

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Problemstellung

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

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

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

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

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

1.3 Zentrales Erkenntnisinteresse und Zielstellung

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

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

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

1.4 Einbettung in das Projekt *WEGE in die Grundschule*

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

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

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

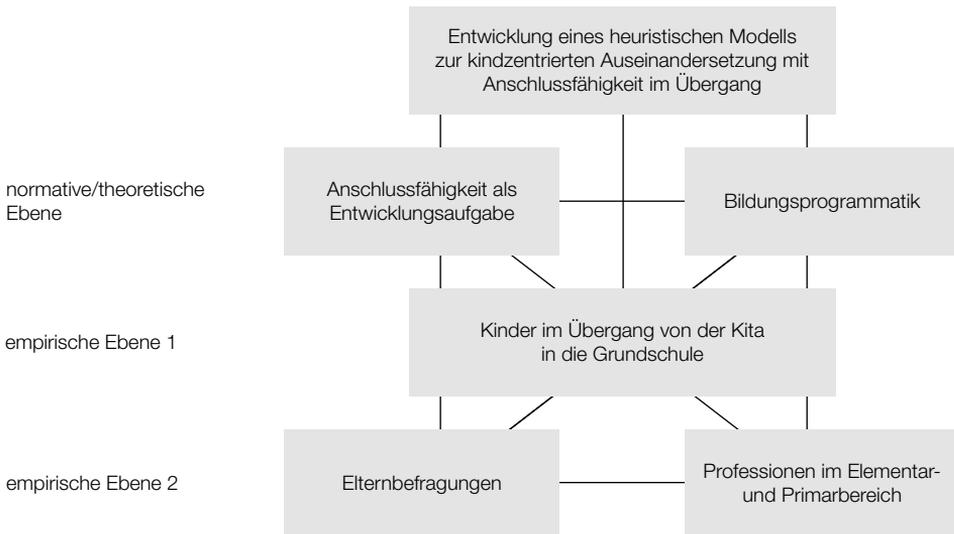


Abb. 1: Heuristisches Modell des *WEGE*-Projekts in Anlehnung an Petillon (1993, S. 3)

1.5 Aufbau der Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. Teil: Theoretischer Bezugsrahmen

2 Bildungsinstitutionen Kita und Grundschule

2.1 Bildung und Erziehung in der Kita

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Aufgaben der Kita als Institution des Elementarbereichs

2.1.2.1 Die Entwicklung der Bedeutung von Bildung für den Elementarbereich

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

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

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

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

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

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

2.1.2.2 Bildungsbegriff im Elementarbereich

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2.3 Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.3 Fachkräfte in der Kita: Erzieher_innen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ist es nach Neuß notwendig, Bildungsprozesse von Kindern fachgerecht zu beobachten und zu deuten. Neben den dazu notwendigen Handlungskompetenzen wird dazu auch Wissen über die Art frühkindlicher Bildungsprozesse relevant: „Die Herausforderung an das pädagogische Personal besteht darin, kindliche Bildungsweisen in ihrer Besonderheit systematisch zu beobachten, zu deuten und im Hinblick auf die in den Bildungsplänen abgesteckten Ziele in einen reflektierten Handlungszusammenhang zu bringen“ (Neuß 2014a, S. 26).

Beobachten wird dabei zur Grundvoraussetzung individueller Förderung und der pädagogischen Praxis im Elementarbereich. Professionelle Beobachtung im Zusammenhang mit der Initiierung und Begleitung von Entwicklungs- oder Bildungsprozessen zeichnet sich durch eine gewisse Systematik aus und kann unterschiedlich angelegt werden. Zu Beginn ist zu klären, mit welchem Ziel und Erkenntnisgewinn etwas bzw. jemand beobachtet werden soll (Leu 2013, S. 250). Das schließt unmittelbar eine *Dokumentation und Interpretation* des Beobachteten mit ein, unabhängig von der gewählten Form der Beobachtung: Schlussfolgerungen und Ableitungen von pädagogisch hochwertigen Handlungskonsequenzen unter Vermeidung allzu subjektiver Beobachtungsfehler erfolgen auf Basis von Dokumentationen innerhalb des Teams und unter Einbezug theoretischer Erkenntnisse (Leu 2013, S. 259). Als Formen der Beobachtung und Dokumentation bieten sich – abhängig vom jeweiligen Beobachtungsziel – beispielsweise standardisierte/quantitativ-diagnostische Verfahren, teilstrukturierte oder offene Möglichkeiten wie Portfolioarbeit, Bildungs- und Lerngeschichten, Könner-Bücher und weitere (zur Übersicht siehe beispielsweise Bertelsmann Stiftung 2007) an. Die gezielte und systematische Beobachtung und die Verknüpfung mit der Deutung bzw. Interpretation, deren Dokumentation und die darauf basierende zielorientierte *Förderung* lässt sich als *prozessorientierte Förderdiagnostik* beschreiben (Hanke 2007, S. 82 f.). Die professionelle Umsetzung von Diagnostik lässt sich als *Diagnostische Kompetenz*²⁰ von Fachkräften ableiten (Schrader 2013, S. 162).

Betz systematisiert Bereiche elementarpädagogischer Praxis (siehe Kap. 2.1.2.3) und setzt diese in Verbindung mit relevanten Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik (Betz 2013, S. 260)²¹. Dabei fächert sie den Bereich der kindbezogenen Tätigkeiten deutlich aus und hebt die Spannweite hervor, in der Erzieher_innen in ihrer Alltagspraxis handeln (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Anforderungen und Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte nach Betz 2013, S. 261

Anforderung (Auswahl)	Notwendige Kompetenzen
Bildung, Erziehung und Betreuung in jahrgangsgemischten Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklungspsychologisches Wissen: Eingewöhnung, Bindungsbeziehung, Kontakt zu anderen Altersgruppen – Expertise in der Raumgestaltung
Prävention & Intervention bei Kindeswohlgefährdung	– Wahrnehmung, Erkennen und Interpretieren von Risikofaktoren
Umgang mit kultureller Vielfalt (unterschiedliche Bilder von Kindheit, Elternschaft, Bindung und Beziehung zwischen Eltern und Kind)	– Interkulturell sensitive Kommunikationsstrategien, d.h. Erkennen und Thematisieren unterschiedlicher Sichtweisen

20 Der Terminus der Diagnostischen Kompetenz wird von Schrader ursprünglich als Lehrer_innenkompetenz beschrieben. In ihrer Dissertation zur Diagnosegenauigkeit von Erzieher_innen und Lehrer_innen im Übergang von der Kita in die Grundschule adaptiert Dollinger (2013, S. 29) diesen Begriff jedoch übergreifend auch als Kompetenz von Erzieher_innen.

