

Gabriele Faust:

Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen:

Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

1. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Strukturproblem im Bildungswesen und Thema der Bildungsforschung

Im deutschen Bildungswesen gelten die Übergänge als neuralgische Phasen, weil (1.) zu diesen Zeitpunkten unter Unsicherheit Bildungsentscheidungen zu treffen sind, die möglicherweise zu langfristigen sozialen und migrationsgekoppelten Chancenungleichheiten führen, und weil sie (2.) für die Kinder und Familien Herausforderungen mit sich bringen, die durch Anpassungsleistungen bewältigt werden müssen. Mit Blick auf das Bildungssystem lässt sich (3.) ihr Schwellencharakter hervorheben, der die Kooperation der angrenzenden Stufen erfordert.

In der pädagogischen Literatur wird der Übergang vom Kindergarten in die Schule breit diskutiert und häufig als problembehaftet betrachtet (vgl. Faust/Roßbach 2004; Roßbach 2006). So wird geäußert, dass in Deutschland etwa ein Drittel bis zur Hälfte der Kinder Übergangsprobleme hätten (Griebel/Niesel 2004, S. 108; Grotz 2005, S. 132; Beelmann 2000; zu „Schuleintrittskrisen“ vgl. ohne empirische Basis und ohne Literaturbelege Knörzer/Grass 1992, S. 133ff.; unter Bezug auf diese Quelle auch Zehnter Kinder- und Jugendbericht, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998, S. 136). Eine weitere Behauptung ist, dass eine erfolgreiche Bewältigung dieses Übergangs sich positiv auf die Schulkarriere und die Bewältigung der späteren Übergänge im Lebensverlauf auswirken würde (vgl. z.B. Rimm-Kaufman/Pianta 2000). Die empirische Beleglage für diese Behauptungen ist jedoch schmal (so schon Petillon 1993, S. 26).

Eine empirische Theorie des Schulanfangs, die die beteiligten Instanzen Familie, Kindergarten und Grundschule einbeziehen und auch der Bildungsbedeutung des Übergangs gerecht würde, liegt bislang nicht vor. Nach Hartmut Hacker (1998, S. 35ff.) gehen theoretische Begründungsansätze zum Übergang entweder von den beteiligten Institutionen aus, oder sie setzen an den Bedingungen der kindlichen Entwicklung an. Ein Beispiel für den ersten Ansatz stellt der Beitrag von Klaus Plake

(1974) dar, in dem ein struktureller Sozialisationskonflikt zwischen Familie und Schule festgestellt, aber der Kindergarten nicht adäquat berücksichtigt wird. Das Kind im Kontext seiner Umwelten (insbesondere Familie und vorschulische Umwelt, aber auch die Schule) steht im Mittelpunkt des entwicklungsökologischen Ansatzes auf der Basis von Urie Bronfenbrenner (1981), der sowohl die differenzierte Beschreibung der Umwelten als auch ihrer Wechselbeziehungen und der aktiven Rolle des Kindes erlaubt und dadurch die Dynamik der Entwicklung erfassen kann. Horst Nickel (z.B. 1988) entwickelt auf dieser Grundlage ein weithin anerkanntes Modell der Schulfähigkeit, das ohne Bezug auf die Inhalte der Schulfähigkeit auskommt. Das Fehlen eines überzeugenden theoretischen Rahmens erschwert die Einordnung der Phänomene des Übergangs (vgl. schon Hüttenmoser 1981, S. 1).

Beim Übergang von einer Bildungsstufe in die biographisch anschließende entsteht die Frage, wie „anschlussfähig“ die beiden Stufen sind: Worin sind sich abgebende und aufnehmende Stufe in ihren Struktur- und Prozessmerkmalen und in ihren pädagogischen Orientierungen ähnlich, worin unterscheiden sie sich? Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kontinuität in den Bedingungen und Anforderungen allein die „Passung“ der beiden Stufen nicht gewährleistet, da von pädagogisch genutzten Diskontinuitäten Entwicklungsanregungen ausgehen können (vgl. z.B. Griebel/Niesel 2004, S. 136f.). Ein zweiter Fragenkomplex bezieht sich auf den Übergang selbst und die Maßnahmen der abgebenden und der aufnehmenden Bildungsstufe, die den Übergang gestalten und mögliche Übergangsprobleme reduzieren sollen. In den politischen Vorgaben und Verlautbarungen und im überwiegenden Teil der Literatur wird von vornherein von der Produktivität der Kontakte ausgegangen und deren Erfolg unterstellt. Untersuchungen mit einer stärker theoretischen Perspektive stehen weitgehend noch aus. Zu fragen ist nicht nur nach der Häufigkeit und den Inhalten der Kooperationsmaßnahmen sowie den Gründen für oder gegen ihr Zustandekommen, sondern vor allem auch nach ihren kurz- und längerfristigen Auswirkungen.

