



Karin Fasseing Heim, Ruth Lehner,
Thomas Dütsch, Ursula Arnaldi, Elke Hildebrandt,
Martina Wey Huber, Barbara Zumsteg (Hrsg.)

Übergänge in der frühen Kindheit

WAXMANN

Karin Fasseing Heim, Ruth Lehner,
Thomas Dütsch, Ursula Arnaldi, Elke Hildebrandt,
Martina Wey Huber, Barbara Zumsteg (Hrsg.)

Übergänge in der frühen Kindheit



Waxmann 2018
Münster · New York

Gefördert durch:



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

PHBern
Pädagogische Hochschule



Pädagogische Hochschule
St. Gallen

PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE



Pädagogische Hochschule Thurgau.
Lehre Weiterbildung Forschung



PH Zug

Pädagogische Hochschule Zug

SGL SSFE
SSFI SSFSS

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-3448-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8448-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Umschlagfoto: Mike Krishnatreya
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

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

Inhalt

Karin Fasseing Heim, Ruth Lehner und Thomas Dütsch
Übergänge in der frühen Kindheit. Eine Einführung 7

Catherine Walter-Laager und Mailina Petritsch
Institutionelle Übergänge:
Das Kind zwischen Vorfreude und Erwartungsdruck 15

I. Fachlicher Kompetenzaufbau im Kindergarten für einen guten Start in der Schule

Sibylle Künzli und Dieter Isler
Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens –
die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom
Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe 27

Rita Stebler und Andrea Wullschleger
Videovignetten zur Förderung mathematikbezogener
Unterstützungskompetenzen von Kindergartenlehrpersonen –
Erträge aus dem SpiMaF-Projekt 51

Christine Streit
Mathematische Lernbegleitung in materialbasierten Settings
im Übergang vom Kindergarten in die Schule 69

II. Transitionsbezogene Vorstellungen und Überzeugungen von Kindern und Fachpersonen

Isabelle Kasanmascheff und Sabine Martschinke
Was denken und wissen Kinder über Unterricht?
Eine Interviewstudie mit Kindern am Übergang in die Grundschule 91

Eliza Spirig Mohr und Katrin Schaerer-Surbeck
Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ als Türöffner für den Übergang
von der Kindertagesstätte in den Kindergarten und die Überzeugungen
des frühpädagogischen Fachpersonals als Herausforderung 111

<i>Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger und Pascale Herzig</i> Doing pupil im Kindergartenalltag Inszenierungen von Übergangsmomenten aus ritualtheoretischer Perspektive	131
--	-----

III. Kooperation als unterstützendes Gestaltungselement in Übergangsprozessen

149

<i>Franziska Vogt, Nadine IteI und Bea Zumwald</i> Elternzusammenarbeit in der Sprachförderung: Momente der Transition eröffnen Wege	151
--	-----

<i>Laurent Fahrni und Xavier Conus</i> Wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen – sowohl des physischen wie auch des symbolisch-interaktionalen Schulraums – den Beziehungsaufbau von Schule und Familie im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert	173
--	-----

<i>Eric van Santen und Liane Pluto</i> Der Übergang von Kindertageseinrichtungen in die Schule – Empirische Befunde aus Deutschland zur Institutionenperspektive	195
--	-----

<i>Maria Grillitsch</i> Begleiteter Übergang vom Kindergarten in die Schule – Erfahrungen aus der Umsetzung von Modellprojekten in Österreich.....	215
--	-----

<i>Sarah Siegrist und Franziska Widmer</i> Das „Stadtzürcher Transitionsmodell“: Ein modulares Modell für die Gestaltung des Übergangs von der Familie in Institutionen der Frühpädagogik.....	237
---	-----

Autorinnen und Autoren.....	261
------------------------------------	------------

Übergänge in der frühen Kindheit

Eine Einführung

Seit einigen Jahren wird den Übergängen in der frühen Kindheit vermehrt Beachtung geschenkt. Bereits in ihren ersten Lebensjahren haben Kinder einschneidende und komplexe Übergänge zu bewältigen, die für sie aus bildungsbiografischer Sicht höchst relevant sind. Insbesondere der Eintritt in die KiTa, den Kindergarten oder die Schule gehen oft mit einer einschneidenden Umstrukturierung der kindlichen Lebenswelt einher (Fasseing Heim, 2014; Griebel & Niesel, 2004). Neben Eltern und Verantwortlichen familienergänzender Angebote haben auch Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen ein grosses Interesse daran, dass Übergangsprozesse gelingen, unabhängig von Wohnort und gesellschaftlichem Status der Herkunftsfamilien. Doch ist der Wille der Beteiligten allein keine Garantie für erfolgreiche Transitionen. Diese zeichnen sich durch Veränderung und Diskontinuität aus, sind verunsichernd und können Verlustgefühle, Hilflosigkeit und Trauer hervorrufen. Werden sie nicht aktiv und wirksam von den Kindern und ihren Eltern bewältigt, besteht die Gefahr, dass sich diese Bewältigungsstrategien aneignen, die in künftigen Übergangssituationen zu vermeidendem Verhalten führen (Fasseing Heim, 2014; Perez, Laireiter & Baumann, 2011; Orter & Montada, 2002). In derart anforderungsreichen Situationen bedarf es der Unterstützung durch die Pädagoginnen und Pädagogen. Zugleich eröffnen Übergänge in neue Lebenswelten aber auch entwicklungsstimulierende Erfahrungen und bergen bedeutsame Impulse für die Identitätsentwicklung der einzelnen Kinder (Fasseing Heim, 2014).

