden – die zunehmende Relevanz des Kindergartens in der Biografie der Kinder: Während in Ostdeutschland 92 % der Dreijährigen 2009 eine Kindertagesstätte besuchten, waren es in Westdeutschland 83 %. Bei den Vierjährigen lag die Beteiligung bereits in Ost- und Westdeutschland bei 95 % und im letzten Kindergartenjahr bei 97,7 bzw. 97,8 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Bis heute hebt der Elementarbereich seine Eigenständigkeit gegenüber der Grundschule hervor und wendet sich dagegen, lediglich eine „schulvorbereitende Einrichtung“ zu sein. Daher wurden lange Zeit „[v]ermeintlich schulische Inhalte“ wie beispielsweise die Schriftsprache weitgehend aus dem Kindergarten gestrichen (Füssenich 2011: 8).

Die Grundschule ist in Deutschland seit dem Jahr 2000 vermehrt ins Zentrum der bildungspolitischen Debatte gerückt. Im Anschluss an das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in international vergleichenden Studien wurde neben dem Vorschulbereich auch der Grundschule die Aufgabe zugewiesen, „schon frühzeitig ausgleichend zu wirken“ und so „in den frühen Bildungsstufen ein solides Fundament für aufbauende Bildungsprozesse zu legen“ (Einsiedler et al. 2008: 325). Die „Qualität der deutschen Grundschule [wurde und wird] in Frage gestellt“ (Ramseger/Wagener 2008: 13). In diesem Kontext wird insbesondere über die Selektivität des deutschen Bildungssystems diskutiert – ist Deutschland doch eins der wenigen Länder, in dem Kinder bereits nach der vierten Klasse unterschiedliche weiterführende Schule besuchen.

Diese historisch hergeleitete Gegenüberstellung des Elementar- und Primarbereichs ist in der deutschen Debatte wichtig, verdeutlichen sich doch in ihr zahlreiche Diskussionslinien bis in die aktuelle Reformdebatte. Denn bis heute stellen Kindergarten und Grundschule in Deutschland trotz Annäherungen der vergangenen Jahrzehnte getrennte Institutionen dar. Hansel (2010: 49) zeigt, dass die zahlreichen bildungspolitischen derzeitigen Reformen der Bundesrepublik,

¹⁸ Dem Elementarbereich kam in der ehemaligen DDR eine bedeutende Rolle zu, da er „einen Beitrag zu einer verbesserten Volksbildung leisten [sollte] und so viele Mütter wie möglich für den Arbeitsprozess freistellen“ (Roßbach 2008: 290). Die Teilnahme an den kommunal oder betrieblich getragenen Institutionen war kostenlos (vgl. ebd.).

„der Not gehorchend, ein Reflex sind auf das erschreckend schwache Abschneiden der deutschen Schülerpopulation in der internationalen Schulleistungsstudie PISA, die seit dem Jahr 2000 Unruhe in eine behäbig gewordene Bildungspolitik hineingetragen hat“.

Im Folgenden werden thematische Teilaspekte des elementar- und grundschulpädagogischen Diskurses veranschaulicht – dies i.T. anhand empirischer Studien –, denen im Kontext der Transition in die Schule eine besondere Bedeutung zuzustehen ist:

„Neuakzentuierung des Bildungsauftrags der deutschen Kindertageseinrichtungen“

In den vergangenen Jahren hat sich eine „Neuakzentuierung des Bildungsauftrags der deutschen Kindertageseinrichtungen“ vollzogen (Panagiotopoulou/Graf 2008: 111-112) und „der Kindergarten [hat sich] quasi als erste Stufe des Bildungssystems etabliert“ (Kreyenfeld 2007: 100). Entgegen einem früheren eher Fürsorge- und Vereinbarkeitsmodell wird der Schwerpunkt nun aufgrund der quantitativ höheren Besuchszahlen und längeren Verweildauer vermehrt auf ein Bildungsmodell gerichtet (vgl. Cloos/Schröer 2011: 17) und damit beispielsweise dem sprachlichen Bereich für „die Verbesserung der Bildungs- und Integrationschancen von Vorschul- und Grundschulkindern mit Migrationshintergrund“ aufgrund der Selektivität des deutschen Bildungssystems eine besondere Bedeutung beigemessen (Panagiotopoulou/Graf 2008: 111). Die in den vergangenen Jahren vermehrt eingesetzten Ressourcen im Elementarbereich werden als „Investitionen in die Zukunft“ begriffen, „als gesellschaftliche Voraussetzung für eine effektive Ausschöpfung humaner Ressourcen und Potenziale“ (Rabe-Kleberg 2010: 45). Hemmerling (2007) veranschaulicht jedoch in ihrer Fallstudie, dass sich der Kindergarten derzeit noch in einem Spannungsverhältnis zwischen einem funktionalen Bildungsverständnis auf der einen Seite, das auf die Schulfähigkeit der Kinder ausgerichtet ist, und einer „Betreuungsleistung für die Familie“ auf der anderen Seite befindet, sodass sie zu dem Schluss kommt, dass der Kindergarten im Sinne „einer sozialpädagogischen Organisation aufrechterhalten und professionelle Anerkennung verhinde[r]t“ wird (vgl. ebd.: 247). Im Kontext des Bildungsauftrags des Elementarbereichs verdeutlicht sich sogleich ein Charakteristikum der derzeitigen Debatte: Aufgrund positiver Effekte einer vorschulischen Bildung, Erziehung und Betreuung für die Schullaufbahn der Kinder (vgl. exemplarisch Becker/Tremel 2006), werden unterschiedliche Programme entwickelt, die sich im deutschen Kontext in erster Linie auf Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten (Migranten-) Familien beziehen, um so auf die Gewährleistung der Chancengleichheit bei Schulbeginn einzuwirken (vgl. Kap. 4.3 und 5.3).

Bildung als Kompetenzentwicklung oder Bildung als Selbstbildung

In dieser Diskussion wird auch die Trias aus Bildung – Erziehung – Betreuung neu verhandelt. Während Betreuung sich auf das seelische und leibliche Wohlergehen der Kinder, einer Aufmerksamkeit und Zuwendung ihnen gegenüber bezieht, die auf Basis von Bindungen zwischen Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Kindern gestaltet wird (vgl. Liegle 2008: 109-110; Laewen 2009: 97-98), richtet sich Erziehung auf einen konkreten Vermittlungsprozess zwischen Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Kindern (vgl. Liegle 2008: 94). Hierfür müssen nicht nur klare Vorstellungen darüber bestehen, welche Ziele, Haltungen, Sachverhalte, Wertorientierungen oder Kompetenzen für relevant erachtet werden, sondern auch adäquate Settings geschaffen werden, in denen eben diese Konstruktionsprozesse von den Kindern geleistet werden können (vgl. Laewen 2009: 100).