2. Vorschläge zur Übergangsgestaltung

2.1 Vom Übergang zur „Transition“ und deren Begleitung

Der in Deutschland vor allem von Wilfried Griebel und Renate Niesel und dem Institut für Frühpädagogik entwickelte Transitionsansatz betont den Umbruchcharakter und die soziale Eingebundenheit von biographischen Entwicklungen im Lebensverlauf. „Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z.B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird.“ (Griebel/Niesel 2004, S. 35) Im Transitionsansatz wird der entwicklungsökologische Ansatz u. a. durch Annahmen der Stressforschung (Lazarus 1995) und der Theorie der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995) erweitert. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erscheint so als eine Entwicklungsaufgabe für das Kind und seine Eltern, die durch das Fachpersonal in den Umwelten Kindertageseinrichtung und Schule unterstützt werden (vgl. Griebel/Niesel 2002, S. 8ff., 2003, 2004; vgl. Fabian/Dunlop 2002; allgemein Roßbach 2006). Die Veränderungen finden dabei auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene statt. Auf der individuellen Ebene wird das Kind zum Schulkind, erwirbt zahlreiche neue Kompetenzen oder baut vorhandene aus und bewältigt dabei starke Emotionen, ähnlich wie seine Eltern zu Eltern eines Schulkindes werden. Auf der interaktionalen Ebene geht es um den Neuaufbau und die Veränderung von Beziehungen, z.B. das Abschiednehmen vom Kindergarten. Auf der kontextuellen Ebene sind Familie und Schule als Lebensumwelten zu integrieren. Diese Perspektive macht außerdem darauf aufmerksam, dass die Systeme Verantwortung für den Übergang tragen (vgl. Griebel 2006).

Als Rahmentheorie des Schulanfangs ist der Transitionsansatz allerdings aus zwei Gründen ergänzungsbedürftig: Das Konzept der „Übergangsbegleitung“ kann (1.) auf verschiedenartigste Übergänge innerhalb und außerhalb des Bildungssystems angewandt werden. Es ist unspezifisch für die Bildungsbedeutung und die curricularen Anforderungen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und vernachlässigt dessen kognitive und inhaltliche Dimensionen (vgl. Faust/Roßbach 2004, insb. S. 99ff.). Aufgrund des Bezugs zur Stressforschung und zur Theorie der kritischen Lebensereignisse werden möglicherweise (2.) die Belastungsfaktoren durch den Übergang überschätzt. Dies lässt sich an empirischen Arbeiten zeigen, die dem Transitionsansatz nahe stehen.

Grotz (2005) untersucht in einem einjährigen Längsschnitt an etwa 70 Kindern (Beginn sechs Monate vor und Ende sechs Monate nach dem Schuleintritt), ob familiäre und institutionelle Unterstützungsleistungen vor und nach der Einschulung den Kindern den Übergang erleichtern. Zu beiden Messzeitpunkten wird u. a. die Anpassung des Kindes in der Familie aus Sicht der Eltern mit dem standardisierten Fragebogen CBCL/4-18 (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist 1994) erhoben. In den Bildungsinstitutionen Kindergarten oder Schule wird der TRF (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist 1993) eingesetzt, der die Sicht der Erzieher/-innen oder der Lehrer/-innen erhebt. Risiko- und Schutzfaktoren kumulieren in dieser Studie und gleichen sich gegenseitig nicht aus, das heißt, Schulanfänger mit hohen Anpassungsschwierigkeiten sehen sich in geringerem Maß von Familie und Schule unterstützt. Familiäre und institutionelle Schutzfaktoren vor dem Übergang beeinflussen zwar die Anpassungsfähigkeit des Kindes vor, nicht jedoch die nach dem Übergang. Die familiäre Unterstützung bleibt vor und nach dem Übergang gleich, wobei die Kinder eine „mittlere“ Unterstützung durch ihre Eltern angeben. Der Übergang wird durch die Unterstützung in der Familie zum zweiten Messzeitpunkt und in der Schule erleichtert. In Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur geht Grotz (2005, S. 130ff.) von erheblichen Übergangsproblemen aus und stellt vor dem Übergang bei ca. einem Drittel der Kinder Anpassungsprobleme fest (davon bei knapp 10 % massive Anpassungsprobleme in beiden Lebensbereichen, bei den anderen entweder in der Familie oder im Kindergarten).