Im institutionellen Bildungskontext wurden Übergänge in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Einschulung und Schuleintrittsdiagnostik debattiert (siehe beispielsweise Stöckli, 1992; Burgener Woeffary, 1996; Verband Kindergärtnerinnen Schweiz, 1996; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1997). Dabei stand der Übergang vom Kindergarten in die Schule im Fokus. Griebel und Niesel haben 2004 ein Transitionsmodell vorgelegt, das neben der Transition vom Kindergarten in die Schule auch Übergänge von der Partnerschaft zur Elternschaft, von der Familie in die Kindertagesstätte bzw. den Kindergarten thematisiert (Griebel & Niesel, 2013). Transition defi-

niert das Autorenteam als komplexen Veränderungsprozess, der durch gegenseitige Abhängigkeiten aller beteiligten Akteure bestimmt ist. Im Transitionsprozess verändern sich nicht nur die Kinder, auch ihre Eltern und die pädagogischen Fachkräfte sind als handelnde Menschen in einem Beziehungsgeflecht vom Prozess der Veränderung betroffen. Damit wird die gegenseitige Interdependenz und der prozesshafte Charakter von Transitionen betont. Es geht darum, diese für die Kinder und Eltern jeweils einmaligen Veränderungen zu bewältigen und die Überwindung der Diskontinuität als Impuls für die eigene Entwicklung zu nutzen. Transitionen können Lernprozesse beschleunigen und intensivieren und als bedeutsame Erfahrungen der Identitätsentwicklung erlebt werden. Für die Pädagoginnen und Pädagogen sind Transitionen Teil ihrer beruflichen Routine. Fachpersonen gehören zum sozialen System, das transitionskompetent die Kinder und Eltern im Übergang unterstützt (Griebel & Niesel, 2013). Lange Zeit blieben die Beiträge von Griebel und Niesel nahezu einziger Orientierungspunkt. Die mehrperspektivische Bearbeitung des Themenfeldes mit dem Blick auf verschiedene Bildungsübergänge in Deutschland kennzeichnen ihre Arbeiten. Sie bilden nach wie vor einen zentralen Referenzpunkt in der Debatte zu Übergängen im Bildungssystem.

Für die deutschsprachige Schweiz zeigte erstmals eine eigene qualitative Untersuchung, wie Kindergartenlehrpersonen den Übergang von der Familie in den Kindergarten gestalten, wie sie die Kinder und Eltern im Transitionsprozess erleben und unterstützen. Den Eltern, Kindern und Kindergartenlehrpersonen kommen im Transitionsprozess unterschiedliche *Rollen* zu. Das von den Pädagoginnen und Pädagogen beschriebene Verhalten der Eltern deutet darauf hin, dass diese sich für das Wohlergehen ihrer Kinder verantwortlich fühlen. Die Kinder selbst stehen vor einer Entwicklungsaufgabe, indem sie das vertraute Familienumfeld verlassen und sich in einer neuen Welt, dem Kindergarten, einfinden müssen. Die Pädagoginnen und Pädagogen nehmen den Transitionsprozess als Ganzes in den Blick (Kommunikations- und Beziehungsgestaltung mit einzelnen Kindern, deren Eltern, der Kinder- und Elterngruppe sowie die Gestaltung des Unterrichts). Als typische *Herausforderungen* für die Eltern beschreiben die Befragten das elterliche Involviertsein in den Ablösungsprozess. Die Kinder sind mit ihrer Unsicherheit in der neuen Situation beschäftigt und damit, wie sie in der neuen Gruppe angenommen werden. Die Pädagoginnen und Pädagogen erleben die Vielfalt der kindlichen und elterlichen Bedürfnisse, die in der Übergangssituation an sie herangetragen werden, als herausfordernd. Zur Übergangsbewältigung tragen die Eltern bei, indem sie auf

die kindlichen Erlebnisse in familialen Gesprächen eingehen, nachfragen, ihre Kinder beraten und den organisatorischen Support (Pünktlichkeit, angemessene Kleidung, Pausenverpflegung etc.) zuverlässig sicherstellen. Die Kinder bewältigen die an sie gestellten Anforderungen, indem sie alle zur Verfügung stehenden eigenen Ressourcen aktivieren sowie die ihrer sozialen Umwelt. Die Kindergartenlehrpersonen selbst unterstützen die Kinder durch einen bewussten Beziehungsaufbau, durch Spielangebote und Aktivitäten, die der Situation und den Voraussetzungen der Kinder entsprechen, sowie durch die Unterstützung sozialer Kontakte innerhalb der Gruppe. Sie befähigen zudem die Eltern, ihre Kinder zu unterstützen, indem sie ihnen Einblicke in ihre Arbeit gewähren und mit ihnen ebenfalls eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen. Damit stärken die Pädagoginnen die Kinder und Eltern in ihrer *Handlungsfähigkeit* in der neuen Situation. Für die Eltern zeichnet sich eine gelungene Transition dadurch aus, dass sie das Wohlbefinden ihrer Kinder einschätzen können und mit der neuen Situation selber zurechtkommen. Die Kinder sollen Sicherheit im neuen Umfeld erlangen, sich orientieren können, sich zugehörig und anerkannt fühlen und die neue Alltagssituation als voraussehbar erleben, was letzten Endes zu ihrem Wohlbefinden beiträgt. Die angestrebte Sicherheit und Handlungsfähigkeit der Kinder verstehen die Kindergartenlehrpersonen als Basis für Lernen und Entwicklung (Fasseing Heim, 2014).

Inzwischen werden in der Schweiz, in Deutschland und Österreich verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu Übergängen in der frühen Kindheit realisiert. Beispiele dafür sind noch laufende oder gerade erst abgeschlossene Projekte wie „StarTG – Mit jungen Kindergartenkindern starten im Kanton Thurgau“¹ der Pädagogischen Hochschule Thurgau oder „Erfolgreich in den Kindergarten“² der PH Bern. Dennoch sind viele Fragen nach wie vor ungeklärt. An der Fachtagung „Übergänge gestalten – Transitionen in der frühen Kindheit“ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) im Jahr 2016 wurden

- 1 Auf Grund des in verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz vorverschobenen Schuleintrittsaltes (in den meisten Kantonen beginnt die Schulpflicht mit dem Kindergartenbesuch) nahmen im November 2017 218 Kindergartenlehrpersonen, 10 Basisstufenlehrpersonen, 68 Schulleitungen und 41 Schulpräsidien an einer Vollerhebung zum Kindergartenstart der jüngsten Kinder und den in den Schulen getroffenen Massnahmen im Kanton Thurgau teil. Projektteam: Karin Fasseing Heim, Sabrina Rohde & Dieter Isler PHTG.
- 2 Im November 2016 wurden 38 Kindergartenlehrpersonen und die Eltern von 255 Kindern im deutschsprachigen Kanton Bern befragt. Dabei ging es um die vorausgegangene Betreuungserfahrung, das Sprachverständnis und die Selbständigkeit der Kinder bei Kindergarteneintritt sowie das Gelingen des Übergangs aus der Sicht der Eltern und Lehrpersonen. Projektteam: Tamara Carigiet & Pascale Schaller, PH Bern.