Während Erziehung so auf „ethisch vertretbare Formen eines absichtsvollen Einwirkens auf andere“ gerichtet ist (Schäfer 2009: 34), wird Bildung demgegenüber „als selbsttätiger Prozess der Aneignung“ verstanden (Liegler 2008: 95). Und auch wenn der Bildung im Kindergarten derzeit eine große Aufmerksamkeit zukommt, so „ist [sie] keine Erfindung der Jetztzeit oder der 90er Jahre“ (Dollase 2011: 52). Dabei wird Bildung häufig mit einem „Kompetenzerwerb“ gleichgesetzt und geht dennoch auch darüber hinaus, stehen doch auch die „Konstruktionsprozesse, die sich auf die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt [...] stützen und zur Erreichung eines inneren Weltmodells führen“ im Mittelpunkt (Laewen 2009: 98). Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist daher nicht das Wissen, das die Kinder erwerben sollen „vorzuordnen“, sondern vielmehr einen Rahmen zu gestalten, in dem es den Kindern möglich ist „selbstständig [zu] handeln und [zu] denken“ und ihnen sogleich die kulturellen und geistigen „Werkzeuge zugänglich [zu] machen, mit welchen sie sich ihr Können und Wissen von Anfang an selbst erarbeiten“ (Schäfer 2009: 43). Wird in der dargestellten Position die Selbstbildung der Kinder betont und damit ein individuumzentrierter Ansatz vertreten, wird aus einer anderen Position heraus der ko-konstruktive Charakter von Bildung betont (vgl. Fthenakis 2007: 67-69). Es wird auf die gesellschaftlich-kulturelle und situative Einbettung ebenso wie auf bildungspolitische und institutionelle Rahmenvorgaben abgestellt, sodass es aus dieser Blickrichtung um eine „*Bildung als Kompetenzerwerb*“ mit konkreteren Lernzielen geht (Drieschner 2010: 210; Hervorhebung i.O.). Im Mittelpunkt der Diskussion steht somit „das angemessene Verständnis frühkindlicher Bildung als *Selbstbildung* oder als *Kompetenzentwicklung*“ (Drieschner 2010: 185; Hervorhebung i.O.). Auf diese Unterscheidung stellt auch Grell (2010) in seinem Beitrag „Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen“ ab: Es geht „um die Schaffung und bewusste Gestaltung von geordneten Rahmenbedingungen, in denen sich die Selbstbildungspotenziale der Kinder – aller Kinder – im Wechselspiel von individuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten und gezielten Anregungen in steter Rücksicht auf das, was sie schon können, aber eben auch im Hinblick auf das, was sie noch *lernen* können, sollen und müssen, sinnvoll entfalten können“ (ebd.: 161; Hervorhebung i.O.). Huf (2010) veranschaulicht in ihrer ethnographischen Studie, in der sie vergleichend auf Handlungspraktiken und Routinen im Übergang in die Schule in Deutschland und England blickt, die selbstkompetente und eigenaktive Auseinandersetzung der englischen Kinder mit „fremdbestimmten Vorgaben für das Lernen“ (Huf 2010b: 149), durch die die Kinder „ihren Handlungsspielraum für eine effektive, effiziente Gestaltung ihres Lernens erweitert[en]“ (Huf 2010: 164). So skizziert auch Jung (2009) in ihrer ethnographischen Arbeit zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit in der Kindertagesstätte anhand von Beobachtungen, dass den Kindern selbst eine „Organisationsmacht“ zukommt (ebd.: 237). Es sind die Praktiken und Routinen der Kinder, die den pädagogischen Alltag strukturieren und ihnen damit die Möglichkeit eröffnen, durch reproduzieren, serialisieren und modularisieren der sich bietenden Praktiken und Ordnungen, zu Lernen (vgl. ebd.). Dennoch verdeutlicht sich, wie die Kinder selbst ebenso auch immer wieder versuchten die Pädagoginnen und Pädagogen einzubeziehen, um von ihnen etwas zu lernen (vgl. ebd.: 236).

Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen

Insbesondere die Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich ist in den vergangenen Jahren vermehrt ins Zentrum der bildungspolitischen Debatte gerückt. Dies nicht zuletzt, da internationale Vergleichsstudien verdeutlichten, dass Deutschland eins der wenigen Länder ist, in denen die sozialpädagogischen Fachkräfte bisher nicht verbindlich an einer Hochschule ausgebildet werden (vgl. Oberhuesmer/Schreyer 2010: 240, 242). Einer akademischen Ausbildung des elementarpädagogischen Personals wird jedoch Bedeutung für eine im Weiteren qualitativ hochwertige und das Lernen der Kinder von Beginn an unterstützende elementarpädagogische Arbeit zugestanden. „Die Qualifikation von Fachkräften gilt [so auch] als eine der Schlüsselpositionen bei der qualitativen Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung“ (Helm 2010: 8). Dies erscheint nicht zuletzt vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen an die Elementarpädagoginnen und -pädagogen – durch beispielsweise zunehmend heterogene Gruppen – von besonderer Bedeutung. Hiervon ausgehend, sowie zudem einer Problematisierung einer „relative[n] Abwesenheit von wissenschaftlich qualifizierten Fachkräften im elementarpädagogischen Feld“ (Helm 2010: 9), sind in den vergangenen Jahren vermehrt elementar- bzw. kindheitspädagogisch orientierte Studiengänge an Universitäten entwickelt worden. Ziel dieser Studiengänge ist es, auf Basis einer wissenschaftlichen Ausbildung auf die sich wandelnden Anforderungen im frühpädagogischen Feld zu reagieren (vgl. ebd.).