21 In ähnlicher Form auch bei Neuß (2014a) und Kunze (2016, o.S.) zu finden.

Anforderung (Auswahl)	Notwendige Kompetenzen
Zusammenarbeit mit Eltern	<ul style="list-style-type: none"> – Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – Stärken der elterlichen Erziehungskompetenz
Sprachförderung	– Sprachdiagnostische Kompetenzen
Inklusive Pädagogik	– Reflexionskompetenz der eigenen soziografischen Situiertheit
Förderung in Bildungsbereichen (z.B. MINT)	<ul style="list-style-type: none"> – Bildungsbereichsspezifische Kompetenzen – (Fach-)didaktische Kompetenzen
Weitere Handlungsfelder ohne Ausweisung expliziter Kompetenzen: Beobachtung und Dokumentation, Übergangsgestaltung, Qualitätssicherung und -entwicklung	

Betz betont, dass an „den formulierten (Qualifikations-)Anforderungen die Orientierung am Kompetenzbegriff“ (Betz 2013, S. 261) deutlich wird und verweist auf den daraus resultierenden Anspruch an die (Weiter-)Bildung von Fachkräften, die jeweiligen „handlungsleitenden Orientierungen, Einstellungen und Werthaltungen“ (Betz 2013, S. 262). Damit ist z.B. auch gemeint, ob Fachkräfte sich in ihrer pädagogischen Arbeit an bildungsprogrammatischen Vorgaben wie den länderspezifischen Bildungsplänen orientieren oder nicht.

In der aktuellen Diskussion um die Professionalität von pädagogischen Fachkräften in Kitas differenzieren sich unterschiedliche Diskursqualitäten heraus: Zum einen die Orientierung an Fachkräften als grundsätzlich nicht angemessen qualifiziertem Personal, dem durch grundsätzlichere Ausbildungsreformen zu begegnen ist; zum anderen als Kompetenzdiskurs geführte Überlegungen, wandelnden Herausforderungen des Berufs durch konsequente Fort- und Weiterbildung gerecht werden zu können (Betz 2013, S. 267). Betz kritisiert jedoch einerseits, dass Fortbildungen auf Angemessenheit zu überprüfen sind, andererseits, dass pädagogisch-professionelles Handeln sich nicht ohne Berücksichtigung desselben in der pädagogischen Alltagswelt von bildungsprogrammatischen Vorgaben fordern lässt. Die Unterschiedliche Nähe von Wissenschaft und Politik zur Praxis kann einen erheblichen Einfluss auf die Handlungspraxis haben (Betz 2013, S. 270 f.). Aus der Analyse bildungsprogrammatischer Grundlagen heraus erstellt Betz eine Konstruktion einer ‚guten‘ Fachkraft, und benennt ihre wesentlichen Kompetenzbereiche in der Bewältigung hoher Anforderungen, ständiger Aus- und Fortbildung, enger Elternkooperation sowie der Orientierung an programmatischen Vorgaben (Betz 2013, S. 268). Auch heute noch erschwert die nicht-akademische Berufsausbildung die Professionalisierungsdebatte: Der Beruf der Erzieher_in gilt insbesondere für Westdeutschland durch die Ausweitung sozialpädagogischer Berufe im Elementarbereich als ‚Sackgassenberuf‘ ohne nennenswerte Aufstiegsmöglichkeiten, da nach wie vor das normative Leitbild einer institutionalisierten Mutter-Funktion implizit auf Professionalisierungsdiskurse einwirke (vgl. Ebert 2015, S. 407).

2.2 Bildung und Erziehung in der Grundschule

2.2.1 Historische Perspektive auf die Grundschule als erste Institution des Bildungssystems

Als erste Institution des deutschen Bildungssystems versteht die Grundschule seit der Weimarer Republik ihre zentrale Aufgabe in der Funktion als Bindeglied zwischen Elementar- und Sekundarbereich (Bellenberg/Klemm 2014, S. 46). Durch Artikel 146 der Reichsverfassung (RV) des Reichstags der Weimarer Republik (1919) und § 1 Abs. 1 und 2 des Reichsgrundschulgesetzes

(1920) wurde eine Umwandlung der Vorschule in die gemeinsame Grundschule angestrebt, mit der Aufgabe, Kinder auf die weitere Bildung vorzubereiten und nach Neigung und Anlage zu selektieren, ohne dabei die familiäre oder soziale Herkunft zu berücksichtigen (Köpcke-Duttler 2014, S. 69). Zum Verständnis heutiger Perspektiven und handlungsleitender Rahmenbedingungen erweist sich ein Rückblick auf solche wesentlichen Zäsuren der etwa 100-jährigen Geschichte der Grundschule als notwendig: „Die Geschichte der Grundschule gibt den Hintergrund für die heutige Grundschularbeit ab.“ (Wittenbruch 1995, S. 9)

Ausgehend von einer gesellschaftlichen Demokratisierung zur Zeit der Weimarer Republik entwickelte sich die Idee einer nationalen Einheitsschule mit dem Ziel einer vollständigen und umfassenden Organisation des Bildungssystems von Anfang an und mit dem Ziel des Abbaus sozialer Selektion durch die Beschulung *aller* Kinder. (Wittenbruch 1995, S. 12). In dieser Forderung begründet sich die bis heute bestehende Schulpflicht, die im Reichsgrundschulgesetz ihren Ursprung findet. Neben organisatorischen Bestrebungen hielten jedoch auch reformpädagogische Einflüsse Einzug in die Diskussion um die Ausgestaltung des pädagogisch-didaktischen Profils der neu gegründeten Grundschule, allem voran durch die Forderung nach einer kindgemäßen Schule (Götz/Sandfuchs 2014, S. 37). Im Vergleich zu den folgenden Bildungsstufen bildet die Grundschule somit ein Bildungsmonopol und steht seit jeher unter dem Anspruch, „*erste gemeinsame Schule für alle Kinder*“ zu sein (Hanke 2006, S. 7, Herv. i.O.).