Forschungs- und Entwicklungsprojekte präsentiert. Der vorliegende Tagungsband gibt Einblicke in ausgewählte Beiträge. Diese untersuchen den sprachlich-kommunikativen sowie den mathematischen Kompetenzaufbau im Kindergarten für einen guten Start in der Schule, die transitionsbezogenen Vorstellungen und Überzeugungen von Kindern und Fachpersonen, die Kooperation als unterstützendes Gestaltungselement sowie die Erprobung konkreter Modellprojekte.

Catherine Walter-Laager und *Mailina Petritsch* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit ausgewählten historischen Bezügen zur Schuleintrittsdebatte, die seit über 100 Jahren geführt wird. Sie nennen Einflussfaktoren für das Gelingen oder Misslingen von Übergängen, zeigen die Kindersicht auf die Thematik auf und diskutieren die Weitergaben von Bildungsdokumentationen kritisch.

Im zweiten Beitrag geben *Sibylle Künzli* und *Dieter Isler* Einblicke in ihr Projekt ProSpiK. Vor dem Hintergrund bestehender Bildungsdisparitäten untersuchen sie, wie die Kinder in Alltagsgesprächen mit den kommunikativen Formen schulnaher Sprachhandlungen im Kindergarten vertraut werden, was für deren Bildungsteilhabe von zentraler Bedeutung ist. Weiter beschreiben sie, wie in solchen Interaktionen soziale Ungleichheit von den Kindergartenlehrpersonen und Kindern hergestellt und aufrechterhalten wird und zeigen abschliessend auf, wie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen mit Videocoachings die Sensibilität für unbewusste kommunikative Prozesse erhöht werden kann. Ähnlich beschäftigen sich *Rita Stebler* und *Andrea Wullschleger* mit der Förderung mathematikbezogener Unterstützungskompetenz von Kindergartenlehrpersonen anhand von Unterrichtsvideos. In ihrem Projekt SpiMaF fokussieren sie die individuell-adaptive Lernunterstützung in mathematischen Lernsituationen beim Spielen. Sie erläutern die Arbeit mit den SpiMaF-Videovignetten, die drei Perspektiven umfasst: eine fachdidaktisch-mathematische, eine kindbezogene, die auf das mathematische Wissen und die kindlichen Strategien fokussiert, und eine pädagogisch-didaktische, die sich auf Diagnosefähigkeit und Förderung der Lehrperson bezieht. Die Arbeit mit Videovignetten fördert die fachliche, didaktische und diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen für eine individuell-adaptive Lernunterstützung. Im dritten Beitrag setzt sich *Christine Streit* mit der mathematischen Lernbegleitung in materialbasierten offenen Settings auseinander. Sie zeigt im Projekt „Guter Mathestart“, wie Lehrpersonen im Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse in stufenübergreifenden Lernarrangements mathematische Lern-

prozesse von Kindern begleiten. Offene Settings mit mathematikhaltigen Materialien bergen grosses mathematisches Potential. Kinder entwickeln vielfältige Ideen und Produkte. Für die Anschlussfähigkeit der mathematischen Lerngelegenheiten ist eine professionelle Lernbegleitung sowohl inhaltlicher, metakognitiver wie auch emotional-motivationaler Art von grosser Bedeutung.

Eine ganz andere Perspektive nimmt der Beitrag von *Isabelle Kassamascheff* und *Sabine Martschinke* ein. Hier interessieren die Vorstellungen der Kinder von ihrem zukünftigen Lernort Schule sowie ihre emotionale Einstellung zum Schuleintritt. Die Autorinnen untersuchen, wie sich die kindlichen Vorstellungen in den ersten drei Schulmonaten verändern. Ergänzend befragen sie die Eltern der Schulanfängerinnen und Schulanfänger und ihre Lehrkräfte. Die Studie lässt die Kinder zu Wort kommen und gibt anhand eines Fallbeispiels authentische Einblicke in die Denkweisen, Emotionen und Vorstellungen von Schulanfängerinnen und Schulanfängern. *Eliza Spirig Mohr* und *Katrin Schaerer-Surbeck* stellen im ersten Teil ihres Beitrags das Beobachtungsinstrument „Bildungs- und Lerngeschichten“ (BULG) vor. Sie führen aus, wie die Implementierung der BULG in zwölf Kita-Teams zu Veränderungen im Tagesablauf, Team und der Elternzusammenarbeit geführt hat. Sie diskutieren, inwieweit sich die BULG als Bildungsdokumentation im Dialog zwischen Familien, Kita und Kindergarten als Türöffner für den Übergang von Kindertagesstätte in den Kindergarten eignen. Im zweiten Teil ihres Beitrags stehen die Überzeugungen des frühpädagogischen Fachpersonals im Fokus. Die Autorinnen halten fest, wie das pädagogische Fachpersonal frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse charakterisiert und gegenüber schulischer Bildung kontrastiert. In einer ethnologischen und ritualtheoretischen Betrachtung analysieren *Anja Sieber Egger*, *Gisela Unterweger* und *Pascale Herzig* Unterrichtssituationen im Kindergarten, welche die Kinder auf die Lebenswelt der Schule vorbereiten. Dabei ist von Interesse, wie die Kinder an ihre neue Rolle als zukünftige Schülerinnen und Schüler herangeführt werden und wie dieser Prozess gerahmt wird. Es geht um Übergangsmomente im Kindergartenalltag und deren ritualtheoretische Einbettung. Anhand einer Unterrichtssequenz in Standardsprache (in Abgrenzung zu Mundart) zeigen die Autorinnen, wie die Kindergartenlehrperson einen zeitlichen Raum schafft, um etwas Wesentliches für die Zukunft zu vermitteln – die Unterrichtssprache der Primarschule. Die Kinder befinden sich in diesem zeitlich klar definierten Setting betwixt and between, also im Übergang zwischen Kindergarten und Schule.