Darüber hinaus erlangt die Fort- und Weiterbildung des bereits tätigen elementarpädagogischen Personals zunehmend Bedeutung. Denn „[d]ie pädagogische Qualität einer Kindertagesstätte entsteht nur dort, wo Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre Fachkompetenz ausbauen“ (Krenz 2001: 58 nach Baumeister/Grieser 2011: 8). Baumeister und Grieser (2011: 52) veranschaulichen in diesem Zusammenhang in ihrer Studie, dass u.a. die U3-Betreuung, die Sprachförderung und die Förderung der mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fähigkeiten der Kinder sowie auch Ansätze pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen wichtige Bereiche der derzeit wachsenden Weiterbildungsangebote darstellen.

Die Professionalisierung des pädagogischen Personals beschränkt sich – trotz vielfältiger Fokussierung auf den Elementarbereich – jedoch nicht ausschließlich auf diesen. Denn auch Pädagoginnen und Pädagogen des Primarbereichs sehen sich derzeit u.a. durch die Neu- und Umgestaltung der Schuleingangsphase sowie Reformbestrebungen im Zuge der Implementierung inklusiver Strukturen vor vielfältige Veränderungen ihres beruflichen Alltags gestellt.

In diesem Kontext wird beispielsweise auch die Reform der Lehramtsausbildung in den vergangenen Jahren diskutiert und durch die Einführung von BA-/MA-Studiengängen neu gestaltet. Neben der vermehrten Aufnahme diversitätsorientierter Inhalte in die Curricula erhält dabei u.a. auch das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens zunehmend einen höheren Stellenwert. Hierbei gilt es, bereits während des Studiums durch eine Verknüpfung von Forschung und Lehre eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer „gegenüber den institutionellen Bedingungen und pädagogischen Alltagspraktiken sowie den diversen Bildungseinrichtungen“ grundzulegen (vgl. Panagiotopoulou/Hortsch 2011: 5). Als Ziel erscheint daher ein „forschungsorientierte[r] professionelle[r] Habitus“ der Lehrerinnen und Lehrer (Friebertshäuser 1996: 76 in Panagiotopoulou/Hortsch 2011: 7).

Anschlussfähigkeit

Ein im Kontext der Transition in die Schule wichtiger Aspekt ist die Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich – sowohl auf institutioneller Ebene wie auch auf Ebene des Lernens der Kinder. Diese stellt im deutschen Kontext aufgrund der skizzierten getrennten Stellungen der Institutionen historisch eine Herausforderung dar. Seit den 1970er Jahren wird über eine „*verstärkte freiwillige Kooperation*“ versucht, trotz struktureller, pädagogischer und personeller Unterschiede einen „gleitenden Übergang“ in die Schule zu ermöglichen (Reichmann 2009: 35-36; Hervorhebung i.O.). Dennoch beschrieb beispielsweise Graf (2011: 126) in ihrer ethnographischen Studie zu Sprachförderungen in Kindergarten und Grundschule in Rheinland-Pfalz im Kontext des HeLiE-Projekts gar „Barrieren zwischen den beiden Institutionen“, die sich aufgrund unterschiedlicher Lernkulturen, geteilter Zuständigkeiten und strukturellen Hindernissen ergeben. Demgegenüber veranschaulicht sie anhand exemplarischer Protokollauschnitte, wie die Kinder selbst nach Kontinuität im Übergang in die Schule suchen und „zwischen den Polen Alt – Neu, Vertraut – Unvertraut“ pendeln (ebd.: 138) und damit so gleich die Relevanz der Kontinuität aus Kinderperspektive verdeutlicht wird. Eben an dieser Schnittstelle ist die videogestützte ethnographische Studie von Blaschke (2012) angesiedelt, in der er beispielhaft „Schnupperstunden“ der Vorschülerinnen und Vorschüler in der Schule nachgeht, einer Maßnahme derzeitiger Reformbemühungen des Übergangs. Anhand vier exemplarischer beobachteter Stunden verdeutlicht er zwei verschiedene Typen der Übergangsgestaltung: Zum einen den Typus „Der Übergang als Bruch“ (vgl. ebd.: 68ff) und zum anderen den Typus „Der Übergang als Passage“ (vgl. ebd.: 104). Während in den beobachteten Schnupperstunden des erstgenannten Typus eine „Zäsur“ zwischen den Institutionen beschrieben wird (ebd.: 68), wird im zweiten Typus „der Übergang im Sinne von Erfahrungen der Kontinuität inszeniert“ (ebd.: 104). Dabei verdeutlicht Blaschke (ebd.: 154) zudem, wie die Vorschülerinnen und Vorschüler „ihr Verhalten an der ‚Logik des Handelns‘ der Lehrerinnen ausrichten“. Die Rolle des Schulkindes erscheint so auch in der ethnographischen Studie von Kellermann (2008: 254) als Ko-Konstruktion. Auf Basis „ritueller Praktiken“ – z.B. der institutionellen Zeitstruktur der Klasse – werden den Kindern Verhaltenserwartungen der Lehrerin verdeutlicht, die die Kinder wiederum kontinuierlich in die Rolle des Schülers bzw. der Schülerin einführen.