Obwohl Beelmann die Anpassung der Kinder in Familie und Bildungsinstitutionen mit den gleichen Erhebungsinstrumenten untersucht (vgl. 2006, S. 78f. und S. 109ff.), berichtet er in seiner Habilitationsschrift über wesentlich geringere Übergangsprobleme (bei ca. 5 % der Kinder aus Sicht der Eltern bzw. bei 4 % aus Sicht der Lehrer/-innen, vgl. S. 152f.). Letztlich sind nur einzelne Kinder betroffen. Für die weit überwiegende Mehrzahl ist das Ausmaß der Belastungen sogar eher gering (vgl. S. 188ff.).¹ Daraus folgert er, dass es unberechtigt ist, im Zusammenhang mit dem Schuleintritt generell von krisenhaften Verläufen und einer Überforderung oder gar

1 Allerdings sind nur Kinder mit deutscher Muttersprache, aus vollständigen Familien und Erstgeborene in die Studie einbezogen, auf Seiten der Väter der Schuleintrittsstichprobe (n= 60) kommt am häufigsten der Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss als Bildungsabschluss vor und alle Kinder (100%) besuchen den Kindergarten. Unklar ist, ob es sich um die gleiche Datenbasis wie in Beelmann (2000) handelt. In dieser Publikation berichtete Beelmann über wesentlich häufigere Übergangsprobleme (1/3 Risikokinder mit starken Verhaltensauffälligkeiten, 1/6 „Übergangsgestresste“, nur 2/5 Geringbelastete und 1/6 „Übergangsgewinner“).

Bedrohung auszugehen, und stellt die Eignung des Modells der kritischen Lebensereignisse zur Untersuchung der Einschulung infrage (vgl. S. 200). In dieser Studie lassen sich die Übergangsprobleme einzelner Kinder am besten durch bereits beim ersten Messzeitpunkt drei Monate vor dem Übergang bestehende Anpassungsprobleme voraussagen. Dies könnte darauf hinweisen, dass es sich nicht um im unmittelbaren Umfeld des Schuleintritts neu auftretende „Schuleintrittskrisen“ handelt, sondern um bereits seit längerer Zeit bestehende und in Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder begründete Probleme, die durch den Übergang lediglich akzentuiert werden (vgl. dazu Caspi & Moffitt 1991, 1993).

Beide Untersuchungen beziehen nur eine relativ kurze Zeitspanne ein. Sie geben auch keine Auskunft darüber, ob eine breiter verstandene familiäre und institutionelle Qualität den Übergang erleichtern könnte. In diesem Zusammenhang wäre zu untersuchen, ob von einer erfolgreichen Kindergarten-Grundschule-Zusammenarbeit eine „Schutzwirkung“ ausgehen kann.

2.2 Kooperation von Kindergarten und Grundschule

Während der Bildungsreform der 1960er/70er Jahre wurden verschiedene Modelle erprobt, die die beiden Bildungsstufen Kindergarten und Grundschule strukturell verzahnen und die Frage nach der besten institutionellen Zuordnung der Fünfjährigen klären sollten. Die Ergebnisse der Evaluationsstudien, die diese Modelle mit der Förderung im Kindergarten verglichen, wurden von der Frühpädagogik und der Politik im Sinne eines Patts interpretiert, obwohl sich auch Hinweise auf gewisse Vorteile der Modellvarianten in der Grundschule finden lassen (vgl. den Forschungsüberblick bei Fried u.a. 1992). Politisch wurde zugunsten des Verbleibs der Fünfjährigen im Kindergarten und damit für das unveränderte Beibehalten der beiden Bildungsstufen Kindergarten und Grundschule entschieden.