Im Beitrag von *Franziska Vogt*, *Nadine Itel* und *Bea Zumwald* steht der Erwerb der Landessprache in Spielgruppen und Kindertagesstätten sowie die Bedeutung der Förderung der Erstsprache in den Familien im Zentrum. Fachpersonen haben die Aufgabe, vielfältige Wege der Zusammenarbeit mit Eltern zu pflegen, welche diese für alltagsintegrierte sprachliche Förderung in den Familien sensibilisiert. Vor dem Hintergrund der Herausforderungen und Potenziale der horizontalen Transition zwischen Familie und frühkindlicher Bildungseinrichtung diskutieren die Autorinnen die Kompetenz der Fachpersonen zur Elternzusammenarbeit mit dem Ziel der Sprachförderung. *Laurent Fahrni* und *Xavier Conus* untersuchen, wie die räumliche Aneignung der Eltern und Lehrpersonen den Beziehungsaufbau im Übergang von der Familie in den Kindergarten konstituiert. Beziehungen werden immer in einem physischen wie auch symbolisch-interaktionalen Raum manifest. Das Interaktionsverhalten der beteiligten Akteure wird wesentlich durch ihre Raumwahrnehmung bestimmt. Für die Raumanneignung der Eltern ist es zentral, wie Lehrpersonen den Schulraum als gemeinsamen Interaktionsraum strukturieren. Anhand Fallanalysen zeigen die Autoren auf, wie raumzeitliche Aushandlungsprozesse der Raumanneignung verlaufen und bestehende Machtverhältnisse illustriert werden können. Im Beitrag von *Eric van Santen* und *Liane Pluto* steht die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Zentrum. Auf der Grundlage einer bundesweiten, repräsentativen Befragung bei Kindertageseinrichtungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zeigt das Autorenteam, wie die Zusammenarbeit mit der Schule von den Kindertageseinrichtungen bewertet wird, mit welchen Akteuren die Kindertageseinrichtungen zusätzlich kooperieren, wie häufig Grundschule und Kindertageseinrichtungen zusammenarbeiten, welche Formen der Kooperation gepflegt werden und wie oft Kinder ihre zukünftigen Schulorte besuchen. Die Diskrepanz zwischen zugeschriebener hoher Bedeutung der Zusammenarbeit und der niedrigen Einschätzung ihrer Qualität bilden einen spannenden Diskussionspunkt.

In ihrem Beitrag zeigt *Maria Grillitsch*, wie in Österreich das Gelingen des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule in bundesweiten Netzwerkprojekten begleitet wird. Bei etwas mehr als der Hälfte der Netzwerke liegt ein besonderes Augenmerk auf der durchgängigen Sprachbildung, während die anderen Netzwerkprojekte eine Intensivierung der Kooperation von Kindergärten und Schulen intendieren. Die Evaluationsergebnisse machen deutlich, dass Kindergarten und Schule vielfältige Formen der Kooperation praktizieren. Häufig werden Informationen ausgetauscht und

gemeinsame Projekte realisiert. Bei den Netzwerken zur durchgängigen Sprachförderung liegen Ergebnisse zu den Auswirkungen der Kooperation vor, wie beispielsweise zur Unterstützung der durchgängigen Sprachbildung, zum Belastungsempfinden, zur Wertschätzung und zum gegenseitigen Verständnis. Sarah Siegrist und Franziska Widmer stellen in ihrem Beitrag das „Stadtzürcher Transitionsmodell“ vor, das eine modulare Gestaltung des Übergangs von der Familie in Kindertageseinrichtungen ermöglicht. Ein besonderes Element sind die Elternbesuchstage, die eine grundlegende, auf die lokalen Bedürfnisse abgestimmte Neuentwicklung darstellen. Die Ergebnisse der Begleitstudie zeigen, dass sich das Modell auf die Eingewöhnung der Kinder positiv auswirkt, die Eltern und Fachpersonen allerdings zeitlich stärker belastet sind. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autorinnen, wie das Projekt in den Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt und zusätzliche, unterstützende Massnahmen eingeleitet werden könnten.

Insgesamt bieten die in diesem Band präsentierten Forschungs- und Modellprojekte einen wertvollen Beitrag zur Übergangsdebatte in der Schweiz, Deutschland und Österreich. In der frühen Kindheit werden Bildungsprozesse von privaten Akteuren wie der Familie, Spielgruppe, Kindertagesstätte, aber auch von öffentlichen Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule modelliert. Dies erschwert die Kontinuität der Bildungsbiografien junger Kinder und stellt für die Transitionen jedes einzelnen Kindes eine besondere Herausforderung dar. Werden Vielfalt und Diversität jedoch als Chance verstanden, können die unterschiedlichen Lebenswelten der ersten Bildungsjahre als gegenseitige Bereicherung und als Impulse für einen mehrperspektivischen Blick verstanden werden. Dieser mehrperspektivische Blick hilft, Übergänge umsichtig, reflektiert und unter Einbezug aller Beteiligten erfolgreich zu gestalten.

Literatur

- Burgener Woeffary, A. (1996). *Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts*. Bern: Haupt.
- Fasseing Heim, K. (2014). Jetzt geht's los! Den Übergang von der Familie in den Kindergarten professionell gestalten. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik* (S. 169–226). Bern: Hep.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (Beiträge zur Bildungsqualität). Weinheim, Basel: Beltz.

- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Perrez, M., Laireiter, A.R. & Baumann, U. (2011). Psychologische Faktoren: Stress und Coping. In M. Perrez & U. Baumann (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* (S. 272–304). Bern: Huber.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive*. Bern: EDK.
- Stöckli, G. (1992). Schulische Übergänge und Emotionen in der Eltern-Kind-Beziehung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 116–124.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz (1996). *Übertritt Kindergarten Schule. Sammelmappe 2*. Bern: KG-CH.

Institutionelle Übergänge: Das Kind zwischen Vorfreude und Erwartungsdruck

1. Einleitung

Übergänge im Lebenslauf bezeichnen die Verbindungsstelle zwischen unterschiedlichen Lebensphasen. Dabei gibt es formalisierte Übergänge, welche eine typische Abfolge aufweisen und mit sozial definierten Zuständen wie auch mit bestimmten Handlungserwartungen (Rollen) verknüpft sind (Walther, 2014). Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem vertikalen Übergang vom Elementarbereich in die Schule¹. Dieser geht mit großen Veränderungen im Lebensalltag des Kindes einher und muss daher sehr sorgfältig und bewusst gestaltet werden.

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule wird nicht erst heute im Kontext pädagogisch-institutioneller Professionalisierungsprozesse diskutiert (Roßbach, 2009). In der Schweiz wurde vor rund 20 Jahren der Eintritt vom damals für die Kinder freiwilligen Kindergarten in das obligatorische Schulsystem intensiv diskutiert. Es erschienen Publikationen zur Verbesserung dieses Übergangs, basierend auf theoretischen Abhandlungen und empirischen Befunden (Ambühl, Christ-Wiehr, Frey-Kocher, Hofer & Schneider 1989; Verband KindergärtnerInnen Schweiz, 1996; Verband KindergärtnerInnen Schweiz, 1999). In der Praxis wurden die Vorschläge zu dieser Zeit engagiert erprobt und verschiedene Formen der Übergangsgestaltung etabliert. Aktuell wird die Thematik erneut im gesamten deutschsprachigen Raum erörtert. Für die Deutschschweiz gibt es aber eine wichtige Verschiebung: In der Zwischenzeit gehört hier der Kindergarten als erste Stufe zur obligatorischen Volksschule und der Diskursfokus hat sich vom Eintritt in die 1. Klasse zum Übergang von der Familie bzw. der Kita oder Spielgruppe in den Kindergarten verschoben.

1 Hierbei muss erwähnt werden, dass es deutliche Unterschiede zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt. In den beiden erstgenannten Ländern erfolgt der Übergang vom Kindergarten in die Schule um den sechsten Geburtstag, in der Schweiz findet der Übergang seit wenigen Jahren mit vier Jahren statt, da der Kindergarten zum obligatorischen Schul- bzw. Bildungssystem gehört.

2. Ausgewählte historische Bezüge

Wird ein Blick auf die Historie geworfen, kann festgehalten werden, dass seit über 100 Jahren eine Schuleintrittsdebatte geführt wird (z.B. Manning-Chlechowitz, Oelmann & Sitter, 2011). Da diesem Übergang eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, ist die Suche nach Patentlösungen ungebrochen. Ziel dabei ist, dass alle Kinder den Schuleintritt erfolgreich bewältigen. Bis Mitte des letzten Jahrhunderts wurde in wissenschaftlichen Kreisen die Vorstellung geteilt, dass jedes Kind im Verlauf seiner Entwicklung die „Schulreife“ erlangt. Insbesondere der Wissenschaftler Artur Kern (1951) verfolgte diese Theorie. Ob Kinder schulreif sind, hat er über die Gliederungsfähigkeit gemessen (vgl. Abb. 1). Diese wird beispielsweise über die Strukturierung von Mengen oder wie das Kind ein Männchen zeichnet sichtbar.



Abbildung 1: Beispiel für vollgegliederte Mengen und Männchen (angelehnt an die Darstellung von Kemmler & Heckhausen, 1962, S. 60ff.)

Darüber hinaus postulierte er einen Zusammenhang zwischen körperlicher und psychischer Entwicklung sowie inneren Reifungsprozessen und ging davon aus, dass ein Schulversagen in den meisten Fällen nicht von der Intelligenz abhängig sei (zusammenfassend Knauf, 2009). Sein Schulreife-konzept wurde früh widerlegt.

Bereits Anfang der 1960er-Jahre lieferten Kemmler und Heckhausen den Gegenbeweis. Sie konnten mit einer Längsschnittuntersuchung (N=163) zeigen, dass fast alle Kinder nach sechs Wochen Schulunterricht eine ausgereifte Gliederungsfähigkeit aufweisen. Zudem resümierten sie, dass die ungeübte Gliederungsfähigkeit (vor allem bei Männchen-Zeichnungen) in einem gewissen Maße altersabhängig sei und zum Teil mit Begabung korreliere (Kemmler & Heckhausen, 1962). Der Begriff der Schulreife, welcher vor allem die endogenen (inneren) Reifungsprozesse des Kindes in den Fokus nimmt, wurde in den 60er-Jahren von dem Begriff der Schulfähigkeit abgelöst (Knauf, 2009). Damit wollte man verdeutlichen, dass das Gelingen des Schulstartes nicht nur vom Kind, sondern vor allem der Passung zwischen institutionellen Ansprüchen – welche variieren können – und den kindlichen Kompetenzen abhängt. In der Augsburger Längsschnittstudie von Krapp aus dem Jahr 1973 kristallisierte sich zudem heraus, dass 66% der als „nicht-schulreif“ diagnostizierten Kinder das erste Schuljahr erfolgreich abschließen konnten (Kammermeyer, 2009). Auch Tietze (1973) beschreibt Anfang der 1970er-Jahre einen dynamischen Begabungsbegriff, welcher die Reifung in den Hintergrund und die anregende Lernumgebung in den Vordergrund treten lässt. So entstanden in der Folge auch Elternratgeber, welche Eltern vermitteln, was sie mit ihren Kindern spielen, singen und unternehmen können, damit die Kinder viel lernen und auf die Schule vorbereitet sind (z.B. Autorenkollektiv, 1974).