Ungeachtet der Problematik und der schließlich nicht gänzlich konsequent umgesetzten Form dieser Forderungen in den ersten Jahren (Tenorth 2005, S. 21) stellt sich der Anspruch als starker Orientierungsrahmen für das Lehrer_innenhandeln dar und bildet die Grundzüge der Grundschulpädagogik ab (Schorch 2007, S. 33). Dementgegen steht eine kurze und häufig kritisierte 4-jährige Grundschul-Besuchszeit entgegen, aus denen der sog. *Weimarer Schulkompromiss* hervorging: „Sie [die Grundschule] soll zum einen Schule für alle Kinder sein, die Kräfte eines jeden einzelnen Kindes fördern und zum anderen nach vier Schuljahren darüber Auskunft geben, für welche weitere Schullaufbahn die Kinder geeignet sind“ (Wittenbruch 1995, S. 16). Ein weiterer und zentraler Eckpunkt der Grundschulgeschichte ist die nach der Weimarer Republik zweite Reformwelle, die in der Nachkriegszeit aus der Notwendigkeit zur Modernisierung des Bildungssystems aufgrund zahlreicher Befunde zu Problemstellen der Ausstattung, Klassengröße und sozialschicht-bedingter Bildungsbenachteiligung erwachsen ist (Götz/Sandfuchs 2014, S. 41). Der daraufhin auf länderübergreifender Ebene gegründete Deutsche Bildungsrat hatte unter anderem die Aufgaben, die Struktur des Bildungswesens kritisch zu prüfen und Reformvorschläge auszuarbeiten (Leschinsky 2005, S. 818). Die teilweise nicht ganz unproblematisch verlaufenden Aushandlungsprozesse, die Strukturfragen vor inhaltlichen und pädagogischen Aspekten diskutierten, mündeten 1970 in einen Strukturplan (Leschinsky 2005, S. 823) und brachten Vorschläge in den Bereichen *Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten* und *Innovieren*, sowie eine klare Strukturierung von Schulformen als *gestuftes Bildungssystem* hervor (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217 ff.). Auch wurden Konzepte zur Förderung von Kindern, wenn auch zunächst und lange Zeit mit kompensatorischer Funktion, sowie zum Verständnis des selbstständigen, kooperativen und entdeckenden Lernens als Kennzeichen von Grundschule hier gefestigt (Götz/Sandfuchs 2014, S. 41).

Die KMK erarbeitet in diesem Zusammenhang seit 1970 Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, die bis heute in ständig überarbeiteter Fassung gelten (KMK 1970/2015). Sie dienen als Vorlage zur Bemühung permanenter Grundschulmodernisierung und sind fokussiert auf die fünf wesentlichen Bereiche grundschulpädagogischer und -didaktischer Handlungsfelder: Die Grundschule als Lern- und Lebensort für alle Kinder, als ein Ort grundlegender Bil-

derung, als Ort qualitätvoller Bildungsarbeit, als Teil eines durchgängigen Bildungssystems und im Dialog mit Eltern und anderer Partner (KMK 1970/2015, S. 3). Die als programmatisch zu verstehenden Leitlinien (siehe auch Kap. 2.3.2) beeinflussen bis heute die Ausgestaltung länderspezifischer Vorgaben und Curricula und werden vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse, wie beispielsweise Ergebnissen von zentralen Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU oder TIMSS²², gesellschaftlichen oder bildungspolitischen Änderungen wie der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ständig novelliert. Reformpädagogische Einflüsse prägen, ebenso wie starke demografische oder gesellschaftliche Wellenbewegungen, immer wieder das Handlungsfeld der Grundschule und schlagen sich in bildungsprogrammatischen Vorgaben nieder (Hanke 2006, S. 9). Aus diesem Grund beschreiben beispielsweise Niesel, Griebel und Netta die Grundschule als den „pädagogisch modernste[n] Schultyp im Bildungssystem“ (Niesel/Griebel/Netta 2008, S. 80).

Götz und Sandfuchs betonen, dass die Kenntnis über die Geschichte der Grundschule für die Diskussion um aktuelle Problemstellungen notwendig sei, da nur durch sie verstanden werden könne, welches Konzept hinter der Programmatik grundlegender Bildung stehe oder welches Bild vom Kind bedeutsam sei, gerade vor dem Anspruch individueller Förderung (Götz/Sandfuchs 2014, S. 43). Insbesondere Letzteres erscheint in der Diskussion um die Gestaltung von Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule in der Perspektive auf Kinder als relevant.

2.2.2 Bildung und Erziehung in der Grundschule

2.2.2.1 Bildungsinstitution Grundschule

Das Bildungsverständnis von Grundschule muss vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Anspruchs, *erste gemeinsame Grundschule* für *alle Kinder* sein zu wollen, ausdifferenziert werden. In ihm finden sich sowohl Forderungen hinsichtlich des Bildungsauftrags als auch des Erziehungsauftrags von Schule, so dass beide nicht trennscharf unterschieden werden können. Die Wurzeln der (heutigen) Grundschulpädagogik und -didaktik gehen in diesem Sinne mindestens zurück auf die von Johann Amos Comenius verfasste *Didacta Magna* und dem darin formulierten Anspruch (*Omnes Omnia Omnino*²³), dass Kinder „lernen, was der ‚Verbesserung der menschlichen Verhältnisse‘ dient“ (Schaller 1995, S. 47). Bis heute – und gerade vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen um Heterogenität und Diversität – zeigt sich dieser Grundsatz als bedeutungsvoll (Schorch 2007, S. 80), beansprucht er doch ein Bildungsverständnis, das alle Kinder ungeachtet ihrer Herkunft umfasst (Schaller 1995, S. 49).

Der Wortbedeutung der Institution *Grundschule* folgend, bildet sich ihr Bildungsauftrag darin ab, wenngleich dieser in seiner historischen Perspektive nicht immer gleichbedeutend interpretiert wurde. Mit der Analogie des Bildes eines Baumes verweist Einsiedler auf die in der Weimarer Grundschule stammende Aufgabe, mit grundlegender Bildung einen gemeinsamen Grundstock für Kinder zu ermöglichen, der sich vielfältig verzweigen könne. Gleichzeitig merkt er an, dass im Zusammenhang mit der heutigen Wahrnehmung von Heterogenität das damit ursprüngliche Ziel der Lernzielgleichheit zugunsten einer Lernzieldifferenzierung im Rahmen des individuellen Förderns *jede_r Schüler_in* zu hinterfragen sei (Einsiedler 2014, S. 230). Grundsätzlich meint grundlegende Bildung, dass in seinem Konzept „die Aufgaben des Schaffens von Grundlagen und der Befähigung zum Weiterlernen für eine kompetente Lebensführung [ste-

22 PISA – Programme for International Student Assessment, IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, TIMSS – Third International Mathematics and Science Study.

23 Sinngemäß: Alle sollen alles umfassend lernen können.

cken]“ (Einsiedler 2014, S. 232) Angelehnt an Schorch legt dieses Verständnis „den Akzent stärker auf ‚Bildung‘ und erklärt damit die Grundschule von vornherein zur gleichwertigen Bildungseinrichtung, die das Kind beim langfristigen Prozess [...] begleitet“ (Schorch 2007, S. 43). Die teilweise immer noch stark auf der Grundschule als *erste Bildungsinstitution* verharrende Perspektive, dass dort der Beginn von Bildung stattfindet, ist, wie bereits zuvor beschrieben, nicht mehr aktuell: „Kinder, die zur Schule kommen, [stehen] in der Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse“ (Hanke 2007, S. 21). Diese Kontinuität zu erhalten, liefert in der vorliegenden Arbeit unter anderem die Grundlage zur Auseinandersetzung mit der Frage, wie Schule an eben diese anknüpfen kann (siehe Kap. 4).