Schulfähigkeit

Weiterhin stellt sich derzeit die Frage der „Schulfähigkeit“ der Kinder neu: Sind es bisher vermehrt sie gewesen, die schulfähig werden mussten, so ist der Blick nun auch auf die Institutionen des Elementar- und Primarbereichs und ihre Anschlussfähigkeit gerichtet. Schulfähigkeit wird in diesem Kontext als etwas verstanden, das erst durch die Schulerfahrung der Kinder entsteht (vgl. Graf 2011: 126-127; Schubert 2009: 92). Ins Zentrum der Schulfähigkeit rückten so Entwicklungsprozesse, die es Kindern bereits vor der Einschulung in ihrem individuellen Kontext ermöglichten, spezifische Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Hanke 2007: 82; Ingenkamp/Lissmann 2008: 205). Insbesondere dem letzten Kindergartenjahr kommt dabei eine „Scharnier-Funktion“ zu, in dem „Kindern und Eltern eine institutionsübergreifende und damit –verbindende Bildungsinfrastruktur angeboten werden“ soll (Manning-Chlechowicz et al. 2011: 8), um so „einen ‚sanften‘

Übergang in die Grundschule zu gestalten“ (ebd.: 10). Auf der strukturellen Ebene soll beispielsweise die ‚Neue Schuleingangsphase‘ den Kindern den Übergang erleichtern. Auf einer curricularen und inhaltlichen Ebene sollen durch die Erziehungs- und Bildungspläne der Länder Anschlüsse an die späteren Schulfächer ermöglicht werden. Nicht zuletzt sollen auf einer konzeptionellen Ebene unterschiedliche Ansätze und methodisch-didaktische Grundlagen abgestimmt werden (vgl. Graf 2011: 127). Eben dies wird derzeit durch eine verstärkte Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule oder der Initiierung regionaler Bildungsnetzwerke versucht (vgl. Schubert 2009). So werden beispielsweise Kooperationsstrukturen gestärkt, Kooperationsverträge etabliert oder gemeinsame Fortbildungen und Übergangsveranstaltungen durchgeführt (vgl. Cloos/Schröer 2011: 21).

Im Rückblick auf die hier skizzierten Teilaspekte des elementar- und primärpädagogischen Diskurses verdeutlicht sich, dass in den vergangenen Jahren im deutschen Bildungssystem zahlreiche Reformen angestoßen wurden. Nicht zuletzt aufgrund dieser bildungspolitischen Reformmaßnahmen bewegen sich die historisch vermehrt getrennten Institutionen des Elementar- und Primarbereichs zunehmend aufeinander zu.