3. Einflussfaktoren für das Gelingen oder Misslingen von Übergängen

Ein Übergang ist für Kinder, unabhängig vom biografischen Zeitpunkt und dem institutionellen Kontext, eine bedeutsame Veränderung und kann neben Entwicklungsimpulsen mitunter eine Stressbelastung darstellen. Die gesellschaftlich mitdefinierten neuen Anforderungen (Verhaltensweisen, Werte und Normen) werden durch pädagogisches Handeln im institutionellen Kontext an die nachfolgende Generation weitergegeben. Zudem überwachen sogenannte Gate-Keeper (dazu können Lehrpersonen, Schul-

psychologen und -psychologinnen, Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen usw. zählen), dass Individuen die mit dem Übergang verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen in eigene Entscheidungen und Handlungen umsetzen. Falls das Individuum den gesellschaftlichen Erwartungen nicht entspricht, wird ihm der Übergang verwehrt.

Nicht immer sind sich die Akteure und Akteurinnen ihrer Rolle wie auch ihrer Gestaltungsspielräume bewusst. Gerade in Phasen der Neugestaltung von Übergängen gilt es, die Selektionsmechanismen, die gesetzlichen Regelungen, allfällige Rollenerwartungen und das damit verbundene pädagogische Handeln zu diskutieren. Dies vor allem unter der Rahmenbedingung, dass Versagen in unserem vorherrschenden Bildungssystem häufig über das meritokratische Legitimationssystem begründet und die Verantwortung hierfür dem Individuum zugeschoben wird. Damit muss das Individuum jedes Scheitern selbst verantworten und seine Ansprüche an gesellschaftlicher Teilhabe und an das realistisch Machbare anpassen (Walter, 2014).

Dieser Aufruf klingt dramatisch. Sobald jedoch Studien herangezogen werden, welche den Übergang vom Elementarbereich in die Schule fokussieren, entschärft sich diese Aussage deutlich: Die Quoten von Kindern mit Übergangsproblemen liegt recht niedrig (Kluczniok, 2012). Beispielsweise zeigt eine aktuelle deutsche Untersuchung, im Zuge derer rund 700 Kinder befragt wurden, dass sich die Mehrheit dieser schon vor der Schule auf diese freut und nur 7% zeigen laut Elternaussagen Zurückhaltung bezüglich der Schule. In der Rolle des Schulkindes fühlen sich 56% bereits von der ersten Woche an sehr wohl, weitere 14% erst im Laufe des zweiten Schuljahres und lediglich 4% der Kinder sind Mitte des zweiten Jahres immer noch nicht in ihrer neuen Rolle angekommen (Eckerth, Hanke & Hein, 2014). Ähnliches berichten auch Griebel und Niesel aus ihrer Untersuchung: „Vor dem Schulbeginn freuten sich fast alle Kinder sehr auf die Schule. Nur wenige schienen unsicher oder gar ängstlich zu sein“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 142).

Der Übergang scheint somit den meisten Kindern keinerlei Sorgen zu bereiten und trotzdem sucht die Wissenschaft weiterhin nach Faktoren, wie der Übergang für alle gut gelingen kann. So tendieren Fachpersonen zur Einschätzung, dass sich Kooperationsbemühungen zwischen den Akteuren und Akteurinnen positiv auf den Übergang auswirken. Auf Grund dessen werden in der Literatur gegenseitige Hospitationen, die gemeinsame Gestaltung der Elternarbeit oder der Austausch von Entwicklungsdokumentationen empfohlen (Faust, Kratzmann & Wehner, 2012). Die em-

pirischen Ergebnisse sind jedoch nicht eindeutig, denn lediglich die Hälfte der Eltern gibt an, dass sie sich durch die Zusammenarbeit der Institutionen entlastet fühlt. Andere Eltern erleben durch dieses Vorgehen Gefühle der Verunsicherung und Sorge. Auf der Seite der Fachkräfte ist namentlich der Austausch von Bildungsdokumentationen sorgfältig zu prüfen. Die Pädagogen und Pädagoginnen nannten als Zweck dieses Austausches die fortgesetzte Förderung der Kinder (88,5%). Weiter folgten Themen wie Transparenz über den Entwicklungs- und Bildungsprozess (77,9%), Stärkung der Kooperation zur Grundschule durch Beobachtung (74,2%) und Dokumentationen als Grundlage für Gespräche mit dem Lehrpersonal (72,2%). An letzter Stelle, mit nur 30,2%, wurde als positive Erfahrung genannt, dass der Anfangsunterricht besser vorbereitet werden kann. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass vor allem Kinder mit speziellem Förderbedarf im Zentrum der Bildungsdokumentationen stehen und die angestrebte lückenlose Förderung nicht in jedem Falle zu einem guten Start für die betroffenen Kinder beiträgt, sondern auch negative Etikettierungsprozesse unterstützt und damit Chancen auf einen Neuanfang eingeschränkt werden können.

Wird ein Blick auf die Kooperationsbemühungen auf Ebene der Kinder geworfen, muss festgehalten werden, dass diese nicht hinreichend erforscht wurden und somit deren Effekte nicht vollständig geklärt werden können (Kluczniok, 2012). Mader (1989) konstatiert einen geringen Erfolg verschiedener Kooperationsbemühungen, welcher über die Rückstellungsquoten vor Schulbeginn und im ersten Schulhalbjahr gemessen wurden. Weitere Aspekte ergaben die Analysen von Faust, Kratzmann und Wehner (2012): Sowohl die bekannten individuellen Faktoren (z.B. Geschlecht, Alter, mathematische Vorläuferfertigkeiten sowie Wortschatz) als auch die familiären (z.B. Bildungsnähe) haben Einfluss auf einen positiven Übergang, nicht aber die institutionelle Ebene (z.B. Vorschulprogramme oder der Austausch zwischen Lehrpersonen und Erzieherinnen bzw. Erziehern). Darüber hinaus zeigten in der Untersuchung wiederum nur wenige Kinder überhaupt Übergangsprobleme und basierend auf der Datengrundlage kann davon ausgegangen werden, dass die Probleme der Kinder nicht durch den Übergang ausgelöst, sondern nur verstärkt werden. Bensel (2010) beschäftigt sich mit günstigen Vorbedingungen bei Kindern. Hierbei betont er, dass „vorangegangene gut bewältigte kleine Trennungsepisoden in der Familie, ein „pflegeleichtes“ Temperament und ein inneres Arbeitsmodell positiver Beziehungserwartungen“ (a.a.O., S. 19) hilfreich für die Übergangsbewältigung sind.

4. Der Übergang aus Kindersicht

Wie oben bereits erwähnt, freuen sich viele Kinder auf bevorstehende Übergänge. Dies gilt aber nicht in Bezug auf alle pädagogischen Austauschprozesse. So ist gerade der Austausch bzw. die Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen teilweise eine Empfehlung mit unterschiedlicher Dringlichkeit von wissenschaftlicher Seite oder auch von Verwaltungsseite. Besonders intensiv wird diese Möglichkeit gerade in Österreich diskutiert (z.B. Bildungskompass). Die Grundidee ist plausibel und kann durchaus positiv nachvollzogen und umgesetzt werden: Wenn Kinder bereits aufgebaute Interessensgebiete aufweisen oder sich nicht entsprechend der Normvorstellungen entwickeln, kann die Lehrperson in der Schule idealerweise am Entwicklungsstand bzw. bei den Interessen des Kindes anknüpfen.

Es gibt aber auch Nachteile und dies insbesondere aus Sicht der Kinder. Werden Daten weitergegeben, handelt es sich um einen Eingriff in die Privatsphäre des Kindes. Wie in der Studie von Hanke und Kollegen (2013) gezeigt werden konnte, erhalten dem Kind unbekannte Personen relativ private Informationen. Dabei liegt der Fokus auf jenen Bereichen, in denen das Kind einen Förderbedarf aufweist. Dies lässt den Schluss zu, dass vermutlich nicht in erster Linie die positiven Seiten des Kindes aktenkundig sind, sondern jene, welche in der Schule zu Schwierigkeiten führen könnten. Es ist anzunehmen, dass die neue Lehrperson aufgrund des formulierten Förderbedarfs negative Erwartungen dem Kind gegenüber aufbaut, statt mit einer positiven leicht überhöhten Erwartungshaltung, welche sich unterstützend auf die Entwicklung des Individuums auswirken würde, dem Kind zu begegnen.

Aus Sicht der Kinderrechte sollte dieses Weitergeben von persönlichen Daten reflektiert werden. Ist dies tatsächlich zum Wohle des Kindes? Wird die kindliche Privatsphäre in ausreichendem Maße respektiert? Kann die Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen mit den Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention in Übereinstimmung gebracht werden? Stehen Nutzen und ungewollte negative Effekte in einem vertretbaren Verhältnis? Wird der Übergang für die Kinder dadurch wirklich zu einem erfreulichen Ereignis?

In einer kleinen eigenen retrospektiven Befragung (N=46) zeigte sich, dass Menschen ihre Privatsphäre schützen möchten. Die Mehrheit der Probanden und Probandinnen ganz unterschiedlichen Alters (zwischen 11 und 58 Jahren) gab an, dass sie es auch rückblickend missbilligt hätten, wenn die Pädagogen und Pädagoginnen schon vor Eintritt in die Schule bzw. in

den Kindergarten Angaben über ihre Person gehabt hätten. Nur 30,4% der Befragten wäre es recht gewesen, wenn der Pädagoge bzw. die Pädagogin schon vor dem Schuleintritt über sie informiert worden wäre.

Die Begründungen der Befragten verdeutlichen das Bild: Menschen möchten nicht, dass andere Personen eine negative Vorstellung von ihnen aufbauen und schon gar nicht, wenn sich die Pädagogin bzw. der Pädagoge und das Kind noch nicht kennen. Die Befragung zeigte, dass ganz besonders Menschen, welche in schwierigen Lebenssituationen groß wurden, ein Problem mit der Weitergabe von Daten haben. Diese sprachen davon, dass sie sich geschämt hätten, wenn der Pädagoge oder die Pädagogin etwas über ihre familiären Schwierigkeiten gewusst hätte. Sie wären dann nicht mehr unbekümmert in den Kindergarten bzw. in die Schule gegangen. Schön hätten es viele befragte Personen gefunden, wenn ihre positiven Eigenschaften vorher übermittelt worden wären.

5. Ausblick

Kinder, und in unserer heutigen Gesellschaft sogar schon Kleinkinder, werden mit institutionellen Übergängen konfrontiert. Wie ausgeführt, stellen diese mitunter eine Herausforderung dar und werden teilweise mit Erwartungen und Selektionskriterien verbunden. Nur muss dies sein?

„Es ist normal, verschieden zu sein.“

Richard von Weizsäcker (1920–2015), deutscher Bundespräsident

Steht für eine Gesellschaft das Ziel eines inklusiven Bildungssystems im Zentrum, in welchem Kinder lernen, dass sie als Individuen wichtig sind, gilt es, bei der Schaffung und Durchsetzung von normierenden Erwartungen und Selektionshürden besonders sorgfältig und zurückhaltend zu sein. Das gilt auch bei der Weitergabe von Informationen. Durch die Weitergabe – meist ohne Einverständnis der Kinder selbst – wird das Machtverhältnis zwischen Pädagogin bzw. Pädagoge und dem Kind verstärkt, anstatt aufgebrochen und eine Stigmatisierung wird hervorgerufen. Immer wieder tritt – wohl mit guter Absicht – das Negative in den Vordergrund, während Stärken oder besondere Interessen nicht speziell betont und berücksichtigt werden.

Ein sichtbarer Ansatzpunkt, welcher unserer Meinung nach genutzt werden sollte, ist, dass ein bevorstehender Übergang für viele Kinder erst-

mals schlicht ein freudiges Ereignis bedeutet. Diese Vorfreude kann genährt werden, indem den Kindern vorgängig die Orte gezeigt werden sowie die Möglichkeit geschaffen wird, die neuen Bezugspersonen schon kennenzulernen. Wenn die Kinder Fotos oder Zeichnungen von bevorstehenden Übergängen und den zukünftigen Institutionen erstellen und immer wieder anschauen können, dann sind darüber hinaus vorgängige Gespräche leicht zu initiieren. Angekommen im Kindergarten oder der Schule kann die neue Pädagogin bzw. der Pädagoge auch Platz für die bereits gesammelten Erlebnisse schaffen, indem Fotos oder Portfolios wie auch Stofftiere oder andere wichtige Gegenstände mitgenommen und besprochen werden dürfen – vielleicht sogar ausgestellt werden können.

Die Aktivitäten während des Prozesses des Übergangs sind keine Zusatzbelastungen, sondern völlig selbstverständliche Kleinigkeiten im Prozess des gegenseitigen Kennenlernens. Im Vordergrund stehen die Kinder und Pädagoginnen bzw. Pädagogen als Menschen mit ihren Eigenheiten, Ideen und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Die befragten Personen aus unserer Umfrage berichten als besonders positiv, dass sie anfangs von den neuen Pädagoginnen bzw. Pädagogen viel Unterstützung, Hilfestellungen aller Art und Erklärungen wie auch Geduld, Freundlichkeit und manchmal Trost erhalten haben. So erleben die Kinder, dass sie willkommen geheißen werden und Zeit bekommen, sich in die Gruppe einzufinden.

Literatur

- Ambühl, E., Christ-Wiehr, S., Frey-Kocher, M., Hofer, B. & Schneider, M. (1989). *Vom Chindergarte id'Schuel*. Solothurn: Kantonaler Lehrmittelverlag Solothurn.
- Autorenkollektiv (1974). *Bald bin ich ein Schulkind*. Ein Buch zur Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Bensel, J. (2010). Von der Familie in die Krippe. Der erste große Übergang, *TPS*, 3 (16–19).
- Eckerth, M., Hanke, P. & Hein, A.K. (2014). Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – Ergebnisse aus dem FiS-Projekt. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTA und Grundschule*. Köln: Carl Link (57–70).
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (197–212).
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transition in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten*. Münster: Waxmann.
- Kammermeyer, G. (2009, 2. Auflage). Schuleingangsdiagnostik. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin; Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor (253–265).
- Kemmler, L. & Heckhausen, H. (1962). Ist die sogenannte »Schulreife« ein Reifungs-Problem? In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests*. Basel: Karger (52–89).
- Kern, A. (1951). *Sitzenbleiberelend und Schulreife*. Freiburg: Herder.
- Kluczniok, K. (2012). *Die vorzeitige Einschulung*. Eine empirische Analyse zum Verlauf und zu Determinanten der Einschulungsentscheidung. Münster: Waxmann.
- Knauf, T. (2009, 2. überarbeitete Auflage). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mader, J. (1989). *Schulkindergarten und Zurückstellung*. Zur Bedeutung schulisches-ökonomischer Bedingungen bei der Einschulung. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Manning-Chlechowicz, Y., Oelmann, S. & Sitter, M. (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung*. Weinheim; München: Juventa.
- Roßbach, H.-G. (2009, 2. Auflage). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin; Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor (280–292).
- Tietze, W. (1973). *Chancenungleichheit bei Schulbeginn*. Düsseldorf: Schwann.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz (1996). *Übertritt Kindergarten Schule*. Sammelmappe 2. Bern: KG-CH.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz (1999). *Kindergarten und Schule. Praktische Beispiele für die Zusammenarbeit*. Hölstein: Verlag KgCH.
- Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge*. Weinheim; Basel: Beltz (14–36).

I.
**Fachlicher Kompetenzaufbau im Kindergarten
für einen guten Start in der Schule**

Kommunikative Formen im Feld des Kindergartens – die Bedeutung von schweigendem Wissen beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarstufe

1. Einleitung

Beim Eintritt in den Kindergarten erfahren Kinder mit unterschiedlichen familiären Bildungserfahrungen erstmals die „forme scolaire“ (Thévenaz-Christen, 2005) mit ihren kommunikativen Formen oder „ways with words“ (Heath, 1983). Solche institutionenspezifische Handlungsmuster bilden die Grundlage des gemeinsamen Tuns im Kindergarten und werden im gemeinsamen Tun hergestellt, aufgebaut und weiterentwickelt. Jedoch ist erst wenig zur Herstellung der kommunikativen Formen im Feld des Kindergartens bekannt. Für die Teilhabe von allen Kindern an Bildungsprozessen im Kindergarten ist es wichtig, mit kommunikativen Formen vertraut zu sein (Bourdieu, 2001) oder es zumindest zu werden.

Das Wissen zu kommunikativen Formen im Feld des Kindergartens kann als „schweigendes Wissen“ (Polanyi, 1985) verstanden werden, welches weitgehend unexpliziert bleibt und bisher kaum bewusst vermittelt wird. Zudem ist es Voraussetzung für die gelingende Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen in allen Bildungsbereichen. Weil die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten in unterschiedlicher Weise mit dessen kommunikativen Formen vertraut sind, müssen sie Gelegenheiten und Unterstützungen erhalten, um sich diese Formen anzueignen.

Im vom Nationalfonds unterstützten Projekt „Prozesse der Sprachförderung im Kindergarten“ (ProSpiK) wurden kommunikative Formen im Kindergarten im Rahmen einer videobasierten, fokussierten Ethnografie sequenzanalytisch rekonstruiert. In diesem Beitrag werden zunächst der Kontext und die Anlage des Projekts dargestellt (Abschnitt 2). In den folgenden Abschnitten geht es um die Klärung des Konzepts der „kommunikativen Formen“ (3) und um den Forschungsstand zur frühen Sprachbildung (4). Anschliessend werden die bisherigen Erkenntnisse aus der Projektarbeit im Überblick vorgestellt (5). Der Beitrag schliesst mit einem Fazit zur Bedeutung kommunikativer Formen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (6).