Als weiteren Aspekt wird der Grundschule der Beginn von (Allgemein-)Bildung zugesprochen (Einsiedler 2014, S. 231). Im Humboldt’schen Sinne beschreibt von Hentig Allgemeinbildung als ein Anregen von Kindern zur Entfaltung aller Kräfte und der Aneignung von Welt in wechselhafter Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt: „Dem Wort Bildung [haftet] seither das Moment der Selbstständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit hartnäckig an.“ (von Hentig 2004, S. 39). Klafki differenziert Allgemeinbildung im Sinne zweier Dimensionen: Die erste Dimension als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität eines Menschen im gesellschaftlichen Zusammenhang, die zweite Dimension als Bildung für alle, als Aneignung von vernetztem Denken zur Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Problemen und Möglichkeiten und ihrer Auswirkungen auf die Zukunft sowie Bildung in allen Facetten „menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (Klafki 2004, S. 1). In ihnen spiegeln sich „Hauptperspektiven des Weltverstehens“ (Einsiedler 2014, S. 231) wider, die in der Grundschule erstmals als Fächer unterschieden werden.

Vor dem Auftrag der Bildungsförderung im Primarbereich werden im Rahmen dieser Arbeit drei wesentliche Besonderheiten der Institution Grundschule bedeutsam, die sich als Facetten pädagogischen Handelns darstellen lassen. Als erste gemeinsame Schule des Bildungssystems steht sie vor der Herausforderung, der *Vielfalt der Schüler_innen* adäquat zu begegnen, *individuell zu fördern* und an ihre *Bildungsprozesse aus dem Elementarbereich anzuknüpfen*. Als anspruchsvolle Felder der primärpädagogischen Arbeit werden diese im Folgenden erörtert.

2.2.2.2 Facetten pädagogischen Handelns in Grundschule

Durch die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder treffen Lehrkräfte der ersten Schuljahre grundsätzlich auf die „volle Variabilität von Schülerleistungen, Lernvoraussetzungen und familialen Hintergrundmerkmalen [...], wie sie in der entsprechenden Grundgesamtheit vorkommt“ (Kluczniok/Große/Roßbach 2014, S. 194).²⁴

Die daraus resultierende große *Heterogenität*²⁵ bildet sich heute, im Vergleich zu den Anfangsjahren der Grundschule in der Weimarer Republik, in zahlreichen Facetten ab, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt. Bildungspolitische Bemühungen und programmatische Entwicklungen, wie der Verzicht auf die Möglichkeit der Zurückstellung von der Einschulung, jahrgangsüber-

24 Insbesondere durch die Veränderung der Schulpflicht durch das Schulrechtsänderungsgesetz in NRW im Jahr 2003 ist sich die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Kindern wieder in den Fokus der Diskussionen gerückt. Durch die zuvor durch die Schulreifeuntersuchung legitimierte Rückstellung von der Einschulung eigentlich schulpflichtiger Kinder wurde Heterogenität vermeidlich „beschnitten – und zwar am unteren Ende des Leistungsspektrums“, so Tillmann (2008, S. 62). Die dadurch suggerierte Leistungshomogenität führte nach Tillmann (2008, S. 62) zu einer „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ als institutionelle Leitidee; siehe auch Trautmann/Wischer (2011, S. 19).

25 Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Heterogenität verwendet. Sie wird verstanden als „die Ungleichheit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen“ Groeben (2003, S. 6). Unterschiede sowie Abgrenzungen der Begriffe Vielfalt, Heterogenität und Diversität werden nicht weiter ausgeführt.

greifende Unterrichtskonzepte oder die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention mit dem damit einhergehenden Inklusionsgedanken für Schulen sorgen für eine Erhöhung und stärkere Wahrnehmung von Heterogenität (Kluczniok/Große/Roßbach 2014, S. 194).

Würden heterogene Schüler_innengruppen vor dem Hintergrund des Auftrags von Grundschule, ihnen eine einheitliche Grundbildung zu gewährleisten, als Problem beschrieben (Schorch 2007, S. 80), verlagert sich heute die Perspektive auf *Heterogenität als Chance*. Der damit viel diskutierte und geforderte Perspektivwandel schlägt sich durchgängig in der Bildungsprogrammatisierung nieder (vgl. Kap. 2.3) und verlagert den Diskurs auf die Ressourcen inter- und intraindividuell Heterogenität, die im Unterricht genutzt werden können (als Überblick: Walgenbach 2017, S. 27). Mehr noch: Budde stellt heraus, dass der Umgang mit Heterogenität sich zunehmend von seiner Differenz zur Homogenität emanzipiert und zu einer Leitkategorie schulischer Bildung, insbesondere auf der „Mikroebene der pädagogisch-didaktischen Handlungen“ entwickelt hat (Budde 2012, S. 524). An solchen Entwicklungen zeichnet sich ab, dass Heterogenität nicht als feststehender Begriff, sondern als Konstrukt durch „diverse, nicht einheitlich bestimmte Dimensionen beschrieben“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 41) werden kann. Diskussionen um den richtigen Umgang mit Heterogenität sind also im Kontext aktueller Gegebenheiten und Situationen zu betrachten (Idel/Rabenstein/Ricken 2017, S. 139).

Die sich mit Beginn des 21. Jahrhunderts herausgebildete Perspektivendifferenzierung auf die Verschiedenheit von Kindern (Hein 2006, S. 73), die viel diskutierten Ergebnisse zentraler internationaler Schulleistungsvergleiche und ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Bildungsprozessen im Elementar- und Primarbereich sowie die in den letzten Jahrzehnten zunehmend durch lernpsychologische Erkenntnisse gestützten reformpädagogischen Unterrichtskonzepte (Trautmann/Wischer 2011, S. 30) machen es für die Grundschule mit ihrem breiten Spektrum verschiedener Kinder unumgänglich, diese von Anfang an individuell zu fördern.

Konsequent hat sich entsprechend entlang der Argumentationslinie zur Heterogenität das Ziel *individueller Förderung* durch Schule und Unterricht entwickelt. In heutigen Diskursen sowie in bildungspolitischen Vorgaben findet ein weites Begriffsverständnis Konsens. So dient sie nicht mehr einem kompensatorischen Ziel zum Abbau von Defiziten, sondern richtet sich uneingeschränkt an alle Kinder (Wischer/Trautmann 2014, S. 109). Unterricht, der alle Kinder individuell fördert, ist so zu gestalten, „dass jedes Kind an seine spezifischen Voraussetzungen anknüpfend und seinem eigenen Tempo gemäß lernen könne“ (Breidenstein 2014, S. 35). Die Perspektive ist nunmehr nach vorne gerichtet und meint ein „Weiter-nach-vorn-Bringen“ (Hanke 2007, S. 109) des Kindes durch individuelle Förderung. Die Umsetzung gelingender individueller Förderung stellt sich auf Ebene des Unterrichts insbesondere als Kompetenz der Lehrkraft dar (Hanke 2007, S. 109, siehe Kap. 2.2.3), da allem voran ein Feststellen der individuellen Lernausgangslage aller Schüler_innen steht (Zumhasch 2014, S. 310).