Danach sollte die – freiwillige – Kooperation des Personals unter Einschluss der Eltern den Übergang erleichtern und die Anschlussfähigkeit der ersten beiden Bildungsstufen sichern. Ende der 1970er Jahre – das erste Land war 1976 Rheinland-Pfalz – und im Jahrzehnt danach erließen alle alten Bundesländer Verordnungen mit Empfehlungscharakter (vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 54f.; Staatsinstitut für Früh-

pädagogik 1985, S. 302ff.; Hössl/Lipski 1992, S. 104ff.). In mehreren Ländern fanden Modellversuche statt (vgl. Gernand/Hüttenberger 1989, S. 382ff; Hacker 1989, S. 87ff.; Staatsinstitut für Frühpädagogik 1985). Dokumentationen und Materialsammlungen erschienen (z.B. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1985; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1989). Die Zusammenarbeit sollte sich dabei auf drei Gebiete beziehen: (1.) Gezielte Vorhaben für Kindergartenkinder und Schulanfänger, (2.) gemeinsame Elternarbeit und (3.) Austausch und gemeinsame Arbeit von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und Lehrkräften der Grundschule. In den praxisnahen Veröffentlichungen werden beschrieben: wechselseitiger Austausch von Informationen über die Arbeit in den beiden Institutionen, Beratungen über die Vorbereitung der Kinder auf den Übergang zur Schule, Besuche von Erzieherinnen in Schulklassen und von Lehrerinnen im Kindergarten, Teilnahme von Lehrkräften an Elternversammlungen im Kindergarten bzw. von pädagogischen Fachkräften in der Schule, Besuche von Kindergartengruppen in der Grundschule und von Schulkindern im Kindergarten, Treffen zwischen den Leitungspersonen, gemeinsame Feste in Kindergarten und Schule sowie gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen (z.B. Huppertz 1980; Horn 1982; Susteck 1987; Knörzer/Grass 1992, S. 41ff.; Hössl/Lipski 1992; Hense/Buschmeier 2002). Als wichtigstes Element wird die personelle Kooperation von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten und Grundschullehrkräften angesehen.

Die mittlerweile in allen Bundesländern vorliegenden vorschulischen Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne betonen ebenfalls einhellig die Bedeutung der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Gegenwärtig ist auf dieser Grundlage eine zweite Welle von Kooperationsvorhaben zu beobachten, in denen deutlicher als bisher der in Kindergarten und Grundschule zugrunde gelegte Bildungsbegriff, die Bildungsinhalte und Lernmethoden bearbeitet werden. Teilweise geht es auch um die Individualisierung der Förderung der Kinder bis hin zum flexiblen Schuleintritt und die Diagnose der Lernentwicklungen. Beispiele für Projekte sind: „TransKIGS“, ein länderübergreifendes Projekt der Bund-Länder-Kommission in Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen (vgl. <http://www.blk-info.de/index.php?id=215>, Abruf vom 13.4.2007), IBA, „Integrierter Bildungs-Auftrag von Kindergarten und Grundschule“, ein Modellprojekt zur systemischen Neustrukturierung

des Schulanfangs (vgl. Knauf/Schubert 2006), das in den Jahren 2003 – 2005 durchgeführte Bremer Projekt „Frühes Lernen, Kindergarten und Grundschule kooperieren“ (vgl. Carle/Samuel 2006) sowie „PONTE, Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“, ein Projekt der Internationalen Akademie/INA, Gemeinnützige Gesellschaft für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (vgl. Projektskizze und Konzeption, Teil I und II, <http://www.ponte-info.de/downloads>, Abruf vom 8.4.2007). Auch die Jahrestagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbands 2005 war diesem Thema gewidmet (vgl. Niesel u.a. 2006).

Angesichts der Hochschätzung der Kooperationsmaßnahmen überrascht, dass es nahezu keine Forschung dazu gab und gibt. Vereinzelt wird zur Häufigkeit berichtet, dass die Zusammenarbeit nicht so verbreitet ist wie erhofft (vgl. für Bayern, Hessen und Baden-Württemberg Huppertz/Rumpf 1983, S. 88ff., für Nordrhein-Westfalen Mader/Roßbach 1984; neuere Daten Griebel/Niesel 2002; Tietze u.a. 2005, S. 125ff.). Norbert Huppertz und Joachim Rumpf untersuchen in ihrer für die baden-württembergische Lehrerschaft repräsentativen Fragebogenuntersuchung die Hindernisse, die der weiteren Verbreitung entgegenstehen (n= 384 Erstklasslehrer/-innen, Rücklaufquote 64 %). Parallel werden über 200 Erzieher/-innen aus Nordrhein-Westfalen befragt. Zu Beginn der 1980er Jahre waren auf Seiten der Lehrkräfte am meisten verbreitet: selbst eingeschätzter Zeitmangel (trotz der zwei Stunden Deputatsermäßigung, über die die Lehrkräfte verfügen konnten, vgl. Huppertz/Rumpf 1983, S. 120), fehlendes Wissen über den Elementarbereich und die Kooperation, „mangelhafte Einstellung“ gegenüber der Aufgabe, Vermutungen über mangelnde Kompetenz und fehlendes Interesse beim Kooperationspartner, die Wahrnehmung einer tiefen Kluft zwischen der Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs, die die Kooperation von vornherein wenig aussichtsreich erscheinen lässt, sowie die Furcht vor Kontrolle und Einmischung. Auch die Erzieher/-innen sehen die Lehrer/-innen wenig auf die Kooperation vorbereitet und nehmen ebenfalls tiefgreifende Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule wahr (vgl. S. 112ff. und S. 162f.). Sie haben vor allem die Erwartung, von den Lehrkräften als Person und in ihrer Arbeit als gleichberechtigt wahrgenommen und Wert geschätzt zu werden (vgl. S. 164ff.). Als größtes Hindernis erscheint den Lehrkräften der Zeitmangel, gefolgt von den organisatorischen Schwierigkeiten (u. a. unübersichtliche Kooperationsstruktu-