4. Die Förderung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen als Basis der Partizipation an Schule und Gesellschaft

Basis des Bildungssystems ist seit der Gründung westeuropäischer Nationalstaaten eine – bzw. im Falle Finnlands zweier¹⁹ – Nationalsprache(n), weshalb ihrer Beherrschung eine wichtige Bedeutung für die Partizipation an Staat und Gesellschaft zukommt. Die Entwicklung der Nationalsprache ist daher als „die sprachliche Seite“ der Nationalstaatsentwicklung zu betrachten (Maas 2008: 140). Durch die zunehmende Verwendung der Nationalsprache in öffentlichen Institutionen wurde sie vermehrt zur „Geschäftssprache“ (ebd.: 130). Dabei wurde erst durch die „Objektivierung“ der gesprochenen Sprache in der Schrift die Nationalsprache zur gehobenen Sprache und grenzte sich damit von anderen Dialekten ab (Bourdieu 1990: 22). Im Weiteren führte dies dazu, dass die Nationalsprache als „diejenige Sprache oder sprachliche Varietät [betrachtet wurde], die allgemein als einzige angemessene in offiziellen Kontexten anerkannt“ wurde (Fürstenau/Niedrig 2011: 85). Die Anerkennung der Nationalsprache als ‚legitime Sprache‘ öffentlicher Institutionen beruht dabei auf einem ‚sprachlichen Habitus‘²⁰, der diese als Selbstverständlichkeit betrachtet. Durch das Bildungssystem, politische Institutionen und öffentliche Verwaltung wird die Nationalsprache so zur „theoretischen Norm“ erhoben, die zugleich sprachliche Herrschaftsverhältnisse stärkt (Bourdieu 1990: 20-21; vgl. auch Fürstenau/Niedrig 2011).

Im Zuge der Etablierung der Nationalstaaten gewann der Ausbau des Bildungssystems für die Durchsetzung der jeweiligen Nationalsprache an Bedeutung (vgl. Maas 2008: 78). Bourdieu [o.J.] beschreibt die Schule in diesem Kontext gar als „konservative Schule“. Sie sei durch die Legitimität einer bestimmten sprachlichen Ausdrucksform gekennzeichnet, die sich an den „sprachlichen und kulturellen Mustern“ sozial besser gestellter Milieus orientiere (ebd.: 18) und eben diese Milieus aufgrund ihrer schulischen Nähe im Weiteren bevorzuge. Aufgrund ihrer jeweiligen familiären sprachlichen Sozialisation beginnen Kinder ihre schulische Laufbahn daher bereits mit unterschiedlich großen sprachlichen Startchancen bzw. -nachteilen. Denn die „Schulsprache“, die sich mit steigender Klassenstufe vermehrt an der Schriftsprache orientiert, wird zunehmend zur

¹⁹ Finnland ist ein Land mit zwei Amtssprachen – Schwedisch und Finnisch, wobei Finnisch von ca. 92% und Schwedisch von ca. 5,5% der Bevölkerung – dies insbesondere an der Westküste und im Raum Helsinki – als Erstsprache gesprochen wird (vgl. Eurydice 2009b: 15; Overesch 2007: 66). Neben diesen Landessprachen sind das Saami, d.h. die Sprachen der indigenen Urbevölkerung Finnlands sowie das Romani und die Gebärdensprache anerkannte Minderheitensprachen (vgl. ZfU: 31; OPH 2009c; Eurydice 2009: 15; Mikko-la 2008: 13). Ferner spricht eine, in den vergangenen 20 Jahren wachsende Zahl von Menschen, aufgrund von Migrationsbewegungen eine andere als die genannten Sprachen (vgl. Eurydice 2007: 4; Skiera 2009: 26; Hortsch 2011).

²⁰ Der sprachliche Habitus ist Ausdruck sozialer Kontexte, in denen er erworben wurde (Familie, Schule, Peer), und drückt die jeweilige soziale Position des Sprechers bzw. der Sprecherin aus. Wie Bourdieu es beschreibt, ist er ein „Artikulationsstil“ (Thompson 2005: 19). Dieser sprachliche Habitus umfasst sowohl eine Sprachfähigkeit als auch „die soziale Fähigkeit zur Anwendung dieser Kompetenz“ und eine „Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge“ (Kaesler 2005: 146).