Möglichkeiten zur individuellen Förderung unterscheidet beispielsweise Breidenstein in der inneren oder natürlichen Differenzierung, der Gestaltung adaptiver Lerngelegenheiten, der Öffnung des Unterrichts oder einer (radikalen) Individualisierung von Unterricht (Breidenstein 2014, S. 35)²⁶. Das komplexe Bedingungsgefüge eines individuell fördernden Unterrichts bildet sich beispielsweise im Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009, S. 71) ab und berücksichtigt auch Interdependenzen zur Unterrichtsqualität der Lehrkraft.

Die Anforderungen eines adäquaten Umgangs mit Heterogenität und entsprechender individueller Förderung spitzen sich in der *Gestaltung des ersten Unterrichts*, dem sogenannten

²⁶ Zur Unterscheidung und Definition der Begriffe sei an dieser Stelle beispielhaft auf Inckemann (2014) verwiesen.

Anfangsunterricht, zu. Er stellt ein besonders hervorzuhebendes Handlungsfeld innerhalb der Grundschulpädagogik und -didaktik dar, denn in ihm bündeln sich die genannten Erziehungs- und Bildungsaufträge der Institution Grundschule mit dem Anspruch einer anschlussfähigen Förderung aller Kinder in einer hochheterogenen Lerngruppe an der Schnittstelle informeller und formeller, insgesamt aber aufeinander bezogener Bildungsprozesse (Hanke 2007, 18 und 21) von Kindern in der Übergangsphase (Kap. 2.1). Nach Hacker sind zentrale Aufgaben des Anfangsunterrichts die Einführung in das Verstehen der kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt, die Hinführung zu Kulturtechniken, das Gestalten des Übergangs vom weitgehend intuitiven zum schulischen Lernen, ein Begleiten und Fördern der Selbstkonzeptentwicklung von Kindern, eine altersgemäße Förderung der Lernkompetenz, die Berücksichtigung individueller Entwicklungsprozesse sowie der Umgang mit Heterogenität (Hacker 2014a, S. 434). Hellmich kategorisiert besondere Bildungsaufgaben des Anfangsunterrichts innerhalb der ersten Schulwochen als Einführung in die grundlegenden Lernfelder auf Grundlage bislang informeller Begegnungen mit ihnen, insbesondere dem Schriftspracherwerb, als Einführung von Arbeitstechniken und Formen des selbstständigen Lernens im schulischen Alltag, die Persönlichkeitsbildung, auch erstmals unter leistungsbezogenen Aspekten, sowie soziales Lernen in einer neu zusammengesetzten Gruppe. (Hellmich 2010, S. 29 ff.)

Der Anspruch an das pädagogische und didaktisch-methodische Handeln von Lehrer_innen zeigt sich somit insbesondere im Anfangsunterricht als hochanspruchsvolle Aufgabe, die sie professionell herausfordert. Gleichzeitig wird in Verbindung mit der historischen Entwicklung der Anspruch von Grundschule deutlich: Bildung ist der *Kindgemäßheit* verpflichtet und stellt Unterrichtsinhalte in den Kontext der immer wieder zu reflektierenden Frage, welche Bedeutungen sie für kindliche Lebensinhalte darstellen (Götz/Sandfuchs 2014, S. 37).

2.2.2.3 Schulfähigkeit als Zielperspektive

Aus den vorangegangenen Überlegungen resultieren Konsequenzen für den Blick auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern an der institutionellen Schnittstelle zwischen Kita und Grundschule. Die führende Fragestellung, welches Verständnis an Kompetenzen von Kindern im Kontext des Übergangs, verbunden mit welchen pädagogischen Zielen und leitenden Prinzipien angemessen erscheint, stellt einen permanenten Diskurs der Grundschulforschung, -pädagogik und -praxis dar: „Dies wird allein schon an den verwendeten Begrifflichkeiten deutlich, die von ‚Schulreife‘ über ‚Schulfähigkeit‘ bis zu ‚Schulbereitschaft‘ reichen“ (Stamm 2013, S. 273).

• Entwicklung des heutigen Schulfähigkeitsverständnisses in Abgrenzung zur Schulreife

Entsprechend definiert sich die heutige Auseinandersetzung der verschiedenen Interessengruppen, bestehend aus pädagogischen Fach- und Lehrkräften, Politik, Gesellschaft, Familien und Kindern, um die Frage, was konkret unter der Idee eines *schulfähigen Kindes* zu verstehen ist, vor allen Dingen in Abgrenzung zu vormalig geltenden Paradigmen (Stamm 2013, S. 274). Abhängig von jeweiligen theoretischen Vorstellungen und der bildungspolitisch bedingten normativen Aufladung lässt sich Schulfähigkeit als Konstrukt seiner aktuellen Diskurse beschreiben (Kammermeyer 2000, S. 17).

Das heutige Schulfähigkeitsverständnis grenzt sich vom früheren Leitbild der *Schulreife* der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich ab. Dies war als Einschulungskriterium auf Basis von Reifungstheorien ursprünglich mit den besten Absichten verbunden, Kinder vor Misserfolgserfahrungen durch Sitzenbleiben im Schulanfang zu bewahren (Griebel 2018, S. 56), was sich als zunehmendes Problem in der unmittelbaren Nachkriegszeit herausstellte (Schenk-

Danzinger 1957, S. 174). Schulversagen von Schulanfänger_innen wurde auf eine mangelnde Passung zwischen den Voraussetzungen des Kindes und den Anforderungen von Schule zurückgeführt, in der „sie den *gleichen Lehrstoff* in der *gleichen Zeit* und jeweils auf Grund der für alle *gleichen Darbietung* erlernen, ohne Rücksicht auf die in jeder Altersgruppe vorhandenen Begabungsunterschiede“ (Schenk-Danzinger 1957, S. 176, Herv. i.O.). Kinder, die Schwierigkeiten hatten, diesem Gleichschritt zu folgen, galten als noch nicht schulreif (Kammermeyer 2000, S. 18), da sie kognitiven Leistungsanforderungen zum Schulstart nicht entsprachen. Endogene Entwicklungsprozesse wurden hier als ausschließliche Bedingungsfaktoren für einen gelingenden Schulstart wahrgenommen: Maßgeblich führt dieser Ansatz auf das Werk Artur Kerns „Sitzbleiberehend und Schulreife“ zurück (Schenk-Danzinger 1957, S. 179; Kammermeyer 2000, S. 18; Petillon 2004, S. 1; Hanke 2007, S. 81; Griebel 2018, S. 57), in dem er auf gleiche Entwicklungsphasen innerhalb von und zwischen Kindern verweist:

Jedes Kind [...] erreicht im Laufe seiner Entwicklung einmal eine Entwicklungsphase, der jenes Leistungsgefüge zugeordnet ist, das als Voraussetzung für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule ange setzt werden muß [sic!]. Das eine Kind kommt lediglich früher, das andere später zur diesem Einschulungspunkt. (Kern 1951, S. 67)

Es wurde also zurückgestellt, „weil das Kind ‚noch etwas Kindheit braucht‘“ (Griebel 2018, S. 57), aber vielmehr, um so „schulreife Kinder von der Schule fernzuhalten“ (Schenk-Danzinger 1957, S. 179). Schulreife kann in diesem Sinne als starrer schulorganisatorischer Anpassungsversuch zwischen schulischen Anforderungen und Lernvoraussetzungen des Kindes verstanden werden, der sich ausschließlich durch die Fokussierung auf nicht-steuerbare Entwicklungsprozesse des Kindes legitimiert und schulorganisatorische Konsequenzen ausblendet. Dieses Prinzip, das Kind an die schulischen Forderungen anzupassen und nicht umgekehrt, um damit die Zahl der Klassenwiederholer_innen und Schulversager_innen zu verringern, wurde bereits in seinen Anfängen kritisiert, da sie als Kriterium zur Einschulungsentscheidung „solange unzulänglich sein [wird], als man sich der prinzipiellen Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung im Bildungserwerb verschließt“ (Schenk-Danzinger 1957, S. 182). Ebenso wurde die Aussagekraft von Schulreife-Tests im Laufe der Zeit in Frage gestellt, Grenzen bestehender Verfahren aufgezeigt, Verfahren aufgeweicht und mittlerweile „Kerns Grundannahmen [...] heute in den wesentlichen Punkten widerlegt“ (Kammermeyer 2000, S. 19).

- *Schulfähigkeit als Konstrukt*

Die Überwindung der Schulreife stellt, stark verkürzt, einen Perspektivwandel hin zu einem systemorientierten Blick auf Kinder im Kontext des Schulbeginns dar, der neben der Individualität des Kindes auch die Einbettung des Kindes in sein soziales Umfeld berücksichtigt (Petillon 2004, S. 1). Die zunehmende empirische Fokussierung auf Facetten von Heterogenität veränderte zudem die Wahrnehmung auf Schulanfänger_innen, die dem lang aufrecht erhaltenen Bild einer homogenen Lerngruppe als Jahrgangsklasse zum Schulbeginn klar widerspricht (Griebel 2018, S. 57). Die wachsende Bedeutung neuer Lerntheorien der Entwicklungspsychologie führte zu einer verstärkten Wahrnehmung, dass (aktive) Lernprozesse eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Kindes einnehmen (Kammermeyer 2000, S. 20) und diese gleichzeitig als förderfähig versteht (Hanke 2007, S. 81). Unter diesen Bedingungen lässt sich der wesentliche Wandel des Diskurses beschreiben, der maßgeblich durch das Schulfähigkeitsverständnis von Nickel geprägt ist und Schulfähigkeit als primär lernprozessgesteuert beschreibt (Nickel 1990, zit. n. Kammermeyer 2000, S. 20). Dabei ist vor dem Hintergrund eines ökopyschologi-

schen Verständnisses dieses Ansatzes²⁷ zu beachten, dass die Dimensionen (1) des Schulsystems und seiner verbindlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen, (2) des Kindes und seiner individuellen gesamtheitlichen Voraussetzungen sowie (3) die Einbettung des Kindes in familiäre und lebensweltliche Kontexte und Ausgangsbedingungen als Bedingungen von Lernen zu verstehen sind (Petzold 1992, S. 161). Die Beziehungen sind dabei nicht einseitig wirksam auf das Kind gerichtet, sondern verstehen das Kind in seiner aktiven Rolle als Gestalter von Lern- und Entwicklungsprozessen (siehe dazu auch Kap. 2.1.2.2). Die ökosystemische Perspektive stellt die Frage nach dem schulfähigen Kind die nach einer kindfähigen Schule gegenüber (Hopf/Zill-Sahm/Franken 2008, S. 14; Jürgens 2013, S. 5; Griebel 2018, S. 57), die das zuvor statische Konstrukt schulischer Erwartungen an homogene Lernausgangslagen ablöst. Dies gilt insbesondere dann, wenn Kinder aufgrund länderspezifischer Bestimmungen gemäß Stichtagsregelungen eingeschult werden. Aus der Konsequenz eines solchen Begriffsverständnisses löst sich die Idee einer Selektion zum Schuleingang auf. Schuleingangsdiagnostik erhält damit die Aufgabe, Lernwege zu diagnostizieren, mit der Konsequenz, Lernumgebungen hinsichtlich der Voraussetzungen von Kindern zu modifizieren (Hanke 2007, S. 82), insbesondere im Anfangsunterricht (siehe Kap. 2.2.2.2).

Das Verständnis von Schulfähigkeit folgt dieser Auffassung und wird somit zum „Ergebnis des Zusammenspiels von Kindergarten, Familie und Schule“ (Petillon 2004, S. 1), aus dem sich Schulfähigkeit auch als gemeinsame *Entwicklungsaufgabe* des Kindes und seines Umfeldes beschreiben lässt (Hanke 2007, S. 81). Dabei geht Schulfähigkeit als ein sozial konstruiertes Phänomen hervor, das als „situationsabhängige, gemeinsame subjektive Theorie von Personen über die Einschulung“ (Kammermeyer 2000, S. 30) einen wiederkehrenden gesamtgesellschaftlichen Diskurs einfordert.

- *Schulfähigkeit als Zielbegriff*

Das Verständnis von Schulfähigkeit als Zielbegriff lässt sich als Wandel beschreiben „hin zur systemischen Betrachtung und gemeinsamen Verantwortung von Kita, Eltern und Grundschule in der Kind-Umfeld-Beziehung“ (Jürgens 2013, S. 5). Diese gemeinsame Verantwortung in der Aufgabe, Schulfähigkeit zu entwickeln und zu fördern, stellt ein Ziel im Kontext von Übergangsprozessen dar, das sich nach Petillon in die Aspekte zur (1) Entwicklung und Förderung von schulspezifischen Vorläuferfähigkeiten, (2) dem Anspruch nach anschlussfähiger Bildung und (3) dem Erwerb sozialer Kompetenzen ausdifferenzieren lässt (Petillon 2004, S. 4). Im besonderen Fokus steht dabei, dass Schulfähigkeit auch das Ziel pädagogischer Bemühungen und nicht allein des kindlichen Entwicklungsprozesses beschreibt (Griebel/Niesel 2003, S. 145).

Im Rahmen ihrer Forschung zu subjektiven Theorien von Schulfähigkeit von Erzieher_innen und Grundschullehrer_innen stellt Kammermeyer heraus, dass die Fach- und Lehrkräfte durchaus ein ökosystemisches Verständnis von Schulfähigkeit teilen.

Schulisches Lernen baut auf der gesamten Breite der Bildungsarbeit im Kindergarten auf, die Förderung der Kinder beginnt mit dem Eintritt in den Kindergarten. Es macht aber wenig Sinn, im Ziel Schulfähigkeit alle Bildungsziele des Kindergarten [sic!] zu vereinen. Zu fragen ist deshalb, ob neben diesem übereinstimmenden ‚Blick in die Breite‘ im Hinblick auf den bevorstehenden Übergang nicht eine Schwerpunktsetzung vorgenommen werden sollte, also zusätzlich ein besonderer ‚Blick in die Tiefe‘ wichtig ist. (Kammermeyer 2003, S. 5)

27 Mehr dazu auch in den Ausführungen zum Ökopsychologischen Modell nach Bronfenbrenner, auf das sich Nickel bezieht, siehe Kap. 3.2.1.

Schulfähigkeit unterscheidet Kammermeyer mit Blick auf ihre Förderung durch Kita und Grundschule also in zwei Dimensionen, die es in der Gestaltung von Übergangsprozessen zu beachten gilt. Der *Blick in die Breite* verweist dabei auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes und seines Umfelds und die beispielsweise damit verbundenen sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes (Kammermeyer 2003, S. 16). Der *Blick in die Tiefe* verweist insbesondere auf schriftsprachliche und mathematische Vorläuferfähigkeiten, die sowohl in Kita als auch Grundschule unter Berücksichtigung der institutionellen Prinzipien und Eigenständigkeiten zu fördern sind (Kammermeyer 2003, S. 16f.). Daraus leitet Kammermeyer die besondere Notwendigkeit von Schuleingangsdiagnostik ab, um anschlussfähige Bildungsförderung zu ermöglichen (Kammermeyer 2003, S. 17). Schulfähigkeit gilt unter dieser Bedingung keinesfalls als Schwellenwertkompetenz, die vor der Einschulung als Bringschuld des Kindes formuliert werden kann, sondern ist sowohl an Schulerfahrungen als auch an Interaktionsprozesse mit Lehrkräften und ihrer notwendigen Schuleingangsdiagnostik und Förderung geknüpft.

Schulfähigkeit im Sinne einer gemeinsamen Aufgabe von Kita und Grundschule erfordert eine institutionelle ‚Passung‘, was eine gemeinsame Reflexion von Vorstellungen von Schulfähigkeit sowie der Koordination von anschlussfähiger Bildung im Sinne von Schulfähigkeit erfordert (Kammermeyer 2000, S. 237). Jürgens betont darüber hinaus die Zusammenarbeit von Kita, Grundschule, Eltern und Kindern als konsequente Berücksichtigung aller Akteur_innen (Jürgens 2013, S. 6). Somit lassen sich aus diesen Überlegungen Konsequenzen ableiten, die sich auf Übergangsprozesse von Kindern (siehe Kap. 2.1), die Bedeutung von Anschlussfähigkeit (siehe Kap. 4) sowie der Notwendigkeit zur Kooperation von Fach- und Lehrkräften zur Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule (siehe Kap. 5) beziehen.

2.2.3 Lehrer_innen in der Grundschule

Um das Lehramt an Grundschulen ausüben zu können, bedarf es eines Hochschulstudiums mit anschließendem Vorbereitungsdienst (Referendariat). Seit 2004 verfolgt die gestufte Lehramtsausbildung gemäß den Empfehlungen der KMK das Ziel, dass somit „ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau“ (KMK 2004, S. 4) von Lehrkräften ermöglicht wird. Ebenso wie der Beruf des_der Erzieher_in wird er größtenteils von Frauen ausgeübt (Faulstich-Wieland/Niehaus/Scholand 2010, S. 27).

Aus den spezifischen Aufgaben der Grundschule lassen sich Felder beschreiben, in denen Grundschullehrkräfte professionell handeln sollen und aus denen sich entsprechende Kompetenzbereiche ableiten lassen. Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften erfordert in diesem Zusammenhang nach Baumert und Kunter ein Zusammenspiel von deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen, also Wissen und Können im engeren Sinne, die im Kontext des Lehrer_innenhandelns entfaltet werden (Baumert/Kunter 2006, S. 481). Als Professionswissen wird die Verknüpfung des allgemeinen pädagogischen Wissens mit Fachwissen und fachdidaktisches Wissen bedeutsam (Baumert/Kunter 2006, S. 482)²⁸. Die Grundschule „will einerseits jedem Kind passende Lernangebote für eine günstige Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung bereitstellen, andererseits aber auch gemeinsames Lernen in Kooperation

28 Baumert und Kunter verweisen hinsichtlich der Überlegungen über professionelle Handlungskompetenz auf ein Professionsverständnis von Oevermann. Im Rahmen des Themas geht der Diskurs um Professionalisierung bzw. Professionalität Lehrer_innenberuf zu weit über das Ziel der Arbeit hinaus. Einen Überblick über die Problematik, den Professionsbegriff im schulischen Handlungsfeld zu konkretisieren, liefern beispielsweise Baumert/Kunter (2006).

und Ko-Konstruktion ermöglichen“ (Kopp et al. 2014, S. 12). Terhart verweist an dieser Stelle auf die vom Deutschen Bildungsrat (1970) beschriebenen Aufgaben der Schule, die auch heute noch als Orientierung aktueller bildungsprogrammatischer Vorgaben dienen und gleichermaßen für Grundschullehrkräfte gelten (Terhart 2006, S. 234): *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren*. Die formulierten Kompetenzbereiche, die sich mit Ausnahme des Beratens auch in den von der KMK formulierten Standards für die Lehrerbildung wiederfinden, sind allerdings mit Blick auf die Grundschule zu allgemein formuliert und vernachlässigen somit die von Schorch (2007, siehe Kap. 2.2.2.1) systematisierten grundschulpädagogischen Kernbereiche. Dennoch liefern sie für die Anforderungen des professionellen Handelns zunächst einen Überblick über notwendige Kompetenzen (KMK 2004), die am Kompetenzbegriff nach Weirter orientiert sind (Lipowsky 2006, S. 49) und Professionsaspekte festlegen (Baumert/Kunter 2006, S. 478 f.).²⁹

Terhart ergänzt, dass für Lehrer_innen an Grundschulen weitere Kompetenzbereiche ausgewiesen werden müssen, da sie hier in besonderer Weise gelten. Dazu zählt er einen konstruktiven Umgang mit der in der Grundschule besonders hohen und zunehmenden Heterogenität, damit einhergehend besondere diagnostische Kompetenzen, die Fähigkeit, individualisierte Lernangebote zu gestalten, die Kooperation mit Eltern und außerschulischen Institutionen sowie die besondere Beachtung des Sachunterrichts als schulformspezifisches Lernfeld (Terhart 2006, S. 235). An den Schnittstellen zwischen Elementar- und Sekundarbereich ergänzt sich die Doppelaufgabe in der Kooperation mit beiden benachbarten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen.

Insbesondere bei der Gestaltung des Anfangsunterrichts wird die individuelle Förderung als Kompetenz der Lehrkraft besonders bedeutend. Im ersten Unterricht steht die Lehrkraft vor der Herausforderung, eine Lernumgebung zu gestalten, in der Schulanfänger_innen motivierende Erfahrungen im unbekanntem und neuen Setting sammeln können, eigenständig und zunehmend selbstbestimmt lernen, und sie sich als Lernbegleiter_in versteht und den Lerngegenstand individuell an den (vorschulischen) Lernausgangslagen angemessen aufbereitet. Hanke schlägt dazu Formen der Differenzierung innerhalb der Lerngruppe sowie der Öffnung von Unterricht vor, also der *individuellen Förderung* auf Unterrichtsebene (Hanke 2007, S. 110).

Die individuelle Förderung wird auf programmatischer Ebene an erster Stelle hinsichtlich der konkreten Unterrichtsgestaltung diskutiert (Trautmann/Wischer 2011, S. 112) und stellt daher spezifische Anforderungen an die Kompetenz von Lehrkräften in der Schule. Kinder individuell zu fördern, erfordert von der Lehrkraft eine differenzierte *Diagnostik* von Lernausgangslagen (Klieme/Warwas 2011, S. 811) und wird entsprechend als adaptive Lehrkompetenz von Lehrkräften beschrieben: „Als zentrale Komponenten ‚adaptiver Lehrkompetenz‘ gelten hierbei diagnostische Kompetenz, Sachkompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungs-kompetenz“ (Klieme/Warwas 2011, S. 813). Ergänzt werden muss die Aufgabe des Beobachtens von individuellen Lernausgangslagen von Schüler_innen als Teilbereich der diagnostischen Kompetenz (z.B. Girmes 2006, S. 15).

Wischer und Trautmann problematisieren, dass die starke Programmatik zur individuellen Förderung in den Konkretisierungen insgesamt dennoch nur vage Vorgaben machen und „ein recht großer Deutungsspielraum“ (Wischer/Trautmann 2014, S. 114) bleibt, wie eng bzw. weit dieser vor dem Hintergrund der eigenen institutionellen Rahmenbedingungen und professionsbezo-

²⁹ Die formulierten Standards der Kultusministerkonferenz sind auf Grundlage einer Arbeitsgruppe um Terhart et al. (2004) erarbeitet und beschlossen worden.

gener Überzeugungen ausgestaltet werden kann. Interessant ist dabei anzumerken, dass diese Kritik auch für die Gestaltung von anschlussfähigem Anfangsunterricht wirksam werden kann:

Zwar gibt es auch Qualitätskriterien für ‚individuelle Förderung‘ im Unterricht; eine systematische (d.h. für alle verbindliche) Unterrichtsentwicklung ist aber oft eine neuralgische Schwachstelle – mithin eine Tabuzone – schulischer Entwicklungsarbeit. (Wischer/Trautmann 2014, S. 115)

Anforderungen, die im Diskurs für professionelles Lehrer_innenhandeln stehen, sehen Trautmann und Wischer in den *Einstellungen der Lehrkräfte* gegenüber Heterogenität, ihren *diagnostischen Fähigkeiten* sowie *didaktisch-methodischen Kompetenzen* (Wischer/Trautmann 2014, S. 107). Hanke argumentiert, dass die *Beratungsfunktion* in einem auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht die Aufgabe der Beratung von Schüler_innen in den Vordergrund rückt (Hanke 2007, S. 116). Kompetenzen einer lern-anregenden Kommunikation und der ständigen und entwicklungsorientierten Rückmeldung der aktuellen Lernprozesse der Kinder lassen sich zwar dem Aufgabenfeld der Diagnostik unterordnen (Klieme/Warwas 2011, S. 813), bedürfen aber als darin notwendige Kompetenz und in Anlehnung an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1970) eigener Erwähnung.

„Lehrer haben mit ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern“ (Lipowsky 2006, S. 64). So bedeutsam der Satz für die Bedeutung eines ‚guten‘ Unterrichts sein mag, deutet er damit vorrangig auf eine nach wie vor zentrale Fokussierung der Kompetenzbereiche von Lehrkräften auf den Unterricht und weniger auf außerschulische Berührungspunkte. Auch die schulisch geprägte Perspektive zur Gestaltung des Anfangsunterrichts richtet sich vorrangig an ihrer Auswirkung auf schulische Bildungsprozesse aus. Es ist daher zu prüfen, inwiefern bildungsprogrammatische Vorgaben für den Primarbereich Aspekte einer früh- bzw. elementarpädagogischen Bildungsarbeit für die Schule berücksichtigen und vernetzen.

2.3 Bildungsprogrammatische Rahmenbedingungen am Beispiel Nordrhein-Westfalens

2.3.1 Vorgaben für den Elementarbereich

2.3.1.1 Grundsätzliches

Im Rahmen der Arbeit steht unter anderem die Frage im Vordergrund, inwiefern Fachkräfte aus Kita und Grundschule anschlussfähige Handlungsorientierungen entwickeln. Um nachvollziehen zu können, inwieweit diese durch besondere Rahmenbedingungen eingefasst werden, innerhalb derer sich die zu erforschenden Aspekte entfalten, bedarf es einer fokussierten Betrachtung der Vorgaben des jeweiligen Landes. Somit gilt es herauszufinden, welche Bestimmungen auf rechtlicher Ebene vorhanden sind und welche besonders mit Nachdruck durch sie eingefordert werden. Dadurch wird es ermöglicht, neuralgische Punkte in der Auseinandersetzung mit Anschlussfähigkeit fundiert – mit Blick auf Bedingungen der Praxis – diskutieren zu können. Die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für Kindertageseinrichtungen unterliegt dem Landesrecht (§ 22 Abs. 1 sowie § 26 SGB VIII). Da die Arbeit im Wesentlichen Bezüge zu nordrhein-westfälischen Strukturen aufweist, werden im Folgenden aktuell geltenden Ausführungen für dieses Bundesland erörtert. Die dabei für NRW geltenden bildungsprogrammatischen Grundlagen, die inhaltliche Bezüge zur Studie aufzeigen, stellen das *KiBiz* (Kinderbildungsgesetz – Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern), die *Bildungsvereinbarung* 2015, die *Fortbildungsvereinbarung* für den Elementarbereich sowie die *Bildungsgrundsätze* für