ren, Schwierigkeiten für Hospitationen im Kindergarten während der Unterrichtszeit), die Erzieher/-innen befürchten insbesondere mangelndes Interesse auf Seiten der zuständigen Grundschule(n) und mangelnde Wertschätzung bei den Lehrkräften, danach kommt auch bei ihnen Zeitmangel (vgl. S. 126ff.). Gemeinsam gestaltete Elternabende werden kaum erwähnt, obwohl die Elternarbeit ein Kooperationschwerpunkt sein soll (vgl. S. 150).

In ihrer Dissertation untersuchen Brigitte Gernand und Michael Hüttenberger die Kooperation im Schulamtsbezirk Darmstadt (1989). Von den Kindergärten aus betrachtet ist die Anzahl der Schulen, an die sie Kinder abgeben, verhältnismäßig geringer als aus Sicht der Grundschulen die Anzahl der Kindergärten, aus denen sie Schulanfänger aufnehmen. Dies könnte dazu beitragen, dass die Initiative zur Zusammenarbeit häufiger von den Kindergärten ausgeht. Je größer die Zahlen der „gemeinsamen Schulanfänger“, desto eher findet Zusammenarbeit statt, ebenso wenn die Kooperationsstrukturen gewachsenen Stadtteilstrukturen entsprechen. Die Grundschulen geben mehr Kooperationsmaßnahmen an, als von den Kindergärten bestätigt werden. Als günstige Bedingungen für den Erfolg der Kooperation werden herausgearbeitet: Einrichtung von örtlichen Arbeitsgemeinschaften, prozessorientierte und gleichberechtigte Kooperation, mit dieser Aufgabe betraute verantwortliche Personen, ein Konferenzbeschluss, die Verankerung und Absicherung der Aufgabe in den beruflichen Rahmenbedingungen sowie entsprechende Aus- und Fortbildungen (vgl. Gernand/Hüttenberger 1989, S. 380ff.; ähnlich Huppertz/Rumpf 1983, S. 132ff. und 174ff.).

Da bis auf Ausnahmen keine neueren Daten vorliegen, ist über den aktuellen Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule vor allem in der Fläche und die wechselseitige Wahrnehmung von pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrerinnen und -lehrern im Rahmen dieser Aufgabe so gut wie nichts bekannt. Darüber hinaus ist bislang kaum erforscht, welche Wirkungen die Kooperationsmaßnahmen haben. Dabei können Auswirkungen auf die Kinder und die Eltern, die jeweils in einem Schuljahr vom Kindergarten in die Grundschule übergehen, von längerfristigen Einflüssen auf die Arbeit der beiden Institutionen unterschieden werden. Effekte der Kooperation auf die Selektion beim Schuleintritt werden für Nordrhein-Westfalen und den Beginn der 1980er Jahre von Mader (1989) untersucht. Die Anzahl der

Teilnehmer im Lehrer-Erzieher-Gesprächskreis und verschiedene Formen der Kooperation, die durch ein globaleres Maß erfasst werden, senken demnach die Zurückstellungen vor Schulanfang und im ersten Schulhalbjahr. Allerdings sind die Effektstärken nicht allzu hoch ($b = -.19$ und $-.15$), und die dadurch zusätzlich aufgeklärte Kriteriumsvarianz ist mit 4 % bzw. 3 % gering (Mader 1989, S. 148). Eine reduzierende Wirkung auf die zum damaligen Zeitpunkt hohen Zurückstellungsrate lässt sich für die Kooperationsmaßnahmen demnach wohl kaum begründen.

3. Verbesserung der Anschlussfähigkeit durch domänenspezifische Kooperationsmaßnahmen

Die Einsicht, dass das schulische Lernen auf den frühen Bildungserfahrungen aufbaut, und die vorschulischen Bildungs- und Erziehungspläne ermöglichen eine Ausweitung und Vertiefung des Kooperationsauftrags mit dem Ziel, lernbereichsspezifisch zusammenzuarbeiten und die domänenspezifische Anschlussfähigkeit der Lernprozesse in Kindergarten und Grundschule zu sichern. Dies liegt insbesondere im Interesse benachteiligter Kinder, die die notwendigen Vorläuferfähigkeiten nicht in der Familie erwerben können. Keinesfalls soll dadurch der vorschulische Bildungsauftrag auf Schulvorbereitung eingeeengt werden. Kindergarten und Grundschule sollte jedoch gemeinsam daran gelegen sein, dass alle Kinder in der Schule jeweils von ihrem heterogenen Kompetenzstand aus starten können und nicht überfordert sind. Die vorschulischen Bildungs- und Erziehungspläne bieten dazu eine geeignete Grundlage. Mit dem Schwerpunkt auf der Bedeutung der jeweiligen Domänen im aktuellen Leben der Kinder und auf der Grundlage einer kompetenzorientierten Sicht des Kindes widmet etwa der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kindertageseinrichtungen vor der Schule (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Institut für Frühpädagogik 2007) dem Umgang mit Sprache bzw. Schriftsprache und dem mathematischen Lernen eigene Abschnitte. Leitgedanken regen zur Reflektion über die Bedeutung dieser Lern- und Bildungsprozesse und zur Beobachtung der darauf bezogenen Aktivitäten der Kinder an, domänenspezifische Bildungs- und Erziehungsziele werden genannt und es werden Anregungen und Beispiele zur Umsetzung gegeben. Die Betrachtungsweise unterscheidet sich also von den schulischen Bildungsplänen, aber es lassen sich vertikale Verbindungen

herstellen, die für längerfristige Perspektiven im Schulalter und darüber hinaus offen sind.

Zu vermuten ist, dass die schulischen Domänen für diese Aufgabe unterschiedlich günstige Bedingungen bieten. So könnte die Anschlussfähigkeit in der Anfangsmathematik relativ leicht herzustellen sein, soweit dies auf der Basis von Interviewstudien in elf Kindertagesstätten im oberfränkischen Raum beurteilt werden kann. In Forschungen zu den wichtigsten Vorläuferfähigkeiten für das Mathematik-Lernen in der Grundschule und zur Prävention von Rechenschwäche haben sich vor allem zwei Fähigkeiten als bedeutsam erwiesen: (1.) ein grundlegendes Mengenverständnis unter besonderer Beachtung von Größenverhältnissen in Verknüpfung mit (2.) Zahlen und Zählkompetenz (vgl. Krajewski 2005). Die Förderung dieser Fähigkeiten gehört im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung zum Themenbezogenen Bildungs- und Lernbereich Mathematik (vgl. 2007, S. 251ff.). Im gültigen bayerischen Grundschullehrplan (vgl. Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000) kommen diese Fähigkeiten im Fachlehrplan Mathematik der ersten Klasse in den zwei Bereichen „Zahlen“ und „Rechnen“ vor (S. 91ff.). Der Mathematikunterricht des ersten Schuljahrs knüpft in dreifacher Form an die vorschulischen Lernerfahrungen an: (1.) Erfahrungen werden wiederholt oder (2.) erweitert, oder (3.) die Grundschule geht über das vorschulische Lernen hinaus und arbeitet an neuen Inhalten. In den Interviews zeigte sich, dass die Förderung des Mengen- und Zahlverständnisses in fast allen Kindergärten in den Alltag integriert ist. Fast alle Einrichtungen führten darüber hinaus ein- oder zweimal wöchentlich spezielle Vorschulprogramme durch. Bei der Dokumentation der Entwicklungs- und Lernfortschritte der Kinder wurden die mathematischen Fähigkeiten und Interessen allerdings nur selten als eigener Bereich, sondern überwiegend als Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung festgehalten (vgl. Derra 2006).

Demgegenüber ist die Zusammenarbeit beim Schriftspracherwerb, insbesondere in Bezug auf Buchstaben und Schrift, vermutlich schwieriger zu realisieren. Der Erwerb der Schriftsprache baut auf komplexen Voraussetzungen in mindestens vier verschiedenen Feldern auf: (1.) Allgemeine Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, z.B. ein breiter Wortschatz, (2.) Grundlagen der „Schulsprachfähigkeit“, d.h. über die Alltagssprache hinausgehende Fähigkeiten im Umgang mit abstrakter, situationsab-

gehobener Sprache, (3.) Erfahrungen mit der Schrift- und Buchkultur („literacy“) und (4.) phonologische Bewusstheit. Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan werden alle Teilbereiche berücksichtigt, wobei die „literacy“-Förderung zentral ist (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Institut für Frühpädagogik 2007, S. 207ff.). In der Grundschule ist das Lesen- und Schreibenlernen Mittelpunkt des Anfangsunterrichts (vgl. Lehrplan für die Grundschulen in Bayern, 2000, S. 78ff.) und bleibt die ganze Grundschule hindurch ein zentrales Lernfeld. In den Interviewstudien zeigte sich, dass der Rahmen, den der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Aktivitäten rund um die Buch- und Schriftkultur setzt, in der Praxis der Kindergärten bei weitem nicht ausgeschöpft wird. Die einzige Aktivität, über die alle elf Kindergärten berichteten, war das Schreiben des eigenen Namens. Solange die Kinder allerdings ihren Namen vornehmlich als Ganzwort (logographisch) verwenden, gehen davon keine Anregungen zur Einsicht in die Laut-Buchstaben-Beziehung und damit zum Schriftspracherwerb aus. Die meisten Kindergärten nahmen zwar Initiativen von Kindern auf, regten aber selbst zu keinen schriftbezogenen Aktivitäten an. In keinem Kindergarten wurde die zunehmende Schriftkenntnis der Kinder dokumentiert und kein Kindergarten verwendete ein Diagnoseverfahren. Nur eine Einrichtung setzte ein Programm zum Umgang mit der Schrift ein. Die Erzieher/-innen waren in diesem Bereich sehr unsicher und bedauerten das Fehlen einschlägiger Fachkenntnisse. Sie hielten sich auch deshalb zurück, weil sie befürchteten, den Kindern etwas Falsches beizubringen. Ein weiterer wichtiger Grund war, dass man der Schule nichts vorwegnehmen wollte, weil sich dann die Kinder in der Schule langweilen und den Anschluss in der Klasse verpassen könnten. Teilweise lehnten auch die Lehrer/-innen den vorschulischen Umgang mit der Schrift ab. Sie sahen die Ersteinführung der Buchstaben als ihre Aufgabe an und befürchteten, dass die Schulanfänger nicht in allen Kindergärten gleichermaßen mit der Schrift vertraut gemacht werden würden, wodurch die Heterogenität der Schulanfänger verstärkt und ihre Arbeit erschwert würde (vgl. Fuchs 2006).

An diesen Unsicherheiten und Kenntnismängeln sind die Auswirkungen eines sich nicht darauf beziehenden fachlichen Austauschs und der mangelnden Abstimmung zwischen Kindergarten und Grundschule auf örtlicher Ebene zu erkennen. Domänenbezogene Kooperationsmaßnahmen könnten dazu führen, dass die beiden ersten Bil-

dungsstufen besser über die wechselseitigen Aufgaben informiert sind, die Bildungspläne kennen (in den Voruntersuchungen war der schulische Bildungsplan den befragten Erzieherinnen nur mündlich bekannt, Lehrer/-innen wurden zu ihrer Kenntnis des vorschulischen Bildungsplans nicht befragt) und ihre Förderung aufeinander abstimmen. Über solche gezielten bereichsspezifischen Kooperationsmaßnahmen ist derzeit so gut wie nichts bekannt. Untersucht werden sollte, ob und falls ja, mit welcher Verbreitung und Intensität und mit welchem Erfolg diese Themen in der Kooperation von Erzieherinnen und Erziehern und Grundschullehrkräften bearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993): Handbuch. Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF) (Arbeitsgemeinschaft Kinder-, Jugendlichen und Familiendiagnostik, KJFD). Köln.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1994): Handbuch. Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/4-18) (Arbeitsgemeinschaft Kinder-, Jugendlichen- und Familiendiagnostik, KJFD). Köln.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (1990¹⁵): Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Frühpädagogische Hilfen und Anregungen in altersgemischten Gruppen. Donauwörth.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2007²): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Berlin.
- Beelmann, W. (2000). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, C./Horstmann, T. (Hrsg.): „Große Pläne für kleine Leute“ - Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. München, S. 71-77.
- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprobleme beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.
- Carle, U./Samuel, A. (2006): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bremen.
- Caspi, A./Moffitt, T. E. (1991): Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 61, No. 1, pp. 157-168.
- Caspi, A./Moffitt, T. E. (1993): When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. In: Psychological Inquiry, Vol. 4, No. 4, pp. 247-271.
- Derra, Y. (2006): Schulvorbereitung im Kindergarten. Die Abstimmung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans auf den Bayerischen Lehrplan der ersten Klasse in Bezug auf mathematische Förderung (Unveröffentlichte Zulassungsarbeit zur

- Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen). Bamberg.
- Fabian, H./Dunlop, A.-W. (Eds.) (2002): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for young children in early education. London.
- Faust, G./Roßbach, H. G. (2004): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Denner, L./Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn, S. 91-105.
- Filipp, S.-H. (1995³): Kritische Lebensereignisse. Weinheim.
- Fried, L. u.a. (1992): Elementarbereich. In: Ingenkamp, K. u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band I. Weinheim, S. 197-263.
- Fuchs, J. (2006): Die fiktive Stunde Null am Schulanfang. Eine qualitative Untersuchung der Schulvorbereitung im Kindergarten in Bezug auf Schrift (Unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik in der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg). Bamberg.
- Gernand, B./Hüttenberger, M. (1989): Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule im Bedingungsgefüge ihrer sozialgeschichtlichen Entwicklung, dargestellt am Beispiel des Schulamtsbezirks Darmstadt (Inauguraldissertation). Frankfurt a. Main.
- Griebel, W. (2006): Übergänge fordern das gesamte System. In: Diskowski, D. u.a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden (Jahrbuch des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes). Weimar, S. 32-47.
- Griebel, W./Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München.
- Griebel, W./Niesel, R. (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br., S. 136-151.
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim.
- Grotz, T. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg.
- Hacker, H. (1998²). Vom Kindergarten zur Grundschule. Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. Bad Heilbrunn.
- Hense, M./Buschmeier, G. (2002): Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München.
- Hössl, A./Lipski, J. (1992): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Ergebnisse einer Studie 1991/92 (DJI-Arbeitspapier 6-043). München.
- Horn, H. A. (Hrsg.) (1982): Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Konzepte und Beispiele für einen kooperativen Schulanfang. Weinheim.
- Hüttenmoser, M. (1981). Sozialisation und Einschulung. Ein Beitrag zu einem neuen Verständnis der Schuleintrittsproblematik. Frankfurt a. Main und Aarau.
- Huppertz, N. (1980): Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Freiburg i. Br.
- Huppertz, N./Rumpf, J. (1983): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. Beiträge zur Theoriebildung. München.
- Knauf, T./Schubert, E. (2006): Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu gestalten. In: Diskowski, D. u.a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden (Jahrbuch des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes). Weimar, S. 150-174.

- Knörzer, W./Grass, K. (1992): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. Weinheim.
- Krajewski, K. (2005): Vorläuferfertigkeiten mathematischen Verständnisses und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Risikofaktoren und den Umgang damit. In: Guldemann, T./Hauser, B. (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster, S. 89-102.
- Lazarus, R. S. (1995³): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim, S. 198-232.
- Mader, J. (1989): Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung. Münster.
- Mader, J./Roßbach, H. G. (1984): Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule – Ergebnisse einer Befragung von Schulleitern und Klassenlehrern in Anfangsklassen. In: Schule heute, 24. Jg., Heft 2, S. 12-14.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1985²): Dokumentation Bildung Nr. 1. Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschulen. Erfahrungen, Anregungen und Hilfen für die Praxis. Stuttgart.
- Nickel, H. (1988): Die "Schulreife" – Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: Portmann, R. (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Frankfurt a. Main, S. 44-58.
- Niesel, R. u.a. (2006): Der Übergang als individuelles Lebensereignis und Gegenstand bildungspolitischer Aufmerksamkeit. In: Diskowski, D. u.a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden (Jahrbuch des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes). Weimar, S. 216-229.
- Petillon, H. (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim.
- Plake, K. (1974): Familie und Schulanpassung. Düsseldorf.
- Rimm-Kaufman, S. E./Pianta, R. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. In: Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 21, No. 6, pp. 491-522.
- Roßbach, H. G. (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, S. 280-292.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (1985): Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern. Freiburg i. Br.
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000): Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. München.
- Susteck, H. (1987²): Kindgerechter Schulanfang. Grundlagenwissen und Praxishinweise. Frankfurt a. Main.
- Tietze, W. u.a. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim.