

Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich unter Beachtung von inklusive Bildung

- Eine empirische Untersuchung zur Qualifikation
pädagogischer Fachkräfte -

**Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des
doctor philosophiae (Dr. phil.)**

eingereicht am

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der
Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Jennifer Henkel

Juni 2015

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Danksagung.....	II
Vorbemerkungen.....	III
Zusammenfassung.....	IV
 Einleitung	 1
 I. Theoretischer Bezugsrahmen	 11
1 Theoretische Grundlagen und ausgewählte Forschungsergebnisse zum Übergang Kita-Grundschule	11
1.1 Der Begriff Transition.....	11
1.2 Das IFP-Transitionsmodell von Niesel und Griebel als theoretisches Erklärungsmodell zur Transition vom Elementar- in den Primarbereich	13
1.3 Empirische Forschungsergebnisse zur Transition vom Elementar- in den Primarbereich	17
 2 Der Übergang Kita-Grundschule im deutschen Bildungswesen.....	 23
2.1 Aufbau des deutschen Bildungssystems	23
2.1.1 Allgemeine Vorbemerkungen.....	23
2.1.2 Die Bildungsstufen Elementarbereich, Primarbereich und der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich.....	26
2.2 Rechtliche Rahmenbedingungen zum Übergang Kita - Grundschule	32
2.2.1 Rechtliche Vorgaben auf Bundesebene	32
2.2.2 Rechtliche Vorgaben auf Landesebene	34
2.2.3 Gesetzliche Regelungen zur Einschulung	36
2.3 Abstimmung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses zwischen Kita und Schule im Übergang.....	38
 3 Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Folgen für den Übergang Kita-Grundschule.....	 49
3.1 Inklusion als Leitgedanke der UN-Behindertenrechtskonvention.....	50
3.1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention	50
3.1.2 Begriffsdefinition: Inklusion	51
3.2 Das Recht auf inklusive Bildung: Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und die Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem	56
3.2.1 Auf dem Weg zum Recht auf inklusive Bildung.....	56

3.2.2	Das Recht auf inklusive Bildung und die Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem ...	57
3.2.3	„Individuelle Förderung“ und „Umgang mit Heterogenität“ als zentrale Inhaltsbereiche zur Umsetzung inklusiver Bildung im deutschen Bildungssystem.....	61
3.2.4	Auswirkungen des Rechts auf inklusive Bildung (Art. 24 UN-BRK) in Bezug auf den Übergang Kita-Schule	66
3.3	Bildungsstatistische Analysen zum aktuellen Stand der Umsetzung der inklusiven Bildung im deutschen Bildungssystem.....	70
4	Qualifizierung elementar- und primarpädagogischer Fachkräfte für die Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule unter Berücksichtigung der Inklusionsthematik	82
4.1	Qualifikationswege Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer im Überblick	85
4.2	Kompetenzanforderungen an pädagogische Fachkräfte für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule unter inklusiver Perspektive	88
4.2.1	Modell „Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“.....	89
4.2.2	Modell: „Kompetenzorientierte Handlungsfelder für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs seitens der pädagogischen Fachkräfte“	92
4.3	Die Verankerung der Themenkomplexe „Übergang“ und „Inklusion“ in ausbildungsrelevanten Dokumenten für die Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern	96
4.3.1	Die Übergangs- und Inklusionsthematik in fachspezifischen ausbildungsrelevanten Dokumenten	98
4.3.2	Die Übergangs- und Inklusionsthematik in fachübergreifenden ausbildungsrelevanten Dokumenten	105
4.3.3	Empirische Forschungsergebnisse zur Verankerung der Themenkomplexe „Übergang“ und „Inklusion“ in ausbildungsrelevanten Dokumenten für die Qualifikationswege Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer	107
5	Fazit zum theoretischen Bezugsrahmen.....	110
II.	Empirischer Teil.....	113
6	Methodische Umsetzung der Onlineumfrage	113
6.1	Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen	113
6.1.1	Fragestellungen.....	113
6.1.2	Hypothesen	117
6.2	Das Forschungsvorhaben VEIPri.....	119
6.3	Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens.....	120
6.4	Konzeption der empirisch-quantitativen Untersuchung	122
6.4.1	Fragebogenerstellung/-gestaltung.....	123
6.4.2	Pretest	125
6.4.3	Stichprobenrekrutierung und Datenerhebung.....	126
6.4.4	Rücklauf	128

6.5	Statistische Herangehensweise	129
6.5.1	Multivariate Varianzanalyse	129
6.5.2	Diskriminanzanalyse	131
6.5.3	Explorative Datenanalyse und Datenaufbereitung	133
6.6	Ethische Aspekte	134
7	Ergebnisteil	135
7.1	Allgemeine Beschreibung der Stichprobe	135
7.1.1	Personenbezogene Angaben	135
7.1.2	Wege zum Studien- bzw. Ausbildungsgang	136
7.1.3	Ausbildung/Studium	138
7.2	Verankerung und Bewertung der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung aus der Perspektive von angehenden Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern (Fragestellung 1)	140
7.2.1	Hypothese 1: Vorhandensein der Transitionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung.	141
7.2.1.1	Deskriptive Statistik	141
7.2.1.2	Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 1	143
7.2.2	Hypothese 2: Intensität der Bearbeitung zentraler Themen des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung	144
7.2.2.1	Deskriptive Statistik: Mittelwertvergleiche für die einzelnen Kategorien des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014)	145
-	Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen	146
-	Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik	151
-	Rahmenbedingungen des Übergangs	155
-	Transition und Übergangsbegleitung von Kindern	161
-	Kontinuität, Anschlussfähigkeit	166
-	Kooperation mit Eltern	169
-	Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule	173
-	Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum	178
-	Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen	179
-	Übergangsbezogene Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung	181
-	Übergangsbezogene Generika (Praktika u.ä.)	184
7.2.2.2	Deskriptive Statistik: Zusammenfassende Mittelwertvergleiche für alle Kategorien des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells“ (Ebene Tiefe)	188
7.2.2.3	Multivariate Statistik: Prüfung der Hypothese 2	194
7.2.3	Hypothese 3: Gesamtbewertung der Übergangsthematik Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung	203
7.2.3.1	Benotung: Deskriptive Statistik	204
7.2.3.2	Wunsch nach stärkerer Bearbeitung des Themas Übergang Kita-Grundschule: Deskriptive Statistik	207
7.2.3.3	Berufsvorbereitung für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule in den Qualifikationswegen pädagogischer Fachkräfte: Deskriptive Statistik	209
7.2.3.4	Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 3	213

7.3	Verankerung der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung unter Beachtung des Inklusionskonzepts aus der Perspektive von angehenden Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern (Fragestellung 2)	215
7.3.1	Hypothese 4: Intensität der Bearbeitung der Inklusionsthematik in der Ausbildung bzw. im Studium mit und ohne Übergangsbezug	215
7.3.1.1	Deskriptive Statistik.....	215
7.3.1.2	Multivariate Statistik: Prüfung der Hypothese 4	217
7.3.2	Hypothese 5: Intensität der Bearbeitung des Themas „individuelle Förderung“ in der Ausbildung bzw. im Studium mit und ohne Übergangsbezug	219
7.3.2.1	Deskriptive Statistik.....	220
7.3.2.2	Multivariate Statistik: Prüfung der Hypothese 5	221
7.3.3	Hypothese 6: Intensität der Bearbeitung des Themas „Umgang mit Heterogenität“ in der Ausbildung bzw. im Studium mit und ohne Übergangsbezug	224
7.3.3.1	Deskriptive Statistik.....	224
7.3.3.2	Multivariate Statistik: Prüfung der Hypothese 6	226
7.3.4	Hypothese 7: Bewertung der Berufsvorbereitung für die Inklusionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung.....	229
7.3.4.1	Berufsvorbereitung für die Inklusionsthematik durch die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte: Deskriptive Statistik.....	229
7.3.4.2	Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 7	232
7.3.5	Hypothese 8: Bewertung der Berufsvorbereitung für „individuelle Förderung“ im Studium bzw. in der Ausbildung.....	233
7.3.5.1	Berufsvorbereitung für das Thema „individuelle Förderung“ durch die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte: Deskriptive Statistik.....	233
7.3.5.2	Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 8	236
7.3.6	Hypothese 9: Bewertung der Berufsvorbereitung für „Umgang mit Heterogenität“ im Studium bzw. in der Ausbildung.....	237
7.3.6.1	Berufsvorbereitung für das Thema „Umgang mit Heterogenität“ durch die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte: Deskriptive Statistik.....	237
7.3.6.2	Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 9	240
8	Zusammenfassung der Ergebnisse und ihre Diskussion	242
8.1	Verankerung der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung aus der Perspektive von angehenden Erzieher, Kindheitspädagogen und Lehrer	242
8.1.1	Vorhandensein der Transitionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung (Hypothese 1)	243
8.1.2	Intensität der Bearbeitung zentraler Themen des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung (Hypothese 2)	247
8.1.3	Gesamtbewertung der Übergangsthematik Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung (Hypothese 3)	250
8.2	Verankerung der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung unter Beachtung des Inklusionskonzepts aus der Perspektive von angehenden Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern	254
8.2.1	Intensität der Bearbeitung der Inklusionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung mit und ohne Übergangsbezug (Hypothesen 4-6)	254
8.2.2	Gesamtbewertung der Inklusionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung (Hypothesen 7-9)	257
8.3	Methodische Limitationen und Stärken der empirischen Untersuchung	260

9 Fazit und Ausblick.....	262
Literaturverzeichnis.....	V
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis.....	VIII
Anhang A: Druckbare Version der Onlinefragebögen für angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer	IX
Anhang B: Manuskript zum Beitrag in der Zeitschrift „Frühe Bildung“ (peer-reviewed).....	X
Hinweis	XI
Erklärung über die eigenständige Erstellung der Dissertation	XII

Danksagung

Zunächst möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Norbert Neuß ganz herzlich für die vielseitige und große Unterstützung in den letzten Jahren danken. Norbert, die letzten Jahre waren eine Freude mit dir zu arbeiten. Die „Kultur gegenseitigen Wertschätzens und Vertrauens“, die du innerhalb der Abteilung pflegst, hat stets Raum geboten gemeinsam zu diskutieren, weiterzudenken und zu lachen. Hinsichtlich der Anfertigung dieser Schrift möchte ich dir danken, dass du mir zusätzlich zur fachlichen Anleitung und inspirierenden Begleitung ein großes Maß an Freiheit gewährt hast, mir das Thema zu eigen zu machen. Insbesondere das Vertrauen und die Zuversicht, die du mir jederzeit entgegengebracht hast, habe ich als sehr wertvoll und motivierend empfunden. Zu guter Letzt möchte ich mich für deine Großzügigkeit bedanken, die an vielen Momenten der letzten Jahre spürbar war: Ermöglichung der Teilnahme an nationalen und internationalen Tagungen, Gewähren von Freiheiten hinsichtlich der Arbeitsstruktur/-abläufe, Mittragen der Psychotherapieausbildung, Möglichkeit der Übernahme von Vorträgen, dein eigener Einsatz für StaBil („Starke Bildung – Bildungsprogramm), uvm.

Bei Prof. Dr. Hanna Christiansen möchte ich mich ebenfalls ganz herzlich bedanken – erstens für die sofortige Zustimmung die Gutachtertätigkeit in meinem Promotionsverfahren zu übernehmen und zweitens für die Unterstützung in den letzten Jahren. Hanna, deine Willensstärke gepaart mit viel Energie und Optimismus waren mir stets ein Vorbild und beruflicher Wegweiser. Dein entgegengebrachtes Vertrauen in mich und meine Arbeit bereits im Psychologiestudium, hat mich in meinen Vorhaben zu promovieren und Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche zu werden bestärkt und durch teils sehr arbeitsintensive Phasen getragen.

Auch danke ich all meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung und Didaktik der Sozialwissenschaften, v.a. der Abteilung "Pädagogik der Kindheit", die mich seit Anbeginn meiner wissenschaftlichen Tätigkeit an der JLU begleiten. Danke für die wertschätzende, vertrauensvolle, inspirierende, diskussionsfreudige, unterstützende, rücksichtsvolle, kulinarische und humorvolle Zusammenarbeit in den letzten Jahren.

Meiner Familie und meinen engsten Freunden möchte ich an dieser Stelle ganz besonders danken. Ihr habt mich teilweise mein ganzes Leben, mein halbes Leben oder die letzten Jahre begleitet und getragen – ohne eine Gegenleistung zu erwarten. Ihr macht mein Leben in jeglicher Hinsicht so reich, lebenswert, spannend, leicht und aus meinen „kleinen Träumereien“ Wirklichkeit.

Vorbemerkungen

An dieser Stelle möchte ich einige sprachliche und terminologische Vorbemerkungen formulieren:

1. Die Inhalte der vorliegenden Schrift beziehen sich in gleichem Maße sowohl auf Frauen als auf Männer. Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung und der besseren Lesbarkeit wird jedoch die **männliche Form** für alle Personenbezeichnungen gewählt. Die weibliche Form ist dabei selbstverständlich stets mitgedacht.
2. Viele von mir in der Dissertation genutzte Termini werden sehr unterschiedlich – je nach Kontext und Sichtweise – verwendet. Nachfolgend werden diese Termini aufgeführt und ihr Bedeutungsinhalt für diese Arbeit erläutert bzw. auf das betreffende Kapitel verwiesen.
 - **Übergang/** Transition: Der Terminus „Transition“ wird im wissenschaftlichen Kontext, der Terminus „Übergang“ eher im Alltagssprachlichen Kontext verwendet. Im Rahmen dieser Arbeit sollen beide Termini gleichberechtigt, d.h. synonym, im wissenschaftlichen Sinne verwendet werden. Detaillierte Begründungen sind im Kapitel 1 aufgeführt.
 - **Kita/** Kindertagesstätte/ Kindertageseinrichtungen/ frühpädagogische Einrichtung: Die genannten Termini werden innerhalb dieser Arbeit – angelehnt an die Definition des Aktionsrats Bildung (2012, S.17) – synonym verwendet und umfassen Krippen, Kindergärten, Horte für die außerschulische Betreuung von Schulkindern sowie altersgemischte Einrichtungen. Auf eine Altersdifferenzierung wird verzichtet, da sich die traditionelle Einteilung in Kinder unter drei Jahren und Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt zunehmend auflöst und sich in den Bundesländern vermehrt eine größere Altersmischung zeigt.
 - **Förderschule/** Sonderschule/ Schule für Behinderte/ Förderzentrum: Die Schulbezeichnungen unterscheiden sich je nach Landesrecht. Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden die beiden Termini „Förderschule“ und „Sonderschule“ gleichbedeutend verwendet. Alle anderen Termini sind hierbei miteingeschlossen.
 - **Menschen mit Behinderung,** mit Beeinträchtigung, mit Schädigung, mit Handikap/ Behinderte/ ...: Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Terminus „Menschen mit Behinderung“ gewählt. Inhaltlich folgt der Begriff „Behinderung“ den Definitionen der UN-Behindertenrechtskonvention und der Kultusministerkonferenz im Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (siehe Einleitung).

- **Fachschule/** Fachakademie: In 14 Bundesländern wird der Terminus „Fachschule“, in zwei Bundesländern der Terminus „Fachakademien“ für die Ausbildungsstätten für Erzieher verwendet. Zur besseren Lesbarkeit wird innerhalb dieser Arbeit lediglich von „Fachschule“ gesprochen, „Fachakademien“ sind hierbei miteingeschlossen.
- **Fachschüler/** Studierende: Fachschulen, die auf den Abschluss staatlich anerkannter Erzieher abzielen, bezeichnen die Lernenden teilweise als Fachschüler, teilweise als Studierende. Zur besseren inhaltlichen Abgrenzung der in dieser Arbeit befragten angehenden Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer wird für Lernende mit angestrebten akademischen Abschluss der Terminus „Studierende“, für Lernende mit einem angestrebten nicht-akademischen Abschluss der Terminus „Schüler“ verwendet.

Zusammenfassung

Hintergrund:

In Deutschland erleben weit über 90 Prozent aller Kinder den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Als „kritisches Lebensereignis“ (Filipp, 1995) birgt er Chancen und Risiken für die weitere kindliche Bildungsbiographie. Während das Kind und die Eltern den Übergang bewältigen (Griebel & Niesel, 2004), sind die professionellen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs diejenigen, die die Übergangsphase moderieren und begleiten. An dieser Schnittstelle des Bildungssystems finden bereits erste Selektionsprozesse statt, die zum kurzfristigen bis langfristigen Ausschluss von Kindern aus dem allgemeinbildenden Schulsystem führen. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat jedes Kind das Recht auf inklusive Bildung. Dieses Recht zieht Veränderungen für die Gestaltung der Phase des Übergangs von der Kita in die Schule und den zugehörigen Einschulungsentscheidungen nach sich. An die pädagogischen Fachkräfte werden entsprechend erweiterte Kompetenzanforderungen im Transitionsprozess gestellt.

Ob und inwiefern bereits eine Auseinandersetzung mit den beiden Themenkomplexen „Übergang Kita-Schule“ und „Inklusion“ sowie ihrer gemeinsamen inhaltlichen Verknüpfung in den Qualifikationswegen pädagogischer Fachkräfte aus Perspektive der Lernenden erfolgt und wie sie diese bewerten, waren die zentralen Fragestellungen der vorliegenden empirischen Untersuchung.

Methode:

Die empirische Untersuchung wurde anhand einer Onlineumfrage (n = 2063) umgesetzt. Befragt wurden Fachschüler der Sozialpädagogik, Studierende der Kindheitspädagogik und Studierende des Grundschullehramts. Ziel war es, eine deutschlandweite Bestandsaufnahme über die wahrgenommene Bearbeitung der Transitionsthematik grundsätzlich und im Hinblick auf den Inklusionsaspekt seitens der Schüler bzw. Studierenden in den entsprechenden Qualifikationswegen zu geben. Die eingesetzten statistischen Analysemethoden (z.B. multivariate Varianzanalyse, Diskriminanzanalyse) dienten vornehmlich der Prüfung von Gruppenunterschieden.

Ergebnisse:

Der mittlere Intensitätsgrad hinsichtlich der Bearbeitung übergangsspezifischer Themen lag für alle Umfrageteilnehmer auf einem eher als „schwach“ zu bezeichnenden Niveau. Es konnte ein statistisch bedeutsamer Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf das Antwortverhalten im Fragebogen festgestellt werden, der mit einer Trefferquote von 72,3 Prozent deutlich über dem Zufall lag und eine hohe Diskriminierungsfähigkeit zwischen den Gruppen zeigte. Der insgesamt nicht als hoch zu bezeichnende Intensitätsgrad spiegelte sich auch in der Benotung der Umfrageteilnehmer hinsichtlich der erinnerten Bearbeitung der Übergangsthematik wider. Der Verteilungsschwerpunkt lag für Studierende der Kindheitspädagogik und Schüler der Sozialpädagogik im *guten* bis *befriedigenden* Bereich, für Studierende des Grundschullehramts im *befriedigenden* bis *ausreichenden* Bereich. Hinsichtlich der Inklusionsthematik konnte über alle drei Gruppen eine insgesamt deutlich höher wahrgenommene Bearbeitungsintensität nachgewiesen werden - im Vergleich zur Transitionsthematik allgemein und unter spezifischer Berücksichtigung von Inklusion.

Diskussion:

Die Ergebnisse der Onlineumfrage zeigten, dass – zumindest aus Perspektive der befragten Schüler und Studierenden - nicht sicher von einer flächendeckenden Bearbeitung des Übergangs Kita-Grundschule in jedem Ausbildungs-/ Studiengang, der für die Berufe Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer qualifiziert, ausgegangen werden kann. Die Verknüpfung der Themenkomplexe „Übergang Kita-Schule“ und „Inklusion“ war - aus der Perspektive der Lernenden - vergleichsweise noch weniger intensiv in der Lehre verankert als die Transitionsthematik allgemein. Entsprechende Optimierungsmaßnahmen, die zu einer höheren Verbindlichkeit der Vermittlung der Transitions- und Inklusionsthematik und ihrer gemeinsamen inhaltlichen Verknüpfung innerhalb der Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte führen, sind angezeigt.

Einleitung

In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche wissenschaftliche Publikationen¹ verfasst, die sich der Phase des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Schule widmen. Der themeninteressierte Leser mag sich mitunter die berechtigte Frage stellen, ob nicht bereits alle diesbezüglichen zentralen Aspekte erschöpfend beleuchtet wurden und welchen inhaltlichen Mehrwert eine weitere Publikation zu diesem Thema noch erbringen könnte.

Doch unterliegt die Übergangsphase zwischen Kita und Schule aufgrund ihres Abhängigkeitsverhältnisses zu gesellschafts- und bildungspolitischen Entwicklungen ständigen Veränderungen, die immer neue Herausforderungen hervorbringen und Anpassungsleistungen bedingen. Der dadurch bedingte kontinuierliche Wandel des Forschungsfeldes generiert neue wissenschaftliche Fragestellungen, auf die es Antworten zu finden gilt. So steht die gesamtdeutsche Gesellschaft seit 2009 vor der Herausforderung, die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2009) verbindlich umzusetzen. Insbesondere das Bildungssystem ist betroffen und muss - gemäß Art. 24 UN-BRK – inklusive Bildung auf allen Ebenen, d.h. gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen, gewährleisten. Folgernd wirkt sich diese Neuerung auch explizit auf die Phase des Übergangs von der Kita in die Schule aus, da selektive Strukturen des bestehenden Bildungssystems insbesondere an Übergängen verankert sind (Bellenberg & Klemm, 2000; Bellenberg, Hovestadt & Klemm, 2004; Arndt, Rothe, Urban & Werning, 2013).

Zur generellen Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, die Übergangsphase Kita-Schule professionell zu begleiten, kommt die Pflicht hinzu, diese Aufgabe unter Berücksichtigung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention zu erfüllen (Albers & Lichtblau, 2014; Rothe, 2013).

Es erscheint zwingend erforderlich, dass angehende und bereits tätige Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs auf die Erfüllung dieser Aufgabe vorbereitet werden.

¹ Innerhalb der FIS Bildung Literaturdatenbank, die als „die umfassendste Zusammenstellung bildungsrelevanter Fachliteratur im deutschsprachigen Raum“ (DIPF, 2015, o. S.) gilt, waren am 16.5.2015 beispielsweise 417 Suchergebnisse allein für die Suchbegriffe „Übergang, Kindergarten, Grundschule“ in den Jahren 2003 bis 2014 verzeichnet (Fachportal Pädagogik, 2015). Die Eingabe der Suchbegriffe „Übergang Kita Schule“ in die Google-Suchmaschine erzielte am 16.5.2015 insgesamt 71.400 Ergebnisse für den eingegrenzten Zeitraum von 1999-2014.

Diesem Sinnzusammenhang entsprechend wird der hier dargelegten Arbeit folgende Prämisse vorangestellt:

Eine sinnvolle und nachhaltige professionelle Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule kann gegenwärtig und zukünftig nur realisiert werden, wenn eine diesbezügliche Qualifikation der Fachkräfte unter Berücksichtigung des Wandels hin zu einem inklusiven Bildungssystem erfolgt.

Aus dieser Prämisse lässt sich die Frage ableiten, welches quantitative und qualitative Implementierungsniveau pädagogische Fachkräfte für die Themenkomplexe „Übergang Kita-Schule“ und „Inklusion“ bereits innerhalb der entsprechenden Qualifizierungswege erfahren und wie sie diesen Prozess persönlich bewerten.

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragestellung für die drei Berufsgruppen Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer zu leisten.

Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule: eine Einführung

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule umfasst eine Phase, die von weit über 90 Prozent der Kinder zwischen fünf und sieben Jahren in Deutschland durchlebt wird². Als „Dauerbrenner in den pädagogischen und bildungsreformerischen Diskussionen“ (Faust & Roßbach, 2004, S. 94) wird der Übergang Kita-Grundschule - in Abhängigkeit des bildungspolitischen Interesses - seit vielen Jahrzehnten erforscht. Insbesondere die Veröffentlichung der PISA-Studie (Baumert et al., 2001) trug dazu bei, dass der Stellenwert der frühkindlichen Bildung für die weitere Bildungsbiographie eines Kindes entschlossener hervorgehoben wurde. Als ein wesentliches Ziel wurde die Realisierung einer höheren Durchlässigkeit des Bildungssystems formuliert. In diesem Zuge gerieten Übergänge zwischen Bildungsstufen, die aufgrund des gegliederten Schulsystems gleichzeitig eine Entscheidung über die Wahl einer Schulart bzw. den weiteren Bildungsgang erfordern, in den Fokus der Bildungspolitik. Das hohe Interesse für die Übergangsphase Kita-Schule wird beispielsweise anhand des gemeinsam von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) und Kultusministerkonferenz (KMK) gefassten Beschlusses „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ im Jahre 2009 besonders deutlich.

² Nach Angaben des Länderreports Frühkindliche Bildungssysteme 2013 (Bock-Famulla & Lange, 2013) lag die gesamtdeutsche Bildungsbeteiligung von Kindern in Kindertagesbetreuung ab drei Jahren bis zum Schuleintritt 2013 bei 94,1%.

Die Frage nach der Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Bildungsorten führte zu zahlreichen bildungspolitischen Aktivitäten und Forschungen:

Auf *bildungspolitischer Ebene* wurden für alle Bundesländer Bildungspläne entwickelt, die je nach in den Blick genommenen Altersbereich (0-6 oder, 0-10 Jahren) den Übergang in die Schule verstärkt thematisieren. Zusätzlich wurden in gemeinsamen Jugend- und Familienministerkonferenzen und Kultusministerkonferenzen (2004, 2009) Beschlüsse gefasst und veröffentlicht, die dem gelingenden Übergang eine wichtige Rolle in der Bildungsbiographie des Kindes beimessen und die Notwendigkeit eines partnerschaftlichen Zusammenwirkens beider Bildungsorte betonen.

Auf *wissenschaftlicher Ebene* wurden vielfältige Forschungsaktivitäten initiiert, die auf unterschiedliche Aspekte des Übergangs Kita-Grundschule fokussieren: Anschlussfähigkeit beider Bildungsorte (länderspezifisch z.B. Bildungshaus 3-10; länderübergreifend z.B. TransKiGs)³; Lern- und Bildungsprozesse von Kindern (z.B. BiKS „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“; FiS „Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“)⁴; Theorien des Übergangs (z.B. Griebel & Niesel, 2004); Bewältigung von Übergängen (z.B. Beelmann, 2000; Grotz, 2005); Beobachtung, Dokumentation und Diagnose (z.B. ILEA T, Geiling, Liebers & Prengel, 2011; StaBil, Henkel, Reith & Henkel, 2014)⁵.

Die jeweiligen Einschulungsentscheidungen sollen eine möglichst gute Passung zwischen den Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten des Kindes und den Anforderungen der Schule schaffen (Pohlmann, Kluczniok & Kratzmann, 2009; Plehn, 2012).

Trotz der Erkenntnisse und Empfehlungen zu den Gelingensbedingungen für diesen Übergang (JFMK & KMK, 2004; JFMK & KMK, 2009), finden jedoch gegenwärtig weiterhin Einschulungsentscheidungen am Schulanfang statt, die mit Selektionsprozessen⁶ (vgl. Bellenberg, Hovestadt & Klemm, 2004, S.4) einhergehen. Als zentrale Entscheidungskriterien gelten v.a. das Alter und der allgemeine Entwicklungsstand⁷ des Kindes.

³ Bildungshaus 3-10: www.znl-bildungshaus.de; TransKiGs: www.transkigs.de

⁴ BiKS „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“: www.uni-bamberg.de/biks; FiS „Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“: www.hf.uni-koeln.de/33874

⁵ ILEA T „Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/ Transition – ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht“: <http://ilea-t.reha.uni-halle.de/>; StaBil „StaBil: Starke Bildung“: <http://www.institut-bernd-reith.de/>

⁶ Hierunter fallen insbesondere die Zurückstellung und Einschulung in eine Förderschule. Für detaillierte Informationen siehe Kapitel 2.1.2.

⁷ In vielen Bundesländern ist der allgemeine Entwicklungsstand an den Begriff der „Schulfähigkeit“ (definiert als notwendiger geistiger, körperlicher und seelischer Entwicklungsstand, entnommen aus Faust, 2013, S. 10) geknüpft.

Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Folgen für das deutsche Bildungssystem: eine Einführung

Seit vielen Jahrzehnten gibt es Bestrebungen, die Struktur des gegliederten Bildungssystems aufzubrechen und insbesondere Kindern mit Behinderungen bzw. Kindern, die von Behinderung bedroht sind, gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Bereits 1973 veröffentlichte der Deutschen Bildungsrat das Dokument „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ mit der Stellungnahme, dass *„eine schulische Aussonderung der Behinderten [...] die Gefahr ihrer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich [bringe]“* (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 16). Die gemeinsame Unterrichtung wurde als wichtiges Ziel betont, um *„der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen [zu setzen]“* (ebd., S.16).

Obwohl seitdem viele integrative Maßnahmen umgesetzt und Fortschritte hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts erzielt wurden, wird die Verbindlichkeit, ein inklusives Bildungssystem in Deutschland zu etablieren erst mehr als dreißig Jahre später mit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention am 26. März 2009 festgeschrieben. In diesem Dokument ist das Recht des Individuums auf inklusive Bildung (Artikel 24 UN-BRK, 2009) verankert.

Nach dem Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention gelten Menschen als Menschen mit Behinderung, die

„langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK Artikel 1 Absatz 2 UN-BRK, 2009).

Dieser Begriff der Behinderung wurde 2011 für den schulischen Bereich von der Kultusministerkonferenz im Beschluss „Inklusive Bildung“ neu definiert. Er umfasst:

„Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ebenso wie Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (KMK, 2011, S.6).

Der Anteil von Kindern mit Behinderungen, die gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in Bildungsinstitutionen lernen, beträgt im frühkindlichen Bereich über 60 Prozent, im Grundschulbereich hingegen knapp über 40 Prozent und im Sekundarbereich rund 23 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S.9).

Diese Zahlen verdeutlichen *erstens*, dass es zu einer starken Abnahme der gleichberechtigten Teilhabe am Schulleben für Kinder mit Behinderungen von den unteren bis zu den höheren Stufen des Bildungssystems kommt und *zweitens*, dass gegenwärtig keine vollständige Realisierung des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderung auf allen Ebenen des Bildungssystems erfolgt.

Aus der UN-Behindertenrechtskonvention lässt sich nicht explizit die Pflicht zur vollständigen Abschaffung des Sonderschulsystems ableiten, sondern lediglich das Recht des Kindes auf inklusive Bildung. Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM), welches die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland überwacht, betont allerdings, dass „*die etwaige noch bestehende gesetzliche beziehungsweise untergesetzliche „Sonderschulverpflichtung“ oder andere den Zugang hindernde Barrieren*“ (DIM, 2011, S.13) nicht mit der Konvention vereinbar seien. Als Grenzen der inklusiven Beschulung werden gegenwärtig vor allem die Inhaltsbereiche „Verletzung der Rechte Dritter“, „Ressourcenvorbehalte“ sowie „Beeinträchtigung des Kindeswohls im Einzelfall und der beteiligungsrelevanten Gesellschaftssysteme“ diskutiert. Es gilt hier das Prinzip der progressiven Realisierung, die allen Vertragsstaaten eine gewisse Übergangszeit gewährt, um die angemessenen Vorkehrungen zu treffen (Riedel, 2011).

Es ist folglich zu konstatieren, dass die Gewährleistung des Rechts auf inklusive Bildung gegenwärtig noch nicht erreicht ist und eine Herausforderung für Deutschland bleibt.

Zusammenhänge zwischen den Themen „Übergang Kita-Schule“, „UN-Behindertenrechtskonvention“ und „Qualifikation pädagogischer Fachkräfte“

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule gelegt. Unter Beachtung bildungspolitischer Vorgaben wird diese Phase von pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs (v.a. Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer) professionell gestaltet.

Abbildung 1 verdeutlicht, dass insbesondere mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahre 2009 eine weitreichende bildungspolitische Entscheidung getroffen wurde, die sowohl den Übergang Kita-Schule als auch die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte für den Elementar- und Primarbereich betrifft.

sukzessive wegfallen. Ergo müssen sie sich darauf vorbereiten, zukünftig alle Kinder mit und ohne Behinderungen im allgemeinen Bildungssystem zu bilden. Dieser Anspruch erfordert eine entsprechende Schulung der pädagogischen Fachkräfte:

„(...) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen (...) zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens (...)“ (Art. 24 Abs. 4 UN-BRK, 2009).

Fragestellungen und Inhalt der Arbeit

Die Themenkomplexe „Übergang Kita- Schule“, „Inklusion“ und „Qualifikation pädagogischer Fachkräfte“ sind demnach miteinander verknüpft und beeinflussen sich wechselseitig.

Die eingangs formulierte Prämisse verdeutlicht diese inhaltliche Verknüpfung, indem sie davon ausgeht, dass pädagogische Fachkräfte nur dann in der Lage sein werden, eine gelingende professionelle Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu gewährleisten, wenn die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Übergangsthematik selbst sowie mit der Inklusionsthematik („Inklusion“ als Leitidee der UN-Behindertenrechtskonvention und gleichzeitig als „neue“ Herausforderung des gesamten pädagogischen Arbeitsfelds) bereits in der Ausbildung/ im Studium selbstverständlich implementiert ist.

Zentrales Ziel der Dissertation ist es folglich, die Präsenz der Übergangsthematik grundsätzlich und im Hinblick auf den Inklusionsaspekt in den Qualifikationswegen von Erziehern, Grundschullehrern und Kindheitspädagogen zu erheben.

Als Hauptindikator dient die Einschätzung der Schüler bzw. Studierenden auf Fachschul-, (Fach-)Hochschul- sowie Universitätsebene. Diese formulieren - unabhängig von den jeweilig zugrunde liegenden Ausbildungscurricula - ihre subjektive Einschätzung der erfolgten Auseinandersetzung mit der Transitions- und Inklusionsthematik innerhalb des betreffenden Qualifikationswegs.

Die Dissertation verfolgt **zwei übergeordnete Hauptfragestellungen**, die im Fortgang der Arbeit beantwortet werden sollen (die Ableitung der zu prüfenden Hypothesen erfolgt in Kapitel 6.1.):

Die *erste Fragestellung* bezieht sich auf die Verknüpfung der Themen „Übergang Kita-Grundschule“ und „Qualifikation pädagogischer Fachkräfte“:

Erste Fragestellung:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Die Beantwortung dieser Frage eröffnet Rückschlüsse über die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs im Hinblick auf die Übergangsthematik.

Die *zweite Fragestellung* stellt eine Erweiterung der ersten Fragestellung dar und zielt auf die Verknüpfung der Themenkomplexe „Übergang Kita-Grundschule“ und „Qualifikation pädagogischer Fachkräfte“ unter Berücksichtigung des Rechts des Individuums auf inklusive Bildung (Artikel 24 UN-BRK, 2009) ab:

Zweite Fragestellung:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Inklusion generell und mit Fokus auf den Übergang Kita-Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Die Beantwortung dieser Frage soll Hinweise über das Implementationsniveau der Inklusionsthematik innerhalb der Qualifizierungswege pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs einerseits im Allgemeinen und andererseits im Hinblick auf die Übergangsthematik liefern.

Zur Beantwortung der beiden Fragestellungen kam eine bundesweite Onlineumfrage zum Einsatz, die im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts „Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von Erziehern, Lehrern und Kindheitspädagogen“ (kurz: VEIPri) entwickelt und eingesetzt wurde. Aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs liefert sie eine Momentaufnahme hinsichtlich der Implementation der Übergangs- und Inklusionsthematik in den deutschen Qualifikationswegen.

Struktur der Arbeit

Die vorliegende Dissertationsschrift gliedert sich in zwei Teile:

Der **theoretische Teil** dient der Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens als Basis der empirischen Untersuchung und beinhaltet die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den drei Themenkomplexen „Übergang Kita-Grundschule“, „Inklusion“ und „Qualifikation pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs“. Ferner wird ihr inhaltlicher Zusammenhang erläutert:

Im *Kapitel 1* werden theoretische Grundlagen und ausgewählte Forschungsergebnisse zur Transition vom Elementar- in den Primarbereich erläutert. Zunächst wird eine Bestimmung des Begriffs „Transition“ vorgenommen und vom Begriff „Übergang“ abgegrenzt. Anschließend wird das Transitionsmodell von Niesel und Griebel - entwickelt am Staatsinstitut für Frühpädagogik - als ein theoretisches Erklärungsmodell zur Transition vom Elementar- in den Primarbereich beschrieben. Abschließend werden Ergebnisse ausgewählter Studien präsentiert.

Im *Kapitel 2* wird eine strukturelle, rechtliche und inhaltliche Verortung der Übergangsphase Kita-Schule innerhalb des deutschen Bildungssystems vorgenommen. Zunächst wird ein Überblick über den Aufbau des deutschen Bildungssystems, unter besonderer Berücksichtigung des Elementar- und des Primarbereichs, gegeben. Anschließend werden rechtliche Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Schule auf Bundes- und Landesebene präsentiert. Das Kapitel schließt mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem per Gesetz sowohl für die Kita wie für die Schule verankerten Bildungsauftrag, der im Übergang zwischen den beiden Bildungsorten einer gemeinsamen Abstimmung bedarf.

Im *Kapitel 3* werden der bildungspolitische Weg hin zum Recht auf inklusive Bildung nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention skizziert und die Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem und insbesondere den Übergang Kita-Schule erläutert. Zunächst wird der Begriff „Inklusion“ erläutert und für die vorliegende Arbeit definiert. Im Anschluss daran wird die UN-Behindertenrechtskonvention dargestellt, wobei ein besonderes Augenmerk auf den Artikel 24 (Recht auf inklusive Bildung) gelegt wird. Der darauffolgende Abschnitt legt die inhaltlichen Verbindungen zwischen der Umsetzung inklusiver Bildung und den beiden Themen „individuelle Förderung von Kindern“ und „Umgang mit Heterogenität“ unter Bezugnahme der Übergangsphase Kita-Schule dar. Bildungsstatistische Analysen zum aktuellen Stand der Umsetzung der inklusiven Bildung im deutschen

Bildungssystem – mit Fokus auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich - schließen das Kapitel ab.

Im *Kapitel 4* liegt der Fokus auf der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs Kita-Schule. Einleitend werden die Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern skizziert. Es folgt die Darstellung zweier Kompetenzmodelle zur Übergangsgestaltung im Allgemeinen und unter explizit inklusiver Perspektive. Abschließend werden Ergebnisse einer Analyse ausbildungsrelevanter Dokumente hinsichtlich der Übergangs- und Inklusionsthematik sowie empirische Forschungsergebnisse über die Verankerung der Themenkomplexe „Übergang“ und „Inklusion“ in den genannten Qualifikationswegen pädagogischer Fachkräfte präsentiert.

Kapitel 5 gibt eine Zusammenfassung über den bis dato dargestellten theoretischen Bezugsrahmen und schließt den theoretischen Teil der Dissertation.

Der **empirische Teil** der Dissertation umfasst drei Kapitel zur methodischen Umsetzung der Onlineumfrage, den Ergebnissen und deren Diskussion.

Im letzten Teil der Arbeit – **Fazit und Ausblick** - werden die zentralen Aspekte aus dem theoretischen und empirischen Teil zusammengefasst und daraus pädagogische Handlungskonsequenzen abgeleitet.

I. Theoretischer Bezugsrahmen

1 Theoretische Grundlagen und ausgewählte Forschungsergebnisse zum Übergang Kita-Grundschule

Zum Forschungsfeld „Übergang Kita-Grundschule“ wurden innerhalb der letzten Jahrzehnte national und international zahlreiche Theorien entwickelt sowie quer- und längsschnittlich angelegte Forschungsergebnisse veröffentlicht. Dieses Kapitel kann daher lediglich die Funktion einer theoretischen Einführung in das Forschungsfeld „Übergang Kita-Schule“ erfüllen: Entsprechend liegt der Fokus auf ausgewählten theoretischen Ansätzen und Diskussionslinien, die sich für die Situation in Deutschland als relevant gezeigt haben und die der kohärenten Argumentationslinie der vorliegenden Schrift dienen.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Begriffe „Übergang“ und „Transition“ in der Vielzahl wissenschaftlicher Publikationen, die sich mit dem Schuleintritt beschäftigen, synonym verwendet werden. Wird der Begriff Übergang im Sinnzusammenhang des Begriffs Transition verwendet, ist automatisch ein wissenschaftlich fundierter Rückgriff auf spezifische Theorien und Modelle des Transitionsansatzes gemeint.

Dementsprechend wird einleitend im Kapitel 1.1 zunächst eine Bestimmung des Begriffs Transition vorgenommen und vom alltagssprachlichen Begriff Übergang abgegrenzt. In Kapitel 1.2 wird das IFP⁸-Transitionsmodell von Niesel und Griebel als ein theoretisches Erklärungsmodell zur Transition vom Elementar- in den Primarbereich dargestellt. Die Auswahl dieses Modells ist darin begründet, dass es in Deutschland hinsichtlich auf den Übergang Kita-Schule einen hohen Bekanntheits- und Verbreitungsgrad erzielen konnte (z.B. Implementation in den hessischen Bildungs- und Erziehungsplan). Als zentrale Inhaltsbereiche des IFP-Modells werden die kindliche und elterliche Übergangsbewältigung sowie die Kooperationsgestaltung von Kindertagesstätte und Schule betont, sodass für diese beiden Themen in Kapitel 1.3 ausgewählte nationale empirische Forschungsergebnisse präsentiert werden.

1.1 Der Begriff Transition

Übergänge sind im Lebenslauf eines Menschen fest verankert und meinen alltagssprachlich zunächst bedeutsame biographische Wandlungsprozesse für das Individuum (z.B. Wechsel der Arbeitsstelle, Scheidung, Geburt des eigenen Kindes). Im wissenschaftlichen Kontext werden Übergänge allerdings erst dann als Transitionen (lat. transire = hinübergehen)

⁸ Das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) hat seinen Sitz in München befasst sich mit den Themeninhalten Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen: www.ifp.bayern.de.

bezeichnet, sofern es sich um die Bewältigung von Lebensereignissen handelt, die sowohl Veränderungen auf der individuellen, auf der interaktionalen als auch auf der kontextuellen Ebene erfordern (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 36).

Die zugehörige Transitionsforschung setzt sich entsprechend mit der Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen sowie von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen auseinander (vgl. Griebel & Niesel, 2005, o.S.). Aufgrund der Interdisziplinarität des Forschungsfelds wurden national wie international zahlreiche Definitionen zum Begriff Transition formuliert (vgl. Wörz, 2004, S.35; Vogler, Crivello & Woodhead, 2008, S.1). Für die vorliegende Arbeit soll der Begriff „Transition“ im Sinne des Sozialpsychologen Harald Welzer (1993) verwendet werden⁹. Er versteht Transitionen als

„komplexe ineinander übergehende und überblendende Wandlungsprozesse, die soziale prozessierte, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufes in sich verändernden Kontexten darstellen“ (ebd., S.37).

Gemäß dieser Definition wird deutlich, dass neben Veränderungen auf den zuvor oben genannten Ebenen (individuell, interaktional, kontextuell), Anpassungs- und Bewältigungsleistungen in relativ kurzer Zeit seitens des Individuums erforderlich sind, um „das Vorherige in das Gegenwärtige“ (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S. 35 zit. nach Dunlop & Fabian, 2002) zu integrieren.

Unterschieden wird zwischen *normativen* und *nicht-normativen* Übergängen (Faust, 2013; Niesel, Griebel & Wustmann, 2009):

Normative Übergänge erleben nahezu alle Mitglieder einer Gesellschaft und wirken in deren Lebenslauf ein. Hierunter fallen vorhersehbare / planbare Ereignisse wie der Eintritt in die Schule¹⁰, in den Beruf und in die Rente. Unter nicht-normativen Übergängen werden hingegen solche gefasst, die von einem Teil der Gesellschaft erlebt werden und eher unvorhersehbar sind. Beispiele hierfür sind Trennung, Scheidung, Erkrankung.

Normative und nicht-normative Transitionen können eine kumulative Wirkung aufeinander haben: Denn die Einschulung stellt als sozialer Entwicklungsübergang eine Phase „*erhöhter*

⁹ Diese Definition wird ebenfalls in zahlreichen deutschen Forschungspublikationen zum Thema „Übergang Kita-Grundschule“ bevorzugt (z.B. Plehn, 2012; Kluczniok, 2012; Coelen & Otto, 2008). Bekannte Definitionen im englischsprachigen Raum wurden beispielsweise von Fabian (2007), Dunlop und Fabian (2002) sowie Kagan und Neuman (1998) formuliert.

¹⁰ Der Eintritt in die Schule zählt als normativer Übergang, da Kinder schulpflichtig sind. Definitiv stellt sich allerdings die Frage, ob der Übergang Kita-Schule zu den normativen oder nicht-normativen Übergängen zählt, da der Besuch einer Kindertagesstätte nicht gesetzlich vorgeschrieben ist und folglich der Übergang nicht von allen Mitgliedern der Gesellschaft geleistet werden muss. Aufgrund der Tatsache, dass gegenwärtig über 90 Prozent aller Kinder in Deutschland eine Kita besuchen (Bock-Famulla & Lange, 2013), kann der Übergang Kita-Schule m.E. zu den normativen Übergängen gezählt werden.

Vulnerabilität“ (Wustmann, 2007, S.139) dar, sodass bestimmte risikoe erhöhende Faktoren (z.B. psychische Erkrankung eines Elternteils, niedriger sozioökonomischer Status) stärker auf das psychosoziale Funktionsniveau einwirken und das Entstehen von psychischen Störungen begünstigen können (vgl. Scheithauer & Petermann, 1999, S. 4; Le Blanc & Loeber, 1993; Petersen & Leffert, 1995). Ob es zu einer Dekompensation bzw. Überforderung des Kindes kommt, hängt einerseits von der Anzahl, Art, Kombination, zeitlichen Abfolge von risikoe erhöhenden Faktoren, andererseits vom Vorhandensein risikomildernden Faktoren (z.B. gute Bindung des Kindes zu seinen Hauptbezugspersonen, positives Selbstkonzept, ausreichendes Resilienzpote ntial) ab.

Verschiedene Autoren differenzieren zusätzlich zwischen *vertikalen* und *horizontalen Transitionen* (Kagan, 1991; Kagan & Neuman, 1998; Broström & Wagner, 2003): Während vertikale Übergänge als Wechsel zwischen Bildungsinstitutionen (z.B. von der Kita in die Schule) definiert sind, beinhalten horizontale Übergänge Veränderungen im Alltagsleben des Kindes (z.B. von der Schule zur Nachmittagsbetreuung). Beide gehen mit einem Statuswechsel einher, wobei die vertikalen Übergänge in der Regel mit einem sogenannten „upward shift“¹¹ (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008, S.2) verbunden sind. Nach Griebel und Niesel (2004, S. 35) ist diese Unterscheidung allerdings nicht zielführend, da es sich bei den horizontalen Transitionen eher um die Etablierung einer Routine als um einen entwicklungspsychologischen Übergang handelt.

1.2 Das IFP-Transitionsmodell von Niesel und Griebel als theoretisches Erklärungsmodell zur Transition vom Elementar- in den Primarbereich

Die Transitionsforschung fußt auf Erkenntnissen zu Transitionen im Lebenslauf eines Menschen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere aus der Anthropologie, Soziologie, Pädagogik und Psychologie (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 13).

Die Erforschung des Forschungsgegenstandes aus unterschiedlichen forschungsleitenden Perspektiven führte zu einer Vielzahl von Erklärungsansätzen. Die Begrifflichkeiten, die zur Beschreibung und Bewertung von Transitionen gewählt wurden, weichen teilweise stark voneinander ab. Eher negative Assoziationen lösen Formulierungen wie „stressreiche Phase“ (Lazarus, 1995), „kritisches Lebensereignis“ (Filipp, 1995) und „Risikofaktor“ (Beelmann, 2006) aus, wohingegen Begrifflichkeiten wie „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst, 1953) oder „ökologische Übergänge“ (Bronfenbrenner, 1981) eher neutral assoziiert sind.

¹¹ Hierunter wird in diesem Zusammenhang der Wechsel in ein nächsthöheres Bildungssetting verstanden.

Ein in Deutschland bekanntes und anerkanntes Transitionsmodell für den Übergang Kita-Grundschule wurde von Griebel und Niesel (2004) am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) entwickelt.

Es geht von der Prämisse aus, dass diese Phase sowohl von den Kindern selbst als auch von den Hauptbezugspersonen bewältigt werden muss. Die zu leistenden Entwicklungsprozesse der einzelnen Familienmitglieder haben Auswirkungen auf das gesamte Familiensystem. Dementsprechend lässt sich das Modell am ehesten der Familienentwicklungspsychologie¹² zuordnen.

Das Transitionsmodell integriert Elemente mehrerer theoretischer Ansätze: das Familien-Transitionsmodell nach Cowan (1991), der ökopsychologische Ansatz nach Bronfenbrenner (1989) mit Erweiterung durch Nickel (1990), der Stressansatz nach Lazarus (1995) und der Ansatz kritischer Lebensereignisse nach Filipp (1995)¹³.

Das IFP-Transitionsmodell wurde originär als Ansatz für die Transition vom Elementar- in den Primarbereich entworfen, kann aber für unterschiedliche familiäre Übergänge angewandt werden.

Unter Transitionen verstehen Griebel und Niesel (2011, S. 37f.)

„Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen [individuell, interaktional, kontextuell] erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.“

Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich wird ferner als ko-konstruktiver Prozess (siehe Abbildung 2) verstanden, der unter

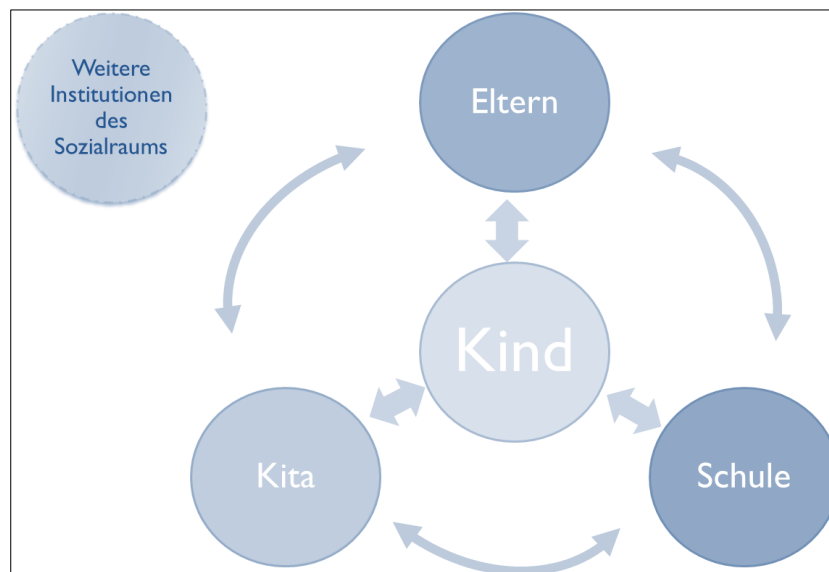
„Berücksichtigung aller Akteure und ihr Zusammenwirken in einem prozesshaften Geschehen [vollzogen wird], in dem die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung benötigten Kompetenzen identifiziert und entwickelt werden“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 116)¹⁴.

¹² Die Familienentwicklungspsychologie ist ein Forschungsgebiet, das sich mit Entwicklungsprozessen des Systems Familie im Zeitverlauf beschäftigt (L'Abate, 1994; Petzold, 1999; Pinquart & Silbereisen, 2007). Ein Schwerpunkt liegt auf der Auseinandersetzung mit familialen Transitionsphasen, in denen sich Familien „von einem Zustand relativer Stabilität in eine neue Phase bewegen und dabei einen Zustand relativer Instabilität durchlaufen müssen, bevor sie ein neues Gleichgewicht erreichen“ (Neumann, 1999, S.30). Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule betrifft sowohl die einzelnen Familienmitglieder als auch die Familie als Einheit und kann daher als familiäre Transition verstanden werden (Griebel & Niesel, 1999).

¹³ An dieser Stelle sei auf das Buch „Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern“ von Griebel und Niesel (2011, o. S.) verwiesen, die detailliert auf die genannten theoretischen Ansätze eingehen und jeweils den Zusammenhang zum IFP-Modell herstellen.

¹⁴ Werden die Definitionen von Welzer (1993) und Griebel & Niesel (2011) verglichen, lassen sich hauptsächlich Übereinstimmungen feststellen. Allerdings betonen Griebel und Niesel im Gegensatz zu Welzer die Identitätsentwicklung des Kindes im Übergang.

Abbildung 2. Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich als kokonstruktive Leistung



Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an das IFP-Modell von Griebel & Niesel (2011).

Gemäß Abbildung 2 sind insbesondere das Kind, seine Eltern sowie die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs Hauptakteure im Übergang Kita-Schule und gestalten den Transitionsprozess aktiv und ko-konstruktiv mit. Als weitere Akteure kommen ggf. Institutionen des Sozialraums (z.B. Frühförderstelle, Jugendamt) hinzu.

Während Eltern und Kinder mit der Entwicklungsaufgabe konfrontiert sind, den Übergang Kita-Schule zu bewältigen, haben die pädagogischen Fachkräfte aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation die Rolle des Moderators während des Transitionsprozesses inne. Sie selbst bewältigen den Übergang nicht, da sie keine Veränderungen auf allen drei genannten Ebenen erleben und das Prinzip der Erstmaligkeit bzw. Einmaligkeit fehlt (vgl. Griebel & Niesel, 1999). Den Eltern des Kindes kommt eine Doppelfunktion zu: Einerseits sind sie selbst Bewältiger des Übergangs, andererseits unterstützen sie die Bewältigung ihres Kindes.

Das IFP-Transitionsmodell formuliert für das Kind und seine Eltern Entwicklungsaufgaben, die sowohl die individuelle, interaktionale und kontextuelle Ebene betreffen (vgl. Griebel & Niesel, 2004, S.119ff., siehe auch Abbildung 3 dieser Arbeit):

- 1.) Auf der *individuellen Ebene* muss sich die Identität des Kindes von der Kindertagesstätte zum Schulkind verändern. Hierbei gilt es Emotionen wie Vorfreude, Neugier, Stolz aber auch Angst zu regulieren. Ferner müssen Kompetenzen erweitert oder gar neu erworben werden. Dazu zählen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen und ein gewisses Maß an Selbstständigkeit.

- 2.) Auf der *interaktionalen Ebene* muss das Kind neue Beziehungen zur Lehrkraft und Mitschülern eingehen bei gleichzeitigem Verlust von Beziehungen zur Erzieherin und einer Vielzahl von Kitafreunden. Auch das Beziehungsgeflecht innerhalb der Familie wandelt sich, in dem höhere Erwartungen an das Schulkind herangetragen werden.
- 3.) Die Anforderungen auf *kontextueller Ebene* beinhalten die Erfahrungen des Kindes von der „relativ freien“ Konzeption der Kita hin zum reglementierten Schullehrplan.

Abbildung 3. IFP-Transitionsmodell: Auswahl kindlicher und elterlicher Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess

Kind	Eltern
• Individuelle Ebene: • Status ändert sich vom Kita- zum Schulkind • Bandbreite von Gefühlen: Vorfreude, Neugier, Stolz, Angst • Kompetenzerwerb/ -ausbau: Basiskompetenzen • Interaktionale Ebene: • Veränderung von Beziehungen: Abschied & Neubeginn • Kontextuelle Ebene: • Veränderung der Lebensumwelten: Tagesablauf, Umgebungen	• Individuelle Ebene: • Status ändert sich von Eltern eines Kita-Kindes zu Eltern eines Schulkindes • Bandbreite von Gefühlen: Vorfreude, Neugier, Stolz, Angst • Interaktionale Ebene: • Veränderung von Beziehungen: Abschied & Neubeginn • Unterstützung des Kindes bei der Übergangsbewältigung • Kontextuelle Ebene: • Veränderung des Familienalltags

Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an das IFP-Modell von Griebel & Niesel (2011).

Die beschriebenen Entwicklungsanforderungen verdeutlichen sowohl die Vielschichtigkeit als auch die Überschneidung von Anforderungen, die das Kind und seine Eltern im Transitionsprozess bewältigen müssen.

Nach Griebel und Niesel kann dann von einem gelingenden Übergang gesprochen werden,

„wenn das Kind sich emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert. Das Kind ist dann zum kompetenten Schulkind geworden, wenn es sich in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt“ (Griebel & Niesel, 2003, S. 143)¹⁵.

Das IFP-Transitionsmodell ist im deutschsprachigen Raum zwar anerkannt und hat beispielsweise Einzug in den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (BEP, Hessisches Kultusministerium & Hessisches Sozialministerium, 2007) gefunden, es wird jedoch auch

¹⁵ Die Bedeutung von „angemessen“ wird von Griebel und Niesel nicht näher ausgeführt, sodass ein hoher Interpretationsspielraum bestehen bleibt.

kritisiert. Faust, Kratzmann und Wehner (2012) sehen die „Paradoxe Theorie“ von Caspi und Moffitt (1993) als ein geeigneteres Erklärungsmodell für den Übergang Kita-Grundschule an¹⁶. Sie kritisieren am Transitionsmodell von Niesel und Griebel (2004), dass die Belastungsfaktoren im Übergangsprozess überschätzt werden und die Betonung zu stark auf einer krisenbehafteten Phase liegt. Caspi und Moffitt (1993) attribuieren die psychosozialen Probleme, die Kinder in der Übergangsphase zeigen können, nicht vorrangig auf den Übergang. Stattdessen vertreten sie die These, dass diese Schwierigkeiten schon weit vor der Übergangsphase vorliegen. Folglich komme es innerhalb der Übergangsphase nicht - wie im IFP-Transitionsmodell postuliert - zu einem Identitätswechsel, sondern zu einem Hervortreten bereits bestehender Persönlichkeitszüge.

Albers und Lichtblau (2014) bewerten die angeführte Kritik, den Übergang Kita-Schule nicht grundsätzlich als krisenbehaftete Phase im kindlichen Lebenslauf zu verstehen, als durchaus nachvollziehbar. Sie warnen allerdings davor, *„Entwicklungsrisiken durch die Transition in die Grundschule nicht grundsätzlich [zu negieren]“* (ebd. 2014, S. 20). Es handele sich insgesamt eher um die

„Frage der Definition und Operationalisierung von Anpassungsproblemen, die darüber entscheidet, wie groß die Gruppe von Kindern mit Anpassungsproblemen eingeschätzt wird und ob Handlungsbedarf zur Veränderung der Transitionskonzeption gesehen wird“ (ebd. 2014, S. 20).

Unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Studien zur kindlichen Bewältigung des Übergangs Kita-Grundschule (vgl. Kap. 1.3, S. 17ff) lässt sich schlussfolgern, dass sowohl für das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004) als auch für die Paradoxe Theorie von Caspi und Moffitt (1993) empirische Forschungsergebnisse vorliegen, die die jeweilige Theorie stützen.

1.3 Empirische Forschungsergebnisse zur Transition vom Elementar- in den Primarbereich

Die Forschungsaktivitäten hinsichtlich des Übergangs Kita-Schule haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Während noch bis Ende der 90er Jahre eher das Ereignis an sich wie z.B. der erste Schultag erforscht wurde, steht gegenwärtig der Übergangsprozess wie z.B. das letzte Kita-Jahr bis zum Zeitpunkt des Schulanfangs im Fokus des Forschungsinteresses (Burk, 2001). Damit einhergehend wurde der Wandel von einer

¹⁶ Detaillierte Informationen zur entsprechenden Studie von Faust, Kratzmann & Wehner (2012) finden Sie unter Kap. 1.3, S.24ff.

tendenziell eher eindimensionalen zur mehrdimensionalen Sichtweise vollzogen, sodass Studien zu verschiedenen Aspekten des Phänomens Übergang¹⁷ vorliegen.

Das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004) betont als zentrale Inhaltsbereiche insbesondere die kindliche Übergangsbewältigung und die Kooperationsgestaltung von Kindertagestätte und Schule. Für diese beiden Themen werden im Folgenden ausgewählte nationale Untersuchungsergebnisse präsentiert.

Kindliche Bewältigung des Übergangs

Drei nationale Studien (zur kindlichen Bewältigung des Übergangs Beelmann, 2000, 2006; Grotz, 2005; Faust, Kratzmann & Wehner, 2012) werden nachfolgend aufgeführt:

Beelmann (2000)¹⁸ untersuchte die Anpassungsprobleme von Kindern (n = 60) im Übergang von der Kita in die Grundschule. Die erste Erhebung fand drei Monate vor Einschulung statt, die zweite drei Monate danach. Erhoben wurden Variablen zu intellektuellen Fähigkeiten, zum Temperament, zu sozial-emotionalen Familienbeziehungen sowie zu Anpassungsproblemen der Kinder. Befragt wurden die Kinder selbst, die Eltern sowie die pädagogischen Fachkräfte der Bildungsinstitutionen.

Die Ergebnisse identifizieren vier Verlaufstypen: *Übergangsgestresste*, *Übergangsgewinner*, *Geringbelastete* und *Risikokinder*. Zur Gruppe der Übergangsgestressten zählen 14% der Erstklässler. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Anpassungsprobleme im Übergangsprozess zunahmen. Bei den Übergangsgewinnern handelt es sich um die Kinder (15%), deren Anpassungsprobleme im untersuchten Zeitraum abnahmen. 42% der Kinder gehören der Gruppe der Geringbelasteten an. Diese Kinder zeigen konsistent geringe Anpassungsprobleme. Die sogenannten Risikokinder (29%) fallen durch hohe Verhaltensauffälligkeiten vor und nach dem Übergang in die Schule auf. Bei ihnen besteht ein erhöhtes Risiko für die weitere Entwicklung im Hinblick auf Problembelastungen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass lediglich 15% aller untersuchten Kinder vom Übergang in die Schule profitieren. Beelmann veröffentlichte im Jahre 2006 eine weitere Untersuchung. Darin berichtet er von einem deutlich geringeren Prozentanteil von Kindern mit Übergangsproblemen. Diese lagen aus Sicht der Eltern bei fünf Prozent, aus Sicht der Lehrer bei vier Prozent.

¹⁷ Griebel und Niesel (2011, S. 138-167) unterteilen beispielsweise nationale wie internationale Forschungsergebnisse in folgende Bereiche: Perspektive von Kindern im Übergang, Studien über Anpassungsverläufe von Kindern im Übergang, Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen, Eltern im Übergangsprozess.

¹⁸ Einige Formulierungen der Studien von Beelmann und Grotz sind aus meiner Diplomarbeit (2010) zum Thema Schulfähigkeit entnommen.

Grotz (2005) untersuchte ca. 70 Kinder im einjährigen Längsschnitt hinsichtlich der Bedeutung von kind-, familien- und institutionenbezogenen Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Im Ergebnis zeigt sich, dass sie einander nicht ausgleichen, sondern miteinander kumulieren. Dies führt dazu, dass fast ein Drittel der Kinder erhebliche Übergangsprobleme zeigen.

Faust, Kratzmann und Wehner (2012) erfassten im Rahmen der BiKS-3-10-Längsschnittstudie (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*) bei 554 Kindern den psychosozialen Belastungsgrad im Übergangsprozess. Die diesbezüglichen Informationen beruhen auf den Angaben der Eltern und Lehrer zu insgesamt vier Messzeitpunkten. Die Ergebnisse deuten auf keine Zunahme der psychosozialen Belastung zwischen neun Monaten vor und nach dem Schuleintritt hin.

Die empirischen Ergebnisse zeigen: Während Beelmann und Grotz zu dem Ergebnis kommen, dass der Übergang Kita-Grundschule auch eine stressbelastete Phase für viele Kinder sein kann, finden Faust, Kratzmann und Wehner keine Hinweise auf eine Zunahme psychosozialer Problembelastungen während der Übergangsphase.

Zu allen drei Studien liegen kritische Bewertungen vor: Faust (2008) kritisiert beispielsweise Beelmanns Interpretation seiner Forschungsergebnisse. Nach ihrer Überzeugung zeigen die Ergebnisse auf, dass psychosoziale Probleme der Kinder nach dem Übergang bereits drei Monate vor dem Übergang gut vorhersehbar sind. Dies deute darauf hin, dass kindliche Probleme nicht als Schuleintrittskrise interpretiert werden können, sondern schon weit vor Schulbeginn bestehen und daher anderweitig erklärt werden müssen. Zusätzlich kritisiert Faust an den Studien von Beelmann und Grotz die relativ kurze Zeitspanne der Datenerhebung.

Als kritisch an der Untersuchung von Faust, Kratzmann und Wehner kann die Stichprobenziehung der BiKS-3-10-Studie angemerkt werden. So geben 90 Prozent der Stichproben-Kindergärten ihre Kinder lediglich an eine Grundschule ab (vgl. Kurz, Kratzmann & von Maurice, 2007), was die Realität¹⁹ nur eingeschränkt abzubilden vermag.

Albers und Lichtblau (2014, S.20) merken in Bezug auf empirische Ergebnisse zur kindlichen Bewältigung des Übergangs Kita-Grundschule kritisch an, dass tendenziell wenig Längsschnittuntersuchungen zu diesem Inhaltsbereich vorliegen und die Vergleichbarkeit von

¹⁹ Dass alle Kinder einer Kita sich bei der Einschulung auf die gleiche Grundschule verteilen, ist nicht für 90% der bundesweiten Kitas repräsentativ, sondern in vielen Fällen verteilen sich Kinder einer Kita bei der Einschulung auf drei oder mehr Schulen.

Studien aufgrund der „*länderspezifisch unterschiedliche[n] Konzeption des Übergangs (u. a. Schuleintrittsalter) und differente[r] Untersuchungsdesigns (Operationalisierung von erfolgreicher bzw. nicht erfolgreicher Bewältigung)*“ folglich als gering beurteilt werden müsse.

Kooperationsgestaltung von Kindertagesstätte und Schule

Vergleichsweise viele nationale Studien liegen zur Kooperation Kita-Schule vor. Diese lassen allerdings keine Generalisierung auf ganz Deutschland zu, da die Kooperationsgestaltung im Übergang von vielen verschiedenen Einflussgrößen abhängt (personelle Ressourcen, Gesetze, Trägerschaft, usw.) und entsprechend differiert. In den letzten Jahren wurden einige große Forschungsprojekte initiiert, deren Erkenntnisinteresse schwerpunktmäßig auf der Kooperation pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs lag. Eine Auswahl dieser Projekte wird im Folgenden unter Einbezug zentraler Ergebnisse dargestellt.

Das Projekt "TransKiGs" (2005 – 2009) wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (BMBF) und in den fünf Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen durchgeführt. Ziel war die Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie eine verbesserte Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule.

In Brandenburg (Liebers und Kowalski, 2007) und Nordrhein-Westfalen (Akgün, 2006) wurden Befragungen zur Kooperation zwischen Kita und Schule durchgeführt, die zu folgenden Ergebnissen führten: In Brandenburg schätzten die Leitungskräfte von Kita und Schule die Bedeutsamkeit einer gemeinsamen Kooperation tendenziell als wichtig bis sehr wichtig ein. Ein Viertel der Schulleitungen und die Hälfte der Kitaleitungen gaben an, dass die Häufigkeit einer Kooperation zwischen einmal bis gar nicht im Jahr stattfindet. Als die häufigste gemeinsame Kooperationsaktivität wurde der Besuch der Kitakinder in der Schule genannt. In Nordrhein-Westfalen wurde die Häufigkeit der Zusammenarbeit etwas höher eingeschätzt. 74 % der Grundschulen und 61 % der Kindertagesstätten gaben an, mehr als einmal im Jahr miteinander zu kooperieren. Als die am meisten genannte Kooperationsaktivität wurde die gemeinsame Informationsveranstaltung für die Eltern der Vierjährigen angegeben.

Die längsschnittlich angelegte „BiKS“-Studie wird seit 2005 in den beiden Bundesländern Bayern und Hessen mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)²⁰ durchgeführt. Die Abkürzung steht für *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen* im Vorschul- und Schulalter und kennzeichnet damit gleichzeitig die relevanten Fragestellungen der Untersuchung.

Im Rahmen der BiKS-Studie wurde unter anderem die Häufigkeit von Kooperationsaktivitäten untersucht (vgl. Faust, Wehner & Kratzmann, 2011). Befragt wurden Erzieher und Lehrkräfte in Bayern und Hessen. Gleich der TransKiGs-Stichprobe aus Brandenburg wurde der Schulbesuch von Kitakindern als meist genannte Kooperationsaktivität angegeben. Auf der professionellen Kooperationsebene kamen die Erzieher und Lehrer insbesondere zum allgemeinen Informationsaustausch zusammen. Grundsätzlich wird die Art der Kooperation zwischen Kita-Schule von den befragten Erziehern etwas positiver beurteilt als von Lehrern.

Das Modellprojekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ (Carle & Samuel, 2007) lief von 2003 bis 2005 mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungsqualität im Bundesland Bremen. Hinsichtlich der Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs wurden Faktoren herausgearbeitet, die diese erschweren. Darunter zählen beispielsweise Berührungängste, gegenseitige Ressentiments und Schuldzuweisungen, fehlendes Wissen über die kindliche Entwicklung sowie über Schulfähigkeit und Zurückstellungen.²¹

Das BMBF-geförderte Forschungsvorhaben „Wirkungen von Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule auf Erzieher/innen, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder“ (Hanke, Backhaus & Bogatz, 2013), welches im Zeitraum 2010 und 2012 an der Universität zu Köln durchgeführt wurde, beinhaltete als einen Teilbereich „Wirkungen der Kooperation“. Ähnlich der Projekte „TransKiGs“ und „BiKS“ werden seitens der pädagogischen Fachkräfte beider Bildungseinrichtungen als Kooperationsaktivitäten zwischen Kita und Schule insbesondere der Besuch der Kita-Kinder in der Grundschule (Grundschullehrer: 96,5%; Erzieher: 99,4%) sowie Feste und Veranstaltungen (Grundschullehrer: 69,2%; Erzieher: 88,2%) genannt. Die Wirkungen der

²⁰ Die Deutsche Forschungsgemeinschaft e.V. (DFG) ist eine Selbstverwaltungsorganisation der Wissenschaft in Deutschland, deren Aufgabengebiet insbesondere in der finanziellen Unterstützung von Forschungsvorhaben im Hochschulbereich liegt.

²¹ Rathmer (2012, S.254) weist allerdings darauf hin, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ und damit in der Konsequenz nicht generalisierbar seien.

Kooperationsaktivitäten wurden im Hinblick auf das berufliche Alltagshandeln eher positiv als negativ eingeschätzt.

Das längsschnittlich angelegte und BMBF-geförderte Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ wird seit 2007 in Baden-Württemberg umgesetzt und wissenschaftlich begleitet. Ziel ist es, für die Kinder eine bruchlose und kontinuierliche Bildungsbiographie zu schaffen, indem die pädagogische Arbeit von Kita und Grundschule miteinander verzahnt wird. Die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte spielt in diesem Vorhaben eine wesentliche Rolle und wurde als Wirkfaktor untersucht. Höke (2013, S.250f.) konnte als zentrale Gelingensfaktoren der Kooperation zwischen Kita und Schule die Faktoren „Koordination von Zeit“ (z.B. für gemeinsame Sitzungen) sowie „gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung“ identifizieren.

Die Ergebnisse der verschiedenen Forschungsprojekte zur Kooperationsgestaltung von Kindertagesstätte und Schule zeigen auf, dass Kooperationsaktivitäten zwischen pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs bundesländerübergreifend nachgewiesen werden können. Insbesondere Besuche der Kita-Kinder in der Schule oder gemeinsame Feste beider Bildungsinstitutionen wurden als sehr beliebt identifiziert. Auch die Bedeutsamkeit der Kooperation und ihre positive Wirkung auf das berufliche Alltagshandeln wurden von Erziehern und Lehrern in den Befragungen vieler genannter Forschungsprojekte betont. Kritisch angemerkt werden muss allerdings, dass die Datenlage zur Wirksamkeit von Kooperation auf das kindliche Bewältigungsverhalten von Kindern (und ihrer Eltern) im Übergang Kita-Grundschule als sehr dürftig bezeichnet werden muss (Faust, 2008; Albers & Lichtblau, 2014). Ferner liegt eine Vielzahl an „inhaltsgleichen Studien“ vor, die dasselbe Phänomen für unterschiedliche Bundesländer untersuchen²². Daraus ergibt sich eine geringe Übertragbarkeit von Studien eines Bundeslandes auf ein anderes. Zum Teil ist diese auch zwischen Regionen innerhalb eines Bundeslandes nur unzureichend möglich.

²² Dies ist insbesondere auf die Tatsache zurückzuführen, dass das Ressort Bildung weitestgehend in die Zuständigkeit der Bundesländer fällt und damit die Ausgestaltung des Bildungssystems nicht bundeseinheitlich geregelt ist.

2 Der Übergang Kita-Grundschule im deutschen Bildungswesen

Das deutsche Bildungssystem ist sowohl mehrstufig als auch mehrgliedrig organisiert (vgl. KMK, 2014a). Übergänge zwischen Schulstufen und Schulformen sind folglich strukturell verankert und gehen mit komplexen Entscheidungen einher, die den Verlauf der weiteren kindlichen Bildungsbiographie beeinflussen. Als erster Übergang zwischen zwei formalen Bildungsinstitutionen nimmt der Übergang Kita-Schule einen besonderen Stellenwert ein.

Dieses Kapitel dient der strukturellen, rechtlichen und inhaltlichen Verortung der Übergangsphase Kita-Schule innerhalb des deutschen Bildungssystems.

Dementsprechend wird einleitend im Kapitel 2.1 der Aufbau des deutschen Bildungswesens mit Fokus auf den Übergang von der Kita in die Schule beschrieben. Es folgen im Kapitel 2.2 Erläuterungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen des Übergangs Kita-Schule auf Bundes- und Landesebene. Daraufhin wird im Kapitel 2.3 das Bildungsverständnis des Elementar- und Primarbereichs komprimiert dargestellt und die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses im Übergang Kita-Schule herausgearbeitet.

Diese allgemeinen Darstellungen sollen als Grundlage dienen, um im Verlauf der Arbeit einordnen zu können, welche Konsequenzen die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention für das deutsche Bildungssystem grundsätzlich und für die Übergangsphase Kita-Schule im Speziellen nach sich ziehen.

2.1 Aufbau des deutschen Bildungssystems

2.1.1 Allgemeine Vorbemerkungen

Das Ressort Bildung fällt weitestgehend in die Zuständigkeit der Bundesländer. Die Ausgestaltung des Bildungssystems ist folglich nicht bundeseinheitlich geregelt, sondern unterscheidet sich zwischen den Bundesländern.

Allen Bundesländern ist gemein, dass sie sowohl gestuft als auch gegliedert aufgebaut sind.

Es wird zwischen den Bildungsstufen Elementar-, Primar-, Sekundar- I und II, Tertiär- und Weiterbildungsbereich (vgl. KMK, 2014a, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) getrennt. Hinsichtlich der Gliederung des Schulsystems wurden im Hamburger Abkommen (KMK, 1964) für die Sekundarstufe I die drei Glieder Hauptschule, Realschule und Gymnasium festgelegt. Gegenwärtig differieren die Bundesländer²³ diesbezüglich voneinander, sodass zwei- (z.B. Sachsen), drei- (z.B. Bayern) und viergliedrige (z.B.

²³ Die Aufteilung des Schulsystems in mehrere Glieder entstand aus der Überzeugung heraus, dass Kinder in homogenen Lerngruppen optimal lernen können („Sicherung einer fiktiven Homogenität“, Tillmann, 2007, S.7; Otto & Rauschenbach, 2008, S.52).

Nordrhein-Westfalen) Schulsysteme in Deutschland koexistieren. Als zusätzliches Glied kommt in allen Bundesländern die Förderschule hinzu.

Regel- und Sonderschulwesen im Wandel

Das deutsche Bildungswesen trennt zwischen dem Regel- und Sonderschulwesen.

Sonderschulen wurden auf „Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz 1972 für Kinder mit Behinderungen eingeführt, die

„infolge einer Schädigung in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen so beeinträchtigt sind, dass sie in den Allgemeinen Schulen nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können“ (KMK, 1972, S.7).

Bereits ein Jahr später veröffentlichte die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Empfehlungen "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" und plädierte darin für das Prinzip der Integration anstatt eines Prinzips der Segregation. Das Prinzip der Integration beinhaltet eine Konzeption, die eine

„weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 15f).

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats führten zum schrittweisen Aufbruch der strikten Abgrenzung zwischen dem Regel- und Sonderschulsystems. Es kam zu integrativen Maßnahmen wie z.B. gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen an Regelschulen.

Im Zuge der Wiedervereinigung Deutschlands wurden 1994 „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ von der Kultusministerkonferenz beschlossen. Der Beschluss enthielt die inhaltliche Anregung, anstelle des Begriffs der Sonderschulbedürftigkeit eines Kindes den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes zu verwenden. Als Grund hierfür wurde aufgeführt, dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht zwangsläufig mit dem Besuch des Kindes in einer Sonderschule einhergehen müsse, sondern unter Umständen auch eine Regelbeschulung erfolgt (vgl. KMK, 1994, S.2).

Auch wenn integrative Strukturen im Bildungssystem vermehrt vorgesehen sind und bereits umgesetzt werden, bestehen gegenwärtig Sonderschulen fort, die sich an den spezifischen Förderbedarfen der Kinder orientieren (vgl. auch Kapitel 3.3, S.70ff.): Einerseits bestehen Sonderschulen für die Förderbedarfe „körperliche und motorische Entwicklung“ und

„Hören“, die entsprechend dem Regelschulsystem alle Schulabschlüsse bis hin zur Hochschulreife ermöglichen. Sonderschulen für die Förderschwerpunkte „Sprache“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Kranke“ sehen eine Rückführung ins Regelsystem nach dem jeweiligen therapeutischen Erfolg vor. Auch hier sind prinzipiell alle Schulabschlüsse möglich. Schulen für die beiden Förderschwerpunkte „geistige Entwicklung“ und „Lernen“ sehen schulspezifische Abschlüsse vor, die Option eines Hauptschulabschlusses ist an Schulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ gegeben (Langfeldt & Tent, 1999).

Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem

Ein Schulwechsel von einer Förderschule zur Regelschule und umgekehrt ist aufgrund der Durchlässigkeit hinsichtlich der Struktur des deutschen Bildungssystems generell gegeben. Es wird zwischen *vertikaler* und *horizontaler Durchlässigkeit* unterschieden (z.B. Diller, 2010, S.8f. Maaz, 2006, S.87). Die vertikale Durchlässigkeit ermöglicht einen Aufstieg im Bildungssystem, indem sie die Möglichkeit eröffnet, nach dem Schulabschluss an einer Schulform die Laufbahn an einer höheren Schulform weiterzuführen. So ist beispielsweise der mittlere Schulabschluss die Voraussetzung zum Besuch von Schulformen der Sekundarstufe II. Unter horizontaler Durchlässigkeit wird verstanden, dass ein Wechsel der Schulformen auf gleicher Ebene (z.B. Wechsel von der Realschule auf ein Gymnasium oder umgekehrt) bei entsprechender Leistung möglich ist.

Die Befunde zur tatsächlichen Durchlässigkeit im Bildungssystem sind widersprüchlich: Bellenberg (2012, S.9) zeigte in einer beauftragten Studie der Bertelsmann Stiftung auf, dass für Gesamtdeutschland rund ein 2:1-Verhältnis zwischen Schulabsteiger und –aufsteigern vorliegt und folglich die Durchlässigkeit eher nach „unten“ anstatt nach „oben“ bestehe.²⁴ Diese Tendenz zeichnet sich ebenfalls in der OECD-Studie (2012) ab.

Dustmann, Puhani und Schönberg (2012) belegten hingegen in einer beauftragten Studie des Bonner Instituts zur Zukunft der Arbeit (IZA), dass langfristig keine Auswirkungen der besuchten Schulform auf Beschäftigung, Lohnniveau und Bildungsstand im Erwachsenenalter festzustellen sind. Als Erklärungsansatz für dieses Ergebnis führten sie die tendenziell hohe Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems an, die Schulwechsel sowohl früh als auch spät in der Bildungsbiographie eines Kindes ermögliche.²⁵

²⁴ Die Ergebnisse der Studie belegen eine hohe Schwankung der Zahlen zwischen den Bundesländern, sodass eine gesamtdeutsche Übersicht nicht das tatsächliche Abbild aller Bundesländer widerzuspiegeln vermag. Als weitere Limitierungen der Studie nennen die Autoren „Unsicherheiten und schwer interpretierbare Daten“ (Bellenberg, 2012, S.205).

²⁵ Die Ergebnisse der Studie beziehen sich auf Zensus- und Sozialversicherungsdaten der Geburtsjahrgänge 1961-1976 und legten den Fokus auf Schüler, deren Begabung im Grenzbereich der

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Datenlage der Studien stark voneinander abweicht. Eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse und der daraus gezogenen Schlussfolgerungen kann folglich nur eingeschränkt gegeben werden. Unter Beachtung der zugrundeliegenden Stichprobe der beiden Studien, vermag Bellenberg die gegenwärtige Realität des Bildungssystems besser abzubilden, sodass eine verminderte Durchlässigkeit von nieder- zu höherwertigen Bildungsabschlüssen wahrscheinlich ist.

Formale, non-formale und informelle Bildung

Die Institutionen innerhalb des deutschen Bildungssystems werden entsprechend ihrer Inhalte, Arbeitsweisen und Aufgaben in mindestens einen der drei Bildungssektoren formale, non-formale und informelle Bildung eingeteilt. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014, S.VII ff.)²⁶ nimmt folgende Einteilung vor:

Der Sektor formale Bildung umfasst (Aus-)Bildungsinstitutionen (Beispiel: Grundschule), die zu anerkannten Abschlüssen führen. Dem Sektor non-formale Bildung sind diejenigen Institutionen (Beispiel: Hort) zugeordnet, die außerhalb von (Aus-)Bildungsinstitutionen stattfinden und nicht auf den Erwerb eines anerkannten Abschlusses abzielen. Der Sektor informelles Lernen (Beispiel: Kindertagespflege) meint „*nicht didaktisch organisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen*“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S.VIII) und wird seitens der Lernenden nicht grundsätzlich als Wissens- und Kompetenzerweiterung eingeschätzt. Die Frage nach der sektoralen Zuordnung des Elementarbereichs im Bildungssystem wird im Kapitel 2.1.2 (S. 26ff.) ausführlich diskutiert.

2.1.2 Die Bildungsstufen Elementarbereich, Primarbereich und der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auf dem Übergang von der Kita in die Grundschule liegt, werden nachfolgend die beiden Bildungsstufen Elementar- und Primarbereich detailliert beschrieben und auf den Übergang Kita-Grundschule bezogen.

Anforderungen von Realschule und Gymnasium lagen. Die Aussagekraft für die gegenwärtige Situation im Bildungswesen erscheint folglich eher fraglich bis gering.

²⁶Die drei Bildungssektoren überlappen sich für einige Institutionen und sind nicht eindeutig voneinander abgrenzbar. Bereits 2005 stellte die Bundesregierung im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005, S.333) fest, dass eine „*Entgrenzung von Bildungsorten und –gelegenheiten*“ stattfinde und es folglich keinen festen und alleinigen Ort für Bildung gebe.

Elementarbereich

Der Elementarbereich gilt als erste Stufe im deutschen Bildungswesen (KMK, 2013a). Er umfasst alle Einrichtungen freier und öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe für Kinder bis zum Schulbeginn, die sich unterteilen in

- Einrichtungen für Kinder ohne Eingliederungshilfen²⁷,
- Einrichtungen für Kinder mit und ohne Eingliederungshilfen und
- Einrichtungen für nahezu ausschließlich Kinder mit Eingliederungshilfen bzw. besonderen Förderbedarfen (mit Ausnahme von Baden-Württemberg, Brandenburg und Hessen)
(vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S.169).

Kindertageseinrichtungen werden - nach der Definition der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014, S.XII) - schwerpunktmäßig dem formalen und mit geringem Anteil dem non-formalen Bildungssektor zugeordnet, Kindertagespflegeeinrichtungen werden dem non-formalen und informellen Bildungssektor zugeordnet²⁸.

Auf Bundesebene liegt die Zuständigkeit für den Elementarbereich beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie auf Länderebene bei den Jugend- und Sozialministerien (zum Teil auch bei den Kultusministerien wie z.B. in Thüringen). Die Zuordnung des Elementarbereichs zum Bildungssystem erfolgte erst mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/91, wonach den Kindertageseinrichtungen neben dem Erziehungs- und Betreuungsauftrag auch ein Bildungsauftrag (§ 22 Abs. 2 SGB VIII) zukommt.

Der Besuch vorschulischer Institutionen erfolgt freiwillig, da die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder in der Regel erst im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres gesetzlich vorgeschrieben ist.

Primarbereich

Zur zweiten Stufe des Bildungssystems zählt der Primarbereich (KMK, 2013a). Hierunter fallen die Grund- und Förderschulen, die dem formalen Bildungssektor zugehörig sind, sowie Ganztagsangebote in Schule und Hort, die sowohl zum formalen wie non-formalen Bildungssektor zählen (nach Definition der Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. XII).

²⁷ Detaillierte Informationen über Kinder mit Eingliederungshilfen sind im Kapitel 3.3 (S.76ff.) zu finden.

²⁸ Diese Zuordnung ist nicht unumstritten und diesbezügliche Positionen werden im Kapitel 2.1.2 (S. 34ff.) ausführlich beleuchtet.

Auf Bundesebene liegt die Zuständigkeit beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie auf Länderebene bei den Kultusministerien. Der Besuch der allgemeinen Grundschule ist für Kinder Pflicht und beträgt vier Jahre bzw. in Brandenburg und Berlin sechs Jahre. Zusätzlich bestehen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterschiedliche Formen von Förderschulen, in einigen Ländern auch „Sonderschulen“, „Förderzentren“ oder „Schulen für Behinderte“ genannt ²⁹.

Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule beschreibt den Wechsel zwischen diesen beiden Institutionen. Die Kita hat die Funktion der abgebenden Institution, die Schule die Funktion der aufnehmenden Institution.

Die Übergangsphase geht ferner mit einer Verschiebung der ministeriellen Zuständigkeit auf Bundes- und Landesebene ³⁰ einher. Die rechtlichen Vorgaben zur Einschulung (siehe Kapitel 2.2) sind in den Schulgesetzen der Länder geregelt und differieren zwischen den Bundesländern.

Die Schulanmeldung allein bedeutet nicht automatisch die Aufnahme in die Schule, sondern formal zunächst den Beginn eines Entscheidungsverfahrens. Die Entscheidung über den Einschulungszeitpunkt und –ort wird in den meisten Bundesländern an den Kriterien „Alter“ und „Schulfähigkeit“ ³¹ (weitere Informationen im Kapitel 2.2.3, S.36) festgemacht.

Hinsichtlich des Einschulungsortes bestehen für die meisten deutschen Bundesländer folgende Möglichkeiten:

Kinder, die schulpflichtig sind, werden entweder in einer Regel- oder Förderschule eingeschult. Zusätzlich gibt es in der Mehrzahl der Bundesländer besondere Einrichtungen wie z.B. Schulkindergärten oder Vorklassen, die je nach Bundesland entweder dem Elementar- oder dem Primarbereich zugeordnet werden (vgl. KMK, 2013, S.25). Diese sind hauptsächlich für Kinder vorgesehen, die ihrem Alter entsprechend schulpflichtig sind, aber noch nicht als schulfähig gelten.

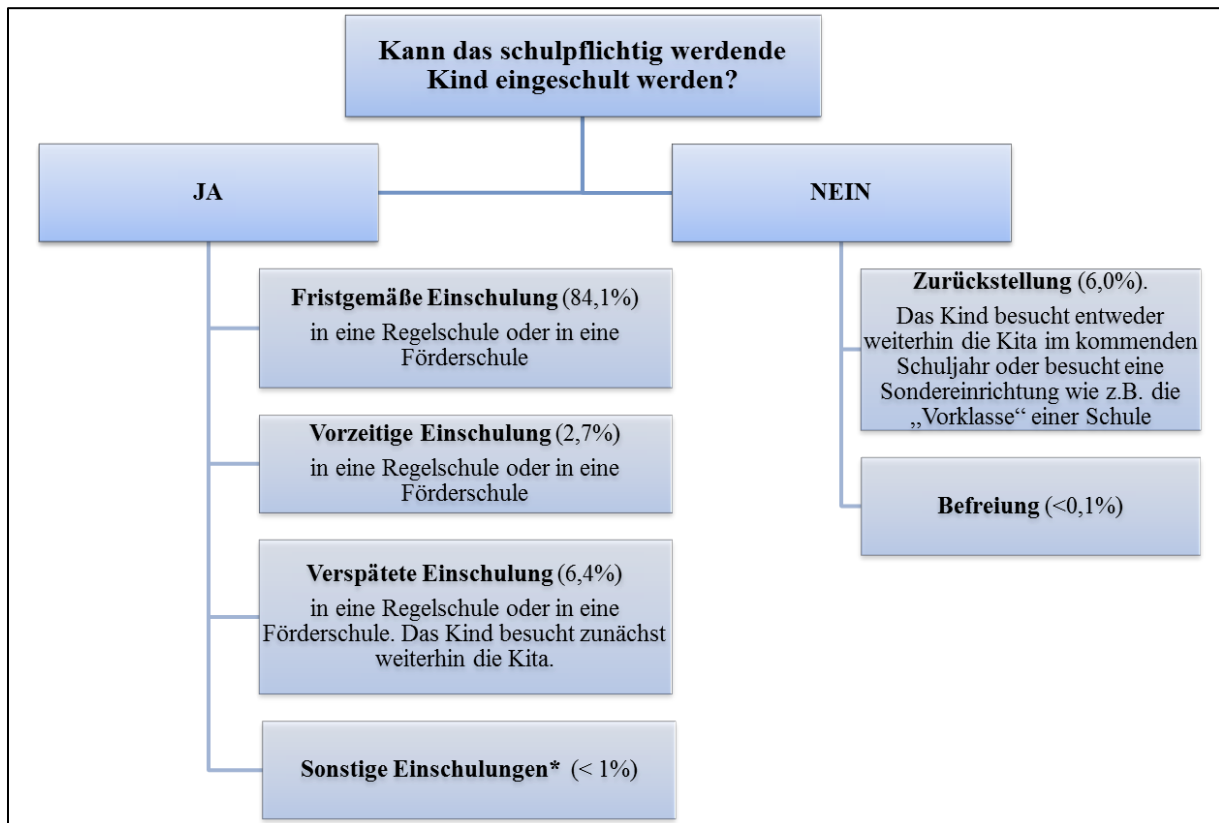
²⁹ Die Schwerpunkte von Förderschulen unterteilen sich in: Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung, für Blinde, für Sehbehinderte, für Gehörlose, für Schwerhörige, für Körperbehinderte, für Lernbehinderte, für Sprachbehinderte, für Taubblinde, für Kranke bzw. Kinder in längerer Krankenhausbehandlung und für geistige Entwicklung (vgl. KMK, 1994).

³⁰ Auf Landesebene kommt es nicht in allen Bundesländern zu einem Wechsel der Zuständigkeit. In Thüringen ist sowohl der Elementar- als auch Primarbereich dem Kultusministerium unterstellt. In der Mehrzahl der Bundesländer liegt die Zuständigkeit des Elementarbereichs beim Sozialministerium und die Zuständigkeit des Primarbereichs beim Kultusministerium.

³¹ Berlin und Brandenburg sind eine Ausnahme, da hier lediglich das Alter als Kriterium des Schulanfangs eine Rolle spielt. Eine Überprüfung der Schulfähigkeit wird nicht vorgenommen.

Hinsichtlich des Einschulungszeitpunktes bestehen für die meisten deutschen Bundesländer folgende Optionen: Vorzeitige und verspätete Einschulung, Zurückstellung und fristgemäße Einschulung (siehe Abbildung 4, für eine detaillierte Beschreibung der Optionen siehe Kapitel 2.2.3, S.36ff).

Abbildung 4. Einschulungsentscheidungen am Schulanfang



Anmerkungen. Die Prozentangaben beziehen sich auf Daten des Statistischen Bundesamts (2014, S.276) für das Schuljahr 2013/14 bezogen auf Gesamtdeutschland (n = 689736). *Die Kategorie „Sonstige Einschulungen“ umfasst - der Einteilung des Statistischen Bundesamts folgend - Einschulungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung und sonstige Einschulungen bzw. ohne Angabe gemeint. Die Zahlen beziehen sich auf alle Kinder, unabhängig davon, ob sie eine vorschulische Institution besucht haben.

Die verschiedenen Möglichkeiten von Einschulungsentscheidungen zeigen auf, dass bereits mit dem bevorstehenden Schuleintritt erste Selektionsprozesse („*Selektionsschwelle* „*Einschulung*“, Gomolla & Radtke, 2009, S. 161) stattfinden, die mit einer Zuweisung zu verschiedenen Institutionen und Schularten einhergeht. Die gesellschaftliche Selektionsfunktion der Schule wird sichtbar. Die Breite und die Nutzung der Zuweisungsoptionen unterscheiden sich allerdings aufgrund der unterschiedlichen Gesetzeslage der Bundesländer gering bis sehr stark (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S.22ff. inklusive Web-Tabellen C6).

Ist der Elementarbereich Teil des formalen Bildungssystems?

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind beide Bestandteile des deutschen Bildungssystems und verfolgen einen gesetzlichen Bildungsauftrag.

Allerdings findet in den meisten Bundesländern eine organisatorische und administrative Trennung der beiden Bildungsinstitutionen statt wie z.B. unterschiedliche Zuständigkeit der Ministerien für Kita und Schule und unterschiedliche Ausbildungsgänge für pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs.

Als ein wesentlicher Faktor für die bestehenden Differenzen ist der originäre Auftrag der Institutionen zu sehen: Während die Grundschule schon seit Anbeginn einen Erziehungs- und Bildungsauftrag innehatte, war der Auftrag der Kindertageseinrichtungen auf die Betreuung und Erziehung der Kinder begrenzt. Erst 1990 wurde den vorschulischen Institutionen ebenfalls ein Bildungsauftrag zugesprochen. Dies führte in der Fachöffentlichkeit zu regen Diskussionen, ob Kindertageseinrichtungen als Teil des Jugendhilfebereichs zum non-formalen oder – gleich der Grundschule – zum formalen Bildungssektor zählen sollten. 2001 definierte das Bundeskuratorium formelle Bildung als

„das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem [...], mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten“ (Bundesjugendkuratorium 2001, S.5.)

und nicht-formelle Bildung als

„jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (ebd., S.5).

Dieses Verständnis lässt eine klare Zuordnung der Kita zum non-formalen Bildungssektor zu, da der Besuch freiwillig erfolgt und ein nicht erfolgter Kita-Besuch bis heute rechtlich wie inhaltlich keine Auswirkungen auf die weitere Bildungsbiographie des Kindes hat. Auch Krüger und Rauschenbach (2012, S.153) verstehen Kindertageseinrichtungen als *„Bildungs- und Lernfelder der non-formalen Bildung“*.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) hingegen ordnet Kindertageseinrichtungen beiden Bildungssektoren (formal, non-formal) zu – allerdings mit dem Schwerpunkt der formalen Bildung.

Diese unterschiedlichen Definitionen spiegeln sich auch in den Bildungsplänen wieder.

Die Bildungspläne in Hessen, Bayern und Sachsen sehen beispielsweise den Bildungsort Kita explizit als non-formal an, während in Thüringen diese rigorose Trennung aufgeweicht wird:

„Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist ein besonders herausfordernder Lebensabschnitt, denn zu den informellen und nonformalen treten

nun formale Bildungsprozesse hinzu“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2010, S. 38).

Die Bildungspläne der weiteren Bundesländer enthalten keine Passagen, in denen eine eindeutige Position abzuleiten ist.

Hebenstreit (2008, S. 131f.) bezieht deutlich Stellung zu den vorherrschenden gegensätzlichen Meinungen. In seiner Überzeugung besteht kein Zweifel an der rechtmäßigen Zuordnung der Kindertageseinrichtungen zum formalen Bildungssektor. Er erklärt die Abgrenzungstendenzen zur formalen Bildung mit dem teilweise „*negativen Bild von Schule*“ (vgl. ebd., 2008, S.131) – betrifft z.B. den Leistungsdruck, die Auslese - und der Angst, dass sich diese Wahrnehmung auf den Elementarbereich überträgt. Vorteil des Bekennens zum formalen Bildungsort sei es insbesondere, den „*Charakter des Zufälligen abzustreifen und stärker das Verpflichtende zu betonen*“ (ebd., S. 131f.).

Aus den oben dargestellten Diskussionsargumenten lässt sich ableiten, dass zur Frage, ob der Elementarbereich eher als ein non-formaler oder ein formaler Lernort im Bildungssystem definiert wird, weiterhin erhebliche Unstimmigkeiten seitens der Wissenschaftler und politischen Entscheidungsträger vorliegen. Unter Betrachtung der Entwicklung der letzten Jahrzehnte zeichnet sich allerdings eine verstärkte Zuordnung der Kindertagesstätte zum eher formalen Bildungssektor ab. Als Hintergründe sind beispielsweise die rechtliche Verankerung des Bildungsauftrags im Elementarbereich sowie die durch die Veröffentlichung der PISA-Studie (Baumert et al., 2001) ausgelöste Qualitätsdebatte zu nennen, die mit der Forderung der Überprüfung pädagogischer Qualität und der Definition von Standards einhergingen (vgl. BMFSFJ, 2003, S.25).

Die unterschiedlichen Positionen zur begrifflichen Zuordnung der elementaren Bildung in den formalen oder non-formalen Bildungssektor inkludieren zusätzlich Befürchtungen und Ziele über die Zukunft der Kita innerhalb des Bildungssystems. Das Vertreten des Standpunktes, dass die Kita zum non-formalen Bildungssektor zählt (z.B. Krüger & Rauschenbach, 2012, S.153; Drieschner, 2010, S. 199; Cleppien & Lerche, 2010, S.97), ist u.a. verknüpft mit der Sorge, dass es zu einer Verschulung der Kita kommt. Gegensätzliche Standpunkte, die Kita überwiegend als formalen Bildungsort verstehen (z.B. Hebenstreit 2008, S.131f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014), legen den Fokus verstärkt auf die positiven Aspekte wie z.B. die Chance auf einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert elementarer Bildung.

Etabliert sich die Zuordnung der Kita zum eher formalen Bildungssektor, sind ebenfalls Wirkungen auf die Übergangsphase Kita-Schule zu erwarten. Die Angleichung der strukturellen wie inhaltlichen Stellung im Bildungssystem vermag eine Kooperation von Kita und Schule auf Augenhöhe begünstigen, indem Schwierigkeiten wie z.B. ein unterschiedliches Bildungsverständnis, gegenseitige Fremdheit und Ressentiments sowie Vorbehalte der pädagogischen Qualität der Arbeit der jeweils anderen Profession (vgl. Rathmer 2012 zit. nach Carle und Samuel 2007, S.234ff.) vermindert werden könnten.

Grundsätzlich muss die Frage aufgeworfen werden, ob überhaupt das Unterscheidungsmerkmal formale bzw. non-formale Bildung nach neustem Kenntnisstand noch zeitgemäß ist und in Forschung, Lehre wie Praxis eher in eine Sackgasse führt.

Sinnvoll erscheint es, dieses Korsett einer relativ abstrakten Bildungsprozessbewertung zu verlassen. Unter anderem begründet auch dadurch, dass bis heute nicht ausreichend empirisch belegt werden kann, welche Bildungselemente auf das Individuum eher formale bzw. non-formale Wirkungen erzeugen.

2.2 Rechtliche Rahmenbedingungen zum Übergang Kita - Grundschule

Der Übergang Kita-Grundschule berührt sowohl das Kinder- und Jugendhilfewesen (Elementarbereich) als auch das Schulwesen (Primarbereich). Dies führt zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen beider Bildungsinstitutionen auf Bundes- und Landesebene. Auf beiden Ebenen liegen Vorgaben vor, die gesetzlich bindend sind oder empfehlenden Charakter haben. Im Folgenden werden die relevanten Rahmenbedingungen für den Übergang Kita-Schule dargestellt, um die Komplexität dieser Phase allein auf rechtlicher Seite zu verdeutlichen.

2.2.1 Rechtliche Vorgaben auf Bundesebene

Das Kinder- und Jugendhilfewesen wird auf Bundesebene durch das Sozialgesetzbuch (SGB VIII³²) geregelt. Vorgaben zur *Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege* sind insbesondere im dritten Abschnitt (§§22-26) enthalten. Die Vorgaben für das Schulwesen sind im Artikel 7 des Grundgesetzes (GG) verankert: „*Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates*“.

Die verbindlichen Bundesgesetze geben Kita und Schule einen übergeordneten Rahmen, die Konkretisierung wird durch die Landesgesetze der jeweiligen Bundesländer vorgenommen.

³² Das SGBVIII ist auch als Hauptteil des 1990/91 in Kraft getretenen sogenannten Artikelgesetzwerkes Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) bekannt.

Auf Bundesebene bestehen zusätzlich Fachgremien, die bundesländerübergreifende Beschlüsse fassen. Für den Kinder- und Jugendhilfebereich ist die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zuständig, für das Schulwesen die Kultusministerkonferenz (KMK).

Kultusministerkonferenz

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK) nimmt sich

"Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung [an] mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen" (KMK, 2005, S.1).

Daraus ergibt sich als eine ihrer Aufgaben „auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule hinzuwirken“ (KMK, 2015, o.S.). Zu diesem Zweck treffen sich vierteljährlich die Kultusminister der Länder, um gemeinsame Beschlüsse, Empfehlungen, Vereinbarungen oder Staatsabkommen zu erarbeiten und zu verabschieden. Diese Entscheidungen haben aber in der Regel faktisch keine Rechtsverpflichtung zur Folge. Die rechtsverbindliche Umsetzung und Ausgestaltung obliegt hoheitlich den einzelnen Bundesländern.

Jugendminister- und Familienministerkonferenz

Die Jugendminister- und Familienministerkonferenz fasst Beschlüsse zu rechtlichen, fachlichen und politischen Fragen der Kinder-, Jugend- und Familienpolitik. Als ständige Fachkonferenz treffen sich die zuständigen Minister und Senatoren³³ mindestens einmal jährlich um insbesondere über „Themen der Jugendarbeit, Kindertagesbetreuung, Hilfen zur Erziehung, des Jugendmedienschutzes oder zur Weiterentwicklung einer bedarfsgerechten Familienpolitik“ (JFMK, 2015, o.S.) zu beraten und zu beschließen³⁴. Es findet eine enge Zusammenarbeit mit weiteren Fachministerkonferenzen statt. Im Gegensatz zur Kultusministerkonferenz, die schon seit Bestehen des Bildungssystems ein bundesländerübergreifendes Organ innerhalb der Bildungspolitik darstellt, beschäftigt sich die

³³ In einigen Bundesländern ist die Zuständigkeit für die Kinder- und Jugendpolitik auf unterschiedliche Ministerien verteilt. In diesem Fall sind Bundesländer mit zwei Ministern bzw. Senatoren in der JFMK vertreten, die bei Fassung eines Beschlusses eine gemeinsame Stimme abgeben.

³⁴ Die Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugend- und Familienbehörden (AGJF) unterstützt die JFMK fachlich und koordinativ hinsichtlich der zu treffenden Beschlüsse. Detaillierte Informationen sind unter <http://jfmk.de> (JFMK, 2015, o.S.) abrufbar.

Jugendminister- und Familienministerkonferenz erst seit der gesetzlichen Verankerung des Bildungsauftrags für Kindertageseinrichtungen (in Kraft treten des SGB VIII 1990/91) mit bildungspolitischen Fragestellungen als behördlichem Auftrag.

Gemeinsame Beschlüsse der Kultusminister- und Jugendminister- und Familienministerkonferenz zum Übergang Kita-Schule

Beide Konferenzen haben hinsichtlich des Übergangs von der Kita in die Grundschule gemeinsame Berührungspunkte. Um die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zwischen den beiden Bildungsstufen zu optimieren, wurde der Übergang Kita-Grundschule in gemeinsamen Beschlüssen thematisiert:

- „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JFMK & KMK, 2004)
- „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren (ebd., 2009)³⁵

2.2.2 Rechtliche Vorgaben auf Landesebene

Die rechtlichen Grundlagen für die Organisation und operative Gestaltung der Arbeit von Kita und Schule sind - aufgrund der Kulturhoheit der Länder³⁶ - in den Landesgesetzen der Bundesländer zu finden. Hier sind für die Mehrzahl der Bundesländer Hinweise zum Übergang Kita - Grundschule und zur Kooperation zwischen Kita und Grundschule enthalten. Es zeichnet sich jeweils der Tenor ab, dass die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen insbesondere im Übergangsjahr von hoher Bedeutsamkeit für die weitere kindliche Bildungsbiographie ist.

Dies soll stellvertretend anhand des Bundeslandes Bayern aufgezeigt werden.

Landesgesetze am Beispiel Bayern

Der Elementarbereich unterliegt dort den Vorgaben des Bayerischen Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz (BayKiBiG, 2005 i. d. Fassung von 2012). Im Artikel 15 wird auf die Übergangsthematik Bezug genommen:

„Kindertageseinrichtungen [...] haben die Aufgabe, Kinder, deren Einschulung ansteht, auf diesen Übergang vorzubereiten und hierbei zu begleiten. Die

³⁵ Für detaillierte Darstellungen zu den Beschlüssen vgl. Kapitel 2.2.1.

³⁶ Nachzulesen im Art. 30 GG „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt.“

pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und die Lehrkräfte an den Schulen sollen sich regelmäßig über ihre pädagogische Arbeit informieren und die pädagogischen Konzepte aufeinander abstimmen.“

Vorgaben zum Schulwesen sind im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG, 2000 i. d. F. von 2013) verankert. Hinsichtlich der Übergangsthematik ist im Artikel 7 folgende Formulierung zu finden: „Um den Kindern den Übergang zu erleichtern, arbeitet die Grundschule mit den Kindertageseinrichtungen zusammen.“

Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung

Zusätzlich liegen für jedes Bundesland Bildungspläne für die frühkindliche Bildung vor, die entweder für den Altersbereich von null bis sechs Jahren (Bildungspläne der „ersten Generation“) oder null bis zehn Jahren (Bildungspläne der „zweiten Generation“) gelten. Bildungspläne der „zweiten Generation“, die sowohl für den vorschulischen als auch für den schulischen Bereich gelten, wurden in den Bundesländern Hessen, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern entwickelt (vgl. Becker-Stoll & Nagel, 2009). Alle drei Bildungspläne räumen Übergängen einen hohen Stellenwert für die pädagogische Arbeit von Fachkräften in Kita und Schule ein³⁷.

Die Bildungspläne sind jedoch hinsichtlich der alltagspraktischen Umsetzung relativ unverbindlich und lassen sowohl für den Elementarbereich als auch für den Primarbereich erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten offen. Während die gesetzlichen Grundlagen für Kita und Schule der einzelnen Bundesländer zwingend umgesetzt werden müssen (Mussvorschrift³⁸), weisen die Bildungspläne der meisten Bundesländer tendenziell lediglich einen eher gebietenden Charakter auf (Sollvorschrift³⁹). Beispiel: In Hessen findet der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan zwar Eingang in den Rahmenplan der Grundschulen und ist damit für die Lehrkräfte der Grundschulen relativ verpflichtend umzusetzen. Im Gegensatz dazu ist die Implementation des Plans in die pädagogische Praxis der Kindertageseinrichtungen z.B. abhängig von Vereinbarungen zwischen dem Sozialministerium und den Trägerverbänden, sodass landesweit nicht von einer verbindlichen

³⁷ Hessen: „Moderierung und Bewältigung von Übergängen (Transitionen)“ (Hessisches Kultusministerium & Hessisches Sozialministerium, 2007, S.94ff.), Mecklenburg-Vorpommern: „Übergänge gestalten“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2010) und Thüringen: „Gestaltung von Übergängen“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2010, S.37ff.).

³⁸ Unter einer Mussvorschrift wird rechtlich verstanden, dass ein Recht ohne Ermessensspielraum zwingend eingehalten werden muss (Rechtslexikon, 2015).

³⁹ Unter einer Sollvorschrift wird rechtlich verstanden, dass ein Recht mit einem begrenzten Ermessensspielraum eingehalten werden sollte. Es handelt sich um keine zwingend einzuhaltende, sondern um eine gebietende Bestimmung (Rechtslexikon, 2015).

Umsetzung auszugehen ist. Herrmann (2014, o. S.) resümiert unter Bezugnahme aller 16 Bundesländer, dass „*nur ein geringer bis sehr geringer Verbindlichkeitsgrad festzustellen [ist, die] über eine Selbstverpflichtung kaum hinausgehen.*“

2.2.3 Gesetzliche Regelungen zur Einschulung

Der Eintritt in die Schule wurde von 1964 bis 1997 durch das sogenannte „Hamburger Abkommen“ geregelt - verabschiedet von der Kultusministerkonferenz (1964). Danach wurden die zwei Einschulungskriterien Einschulungsalter und die Feststellung von „Schulfähigkeit“ (definiert als notwendiger geistiger, körperlicher und seelischer Entwicklungsstand, entnommen aus Faust, 2013, S. 10) festgelegt. Alle Kinder, die bis zum 30. Juni ihr sechstes Lebensjahr vollendeten, wurden schulpflichtig und deutschlandweit einheitlich zum neuen Schuljahr eingeschult. Schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder konnten zurückgestellt werden; schulfähige, aber noch nicht schulpflichtige Kinder konnten vorzeitig eingeschult werden. Diese bis dato einheitliche Regelung wurde durch die aktuell gültigen „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang“ (KMK, 1997) abgelöst. Dieser Beschluss gewährt den Ländern seitdem mehr Freiraum in der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich mit dem vorrangigen Ziel

„einerseits Maßnahmen zur Reduktion der teilweise hohen Zurückstellungsquoten zu ergreifen, zum anderen Eltern bzw. Erziehungsberechtigte zu ermutigen, von der Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung Gebrauch zu machen, wenn die erforderlichen Voraussetzungen gegeben sind“ (KMK, 1997, S.2).

Einschulungskriterium Alter

In Deutschland bestehen drei verschiedene Begrifflichkeiten hinsichtlich des Einschulungszeitpunktes: die vorzeitige, die fristgerechte und die verspätete Einschulung.

Die fristgerechte Einschulung entspricht dem Einschulungszeitpunkt nach Vorgabe des Landesschulgesetzes. Vorzeitige und verspätete Einschulungen umfassen dementsprechend Abweichungen des regulären Einschulungszeitpunktes nach „vorne“ oder „hinten“.

Seit der Möglichkeit der Stichtagsflexibilisierung (KMK, 1997) hat sich die Einschulungspraxis in den 16 Bundesländern zum Teil in erheblichem Maße verändert (vgl. Kluczniok, 2012, S.17). Der Stichtag variiert zwischen dem 30. Juni und dem 30. September, wobei die Mehrheit der Länder am traditionellen Stichtag, den 30. Juni, festhält. Sechs Bundesländer⁴⁰ haben ihn allerdings nach hinten verschoben. Da der Stichtag das späteste

⁴⁰ Thüringen (1. August); Rheinland-Pfalz (31. August); Brandenburg und Baden Württemberg (30. September); Berlin (31. Dezember) und Brandenburg (31. Dezember).

Einschulungsalter festlegt, werden insgesamt größere Anteile des Jahrgangs schulpflichtig⁴¹. Ferner wurde in allen Bundesländern bis auf Bayern eine Stichtagsflexibilisierung eingeführt. Im Gegensatz zur gesetzlichen Schulpflicht wird das Kind durch Anmeldung der Eltern schulpflichtig (vgl. Faust, 2006). Diese novellierten Regelungen können folglich zu einer Altersdifferenz der Kinder von bis zu drei Jahren beim Schulanfang führen.

Einschulungskriterium Schulfähigkeit

Für Kinder, die zwar entsprechend ihres Alters schulpflichtig sind, allerdings noch nicht als „schulfähig“ gelten, besteht in einigen Bundesländern die Option der Zurückstellung. In diesem Fall besuchen die Kinder entweder ein Jahr länger die Kita oder besuchen eine der in einigen Bundesländern angebotenen schulvorbereitenden Einrichtungen. Die sogenannten „Vorklassen“ und „Schulkindergärten“ stehen unter schulischer Trägerschaft, gehören allerdings nicht dem Regelschulsystem an.

Zentrale Inhaltsbereiche des Kriteriums Schulfähigkeit lassen sich beispielhaft am §58 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG, 2005 i. d. F. von 2012) verdeutlichen.

Als nicht schulfähig gelten *„Kinder, die noch nicht den für den Schulbesuch erforderlichen körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklungsstand haben“* (§58, Abs. 3, HSchG).

Die Entscheidung über Zurückstellungen oder vorzeitige Einschulung trifft der jeweilig zuständige Schulleiter im Kontext der Schulfähigkeit. Diese kann sich unter Umständen auch auf Gutachten von Experten aus anderen Bereichen (z.B. schulärztliche Untersuchung, psychologisches Gutachten) oder auf die Beurteilung durch die Kindertagesstätte stützen.

In den Bundesländern Berlin und Brandenburg gilt als relevantes Kriterium für die Einschulung des Kindes lediglich das Alter des Kindes. Die Möglichkeit der Zurückstellung bei nicht schulfähigen Kindern wurde abgeschafft. Dieser Entscheidung ging eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Schulfähigkeitsbegriff an sich voraus. Der Arbeitskreis Grundschule forderte seine generelle Abschaffung, weil die Überprüfung der Schulfähigkeit *„als Hürde Kinder von der Schule fernhält“* (Faust-Siehl, Garlichs & Ramseger, 1996, S.2). Das Alter allein solle über den Zeitpunkt der Einschulung entscheiden. Die Schule habe dann die Aufgabe, die Schulfähigkeit gemeinsam mit den Kindern zu erarbeiten. Kammermeyer (2000) kritisierte diese Position des Grundschulverbands und plädierte für die Festhaltung am Schulfähigkeitsbegriff. Sie begründete dies mit dem neueren Verständnis der Schulfähigkeit,

⁴¹ Puhani & Weber (2007) kritisieren die Bestrebungen der Bundesländer das Einschulungsalter zu senken. In ihrer Studie „Does the Early Bird Catch the Worm?“ kommen sie zu dem Schluss, dass später eingeschulte Kinder langfristig Vorteile im Schulsystem erzielen. Begründet wird dies durch ein besseres Leseverständnis der älteren Schüler am Ende der Grundschulzeit und einer höheren Wahrscheinlichkeit des Besuchs eines Gymnasiums.

wonach nicht nur das Kind an diesem Prozess beteiligt ist, sondern - im Sinne Bronfenbrenners - die Schule gemeinsam mit der Familie interaktiv an diesem Prozess teilhaben soll unter Berücksichtigung der jeweiligen lebensweltlichen- gesamtgesellschaftlichen Bedingungen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Übergangsphase Kita-Schule in rechtlicher wie verwaltungstechnischer Hinsicht tendenziell unübersichtlich und zwischen den Bundesländern gering vergleichbar ist. Ferner bringen politische Regierungswechsel in den einzelnen Bundesländern teilweise Änderungen im Bildungsbereich mit sich, sodass sich kaum verlässlich-dauerhafte Vergleichsparameter ergeben (Beispiel: Der Regierungswechsel in Thüringen 2014 führte teilweise zur Neuordnung der Zuständigkeiten im Bereich Bildung und Jugendhilfe). Gleichwohl scheint die generelle Bedeutung des Übergangs Kita-Schule für die kindliche Entwicklung in allen Bundesländer unumstritten zu sein und die Notwendigkeit der Kooperation im Übergang Kita-Schule wird in den landesrechtlichen Verordnungen vielfach explizit betont.

2.3 Abstimmung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses zwischen Kita und Schule im Übergang

Die beiden Bildungsstufen (Elementar- und Primarbereich) unterliegen einem eigenen Bildungsauftrag, dessen Bildungsinhalte sich teilweise überschneiden. Innerhalb der Übergangsphase von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule entsteht ein gemeinsames pädagogisches Handlungsfeld beider Institutionen. Im gemeinsamen Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ wird betont, dass für die Sicherstellung der Kontinuität des kindlichen Lernens ein *„gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln“* (vgl. JFMK & KMK, 2004, S.9) sowie die *„Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“* (vgl. ebd., S.9) erforderlich sind.

Die Abstimmung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kita und Schule birgt einige Hürden, aber auch Chancen, die im Verlauf des Kapitels herausgearbeitet werden. Einleitend werden zentrale Aspekte zum jeweiligen Bildungsauftrag beider Institutionen dargestellt. Darauf aufbauend werden Diskussionsansätze zum gemeinsamen Bildungsverständnis im Übergang Kita-Schule vorgestellt, die sowohl Annäherungs- als auch Abgrenzungsmotive seitens Kita und Schule thematisieren.

Bildungsauftrag der Kita

Mit der Einführung der Trias „*Betreuung, Erziehung, Bildung*“ (§ 22 Abs. 2 SGB VIII) wurde der Bildungsauftrag des Elementarbereichs gesetzlich im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verankert und nicht dem Schulbereich zugeordnet. In diesem Zuge wurden allerdings „*keine weitergehenden Ausführungen zum Auftrag des Kindergartens*“ (Regel & Kühne, 2000, S.2) getroffen. Bundesweite Fachdiskussionen über die Bestimmung und Auslegung des Bildungsbegriffs waren die Folge und führten zur Entwicklung von Bildungsplänen in allen Bundesländern mit dem Ziel, den Bildungsbegriff zumindest auf Länderebene zu präzisieren, Bildungsstandards zu etablieren und den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen zu beschreiben, sodass seine Stellung im Bildungssystem offensichtlich wird (z.B. JFMK & KMK, 2004; Laewen & Andres, 2002).

Sigurd Hebenstreit veröffentlichte 2008 eine Analyse über die Verwendung des Bildungsbegriffs in den 16 Bildungsplänen. Länderübergreifend stellte er insbesondere drei Gemeinsamkeiten im Bildungsverständnis fest:

- „1. *Bildung ist ein mit der Geburt beginnender, lebenslanger Prozess, der von den Bildungssubjekten eigenaktiv gesteuert wird und insbesondere in der frühen Kindheit auf einer sinnlichen und handelnden Basis beruht.*
2. *Der Bildungsprozess verschränkt dabei die Aufnahme der Erfahrungen des Außen mit den eigensinnigen Selbstdeutungen des Kindes.*
3. *Ziel des Bildungsprozesses ist die Verbindung des Subjektes mit der Außenwelt, indem Individualität und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen ausgeprägt werden“ (Hebenstreit, 2008, S. 48).*

Nach diesem Verständnis wird übereinstimmend ein Bild vom Kind eingenommen, „*das kompetent ist, aktiv ist und Sinn schafft*“ (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2007, S. 11). Trotz der genannten inhaltlichen Gemeinsamkeiten aller Bildungspläne der Bundesländer zeichnen sich auch starke Differenzen hinsichtlich des Bildungsverständnisses ab, die sich vorrangig aufgrund unterschiedlicher Bildungsansätze der frühen Bildung ergeben.

Insbesondere die beiden Ansätze Selbstbildung und Ko-Konstruktion wurden in bildungspolitischen Fachdiskussionen stark diskutiert und häufig als kontroverse Positionen⁴² dargestellt.

⁴² Elschenbroich (2001, „Weltwissen der Siebenjährigen“) und Zimmer (2000, „Situationsansatz“) belebten als weitere Positionen und Ansätze zum Bildungsauftrag die bildungspolitische Fachdiskussionen zusätzlich. Elschenbroich entwickelte einen sogenannten Bildungskanon, der Aussagen darüber enthält, welche Bildungserfahrungen Kleinkinder machen sollten. Dieser dient als Grundlage, um geeignete Bildungsangebote zu gestalten und an das Vorwissen der Kinder adäquat anzuknüpfen. Zimmer sieht den Bildungsauftrag von

Bildung als Selbstbildung

Der Begriff Selbstbildung im Zusammenhang der frühkindlichen Bildung wurde insbesondere durch Gerd E. Schäfer (2003) und Hans-Joachim Laewen (2002) geprägt. Er soll verdeutlichen, dass ein Kind nicht durch Andere gebildet werden kann, sondern sich selbst bilden muss. Dies bedeutet nicht im Umkehrschluss, dass Selbstbildungsprozesse von Kindern unabhängig ihrer sozialen Umwelten ablaufen:

„Frühkindliche Bildung [ist] in erster Linie Selbst-Bildung und wird entlang den Erfahrungen gewonnen, die Kinder in ihren Lebenszusammenhängen machen. Die wichtigste Erfahrung, die Kinder dabei machen, ist die Erfahrung, welche Bedeutung das hat, was sie da erleben oder erfahren. Diese Bedeutung wird im Prozess des sozialen Austausches erfahren: Deshalb ist Selbstbildung immer nur als Selbstbildung innerhalb sozialer Bezüge denkbar“ (Schäfer 2003, S. 31).

Laewen (2002) betont zusätzlich, dass Bildung und Erziehung getrennt voneinander zu sehen sind. Bildung wird von ihm als Selbstbildung des Kindes aufgefasst, der Pädagogik kommt die Aufgabe der Erziehung zu. Ausgehend davon entwickelte er ein Bildungs- und Erziehungskonzept mit einem zugehörigen Bildungsauftrag, *„Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung zu beantworten und herauszufordern und durch Betreuung zu sichern“* (Laewen, 2002, S. 92). Erziehung wird in diesem Verständnis zur Aktivität der Erwachsenen und Bildung zur Aktivität der Kinder (unter Begleitung, Unterstützung und Anregungen der Erwachsenen).

Bildung als Ko-Konstruktion

Der Begriff Ko-Konstruktion wird innerhalb der frühkindlichen Bildung insbesondere mit dem Wissenschaftler Wassilios E. Fthenakis (2002) verbunden. Er stellt die Interaktionsprozesse zwischen Kind und Erwachsenen in den Mittelpunkt seines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Bildung. Die inhaltliche Abgrenzung zum Selbstbildungsansatz begründet er wie folgt:

"Bildung wird demnach nicht - wie bislang - primär als individuumzentrierter bzw. als Selbstbildungsansatz (das Kind bildet sich selbst) definiert, sondern vielmehr als sozialer Prozess, der jeweils im Kontext stattfindet und an dem sich - neben dem Kind - auch die Fachkräfte, die Eltern und andere aktiv beteiligen. Bildung wird damit als sozialer, ko-konstruktiver Prozess verstanden" (Fthenakis, 2004).

Im Gegensatz zu Schäfer sind frühkindliche Bildungsprozesse kontextualisiert und gezielt zu gestalten, die *„notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten“* (Fthenakis, 2002, S. 3). Die Vermittlung von Lernen und die Stärkung der

Basiskompetenzen sind dementsprechend zentrale Aspekte des ko-konstruktiven Ansatzes nach Fthenakis. Es wird eine deutliche Verbindung zwischen gesellschaftlichen Anforderung und der elementarpädagogischen Bildungsarbeit betont.

An dieser Stelle lässt sich eine starke Abgrenzung zum Selbstbildungskonzept im Sinne Schäfers erkennen. Für Schäfer ist eine Bedeutungsgleichsetzung von Wissensaneignung und Lernen mit Bildung nicht möglich. Auch die Verknüpfung von Bildung und Gesellschaft befürwortet er nicht und postuliert, dass Bildung des Individuums unabhängig *“von seinen Funktionen in der Gesellschaft und seinen Nutzen in der Gesellschaft sein [müsse]“* (Schäfer 2006, S.36).

Die Ansätze Selbstbildung und Ko-Konstruktion als Gegensätze zu begreifen, wie in bildungspolitischen Diskussion teilweise dargestellt, würde allerdings zu kurz greifen und die Gefahr der Missinterpretationen bergen: Denn beide Ansätze unterstreichen die Bedeutung des Zusammenwirkens von kindlicher Eigenaktivität und der sozialen Interaktion, allerdings mit abweichender Schwerpunktsetzung: Während Schäfer für gelingende Bildungsprozesse eine stärkere Akzentuierung auf das Kind selbst vornimmt, legt Fthenakis den Schwerpunkt insbesondere auf die Interaktion des Kindes mit dem soziale Umfeld.

Die abweichenden Definitionen zum Bildungsbegriff haben Einfluss auf den wahrgenommen Bildungsauftrag der Kindertagesstätte und können zu einer erheblichen Verunsicherung der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer professionellen Rolle führen (vgl. Schelle, 2011, S.14f.).

Ludwig Liegle nimmt mit seinem Ansatz zur Bildung und Erziehung in früher Kindheit eine eher ausgleichende, „sowohl-als-auch“⁴³ Position innerhalb der kontrovers geführten Diskussion ein (Stamm, 2012). Er betont, dass Erziehung und nicht Bildung als die professionelle Aufgabe der Fachkräfte für die Unterstützung und Anregung der Bildungsprozesse der Kinder im Vordergrund steht und umgeht folglich die Diskussionen über die Anteile der pädagogischen Fachkraft am kindlichen Bildungsprozess. Erziehung und Bildung seien allerdings eng miteinander verknüpft, *„denn was wäre Erziehung anderes als die Ermöglichung von Bildung, die Aufforderung zur Bildung. Und eben darin liegt die entscheidende professionelle Aufgabe der Fachkräfte“* (Liegle, 2009, S.6). Er unterscheidet dabei zwischen Formen der „indirekten“ und der „direkten“ Erziehung: Während direkte

⁴³ Unter der „sowohl-als-auch“ Position ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass Liegle sowohl den Ansatz von Fthenakis als auch den Ansatz von Schäfer berücksichtigt, aber keine Schwerpunktsetzung bzw. gegenseitige Bewertung der Wichtigkeit von Eigenaktivität des Kindes und sozialer Interaktion vornimmt.

Erziehung eine „gezielte Initiative“ (ebd., S.6) der pädagogischen Fachkraft beinhaltet, die darauf abzielt, dass das Kind die „Absicht des Erziehens bemerkt und sich dessen bewusst ist, dass und was es lernen soll“ (ebd., S.6), liegt der Fokus der indirekten Erziehung auf der „Eigeninitiative der Kinder“ (ebd., S.6), die zum Ziel hat, dass „die Kinder die Absicht des Erziehens nicht bemerken und sich dessen nicht bewusst sind, dass und was sie in bestimmten Situationen lernen“ (ebd., S.6).

Die beschriebenen Formen der Erziehung verdeutlichen die professionellen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte explizit und können dementsprechend Handlungsorientierung und –sicherheit im beruflichen Alltag geben. Ferner „entpolarisiert“ Liegle den Ansatz der Selbstbildung und der Ko-Konstruktion und führt diese zusammen:

Dieses Bildungsverständnis nimmt die selbsttätige Erkundung und Aneignung der Welt („Selbstbildung“) zum Ausgangspunkt. Er betont aber zugleich die Abhängigkeit der selbsttätigen Bildungsprozesse der Kinder vom entwicklungsangemessenen Anregungsgehalt ihrer Bildungswelten sowie vom Erleben und von der Gestaltung emotionaler und sozialer Beziehungen mit Ihresgleichen sowie mit Erwachsenen“ (Liegle, 2006, S.10).

In den Bildungsplänen der Länder spiegeln sich die unterschiedlichen Ansätze der frühen Bildung wider, sodass das zugrundeliegende Bildungsverständnis und der abgeleitete Bildungsauftrag von Bundesland zu Bundesland teilweise stark voneinander abweicht: Während beispielsweise in den Bildungsplänen von Bayern und Hessen der ko-konstruktive Ansatz Anwendung findet, liegt dem Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen der selbstbildende Ansatz zugrunde.

Insgesamt zeigt sich, dass die Realisierung eines einheitlichen Bildungsauftrages für eine Einrichtung wie der Kita von politisch-rechtlicher Seite aufgrund der heterogenen Trägerschaft, des föderalen Prinzips und der fehlenden verbindlichen Richtlinien für Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung nicht erfolgen kann (Liegle, 2008, S. 117). Liegle kommt folglich zu dem Schluss, dass der Individualität des einzelnen Kindes nur Rechnung getragen werden kann, wenn die pädagogischen Fachkräfte „so viele Bildungsaufträge [wahrnehmen] wie es Kinder gibt“ (ebd., S. 119).

Bildungsauftrag der Schule

Der Grundschule wird seit ihrem Bestehen ein Allgemeinbildungsauftrag zugesprochen, der durch die Verankerung der Schulpflicht hervorgehoben wird. Obwohl die Ausgestaltung des Bildungsauftrags der Hoheit der Bundesländer unterliegt, wurden zum Zweck der

Vereinheitlichung seitens der Kultusministerkonferenz länderübergreifende Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (KMK vom 02.07.1970 i.d.F. vom 06.05.1994) formuliert. Die Vermittlung grundlegender Bildung wird darin als allgemeiner Bildungsauftrag der Grundschule aufgefasst. Diesbezüglich wird der Grundschule die Aufgabe zuteil, schulpflichtige

„Kinder mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten so zu fördern, daß sich Grundlagen für selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten entwickeln sowie Erfahrungen im gestaltenden menschlichen Miteinander vermittelt werden“ (KMK, 1970 i.d.F. vom 1994, S.3).

Um sich den Aufgaben und Funktionen der Grundschule sowie dem Unterricht angemessen zu nähern, ist nach Speck-Hamdan (2011 S. 14 f.) die Berücksichtigung von drei Ebenen (Kinder, Lehrpersonen, Institution) erforderlich: Die Ebene der Kinder umfasst Themen, die sich auf die kindliche Entwicklung, Lernen und Lebenswelt beziehen; die Ebene der Lehrpersonen legt den Fokus auf die Kompetenzen und das Handeln der pädagogischen Fachkräfte; die Ebene der Institution Grundschule beschäftigt sich mit institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Allerdings seien die Ebenen nach Speck-Hamdan nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern beeinflussen und bedingen sich insbesondere in der praktischen Umsetzung wechselseitig. Das grundschulpädagogische Wissen befinde sich durch die *„Spreizung von Aufgaben“* (ebd., S. 15), die an die Grundschule herangetragen werden, ständig im Wandel, sodass die Inhalte der Ebenen nie statisch, sondern dynamisch zu betrachten seien (vgl. ebd., S. 19). Dies führe zu einer *„Art Patchwork“* (ebd., S. 17).

In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass sich die Grundschulpädagogik insgesamt und der abzuleitende Bildungsauftrag sowie die didaktische Umsetzung in verschiedenen Spannungsverhältnissen bewegt (vgl. Petillon, 1997; Duncker, 2010; Speck-Hamdan, 2011). Insbesondere die Doppelfunktion der Grundschule von gleichzeitiger Förderung (grundlegender Bildung für alle Kinder) und Auslese (Selektionsfunktion der Schule) verdeutlicht die Herausforderung des pädagogischen Handelns als vermeintlich *„unauflösbare[n] Gegensatz“* (Duncker, 2007, S. 21). Während Duncker die Spannungsverhältnisse grundschuldidaktischen Handelns eher als ein Balancieren *„einander gegensätzlichen und widersprüchlichen Positionen“*⁴⁴ (vgl. Duncker, 2010, S. 338) seitens der

⁴⁴ Didaktische Spannungsfelder als widersprüchliche Positionen im Sinne Dunckers sind beispielsweise Instruktion und Ko-Konstruktion, Unterrichtung und Selbstbildung, Zielorientierung und Situationsorientierung (vgl. Neuß, 2013, S.15).

Lehrpersonen begreift, wählt Petillon den Begriff der „Zielkonflikte“⁴⁵ (Petillon, 1997, S.292).

Die beschriebene Dynamik der Grundschulpädagogik und die davon betroffenen Spannungsfelder zeigen die Erschwernis einer Konkretisierung des Bildungsauftrags der Grundschule auf.

Wolfgang Einsiedler (2000, S.39) hat diesen Versuch unternommen und den Bildungsauftrag der Grundschule anhand der drei Bereiche „Wissen und Verstehen“, „Interessen entwickeln“ und „Wertorientierung anbahnen“⁴⁶ zusammengefasst. Auch Karin von Bülow (2011, S. 37ff.) definiert den Bildungsauftrag der Grundschule - auf Basis ihrer Analyse von Fachliteratur im Bereich Grundschulpädagogik – und unterteilt ihn in die vier Aufgabenbereiche: „Vermittlung von Wissen“, „Vermittlung von Aufgeschlossenheit gegenüber Bildungsbereichen“, „Aufbau von Werthaltungen“ und „Stärkung der Persönlichkeit“. Die ersten drei Bereiche orientieren sich dabei sehr stark an den oben genannten Arbeiten Einsiedlers, sodass sich die folgende Darstellung auf die von Bülows herausgearbeiteten Bereiche beschränkt:

Die Vermittlung von Wissen nimmt innerhalb des schulischen Bildungsauftrags einen wichtigen Stellenwert ein und trägt damit der Erkenntnis Rechnung, dass Wissen die Voraussetzung von Bildung darstellt. Das zu vermittelnde Wissen wird zusätzlich häufig in deklaratives Wissen (faktisch vorhandenes Wissen, „knowing that“) und prozedurales Wissen (praktisch nutzbares Wissen, „knowing how“) unterteilt (z.B. Ryle, 1968; Schnotz, 1994). In dem Beschluss „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (KMK, 1994, S.4) ist diese Unterteilung verankert:

„Faktenwissen dient der Orientierung im Alltag und erleichtert routiniertes Handeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen aber auch lernen, wie Wissen erworben, gespeichert und verfügbar gemacht werden kann.“

Insbesondere Lesen lernen, Schreiben lernen und Rechnen lernen werden als Kulturtechniken im gleichen Beschluss hervorgehoben.

⁴⁵ Zielkonflikte im Sinne Petillons sind Gegenwart und Zukunft, Kind und Gesellschaft, Kind und Sache, Freiraum und Grenzziehung, Differenzierung und Integration, nicht-kognitiver und kognitiver Entwicklungsförderung (vgl. Speck-Hamdan, 2011, S.17).

⁴⁶ Unter „Wissen und Verstehen“ fällt deklaratives Wissen (Begriffs- und Zusammenhangswissen), prozedurales Wissen (Wissen über Verfahren und Routinen), Integration von Wissen, Verstehen von Zusammenhängen und metakognitives Wissen/Lernstrategien; „Interessen entwickeln“ beinhaltet positive Einstellung zu Lerngegenständen, Lernmotivation, Identitätsentwicklung und „Wertorientierung anbahnen“ meint Selbstverantwortlichkeit, soziale Verantwortungsbereitschaft, soziale Handlungsfähigkeit, Wertschätzung der natürlichen Lebensgrundlagen sowie Wertschätzung der kulturellen Grundlagen. Für weitere Darstellungen siehe Einsiedler (2000).

Die Vermittlung von Wissen geht über die reine Wissensaneignung hinaus und umfasst zusätzlich die Kompetenzen Reflexion (Zusammenhänge herstellen und Strukturen herstellen), Kommunikation (Mitteilungen erkennen, verstehen und senden) und Zeichen (Symbolsysteme anwenden, entschlüsseln und nutzen).

Die Vermittlung von Aufgeschlossenheit gegenüber Bildungsbereichen dient der eigenständigen Bereitschaft des Individuums zum Weiterlernen – insbesondere im Sinne des lebenslangen Lernens. Ziel ist es, sich neue Bildungsbereiche zu erschließen, die über die Schule hinausgehen und die Sinnhaftigkeit des eigeninitiativen Lernens verdeutlichen.

Der dritte Aspekt des Bildungsauftrags liegt im Aufbau von Werthaltungen. Der zugrundeliegenden Überzeugung, dass „*Bildung nicht wertneutral gefasst werden kann*“ (Einsiedler et al., 2005, S. 219), wird hier Rechnung getragen.

Schließlich vervollständigt die Stärkung der Persönlichkeit den Bildungsauftrag der Grundschule. Von Bülow (2011) sieht in dieser Kategorie die Unterstützung des Kindes in seiner Individualität, die insbesondere Leistungen und Lebensbewältigung umfasst.

Insgesamt kommt von Bülow allerdings zu dem Schluss, dass der theoretische Diskurs über den Bildungsauftrag der Grundschule zumeist lediglich in grundschulpädagogischen Einführungswerken aufgegriffen und folglich in der Tendenz oberflächlich bearbeitet wurde (vgl. ebd., S. 40).

Obwohl der Bildungsauftrag der Grundschule nicht abschließend definiert werden kann, bleibt festzuhalten, dass die Bildungsaufgaben der Institution Grundschule immer im Sinne Comenius „*Omnes, Omnia, Omnino excoli*“ („Alle alles ganz zu lehren“, Schorch, 2007, S.44) verstanden werden sollen und folglich der Auftrag besteht, alle Kinder zu beschulen und einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz⁴⁷ zu verfolgen. Die Kultusministerkonferenz (1994, S.4) unterstreicht diese Auffassung und stellt zusammenfassend fest:

„Das Hauptaugenmerk in der Grundschule liegt auf einer Förderung aller Schülerinnen und Schüler, die ganzheitlich alle Sinne erfassen soll.“

⁴⁷ Die ganzheitliche Betrachtung beinhaltet zusammenfassend das Erreichen von kognitiven als auch nicht-kognitiven Lernzielen. Dies führt gleichzeitig zu einem Zielkonflikt der Grundschule, da Lernleistungen in der Regel ausschließlich kognitiv erfasst werden (vgl. Liebers, 2008, S. 112).

Gemeinsames Bildungsverständnis von Kita und Schule

Die beiden Bildungsinstitutionen Kita und Schule folgen im Aufbau des deutschen Bildungssystems direkt aufeinander. In der Übergangsphase vom Elementar- in den Primarbereich berühren sich beide Institutionen in ihrer pädagogischen Arbeit mit Kindern, sodass die Verfolgung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses selbstverständlich sein müsste. Insbesondere fünf Berührungspunkte lassen sich nach Speck-Hamdan (2011, S. 7ff.)⁴⁸ identifizieren, die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte beider Bildungsorte stellen: Unterstützung bei der kindlichen Bewältigung des Übergangs („Transitionsansatz“ als Orientierung, siehe Kapitel 1.2), die Ermöglichung von kontinuierlichen Entwicklungs- und Lernprozessen in der Bildungsbiographie des Kindes, Aufbau und Sicherung eines gemeinsamen Bildungsfundaments seitens Kita und Schule, die Wahrung des ganzheitlichen Blicks auf die kindliche Persönlichkeit und die Betrachtung der heterogenen Gruppe als Regelfall und die Förderung der kindlichen Gemeinschaft.

Ein gemeinsamer Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz (2009) hebt aufgrund einer Fülle gemeinsamer Berührungspunkte die Notwendigkeit der verbindlichen Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule hervor, damit

„beide Partner der frühen Bildung und Erziehung systematisch zusammenwirken und so den Prozess des Übergangs im Interesse des Kindes entsprechend gestalten“ (JFMK & KMK, 2009, S.6).

Weiter heißt es:

„Die grundgesetzlich unterschiedliche Verankerung der Systeme des Elementar- und Primarbereichs begründet verschiedene Traditionen der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags. Dies findet in der Orientierung an der Bildungsbiografie des einzelnen Kindes eine gemeinsame Ausrichtung. Elementar- und Primarpädagogik leisten jeweils einen spezifischen Beitrag zu Bildung und Erziehung, der den Entwicklungsphasen des Kindes entspricht. Dem Grundsatz nach sind deshalb Besonderheiten des jeweiligen pädagogischen Angebots (inhaltlich wie methodisch) angemessen und notwendig“ (ebd., S.5).

Der Beschluss räumt demnach ein, dass die Bildungsinstitutionen grundsätzlich einen eigenen Bildungsauftrag bzw. Bildungsverständnis innehaben.

⁴⁸ Die fünf Berührungspunkte tragen folgende Überschriften: „Der gemeinsam zu bewältigende Übergang“ (Transitionsansatz), „Der Bezug auf die Kontinuität der individuellen Entwicklungen und Lernprozesse“, „Der Aufbau eines Bildungsfundaments“, „Der Blick auf die ganze Persönlichkeit der Kinder“, „Die Gruppe der gemeinsam lernenden (und spielenden) Kinder“.

Speck-Hamdan stellt diesbezüglich fest:

„In der Grundschulpädagogik geht es um das Zusammenspiel von Lehren und Lernen, in der Elementarpädagogik eher um das Zusammenspiel von pädagogischen Handlungen und dem Lernen der Kinder“ (Speck-Hamdan, 2011, S.20).

Allerdings soll das pädagogische Handeln der Fachkräfte beider Bildungsorte zur Sicherung der Entwicklungs- und Bildungskontinuität des Kindes im Übergang aufeinander bezogen werden. Hierbei gilt es vor allem, die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen von Kita und Schule zu nutzen, welche *„in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen“* (JFMK & KMK, 2004, S.8).

Obwohl diese Beschlüsse aus dem Jahr 2004 und 2009 die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eindeutig betonen, gibt es Vorbehalte auf beiden Seiten. Innere und äußere Abgrenzungsmotive ziehen sich durch die Geschichte der Kita und der Grundschule und sind bis heute mehr oder weniger stark vertreten (vgl. Speck-Hamdan, 2011, S. 9). Der Elementarbereich fürchtet beispielsweise die Verschulung der Kindertageseinrichtungen und die Reduzierung auf eine Institution mit Zubringerfunktion für die Schule. Es sind daher deutliche Abgrenzungsbestrebungen zur Schule vorhanden.

Schäfer (2005, S. 65) postuliert, dass der vorschulische Bildungsbereich

„sich nicht als Vorbereitung auf die Schule definieren“ lässt und eine „eigene Zeitspanne (benötigt), die nicht willkürlich zu Gunsten der Schule eingeengt werden darf“.

Liegle (2006, S. 145) befürwortet das Beharren auf einen eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertagesstätten, um bildungspolitische Tendenzen entgegenzuwirken eine

„vom Kindergarten [...] ausdrückliche Schulvorbereitung zu erwarten - und zumindest im letzten Kindergartenjahr - schulbezogene Lerninhalte (Kulturtechniken) und Lernmethoden zu etablieren.“

Roßbach (2008, S. 126) gibt zu bedenken, dass die

„zu starke Betonung der Eigenständigkeit des Bildungsauftrags des Kindergartens in Abgrenzung zur Schule [die Gefahr in sich birgt], die Vorbereitung der Kinder auf die konkreten Anforderungen der Grundschule zu vernachlässigen.“

Er könne ausdrücklich nicht um die Vorverlegung schulischer Inhalte und Lernformen gehen, sondern es sei die Förderung grundlegender Kompetenzen von Kindern gemeint.

Faust (2010, S.10) stellt für den Primarbereich fest, dass der Schulanfang als „*Stunde null*“ in der Überzeugung von Lehrkräften immer noch weit verbreitet sei. Dies sei unter anderem darin begründet, dass sie

„die Erstbegegnung mit Buchstaben für ihre Aufgabe halten oder gegen die Förderung von Vorläuferfähigkeiten sind, weil sie befürchten, dass sich dadurch die Heterogenität der Schulanfänger erhöht“ (ebd., S.10).

Die Vorbehalte beider Institutionen verdeutlichen die Schwierigkeit, einen gemeinsamen Bildungsauftrag bzw. ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln (vgl. Carle & Samuel 2007, zit. nach Klaudy & Torlümke, 2010, S. 71).

Die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs sind allerdings insbesondere in der Übergangsphase gefordert, das Kind und seine Eltern als Übergangsbewältiger in den Mittelpunkt aller Überlegungen zu stellen (vgl. Kap. 1.2, S.13): Welche Maßnahmen unterstützen das Kind und seine Eltern den Übergang adäquat zu bewältigen und in der Schule gut anzukommen?

Ausgehend von dieser Frage sollte ein gemeinsamer Bildungsauftrag der Institutionen im letzten Kita-Jahr und am Schulanfang definiert werden und sich die praktische Gestaltung daran orientieren.

Zusammenfassend stellt die Übergangsphase Kita-Schule alle am Transitionsprozess beteiligten pädagogischen Fachkräfte vor die verantwortungsvolle Aufgabe, den eigenständigen Bildungsauftrag beider Institutionen zu wahren und gleichzeitig ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln:

„Die Diskussion um einen gleitenden Übergang [...] darf nicht zur Verschulung des Kindergartens und nicht zum Verspielen des Lernens in der Schule führen“ (Lichtenstein-Rother & Röbe, 2005, S. 64).

„Die Schule ist keine Paukanstalt und die Kindertageseinrichtung keine Bewahranstalt (...). Es geht um eine Verbesserung der Anschlussfähigkeit der kindlichen Lernprozesse und um eine Optimierung des Übergangs. Gelingt eine Annäherung auf dieser Basis, sind nur die Entwicklungs- und Lernprozesse selbst Orientierungspunkte für das pädagogische und didaktische Handeln und eine Bindung der Bildungsziele an Institutionen wird obsolet. Kindergarten und Grundschule sind gleichermaßen für ihre Erfüllung zuständig“ (Speck-Hamdan, 2011, S.22).

3 Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Folgen für den Übergang Kita-Grundschule

Das deutsche Bildungssystem umfasst ein ausdifferenziertes Regel- und Sonderschulsystem. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 ist Deutschland die Verpflichtung eingegangen, jedem Kind - nach einer „gewissen“ jedem Vertragsstaat eingeräumten Übergangsfrist - den Zugang zum allgemeinbildenden System (d.h. Regelschulsystem) zu ermöglichen (Art. 24 UN-BRK, 2009: Recht auf inklusive Bildung). Die Legitimation bzw. die zukünftige Ausgestaltung des Systems Sonderschule wurde damit eine zentrale bildungspolitische Frage, mit der sich Bund und Länder auseinandersetzen und Lösungen generieren müssen. Unbestritten ist, dass das deutsche Bildungssystem vor einem tiefgreifenden Umgestaltungsprozess steht, welcher zwar schon begonnen hat, aber bisher partiell, indifferent und weitestgehend ohne erkennbare Systematik bleibt.

Dieses dritte Kapitel zielt darauf ab, einige zentrale Herausforderungen des Bildungssystems zu skizzieren, die sich durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ergeben haben. Hierbei wird insbesondere der Fokus auf die Übergangsphase von der Kita in die Schule gelegt.

Im Kapitel 3.1 wird zunächst ein Überblick über zentrale Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention gegeben. Anschließend wird der Begriff „Inklusion“ (als zentraler Leitgedanke der Konvention) für die vorliegende Arbeit definiert und anhand der „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ – in Abgrenzung zu den Vorstufen Extinktion, Exklusion, Separation und Integration veranschaulicht. Darauf aufbauend wird gesondert auf das Verhältnis zwischen den Begrifflichkeiten Integration und Inklusion eingegangen, da ihre inhaltliche Abgrenzung von Wissenschaftlern intensiv diskutiert wird.

Ausgehend von der Klärung des Begriffs „Inklusion“ wird im Kapitel 3.2 das Recht auf inklusive Bildung nach Art. 24 UN-BRK erläutert und dessen Tragweite für das deutsche Bildungssystem unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs Kita-Schule verdeutlicht. Ferner werden zwei zentrale Inhaltsbereiche für die Umsetzung inklusiver Bildung betrachtet: *Erstens* der Umgang mit Heterogenität und *zweitens* die Umsetzung individueller Förderung im (vor-)schulischen Setting.

Im Kapitel 3.3 werden ausgewählte bildungsstatistische Analysen zum aktuellen Stand der Umsetzung von inklusiver Bildung im deutschen Bildungssystem auf der Basis quantitativer Daten wie z.B. dem fünften Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) präsentiert. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, in welchem Ausmaß das Recht auf inklusive Bildung seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahre 2009 im Bildungssystem

realisiert wurde. Dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit entsprechend liegt der Fokus der Darstellungen auf dem Übergang von der Kita in die Grundschule.

3.1 Inklusion als Leitgedanke der UN-Behindertenrechtskonvention

3.1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“⁴⁹ (Kurztitel: UN-Behindertenrechtskonvention; Abkürzung: UN-BRK) ist als Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen gemeinsam mit dem dazu gehörenden „Fakultativprotokoll“ am 13. Dezember 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York beschlossen worden und am 3. Mai 2008 in Kraft getreten. Deutschland ratifizierte die UN-Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009⁵⁰ (UN-BRK, 2009).

Insgesamt wurde das Übereinkommen von 159 Staaten gezeichnet und von 151 Staaten ratifiziert, das Fakultativprotokoll von 92 Staaten gezeichnet und von 85 Staaten ratifiziert (Stand 01/2015; United Nations Enable, 2015). Die Bundesrepublik Deutschland gehörte zu den Erstunterzeichnern.

Ziel der Konvention ist es,

„den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (Artikel 1 Absatz 1 UN-BRK, 2009).

Zu den Menschen mit Behinderungen zählen

„Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Artikel 1 Absatz 2 UN-BRK, 2009).

Die Konvention besteht neben der Präambel aus 50 Artikeln:

- Artikel 1 bis 9 UN-BRK:

Der „Allgemeine Teil“ enthält Vorgaben, die für die Auslegung und Anwendung der Konvention bedeutsam sind. Thematisiert werden beispielsweise Zweck (Art.1), grundlegende Begriffsdefinitionen (Art.2) sowie grundlegende Prinzipien der Konvention (Art.3).

⁴⁹ Der englische Orginaltitel lautet „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (CRPD).

⁵⁰ Weltweit wurde die UN-Behindertenrechtskonvention bislang von insgesamt 159 Staaten entweder durch Ratifizierung, Beitritt oder formale Bestätigung angenommen (United Nations, 2015).

- Artikel 10 bis 30 UN-BRK: Im „Besonderen Teil“ sind die einzelnen Menschenrechte aufgeführt, von denen insbesondere Artikel 24 (siehe Kap. 3.2, S.56ff.) für die vorliegende Arbeit eine hohe Relevanz besitzt:

*Recht auf Leben (Artikel 10); Gefahrensituationen und humanitäre Notlagen (Artikel 11); Gleiche Anerkennung vor dem Recht (Artikel 12); Zugang zur Justiz (Artikel 13); Freiheit und Sicherheit der Person (Artikel 14); Freiheit von Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe (Artikel 15); Freiheit von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch (Artikel 16); Schutz der Unversehrtheit der Person (Artikel 17); Freizügigkeit und Staatsangehörigkeit (Artikel 18); Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft (Artikel 19); Persönliche Mobilität (Artikel 20); Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen (Artikel 21); Achtung der Privatsphäre (Artikel 22); Achtung der Wohnung und der Familie (Artikel 23); **Bildung (Artikel 24)**; Gesundheit (Artikel 25); Habilitation und Rehabilitation (Artikel 26); Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27); Angemessener Lebensstandard und sozialer Schutz (Artikel 28); Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben (Artikel 29); Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport (Artikel 30)*

- Artikel 31 bis 50 UN-BRK: Hierunter fallen Bestimmungen zur Implementierung und Überwachung des Abkommens (Art. 31-40) sowie Schlussbestimmungen z.B. zum Unterzeichnen, Inkrafttreten oder Kündigen der Konvention (Art. 41-50).

Das Fakultativprotokoll ist ein eigenständiger völkerrechtlicher Vertrag, der insgesamt 18 Artikel enthält und die UN-BRK um das Verfahren der Individualbeschwerde und das Untersuchungsverfahren erweitert.

Zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention wurde eine Monitoring-Stelle (ansässig im unabhängigen Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin, Abkürzung: DIM) eingerichtet mit dem Auftrag

„die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Sinne der Konvention zu fördern und zu schützen sowie die Umsetzung der UN-BRK in Deutschland konstruktiv wie kritisch zu begleiten“ (DIM, 2011, S.1).

Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde in fünf offiziellen, rechtsgültigen Sprachen veröffentlicht: Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Die deutsche Übersetzung ist nicht rechtsverbindlich, sondern dient lediglich als Orientierung.

3.1.2 Begriffsdefinition: Inklusion

Der Begriff „Inklusion“ wurde als Leitgedanke der UN-Behindertenrechtskonvention bekannt, da er für die

„Offenheit eines gesellschaftlichen Systems in Bezug auf soziale Vielfalt [steht], die selbstverständlich Menschen mit Behinderungen einschließt“ (Aichele, 2010, S. 16).

Über die Definition des Begriffs „Inklusion“ besteht keine allgemeine Gültigkeit.

Für die vorliegende Arbeit wird die Begriffsdefinition von Andreas Hinz gewählt, die insbesondere im (sonder-)pädagogischen und bildungspolitischen Kontext weite Verbreitung und Zustimmung gefunden hat und Inklusion (lat. includere = einschließen, einbeziehen) für den Bildungsbereich aufgreift.

Im Handlexikon der Behindertenpädagogik (2006, S.98) formuliert Hinz Inklusion als einen

„...allgemeinpädagogische[n] Ansatz⁵¹, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen - und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.“

Diese Definition legt den Schwerpunkt auf verschiedene Bereiche: Ausdrücklich betont allerdings Hinz Inklusion als ein Menschenrecht auf die persönliche Entfaltung und uneingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang stellt er insbesondere den Bildungssektor als wesentlichen Faktor heraus, der gemäß dem Inklusionsgedanken den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für alle Menschen ideell sowie rechtlich und operativ gewährleisten müsse.

Inklusion als eine der Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik im schulischen Kontext

Das Themenkomplex „Inklusion“ – insbesondere bezogen auf den schulischen Kontext - lässt sich am deutlichsten anhand des Stufenmodells „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“ veranschaulichen. Dieses wurde von Bürli (1997) entwickelt und hat insbesondere durch Sander (2004, 2008) und Hinz (2004a) einen hohen Bekanntheits- und Akzeptanzgrad erreicht. Die vier Stufen (Inklusion, Integration, Separation und Exklusion) wurden von Wocken (2009) um die Vorstufe Extinktion ergänzt und unter dem Titel „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ zusammengefasst.

⁵¹ Karl-Heinz Dammer (2013) weist darauf hin, dass der Begriff „allgemeinpädagogisch“ in diesem Zusammenhang nicht mit dem Begriff „Allgemeine Pädagogik“ verwechselt werden darf. Mit allgemeinpädagogisch ist paradoxerweise ein spezifisches Verständnis der Sonderpädagogik gemeint, zu verstehen als „jegliche Pädagogik (...), die sich nicht mit Behinderten befasst“ (Dammer, 2013, S.2), allerdings im Sinne „ein[es] allgemeinpädagogische[n] Blick[s] auf die Sonderpädagogik und ihren Diskurs“ (ebd., 2013, S.2) zu lesen.

Die unterste Stufe der Behindertenpolitik und -pädagogik bildet die Extinktion. In diesem Verständnis werden Menschen mit Behinderung als rechtlose Wesen gesehen, die ein „unwertes Leben“ führen und der Auslöschung bedürfen. Als trauriges Beispiel für die Umsetzung von Extinktion und damit der Tötung von Menschen mit Behinderung kann die Euthanasie im Nationalsozialismus angeführt werden (vgl. Wocken, 2009, S. 1).

Exklusion bedeutet übersetzt „Ausschluss“ und meint im Kontext der Sonderpädagogik, dass Kinder mit Behinderung vom Schulbesuch ausgeschlossen sind. Entsprechend dieser Denke haben diese Kinder kein Recht auf einen Zugang zum Bildungs- und Erziehungssystem. Für sie findet keinerlei Beschulung durch den Staat statt. Diese Situation spiegelt die deutschen Verhältnisse im 18. Jahrhundert wider (vgl. ebd., 2009, S.1).

Separation („Absonderung“ bzw. „Trennung“) ermöglicht Kindern mit Behinderungen seit Ende des 19. Jahrhunderts⁵² die Beschulung innerhalb des Bildungssystems in Deutschland. Diese erfolgt allerdings in eigenen Bildungseinrichtungen – in sogenannten Sonderschulen. Es liegt die sogenannte „Zwei-Schulen-Theorie“ zugrunde, wonach „normale“ Kinder die Regelschule und „behinderte“ Kinder die Sonderschulen besuchen sollen. Die zugrundeliegende Überzeugung besteht darin, dem einzelnen Kind eine bestmögliche Förderung im jeweiligen schulischen Setting zu bieten. Als hierfür notwendig wurde insbesondere die Schaffung von homogenen Lerngruppen verstanden, sodass sich in der Folge eine starke Spezialisierung des Sonderschulwesens mit speziellen Förderschulen, speziell ausgebildetem Personal, geeigneten Methoden sowie einem eigenen Lehrplan – je nach Förderbedarf des Kindes entwickelte. Separative Strukturen sind auch im Regelschulsystem hinsichtlich der verschiedenen Schulformen (z.B. Haupt-, Realschule und Gymnasium) sichtbar und bestehen bis heute fort.

Integration steht für die Wiederherstellung bzw. Erneuerung. In Bezug auf den Schulbesuch wird Kindern mit Behinderung die Möglichkeit eröffnet, eine Regelschule zu besuchen. Es kommt die sogenannte „Zwei-Gruppen-Theorie“ zum Tragen. Obwohl eine gemeinsame Beschulung realisiert wird, findet eine Unterscheidung der Schülerschaft in „behindert“ und „nicht-behindert“ statt.

Inklusion bedeutet Einschluss. Es wird keine Einteilung in „behindert“ und „nicht-behindert“ getroffen. Das „Prinzip der Vielfalt“ kommt zum Tragen: Jeder Mensch ist individuell. Andersartigkeit wird folglich zum Normalfall und nicht an einer Behinderung festgemacht.

⁵² Der Schwerpunkt der Separation im deutschen Bildungssystem lag zwischen den 1960er und 1980er Jahren.

Die Sichtweise bedeutet insbesondere für das deutsche Bildungssystem, dass sich die Schule dem „So-Sein“ des Kindes anpassen muss und nicht umgekehrt. Zu dessen konsequenten Umsetzung bedürfe es der Abschaffung des Sonderschulsystems und einer konsequenten gemeinsamen Beschulung aller Schüler im allgemeinbildenden System.

Zum Verhältnis von Integration vs. Inklusion

Insbesondere die inhaltliche Abgrenzung zwischen Inklusion und Integration wird in der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit intensiv diskutiert.

Hans Wocken gehört zu den Vertretern, die eine klare Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion sehen. Er begründet dies aus rechtlicher Perspektive:

„Integration appellierte an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein einklagbares Recht. Vordem waren die Eltern nicht mehr als Bittsteller und Klinkenputzer, die auf freundliches Entgegenkommen hoffen mussten. Nun sind die Eltern mit justiziablen Rechten ausgestattet, aus dem Wunsch nach Integration ist ein Recht auf Inklusion geworden. Das Ethos eines sozialen Humanismus wird nun ersetzt durch die rechtlich kodifizierte Gleichwertigkeit aller Menschen“ (Wocken, 2009, S.2).

Während also Integration an bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen geknüpft ist, um Kindern eine Regelbeschulung zu ermöglichen, gelte dies bei Inklusion bedingungslos. Eine Integrierbarkeit von Kindern in das Regelschulsystem sei nicht zu prüfen, sondern umzusetzen. Aus einem Antragsrecht, das bewilligt werden kann oder nicht, sei faktisch ein Grundrecht geworden⁵³.

Georg Feuser (2012) nimmt eine schwächere Abgrenzung zwischen Integration und Inklusion vor und betont die prozesshafte Entwicklung beider Konzepte. Inklusion sei das Ziel, das es zu erreichen gelte und die Überwindung von Exklusion im Bildungssystem beinhalte. Integration sei eine wichtige Vorstufe gewesen, die bereits zu diesem Ziel beigetragen habe. Er macht allerdings deutlich, dass Inklusion kein starrer Zustand ist, sondern sich aufgrund „ständig wechselnder Teilsysteminklusionen“ (ebd., 2012, S. 5) immerwährend ändere.

Viele Wissenschaftler (z.B. Sander, 2001; Kron, 2009; Hinz, 2004) sehen im Konzept Inklusion zunächst nichts grundlegend Neues im Vergleich zur Integration.

⁵³ Wocken (2009, S.2) fasst zusammen: Integration ist ein Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe, Inklusion ein Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit.

Alfred Sander (2001, o.S.) postuliert sogar eine Gleichsetzung von beiden Begriffen, wenn die Definition von Inklusion der Salamanca-Erklärung⁵⁴ (UNESCO, 1994) zugrunde gelegt wird. Werde der Begriff Integration allerdings im deutschen fachsprachlichen Sinn (deutliche Grenzen von Integrierbarkeit und Aufnahmefähigkeit des Regelschulsystems, vgl. Dorrance, 2010) verwendet, dann stelle Inklusion ihm zufolge eine deutliche Umkehr von Integration dar.

Maria Kron (2009, o.S.) macht unterdessen aufmerksam, dass in Deutschland bereits vor Jahrzehnten Definitionen von Integration (z.B. Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987, S. 38f.)⁵⁵ veröffentlicht wurden, die weit umfassender waren als es gegenwärtig in der Praxis der Fall sei. Integration sei insgesamt in Deutschland auf wenige Aspekte reduziert worden, sodass die Debatte der Inklusion wichtige Impulse angestoßen habe. Auch Andreas Hinz (2004, S.15) sieht Inklusion als Antwort auf eine konzeptionell verflachte Praxisentwicklung:

„Integration [ist] in der Praxis inzwischen alles Mögliche – gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet. Fast kann man sagen: Alles, was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, heftet sich das Etikett 'integrativ' an.“

Hinz, Sander und Kron verstehen sich keinesfalls als Gegner von Integration, sondern als Befürworter. So betont Hinz (2004, S.16) beispielsweise, den gemeinsamen Unterricht und integrativ arbeitende Pädagogen und Einrichtungen nicht degradieren, sondern eine kritische Selbstreflexion der integrativen Praxis anstoßen zu wollen. Versuche einer qualitativen Erweiterung von Integration wurden daher bereits Anfang der 90er Jahre in Deutschland z.B. von Prengel (1993), Hinz (1993) und Preuss-Lausitz (1993) unternommen und unter dem Ansatz „Pädagogik der Vielfalt“ aufgegriffen. Dieser zielt darauf ab, die determinierte Dichotomie zwischen behindert und nicht-behindert zu durchbrechen.⁵⁶

⁵⁴ Die Salamanca-Erklärung wurde im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" in spanischen Salamanca am 10. Juni 1994 verabschiedet. Für inhaltliche Erläuterungen siehe Kap. 3.2.1, S.56.

⁵⁵ „Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen 'Einigungen' zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Person als Abweichung zu verstehen" (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987, S. 38f).

⁵⁶ „Pädagogik der Vielfalt“ nach Annedore Prengel (1995) folgt der Grundannahme, dass Verschiedenheit normal sei und dass es entsprechend eine Gleichberechtigung der Verschiedenen geben müsse. Die Grundgedanken des Konzepts lassen sich insbesondere an den beiden Dimensionen „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ festmachen, die sich einander bedingen: So habe Gleichheit ohne Verschiedenheit Gleichschaltung zur Folge und Verschiedenheit ohne Gleichheit Hierarchie. Prengel plädiert daher dafür, auf Zuschreibungen mit Betonung auf Heterogenitätsdimensionen im pädagogischen Alltag weitestgehend zu verzichten. Das Konzept entspricht dem

Als Tenor der Inklusionsdebatte zeichnet sich ab, dass Inklusion als eine Chance betrachtet wird, die integrative Praxis nicht in Abhängigkeit vom Engagement einzelner Pädagogen zu realisieren. Stattdessen könnte die angestoßene Inklusionsdebatte dazu beitragen, flächendeckend verbindliche Strukturen zu schaffen und die integrative Praxis qualitativ zu einer inklusiven Praxis zu erweitern.

Im Gegensatz zur Integration habe Inklusion nach Hinz (2011, o.S.) nun folgenden Vorteil: „Wir können uns nicht mehr aussuchen, ob wir Inklusion umsetzen – wir müssen es“.

3.2 Das Recht auf inklusive Bildung: Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und die Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem

3.2.1 Auf dem Weg zum Recht auf inklusive Bildung

Als große „Meilenstein[e] auf dem Weg zur Verankerung des Rechts auf inklusive Bildung“ gelten nach Auffassung der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. (2015) die 1994 verabschiedete und 1996 in deutscher Sprache veröffentlichte Salamanca-Erklärung sowie die 2006 verabschiedete UN-Behindertenrechtskonvention:

In der Salamanca-Erklärung, die keine verbindliche Rechtsgültigkeit besitzt, wurden die Regierungen erstmalig aufgefordert,

„dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder –gebieten“ (UNESCO, 1994, S.14).

Im Artikel 24 Abs.1 der UN-BRK (2009), der für Deutschland Rechtsgültigkeit besitzt, ist diesbezüglich zu lesen:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen.“

In beiden Dokumenten wurde der Wortlaut der internationalen Fassung „inclusion“ bzw. „inclusive“ mit dem deutschen Begriff „Integration“ bzw. „integrativ“ übersetzt. Das „Netzwerk Artikel 3 – Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e. V.“

veröffentlichte daraufhin 2009 eine Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die alternative Übersetzungen (z.B. Inklusion statt Integration) enthalten.

Die juristische Verbindlichkeit und das Recht auf inklusive Bildung werden allerdings durch die abweichende Übersetzung in der offiziellen deutschen Version der Behindertenrechtskonvention nicht geschmälert. Riedel (2010) stellt in seinem Rechtsgutachten „Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem“ fest, dass das Recht auf inklusive Bildung als Individualrecht einklagbar ist. Ein Zugang zum Regelschulsystem darf ergo nicht verwehrt werden - auch wenn ein solches Recht in den Schulgesetzen der Bundesländer noch nicht enthalten ist.

3.2.2 Das Recht auf inklusive Bildung und die Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem

Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention

Wie oben bereits beschrieben sind die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Bereich Bildung im Artikel 24 der UN-BRK (siehe Abbildung 5) festgeschrieben.

Abbildung 5. Artikel 24 der UN-Konvention (UN-BRK, 2009)

Artikel 24 der UN-Konvention: Bildung
(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen (englischer Wortlaut: inclusive education system) und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen. (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; d) für Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern; e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring; b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen; c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.
(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.
(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Aus der Abbildung lässt sich ableiten, dass alle Kinder mit Behinderung das Recht haben, gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung auf allen Ebenen des Bildungssystems zu lernen (vgl. Art. 24, Abs. 1, UN-BRK, 2009).

Damit steht die deutsche Bildungspolitik vor einer großen Herausforderung, da z.B. das deutsche Bildungswesen zwischen dem Regel- und Sonderschulsystem (siehe Kapitel 2.1, S.23ff.) trennt.

In den letzten Jahrzehnten wurde Kindern mit Behinderung zwar vermehrt die Beschulung im Regelsystem ermöglicht, aber erst durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland erhalten Menschen mit Behinderungen das Recht auf inklusive Bildung und damit das Recht auf eine Beschulung im Regelschulsystem: „*Menschen mit Behinderungen [dürfen] nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden*“ (UN-BRK, Art. 24, Abs. 2a, 2009). Die Konvention verlangt weiter, dass die Beschulung an Regelschulen für Kinder mit Behinderungen so ausgestaltet wird, dass „*wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen bestehen*“ (Art. 24, Abs. 2e, UN-BRK, 2009) und eine „*bestmögliche schulische und soziale Entwicklung*“ (ebd.) erfolgen kann. Dies bedeutet, dass Regelschulen eine barrierefreie Ausstattung realisieren müssen, die eine Beschulung von Kindern mit Behinderungen zulässt. Hierunter fallen beispielsweise rollstuhlgerechte Räumlichkeiten und die Bereitstellung von

geeigneten Kommunikationsmitteln. Ferner werden Einstellungen von Lehrkräften an Regelschulen mit spezieller Ausbildung z.B. in Gebärdensprache sowie Maßnahmen und Schulungen zum Umgang von Kindern mit Behinderungen seitens der pädagogischen Fachkräfte sowie Mitarbeitern auf allen Ebenen des Bildungswesens notwendig (vgl. Art. 24, Abs. 3 und 4, UN-BRK, 2009).

An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass die Verankerung inklusiver Themen in Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen von pädagogischen Fachkräften als eine essentielle Voraussetzung für die Umsetzung inklusiver Bildung im beruflichen Setting angesehen werden kann. Die zugrundeliegende Arbeit präsentiert im empirischen Teil (ab Kap. 6, S.113) Forschungsergebnisse zur wahrgenommenen Bearbeitungsintensität der Inklusionsthematik innerhalb der Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern (d.h. Ausbildungsstrukturen) aus der Perspektive der Lernenden.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz mit inhaltlichem Bezug zum Art. 24 der UN-BRK

Bezugnehmend auf den Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention wurden zwei Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK 2010, 2011, s.u.) veröffentlicht, die inklusive Bildung als Menschenrecht hervorheben und die Notwendigkeit das Bildungssystem dementsprechend zu gestalten verdeutlichen:

1. Im 2010 gefassten Beschluss „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – UN-BRK) bezüglich der schulischen Bildung“ strebt die Kultusministerkonferenz folgende Zielsetzung an:

Ziel ist die

„Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame zielgleiche oder zielfferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen“ (vgl. Art. 24 Abs.1 Behindertenrechtskonvention) in der allgemeinen Schule“ (KMK, 2010, S.3).

2. Im 2011 gefassten Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ orientiert sich die Kultusministerkonferenz ebenfalls an den Vorgaben der Behindertenrechtskonvention. Diese soll als Impuls für alle Bundesländer in Deutschland dienen, inklusive Bildungsangebote zu gewährleisten und weiterzuentwickeln (vgl. KMK, 2011, S.3). Einen Schwerpunkt des Beschlusses bilden Empfehlungen zu inklusiven Bildungsangeboten in der Schule. Angesprochen werden

Inhalte wie beispielsweise inklusiver Unterricht, Nachteilsausgleich, Leistungsbewertung und Abschlüsse. Es werden Anforderungen an das Personal im inklusiven Unterricht beschrieben und auf die Bedeutung der Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams hingewiesen (ebd., S. 18ff.). Ferner sollen *„die Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“* (ebd., S.20).

Im letztgenannten Beschluss wird die Qualifizierung der Lehrkräfte für die Inklusionsthematik hervorgehoben. Ergebnisse zum Implementationsniveau inklusiver Inhalte innerhalb der Studiengänge für Grundschullehramt aus Sicht von Studierenden werden im Kapitel 7 präsentiert und beziehen sich auf die zweite leitende Hauptfragestellung dieser Arbeit (S. 113ff.).

Monitoring der Umsetzung von Art. 24 der UN-BRK

Das Deutsche Institut für Menschenrechte veröffentlichte 2011 als Monitoring-Stelle für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems, die als Empfehlungen für die Bundesländer, die Kultusministerkonferenz und den Bund formuliert sind⁵⁷.

Als wichtige Voraussetzungen werden insbesondere der *„diskriminierungsfreie Zugang zu einer wohnortnahen Regelschule“* (ebd., S. 2), die adäquatere *„Ausstattung an Regelschulen in Bezug auf Barrierefreiheit von Räumlichkeiten, Sachmitteln und Diensten“* (ebd., S. 4) sowie die Anpassung der *„Aus-, Fort- und Weiterbildung von allen Pädagoginnen und Pädagogen an den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems“* (ebd., S. 12) betont.

Die Monitoring-Stelle fasst das Recht auf inklusive Bildung in der Umsetzung von vier „Strukturelementen“ (vgl. ebd., S.11ff.), die vom UN-Sozialpaktausschuss (1999, Allgemeine Bemerkungen Nr. 13, Ziff. 6) formuliert wurden, zusammen:

- ▶ Verfügbarkeit
- ▶ Zugänglichkeit
- ▶ Akzeptierbarkeit
- ▶ Adaptierbarkeit.

Ein inklusives Bildungssystem zeichne sich demnach dadurch aus, dass jedem Kind inklusive Bildungsangebote (*Verfügbarkeit*) in Anpassung an die sich verändernde Gesellschaft

⁵⁷ Hintergrund der Stellungnahme waren die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2010 und 2011. Die Monitoring-Stelle nahm die Stellungnahme „Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems“ (DIM, 2011) zum Anlass, um zu verdeutlichen, dass die bisherigen Maßnahmen zur Umsetzung der Inklusion noch nicht ausreichen und weitere Maßnahmen umgehend, entschlossener, konsequenter und insbesondere länderübergreifend durchzuführen sind.

(*Adaptierbarkeit*) gemacht werden, die es dann sowohl organisatorisch als auch inhaltlich mitgestaltend (*Akzeptierbarkeit*) diskriminierungs- und barrierefrei (*Zugänglichkeit*) in Anspruch nehmen könne.

Für die Ausgestaltung des Strukturelements „Akzeptierbarkeit“ gibt beispielsweise Rolf Werning (2010) weitere wichtige Impulse. So stellen „*kooperative Strukturen nach innen und nach außen*“ (ebd., S.7) ein wichtiges Merkmal von inklusiven Schulen dar. Darunter seien insbesondere die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Professionen und ein Verständnis als Team am Arbeitsplatz zu verstehen. Ferner sieht er die Gestaltung des „*Unterricht[s] als Dreh- und Angelpunkt für inklusive Bildung*“ (ebd., S.8ff.) an. Danach trägt nicht die Umsetzung heterogener Lerngruppen zur Qualitätsverbesserung bei, sondern der didaktische Umgang mit Heterogenität im Unterrichtsgeschehen.

In diesem Zusammenhang gewinnen die innere Differenzierung und kooperative Lernformen an Bedeutung (vgl. ebd., 2010). Unter innerer Differenzierung wird die individuelle Förderung von Lernenden innerhalb einer bestehenden Lerngruppe verstanden, sodass das Kind unabhängig einer Schulform die optimalen Lernbedingungen erhält⁵⁸. Kooperative Lernformen (z.B. Avci-Werning 2007; Green & Green, 2007) zeichnen sich durch eine bewusste heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe aus. Die Aufgaben sind so angelegt, dass die Gruppenmitglieder diese nur gemeinsam in der Interaktion aller Gruppenmitglieder lösen können.

3.2.3 „Individuelle Förderung“ und „Umgang mit Heterogenität“ als zentrale Inhaltsbereiche zur Umsetzung inklusiver Bildung im deutschen Bildungssystem

Die Umsetzung individueller Fördermaßnahmen für alle Lernenden und der Umgang mit Heterogenität werden als zentrale Gelingensfaktoren zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems entsprechend der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention betont (z.B. Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2014; Martschinke, 2014; Dorrance & Dannenberg, 2013).

Im Zusammenwirken beider Faktoren soll gewährleistet werden, dass jedes Kind mit und ohne Behinderung individuell in einer heterogenen Lerngruppe gefördert werden kann. Die

⁵⁸ Unter äußerer Differenzierung wurde historisch die Zuordnung der Schülerschaft in bestimmte Schulformen verstanden - insbesondere mit dem Ziel der Realisierung homogener Lerngruppen. Gegenwärtig wird darunter v.a. die spezielle Förderung von Kindern gefasst. Entsprechende Maßnahmen sind beispielsweise Sprachheilunterricht, Deutsch als Zweitsprache und Sportförderunterricht (vgl. Thomas, 2011, S.360 ff.).

Bedeutsamkeit beider Themen in Bezug auf inklusive Bildung wird in den folgenden Darstellungen begründet.

Der vorliegenden Arbeit liegt insbesondere das Erkenntnisinteresse zugrunde, die Bearbeitungsintensität der beiden Themen „individuelle Förderung“ und „Umgang mit Heterogenität“ innerhalb der Qualifizierungswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern zu erfassen. Die hierfür umgesetzte Onlineumfrage liefert entsprechende Ergebnisse aus Sicht der Lernenden, die im Kapitel 7.3 (S. 215ff.) nachvollzogen werden können.

Individuelle Förderung

Die Bedeutung der konsequenten Anwendung individueller Förderung zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems wird z.B. von Burkhard Jungkamp und Christian Fischer deutlich hervorgehoben:

„Inklusion ist die Forderung nach individueller Förderung in der bislang radikalsten Form“ (Jungkamp, 2013, S. 86).

„Die individuelle Förderung kann dabei als Brückenschlag hin zu einem inklusiven Bildungssystem verstanden werden“ (Fischer, 2014, S.12).

Über die inhaltliche Bedeutung des Begriffs „individuelle Förderung“ – der schon im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 auftaucht - gibt es unterschiedliche Ansichten und Akzentuierungen, sodass eine allgemeingültige Definition nicht vorliegt.

Für den inhaltlichen Schwerpunkt der zugrunde liegenden Arbeit eignet sich die Definition von Behrensen & Solzbacher (2012), die im Rahmen des Nifbe-Themenhefts „Individuelle Förderung in KiTa und Schule“ formuliert wurde:

„Unter individueller Förderung in Kita und Grundschule [...] werden alle pädagogischen Handlungen [verstanden], die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines je spezifischen Potentials, seiner je spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnisse, (Lern-)Ziele und (Lern-)Möglichkeiten. Ein wichtiger Ausgangspunkt ist dabei die Lebenssituation des Kindes. Zu diesen Handlungen gehört auch die professionelle Reflexion der Bedeutung der Beziehungsebene zwischen Pädagoge und Kind, sowie die Reflexion des Verlaufs der Entwicklung emotional-sozialer und kognitiver Persönlichkeitsmerkmale. Darin eingeschlossen sind die – mit dem Kind gemeinsam zu gestaltenden – fördernden und fordernden Lernumgebungen“ (Behrensen & Solzbacher, 2012, S.5).

Es wird deutlich, dass diese Definition sich nicht nur auf die Förderung und Forderung der Begabung des einzelnen Kindes fokussiert, sondern auch weitere zentrale Aspekte

individueller Förderung (z.B. Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft) aufgreift.

Die Bedeutung der individuellen Förderung für die kindliche Bildungsbiographie wurde insbesondere seit Veröffentlichung der PISA-Studie (Baumert et al., 2001) entschlossener hervorgehoben. Der Arbeitsstab Forum Bildung entstand 1999 aus einer Initiative von Bund und Ländern mit der Zielsetzung, die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens sicherzustellen. Er nahm das Thema „individuelle Förderung“ in seine Empfehlungen 2002 auf und benannte es als eine wichtige Voraussetzung *„für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen“* (Forum Bildung, 2002, S. 7).

Mit der weiteren Formulierung unterstrich das Forum Bildung zugleich die Bedeutung individueller Förderung für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems:

„Behinderte sind stärker in Regeleinrichtungen zu integrieren. Dafür müssen die Bedingungen für eine individuelle Förderung von Behinderten in Regeleinrichtungen verbessert werden“ (Forum Bildung, 2002, S. 8).

Die KMK betonte bereits 2004 im Beschluss „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ die Bedeutung der Gewährleistung individueller Förderung im Unterricht (vgl. ebd., S.5). 2011 setzte sich die KMK erneut explizit mit der Thematik auseinander, nahm das Thema „individuelle Förderung“ in ihrem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ auf und unterstrich damit nochmals die Bedeutsamkeit deren Umsetzung.

Fischer (2014, S. 39ff.) untersuchte in der Publikation „Individuelle Förderung als schulische Herausforderung“ die Verankerung von individueller Förderung in den deutschen Bundesländern für das schulische Setting. Er kommt zu dem Ergebnis, dass in 13 Landesgesetzgebungen der Begriff „individuelle Förderung“ direkt benannt wird, in den beiden Bundesländern Hessen und Saarland indirekt Bezug genommen wird, allerdings im Bundesland Baden-Württemberg der Begriff keine Verwendung findet. Dieses Ergebnis lässt den Schluss zu, dass der Stellenwert der individuellen Förderung im deutschen Schulrecht überwiegend berücksichtigt wurde und individuelle Förderung in allen Schulen verbindlich umgesetzt werden soll (KMK, 2011).

Für den frühkindlichen Bereich finden sich in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer *„Hinweise auf einen individuellen Förderanspruch innerhalb der Institution Kindergarten“* (Solzbacher & Warnecke, 2009, o.S.). Diese Entwicklung entspricht den Zielen der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz (2004, S.2), die die Aufgabe von

Bildungsplänen darin sehen, *„die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen“*. Nach Roßbach (2008, S.140) stellt individuelle Förderung im Elementarbereich ein wichtiges Qualitätsmerkmal dar und bedeutet, die *„notwendige Passung zwischen kindlichem Entwicklungsstand und Förderangebot zu erreichen“*.

Herauszustellen ist, dass ein gemeinsames Verständnis von individueller Förderung zwischen pädagogischen Fachkräften insbesondere in Kontext von Bildungsübergängen (z.B. Übergang Kita-Grundschule) essentiell ist, um eine passgenaue Anschlussfähigkeit für jedes Kind beim Wechsel von einer Bildungsinstitution zur anderen zu gewährleisten. Solzbacher & Warnecke (2009, o.S) machen deutlich:

„Wenn individuelle Förderung gezielt und ganzheitlich in Kindertagesstätten gefordert und realisiert werden soll, wird auch hier der Dialog zur (Grund-) Schule unumgänglich [...], um definitorisch ein gemeinsames Verständnis der Ziele von individueller Förderung festzulegen.“

Umgang mit Heterogenität

Wesentlicher Grundwert des inklusiven Gedankens ist die ausnahmslose Anerkennung von intra- und individueller Vielfalt. Der adäquate Umgang aller Beteiligten – insbesondere der pädagogischen Fachkräfte - mit Heterogenität und eine diesbezüglich positive Haltung wird folglich zum tragenden Pfeiler hinsichtlich der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Bereits im Jahre 2002 sah Baumert einen dringenden Handlungsbedarf in diesem Bereich und postulierte: *„In der Verbesserung des Umgangs mit der Differenz liegt vermutlich die eigentliche Herausforderung der Modernisierung des Systems.“* (Baumert, 2002 zit. nach Hessisches Kultusministerium, 2012). Seit der Ratifizierung Deutschlands ein inklusives Bildungssystem zu realisieren, hat diese Herausforderung auch mit Fokus auf den Übergang Kita-Schule an Dringlichkeit gewonnen:

„Eine besondere Herausforderung – auch für die Gestaltung des Übergangs – ist der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Kinder. Aus dieser Aufgabe ergibt sich ein gemeinsames Verantwortungs- und Handlungsfeld [der pädagogischen Fachkräfte].“ (Reichel-Wehnert, 2012, S. 190)

Obwohl eine wissenschaftliche Auseinandersetzung über den Umgang mit Heterogenität im Bildungsbereich bereits seit Jahrzehnten erfolgt, liegt bis heute keine allgemeingültige Definition vor. Je nach Fokus der Fachdisziplinen verlagern sich inhaltliche Schwerpunkte.

Für die zugrundeliegende Arbeit wird die Definition von Annedore Prengel (2011) gewählt, da sie ihren Forschungsschwerpunkt sowohl auf die frühe Bildung als auch auf Inklusion legt und folglich geeignet für die Thematik Übergang Kita-Grundschule erscheint.

Sie unterteilt den Begriff Heterogenität in vier Bedeutungsebenen: *Verschiedenheit, Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit* und *Unbestimmbarkeit*.

Die Ebene Verschiedenheit meint heterogen im Sinne von „*verschieden, anders und plural*“ (Prengel, 2011, o.S.) sein. Hinsichtlich verschiedener Kategorien wie Alter, Religion, Ethnie, Intelligenz und unzähligen weiteren Kategorien werden Kinder voneinander unterschieden.

Unter Vielschichtigkeit ist die „*intrapersonelle und intrakollektive Heterogenität*“ (ebd., o. S.) gemeint. Demzufolge zeichnet sich der Mensch selbst bzw. eine Gruppe von Menschen durch eine Vielzahl von Persönlichkeitsanteilen aus, die sichtbar und unsichtbar sowie konform und gegensätzlich sein können.

Veränderlichkeit steht synonym für „*prozesshaft, in Bewegung, dynamisch sich entwickelnd*“ (ebd., o.S.). Diese Ebene von Heterogenität verdeutlicht, dass der Mensch nicht starr in seinem So-Sein ist, sondern sich immerwährend verändert. Aussagen über Menschen sind folglich aktuelle Zustandsbeschreibungen, die nur zeitweise gültig sind. Diese Dynamik wird bei der Transition Kita-Grundschule deutlich, gekennzeichnet durch die Vorsilbe „trans“.

Die vierte Ebene Unbestimmbarkeit definiert Heterogenität „*als unbegreiflich und unsagbar*“ (ebd., o.S.). Dies bedeutet, dass keine Forschungsergebnisse alle Aspekte und Dimensionen von Heterogenität abzubilden vermögen und dementsprechend „*immer nur Annäherungen an Wirklichkeit*“ (ebd., o.S.) darstellen.

Der Begriff der „egalitären Differenz“ verdeutlicht nach Prengel die Quintessenz des Theorems Heterogenität: „*Verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein*“ (Prengel, 2010, S. 20). Dieses Verständnis beinhaltet das Recht eines jeden Menschen auf Gleichheit und Freiheit.

Dass die Schülerschaft als insgesamt sehr heterogen zu betrachten ist, wurde insbesondere durch die Schulvergleichsdaten von PISA (Baumert et al., 2001), TIMMS (z.B. Huber & Ramseier, 1997) und IGLU (Bos et al., 2004) eindrücklich belegt und die „*Notwendigkeit eines besseren Umgangs mit der Heterogenität der Schülervoraussetzungen und Schülerleistungen*“ betont (KMK, 2004a, o.S.).

Im Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ betont die KMK (2011, S.16) ebenfalls die *„Kompetenz [der Schule], mit einer größeren Heterogenität der Kinder und Jugendlichen umzugehen und diese als Bereicherung zu erfahren.“*

Das Thema Heterogenität taucht neben bildungspolitischen Beschlüssen auch in den Bildungsplänen aller Bundesländer auf. Steffen Brockmann (2014, S.61) bemerkt, dass *„Heterogenität [...] in allen Bildungsplänen positiv bewertet [wird]“* und die Überzeugung formuliert wird, *„dass von heterogen zusammengesetzten Gruppen alle Kinder profitieren können.“* (ebd., S. 61).

Auch in vielen Schulgesetzen der Bundesländer wurde das Thema Heterogenität implementiert. Auf die Notwendigkeit dessen wies bereits Herbart vor mehr als 200 Jahren hin: *„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze“* (Zitat von Johann Friedrich Herbart zit. nach Middendorf, 2013, S.11).

Es bleibt festzuhalten, dass die Wertigkeit von individueller Förderung und Umgang mit Heterogenität durch den inklusiven Gedanken weiter angestiegen ist und für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems notwendig wird, dass *„kein Kind von Schulgemeinschaft und aktiver Beteiligung ausgeschlossen ist“* (Deutsche UNESCO-Kommission, 2009, S. 16).

3.2.4 Auswirkungen des Rechts auf inklusive Bildung (Art. 24 UN-BRK) in Bezug auf den Übergang Kita-Schule

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zieht Konsequenzen in Bezug auf den Übergang Kita-Schule nach sich, da selektive Strukturen des Bildungssystems insbesondere an Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen sichtbar werden (Neuenschwander, 2014; Bellenberg, 2000). Insbesondere mittels des Kriteriums der Leistungsfähigkeit werden im deutschen Schulsystem Entscheidungen über die weitere Beschulung von Kindern und Jugendlichen getroffen.

Tillmann (2013, S.19ff.) unterscheidet zwei Gruppen von Übergängen: Die erste Gruppe umfasst alle Schüler, die Übergänge als Statuspassage durchlaufen. Der zweiten Gruppe von Übergängen werden diejenigen Schüler zugeordnet, die den Leistungsanforderungen nicht genügen. Als *„Übergangsformen für Gescheiterte“* (ebd., S.21) gelten beispielsweise

Sitzenbleiben, Überweisung auf die Sonderschule sowie der Verweis auf eine niedrigere Schulstufe.

Die Übergangsphase Kita-Schule ist insbesondere an Einschulungsentscheidungen gekoppelt, die den schulischen Bildungsort nach der Kita festlegen. Die zu treffenden Bildungsentscheidungen werden in der Vielzahl der Bundesländer nicht alleinig am Kriterium der Leistungsfähigkeit eines Kindes, sondern an den Kriterien Alter und Schulfähigkeit (hierunter wird auch das Kriterium der Leistungsfähigkeit subsummiert) festgemacht (für detaillierte Informationen vgl. Kapitel 2.2.3). Die erste Gruppe des Übergangs Kita-Grundschule umfasst nach dem obigen Verständnis von Tillmann insbesondere diejenigen Kinder, die fristgerecht in die Regelgrundschule eingeschult werden. Zur zweiten Gruppe zählen diejenigen Kinder, die beispielsweise vom Schulbesuch zurückgestellt oder direkt in einer Förderschule eingeschult werden. Das Urteil für die Einschulung eines Kindes in eine Förderschule wird insbesondere dann getroffen, sofern zu erwarten ist, dass das Kind den Anforderungen des Regelunterrichts zukünftig nicht gerecht werden kann.

„Die Entscheidung des Schuleintritts durch Selektion zu lösen“ (Burgener-Woeffray, 1996, S. 24) muss aufgrund des Rechts von Kindern auf inklusive Beschulung zukünftig die absolute und besonders begründete Ausnahme⁵⁹ werden. Die Möglichkeit der Einschulung eines Kindes in eine Förderschule sollte aber prinzipiell erhalten bleiben, insbesondere für den Fall, dass die Eltern und das betreffende Kind ausdrücklich keine Einschulung in die Regelschule wünschen. Zum Beispiel, wenn die Eltern darin eine Kindeswohlgefährdung oder eine andere wesentliche Benachteiligung für ihr Kind sehen. Für Eltern sollten diesbezüglich zur Entscheidungsfindung ein kompetent-multidisziplinär angelegtes Beratungsangebot vorgehalten werden (vgl. KMK, 2011).

Bei konsequenter Umsetzung der Konvention wird dem Kind bzw. stellvertretend den Eltern⁶⁰ ein stärkeres Entscheidungsgewicht zugesprochen bei der Frage, ob die Einschulung in einer Förder- oder Regelschule erfolgt. Es findet tendenziell eine Umkehr der Entscheidungsverhältnisse statt. Nicht vornehmlich die professionellen Fachkräfte bzw. das Schulamt entscheiden über die weitere Bildungsbiographie des Kindes, sondern das Kind

⁵⁹ Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert im Art. 24 zwar ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen des Bildungssystems, schließt allerdings das Vorhandensein von Förderschulen nicht explizit aus. So soll es folglich für Kinder mit sehr starken Beeinträchtigungen weiterhin Möglichkeiten geben, sie gesondert zu beschulen (vgl. Avenarius, 2010, S. 79 f., Poscher, Rux & Langer, 2008, S. 28). Zusätzlich werden gegenwärtig weitere Grenzen inklusiver Beschulung wie z.B. Verletzung der Rechte Dritter, das Kindeswohl und Ressourcenvorbehalt diskutiert (vgl. Riedel, 2011).

⁶⁰ Dieses Recht ergibt sich aus dem Grundgesetz Art. 6 Abs. 2: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“.

selbst bzw. stellvertretend seine Eltern. Das Bildungssystem hat aber in jedem Fall dafür Sorge zu tragen, dass entsprechende Vorkehrungen in den Regelgrundschulen getroffen werden, um jedes Kind mit und ohne Behinderung aufzunehmen.

Der relative Wandel von Entscheidungsverhältnissen im Bildungsverlauf wird tendenziell bereits im 2011 gefassten Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ der Kultusministerkonferenz sichtbar. In diesem Dokument werden Übergänge im Bildungssystem explizit thematisiert. Unter der Überschrift „Übergänge in der schulischen Biografie eines Kindes oder Jugendlichen mit Behinderungen“ wird betont, dass *„Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und ihren Eltern (...) bei der Entscheidung über den Fortgang der vorschulischen, schulischen und beruflichen Bildung Beratung angeboten [wird]“* (KMK, 2011, S.12-13). Ferner müsse es ermöglicht werden, bereits von Eltern, Kindern und Jugendlichen getroffene Entscheidungen wieder von ihnen korrigieren zu können (vgl. ebd., S.13). Generelles Ziel des gefassten Beschlusses sei es, die *„gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen“* (ebd., S.3). Die ausgewählten Formulierungen betonen folglich erstens die einflussreiche Entscheidungsrolle der Eltern und der (zukünftigen) Schüler selbst in Einschulungsfragen und zweitens die Bedeutung der inklusiven Beschulung im Bildungswesen.

Annedore Prengel (2011) hat sich mit Konzepten inklusiver Bildung im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich auseinandergesetzt und diesbezügliche Veränderungen in drei zentrale Ebenen des Bildungswesens (institutionelle, didaktische und Beziehungsebene) herausgearbeitet:

Auf der institutionellen Ebene bedeutet dies, dass *„alle verschiedenen Kinder [...] für die Jahre ihrer elementaren und ihrer grundlegenden Bildung an einem gemeinsamen Ort lernen [sollen]“* (ebd., o.S.). Eine enge und tragfähige Kooperation zwischen allen beteiligten Institutionen – aber vor allem zwischen Kita und Schule – wird noch wichtiger, da die Kita- bzw. Schulkohorten heterogener werden und dementsprechend guter Absprachen der professionellen Fachkräfte bedürfen.

Nach Prengel (2011, o.S.) ist die Sicherstellung von drei Punkten wichtig:

Erstens muss Kindern mit Behinderung auch in Regeleinrichtungen

„alle personellen und sächlichen Ressourcen, die in Sonderschulen und – einrichtungen vorhanden waren auch [...] in vollem Umfang zur Verfügung stehen, natürlich ohne zu Separation innerhalb der inklusiven Settings zu führen“ (Prengel, 2011, o.S.).

Zweitens werden im inklusiven Bildungssystem für die beiden Bildungsinstitutionen Kita und Schule Sonderpädagogen benötigt. *Drittens* sollten Modelle (z.B. Basisstufe in der Schweiz, Transkigs, Ponte siehe auch Kapitel 1.3), die bereits inklusive Strukturen entwickelt und evaluiert haben, als wegweisende Vorbilder zur Umsetzung des inklusiven Bildungssystems genutzt werden.

Auf der didaktischen Ebene wird für die inklusive Übergangsgestaltung wichtig, dass „*die Freiheit für kindlichen Eigensinn und das so weit wie individuell mögliche Erlernen der von verantwortlichen Erwachsenen als grundlegend erachteten Kulturtechniken*“ (Prenzel, 2011, o.S.) in beiden Bildungsstufen miteinander integriert werden.

Die Beziehungsebene (vgl. ebd., o.S.) legt den Fokus insbesondere auf das gemeinsame Lernen und dementsprechend die Teilhabe von Kindern mit Behinderung am gesellschaftlichem Leben. Es wird die Bedeutung von tragfähigen Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen betont. Die Umsetzung von Inklusion soll es ermöglichen, keine künstliche Isolation zwischen Kindern durch die Zuordnung in unterschiedliche Beschulungssysteme (Regel- und Sonderschulsystem) zu erzeugen, sondern langfristige Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne Behinderung zu fördern.

Unter Einbezug aller Darstellungen zur UN-Behindertenrechtskonvention und dem darin verankerten Recht auf inklusive Bildung lässt sich eine positive Wirkung auf die Übergangsphase Kita-Schule annehmen. Es wird wahrscheinlicher, dass die Empfehlungen des Beschlusses der Kultus- und Jugendministerkonferenz (2009) „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ flächendeckend eingehalten und durchgesetzt werden müssen:

„Besonders muss die Situation der Kinder mit Behinderung bzw. mit drohender Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf gesehen werden. Gerade für sie ist der Wechsel in die Schule eine große Herausforderung. Daher sollen frühzeitig Fördermöglichkeiten zwischen den Institutionen erörtert werden“ (KMK & JFMK, 2009, S.2).

Dieses Zitat verdeutlicht stellvertretend für den gesamten Beschluss, dass die Förderung des einzelnen Kindes als Mittelpunkt aller pädagogischen Überlegungen gesehen werden sollte. Der inklusive Gedanke ist folglich erkennbar und kann Orientierung für eine künftige inklusive Übergangsgestaltung bieten.

3.3 Bildungsstatistische Analysen zum aktuellen Stand der Umsetzung der inklusiven Bildung im deutschen Bildungssystem

Die Umsetzung des Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zieht einen tiefgreifenden strukturellen Wandel des deutschen Bildungssystems nach sich, da Kindern mit Behinderungen fortan der Zugang zum allgemeinbildenden System nicht verwehrt werden darf. Obwohl dem Staat eine gewisse Übergangszeit zur Realisierung der Rechtsvorgaben eingeräumt wird („Prinzip der progressiven Realisierung“, Riedel, 2011), stellt sich die Frage, inwiefern inklusive Prozesse und Strukturen seit 2009 in das deutsche Bildungssystem implementiert wurden.

Dieses Unterkapitel soll der Bestandsaufnahme inklusiver Bildung in Deutschland dienen. Die Klärung scheint notwendig, um einschätzen zu können, welche Fortschritte seit der Ratifizierung der Konvention erreicht wurden.

Hierfür werden Ergebnisse folgender bildungsstatistischer Analysen einbezogen:

- Bildung in Deutschland 2014 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014)
- Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse (Klemm, 2013)
- Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen (Klemm, 2014).
- Ländermonitor Frühkindliche Bildung (www.laendermonitor.de)
- Bildung und Kultur - Allgemeinbildende Schule (Statistisches Bundesamt, 2014)

Da das Erkenntnisinteresse der Arbeit auf der Übergangsphase Kita-Schule liegt, werden nachfolgend hauptsächlich Befunde zum Elementar- und Primarbereich und dem entsprechenden Übergangskontext aufgeführt.

Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote

Im Schuljahr 2012/13 lag bei insgesamt 493.000 von rund 7,5 Millionen vollzeitschulpflichtigen Schüler ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf vor (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 178). Dies entspricht einer Förderquote von 6,6 Prozent (Anteil der Schüler mit Förderbedarf an der Gesamtschülerzahl).

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei

„Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren

Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 2000, S. 10).

Ein Großteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (355.139; 72%) besucht eine Förderschule, sodass eine Exklusionsquote von 4,8 Prozent⁶¹ besteht. Die verbleibenden 138.061 Schüler (28%) werden im Regelschulsystem beschult. Dies kommt einer Inklusionsquote von 1,8 Prozent⁶² gleich.

Unter Kontrastierung der Daten der Schuljahre 2012/13 und 2006/07 werden folgende Veränderungen sichtbar: Die Förderquote ist von 5,8% auf 6,6% und die Inklusionsquote von 0,9% auf 1,8% gestiegen. Die Exklusionsquote hingegen blieb über den Zeitraum konstant bei 4,8% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 178).

Insgesamt lässt sich eine Erhöhung der integrativ beschulten Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf von 15,7% (2006/07) auf 28,0% (2012/13) für Gesamtdeutschland feststellen.

Dieses Ergebnis dokumentiert zunächst einen Erfolg auf dem Weg zum inklusiven Bildungssystem. Einschränkend ist allerdings zu berücksichtigen, dass - bezogen auf Gesamtdeutschland - nicht nur die Exklusionsquote konstant geblieben und die Inklusionsquote gestiegen ist, sondern auch die Zahl an diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen (Förderquote) in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Ferner unterscheiden sich die Bundesländer stark in Bezug auf die Höhe der Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote⁶³.

Förderschwerpunkte für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wird auf der Basis einer Person-Umwelt-Analyse⁶⁴ (vgl. KMK, 2000, S. 11) getroffen und mindestens einem von neun Schwerpunktbereichen zugeordnet (vgl. Klemm, 2014, S.6; siehe Abbildung 6).

⁶¹ Exklusionsquote: Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die eine Förderschule besuchen, an allen Schüler im schulpflichtigen Alter. Die zugehörige Formel lautet: $\frac{355.139}{\sim 7500000}$

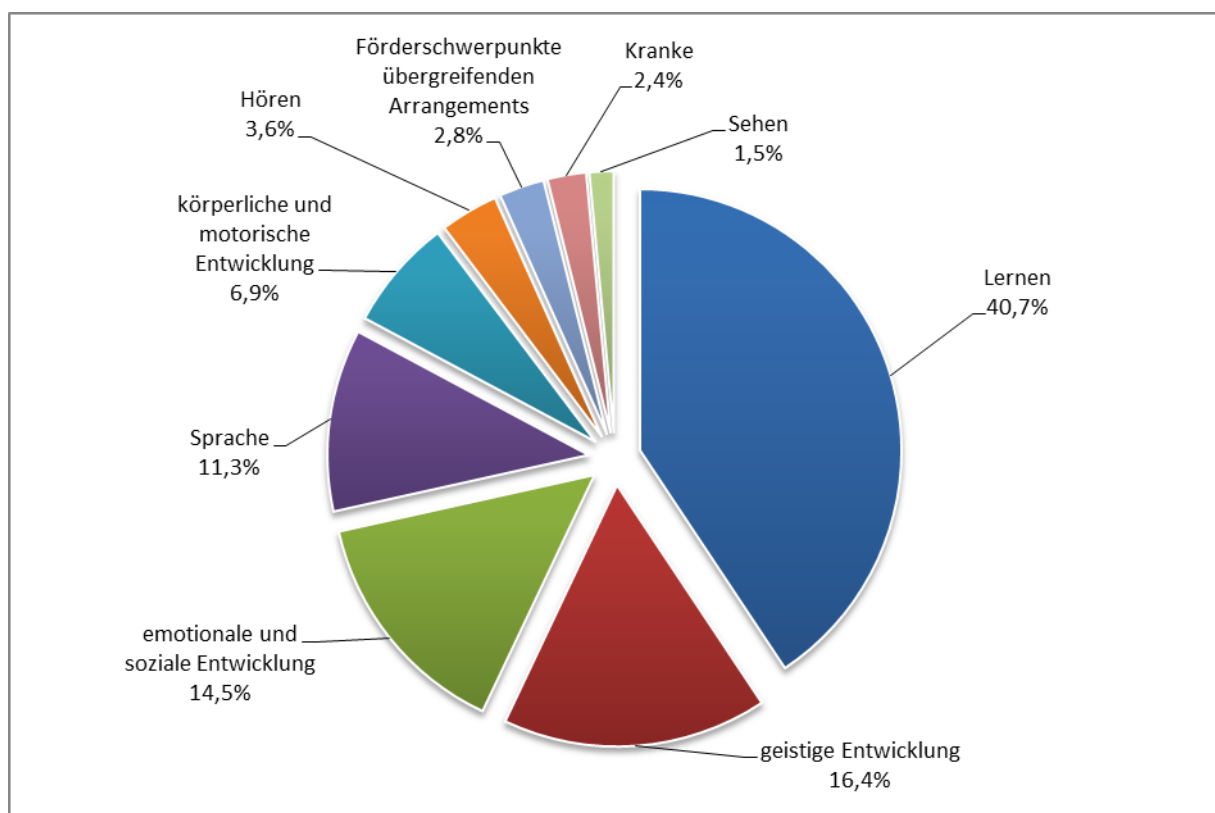
⁶² Inklusionsquote: Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen an allen Schüler im schulpflichtigen Alter. Die zugehörige Formel lautet: $\frac{138.061}{\sim 7500000}$

⁶³ Eine Übersicht der einzelnen Bundesländer hinsichtlich der genannten Quoten sind in den Publikationen Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen (Klemm, 2014) und Bildung in Deutschland 2014 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) detailliert aufgeführt.

⁶⁴ Die Person-Umwelt-Analyse prüft insbesondere „die sozialen Fähigkeiten, die Erlebnis- und Wahrnehmungsfähigkeit, die emotionale Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit, sich zu steuern, sowie das Selbstkonzept der Schülerin oder des Schülers vor dem Hintergrund der persönlichen Lebenssituation und der schulischen Anforderungen“ (KMK, 2000, S.11).

Als häufigster Förderbedarf wird im Schuljahr 2012/13 der Schwerpunkt „Lernen“ mit einem Gesamtanteil von 40,7% (Spannweite von 33,6% bis 57,2% zwischen den Bundesländern) vergeben. Weitere Förderschwerpunkte sind „geistige Entwicklung“ (16,4 %; Spannweite von 10,2% bis 23,5%), „emotionale und soziale Entwicklung“ (14,5 %; Spannweite von 4,9% bis 23,6%), „Sprache“ (11,3 %; Spannweite von 2,3% bis 20,5%), „körperliche und motorische Entwicklung“ (6,9 %; Spannweite von 4,1% bis 9,8%), „Hören“ (3,6 %, Spannweite von 2,2% bis 4,8%), „Sehen“ (1,5 %; Spannweite von 0,9% bis 2,6%) und „Kranke“ (2,4%; 0% bis 8,1%). Zusätzlich haben 2,8 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf „Förderschwerpunkte übergreifenden Arrangements bzw. ohne Zuordnung“ (Spannweite von 0% bis 18%), die nicht einem der genannten Schwerpunktbereiche zugeordnet werden können.

Abbildung 6. Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland für das Schuljahr 2012/13



Anmerkungen. Eigene Darstellung. Daten aus Klemm (2014, S.8). Sie beziehen sich auf das Schuljahr 2012/13.

Die großen Spannweiten für die einzelnen Förderschwerpunkte zeigen die teilweise erheblichen prozentualen Schwankungen zwischen den Bundesländern auf.

Von allen Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland werden 28,8 Prozent an Regelschulen beschult (Klemm, 2014, S.24). Der größte Inklusionsanteil liegt für den Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ (47,1%) vor, gefolgt von den

Förderbereichen „Sprache“ (37,2%), „Hören“ (36,7%), „Sehen“ (34,6%), „Lernen“ (31%) sowie „körperliche und motorische Entwicklung“ (26,4%). Der geringste Anteil der inklusiv beschulten Kinder ist den Förderbereichen „geistige Entwicklung“ (6,7%) und „übergreifende Gruppierung bzw. ohne Zuordnung“ (6,7%) zuzuordnen.

Aus den Daten ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: Die prozentuale Verteilung der Förderschwerpunkte unterscheidet sich zwischen den Bundesländern teilweise stark, sodass die Werte bezogen auf Gesamtdeutschland nicht als repräsentativ betrachtet werden können. Ferner scheint es Förderschwerpunkte (z.B. „emotionale und soziale Entwicklung“, s.o.) zu geben, für die eine Beschulung an Regelschulen wahrscheinlicher ist als für andere Förderschwerpunkte – unabhängig von ihrer generellen Auftrittshäufigkeit.

Zunahme sonderpädagogischen Förderbedarfs: „Etikettierungs-Ressourcendilemma“ und Diagnostik

Für die Zunahme der Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs werden verschiedene Erklärungsansätze diskutiert, die allerdings bisher nicht hinreichend belegt werden konnten: Klemm (2014, o.S) sieht als einen zentralen ursächlichen Faktor die Verringerung der Hemmschwelle hinsichtlich der Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs an, da sich die Wahrscheinlichkeit eines darin begründeten Schulwechsels im Zuge der Inklusion deutlich reduziert hat. Stattdessen werden vermehrt Hilfen für das Kind an seiner Regelschule installiert, die zumeist an zusätzliche Ressourcen gekoppelt sind. Maßnahmen sind beispielsweise Extrastunden, in denen ein Sonderpädagoge mit in den Unterricht kommt, zusätzliche sächliche Ausstattungen der Schule, Reduzierung der Schülerzahlen und zusätzliche Lehrerstunden. Die Zunahme der Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den letzten Jahren kann ein Indikator dafür sein, dass die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht zu einer Lösung des "Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas" (u.a. Bleidick, 1988; Füßel & Kretschmann, 1993, S. 43) beigetragen hat, sondern sogar stärker geworden ist. Das "Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas" besagt, dass zusätzliche Ressourcen nur dann gewährt werden, wenn das Kind als „behindert“ etikettiert wird. Diese Situation birgt die Gefahr, dass sonderpädagogischer Förderbedarf häufiger diagnostiziert wird, um die daran geknüpften Vorteile für die Schule und das Kind zu erhalten und Kinder, die *„man vielleicht höchstens als schwierig bezeichnet hätte, zu Behinderten [abzustempeln]“* (Lersch, 2009, S.33).

Als ein weiterer zentraler Faktor wird angenommen, dass „von Land zu Land unterschiedliche Kriterien bei der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zugrunde gelegt werden“ Klemm (2013, S.6). Eine ähnliche These formuliert auch die Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2014, S.9):

Danach kann „die pädagogisch orientierte Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schulalter [...] zu unterschiedlichen und miteinander kaum vergleichbaren Ergebnissen [...] führen. Diese Diagnoseergebnisse unterscheiden sich darüber hinaus auch zusätzlich zwischen Ländern, Regionen und nach Art der Behinderungen deutlich; die daran anknüpfenden Fördermaßnahmen sind infolgedessen höchst unterschiedlich ausgestaltet.“

Diese Erklärungsvorschläge werden durch die hohe Spannweite der Förderquote zwischen den Bundesländern gestützt, die von 4,9% in Rheinland-Pfalz bis 10,5% in Mecklenburg-Vorpommern reicht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2014, S. 179). Klemm (2014, S.10) stellte in seiner eigenen Studie für die beiden Bundesländer vergleichbare Ergebnisse fest (Rheinland-Pfalz: 5,1%; Mecklenburg-Vorpommern: 10,1%)⁶⁵. In Mecklenburg-Vorpommern hat demnach rund jedes zehnte Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Die Unterschiede der prozentualen Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs zwischen den Bundesländern weisen darauf hin, dass die Bundesländer hinsichtlich der eingesetzten Verfahren (hauptsächlich basierend auf pädagogisch-psychologischer Diagnostik) und Abläufe zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs autonom entscheiden.

Förderschwerpunkt „Lernen“

Der Förderschwerpunkt „Lernen“ nimmt mit 40,7 Prozent (siehe Abbildung 6) für Gesamtdeutschland eine herausragende Stellung im Verhältnis zu den anderen Förderschwerpunkten ein, da er den größten Anteil aller vergebenen sonderpädagogischen Förderbedarfe ausmacht. Es stellt sich insbesondere für diesen Schwerpunktbereich die Frage, warum eine Beschulung im Regelschulsystem gegenwärtig nur bei einem Drittel der Schüler realisiert wurde.

⁶⁵ Die Daten entstammen der Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2014): „Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012“.

Innerhalb der letzten Jahrzehnte wurden viele Studien publiziert, die „gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule“ (Wocken, 2005, S. 61; vgl. auch Tent et al., 1991; Haeberlin, 1991) bei Vorliegen einer Lernbehinderung⁶⁶ sprechen. Wocken zeigte beispielsweise auf, dass die Aufenthaltsdauer der betreffenden Kinder in einer Förderschule die Intelligenz negativ beeinflusst „Je länger die Schüler eine Förderschule besucht haben, desto niedriger sind ihre Intelligenzwerte“ (Wocken, 2007, S. 53). Er plädiert daher für den gemeinsamen Unterricht für alle Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Vor dem Hintergrund, dass 75,3% aller Förderschüler die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen und knapp die Hälfte davon aus dem Förderschwerpunkt „Lernen“ stammt (vgl. Klemm, 2010), drängen sich insbesondere für den Förderschwerpunkt „Lernen“ kritische Fragen auf: Mit welcher Begründung besuchen diese Schüler seit Jahren weiterhin Förderschulen mit steigender Anzahl, wenn Studien belegen können, dass das Leistungspotential von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ in Förderschulen tendenziell eher ab- anstatt zunimmt? Würden mehr Schüler mit Förderbedarf, die aktuell an einer Förderschule unterrichtet werden, an Regelschulen einen Abschluss schaffen?

Horizontale Durchlässigkeit zwischen Förder- und Regelschulen

Der Bildungsbericht 2014 gibt Auskunft über die horizontale Durchlässigkeit zwischen Förder- und Regelschulen in Deutschland. Tabelle 1 verdeutlicht, dass mit Ausnahme der ersten und fünften Jahrgangsstufe das Verhältnis des Wechsels von Regel- an Förderschulen deutlich größer ist als umgekehrt.

Tabelle 1. Wechsel von Förderschulen zu Regelschulen und Wechsel von Regelschulen zu Förderschulen 2012/13

Jahrgangsstufe (JGS)	Wechsel von Förderschulen zu Regelschulen	Wechsel von Regelschulen zu Förderschulen	Zahlenmäßiges Verhältnis
1. JGS	733	854	1:1
2. JGS	963	2.623	1:3
3. JGS	1.390	2.953	1:2
4. JGS	505	2.542	1:5

⁶⁶ Der Begriff Lernbehinderung wurde von der KMK erstmals 1960 im Zuge der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ eingeführt. Im Zuge der verstärkten Bemühungen um schulische Integration wurde der Begriff der Lernbehinderung kontrovers diskutiert. Während die WHO im ICD-9 die Diagnose der Lernbehinderung unter F317.0 explizit aufgeführt, wurde in der Neuauflage ICD-10 darauf verzichtet. Kretschmann (2006) plädiert für die Begrifflichkeit „sonderpädagogisch förderbedürftig im Förderschwerpunkt Lernen“ (Kretschmann, 2006). Dieser konnte sich bisher nicht flächendeckend durchsetzen (vgl. Gienger & Roos, 2009, S. 65). Einen guten Überblick über die Diskussion um den Begriff der Lernbehinderung liefert Heimlich (2009).

5. JGS	3.725	3.057	1:1
6. JGS	687	2.062	1:3
7. JGS	982	1.850	1:2
8. JGS	602	1.535	1:3
9. JGS	534	1.280	1:2
10. JGS	205	876	1:4
1. bis 10. JGS	10.326	19.632	1:2
Alle Klassenstufen	10.489	21.762	1:2

Anmerkungen. JGS = Jahrgangsstufe. Die Zeile „alle Klassenstufen“ schließt ebenfalls die 11. bis 13. Jahrgangsstufe ein. Daten stammen aus dem 5. Bildungsbericht, Tabelle H3-5A.

Insbesondere im Laufe der vierten Jahrgangsstufe, in welcher gleichzeitig die Entscheidung der weiterführenden Schule getroffen wird, findet ein Verhältnis des Schulwechsels von eins (Wechsel von Förderschule auf Regelschule) zu fünf (Wechsel von Regelschule zur Förderschule) statt. Dieser Befund lässt vermuten, dass in der Jahrgangsstufe vor strukturell vorgesehenen Übergängen in eine neue Bildungsstufe z.B. von der Grundschule zur Sekundarstufe I die selektiven Mechanismen des Bildungssystems besonders ausgeprägt sind. Die horizontale Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem ist gegenwärtig folglich eher einseitig gegeben: von der Regel- in die Förderschule.

Inklusive Bildung im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere das Fortschreiten der inklusiven Bildung in den Bildungsinstitutionen Kita und Schule von Interesse, um Aussagen hinsichtlich des Übergangs Kita-Grundschule treffen zu können.

Für den Elementarbereich sind zur Einschätzung des Ist-Stands der inklusiven Bildung folgende rechtliche Rahmenbedingungen notwendig:

Liegt bei einem Kind eine körperliche, geistige oder seelische (drohende) Behinderung nach §53 Absatz 1 SGB XII bzw. §35a SGB VIII vor, steht ihm eine Eingliederungshilfe zu. Diese zielt darauf ab, die Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zu sichern.

Die Höhe der aufzunehmenden Kinder mit Behinderungen in einer Kita bestimmt, ob es sich um eine integrative Institution oder eine Institution für ausschließlich Kinder mit Behinderung handelt. Besteht in einer Kita bei über 90% der Kinder eine Eingliederungshilfe wird sie - per definitionem des Ländermonitors Frühkindliche Bildung (2013, o. S.) - als eine Institution für ausschließlich Kinder mit Behinderung betrachtet. Diese Institutionen teilen sich auf in Sondereinrichtungen unter Trägerschaft der Jugendhilfe und in Förderschulkindergärten unter Trägerschaft der Schule.

Laut Ländermonitor Frühkindliche Bildung (2013, o. S.) besuchen bundesweit 74,6% aller Kinder mit (drohender) Behinderung eine integrative Kita⁶⁷. Für Ostdeutschland liegen die Prozentwerte bei 96%, für Westdeutschland bei 68%. Gleichzeitig liegen starke Schwankungen zwischen den Bundesländern vor. Die Spannweite beträgt zwischen 39,2% (Bayern) bis 100% (Brandenburg). Die restlichen 25,4% der Kinder mit (drohender) Behinderung teilen sich entsprechend auf in Sondereinrichtungen (8,9%) und Förderschulkindergärten (16,6%).

Für den Primarbereich liegen ebenfalls Zahlen zum Stand der inklusiven Beschulung vor. Klemm (2010, S.23) stellt fest, dass zum Erhebungszeitpunkt 33,6% der 51816 Grundschüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf eine integrative Grundschule besuchen. Auch hier sind bundesländerspezifische Differenzen feststellbar. Die Spannweite bewegt sich zwischen 12,8% in Hamburg bis 90,7% in Bremen.

Der Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) dokumentiert für das Schuljahr 2012/13 mit 43,8% einen höheren Integrationsanteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch hier liegt eine hohe Bandbreite zwischen den Bundesländern (von 33,4% Rheinland-Pfalz bis 84,2% Bremen) vor.

Im Vergleich beider Bildungsstufen wird ersichtlich, dass der Integrationsanteil im Elementarbereich ungefähr zwei Drittel beträgt, im Primarbereich ca. ein Drittel.

Zur Übergangsphase von der Kita in die Grundschule und der zugehörigen Einschulung von Kindern sind ebenfalls einige Erkenntnisse vorhanden, die zu einer Einschätzung der gegenwärtigen Umsetzung von inklusiver Bildung beitragen können.

Laut Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S.9) wurden 2012 von allen Schulanfänger 3,3% direkt in Förderschulen eingeschult. Dies entsprach insgesamt einer Anzahl von 24806 Schülern.

Tabelle 2 zeigt die Veränderungen dieser Quote für die Jahre 2001 bis 2012.

Tabelle 2. Einschulungen in Förderschulen 2001 bis 2012 in Deutschland

Jahre	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
D	3,0	3,1	3,0	3,1	3,5	3,5	3,5	3,6	3,7	3,4	3,4	3,3

Anmerkungen. Angaben in %. Daten aus Bildungsbericht 2014, Tabelle H3-14web

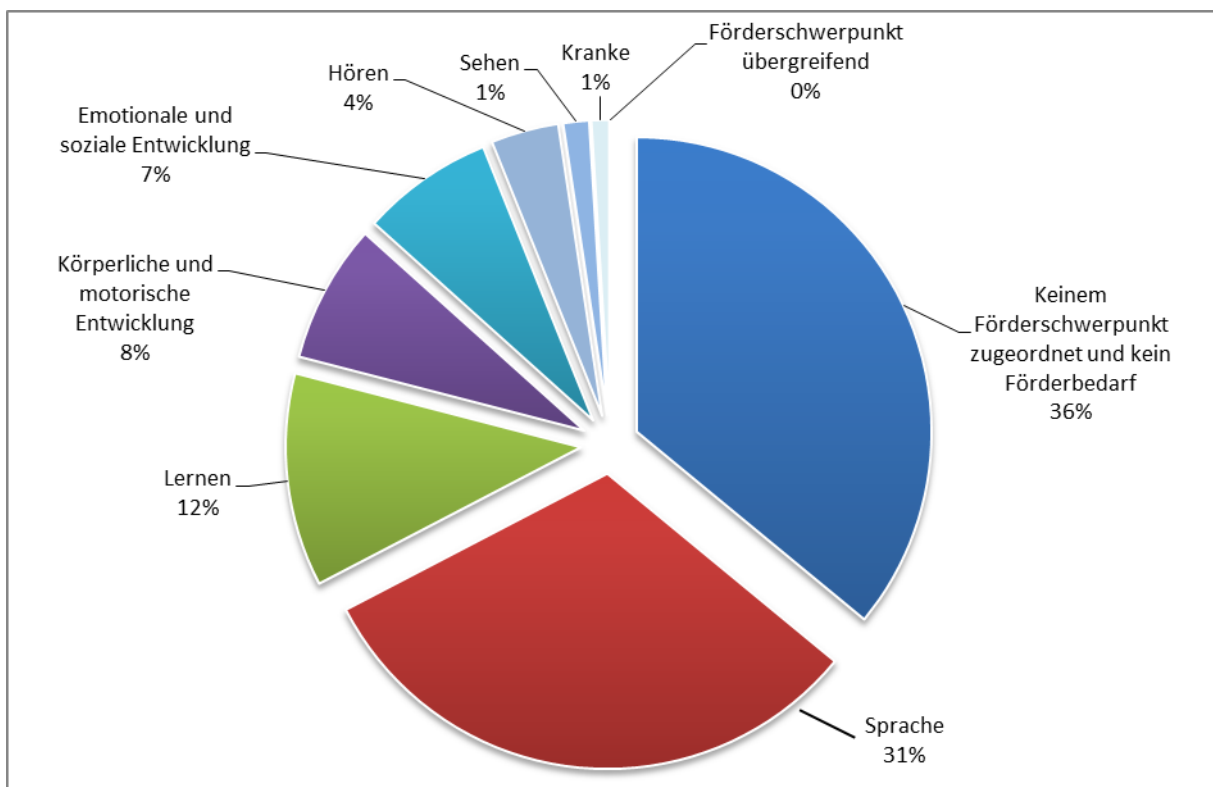
⁶⁷ Der Bildungsbericht (2014) berichtet von einem etwas geringeren Prozentanteil: Auf dieser Datenbasis sind es 68% der 81219 Kinder mit Eingliederungshilfen, die eine integrative Kita besuchen.

Bis zur Ratifizierung der UN-Konvention 2009 zeigte sich ein prozentualer Anstieg von 3,0% auf 3,7%. In den letzten Jahren ist eine Abnahme der Einschulungen in Förderschulen zu verzeichnen. Unter Betrachtung der Quote für die einzelnen Bundesländer werden große Unterschiede deutlich (vgl. Bildungsbericht: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Tabelle H3-14web): Während 2012 beispielsweise in Baden-Württemberg 4,7% (Stand 2009: 4,5%) aller Kinder direkt in Förderschulen eingeschult werden, liegt die Quote in Bremen bei 0,3% (Stand 2009: 1,7%).

Es wird deutlich, dass seit der Ratifizierung sowohl eine Zu- als auch eine Abnahme von Förderschuleinschulungen innerhalb der Bundesländer zu verzeichnen ist.

Von den Kindern, die 2012 direkt in einer Förderschule eingeschult wurden, konnten die meisten Kinder (n = 7908; entspricht 36%) keinem Förderschwerpunkt zugeordnet werden bzw. wiesen keinen Förderbedarf auf (siehe Abbildung 7). Darauf folgen Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ (n = 6898) und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (n = 2566). Auch für den Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ befanden sich 1594 Schüler auf der Förderschule.

Abbildung 7. Schüler an Förderschulen im Schuljahr 2012/13 nach Förderschwerpunkten in Klassenstufe 1

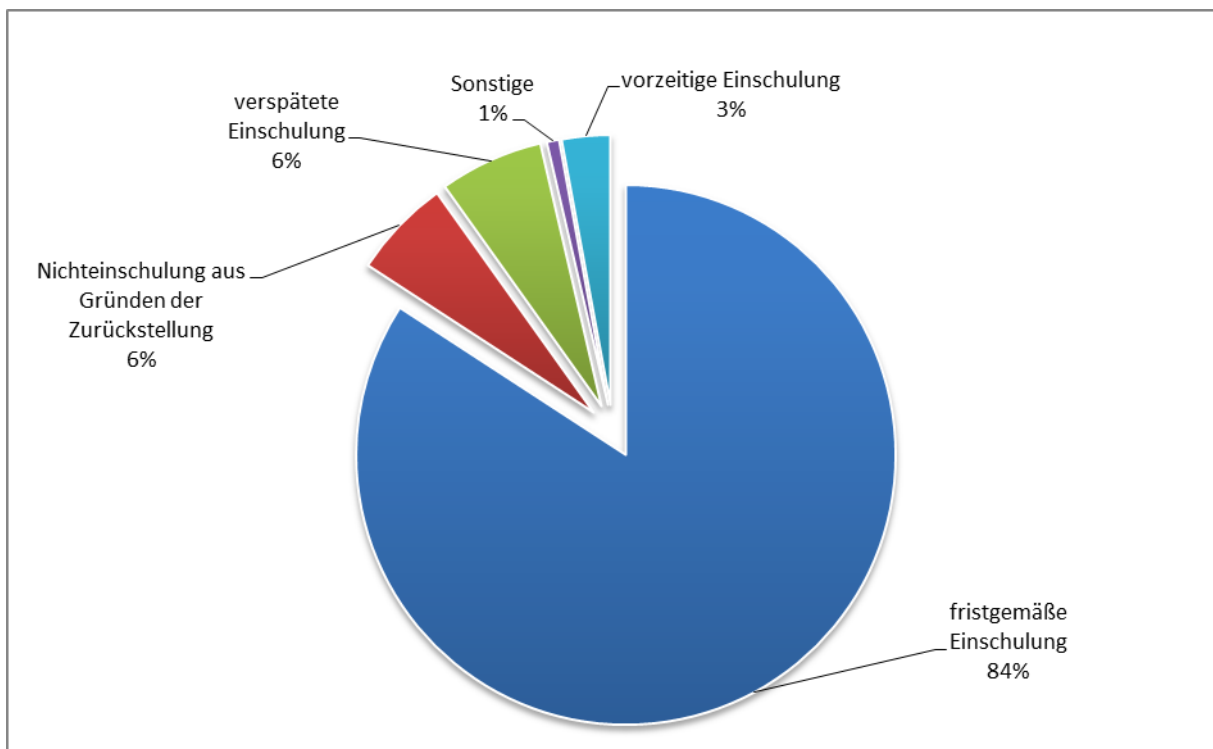


Anmerkungen. Eigene Darstellung. Dem Förderschwerpunkt übergreifend wurden in Klassenstufe 1 keine Kinder zugeteilt. Daten stammen aus dem 5. Bildungsbericht 2014, Tabelle H3-23web.

Zusätzlich liegen Zahlen vor, wie viele Kinder innerhalb der ersten Klasse von einer Regelgrundschule an eine Förderschule wechseln und umgekehrt. Der Bildungsbericht (2014, siehe Tabelle 1, S.75) spricht von einem Eins-zu-Eins Verhältnis: So wechseln 733 FörderschülerInnen (1.Klasse) in eine Regelgrundschule und 854 Schüler in eine Förderschule.

Das statistische Bundesamt (2014, S. 280, siehe auch Abbildung 4, S.29 dieser Arbeit) enthält zusätzliche Angaben über die prozentuale Verteilung von Einschulungen (fristgemäß, vorzeitig oder verspätet, vgl. Kapitel 2.2.3) und Nicht-Einschulungen. Im Schuljahr 2012/13 wurden insgesamt 687795 Kinder in Deutschland eingeschult, davon 615707 fristgemäß (entspricht einem Prozentsatz von 84,2). Die Gesamtzahl an Zurückstellungen lag bei 43450 (entspricht einem Prozentsatz von 5,9) und die Gesamtzahl an verspäteten Einschulungen bei 45522 (entspricht einem Prozentsatz von 6,2).

Abbildung 8. Einschulungen und Nichteinschulungen im Schuljahr 2012/13



Anmerkungen. Daten aus dem Statistischen Bundesamt (2014, S.280). Die Gesamtzahl der Einschulungen ($n = 687795$) und Nichteinschulungen ($n = 43582$) betrug im Schuljahr 2012/13 insgesamt 731377. Die Sonstige-Kategorie setzt sich zusammen aus Nichteinschulung aus Befreiungsgründen ($n = 132$), Einschulungen von Kindern mit geistiger Behinderung ($n = 1797$) sowie aus sonstigen Einschulungen und Einschulungen ohne Angabe ($n = 153$).

27876 Kinder, die aus Gründen der Zurückstellung nicht eingeschult wurden, besuchten im Schuljahr 2012/13 laut Bildungsbericht 2014 entweder eine Vorklasse ($n = 10048$) oder einen Schulkindergarten ($n = 17828$). Seit 2009 ist die Zahl der Kinder in schulvorbereitenden

Einrichtungen weitestgehend gleich geblieben (2009: 27844; 2010: 28819; 2011: 28233). In den letzten Jahren ist für die Schüler in Vorklassen ein leichter Aufwärtstrend, in den Schulkindergärten ein leichter Abwärtstrend erkennbar.

Unter Einbezug aller aufgeführten Ergebnisse des Unterkapitels können verschiedene Schlussfolgerungen gezogen werden:

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ist die Inklusionsquote gestiegen, sodass mehr Kinder mit Behinderungen gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen beschult werden. Allerdings ist die Exklusionsquote für Gesamtdeutschland konstant geblieben, sodass Klemm (2013, S.4) zu folgendem Schluss kommt: *„Für Deutschland kann daher insgesamt festgestellt werden, dass das vermehrte inklusive Unterrichten nicht zu einem Rückgang des Unterrichtens in Förderschulen geführt hat.“*

Dieses Phänomen ist durch die Zunahme der Vergabe von sonderpädagogischem Förderbedarf zu erklären. Der Anteil von Kindern mit Förderbedarf wächst stetig, sodass sowohl Fortschritte hin zur Regelbeschulung bestehen, gleichzeitig aber auch Stagnation statt Rückgang der Sonderbeschulung erkennbar sind. Jörg Dräger (2015, o.S.) - Vorstandsmitglied der Bertelsmann Stiftung - resümiert treffend: *„Von einem Systemwandel kann hier noch nicht die Rede sein, denn das Doppelsystem aus Regel- und Sonderschulen bleibt bestehen.“*

Ferner haben alle aufgeführten Studien starke Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern dokumentiert, sodass die aufgeführten Prozentwerte für Gesamtdeutschland lediglich eine geringe Aussagekraft besitzen.

Für die Übergangsphase Kita-Schule wurde deutlich, dass gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen im Elementarbereich eher gegeben ist als im Primarbereich – bezogen auf Daten für Gesamtdeutschland. Ferner wurde aufgezeigt, dass 3,3% der Schulanfänger direkt in eine Förderschule eingeschult werden. Es ist bemerkenswert, dass der größte Anteil dieser Schüler (36%) entweder keinem spezifischen Förderbedarf zugeordnet werden kann oder kein Förderbedarf besteht. Zusätzlich finden bereits in der ersten Jahrgangsstufe Schulwechsel von der Förderschule in eine Regelschule und umgekehrt statt. Dies bedeutet einerseits, dass getroffene Einschulungsentscheidungen für eine Schulform bereits innerhalb eines Schuljahres revidiert werden und andererseits, dass Kinder bereits am Anfang ihrer formalen Bildungsbiographie Veränderungen auf institutioneller, didaktischer

und Beziehungsebene (siehe Kapitel 3.2) mitmachen müssen. Weitere Entscheidungen, die in der Übergangsphase zu treffen sind, beziehen sich auf die Einschulung und Nicht-Einschulung.

Auf Basis der bildungsstatistischen Analysen lassen sich weitere Fragen ableiten, die bislang noch nicht zufriedenstellend beantwortet wurden:

Inwiefern besteht eine argumentative Grundlage zur Einschulung in eine Förderschule, wenn die meisten Kinder keinem expliziten Förderschwerpunkt zugeordnet werden können bzw. kein Förderbedarf vorliegt? Ist durch den Wechsel von einer Regel- in eine Förderschule innerhalb der ersten Jahrgangsstufe eine bessere Beschulung der Kinder bereits abzusehen? Welche Auswirkungen haben diese Umbrüche in der frühen Bildungskarriere auf die Schulmotivation der Kinder und auf ihr Selbstwertgefühl?

4 Qualifizierung elementar- und primärpädagogischer Fachkräfte für die Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule unter Berücksichtigung der Inklusionsthematik

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule war innerhalb der letzten 15 Jahre von verschiedenen bildungspolitischen Entwicklungen betroffen, die Auswirkungen an die Anforderungen des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung nach sich gezogen haben.

Herauszustellen sind insbesondere zwei Entwicklungsstränge:

Als *erster Entwicklungsstrang* ist der Bedeutungszuwachs der frühkindlichen Bildung innerhalb der Gesellschaft zu nennen. Insbesondere die PISA-Ergebnisse 2001 versetzten Deutschland in einen sog. „Bildungsschock“ (Fthenakis, 2002, o.S.) und führten zu tiefgreifenden Reformbestrebungen im deutschen Bildungssystem. Der Stellenwert frühkindlicher Bildung als Fundament zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit der Bildung wurde betont. In der Folge wurden zahlreiche Erwartungen an frühpädagogische Einrichtungen herangetragen. Zu diesen zählten beispielweise die optimale Förderung aller Kinder und Vorbereitung auf die Schule, die Erfüllung des Bildungsauftrags mit dem Fokus auf kognitiven Kompetenzen der Kinder und ihrer Persönlichkeitsbildung, das Entgegensteuern von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem sowie die Gewährleistung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Aktionsrat Bildung, 2012, S.21). Um die Vielzahl an Erwartungen zu erfüllen, wurde neben dem Merkmal Quantität das Merkmal der Qualität frühpädagogischer Einrichtungen diskutiert. In diesem Zusammenhang wurde der Aspekt der Professionalisierung⁶⁸ der Fachkräfte im frühkindlichen Bereich hervorgehoben, der u.a. zu Maßnahmen auf der Qualifikationsebene (vgl. Neuß, 2014) führte: So wurden beispielsweise innerhalb der letzten zehn Jahren bundesweit über 100 kindheitspädagogische Studiengänge mit dem Abschluss „Kindheitspädagoge/ Kindheitspädagogin“ entwickelt mit dem Ziel, die Ausbildung des frühpädagogischen Personals zu verbessern und die Qualität frühpädagogischer Einrichtungen entsprechend anzuheben. Das pädagogische Personal im Elementarbereich hat sich entsprechend um die Berufsgruppe Kindheitspädagoge erweitert, sodass die professionelle Gestaltung und Begleitung des Übergangs Kita-Schule von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern erfolgt. Ihre jeweiligen Arbeitsfelder

⁶⁸ Der Begriff der Professionalisierung wird in Orientierung an den Aktionsrat Bildung als eine „*stärker wissenschaftlich abgesicherten Form von Beruflichkeit und (...) der Suche nach einer Steigerung der Effektivität und Qualitätsverbesserung der pädagogischen Arbeit*“ (Aktionsrat Bildung, 2012, S. 16-17) für die vorliegende Arbeit verstanden.

(Elementar- bzw. Primarbereich) kreuzen sich in der Übergangsphase und erfordern ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der beteiligten Fachkräfte (JFMK & KMK, 2004).

Als *zweiter Entwicklungsstrang* kann die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im März 2009 identifiziert werden, die erweiterte Anforderungen an das pädagogische Personal im Elementar- und Primarbereich stellt. Das darin verankerte Recht auf inklusive Bildung (Art. 24 UN-BRK, 2009) sieht die Gewährleistung inklusiver Bildungsbiographien vor. Im Kontext des Übergangs Kita-Schule bedeutet dies, dass selektive Entscheidungsprozesse seitens der pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs, ob ein Kind in eine Förder- oder Regelschule eingeschult werden soll, zukünftig sukzessive wegfallen sollen. Gegenwärtig lassen sich Brüche und fehlende Anschlussfähigkeit der Systeme insbesondere an Übergängen im Bildungssystem aufzeigen (Arndt, Rothe, Urban & Werning, 2013; Bellenberg, Hovestadt & Klemm, 2004). Das pädagogische Personal von Kita und Schule ist entsprechend gefordert, diesem *„Spannungsfeld von Inklusion im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule mit dem Ziel, allen Kindern eine gemeinsame und störungsfreie Bildungsbiografie zu ermöglichen“* (Albers & Lichtblau, 2014, S. 9) professionell zu begegnen und hierfür notwendige Schulungsmaßnahmen (Art. 21 Abs. 4 UN-BRK, 2009) zu besuchen. Die Kooperation von pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs, die als professionelle Akteure den Übergang gestalten, zählt hierbei als wesentlicher Gelingensfaktor (Kron, 2013).

Vor dem Hintergrund der erweiterten Anforderungen, die an das pädagogische Personal im Übergang Kita-Schule gestellt werden, sind Professionalisierungsmaßnahmen auf Aus-, Fort- und Weiterbildung angezeigt (siehe Abbildung 1, 6). Qualifikationsmodelle (Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt, 2014; Albers & Lichtblau, 2014), in denen Kompetenzanforderungen an die pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der professionellen Gestaltung des Übergangs – auch unter inklusiver Perspektive – formuliert sind sowie ausbildungsrelevante Dokumente wie beispielsweise Qualifikationsrahmen, Beschlüsse und Rahmenvereinbarungen (z.B. „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick“, Robert Bosch Stiftung, 2011)⁶⁹, können für die Konzeptionsentwicklung von entsprechenden Professionalisierungsmaßnahmen eine fundierte Orientierung bieten.

⁶⁹ Eine Übersicht über ausbildungsrelevante Dokumente für die Qualifikationswege Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer ist Abbildung 11, S.99) zu entnehmen.

Insbesondere die Berufsgruppen Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer sind in Institutionen des Elementar- und Primarbereichs tätig und entsprechend mit der Gestaltung des Übergang Kita-Schule betraut.

Die empirische Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit umgesetzt wurde, erfasste die wahrgenommene Verankerung der Transitions- und Inklusionsthematik in den Qualifikationswegen von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern seitens der Schüler und Studierenden.

Folglich liegt der inhaltliche Schwerpunkt des Kapitels auf dem Ausbildungs- und Studienkontext.

Zur Skizzierung des Ausbildungshintergrundes der drei genannten Berufsgruppen wird im Kapitel 4.1 zunächst ein Überblick über die drei Qualifizierungswege Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer gegeben.

Im Kapitel 4.2 werden Kompetenzanforderungen an pädagogische Fachkräfte für die professionelle Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule am Beispiel der beiden Qualifikationsmodelle „Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ (Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt, 2014) und „Kompetenzorientierte Handlungsfelder für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs seitens der pädagogischen Fachkräfte“ (Albers & Lichtblau, 2014) aufgezeigt und ihre Inhalte vergleichend analysiert.

Daran anknüpfend wird in Kapitel 4.3 der Frage nachgegangen, inwiefern die Übergangs- und Inklusionsthematik in Beschlüssen und Qualifikationsrahmen verankert ist, die ausbildungsrelevante Vorgaben für pädagogische Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich enthalten.

In Bezug auf die Zielsetzung dieser Arbeit, die Präsenz der Übergangsthematik grundsätzlich und im Hinblick auf den Inklusionsaspekt in den Qualifikationswegen von Erziehern, Grundschullehrern und Kindheitspädagogen zu erheben, geben die Ergebnisse der Analyse ausbildungsrelevanter Dokumente (Kapitel 4.3) Hinweise darauf, wie bedeutsam die beiden Themen Übergang und Inklusion hinsichtlich ihrer Auseinandersetzung innerhalb der Qualifikationswege eingestuft werden. Entsprechend erfolgt die Interpretation der Ergebnisse der empirischen Erhebung dieser Arbeit unter Einbezug der Ergebnisse der Analyse ausbildungsrelevanter Dokumente (siehe Kapitel 8, S.242ff.).

4.1 Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern im Überblick

Die folgenden Darstellungen dienen einem kurzgefassten Überblick über die Ausbildungslandschaft zukünftiger pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereichs (Erzieher, Kindheitspädagogen) und Primarbereichs (Grundschullehrer). Aufgrund der Schnelllebigkeit und Komplexität der berufs- und landesspezifischen Vorgaben kann dem Anspruch auf Vollständigkeit nicht entsprochen werden.

Qualifikationsweg Erzieher

Die Ausbildung zum Erzieher erfolgt an Fachschulen/-akademien und umfasst eine Dauer von zwei bis vier Schuljahren.

„Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als Erzieher oder Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein“ (KMK, 2002 i.d.F. vom 25.09.2014, S. 21).

Die Inhalte der Ausbildung sowie die Zulassungsvoraussetzungen sind landesrechtlich geregelt, sodass viele Differenzen zwischen den Bundesländern vorherrschen. Viele Bundesländer verlangen als Zulassungsvoraussetzung zusätzlich eine abgeschlossene Ausbildung in einem sozialen Beruf (Sozialassistent, Kinderpfleger, etc.). Ferner sind je nach Bundesland weitere Sonderregelungen (z.B. Anerkennung eines freiwilligen praktischen Jahres) vorhanden (vgl. Aktionsrat Bildung, 2012, S. 49).

Der erste Abschnitt der Ausbildung umfasst in den meisten Bundesländern eine vorwiegend theoretische Ausbildung, die inhaltlich als Lernfelder gegliedert und zweijährig konzipiert ist. Im zweiten Abschnitt folgt zumeist ein Anerkennungs-/ Praxisjahr in einer sozialpädagogischen Einrichtung, das auf die Umsetzung der Ausbildungsinhalte abzielt. Die staatliche Abschlussprüfung beendet die Berufsausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher.

Da es sich bei der fachschulischen Ausbildung zum Erzieher um eine sogenannte „Breitbandausbildung“ handelt, sind die Tätigkeitsfelder von Erziehern sehr vielfältig. Die Mehrheit der Absolventen ist jedoch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe bis zum 27. Lebensjahr tätig. Die Berufsgruppe Erzieher stellte mit 69,9 Prozent im Jahr 2013 den größten Anteil an pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Tab. C4-4A).

Im Rahmen der Diskussion um die Professionalisierung der Fachkräfte im frühkindlichen Bereich ist die fachschulische Ausbildung in den Mittelpunkt des bildungspolitischen wie fachwissenschaftlichen Interesses gerückt. Die Vielzahl der neuen Anforderungen, die im letzten Jahrzehnt insbesondere im Bereich frühkindlicher Bildung an frühpädagogische Einrichtungen herangetragen wurden, führte zu Diskussionen, ob die bisherige fachschulische Ausbildung auf diese hinreichend vorbereitet. Die Positionen variieren von einer generellen Akademisierung bzw. Teil-Akademisierung der Fachschulausbildung über eine grundlegende Reformierung der Fachschulausbildung mit Schwerpunktsetzungen bis hin zur Beibehaltung der Fachschulausbildung gemäß des Status Quo (Aktionsrat Bildung, 2013; Neuß, 2014). Vor dem Hintergrund, dass in Kindertageseinrichtungen gegenwärtig und zukünftig hoher Personalbedarf (Aktionsrat Bildung, 2012) besteht, wird sich herausstellen, welche Professionalisierungsmaßnahmen kurz-, mittel- und langfristig umgesetzt werden. Auch die „Gefahr der De-Professionalisierung“ (Neuß, 2014) bestehe in diesem Zusammenhang.

Qualifikationsweg Kindheitspädagoge

Das Entstehen des Berufsbilds „Kindheitspädagoge“ kann als Inbegriff der Professionalisierung innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit betrachtet werden (vgl. Neuß 2014). Der erste kindheitspädagogische Studiengang wurde 2004 an der Alice-Salomon-Schule in Berlin eingerichtet. Nach Informationen der Studiengangdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF, 2015) bestehen gegenwärtig 95 Bachelor- und 19 Masterstudiengänge, die zum Teil auch berufsbegleitet absolviert werden können. Die Regelstudienzeit beträgt für Bachelorstudiengänge sechs oder sieben Semester und für Masterstudiengänge drei bis vier Semester.

Die von der Jugend- und Familienministerkonferenz empfohlene Berufsbezeichnung „staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ als „*Ausdruck einer Fachlichkeit, die dem Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe entspricht*“ (JFMK, 2011, S.2) wurde bereits in neun von 16 Bundesländern realisiert, vier weitere Bundesländer befinden sich in der konkreten Planung oder Vorbereitung (vgl. Neuß, 2014).

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Kindheitspädagogik⁷⁰ und folglich der kindheitspädagogischen Studiengänge umfassen „*Bildung, Betreuung, Erziehung, Entwicklung und Sozialisation in der frühen und mittleren Kindheit sowie auf die*

⁷⁰ Die Begriffe „Kindheitspädagogik“, „Frühpädagogik“, „Elementarpädagogik“ und „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ können nach Stieve, Worsley & Dreyer, 2014 synonym verwendet werden.

Lebenswelten und Lebensbedingungen von Kindern und Familien“ (Stieve, Worsley & Dreyer, 2014, S. 5).

Die Bezeichnung der Studiengänge (z.B. „Bildung und Erziehung im Kindesalter“, „Frühe Bildung/Kindheitspädagogik“), der gelehrte Altersbereich der Kinder (z.B. null bis zehn Jahre, null bis 13 Jahre, etc.) als auch die Vorbereitung auf Tätigkeitsfelder (z.B. Frühförderstellen) variieren innerhalb Deutschlands (ebd.). Obwohl die Tätigkeitsfelder von Kindheitspädagogen vielfältig sind, arbeiten über 69,9 Prozent in Kindergarten (0-6 Jahre) oder Krippe (0–3 Jahre) (vgl. Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012, S.24).

Kongruent zum Qualifikationsweg Grundschullehrer setzt das Studium der Kindheitspädagogik die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife oder ein als gleichwertig anerkanntes Zeugnis voraus. Eine Vielzahl von kindheitspädagogischen Studiengängen gewährt Erziehern eine verkürzte Studienzeit, indem Module aufgrund ihrer Ausbildung anerkannt werden. Die inhaltliche wie organisatorische Ausgestaltung der kindheitspädagogischen Studiengänge unterliegen keiner expliziten Landesregelung, sondern werden mittels Akkreditierungsverfahren festgelegt und in regelmäßigen Abständen überprüft.

Qualifikationsweg Grundschullehrer

Die Berechtigung für die Ausübung des Berufs Grundschullehrer setzt klassischerweise ein Studium mit anschließendem Vorbereitungsdienst voraus. Während das Studium an einer pädagogischen Hochschule (sieben deutsche Standorte) oder Universität (48 Standorte) erfolgt, findet der Vorbereitungsdienst an Schulen, Studienseminaren bzw. schulpraktischen Seminaren statt. Insbesondere das Studium Lehramt an Grundschulen unterscheidet sich aufgrund des föderalen Systems je nach Bundesland und Hochschulart hinsichtlich der Dauer, der Inhalte und der Abschlüsse. Die Studiengänge schließen mit der 1. Staatsprüfung oder einem gleichgestellten Master ab und sind entweder als eigener Studiengang⁷¹ oder als schulartübergreifender Studiengang⁷² angelegt. Das Studium umfasst einen erziehungswissenschaftlichen Teil, Grundschulpädagogik und –didaktik mit Fachdidaktik, schulpraktische Studien sowie das Studium eines oder mehrerer Unterrichtsfächer (meist sind Deutsch und/ oder Mathematik vorgeschrieben). Für Staatsexamenstudiengänge beträgt die Regelstudienzeit sechs bis neun Semester, für Bachelorstudiengänge sechs Semester und für

⁷¹ Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

⁷² Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I: Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Saarland und Schleswig-Holstein

Masterstudiengänge zwei bis vier Semester. Zugangsvoraussetzungen für die Aufnahme des Studiums sind die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife oder ein als gleichwertig anerkanntes Zeugnis. Die rechtliche Grundlage für die Ausgestaltung des Studiums bildet die Lehramtsprüfungsordnung des jeweiligen Bundeslandes sowie die hochschulspezifischen Studien-, Prüfungs-, Praktikumsordnungen und gegebenenfalls das Modulhandbuch der Hochschule.

Der Vorbereitungsdienst beinhaltet pädagogische und psychologische Inhalte, Grundschuldidaktik und –methodik, Schulrecht sowie fachspezifische Inhalte der gewählten Unterrichtsfächer. Die Dauer erstreckt sich zwischen 12 und 24 Monaten und wird mit dem zweiten Staatsexamen als Abschlussprüfung beendet. Diese Phase unterliegt ebenfalls landesspezifischen Regelungen.

4.2 Kompetenzanforderungen an pädagogische Fachkräfte für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule unter inklusiver Perspektive

Die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel gaben bereits Hinweise darauf, dass die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs stellt. Insbesondere die Differenzen hinsichtlich Funktion und Struktur der beiden Bildungsorte machen Abstimmungsprozesse zwischen den Fachkräften der Kita und der Schule notwendig. Eine hohe Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte ist zu verzeichnen, da die Schnittstelle Kita-Schule bereits zu ersten Selektionsprozessen im Bildungssystem führt. Das seit 2009 mit der Ratifizierung der UN-BRK gültige Recht auf inklusive Bildung beinhaltet die Gewährleistung von inklusiven Bildungsbiografien. Die Inklusionsquoten belegen, dass gegenwärtig knapp über 60 Prozent aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren mit Förderbedarf eine allgemeine Kindertageseinrichtung besuchen, wohingegen dies lediglich für knapp über 33 Prozent dieser Kinder in der allgemeinen Grundschule gilt. Selektive Prozesse im Übergang Kita-Schule sind folglich auch gegenwärtig zu registrieren. Um dem Recht auf inklusive Bildung zu entsprechen, sind hohe Anstrengungen seitens der Fachkräfte gefordert wie Albers und Lichtblau (2014, S.9) postulieren:

„Das Spannungsfeld von Inklusion im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule mit dem Ziel, allen Kindern eine gemeinsame und störungsfreie Bildungsbiografie zu ermöglichen, geht in der Folge mit hohen professionellen Anforderungen an die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den unterschiedlichen Systemen von Kindertageseinrichtung und Schule einher“ (Albers & Lichtblau, 2014, S.9).

Dieses Unterkapitel widmet sich zwei Modellen, die übergangsspezifische Kompetenzen an pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs enthalten, mit dem Anspruch, einen Beitrag zu deren Professionalisierung zu leisten.

Im Kapitel 4.2.1 (S.89ff.) wird das „Kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ - entwickelt von Norbert Neuß, Jennifer Henkel, Julia Pradel und Friederike Westerholt (2014) – beschrieben. Der Schwerpunkt des Modells liegt auf der Übergangsthematik allgemein und richtet sich vornehmlich an angehende pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs im Studium bzw. in der Ausbildung. Das Konzept Inklusion ist als allgemeines Gedankengerüst im Modell inkludiert und findet daher kaum explizite Erwähnung.

Darauf folgend wird im Kapitel 4.2.2 (S.92ff.) das Modell „Kompetenzorientierte Handlungsfelder für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs seitens der pädagogischen Fachkräfte“⁷³ – entwickelt von Timm Albers und Michael Lichtblau (2014) – vorgestellt. Dieses Modell ist im Rahmen einer Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) entstanden und richtet sich entsprechend vordergründig an bereits ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte. Alle Handlungsfelder beinhalten übergangsspezifische Kompetenzen unter inklusiver Perspektive.

4.2.1 Modell „Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“

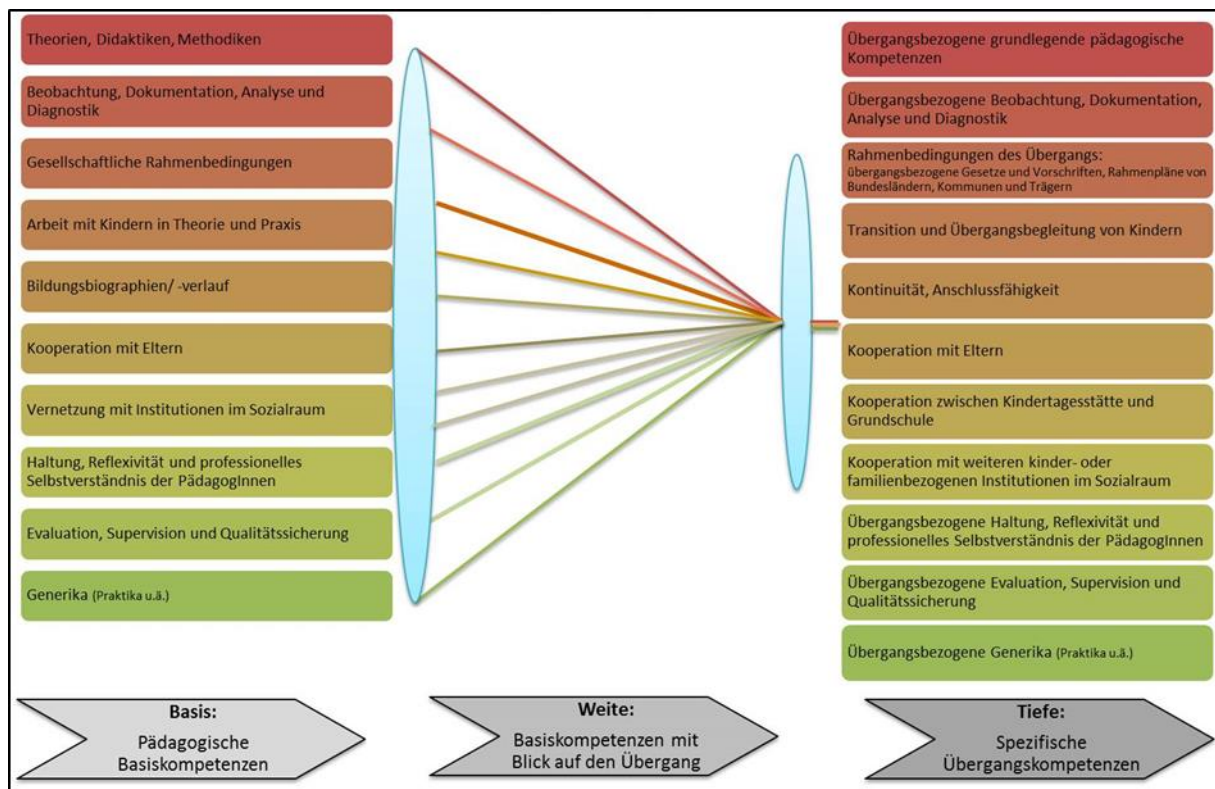
Die professionelle Gestaltung des Übergangs Kita-Schule erfordert seitens der pädagogischen Fachkräfte eine Vielzahl von Anforderungen. Im Rahmen des Forschungsvorhabens „Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von Erziehern, Lehrern und Kindheitspädagogen“ (kurz: VEIPri) wurde ein „Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ (Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt, 2014) entwickelt, das basierend auf verschiedenen Zugängen (Literaturanalyse, Qualifikationsrahmen, Fokusgruppen) übergangsspezifische Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs beinhaltet.

⁷³ Albers und Lichtblau haben dem Modell keinen Titel gegeben, sodass dieser Titel von mir zur besseren Wiedererkennung ihres Ansatzes gewählt wurde.

Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ (siehe Abbildung 9) unterteilt die Kompetenzbereiche in drei Ebenen (entsprechend ihrem Grad der Übergangsspezifität) und ist dementsprechend intensivierend-potenzierend strukturiert⁷⁴:

1. Ebene: pädagogische Basiskompetenzen (Basis)
2. Ebene: Basiskompetenzen mit Blick auf den Übergang (Weite)
3. Ebene: spezifische Übergangskompetenzen (Tiefe)

Abbildung 9. Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik nach Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt (2014)



Für die zugrundeliegende Arbeit ist insbesondere die 3. Ebene „Tiefe: Spezifische Übergangskompetenzen“ relevant und wird näher erläutert, da die Konzeption der empirisch-quantitativen Untersuchung in Anlehnung an diese Ebene entwickelt wurde (siehe Empirischer Teil, ab Kapitel 6, S.113) und die darin enthaltenen Kompetenzen explizit auf die Gestaltung des Übergangs Kita-Schule abzielen.

In Tabelle 3 sind die Kategorien der dritten Ebene aufgeführt, die sich jeweils in übergangsspezifische Kompetenzanforderungen⁷⁵ untergliedern.

⁷⁴ Beispiel „Kooperation mit Eltern“: Basis = Kompetenzen zu allgemeinen Grundlagen u.a. zur Elternarbeit, Beratung und Gesprächsführung; Weite = Kompetenzen wie z.B. Elterngespräche über Vorläuferfähigkeiten oder Entwicklungsprozesse der Kinder mit Hinblick auf den Schuleintritt führen; Tiefe = Kompetenzen wie Führen eines Elterngesprächs zu Themen wie z.B. Erwartungen und Anforderungen der Schule, konkrete Gestaltung des Übergangs (vgl. Neuß et al., 2014, Kap. A).

Tabelle 3. Dritte Ebene „Tiefe“ des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ nach Neuß et al. (2014)

Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen
• Entwicklungspsychologie (kindliche Entwicklung insbesondere im Alter zwischen fünf und sieben Jahren) • Förderung der lernmethodischen Kompetenzen des Kindes ("das Lernen lernen") • fachspezifische Vorläuferfähigkeiten (Basiskompetenzen für Lesen/ Schreiben/ Rechnen) • fachspezifischer Anfangsunterricht (Schriftspracherwerb, Erwerb mathematischer Kompetenzen) • Förderung der sozialen Kompetenzen des Kindes • Förderung der emotionalen Kompetenzen des Kindes • individuelle Förderung
Beobachtung und/ oder Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess
• Beobachtung & Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse • Feststellung der Schulfähigkeit (Kriterien zur Überprüfung der Schulfähigkeit; Schulfähigkeitstests) • Kriterien der gesundheitsärztlichen Schuleingangsuntersuchung • Feststellung des kindlichen Sprachstands
Rahmenbedingungen des Übergangs
• gesetzliche Regelungen zur Einschulung • historische Entwicklung der Kita, der Grundschule und der Kooperation Kita-Grundschule • Bildungspläne der Bundesländer • Bildungsauftrag der Kita und der Schule/ Schuleingangsmodelle
Transition und Übergangsbegleitung von Kindern
• Übergangstheorien und/ oder Übergangsforschung (Theorien und/oder Begriffe, empirische Studien zum Übergang Kita-Schule) • Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes • Pädagogischer Umgang mit Heterogenität von Kindern im Übergang Kita-Grundschule (pädagogischer Umgang mit Heterogenität) • Inklusion im Übergang Kita- Grundschule • Praktische Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule (praktische Gestaltung des Kita-Alltags im letzten Kita-Jahr, des Schulalltags am Schulanfang) • Partizipation von Kindern
Kontinuität, Anschlussfähigkeit
• Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse (Weiterführung erworbener Kompetenzen) im Übergang Kita-Grundschule seitens der Kita, seitens der Schule
Kooperation mit Eltern
• Elterngespräche/-beratung seitens der Kita, seitens der Grundschule • Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Kita, seitens der Grundschule • Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen (Kita, Grundschule) und Eltern
Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Schule
• (gelungene) Modelle der Kooperation zwischen Kita- Schule • Umsetzung einer gemeinsamen Elternarbeit von Kita- Schule • Umsetzung einer gemeinsamen Förderplanung von Kita- Schule • Herstellen eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kita-Schule • Gemeinsame Gestaltung des Übergangs mit den Kindern • Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/der Familie
Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum
• Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum wie z.B. Jugendamt

⁷⁵ Die Begründung der Bedeutsamkeit der einzelnen Kompetenzen für den Übergang erfolgt im Kapitel und in der Publikation „Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand“ von Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt (2014).

Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen
• professionelle Haltung • Reflexivität über die Rolle und Aufgaben pädagogischer Fachkräfte
Übergangsspezifische Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung
• Evaluation • Supervision • Qualitätssicherung

Die im Modell enthaltenen Kompetenzbereiche zeigen auf, dass die Anforderungen, die an pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs gestellt werden, als sehr komplex zu interpretieren sind. Vorrangig als Modell für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte entwickelt, lassen sich die Inhalte auch auf Fort- und Weiterbildungssettings übertragen. Als Besonderheit des Modells bleibt festzuhalten, dass die formulierten Kompetenzanforderungen die gesamte Transitionsphase in den Blick nehmen und dementsprechend auch die Zeit nach dem Schulanfang Berücksichtigung findet.

4.2.2 Modell: „Kompetenzorientierte Handlungsfelder für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs seitens der pädagogischen Fachkräfte“

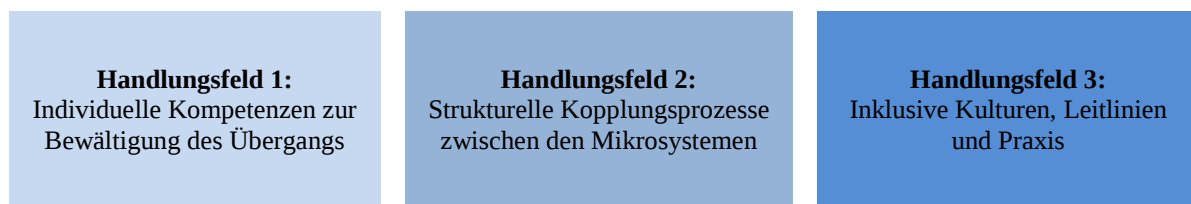
Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014) enthält Kompetenzen, die für die professionelle Übergangsgestaltung seitens der pädagogischen Fachkräfte relevant sind.

Das Modell „Kompetenzorientierte Handlungsfelder für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs seitens der pädagogischen Fachkräfte“ von Albers und Lichtblau (2014) widmet sich ebenfalls Kompetenzanforderungen, die an die pädagogischen Fachkräfte im Übergang Kita-Schule gestellt werden. Entsprechend sind viele Übereinstimmungen im Vergleich beider Modelle festzustellen. Allerdings formulieren Albers und Lichtblau die entsprechenden Anforderungen unter inklusiver Perspektive, sodass der Fokus stark auf der inklusiven Übergangsgestaltung liegt.

Die Herausforderung Kompetenzanforderungen für pädagogische Fachkräfte zu formulieren, besteht nach Einschätzung von Albers und Lichtblau darin, dass *„international wie national für den Begriff Inklusion und inklusiver Bildung eine Vielzahl von Definitionen vorliegen, die nicht selten Ungenauigkeiten beinhalten und sich gegenseitig widersprechen“* (ebd., 2014, S. 11)

Die formulierten Kompetenzen sind in insgesamt drei Handlungsfelder eingebettet, die unterschiedliche Themen beinhalten:

Abbildung 10. Kompetenzorientierte Handlungsfelder für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs seitens der pädagogischen Fachkräfte nach Albers & Lichtblau (2014)



Anmerkungen. Eigene Darstellung.

Die Handlungsfelder sind jeweils in „Fachkompetenzen“ und „personale Kompetenzen“ unterteilt. Obwohl die enthaltenen Formulierungen eindeutig herausstellen, dass die Kompetenzanforderungen an Fachkräfte des Elementarbereichs gerichtet sind, lassen sich die Inhalte fast vollständig auch auf pädagogische Fachkräfte der Grundschule übertragen und abwandeln.

Tabelle 4 enthält eine Aufstellung der Kompetenzanforderungen für die inklusive, professionelle Gestaltung des Übergangs Kita-Schule in Anlehnung an Albers und Lichtblau (2014).

Tabelle 4. Kompetenzanforderungen an Fachkräfte für die Gestaltung von inklusiven Übergängen nach Albers & Lichtblau (2014)

Handlungsfeld 1: Individuelle Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs
Fachkompetenz: • Identifizierung kindlicher Bewältigungsmuster unter Berücksichtigung des Spannungsfelds von individuellen Risiko- und Schutzfaktoren • Erkennen von kindlichen Bewältigungsmustern und Unterstützung von positiven Bewältigungsformen des Kindes • Einsetzen für verlässliche Bindungserfahrungen des Kindes mit Erwachsenen und Unterstützung positive erlebter Beziehungen zur Peergroup • Wirksame kindliche Resilienzfaktoren (z.B. optimistische Grundeinstellung, starkes Selbstwertgefühl) sowie sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes (z.B. Hilfsbereitschaft, Selbstkontrolle) initiieren bzw. fördern • Identifikation des kindlichen Entwicklungsstands und die Reflexion von Entwicklungsrisiken • Diagnostische Kompetenzen • Bewusstsein über erhöhtes Selektionsrisiko bei Kindern aus Familien mit geringen „Transitionskapital“ (z.B. bildungsferne, soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligte Verhältnisse)
Personale Kompetenz: • Minimierung von Risikofaktoren • Unterstützung kindlicher Ressourcen • Reflexion über eigene Vorbehalte und Vorurteile gegenüber Kindern und ihren Familien • Offene, wertschätzende und gleichberechtigte Kontaktgestaltung mit dem Kind und seiner Familie • Bieten von Mitgestaltungsmöglichkeiten vom Kind und seiner Familie am Übergangsprozess • Abstimmung von Beobachtungen und Erkenntnissen zum kindlichen Lern- und Entwicklungsstand mit den Eltern als Kooperationsgrundlage mit der Schule

Handlungsfeld 2: Strukturelle Kopplungsprozesse zwischen den Mikrosystemen**Fachkompetenz:**

- Kenntnisse über Programme zur Stärkung der elterlichen Kompetenz und über externe Hilfesysteme im sozialen Nahraum
- Kenntnisse über die länderspezifischen Vorgaben der Einschulungsphase und über die Voraussetzungen der Anschlussfähigkeit im Bildungssystem
- Reflexion und Bewusstsein über Funktionsunterschiede von Kita und Schule und der selektiven Funktion von Feststellungsverfahren (sonderpädagogischer Förderbedarf, individueller Hilfebedarf)
- Bedeutung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses zwischen Kita und Schule bei gleichzeitigem Bewusstsein des diesbezüglichen Spannungsfeld, Erkennen von personellen, curricularen und strukturellen Differenzen der Systeme als Kooperationserschweris

Personale Kompetenz:

- Begegnung der Familie des Kindes mit Respekt und Wertschätzung
- Fokus auf die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie
- Hinwirkung des Einbezugs der kindlichen Familie vor, während und nach dem Transitionsprozess
- Thematisierung unterschiedlicher Bildungsvorstellungen von pädagogischen Fachkräften der Kita und Schule als Ausgangspunkt von kontinuierlichen Abstimmungsprozessen zum Zwecke des Abbaus gegenseitiger Vorbehalte und Entwicklung einer gemeinsamen Fachsprache
- Frühzeitige Thematisierung der Ressourcen und Bedarfe des Kindes und seiner Familie zur Realisierung frühzeitiger Unterstützungsmaßnahmen
- Vermittlungskompetenz (Brücke zwischen der Familie und der aufnehmenden Schule)
- Vernetzung mit Akteure im Sozialraum (z.B. Frühförderstellen), die den Übergang mitbegleiten

Handlungsfeld 3: Inklusive Kulturen, Leitlinien und Praxis**Fachkompetenz:**

- Bewusstsein über Vorbildfunktion in der Kooperation mit der Familie und den Lehrkräften
- Wissen über die Vielfalt der Fähigkeiten, Stärken, Interessen, Fragestellungen, Herausforderungen und Verhaltensweisen eines Kindes als Grundlage der Begleitung und Förderung des Bildungs- und Lernprozesses im Übergang zur Grundschule
- Kenntnisse über theoretische Grundlagen diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Handelns als Grundlage zur Entwicklung eines Übergangskonzepts
- Kenntnisse über Praxis und Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule
- Kenntnisse über die Möglichkeiten und Effektivität der partizipativen Beobachtung und Dokumentation
- Reflexionsfähigkeit über die unterschiedlichen Funktionen von diagnostischen Verfahren (Status- und Selektionsdiagnostik, prozessorientierte Verfahren) und Einschätzung ihrer Reichweite
- Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Konstruktionen von Schulfähigkeit und zur Herstellung von Schulfähigkeit als einen gemeinsamen Prozess von Schule und Kita

Personale Kompetenz:

- Austausch im Team über die Kommunikationsprozesse der unterschiedlichen Professionen und Bildungssysteme
- Austausch mit den Eltern und Lehrkräften der Grundschule und des sonderpädagogischen Beratungszentrums über die Umsetzung einer inklusiven Beschulung
- Berücksichtigung der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Familie des Kindes
- Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts am Leitbild von Inklusion ausgerichtet
- Sensibilität für die Bedürfnisse aller Beteiligten und Ermöglichung der Partizipation seitens Kindern und Eltern
- Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Haltung

- Entwicklung von Vereinbarungen zwischen pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs mit klaren Aufgabenstellungen
- Weitergeben – im Einverständnis mit der Familie – bekannter Formen der Beobachtung und Dokumentation an die Schule zur Kontaktvermittlung im Sozialraum bei externen Unterstützungsbedarfen

Anmerkungen. Eigene Darstellung. Albers und Lichtblau beschreiben die Handlungsfelder in Form eines Fließtextes, sodass die Formulierungen zu Kompetenzanforderungen zum Zwecke dieser Tabelle abgewandelt werden mussten.

Aus den im Modell aufgeführten Kompetenzbereichen lässt sich schlussfolgern, dass insbesondere der Einbezug des Kindes und seiner Familie in der Transitionsphase als enorm bedeutsam für eine professionelle Übergangsgestaltung betrachtet wird. Auch die Kooperation zwischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs wird als zentral herausgestellt und findet in allen drei Handlungsfeldern mehrfach Erwähnung. Albers und Lichtblau heben insbesondere die Relevanz der Kommunikations- und Willkommenskultur hervor, was seitens der Fachkräfte insbesondere durch den aktiven Einbezug und Mitgestaltungsmöglichkeiten aller Beteiligten im Übergangsprozess zu realisieren ist. Ferner solle es Aufgabe der professionellen Fachkräfte der Kita und der Schule sein, verbindliche Strukturen, Verantwortungsbereiche und Abläufe im Übergangsprozess zu klären, die gleichzeitig Transparenz zwischen allen Akteuren sichert.

Zusammenfassende Vergleichsanalyse

Die Erweiterung des Modells „Kompetenzorientierte Handlungsfelder für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs seitens der pädagogischen Fachkräfte“ von Albers und Lichtblau (2014) im Vergleich zum Modell „Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ von Neuß et al. (2014) liegt insbesondere in der Unterteilung der Handlungsfelder in Fachkompetenz und personale Kompetenz. Während die dort formulierten Anforderungen im Bereich Fachkompetenz in vielen Punkten mit den Kompetenzanforderungen von Neuß übereinstimmen, wird die personale Kompetenz innerhalb der Handlungsfelder von Albers und Lichtblau vergleichsweise intensiver betont.

Insgesamt lässt sich allerdings festhalten, dass sich die formulierten Kompetenzanforderungen an pädagogische Fachkräfte für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule in beiden Modellen überwiegend entsprechen. Geringe Abweichungen lassen sich dahingehend erkennen, dass im Modell von Neuß übergangsrelevante Inhalte gleichberechtigt beleuchtet werden, wohingegen im Modell von Albers und Lichtblau übergangsrelevante Inhalte schwerpunktmäßig unter inklusiver Perspektive betrachtet werden.

Beide theoretischen Modelle liefern bedeutsame Impulse hinsichtlich einer professionellen Übergangsgestaltung vom Elementar- in den Primarbereich.

4.3 Die Verankerung der Themenkomplexe „Übergang“ und „Inklusion“ in ausbildungsrelevanten Dokumenten für die Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern

Zum Zweck der inhaltlichen und organisatorischen Rahmung der Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern wurden in den letzten Jahren ausbildungsrelevante Dokumente entwickelt und veröffentlicht, die sowohl Relevanz für einen Qualifikationsweg (fachspezifisch ausbildungsrelevante Dokumente) als auch Relevanz für zwei bis drei Qualifikationswege (fachübergreifend ausbildungsrelevante Dokumente) haben (siehe Abbildung 11, S. 97). Die aufgeführten Dokumente unterscheiden sich hinsichtlich ihrer rechtlichen Verbindlichkeit:

Für die beiden Qualifikationswege von Erziehern und Grundschullehrern liegen hauptsächlich Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (vgl. Kap. 2.2.1, S.26ff.) vor, die als Gremium aller Kultusminister der Bundesländer, Standards für die Ausbildung zum Erzieher und für die Lehrerbildung festlegt. Obwohl die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz keine Rechtsverpflichtung zur Folge haben, werden sie als Grundlage für die rechtsverbindliche Umsetzung und Ausgestaltung der Qualifikationswege in den einzelnen Bundesländern angenommen. Zusätzlich liegen Orientierungsrahmen vor, die fachübergreifend angelegt sind und empfehlenden Charakter ausweisen.

Der Qualifikationsweg Kindheitspädagoge ist an keine bundesländerspezifischen oder -übergreifenden Regelungen gebunden, sondern unterliegt den Vorgaben der Akkreditierungsagenturen. Diese lehnen sich in der Regel an die in der Abbildung 11 aufgeführten ausbildungsrelevanten Dokumente an. Zusätzlich zu den Dokumenten, die ausschließlich Formulierungen in Bezug auf die Ausbildung bzw. das Studium der drei Berufsgruppen enthalten, wurden einige weitere Dokumente ergänzt (siehe Abbildung 11: kursive Schreibweise). Diese wurden originär für die berufspraktische Tätigkeit entwickelt, geben allerdings auch relevante Formulierungen für die Ausgestaltung der genannten Qualifikationswege, sodass eine Aufnahme in die Übersichtstabelle erfolgte.

Abbildung 11. Ausbildungsrelevante Dokumente für die Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern

Qualifikationsweg Erzieher	Qualifikationsweg Kindheitspädagoge	Qualifikationsweg Grundschullehrer
1. „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ (KMK, 2002 i.d.F. vom 25.09.2014) 2. „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/ Fachakademien“ (KMK, 2011a)	1. „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ (Robert Bosch Stiftung, 2008) 2. „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/ „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BAG-BEK, 2009) 3. „Frühkindliche Bildung“ (Schmidt, Roßbach & Erning, 2005) 4. „Frühkindliche Bildung“ (Rauschenbach, 2005) 5. „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master – Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit“ (DGfE, 2007) 6. „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2008)	1. „Standards der Lehrerbildung: „Bildungswissenschaft“ (KMK, 2004) 2. „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2013b) 3. „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ (HRK, 2013) 4. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)“ (KMK, 2013) 5. „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-UN-BRK) in der schulischen Bildung“ (KMK, 2010) 6. „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK, 2011)
Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen		
1. „Gemeinsamer Orientierungsrahmen »Bildung und Erziehung in der Kindheit«“ (JFMK & KMK, 2010) 2. „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick“ (Robert Bosch Stiftung, 2011) 3. „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (Speth, 2010)		
Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern		
1. „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JFMK & KMK, 2004) 2. „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JFMK & KMK, 2009)		

Alle in Abbildung 11 enthaltenen Dokumente wurden anhand der Schlüsselwörter „Übergang/ Übergänge“, „Transition/ Transitionen“, „Inklusion/ inklusiv/ inklusive Bildung“, „Integration/ integrativ“, „Heterogenität“, „Vielfalt“ und „individuelle Förderung“ analysiert. Diese Auswahl begründet sich darin, dass das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf den Themenkomplexen „Übergangsphase Kita-Schule“ und „Inklusion“ liegt.

Zunächst werden im Kapitel 4.3.1 die Analyseergebnisse der fachspezifischen ausbildungsrelevanten Dokumente präsentiert. Anschließend erfolgt im Kapitel 4.3.2 die Ergebnisdarstellung für die fachunspezifischen ausbildungsrelevanten Dokumente.

Empirische Forschungsergebnisse zur Verankerung der Themenkomplexe „Übergang“ und „Inklusion“ in ausbildungsrelevanten Dokumenten für die drei Qualifikationswege Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer, die im Kapitel 4.3.3 aufgeführt werden, schließen das Kapitel.

4.3.1 Die Übergangs- und Inklusionsthematik in fachspezifischen ausbildungsrelevanten Dokumenten

Qualifikationsweg Erzieher

Für die fachschulischen bzw. –akademischen Ausbildungen wurden zwei länderübergreifende Beschlüsse von der Kultusministerkonferenz verabschiedet, die nachfolgend auf die Themenkomplexe „Inklusion“ und „Übergang“ geprüft werden:

1. „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ (KMK, 2010)

Das von der Kultusministerkonferenz beschlossene Dokument „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ (vgl. KMK, 2010) umfasst allgemeine und fachbereichsspezifische Regelungen zur Fachschulausbildung. Die Übergangs- und die Inklusionsthematik finden dort keine Erwähnung.

2. „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK, 2011a)

Der Beschluss „Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (vgl. Kultusministerkonferenz, 2011a) gibt eine Definition über das Anforderungsniveau des Berufs Erzieher und erläutert die diesbezüglich notwendigen beruflichen Handlungskompetenzen in Form von Handlungsfeldern. Der Übergangsthematik wird ein eigenes Handlungsfeld („In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten“) gewidmet, welches die Schwerpunkte auf die

„Gestaltung von Übergängen im Entwicklungsverlauf von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie die dazu erforderliche Kooperation in Netzwerken“ (ebd., S. 25) legt. Die Inklusionsthematik wird als sogenannte Querschnittsaufgabe in der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte betont und ausführlich erläutert:

„Das Konzept der Inklusion im Sinne des Verstehens von Verschiedenheit (Heterogenität) als Selbstverständlichkeit und Chance. Inklusion berücksichtigt zahlreiche Dimensionen von Heterogenität: geistige oder körperliche Möglichkeiten und Einschränkungen, soziale Herkunft, Geschlechterrollen, kulturelle, sprachliche und ethnische Hintergründe, sexuelle Orientierung, politische oder religiöse Überzeugung. Diversität bildet den Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse“ (ebd., S.4).

Es kann festgehalten werden, dass beide Beschlüsse der Kultusministerkonferenz sehr unterschiedliche Analyseergebnisse hervorbringen: Während der erste Beschluss keine Hinweise auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Inklusions- und Übergangsthematik innerhalb der Ausbildung gibt, finden die beiden Themen im zweiten Beschluss umfangreich Erwähnung.

Qualifikationsweg Kindheitspädagoge

Die nachfolgend aufgeführten Dokumente geben Hinweise zur Ausgestaltung von kindheitspädagogischen Studiengängen. Diese werden auf die Erwähnung der Themeninhalte Inklusion und Übergang geprüft:

1. *„Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ (Robert Bosch Stiftung, 2008)*

Der Qualifikationsrahmen „Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“ (Robert Bosch Stiftung, 2008) wurde unter der Mitwirkung von der Universität Bremen, der Alice Salomon Hochschule Berlin, der Technischen Universität Dresden, der Evangelischen Fachhochschule Freiburg und der Fachhochschule Koblenz erstellt und versteht sich als *„Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung von Ausbildungsqualität und curricularen Standards“* (ebd., S. 12). Die Übergangsthematik wird an verschiedenen Stellen der Publikation genannt. Ferner werden die Bedeutung des Übergangs Kita-Grundschule und die sich daraus ergebenden Bildungsinhalte und Qualifikationsziele detailliert im Baustein *„Übergänge im Kindesalter“* (ebd., S.160) erläutert. Als Bildungsinhalte werden unter anderem *„Beispiele für gelungene und gescheiterte Übergangskonzepte unter Berücksichtigung der Vorbereitungsphase, der Phase des unmittelbaren Übergangs- und der*

Eingewöhnungsphase“ (ebd., S.162) genannt, als Qualifikationsziel sollen die Absolventen beispielsweise *„Übergangssituationen an den üblichen Übergängen im frühkindlichen Bereich bis zur Grundschule begründet und methodisch gestalten“* (ebd., S.161) können. Als bedeutsames Thema für kindheitspädagogische Studiengänge wird auch das Thema Inklusion betrachtet. Es erhält einen eigenen Baustein *„Integration/ Inklusion/ Behinderung“* (ebd., S.94 ff.), der detailliert zentrale Bildungsinhalte (z.B. *„Theorien, Modelle und Konzeptionen inklusiver Pädagogik“*, ebd., S.95) und Qualifikationsziele (z.B. *„Frühpädagoginnen verfügen über grundlegende und exemplarisch vertiefte Kenntnisse inklusiver Pädagogik und entsprechendes Handlungswissen“*, ebd., S.94) erläutert. Auch an anderen Stellen des Dokuments findet eine knappe begriffliche Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion statt.

2. *„Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BAG–BEK, 2009)*

Der „Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“ / „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.: BAG–BEK, 2009) wurde verabschiedet, um den kindheitspädagogischen Studiengängen Strukturvorgaben zu geben und unverzichtbare inhaltliche Kernbereiche, die kompetenzorientiert formuliert sind, zu benennen. Direkte Angaben zur Übergangsthematik fehlen. Allerdings wird hierauf an einigen Stellen indirekt Bezug genommen. So werden beispielsweise als notwendige Fähigkeiten der Absolventen betont, *„Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssituationen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Verbindung mit den Eltern und im Sozialraum Gemeinwesen entwicklungsunterstützend planen und gestalten zu können“* (ebd., S.5). Inklusive Pädagogik wird hingegen unter dem Punkt *„Professionelles Selbstverständnis und professionelle Handlungskompetenzen“* (ebd., S.4) als unverzichtbare Kernelement für angehende Kindheitspädagogen betont. Allerdings tauchen an keiner weiteren Stelle inklusionsspezifische Themen auf.

3. *„Frühkindliche Bildung“ (Schmidt, Roßbach und Erning, 2005)*

Schmidt, Roßbach und Erning (2005) entwickelten für das Hochschulstudium mit frühpädagogischem Schwerpunkt ein Konzept für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung“. Als bedeutsamer Kenntnisbereich von Frühpädagogen hinsichtlich der Übergangsthematik wird die Sicherung der Anschlussfähigkeit zwischen Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule betont. Dies erfordere - gemäß den Autoren - eine

bereits in der Qualifikationsphase stattfindende Auseinandersetzung mit grundschulpädagogischen Inhalten. So wäre es wünschenswert

„Studiengänge mit frühpädagogischem Schwerpunkt so zu konzipieren, dass die Studierenden Lehrveranstaltungen gemeinsam mit Studierenden der Grundschul- und der Sozialpädagogik besuchen könnten. Durch den gemeinsamen Besuch und den unmittelbaren Kontakt untereinander könnte bereits während des Studiums eine engere (zukünftige) Zusammenarbeit zwischen Pädagogen/-innen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen angebahnt werden“ (ebd., S.6).

Zu dessen Realisierung wird empfohlen, dass innerhalb des frühpädagogischen Studiums mit mindestens einer der beiden Fachrichtungen Sozialpädagogik und Grundschulpädagogik gemeinsame Module oder/und Veranstaltungen festgeschrieben werden. In diesem Zuge werden bedeutsame Themeninhalte des Übergangs genannt, die zum Kerninhalt des Studium zählen und mitunter fachinhaltliche Mindeststandards sicherstellen sollen: Für Bachelorstudiengänge wird die Auseinandersetzung mit der *„Theorie von Übergängen (Transitionen)“* und für Masterstudiengänge mit *„Transitionen im Bildungssystem“* (ebd., S. 12) formuliert. Die Inklusionsthematik taucht in diesem Dokument nicht auf.

4. *„Frühkindliche Bildung“ (Rauschenbach, 2005)*

Auch Rauschenbach (2005) formulierte ein Rahmencurriculum *„Frühkindliche Bildung“*, in welchem er sich ebenfalls direkt und indirekt auf die Übergangsthematik bezieht. Der indirekte Bezug wird in seinen Äußerungen zur Ausbildung von elementar- und primarpädagogischen Fachkräften deutlich. So sei die Trennung zwischen Elementar- und Primarbildung nicht plausibel, solange die Begründung sich rein auf das Alter beziehe und nicht die Art der Vermittlung und Aneignung im Vordergrund stehe. Er schlägt zwei Alternativen vor: Erstens eine *„stärkere Verzahnung der zukünftigen Ausbildung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“* (ebd., S. 2) und zweitens *„eine altersmäßig breitere Ausrichtung auf die gesamte Kindheit“* (ebd., S. 2). Einen direkten Bezug zur Transitionsthematik nimmt Rauschenbach in seinen Empfehlungen zur Struktur und Aufbau eines Rahmencurriculums vor. Dort nennt er die *„Gestaltung der Übergänge zwischen privaten und öffentlichen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssettings“* (ebd., S. 16) als einen der zentralen Themenschwerpunkte. Hinweise auf die Inklusionsthematik sind im Artikel nicht erkennbar.

Die folgenden Qualifikationsrahmen gehen nicht näher auf die Übergangs- und Inklusionsthematik ein:

5. „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master – Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V.: DGfE, 2007)
6. „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit, 2008)

Die Analyse zeigt auf, dass Hinweise zur Übergangsthematik in vier von sechs Dokumenten, zur Inklusionsthematik in zwei von sechs Dokumenten gegeben werden. Es fällt auf, dass die Formulierungen zur Übergangsthematik, sofern sie im Dokument auftauchen, im Vergleich zur Inklusionsthematik ausführlicher sind.

Qualifikationsweg Grundschullehrer

Die nachfolgend aufgeführten sechs Dokumente werden hinsichtlich der Erwähnung der Themeninhalte Inklusion und Übergang analysiert:

1. „Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaft“ (KMK, 2004)

Der Beschluss „Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaft“ (KMK, 2004) erläutert Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften, die als zu erwerbende Kompetenzen in Ausbildung und Praxis beschrieben werden. Im Dokument finden sich keine expliziten Verweise auf die Übergangsthematik. Folglich sind weder übergangsrelevante Wissensbereiche noch Kooperationsstrukturen zu anderen Professionen enthalten. Hinsichtlich Inklusion werden relevante Inhaltsbereiche wie „Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (ebd., S. 6) und „Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse“ (ebd., S.6) genannt, der Begriff selbst taucht allerdings nicht auf.

2. „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2013b)

Im Beschluss „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2013b) taucht die Übergangsthematik an verschiedenen Stellen auf. Als Mindestanforderungen im Hinblick auf die Ausbildung wird im Primarstufenspezifischen Kompetenzprofil angegeben, dass StudienabsolventInnen „die Anforderungen beim Übergang in die Grundschule und auf weiterführende Schulen und Lernbereiche sowie Möglichkeiten der Kooperation und Verzahnung der beteiligten Institutionen“ (ebd., S. 48) kennen sollten. Im Abschnitt Studienbereich Bildungswissenschaftliche Grundlegung werden übergangsrelevante Inhalte wie z.B. „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule unter Berücksichtigung vorausgehender

und anschließender Bildungseinrichtungen; Übergänge; Aufgaben und Probleme des Anfangsunterrichts“ (ebd., S. 50) als zentrale Studieninhalte definiert. Im Dokument lässt sich ebenfalls an einigen Stellen der Begriff Inklusion finden, allerdings nicht für den Bereich der Grundschulbildung, sondern in den Bereichen Sonderpädagogik und Berufsbildung. Einige zentrale Inhaltsbereiche der Inklusion wie z.B. *„Umgang mit Heterogenität; Differenzierung und Förderung“* (ebd., S. 50) sind allerdings unter dem Kapitel der Grundschulbildung aufgeführt.

3. *„Empfehlungen zur Lehrerbildung“ (HRK, 2013)*

Die von der Hochschulrektorenkonferenz verabschiedeten „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ (HRK, 2013) enthalten keine Hinweise auf die Übergangsthematik. Im Gegensatz dazu ist dem Thema Inklusion ein eigener Punkt gewidmet. Es wird einerseits die entsprechende Ausstattung an den Hochschulen als notwendige Voraussetzung hervorgehoben und andererseits auf die Bedeutsamkeit des multiprofessionellen Teams hingewiesen.

4. *„Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)“ (KMK, 2013)*

Die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)“ (KMK, 2013) enthalten keinen Hinweis auf die Übergangsthematik. Es ist allerdings ein inklusionsrelevanter Passus enthalten, der die Bedeutung des Konzepts Inklusion unterstreicht:

„Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu“ (KMK, 2013, S. 2).

Es wurden noch weitere Beschlüsse von den Kultusministerien gefasst, die originär für die Ausgestaltung des Unterrichts im Primarbereich entwickelt wurden. Auch hier sind Hinweise für die Lehrerbildung geben:

5. *„Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - UN-BRK) in der schulischen Bildung“ (KMK, 2010)*

Der von der Kultusministerkonferenz im Jahre 2010 verabschiedete Beschluss „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13.

Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - UN-BRK) in der schulischen Bildung“ enthält lediglich einige Hinweise zur Übergangsthematik. Im Dokument werden die Bedeutung der vorschulischen Bildung und die entsprechende Kooperation zwischen Schule und den zuständigen Trägern des Jugendhilfebereichs angeführt (vgl. ebd., S.5). Vorgaben zu inklusionsrelevanten Inhalten für die Lehrerbildung sind ebenfalls vorhanden. Danach sollen die Lehrkräfte aller Schularten Kompetenzen im *„Umgang mit unterschiedlichsten Ausprägungen von Heterogenität“* (ebd., S.5) erwerben. Ziel sei es, ein Lernumfeld zu schaffen, in dem sich auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bestmöglich entfalten können und ein höchstmögliches Maß an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe für sich erreichen.

6. *„Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“* (KMK, 2011)

Im Beschluss *„Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“* (KMK, 2011) werden die Übergangsthematik als auch die Inklusionsthematik aufgeführt und vergleichsweise umfassend erläutert. Unter der Überschrift *„Übergänge in der schulischen Biografie eines Kindes oder Jugendlichen mit Behinderungen“* (ebd., S. 13) wird die Notwendigkeit einer adäquaten Gestaltung des Übergangs unter Einbezug des Kindes, seiner Eltern und den pädagogischen Fachkräften hervorgehoben. Ziel soll es sein für das Kind Bedingungen zu schaffen, unter denen das Kind erfolgreich lernen kann. Hinsichtlich der inklusiven Bildung an Schulen werden Rahmenbedingungen formuliert, die sich ebenfalls auf die Qualifikation der Lehrkräfte bezieht. Ein zentraler Punkt bildet das Personal im inklusiven Unterricht. Danach sollen die Bundesländer sicherstellen, *„dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“* (ebd., S. 20).

Unter Betrachtung der oben aufgeführten Beschlüsse kann festgehalten werden, dass nicht alle Beschlüsse Angaben zur Übergangs- und Inklusionsthematik enthalten. Ferner sind die diesbezüglichen Angaben teilweise sehr knapp bemessen in Relation zum Seitenumfang des Gesamtdokuments.

4.3.2 Die Übergangs- und Inklusionsthematik in fachübergreifenden ausbildungsrelevanten Dokumenten

Qualifikationswege Erzieher und Kindheitspädagoge

Für die Qualifikationswege Erzieher und Kindheitspädagoge werden nachfolgend zwei fachübergreifende ausbildungsrelevante Dokumente aufgeführt:

1. „*Gemeinsamer Orientierungsrahmen »Bildung und Erziehung in der Kindheit«*“ (JFMK & KMK, 2010)

Der gemeinsame Beschluss „Gemeinsamer Orientierungsrahmen »Bildung und Erziehung in der Kindheit«“, verabschiedet von der Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2010) thematisiert die Qualifizierung von Fachkräften der frühen Bildung auf Ausbildungs- und Hochschulebene. Der Begriff Übergang taucht unter der Überschrift Fertigkeiten auf und bezieht sich hierbei insbesondere auf die „*Fähigkeit zur Netzwerkarbeit, z. B. bei der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*“ (ebd., S.5). Auch Inklusion findet kurz Erwähnung als eine der „*neuen erweiterten Aufgaben in der Arbeit mit Kindern*“ (ebd., S. 5).

2. „*Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit - Ausbildungswege im Überblick*“ (Robert Bosch Stiftung, 2011)

Die Publikation „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit - Ausbildungswege im Überblick“ (Robert Bosch Stiftung, 2011) formuliert kompetenzorientierte Qualifikationsziele für die Qualifikationswege Erzieher und Kindheitspädagogen (auf Bachelor- und Masterniveau). Zentrale Vorgaben zur Übergangsthematik werden insbesondere im *Handlungsfeld 4: Vernetzung im Sozialraum* (ebd., S.79ff.) aufgeführt. Hier werden für die Bereiche Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Recherche und forschendes Handeln, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation, vgl. ebd., S.33) konkrete Fertigkeiten beschrieben, über die Absolventen in Bezug auf den Übergang Kita-Grundschule verfügen sollten. Inklusion als Begriff taucht in diesem Dokument lediglich einmal auf im Zusammenhang mit einer Auflistung von beruflichen Anforderungen an frühpädagogisches Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen. Danach sollen sie als Integrationsfachkräfte fungieren. Allerdings werden im Bereich „professionelle Haltung“, die als Querschnittsaufgabe und damit als Kernkompetenz für frühpädagogische Fachkräfte zu interpretieren ist, relevante Inhalte des

Inklusionskonzepts deutlich. Diese werden vorrangig im Zusammenhang mit dem Begriff Vielfalt umschrieben.

3. „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (Speth, 2010)

Das Qualifikationsprofil „Bildung und Erziehung im Lebenslauf“ (Speth, 2010) nimmt eine Definierung der Qualifikationen für die pädagogischen Fachkräfte des Elementarbereichs vor. Zur Übergangs- und Inklusionsthematik wird kein Bezug hergestellt.

Unter Bezugnahme der drei Beschlüsse wird deutlich, dass der Übergang gar nicht bis sehr stark thematisiert wurde. Bezüge zur Inklusionsthematik werden lediglich vereinzelt sichtbar.

Qualifikationswege Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer

Die nachfolgend aufgeführten Dokumente wurden von der Kultusministerkonferenz hauptsächlich für die berufspraktische Tätigkeit beschlossen. Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die Gestaltung des Übergangs Kita-Schule werden sie dennoch auf Hinweise zu den Themeninhalten Inklusion und Übergang überprüft:

1. „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JFMK & KMK, 2004)

Im Beschluss „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ stellen die Jugend- und Familienministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz (2004) relevante Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, die von den Ländern beachtet werden sollten. Erläuterungen zum Übergang Kita-Grundschule umfassen in diesem Dokument ein eigenes Kapitel. Die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs bei der Gestaltung der Übergangsphase wird besonders betont, um die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu sichern. Hierfür sei ein gemeinsames pädagogisches Verständnis notwendig, das z.B. durch gemeinsame Fortbildungen und Projekte gefördert werden könne (vgl. ebd., S.9). Eine Empfehlung zur Verankerung der Übergangsthematik bereits in den Qualifikationswegen von Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern wird nicht gegeben. Hinweise zur Inklusionsthematik tauchen in diesem Dokument lediglich unspezifisch auf (Anerkennung von sozialer und kultureller Vielfalt, innere Differenzierung) und beziehen sich nicht auf die Ausbildung der entsprechenden pädagogischen Fachkräfte.

2. „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JFMK & KMK, 2004)

Die 2009 von der die Jugend- und Familienministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz getroffene Vereinbarung „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ legt den thematischen Schwerpunkt auf den Übergang Kita-Grundschule. Konkrete Empfehlungen hinsichtlich der Bearbeitung der Übergangsthematik im Studium und Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte werden nicht gegeben. Gemeinsame Praxiserfahrungen und Fortbildungen bereits tätiger Pädagogen werden allerdings explizit genannt (vgl. ebd., S.5f.). Zur Inklusionsthematik wird kein Bezug hergestellt.

Es wird deutlich, dass die übergangsspezifischen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz kaum Hinweise hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Verankerung der Thematik in Ausbildung und Studium geben.

4.3.3 Empirische Forschungsergebnisse zur Verankerung der Themenkomplexe „Übergang“ und „Inklusion“ in ausbildungsrelevanten Dokumenten für die Qualifikationswege Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer

Für die Qualifikationswege Erzieher und Grundschullehrer liegen einige Forschungsergebnisse über die Verankerung der Übergangs- und Inklusionsthematik in ausbildungsrelevanten Dokumenten vor. Diese beziehen sich nicht auf bundesländerübergreifende Beschlüsse, sondern legen den Fokus landesspezifische Regelungen (z.B. Landesprüfungsordnungen, Bildungsprogramme, Lehrveranstaltungen). Für den Qualifikationsweg Kindheitspädagoge konnte hinsichtlich der Inklusionsthematik lediglich eine Studie gefunden werden.

Qualifikationsweg Erzieher

Die Verankerung der Übergangsthematik in den jeweiligen Bundesländern wurde von Viernickel und Schwarz (2009) sowie von Neuß et al. (2014) überprüft. Auf Bundeslandebene analysierten Viernickel und Schwarz (2009, S.40ff.) die Regelungen und Bildungsprogramme der einzelnen Bundesländer u.a. zur Dimension „Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule“. Die insgesamt 29 verschiedenen Anforderungen thematisierten die Zusammenarbeit aller Akteure in der Übergangsphase, die Vorbereitung der Kinder auf den bevorstehenden Übergang sowie die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Übergangs von

Kita und Schule. Zwischen den Bundesländern variieren die Anzahl der formulierten Anforderungen zwischen 1 und 25. Eine Übereinstimmung von einzelnen Anforderungen ist nur punktuell erkennbar. Die Autoren resümieren, dass tendenziell jede Anforderung in mehr als sieben Bundesländern genannt wird.

Zu kongruenten Ergebnissen kommen auch Neuß et al. (2014). Sie stellen ebenfalls Differenzen zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Verankerung der Übergangsthematik fest. Darüber hinaus betonen sie, dass insbesondere übergangsbezogene Themen wie „bspw. Erörterungen des Schriftspracherwerbs oder der schulischen Rahmenbedingungen“ (ebd., S.75) in den Landesverordnungen der jeweiligen Bundesländer vorkommen.

Qualifikationsweg Kindheitspädagoge

Albers (2011, o.S.) analysierte die Curricula frühkindlicher Studiengänge und stellte fest, dass *„die meisten frühpädagogischen Studiengänge innerhalb ihrer Modulstruktur Bezug zu aktuellen Fragestellungen von Inklusion und Diversität nehmen“*. Zum Erhebungszeitpunkt im Juni 2011 tauchte in 42 von 79 Studiengängen der Begriff Inklusion auf. Ferner sind in den Curricula der übrigen Studiengängen Dimensionen von Heterogenität enthalten allerdings ohne expliziten Inklusionsbezug.

Qualifikationsweg Grundschullehrer

Die Ergebnisse von Neuß et al. (2014) belegen, dass sich die jeweiligen Landesprüfungsordnungen zur Lehrerbildung hinsichtlich der Erwähnung von übergangsrelevanten Inhalten stark unterscheiden. Während in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz eine ausdifferenzierte Verankerung der Übergangsthematik zu finden sind, tauchen in den Landesprüfungsordnungen von neun Bundesländern (Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) keine Formulierungen zum Thema Übergang Kita-Grundschule auf. Eher unspezifische Themen des Übergangs oder institutionsübergreifende Hinweise sind in den Landesprüfungsordnungen von Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Saarland zu finden.

Eine Studie zur Erfassung des Stellenwerts des Themas Inklusion in der ersten Phase der Lehrerbildung im Grundschulstudium wurde von Franzkowiak (2009) vorgenommen. Seine Internetrecherche an 43 deutschen Hochschulen ergab, dass 44 Prozent keine

Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion (oder Gemeinsamer Unterricht (GU) oder Integration) im Wintersemester 2008/09 anboten.

Eine aktuellere Studie von Sawalies, Veber, Rott & Fischer (2013) nahm ebenfalls inklusionspädagogisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen an 25 lehrerbildenden Universitäten der Bundesländer Hamburg, Bayern, Thüringen und Nordrhein-Westfalen in den Blick⁷⁶. Mittels Suchbegriffen wurden in den Vorlesungsverzeichnissen des Wintersemesters 2012/2013 244 entsprechende Veranstaltungen gefunden. Das größte Angebot im Vergleich zu anderen Lehramtsstudiengängen (der Regelschule) konnte für Studierende des Grundschullehramts mit insgesamt 200 Lehrveranstaltungen (82%) zu inklusionspädagogischen Inhalten festgestellt werden⁷⁷.

Die Studien zeigen eine hohe Heterogenität der Ausbildungslandschaft für die Themen Übergang und Inklusion auf. Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass die Themen Inklusion und Übergang als ausbildungsrelevant für angehende Grundschullehrkräfte zwar innerhalb der Beschlüsse auftauchen, die genauen Vorgaben allerdings als wenig ausführlich bezeichnet werden müssen.

⁷⁶ Zur Exploration wählten die Autoren lediglich vier Bundesländer aus, die stellvertretend Nord-, Süd-, Ost- und Westdeutschland vertreten sollen und einem ersten quantitativen Überblick dienen sollten.

⁷⁷ Das Angebot an Lehrveranstaltungen bezieht sich auf die Analyse von insgesamt 21 Hochschulen, da vier der erfassten Hochschulen keinen Lehramtsstudiengang für die Grundschule anbieten.

5 Fazit zum theoretischen Bezugsrahmen

Die theoretischen Grundlagen zeigen auf, dass die Themenkomplexe „Übergang Kita-Schule“, „Inklusion“ und „Qualifikation pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs“ eng miteinander verknüpft sind, aber gleichzeitig jede Thematik für sich sehr essentiell und komplex ist. Ferner erhalten alle drei Themenkomplexe in der bildungspolitischen wie wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit aktuell viel Aufmerksamkeit und Bedeutung. Diesbezüglich kontroverse Positionen beleben die Diskussion und führen zu fortwährenden Wandlungsprozessen durch Erkenntnisgewinne. Sie erzeugen Veränderungsdruck auf allen gesellschaftlichen Ebenen und Teilbereichen. Auch Forschungsgegenstände, -ausrichtungen und -ergebnisse stehen reziprok zueinander.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Übergang Kita-Schule“ erfolgt wesentlich innerhalb der Transitionsforschung, die mehrere Wissenschaftsdisziplinen vereinigt, international ausgerichtet ist und entsprechend viele multiperspektive Theorieansätze zu Transitionen einschließt. Für die Transition vom Elementar- in den Primarbereich hat insbesondere das IFP-Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004) national hohe Verbreitung und Akzeptanz erlangt. Im zugrundeliegenden Verständnis finden innerhalb der Übergangsphase von der Kita in die Schule Veränderungsprozesse auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene statt, die Bewältigungsleistungen seitens des Kindes und seiner Eltern erforderlich machen. Der Transitionsprozess wird von allen beteiligten Akteuren gemeinsam und ko-konstruktiv gestaltet, die pädagogischen Fachkräfte von Kita und Schule moderieren diesen und tragen entsprechend eine professionelle Verantwortung. Die Überzeugung, dass der Übergang bewältigt werden muss und folglich eine Identitätsentwicklung stattfindet, wird von einigen Wissenschaftlern kritisiert. Nationale Studienergebnisse hinsichtlich der Transition vom Elementar- in den Primarbereich sind teilweise diskrepant und/ oder weisen methodische Mängel auf und/ oder sind wenig generalisierbar (z. B. aufgrund unterschiedlicher rechtlicher und struktureller Rahmenbedingungen). Bildungspolitisch ist die Bedeutung des Übergangs für die kindliche Bildungsbiographie allerdings unumstritten und wird bspw. in länderübergreifenden Beschlüssen und in den Bildungsplänen der Bundesländer hervorgehoben.

Unter Betrachtung der Stellung des Übergangs Kita-Schule im deutschen Bildungswesen wurde veranschaulicht, dass es sich um zwei voneinander getrennte Bildungsstufen handelt. Im Übergangsprozess entsteht eine Schnittmenge von Kita und Schule, die ein gemeinsames

pädagogisches Handeln der Fachkräfte beider Bildungsorte erfordert. In den letzten Jahrzehnten waren beide Institutionen aufgrund ihrer historischen Entwicklung eher von Distanz als von Nähe geprägt, die sich bspw. in unterschiedlichen administrativen Zuständigkeiten (Kultus-, Sozialministerium), rechtlichen Rahmenbedingungen (Schulgesetz, Kinder- und Jugendhilfegesetz), Ausbildungsniveau (Beruf der Lehrkraft setzt akademische Ausbildung voraus, Beruf als Erzieher eine nicht-akademische Ausbildung; Kitabesuch als Angebot, Schulbesuch als Pflicht) und unterschiedlichen Bildungsverständnissen/ -aufträgen (kein verpflichtendes Kita-Curriculum; verpflichtende Lehrpläne der Schule) bis heute niederschlagen – auch wenn bereits Annäherungstendenzen erkennbar sind und Maßnahmen, die eine Annäherung der Institutionen begünstigen, vereinzelt umgesetzt wurden. Entsprechend liegen Spannungsfelder zwischen beiden Bildungsorten vor, die die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte erschweren und weiterhin zu negativen Auswirkungen auf die Übergangsgestaltung führen. Zusätzlich zur generellen Gestaltung des Übergangs sind in der Vielzahl der Bundesländer Einschulungsentscheidungen vorgesehen, die bereits vor Schuleintritt Selektionsprozesse zur Folge haben. Während zwei Drittel aller Kinder mit Behinderung eine Kita gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung besuchen, reduziert sich die Zahl in der Grundschule auf ein Drittel. Dies erzeugt Brüche in der Bildungsbiographie von Kindern und führt zur Einschränkung der Bildungsteilhabe.

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention umfasst das Recht auf inklusive Bildung für alle Menschen und beinhaltet die Gewährleistung, dass kein Kind aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen werden darf. Dieses „neue“ Rechtsprinzip steht einer weitestgehend noch bestehenden Rechtspraxis entgegen: So werden weiterhin Einschulungsentscheidungen getroffen, die mit den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention nicht vereinbar ist.

Die Verknüpfung zwischen den Themenkomplexen „Übergang Kita-Schule“ und „inklusive Bildung“ drängt sich entsprechend der im theoretischen Teil ausführlich begründeten Darlegungen auf. Es wurde verdeutlicht, dass die Anforderungen, die an pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs Kita-Schule gestellt werden, komplexer wie anspruchsvoller werden. Die pädagogischen Fachkräfte sind gefordert sich weiter zu professionalisieren, damit sie den gestellten Anforderungen gerecht werden, alle Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen adäquat zu beschulen und keinem Kind die Teilhabe am allgemeinen Schulsystem verwehrt werden

muss. Im Recht auf inklusive Bildung ist dieses Anspruchsniveau implementiert und unumkehrbar determiniert.

Die Vorgabe, dass Kinder keine Exklusion im deutschen Bildungssystem erfahren sollen, zeichnet sich in den bildungsstatistischen Analysen gegenwärtig nicht ab. Die Inklusionsquote ist zwar für Gesamtdeutschland gestiegen, gleichzeitig ist allerdings keine starke Abnahme der Exklusionsquote zu identifizieren. Grund hierfür ist die häufigere Vergabe an sonderpädagogischen Förderbedarfen, die sowohl eine Beschulung im Regel- als auch im Sonderschulsystem zur Folge haben können: Kinder mit festgestelltem Förderbedarf besuchen zwar häufiger die Regelschule, aber nach wie vor finden Selektionsprozesse statt, die insbesondere an Übergängen als „Gelenkstellen“ des Bildungssystems sichtbar sind. Insgesamt liegen starke Bundesländerunterschiede für die Vergabe des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Einschulung in Förderschulen vor: Während in Mecklenburg-Vorpommern jedes zehnte Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf erhält, reduziert sich die Zahl bspw. für Rheinland-Pfalz auf jedes zwanzigste Kind. Die Einschulung in Förderschulen betrifft bspw. in Baden-Württemberg knapp jedes zwanzigste Kind, in Bremen jedes 330. Kind.

Insbesondere der Professionalität des Personals wird in der UN-Behindertenrechtskonvention eine zentrale Rolle zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland zugesprochen. Die Schulung von Fachkräften auf allen Ebenen des Bildungswesens wird daher im Art. 24 Abs. 4 ausdrücklich betont. Dies gilt entsprechend für Erzieher, Kindheitspädagogen und Lehrer, die als pädagogische Fachkräfte den Übergang Kita-Schule gestalten.

Der Frage, ob und inwiefern pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs innerhalb der Qualifikationswege auf die beruflichen Anforderungen in Bezug auf Inklusion/inklusive Bildung und Übergang Kita-Schule vorbereitet werden, folgt das Haupterkenntnisinteresse dieser Arbeit. Im theoretischen Teil konnte bereits herausgearbeitet werden, dass in ausbildungsrelevanten fachspezifischen und fachübergreifenden Dokumenten beide Inhaltsbereiche identifizierbar sind – allerdings mit unterschiedlicher Tiefe und Breite in allen Erkenntnisebenen.

Der folgende empirische Teil dient der Bestandsaufnahme der Verankerung der Transitions- und Inklusionsthematik innerhalb der Qualifikationswege aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte. Die Ableitung der Fragestellungen und den zugehörigen Hypothesen, die methodisch anhand einer Onlineumfrage geprüft wurden, leitet diesen Teil ein.

II. Empirischer Teil

6 Methodische Umsetzung der Onlineumfrage

In diesem Kapitel wird die methodische Umsetzung der Onlineumfrage dargestellt. Zunächst werden im Kapitel 6.1 die zentralen Fragestellungen formuliert, die im Rahmen der vorliegenden Dissertation beantwortet werden sollen und die zugehörigen Hypothesen abgeleitet.

Die Onlineumfrage ist gleichzeitig eine Teilstudie des BMBF-geförderten Forschungsvorhabens „Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von **E**lementar- und **P**rimarbereich in den Qualifikationswegen von Erziehern, Lehrern und Kindheitspädagogen“ (kurz: VEIPri) und wird im Kapitel 6.2 erläutert. Es folgen Begründungen zum forschungstheoretischen Vorgehen (Kap. 6.3) sowie Erläuterungen zur Konzeption der empirisch-quantitativen Untersuchung (Kap. 6.4). Informationen zur Datenerhebung sowie zur Datenauswertung mit Skizzierung der statistischen Auswertungsverfahren (Kap. 6.5) sowie die Darstellung ethischer Aspekte (Kap. 6.6) schließen den methodischen Teil ab.

6.1 Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen

Der theoretische Bezugsrahmen diene der Darstellung der drei Themenschwerpunkte „Übergang Kita-Grundschule“, „Inklusion“ und „Qualifikation pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs“ und verdeutlichte ihre inhaltliche Beziehung zueinander.

Im Folgenden werden sowohl die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit begründet und formuliert sowie die sich daraus ergebenden Hypothesen abgeleitet.

6.1.1 Fragestellungen

Im Rahmen dieser Arbeit soll untersucht werden, inwiefern die Themen „Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule“ und „Inklusion“ innerhalb der Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs verankert und miteinander verknüpft sind.

Ableitung der ersten Fragestellung: Verknüpfung der Themen Übergang Kita-Grundschule und Qualifikation pädagogischer Fachkräfte

Die theoretischen Darstellungen verdeutlichen, dass Übergänge zwischen zwei Bildungsorten im deutschen Bildungssystem fest verankert sind und eine Auslesefunktion innehaben (vgl. Kapitel 2). An diesen Schnittstellen werden Entscheidungen über die weitere Bildungsbiographie eines Kindes bzw. Jugendlichen strukturell eingefordert. Im Übergang Kita-Grundschule werden vorwiegend - in Abhängigkeit der spezifischen Landesgesetzgebungen der Bundesländer - folgende Entscheidungen getroffen: Überprüfung der Schulfähigkeit, Zurückstellung, vorzeitige Einschulung, Besuch einer Vorklasse bzw. eines Schulkindergartens, Einschulung in eine Förder- oder Regelschule (vgl. Abbildung 4, S. 29). Gleichzeitig kommt es beim Übergang Kita-Grundschule zum ersten Wechsel zwischen zwei Bildungsinstitutionen mit einem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag innerhalb des deutschen Bildungssystems. Es entsteht ein gemeinsam zu gestaltender pädagogischer Handlungsraum, der eine enge Zusammenarbeit zwischen abgebenden Pädagogen der Kita und den aufnehmenden Pädagogen der Schule erforderlich macht.

Aus den dargelegten Erkenntnissen der Transitionsforschung (vgl. Kapitel 1) wird ersichtlich, dass der Übergang Kita-Grundschule bzw. der Eintritt in die Schule für die (Bildungs-)biographie eines Kindes bedeutsam ist und folglich die professionelle Gestaltung der Übergangsphase sowie die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte eine hohe pädagogische Praxisrelevanz besitzt (vgl. Kap. 1.3).

Auch in gewichtigen bildungspolitischen Publikationen wie z.B. dem zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005) und dem 2. Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008) findet die Übergangsthematik Kita-Schule ausführlich Erwähnung. Als Gelingensbedingung für einen erfolgreichen Übergang wird insbesondere die Kooperation zwischen Fachkräften betont.

Im gemeinsamen Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ werden zentrale Aspekte zum Übergang Kita-Schule aufgeführt:

Ziel der Übergangsgestaltung sei es,

„dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ohne Brüche und Misslingenserfahrungen erfolgreich verläuft. Wenn der Übergang gelingt, erfahren Kinder sich als kompetente Lernende, wird ihr Leistungs- und

Selbstkonzept in positiver Weise stabilisiert, erfahren Kinder sich in ihrer sozialen Lernumgebung integriert“ (JFMK & KMK, 2009, S. 3-4).

Hinsichtlich der Kooperation sei wichtig, dass

„beide Partner der frühen Bildung und Erziehung [Kita und Schule] systematisch zusammenwirken und so den Prozess des Übergangs im Interesse des Kindes entsprechend gestalten“ (ebd., S. 6).

Ferner ist die Übergangsthematik als relevanter Wissensbereich in Qualifizierungsrahmen und -profilen der Berufe Kindheitspädagoge, Erzieher und Grundschullehrer (vgl. Kapitel 4.3) verankert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass nicht nur im Rahmen der Berufspraxis, sondern auch schon in der Qualifizierungsphase eine Auseinandersetzung mit der Übergangsthematik erfolgen soll.

Explizite Studien, ob und inwiefern die Vermittlung der Übergangsthematik in den deutschen Qualifikationswegen von Erziehern, Grundschullehrern und Kindheitspädagogen wahrgenommen wird, fehlten jedoch bisher.

Die vorliegende Untersuchung soll einen Beitrag leisten, diese Forschungslücke zu schließen.

Ziel der webbasierten Befragung ist es, eine deutschlandweite Bestandsaufnahme über die wahrgenommene Bearbeitung der Transitionsthematik seitens der Studierenden bzw. Auszubildenden in den genannten Qualifikationswegen zu geben.

Die Studie verfolgt das Erkenntnisinteresse,

- ... die Präsenz der Übergangsthematik generell*
- ... die bearbeitete Intensität einzelner Themen des Übergangs*
- ... die Gesamtbewertung der Übergangsthematik*

aus der Perspektive der Zielgruppe für ihren jeweiligen Ausbildung- bzw. Studiengang zu erfassen.

Daraus ergibt sich die erste Fragestellung, die im Rahmen der Untersuchung beantwortet werden soll (siehe Kapitel 8: Zusammenfassung der Ergebnisse und ihre Diskussion):

Abbildung 12. Erste Fragestellung der empirischen Untersuchung

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Ableitung der zweiten Fragestellung: Verknüpfung der Themen Übergang Kita-Grundschule, Inklusion und Qualifikation pädagogischer Fachkräfte

Im theoretischen Teil wurde aufgezeigt, dass Menschen mit Behinderung seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 das Recht auf inklusive Bildung haben. Deutschland ist folglich in der Pflicht, schrittweise ein inklusives Bildungssystem umzusetzen (vgl. Kap. 3.2). Dies zieht strukturelle Veränderungen des bestehenden Bildungssystems mit sich und verändert das Arbeitsfeld der pädagogischen Fachkräfte in Kita und Schule enorm, da die Aufnahme von Kindern mit und ohne Behinderungen in Regelkindertagesstätten und Regelschulen schnellstmöglich gewährleistet werden muss.

Diese „neue Rechtsgrundlage“ zieht auch Konsequenzen an Übergängen des Bildungssystems nach sich (vgl. Kapitel 3.2.4). An diesen Stellen werden weitreichende Entscheidungen über den weiteren Bildungsverlauf des Kindes (Bildungsgang und Förderort) getroffen.

Im Übergang Kita-Schule werden u.a. Entscheidungen über den Einschulungszeitpunkt und den Einschulungsort getroffen. Auf Seiten der Schule stellt sich die Frage, ob ein Kind dem Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung folgen kann. Bestehen diesbezüglich Zweifel, können die Eltern oder die aufnehmende Schule die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragen. Wird bei dem Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf ermittelt, *„entscheidet die Schulaufsicht, ob die Schülerin oder der Schüler in die allgemeine Schule aufgenommen wird, dort verbleibt, Unterricht und Förderung in einer Sonderschule oder in kooperativen Förderformen erhält“* (KMK, 1994, S.8).

Das in der UN-Behindertenrechtskonvention enthaltene Recht auf inklusive Bildung (Art. 24 UN-BRK, 2009) bringt Änderungen der bis dato bestehenden rechtlichen Entscheidungsverhältnisse über den kindlichen Bildungsverlauf im Bildungssystem mit sich. Dem Kind bzw. stellvertretend den Eltern⁷⁸ wird ein stärkeres Entscheidungsgewicht zugesprochen bei der Frage, ob die Einschulung in einer Förder- oder Regelschule erfolgt. Die gesellschaftliche Selektionsfunktion der Schule soll folglich minimiert werden, sodass allen Kindern mit und ohne Behinderung der Zugang zum Regelschulsystem gewährt wird (vgl. Kapitel 2.1.2).

⁷⁸ Dieses Recht ergibt sich aus dem Grundgesetz Art. 6 Abs. 2: *„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“*.

Aus den Darstellungen ergibt sich, dass seitens der pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs der Erwerb inklusionsspezifischer Kenntnisse allgemein und im Hinblick auf den Übergang Kita-Grundschule notwendig ist, um den „neuen“ Herausforderungen des Bildungssystems adäquat im kindlichen Sinne gerecht werden zu können. Neben Fort- und Weiterbildungen wird die Vermittlung inklusionsspezifischer Inhalte bereits in der Ausbildung bzw. im Studium bedeutsam.

Explizite Studien, die sich der wahrgenommenen Vermittlung der Inklusionsthematik in den deutschen Qualifikationswegen von Erziehern, Grundschullehrern und Kindheitspädagogen seitens der Lernenden widmen, wurden bislang nicht umgesetzt. Auch die Überprüfung, inwiefern eine inhaltliche Kopplung der beiden Themen Inklusion und Übergang Kita-Grundschule im Studium/ in der Ausbildung erfolgt, steht noch aus.

Die vorliegende Arbeit verfolgt daher das zusätzliche Erkenntnisinteresse, die

- ... Präsenz der Inklusionsthematik generell und übergangsbezogen
- ... bearbeitete Intensität inklusionsspezifischer Themen (individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität) mit und ohne Übergangsbezug
- ... Bewertung der Inklusionsthematik hinsichtlich der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis

aus der Perspektive der Zielgruppe für ihren jeweiligen Ausbildungs- bzw. Studiengang zu erfassen.

Daraus ergibt sich die zweite Fragestellung, die im Rahmen der empirischen Untersuchung beantwortet werden soll (siehe Abbildung 13):

Abbildung 13. Zweite Fragestellung der empirischen Untersuchung

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Inklusion generell und mit Fokus auf den Übergang Kita-Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

6.1.2 Hypothesen

Zur Beantwortung der genannten Fragestellungen werden insbesondere Analysen gewählt, die Unterschiede zwischen den drei Gruppen (Studierende der Kindheitspädagogik, Studierende des Grundschullehramts und Fachschüler der Sozialpädagogik) prüfen. So wird es möglich, erstens die Fragestellungen für jede Gruppe spezifisch zu beantworten und zweitens Vergleiche zwischen den Gruppen ziehen zu können.

Es lassen sich daher folgende Hypothesen ableiten, denen folgende Formel der Nullhypothese und der Alternativhypothese zugrunde liegt:

Alternativhypothese $H_1: \mu_i \neq \mu_j$ für $i = 1,2,3$ und $j = 1,2,3$ mit $i \neq j$

Mindestens zwei Mittelwerte sind verschieden (für mind. ein Paar i, j)

Nullhypothese $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$

ausgegangen wird. Alle dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen und die zugehörigen Hypothesen sind im Folgenden aufgeführt:

Fragestellung 1:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Hypothese 1

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppen-/ Bundesländerunterschiede hinsichtlich des wahrgenommenen Vorhandenseins der Übergangsthematik innerhalb der Qualifikationswege.

Hypothese 2

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität von zentralen Themen für den Übergang Kita-Grundschule.

Hypothese 3

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Gesamtbewertung über die wahrgenommene Verankerung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen.

Fragestellung 2:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Inklusion generell und mit Fokus auf den Übergang Kita-Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Hypothese 4

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität von relevanten Themen für die Inklusionsthematik („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

Hypothese 5

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität des Themas „individuelle Förderung“ („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

Hypothese 6

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität des Themas „Umgang mit Heterogenität“ („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

Hypothese 7

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für die Inklusionsthematik in den Qualifikationswegen.

Hypothese 8

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für „individuelle Förderung“ in den Qualifikationswegen.

Hypothese 9

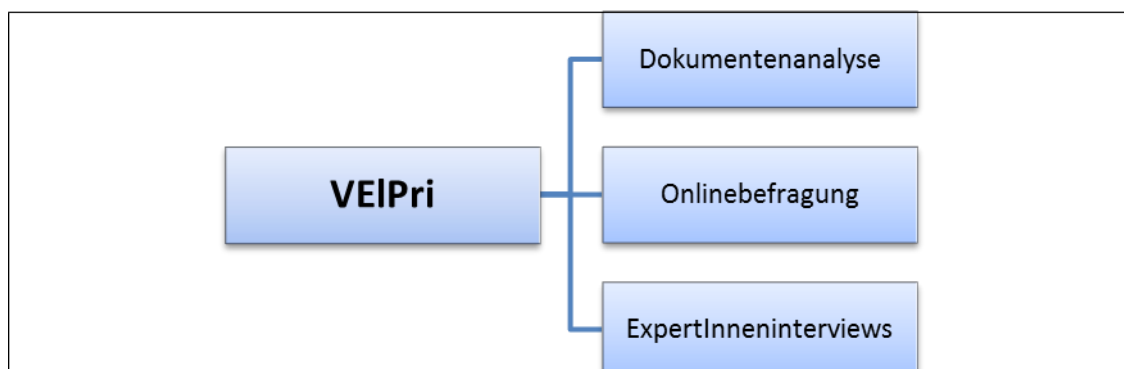
H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für den „Umgang mit Heterogenität“ in den Qualifikationswegen.

6.2 Das Forschungsvorhaben VEIPri

Die vorliegende Untersuchung ist eingebettet in das Forschungsvorhaben „Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von Erziehern, Lehrern und Kindheitspädagogen“ (kurz: VEIPri, Laufzeit von 10/2011 bis 09/2013), welches im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunkts "Koooperation von Elementar- und Primarbereich" durchgeführt wurde.

Das Forschungsvorhaben VEIPri verfolgte das Erkenntnisinteresse, die gegenwärtige Verankerung der Übergangsthematik Kita-Grundschule in den deutschen Qualifikationswegen angehender Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer zu erfassen und Konzepte mit Modellcharakter auszuwählen, die Impulse für die Weiterentwicklung der vorhandenen Qualifikationsstrukturen geben (vgl. Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt, 2014). Hierfür wurden im Sinne der Methodentriangulation (z.B. Flick, 2004) drei Teilstudien mit unterschiedlichen Methoden und Datenquellen umgesetzt, die das gleiche Phänomen unter verschiedenen Perspektiven erforschten (siehe Abbildung 14):

Abbildung 14. Die Teilstudien des Forschungsprojekts „VEIPri“



Die kriteriengeleitete, inhaltsanalytische *Dokumentenanalyse* überprüfte die quantitative und inhaltliche Verankerung der Transitions- und Kooperationsthematik innerhalb der entsprechenden Qualifikationswege anhand von Lehr-, Rahmen- und Studienplänen. Die *Onlineumfrage* – die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt – erfasste die Wahrnehmung angehender pädagogischer Fachkräfte (Erzieher, Lehrer und Kindheitspädagogen) hinsichtlich der Verankerung des Übergangs Kita-Grundschule in Studium und Ausbildung. Die *Experteninterviews* dienten der Exploration von Ausbildungs- und Studienwegen, die in besonders herausragender Weise die Übergangsthematik sowie die Kooperation Kita-Schule vermitteln.

Den drei Teilstudien lag ein gemeinsames theoretisches Modell – das „Kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“⁷⁹ (Neuß et al., 2014; siehe Abbildung 9, S. 90 in dieser Arbeit) zugrunde.

Es beinhaltet ein Kategoriensystem mit übergangsrelevanten Themen und untergliedert sich entsprechend dem Grad der Übergangsspezifität in die drei Ebenen „Basis: Pädagogische Basiskompetenzen“, „Weite: Basiskompetenzen mit Blick auf den Übergang“ und „Tiefe: Spezifische Übergangskompetenzen“.

6.3 Begründung des forschungsmethodischen Vorgehens

Für die Fragestellungen und Zielsetzungen der Untersuchung bot sich der Rückgriff auf die empirisch-quantitative Forschung an, da das Hauptaugenmerk auf der Messbarkeit und Vergleichbarkeit der gewonnen Daten lag und weniger auf dem Herausarbeiten individueller Besonderheiten.

Als geeignete Erhebungsmethode wurde die Online-Befragung gewählt. Sie gilt als „*Spezialfall der schriftlichen Befragung*“ (Diekmann 2010, S. 521f.) und ist selbstadministrativ angelegt. Obwohl es sich bei der Onlineforschung um eine relativ junge Form der Datenerhebung handelt, hat sie sich in der wissenschaftlichen Forschung bereits etablieren können. Wie jede Form der empirischen Sozialforschung ist die Befragung mit einigen Vor- und Nachteilen verbunden.

Ausschlaggebend bei der methodischen Entscheidung für die Onlinebefragung waren im vorliegenden Kontext in erster Linie die auch von Batinic und Bosnjak (2000, S.311f.) geschilderten Merkmale und Vorteile:

⁷⁹ Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014) wird in Kapitel 4.2.1, S.87ff. ausführlicher beschrieben und basiert auf Inhalten von Qualifikationsrahmen - die für die Professionen Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer von Relevanz sind -, auf der Literaturanalyse sowie unterstützend auf Erkenntnissen der Fokusgruppen, die im Rahmen des VEIPri-Vorhabens durchgeführt wurden (vgl. Neuß et al., 2014, Kap. A).

- Asynchronität und Alokalität: Schriftliche webbasierte Fragebogenuntersuchungen können zeit- und ortsunabhängig vom Untersuchungsleiter vorbereitet und von den Teilnehmern ausgefüllt werden.
- Automatisierbarkeit: Webbasierte Fragebogenuntersuchungen bieten die Möglichkeit, Programmierungen vorzunehmen. Eine zielgruppenspezifische Gestaltung kann insbesondere durch den Einbau von Filterfragen realisiert werden. Hierbei können Teile des Fragebogens je nach Antwortverhalten ein- oder ausgeblendet werden.
- Dokumentierbarkeit: Professionelle Befragungssoftwares lassen eine passgenaue Entwicklung von Online-Umfragen ohne spezifische Programmierkenntnisse zu. Neben den Antworten der Umfrageteilnehmer können weitere ausgewählte Daten (z.B. Befragungszeitpunkt, Gesamtdauer der Teilnahme) über den gesamten Untersuchungsprozess hinweg aufgezeichnet werden.
- Flexibilität: Ein computerbasierter Fragebogen ermöglicht die Integration weiterer Multimediaelemente (z. B. Einbindung von Bildern, Videos), die über den reinen Text (z.B. Fragen, Erläuterungen, Hinweise) hinausgehen.
- Objektivität der Durchführung und Auswertung: Während der Beantwortung des Fragebogens findet keine direkte Interaktion zwischen Umfrageleiter und Umfrageteilnehmer statt. Die Informationen und Hinweise sind damit für alle Teilnehmer gleich, sodass die Durchführungsobjektivität gesichert ist.
- Ökonomie: Eine webbasierte Fragebogenuntersuchung kann sowohl Zeit als auch Kosten sparen. Ohne hohe finanzielle Ressourcen können zeitgleich zahlreiche E-Mails als Einladung zur Umfrageteilnahme versandt werden, da Druck- und Portokosten entfallen.

Hinzu kommen einige weitere Aspekte, die die Vorzüge der onlinebasierten Befragungsform speziell für diese Untersuchung deutlich machen:

- Aufwand: Der Verwaltungsaufwand bei der Durchführung von persönlichen Interviews wäre angesichts der hohen Stichprobengröße ($n = 2063$), der Durchführung der Befragung durch nur einer Interviewerin und der Heterogenität

der Befragungsregionen erheblich, sodass der Kosten-Nutzen-Aspekt eine schriftliche Befragung nahe legte.

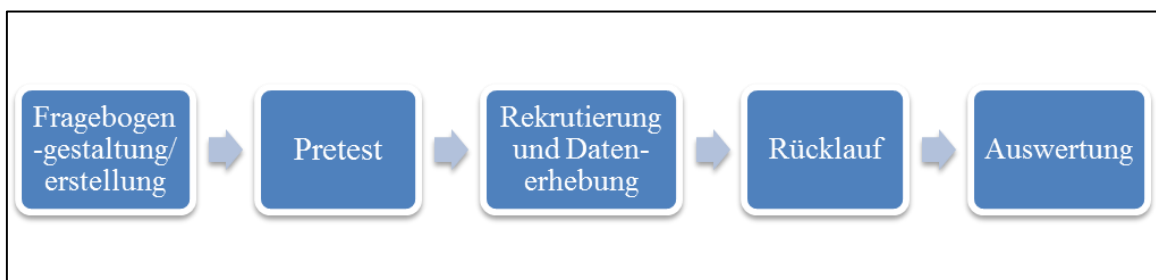
- Antwortverhalten: Durch die Abwesenheit des Umfrageleiters während der Beantwortung des Fragebogens ist ein in der Tendenz „ehrlicheres“ und „überlegteres“ Antwortverhalten zu erwarten (Schnell, Hill, & Esser 2005, S. 358f.).
- Fehlende Daten: Mithilfe der Onlinebefragung wird es möglich, Pflichtfragen zu programmieren. Umfrageteilnehmer können den Fragebogen dann erst weiterbearbeiten, wenn Sie die Pflichtfrage beantwortet haben.
- Fehler bei der Dateneingabe: Die Daten werden automatisiert an die Auswertungsprogramme übermittelt, sodass die manuelle Dateneingabe entfällt. Dies erspart einerseits Zeit, andererseits werden Dateneingabefehler vermieden.
- Dateneinsicht: Sofort nach der Beantwortung des Fragebogens können die Daten in verschiedenen Formaten auf die PCs der Forschungsgruppe geladen werden, sodass sie auch offline jederzeit einsehbar sind.

Die Methode der Online-Befragung ist allerdings nur dann sinnvoll und einsetzbar, wenn die Zielgruppe über einen Internetzugang verfügt und in der Internetnutzung „relativ“ erfahren ist (Öffnen von E-Mails, Website mit der Befragung aufsuchen). Zur Zielgruppe der vorliegenden Umfrage zählen vorwiegend junge Erwachsene. Dieser Generation gehören überwiegend erfahrene Internetnutzer an, sodass von wenig Non-response aufgrund technischer Unkenntnis auszugehen ist.

6.4 Konzeption der empirisch-quantitativen Untersuchung

Die Umsetzung der Onlinebefragung erforderte ein schrittweises Vorgehen, dessen Chronologie Abbildung 15 zu entnehmen ist:

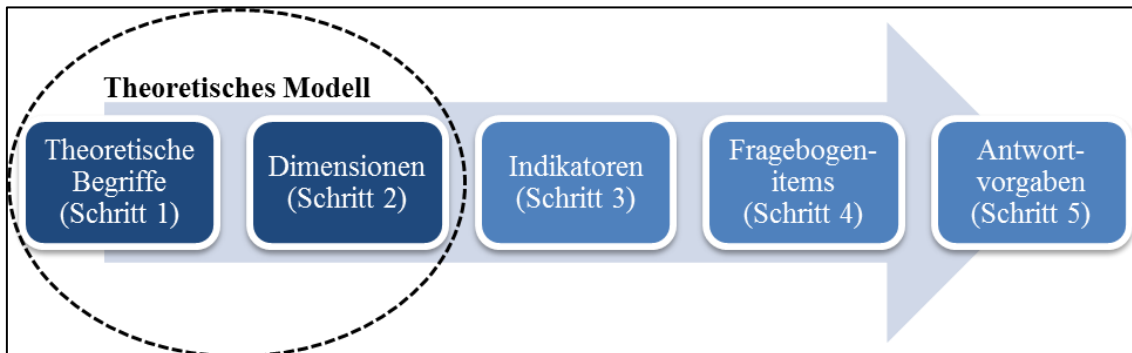
Abbildung 15. Konzeption der vorliegenden empirisch-quantitativen Untersuchung



6.4.1 Fragebogenerstellung/-gestaltung

Der Fragebogen wurde in Anlehnung an Mayer (2006) in insgesamt fünf Schritten erstellt (siehe Abbildung 16).

Abbildung 16. Entwicklung des Fragebogens in Anlehnung an Mayer (2006)



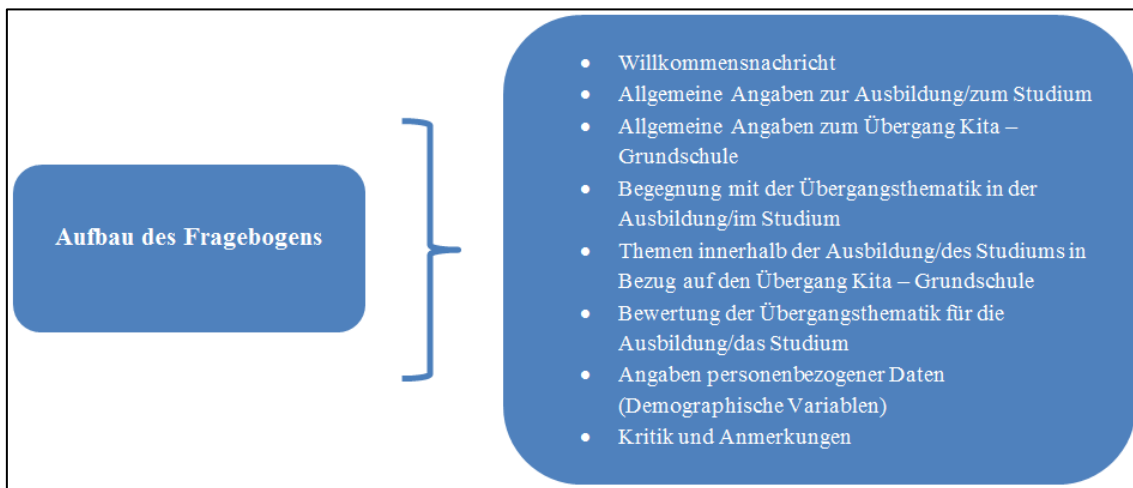
Die ersten beiden Schritte sind gleichzusetzen mit der Entwicklung des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (vgl. Kapitel 4.2.1, S.89ff.), an dem sich alle Teilstudien des Forschungsprojekts orientieren. Hierfür wurden zunächst alle relevanten theoretischen Begriffe ausgewählt und einzelnen Dimensionen zugeordnet. Für die Fragebogenuntersuchung fungierten die theoretischen Begriffe als Indikatoren für die zu erfassenden Dimensionen. Auf dieser Grundlage wurden passende Fragebogenitems und Antwortvorgaben formuliert mit dem Ziel, beobachtbare Sachverhalte messbar zu machen.

Innerhalb der Untersuchung kamen drei gruppenspezifische und webbasierte Fragebögen zum Einsatz (für angehende Grundschullehrer, Kindheitspädagogen und Erzieher), die bis auf die allgemeinen Angaben inhaltsgleich gestaltet waren und jeweils 91 Fragen enthielten⁸⁰. Hierfür wurde die Befragungssoftware Limesurvey genutzt.

Der Grundaufbau der Fragebögen kann Abbildung 17 entnommen werden.

⁸⁰ Die Anzahl der tatsächlich gestellten Fragen orientierte sich an den Antworten der Teilnehmer und war teilweise deutlich kürzer. Gaben ein Respondent beispielsweise an, der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung nicht begegnet zu sein, wurden ihnen Fragen zum Fragenblock *Themen innerhalb der Ausbildung/des Studiums in Bezug auf den Übergang Kita-Grundschule* (siehe Abbildung 17) nicht mehr gestellt. Dies wurde durch die Programmierung von Filterregeln realisiert.

Abbildung 17. Übersicht über den Aufbau des eingesetzten Fragebogens



Die in den Fragebögen enthaltenen Themenblöcke werden im Folgenden erläutert:

Eine *Willkommensnachricht* an die Teilnehmer bildete den Anfang jedes Fragebogens und informierte einerseits über das Ziel, die Teilnahmevoraussetzungen und die voraussichtliche Dauer der Umfrage, andererseits über ethische Aspekte, die mit der Teilnahme verbunden sind.

Der Fragenblock *Allgemeine Angaben zur Ausbildung/zum Studium* leitete die aktive Bearbeitung des Fragebogens ein. Darin waren geschlossene Fragen mit Einfachnennung zum Ausbildungs- bzw. Studienort, zur Anzahl der Fachsemester und zu beruflichen Vorerfahrungen enthalten.

Die daran anschließenden geschlossenen Fragen (teilweise mit Freitextfeldoption) erhoben *Allgemeine Angaben zum Übergang Kita - Grundschule*. Hierunter fielen Fragen zur Einschätzung der Bedeutung des Übergangs Kita-Grundschule für die schulische und persönliche Entwicklung des Kindes (fünffach abgestufte Likert-Skala) sowie praktische Erfahrungen zum Thema Übergang Kita-Grundschule.

Darauf folgten gezielte Fragen zur *Begegnung mit der Übergangsthematik in der Ausbildung/im Studium*. Die Umfrageteilnehmer sollten einschätzen, wie wichtig ihnen die Bearbeitung des Themas in der Ausbildung/im Studium ist (fünffach abgestufte Likert-Skala) und wie häufig der Übergang thematisiert wurde (fünffach abgestufte Likert-Skala). Zusätzlich war anzugeben, ob sie ein Praktikum an einer am Übergang beteiligten Institution absolviert (Mehrfachnennung) und ob sie mit anderen übergangsrelevanten Professionen Lehrveranstaltungen (Einfachnennung) besucht haben.

Bei diesen Fragen handelte es sich um das „Herzstück“ des Fragebogens. In Anlehnung an das „Kompetenzorientierte Qualifikationsmodell der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014) sollte die Intensität zu den folgenden *Themen innerhalb der Ausbildung/des Studiums in Bezug auf den Übergang Kita – Grundschule* eingeschätzt werden:

Umgang mit Heterogenität von Kindern, Inklusion, Förderung von Vorläuferfähigkeiten bei Kindern im letzten Kita-Jahr, Erwerb von Lesen/Schreiben/Rechnen im Anfangsunterricht, lernmethodische Kompetenzen, soziale Kompetenzen, emotionale Kompetenzen, individuelle Förderung, Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse, Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes, Partizipation (Teilhabe) des Kindes am Übergangsprozess, Beobachtung und/ oder Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess Kita – Schule; Feststellung des kindlichen Sprachstands/der Schulfähigkeit, gesundheitsärztliche Schuleingangsuntersuchung, Bildungspläne, gesetzliche Regelungen zur Einschulung, Schuleingangsmodelle, historische Entwicklung der Institution Kita und/oder Grundschule, Bildungsauftrag der Kita und/oder Schule, Kooperation zwischen Kita und Grundschule im Übergangsprozess, Kooperation zwischen Kita, Grundschule und Eltern im Übergangsprozess, Kooperation zwischen Kita/Grundschule und weiteren Institutionen im Übergangsprozess, Professionalität im Übergangsprozess Kita-Grundschule, Qualitätssicherung im Übergangsprozess Kita-Grundschule.

Für alle Themenbereiche wurden geschlossene Fragen gestellt. Den Umfrageteilnehmer stand eine fünffach abgestufte Likert-Skala (1 „gar nicht“, 2 „wenig“, 3 „teils/teils“, 4 „ziemlich“ und 5 „völlig“) zur Verfügung.

Im Anschluss wurden drei Fragen zur *Bewertung der Übergangsthematik für die Ausbildung/das Studium* formuliert. Die Umfrageteilnehmer sollten hierfür Schulnoten geben und beurteilen, inwieweit sie sich in diesem Themenbereich für die spätere Berufspraxis vorbereitet fühlen (fünffach abgestufte Likert-Skala).

Die *Angaben von personenbezogenen Daten* wie Alter, Geschlecht, beruflicher Werdegang und familiärer Status bildeten gemeinsam mit einem Freitextfeld zu Kritik und Anmerkungen den Abschluss der Online-Befragung.

6.4.2 Pretest

Um die Verständlichkeit und Machbarkeit des Fragebogens zu überprüfen, erhielten einige Studierende des Grundschullehramts und der Kindheitspädagogik an der Universität Gießen sowie Schüler von Erzieherfachschulen im Stadtbereich Gießen einen separaten Zugang zur Onlineumfrage.

Zusätzlich füllten die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und der Professor der Abteilung als Experten den Fragebogen online aus. Insgesamt nahmen zwanzig Personen am Pretest teil.

Für die Studierenden und Schüler wurde ein kognitiver Pretest mit der Methode des lauten Denkens (concurrent think aloud) durchgeführt (Kurz et al., 1999; Prüfer & Rexroth, 2000). Hierbei sollten sie ihre Gedanken beim Lesen der Fragen und Antworten – im Beisein des Entwicklers – laut artikulieren. Primäres Ziel war es, Verständnisprobleme, Mehrdeutigkeiten, fehlende Antwortmöglichkeiten und generelle Schwierigkeiten während des Ausfüllens zu ermitteln. Mithilfe dieser Methode kann nachvollzogen werden, ob die Intention der Fragen erfüllt wurde.

Neben einigen Rechtschreib- und Programmierungsfehlern wurde die Länge des Fragebogens mit über 30 Minuten bemängelt. Die Fragen und Antworten wurden von allen Beteiligten als verständlich und beantwortbar bewertet. Bei Antworten, die eine Einschätzung auf einer fünffach abgestuften Ratingsskala erforderten, formulierten eine Studentin der Kindheitspädagogik und eine Fachschülerin, dass eine natürliche Mitte ungünstig sei; die restlichen Teilnehmer formulierten das genaue Gegenteil. Eine wissenschaftliche Mitarbeiterin kritisierte in diesem Zusammenhang die Skalenbenennung. Aufgrund der Rückmeldungen wurden Filterfragen eingebaut, die das Ausfüllen des Fragebogens erheblich verkürzen können.

Die eingeschätzte Dauer zum Ausfüllen des Fragebogens wurde nach den vorgenommenen Modifizierungen auf 10 bis 25 Minuten (je nach Intensität der Übergangsthematik im Studium bzw. der Ausbildung) reduziert. Die Skalenbenennung selbst wurde nicht verändert, obwohl diesbezüglich vereinzelt kritische Anmerkungen vorlagen. Grund für die Beibehaltung ist die Existenz von diesbezüglichen experimentellen Studien, die eine natürliche Skalenmitte und die gewählte Benennung in analogen Kontexten ausdrücklich empfehlen (Rohrmann, 1978).

Nach Beendigung des Pretests und der Umsetzung von Optimierungen wurde die Onlineumfrage im Feld eingesetzt.

6.4.3 Stichprobenrekrutierung und Datenerhebung

Die Online-Befragung richtete sich an alle Ausbildungsstätten für Erzieher sowie alle Studienstandorte für Grundschullehrer und Kindheitspädagogen in Deutschland. Der webbasierte Fragebogen konnte von Mai 2012 bis einschließlich November 2012 ausgefüllt werden.

Um möglichst viele Schüler und Studierende zu erreichen, wurden unterschiedliche Rekrutierungsstrategien gewählt. In berufsspezifischen Online-Portalen und sozialen Netzwerken wurde ein standardisiertes Informationsschreiben mit allen wichtigen Informationen zur Fragebogenuntersuchung veröffentlicht. An verschiedene Dozenten und Lehrkräfte der entsprechenden Zielgruppen wurden eine persönliche E-Mail mit allen Hinweisen zur Befragung und eine standardisierte E-Mail zur direkten und vereinfachten Weiterleitung an die Schüler und Studierende gesandt. Ferner wurden alle Fachschulen, Universitäten und Fachhochschulen postalisch angeschrieben. Die Briefe enthielten ein Informationsschreiben und Handzettel zur persönlichen Weitergabe an die Schüler/Studierende.

Während die Universitäten und (Fach-)Hochschulen selbst entscheiden konnten, ob sie die Fragebogenuntersuchung durch Bekanntmachung bei der Zielgruppe unterstützen, war dies den Fachschulen nur möglich, wenn sie in privater Trägerschaft waren. Für die Befragung an öffentlichen Fachschulen war die Genehmigung des entsprechenden Kultusministeriums erforderlich. Zu diesem Zweck wurde ein Antrag auf Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung in Fachschulen an die Kultusministerien aller Bundesländer geschickt, denen

- ein Dokument mit Name und Qualifikation der verantwortlichen Projektleiter, Beschreibung des Projekts und Arbeitsplan zur Durchführung des Projekts,
- eine Bestätigung der wissenschaftlichen Bedeutung der Fragebogenuntersuchung,
- ein schriftliches Exemplar des Online-Fragebogens für angehende Erzieher,

beigefügt waren.

Die Teilnehmer erhielten Zugang zum Fragebogen über eine spezielle Websiteadresse, die entweder manuell eingegeben oder per Hyperlink in der versandten E-Mail aufgerufen werden konnte. Da es für die drei Gruppen jeweils unterschiedliche Versionen des Fragebogens gab, wurde auf der Begrüßungsseite ein Hinweis auf die jeweils berechnete Zielgruppe gegeben. Die Dauer der Befragung variierte in Abhängigkeit von der Bearbeitung der Thematik „Übergang Kita-Grundschule“: Umfrageteilnehmer, die sie in der Ausbildung bzw. im Studium nicht bearbeitet hatten, konnten den Fragebogen im Mittel innerhalb von fünf Minuten ausfüllen. Wurde der Übergang Kita-Grundschule im Qualifikationsweg angesprochen, benötigten die Umfrageteilnehmer durchschnittlich 23 Minuten. Mittels Knopfdruck „Daten

übermitteln“, wurden die Antworten auf dem Server gespeichert und gleichzeitig die Fragebogenumfrage beendet. Der Online-Fragebogen wurde von den Studierenden und Schülern überwiegend im privaten Kontext, vereinzelt auch im Rahmen einer Lehrveranstaltung ausgefüllt.

6.4.4 Rücklauf

Es wurden verschiedene Maßnahmen zu Erhöhung des Rücklaufs genutzt.

Als Absender der Einladung zur Online-Umfrage wurde die Universität Gießen angegeben. Die Tatsache, dass es sich um ein wissenschaftliches und nicht um ein kommerzielles Institut handelt, erhöht nach Bosnjak und Batinic (1999) die Teilnahmebereitschaft. Die Einladung zur Umfrage enthielt ferner detaillierte Informationen über Thema, Ziel und Dauer der Online-Umfrage. Die Zusicherung der Freiwilligkeit und des Datenschutzes wurde betont. Cook, Heath und Thompson (2000) belegten anhand einer Metaanalyse, dass die Personalisierung der Einladung die Entscheidung für eine Teilnahme begünstigen kann. Aus diesem Grund wurden in der Einladung eine persönliche Ansprache gewählt und ein Kontakt eingerichtet, über den der Studienleiter für Rückfragen und Anmerkungen erreicht werden konnte. Um einen zusätzlichen Anreiz zu schaffen, konnte die Zielpopulation im Fall der Beantwortung an einer Verlosung von Büchergutscheinen teilnehmen. Je nach Forschergruppe lassen sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen Teilnahme und Incentivierung nachweisen (Frick, Bächtiger & Reips, 2001) oder nicht (Theobald, 2000).

Tabelle 5 illustriert das Teilnahmeverhalten, indem sie die Anzahl der Fragebogenaufrufe, der vollständig ausgefüllten Fragebögen und der gültigen Fragebögen abbildet.

Tabelle 5. Rücklaufanalyse der Onlineumfrage

Ausbildungs-/ Studiengang	Aufrufe des Fragebogens	Vollständige Fragebögen	Gültige Fragebögen (Auswertungsstichprobe)
Erzieher	1294	902	792
Grundschullehrer	883	717	669
Kindheitspädagoge	856	672	602
Gesamt	3033	2291	2063

Von den insgesamt 3033 Personen, die die Startseite des Fragebogens aufriefen, brachen 742 Personen während des Ausfüllens die Befragung ab. Somit ergeben sich

insgesamt 2291 Fragebögen, die vollständig beendet wurden. Davon mussten 204 ausgeschlossen werden, da die Teilnehmer nicht im geforderten Stadium der Qualifizierung standen. 2063 gültige Fragebögen bildeten den Enddatensatz und die Auswertungsgrundlage.

Die Rücklaufquote von Onlineuntersuchungen war nur bedingt bestimmbar, da keine Daten über die Gesamtpopulation vorlagen: Aufgrund datenrechtlicher Schwierigkeiten war es nicht möglich, die E-Mailadressen der Zielpopulation zu erhalten. Für die Rekrutierung wurden daher Personen der einzelnen Qualifizierungswege (Dozierende, Schul-, Studiengangsleitende) angeschrieben, die mit einer der Zielgruppen in Kontakt standen und das Einladungsschreiben mit dem enthaltenen Link zum Fragebogen per E-Mail an sie weiterleiten konnten. Eine Aussage über die zugrundeliegende Grundgesamtheit kann unter diesen Voraussetzungen nicht getroffen werden.

Die Ausschöpfungsquote errechnet sich in diesem Fall aus dem Verhältnis von aufgerufenen und gültigen Fragebögen:

$$\text{Ausschöpfungsquote} = \frac{\text{Anzahl der gültigen Fragebögen}}{\text{Anzahl der aufgerufenen Fragebögen}} \times 100 = 67,9\%$$

Die ermittelte Ausschöpfungsquote von 68% ist als sehr zufriedenstellend zu bewerten. Auch innerhalb der einzelnen Gruppen konnten hohe Quoten erreicht werden (Ausbildungs-/Studiengang Erzieher: 61,2%; Grundschullehrer: 75,8%, Kindheitspädagoge: 70,3%).

6.5 Statistische Herangehensweise

Zur Überprüfung der Fragestellungen kamen uni- und bivariate Verfahren (Häufigkeitsverteilung, deskriptive Statistiken) sowie zwei multivariate Verfahren (Multivariate Varianzanalyse, Diskriminanzanalyse) zur Anwendung.

Die Datenauswertung wurde mithilfe des Datenverarbeitungsprogramms SPSS 17.0 durchgeführt. Vor der eigentlichen Auswertung der Daten erfolgte die Analyse und Aufbereitung des Datensatzes in Anlehnung an Tabachnick und Fidell (2007).

6.5.1 Multivariate Varianzanalyse

Die Multivariate Varianzanalyse (multivariate Variance analysis, MANOVA)⁸¹ wird zur Prüfung von Gruppenunterschieden verwendet und stellt eine Erweiterung der

⁸¹ Dieses Kapitel wurde aus meiner Diplomarbeit (Henkel & Paschkert, 2012) entnommen.

Varianzanalyse (ANOVA) dar. Grundidee der MANOVA ist die gleichzeitige Testung von Mittelwertsunterschieden verschiedener Gruppen auf mehreren abhängigen Variablen.

Als notwendige Voraussetzungen zur Durchführung der MANOVA gelten die Unabhängigkeit der Beobachtungen, die multivariate Normalverteilung sowie homogene Kovarianzmatrizen⁸² (vgl. Pospeschill, 2009, S.135).

Insgesamt können mehr als zwei oder mehrere Gruppen untersucht werden, wobei die Gruppenzugehörigkeit als abhängige Variable nominal skaliert ist und die unabhängigen Variablen metrisches Skalenniveau aufweisen müssen.

Ziel der MANOVA ist es festzustellen, ob sich die Gruppen im Hinblick auf die einzelnen Variablen (Haupteffekte) und ihrer Kombinationen (Interaktionen) unterscheiden.

Sowohl ANOVA als auch MANOVA legen als Prinzip die Quadratsummenzerlegung zugrunde: Die systematischen (QS_{zwischen} ; $SSCP_{\text{zwischen}}$) und die unsystematischen Effekte ($QS_{\text{innerhalb}}$; $SSCP_{\text{innerhalb}}$) ergeben die Gesamtquadratsumme (QS_{gesamt} ; $SSCP_{\text{gesamt}}$).

Für die MANOVA werden im Gegensatz zur ANOVA Varianz-Kovarianz-Matrizen betrachtet, die die Zusammenhänge der abhängigen Variablen untereinander berücksichtigen. Dafür werden SSCP-Matrizen berechnet, deren Diagonale jeweils die Quadratsummen der jeweiligen Variablen enthalten.

Die Additivität der Quadratsummen der ANOVA entspricht ergo der Additivität der Matrizen der MANOVA.

$$\text{ANOVA: } QS_{\text{gesamt}} = QS_{\text{zwischen}} + QS_{\text{innerhalb (Fehler)}}$$

$$\text{MANOVA: } SSCP_{\text{gesamt}} = SSCP_{\text{zwischen}} + SSCP_{\text{innerhalb (Fehler)}}$$

Als Prüfgröße der MANOVA gilt unter anderem Wilk's Lamda⁸³. Diese berechnet das Verhältnis erklärter zu nicht-erklärter Varianz-Kovarianz-Matrix aus und drückt den durch die Linearkombination nicht erklärbaren Varianzanteil aus. Als inverses Gütemaß

⁸² Die Voraussetzung der MANOVA in Bezug auf die Homogenität der Varianz-Kovarianzmatrizen wird mithilfe des Box-M-Test geprüft. Er testet die Nullhypothese, dass die Varianz-Kovarianz-Matrizen in allen Gruppen gleich sind und sollte ergo nicht signifikant werden. Allerdings gilt der Box-M-Test als sehr sensitives Verfahren, sodass im Falle der Signifikanz verschiedene Möglichkeiten bestehen, Ergebnisse der MANOVA dennoch treffsicher zu interpretieren. Der Levene-Test gibt Auskunft über die Gleichheit der Varianzen mit der Nullhypothese, dass alle Gruppenvarianzen gleich sind. Dieser Test sollte ähnlich des Box-M auch nicht signifikant werden. Es bestehen allerdings Möglichkeiten der Korrekturen (z.B. Durchführung des Welch-Tests) im Falle der Signifikanz.

⁸³ Weitere Prüfgrößen der MANOVA sind: Hotelling-Lawley's Spurkriterium, Pillai-Bartlett's V und Roy's größter Eigenwert.

liegt sein Wertebereich zwischen Null und Eins (je niedriger der Wert, desto besser kann das Modell die abhängigen Variablen vorhersagen). Er weist eine mittlere Robustheit bei Verletzungen der Annahmen und Voraussetzungen auf. Allen Prüfgrößen wird ein F-Wert zugewiesen, der zu einer Wahrscheinlichkeit (p) führt.

$$\Lambda = \frac{|D_{Fehler}|}{|D_{Fehler} + D_{treat}|} = \frac{|D_{Fehler}|}{|D_{total}|}$$

Der „Test auf Zwischensubjekteffekte“ zeigt auf, welche einzelnen abhängigen Variablen durch welche Haupteffekte bzw. Interaktionen der Faktoren beeinflusst werden und gibt damit an, ob Unterschiede bestehen. Im Fall von mehr als zwei Gruppen können Post-hoc-Tests und Kontraste verwendet werden, um die abhängigen Variablen mit Gruppenunterschieden zu identifizieren.

6.5.2 Diskriminanzanalyse

Die Diskriminanzanalyse (discriminant function analysis, LDA)⁸⁴ bezeichnet ein multivariates Verfahren zur Analyse von Gruppen- bzw. Klassenunterschieden, deren notwendige Voraussetzung der Durchführung die multivariate Normalverteilung, homogene Kovarianzmatrizen sowie wechselseitiger Ausschluss der Gruppenzugehörigkeit sind (vgl. Pospeschill, 2009, S.190).

Ziel der Diskriminanzanalyse ist die Vorhersage der Gruppenmitgliedschaft mittels einer Reihe von Prädiktoren. Es können zwei oder mehreren Gruppen untersucht werden, wobei die Gruppenzugehörigkeit als abhängige Variable nominal skaliert ist. Die unabhängigen Variablen müssen metrisches Skalenniveau aufweisen.

Die Diskriminanzanalyse ist eine umgekehrte multivariate Varianzanalyse. Sie untersucht nicht den Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf abhängige Variablen, sondern ermittelt, mit welchen unabhängigen Variablen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe erklärt werden kann (vgl. Tabachnick & Fidell, 2007, S.375).

Ferner zeigt die Diskriminanzanalyse auf, welche Bedeutung die einzelnen unabhängigen Variablen (UV's) in der Unterscheidung der Gruppen haben. Dazu werden Diskriminanzfunktionen aufgrund von Linearkombinationen der abhängigen Variable (AV's) gesucht, die eine maximale Unterscheidbarkeit der verglichenen Gruppen gewährleisten (vgl. Bortz, 2005, S.608). Es werden so viele Diskriminanzfunktionen geschätzt, wie es Variablen oder Anzahl der Gruppen minus 1 gibt. Die zu schätzende Diskriminanzfunktion hat folgende allgemeine Form:

⁸⁴ Dieses Kapitel wurde aus meiner Diplomarbeit (Henkel & Paschkert, 2012) entnommen.

$$D = b_0 + b_1 \cdot x_1 + b_2 \cdot x_2 + \dots + b_n \cdot x_n.$$

Dabei bezeichnen x_1 bis x_n die einzelnen unabhängigen Variablen und b_1 bis b_n die Koeffizienten, mit denen die Variablen in die Diskriminanzfunktion eingehen. Die Koeffizienten werden so bestimmt, dass der folgende Quotient (siehe Formel) maximal wird.

$$\frac{\text{Quadratsumme der Funktionswerte zwischen den Gruppen}}{\text{Quadratsumme der Funktionswerte innerhalb der Gruppen}} = \max!$$

Gemäß des Quotienten wird eine möglichst große Ähnlichkeit innerhalb der Gruppen und eine möglichst hohe Distanz zwischen den Gruppen erreicht.

Das gängigste Kriterium zur Prüfung des gesamten Diskriminierungspotentials aller Diskriminanzfunktionen ist der Signifikanztest Wilks Lambda. Er gibt den Anteil der Streuung innerhalb der Gruppen an der gesamten Streuung an (vgl. Pospeschill, 2009, S.195).

Weitere Maßzahlen zu Bewertung der Güte einer Diskriminanzfunktion, sind der Eigenwert (je größer, desto besser die Trennung zwischen den Gruppen) und der kanonische Korrelationskoeffizient (je näher die Werte an 1 liegen, desto besser die Trennung zwischen den Gruppen).

Ist das gesamte Diskriminierungspotential signifikant, kann ermittelt werden, ob nach Extraktion des ersten Diskriminanzfaktors (wenn $k > 2$) die verbleibenden Diskriminanzfunktionen noch bedeutsam zwischen den Gruppen differenzieren. So kann für jede Diskriminanzfunktionen geprüft werden, ob sie bedeutsam zur Unterscheidung der Gruppen beiträgt.⁸⁵

Die Ergebnisse der Diskriminanzfunktion(en) werden auf Basis der Strukturmatrizen und Diskriminanzwerte interpretiert. Strukturmatrizen⁸⁶ geben die Korrelationen der Variablen auf der Diskriminanzfunktion an; Diskriminanzwerte die Faktorwerte auf der Diskriminanzfunktion. Bei einer Anzahl von nur zwei Gruppen, werden Fälle mit Diskriminanzwerten größer Null der einen Gruppe zugeordnet; kleiner Null der anderen Gruppe.

Die Mittelwerte der Diskriminanzfunktion in allen Gruppen werden durch die Gruppenzentroide angezeigt. Es gilt: Je größer der Unterschied zwischen den

⁸⁵ In der vorliegenden Fragebogenuntersuchung werden drei Gruppen (angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und LehrerInnen) betrachtet, sodass zwei Diskriminanzfunktionen resultieren gemäß der Auflage k-1.

⁸⁶ Je höher die Korrelationen, desto bedeutsamer sind die Variablen für die Diskriminierung der Gruppen.

Gruppenzentrierten, desto treffsicherer kann die Klassifizierung der Fälle zu den einzelnen Gruppen vorgenommen werden.

Die Klassifizierungsergebnisse sind einer Übersichtstabelle zu entnehmen. Es werden die Absolutwerte und der prozentuale Anteil aller korrekt und nicht-korrekt klassifizierten Fälle angezeigt. Darüber hinaus sollte eine Kreuzvalidierung durchgeführt werden, die die Stabilität der Vorhersage prüft.⁸⁷

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Klassifizierungswahrscheinlichkeit über der reinen Zufallswahl $\left(\frac{1}{\text{Anzahl der Gruppen}} \right)$ liegt (vgl. Pospeschill, 2009, S.197).

6.5.3 Explorative Datenanalyse und Datenaufbereitung

Vor der eigentlichen Auswertung der Daten erfolgte die Analysierung und Aufbereitung des Datensatzes. Dafür wurden insgesamt vier Schritte in Anlehnung an Tabachnick und Fidell (2007) durchgeführt⁸⁸:

Im ersten Schritt wurde überprüft, ob im Datensatz **ungewöhnliche Datenpunkte** wie z.B. Eingabefehler vorhanden sind. Hierfür wurden Häufigkeitstabellen der für die Datenauswertung relevanten Variablen errechnet. Es konnten keine Eingabefehler festgestellt werden. Dies war aufgrund der Programmierung der Online-Umfrage, die durch den Einbau von Pflichtfragen, numerische Antwortbegrenzungen, etc. ungewöhnliche Eingaben weitestgehend ausschließt, zu erwarten.

Im zweiten Schritt wurden ebenfalls durch Häufigkeitstabellen Hinweise auf **fehlende Werte** erforscht. Die meisten Fragen der Online-Umfrage wurden im Vorfeld als Pflichtfragen definiert, die die Umfrageteilnehmer beantworten mussten, um den Fragebogen weiter bearbeiten zu können. Insgesamt wurden für den Datensatz keine ungeplanten fehlenden Werte identifiziert, so dass keine Imputationen (einfach, multiple) oder Fallausschlüsse (paarweise, listenweise) durchgeführt werden mussten.

Im dritten Schritt wurde Boxplots erstellt, die **univariate Ausreißer und Extremwerte** graphisch darstellen. Der Interquartilsabstand des Boxplot stellt den Wertebereich der mittleren 50 % der Daten dar. SPSS stellt alle beobachteten Merkmalswerte als Ausreißer dar, die mehr als das 1,5-fache aber weniger als das 3-fache des

⁸⁷ Für ausführliche Informationen zur Kreuzvalidierung siehe Bortz (2005, S. 624f.).

⁸⁸ Dieses Kapitel wurde in Anlehnung an Formulierungen aus Diplomarbeit (Henkel & Paschkert, 2012) geschrieben.

Interquartilsabstandes (sogenannte Boxbreite) vom unteren bzw. oberen Quartil entfernt liegen. Überschreitet der Interquartilsabstand das 3-fache, werden die Werte als Extrem gekennzeichnet. Für den Großteil der Variablen konnten Ausreißer und Extremwerte identifiziert werden.

Im vierten Schritt wurden Distanzmaße wie Mahalanobis (Berechnung des Abstands eines Falls zum Gruppenzentrum) und Cook (Darstellung von Fällen mit ungewöhnlichen Werten auf Prädiktor- und Kriteriumsebene) verwendet, um **multivariate Ausreißer** zu entdecken. Es handelt sich hierbei um „reale“ Ausreißer, die Teil der Population sind. Der gesamte Datensatz kann daher als semantisch plausibel beurteilt werden kann (vgl. Tabachnick & Fidell, 2007; Schendera, 2007). Sie wurden daher nicht aus dem Datensatz entfernt.

Die Prüfung auf **Normalverteilung** und **(Ko-)Varianzhomogenität** gelten als Voraussetzung für die Durchführung der MANOVA und Diskriminanzanalyse. Eine detaillierte Darstellung findet sich in den jeweiligen Kapiteln.

6.6 Ethische Aspekte

Für die Durchführung der Online-Umfrage wurde die Befragungssoftware Limesurvey 1.92+ genutzt, die von der Universität Gießen kostenfrei bereitgestellt und betreut wurde. Auf der Startseite des Fragebogens wurde die Freiwilligkeit der Teilnahme herausgestellt und das Recht eingeräumt, die Teilnahme zu jedem Zeitpunkt der Umfrage zu beenden. Als Anreiz wurden fünf Büchergutscheine über je 30 Euro unter allen Teilnehmer der Onlineumfrage verlost. Hierfür konnten die E-Mailadressen freiwillig angegeben werden. Um die Anonymität zu wahren, wurden diese unabhängig vom Datensatz gespeichert und nach der Vergabe der Gutscheine gelöscht.

Die Limesurvey-Plattform mit den eingegangenen Daten war lediglich mittels eines individuell festgelegten Benutzernamens und Passwortes einsehbar. Zum Schutz der Daten gegen unbefugte Nutzung wurde eine SSL-Verschlüsselung mit gültigem Zertifikat verwendet.

Die Gesamtdaten wurden schließlich in einer SPSS-Matrix auf einem projektinternen Server der Universität Gießen (alleiniger Zugriff durch die Projektmitarbeiter und den Administrator) gespeichert.

7 Ergebnisteil

Dieses Kapitel dient der Ergebnisdarstellung der Onlineumfrage.

Zunächst wird im Kapitel 7.1 die zugrundeliegende Stichprobe der Umfrage beschrieben. In den Kapiteln 7.2 und 7.3 erfolgt die Darstellung der statistischen Ergebnisse geordnet nach den beiden Fragestellungen und in der Reihenfolge der Hypothesen.

7.1 Allgemeine Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt 2063 Fachschüler und Studierende, die zum Zeitpunkt der Onlineumfrage kurz vor ihren jeweiligen fachtheoretischen Abschlüssen zu Erziehern ($n = 792$), Grundschullehrern ($n = 669$) oder Kindheitspädagogen ($n = 602$) standen. Relevante Angaben zur Person, zur Ausbildung bzw. zum Studium werden im Folgenden beschrieben.

7.1.1 Personenbezogene Angaben

Unter den befragten Umfrageteilnehmer sind 1900 Frauen und 162 Männer. Der Frauenanteil beträgt damit 92,1% (siehe Tabelle 6). Unter Betrachtung der einzelnen Gruppen bleibt diese Geschlechterverteilung bis auf minimale Schwankungen bestehen.

Tabelle 6. Demographische Variablen: Geschlecht, Alter, Familienstand

	K	G	E	Gesamt
Geschlecht				
männlich	6,1	9,4	8,0	7,9
weiblich	93,9	90,6	92,0	92,1
N (fehlende Werte)	602	668 (1)	792	2062 (1)
Alter				
bis 24 Jahre	50,1	68,6	71,1	64,1
25-29 Jahre	25,5	24,4	14,3	20,8
ab 30 Jahre	24,5	7,0	14,6	15,0
N (fehlende Werte)	601 (1)	668 (1)	789 (3)	2058 (5)

Anmerkungen. Angaben in %; Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik; N = Anzahl der Fälle.

Die Befragten sind im Mittel 26 Jahre alt mit einer Spannweite von 17 bis 55 Jahren. Die Altersverteilung schwankt je nach Ausbildungs- bzw. Studiengang. In der Gruppe angehender Grundschullehrer finden sich kaum Studierende über 30 Jahren (7%), für

die anderen beiden Gruppen liegt dieser Anteil deutlich höher (angehende Kindheitspädagogen: 24,5%; angehende Erzieher: 14,6%).

Insgesamt haben 16% aller Teilnehmer Kinder (siehe Tabelle 7). Davon geben 21,6% an, dass sie mit mindestens einem ihrer Kinder den Übergang Kita-Grundschule persönlich erlebt haben. Probleme des Kindes während dieser Phase schildern insgesamt 22,9% aller Auszubildenden und Studierenden.

Tabelle 7. Demographische Variablen: Anzahl Kinder/ Übergangserfahrung mit eigenen Kindern

	K	G	E	Gesamt
Anzahl Kinder				
keine Kinder	79,9	92,5	78,9	84,0
1-2 Kinder	15,3	6,7	19,6	13,7
> 2 Kinder	4,8	0,7	1,4	2,3
N (fehlende Werte)	601 (1)	668 (1)	626 (166)	1895 (168)
Übergangserfahrung mit eigenen Kindern				
Ja	77,7	34,0	9,7	21,6
Nein	23,3	66,0	90,3	78,4
N (fehlende Werte)	121 (481)	50 (619)	626 (166)	797 (1266)

Anmerkungen. Angaben in %; Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik; N = Anzahl der Fälle.

7.1.2 Wege zum Studien- bzw. Ausbildungsgang

Die drei Gruppen unterscheiden sich in ihrer prozentualen Verteilung bezüglich ihres Schulabschlusses (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8. Schulabschluss

Schulabschluss	K	G	E	Gesamt
kein Abschluss	-	-	-	-
Realabschluss	3,6	0,3	40,4	16,8
Fachabitur, Fachhochschulreife	40,0	1,9	42,9	28,9
Abitur, Hochschulreife	56,4	97,8	16,7	54,2
N (fehlende Werte)	580 (20)	638 (31)	773 (19)	1991 (72)

Anmerkungen. Angaben in %; Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik; N = Anzahl der Fälle.

Während 97,8% der Studierenden des Grundschullehramts über die allgemeine Hochschulreife verfügen, sind dies für die beiden anderen Gruppen deutlich weniger.⁸⁹ Angehende Erzieher haben größtenteils einen Realschulabschluss (40,3%) bzw. das Fachabitur (42,9%), angehende Kindheitspädagogen das Fachabitur (39,9%) bzw. das Abitur (56,3%).

Die Stichprobe beinhaltet viele Umfrageteilnehmer, die bereits vor ihrem Studium einen Berufsabschluss erworben haben (siehe Tabelle 9). Für die beiden elementarpädagogischen Qualifizierungswege sind es über 50% (Grundschullehramt: 16,3%).

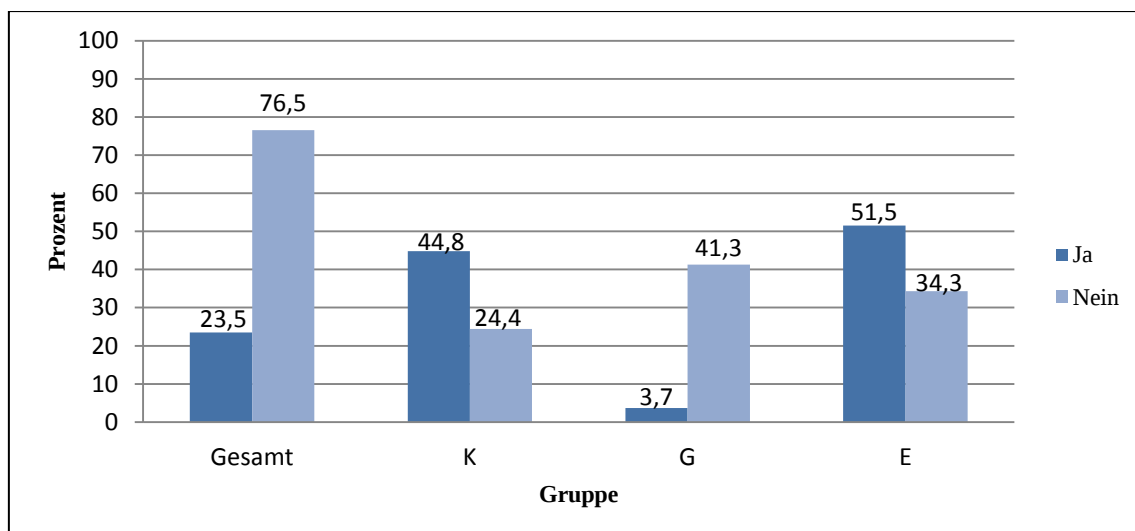
Tabelle 9. Berufsabschluss vor Aufnahme des Studiums bzw. der Ausbildung

Berufsabschluss	K	G	E	Gesamt
Ja	51,5	16,3	50,6	39,7
Nein	48,5	83,7	49,4	60,3
N (fehlende Werte)	602	669	791 (1)	2062 (1)

Anmerkungen. Angaben in %; Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik; N = Anzahl der Fälle.

Unter den insgesamt 816 Personen mit Berufsabschluss weisen 23,5% berufliche Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich auf (siehe Abbildung 18).

Abbildung 18. Pädagogische berufliche Vorerfahrungen vor Aufnahme des Studiums/ der Ausbildung



Anmerkungen. Die Prozentzahlen beziehen sich auf alle Umfrageteilnehmer (n = 2063). Gruppen: E = Fachschüler (n = 792); G = Studierende des Grundschullehramts (n = 669), K = Studierende der Kindheitspädagogik (n = 602).

⁸⁹ Als Ursachen für die unterschiedliche Verteilung der drei Qualifikationswege sind vor allem die voneinander abweichenden Zugangsvoraussetzungen zu nennen.

Der größte prozentuale Anteil ist unter den angehenden Erziehern zu finden – gefolgt von den angehenden Kindheitspädagogen und den angehenden Grundschullehrern. Insgesamt ist festzustellen, dass die Mehrheit der Befragungsteilnehmer keine pädagogischen Vorerfahrungen hat.

7.1.3 Ausbildung/Studium

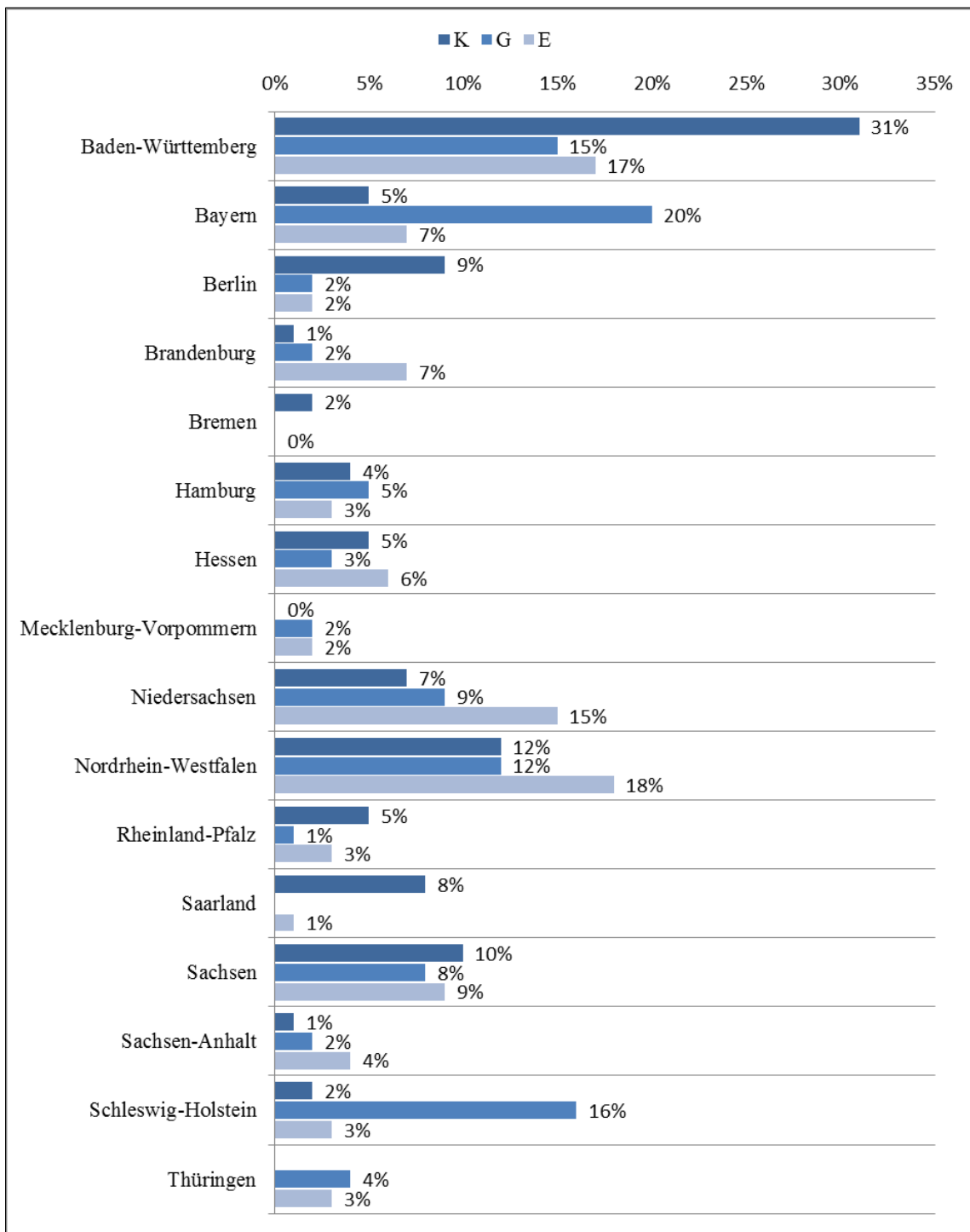
Von den 602 Studierenden der Kindheitspädagogik befinden sich 571 Studierende in einem Bachelor-Studiengang, 23 in einem Masterstudiengang. 321 Studierende des Grundschullehramts beenden ihr Studium mit einem (Staats-) Examen, 167 mit einem Bachelorabschluss, 299 mit einem Masterabschluss und 10 mit einem Magisterabschluss. Alle angehenden Erzieher ($n = 792$) schließen ihre Ausbildung mit dem Abschluss staatlich geprüfter bzw. anerkannter Erzieher ab.

Gemäß der Projektvorgabe sind die Studierenden der Kindheitspädagogik mindestens im vierten Bachelor- ($MW = 5,6$; $SD = 1,29$) bzw. im zweiten Mastersemester, die Studierenden des Grundschullehramts mindestens im letzten Jahr vor Beginn des Referendariats ($MW = 6,1$; $SD = 2,23$) und die Fachschüler der Sozialpädagogik mindestens am Ende des zweiten Ausbildungsjahres ($MW = 3,1$; $SD = 0,68$). Die Höhe der Standardabweichungen ergibt sich insbesondere durch die unterschiedlichen Ausbildungs- und Studienverordnungen der Bundesländer.

Die Teilnehmer der Online-Fragebogenstudie verteilen sich über die gesamte Bundesrepublik Deutschland (Abbildung 19). Über alle drei Gruppen hinweg ($n = 2063$) ist die Teilnehmerzahl in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich⁹⁰.

⁹⁰ Folgende Begründungen für die schwankenden Teilnehmerzahlen wären denkbar: Variierende Fläche der einzelnen Bundesländer, unterschiedliche bildungspolitische Rahmenbedingungen und Personalpolitik, unterschiedliche Kapazitäten und Bereitschaft der Schul- und Hochschullandschaft aufgrund etlicher parallel stattfindender empirischer Untersuchungen, erfolgreiche bzw. nicht erfolgreiche Genehmigung seitens der Ministerien zur Durchführung wissenschaftlicher Untersuchungen an staatlichen Fachschulen (betrifft angehende Erzieher).

Abbildung 19. Gruppenspezifische Stichprobenverteilung über die Bundesländer (in %)



Frage: In welchem Bundesland studieren Sie?

Die Prozentzahlen beziehen sich auf alle Umfrageteilnehmer (n = 2063).

Gruppen: E = Fachschüler (n = 792); G = Studierende des Grundschullehramts (n = 669), K = Studierende der Kindheitspädagogik (n = 602).

Für die **Gruppe der angehenden Erzieher** ist geordnet nach Häufigkeiten folgende Verteilung festzustellen: Nordrhein-Westfalen (n = 144, 18%), Baden-Württemberg (n = 135; 17%), Niedersachsen (n = 122; 15%), Sachsen (n = 71; 9%), Bayern (n = 54; 17%), Brandenburg (n = 53; 7%), Hessen (n = 48; 6%), Sachsen-Anhalt (n = 29; 4%),

Hamburg (n = 26; 3%), Schleswig-Holstein (n = 24; 3%), Thüringen (n = 23; 3%), Rheinland-Pfalz (n = 20; 3%), Mecklenburg-Vorpommern (n = 17; 2%), Berlin (n = 14; 2%), Saarland (n = 10; %) , Bremen (n = 2; < 0%).

Für die **Gruppe der angehenden Grundschullehrer** ergibt sich folgende Verteilung geordnet nach Häufigkeiten: Bayern (n = 135; 20%); Schleswig-Holstein (n = 105; 16%); Baden-Württemberg (n = 101; 15%), Nordrhein-Westfalen (n = 80; 12%), Niedersachsen (n = 61; 9%), Sachsen (n = 51; 8%), Hamburg (n = 31; 5%), Thüringen (n = 28; 4%), Hessen (n = 17; 3%), Sachsen-Anhalt (n = 16; 2%), Berlin (n = 15; 2%), Mecklenburg-Vorpommern (n = 12; 2%), Brandenburg (n = 12; 2%), Rheinland-Pfalz (n = 5; 1%), Saarland und Bremen (0%).

Für die **Gruppe der angehenden Kindheitspädagogen** liegt folgende nach Häufigkeiten geordnete Verteilung vor: Baden-Württemberg (n = 184; 31%), Nordrhein-Westfalen (n = 69; 11%), Sachsen (n = 59; 10%), Berlin (n = 53; 9%); Saarland (n = 50; 8%), Niedersachsen (n = 42, 7%), Rheinland-Pfalz (n = 32; 5%) Hessen (n = 30; 5%), Bayern (n = 29, 5%), Hamburg (n = 21; 3%), Schleswig-Holstein (n = 12; 2%), Bremen (n = 10; 2%); Brandenburg (n = 5; 1%), Sachsen-Anhalt (n = 5; 1%), Mecklenburg-Vorpommern (n = 1; < 0%), Thüringen (0%).

Im direkten Gruppenvergleich (Abbildung 19) wird deutlich, dass hohe Teilnehmerzahlen in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg vorliegen. Generell sind die Anzahl der teilnehmenden Personen innerhalb und zwischen Gruppen wenig vergleichbar, sodass sich keine sinnvolle Rangfolge bilden lässt.

7.2 Verankerung und Bewertung der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung aus der Perspektive von angehenden Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern (Fragestellung 1)

Fragestellung 1:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Die nachfolgenden Darstellungen dienen der Prüfung der Hypothesen 1 bis 3 (vgl. 6.1.2, S.117ff.).

7.2.1 Hypothese 1: Vorhandensein der Transitionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung

Hypothese 1

H₁: Es zeigen sich bedeutsame Gruppen-/ Bundesländerunterschiede hinsichtlich des wahrgenommenen Vorhandenseins der Übergangsthematik innerhalb der Qualifikationswege.

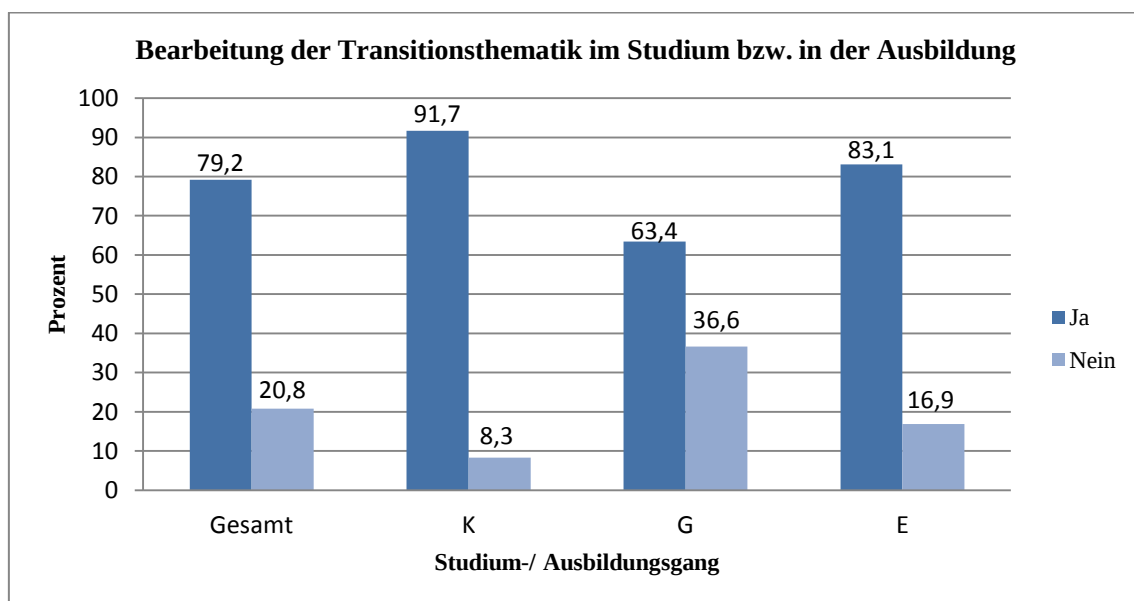
Zunächst werden die Ergebnisse relevanter Häufigkeitsanalysen dargestellt. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen durch Kreuztabellen, die im Anschluss aufgeführt werden.

7.2.1.1 Deskriptive Statistik

Häufigkeitsanalysen: Bearbeitung des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung

Abbildung 20 ist zu entnehmen, dass von einer Auseinandersetzung mit Inhalten des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung für die drei Berufsgruppen nicht selbstverständlich ausgegangen werden kann.

Abbildung 20. Angaben über die Bearbeitung der Transitionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung



Frage: Ist Ihnen das Thema Übergang von der Kita in die Grundschule im Rahmen des Studiums begegnet?

Die Prozentzahlen beziehen sich auf alle Umfrageteilnehmer (n = 2063). Gruppen: E = Fachschüler (n = 792); G = Studierende des Grundschullehramts (n = 669), K = Studierende der Kindheitspädagogik (n = 602).

Insgesamt 79,2% aller Umfrageteilnehmer schätzten ein, dass ihnen der Begriff Übergang Kita-Grundschule in ihrem aktuellen Qualifikationsweg begegnet ist. Die Variabilität zwischen den Berufsgruppen ist hierbei sehr deutlich. Während 83,1% der angehenden Erzieher und 91,7% und der angehenden Kindheitspädagogen die

Bearbeitung der Transitionsthematik bejahten, lag der Prozentwert bei den angehenden Grundschullehrer mit 63,4% wesentlich niedriger.

In Tabelle 10 sind zusätzlich die Häufigkeiten der Ja-Antworten auf die Frage: „Ist Ihnen das Thema Übergang von der Kita in die Grundschule im Rahmen des Studiums begegnet?“ (siehe Abbildung 20) für jedes Bundesland und jede Gruppe aufgeführt.

Tabelle 10. Bundesländerspezifische Übersicht: Bearbeitung der Übergangsthematik im Studium/ in der Ausbildung

Bundesland	K		G		E	
Baden-Württemberg	96,7%	(184)	68,3%	(101)	97,8%	(135)
Bayern	100,0%	(29)	82,2%	(135)	88,9%	(54)
Berlin	92,5%	(54)	100,0%	(15)	92,9%	(14)
Brandenburg	100,0%	(5)	91,7%	(12)	52,8%	(53)
Bremen	90,0%	(10)			100,0%	(2)
Hamburg	100,0%	(21)	51,6%	(31)	73,1%	(26)
Hessen	100,0%	(30)	88,2%	(17)	72,9%	(48)
Mecklenburg-Vorpommern	100,0%	(1)	66,7%	(12)	100,0%	(17)
Niedersachsen	83,3%	(42)	54,1%	(61)	79,5%	(122)
Nordrhein-Westfalen	81,2%	(69)	71,3%	(80)	91,7%	(144)
Rheinland-Pfalz	90,6%	(32)	100,0%	(5)	85,0%	(20)
Saarland	80,0%	(50)			90,0%	(10)
Sachsen	89,8%	(59)	64,7%	(51)	66,2%	(71)
Sachsen-Anhalt	100,0%	(5)	31,3%	(16)	65,5%	(29)
Schleswig-Holstein	100,0%	(12)	32,4%	(105)	87,5%	(24)
Thüringen			42,9%	(28)	95,7%	(23)
Gesamt	91,7%	(602)	63,4%	(669)	83,1%	(792)

Anmerkungen. Die Prozentangaben spiegeln die gegebenen Ja- Antworten auf die Frage „Ist Ihnen das Thema Übergang von der Kita in die Grundschule im Rahmen des Studiums/Ausbildung begegnet?“ für jedes Bundesland getrennt nach den drei Gruppen (n = 2063; E = Fachschüler (n = 792); G = Studierende des Grundschullehramts (n = 669), K = Studierende der Kindheitspädagogik (n = 602)) wider. Die Zahlen in den Klammern beziehen sich auf alle Antworten eines Bundeslandes.

Für die **Gruppe der angehenden Erzieher** wird anhand der Tabelle ersichtlich, dass in allen Bundesländern mindestens 50% der Teilnehmer angaben, in ihrem Ausbildungsgang mit der Übergangsthematik in Berührung gekommen zu sein. In zehn der 16 Bundesländer lag die Prozentangabe für *Ja* bei mindestens 85.

Für die **Gruppe der angehenden Grundschullehrer** zeigt sich ein insgesamt heterogenes Bild. In drei Bundesländern kamen weniger als 50% der Studierenden mit der Übergangsthematik in Berührung, in lediglich fünf Bundesländern über 80%.

In der **Gruppe der angehenden Kindheitspädagogen** gaben mindestens 80% der Teilnehmer über alle Bundesländer hinweg an, von der Thematik Übergang Kita-Grundschule im Rahmen des Studiums gehört zu haben. In sieben Bundesländern lag die Prozentangabe sogar bei 100%.⁹¹ Insgesamt ist ein recht homogenes Antwortverhalten festzustellen. Im Gruppenvergleich wird deutlich, dass angehende Kindheitspädagogen über alle Bundesländer hinweg die höchsten Prozentangaben in der Antwortkategorie *Ja* machten - gefolgt von angehenden Erziehern und Grundschullehrern. Insgesamt wurden große Schwankungen zwischen den Gruppen festgestellt. Diese setzten sich auch innerhalb der Gruppen fort.

7.2.1.2 Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 1

Kreuztabellen: Gruppen-/ Bundesländerunterschiede

Zur Überprüfung der Hypothese 1 wurde für das Merkmal Gruppe und Bundesland je eine Kreuztabelle gerechnet (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11. Kreuztabellen: Gruppen-/ Bundesländerunterschiede zur Bearbeitung der Übergangsthematik im Studium/ in der Ausbildung

Merkmal	Wert	Freiheitsgrade	Anzahl Zellen mit erwarteter Häufigkeit < 5	Signifikanz (2-seitig)
Gruppe	156,98	2	0	< 0,01
Bundesland	186,01	15	1	< 0,01

Tabelle 11 zeigt auf, dass für beide Merkmale (Gruppe: $\chi^2 = 156,98$; $p < 0,01$; Bundesland: $\chi^2 = 186,01$; $p < 0,01$) ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang hinsichtlich der wahrgenommenen Bearbeitung des Übergangs Kita-Grundschule im Studium/ in der Ausbildung seitens der Umfrageteilnehmer festgestellt werden konnte.

⁹¹ Den Prozentangaben der Bundesländer liegt eine unterschiedliche Anzahl von Antworten zugrunde. Insbesondere am Beispiel Mecklenburg-Vorpommern wird dies deutlich: Hier liegt für die Gruppe der Studierenden der Kindheitspädagogik lediglich eine Angabe vor, die dazu führt, dass diese zu 100% ins Gewicht fällt (vgl. Tabelle 10). Folglich sollte bei Bundesländervergleichen immer Anzahl der zugrundeliegenden Antworten berücksichtigt werden.

Die H_0 ist für die Hypothese 1 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

Es zeigten sich statistisch bedeutsame Gruppen-/ Bundesländerunterschiede hinsichtlich der wahrgenommenen Verankerung der Übergangsthematik innerhalb der Qualifikationswege.

7.2.2 Hypothese 2: Intensität der Bearbeitung zentraler Themen des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung

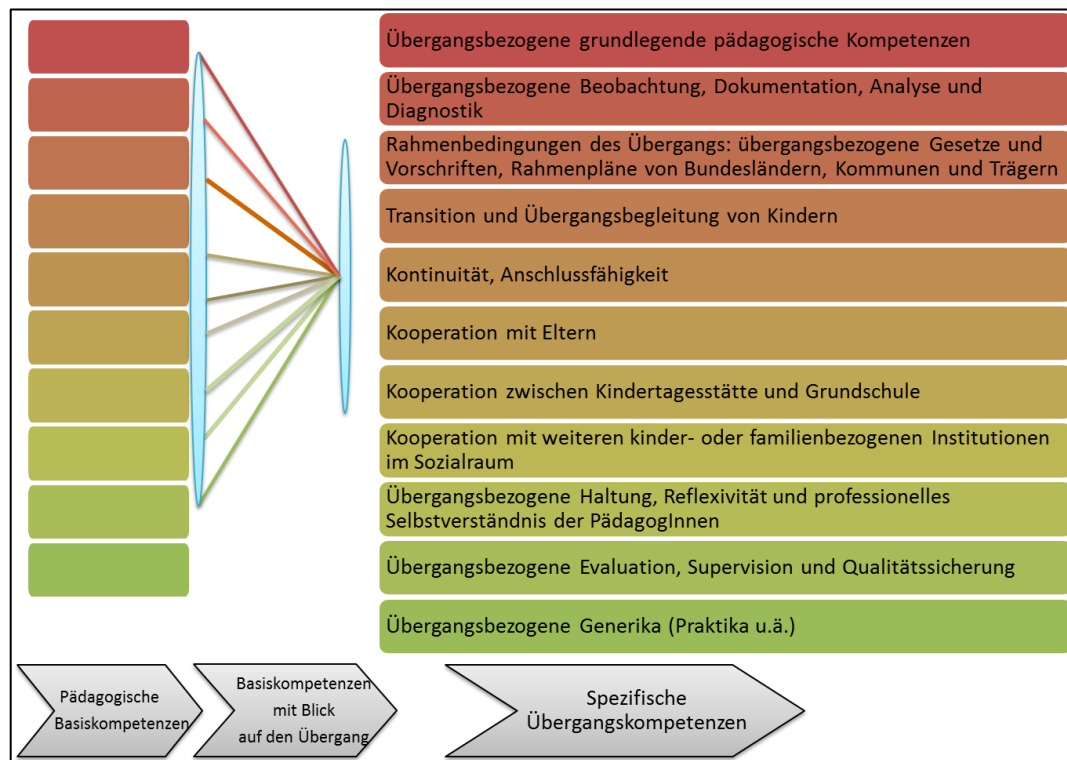
Hypothese 2

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität von zentralen Themen für den Übergang Kita-Grundschule.

Alle Teilnehmer wurden innerhalb der Online-Umfrage gebeten, einzelne Themen des Übergangs Kita-Grundschule nach der Intensität ihrer Bearbeitung im Studium bzw. in der Ausbildung auf einer Skala von *gar nicht* bis *völlig* einzuschätzen⁹².

Die Abfrage orientiert sich thematisch an dem Tiefe-Bereich des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014)⁹³. Die Ebene Tiefe unterscheidet insgesamt elf Kategorien (siehe Abbildung 21):

Abbildung 21. Spezifische Übergangskompetenzen (3. Ebene) des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014) als Grundlage der Auswertung



⁹² In der Auswertung wurden alle Umfrageteilnehmer (n = 2063) berücksichtigt. Diejenigen Schüler und Studenten, die angaben, dem Begriff Übergang noch nie im Qualifikationsweg begegnet zu sein, wurden der Antwortkategorie *gar nicht intensiv* als Äquivalent zu *gar nicht bearbeitet* zugeordnet.

⁹³ Für eine detaillierte Erläuterung des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014) siehe Kap. 4.2.1, S.88ff.

Die einzelnen Kategorien enthalten übergangsspezifische Kompetenzen, die als inhaltliche Grundlage zur Formulierung der einzelnen Fragebogenitems dienen.

Nachfolgend werden im Kapitel 7.2.2.1 zunächst die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche für jede Kategorie einzeln präsentiert. Daran anknüpfend erfolgen im Kapitel 7.2.2.2 Reliabilitätsanalysen zur Bildung neuer Skalen und die gemeinsame Betrachtung der Ergebnisse der Mittelwertvergleiche für alle Kategorien des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells“ in einer Gesamtübersicht. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen im Kapitel 7.2.2.3 durch eine MANOVA mit anschließender Diskriminanzanalyse.

7.2.2.1 Deskriptive Statistik: Mittelwertvergleiche für die einzelnen Kategorien des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014)

Dieses Kapitel widmet sich den Ergebnissen der Mittelwertvergleiche der einzelnen Kategorien des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Ebene Tiefe, siehe Abbildung 21, S.144), die nachfolgend ihrer Chronologie entsprechend dargestellt werden:

1. Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen (S. 145ff.)
2. Beobachtung und/ oder Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess (S. 151ff.)
3. Rahmenbedingungen des Übergangs (S. 155 ff.)
4. Transition und Übergangsbegleitung von Kindern (S. 161ff.)
5. Kontinuität, Anschlussfähigkeit (S. 166ff.)
6. Kooperation mit Eltern (S. 169ff.)
7. Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Schule (S. 173ff.)
8. Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum (S. 178f.)
9. Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen (S. 179ff.)
10. Übergangsspezifische Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung (S. 181ff.)
11. Übergangsbezogene Generika (Praktika, u.ä., S.184ff.)

Die Abfolge der Ergebnisdarstellung erfolgt für alle Kategorien gleich:

Einleitend werden Mittelwertvergleiche präsentiert, die sich auf die gesamte Stichprobe beziehen ($n = 2063$). Darauf folgen Darstellungen über Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen Fachschüler (E; $n = 792$), Studierende des Grundschullehramts (G; $n = 669$) und Studierende der Kindheitspädagogik (K; $n = 602$). Abschließend wird eine kurze Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der jeweiligen Kategorie gegeben.

Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen

Themen wie die kindliche Entwicklung insbesondere im Alter zwischen fünf und sieben Jahren sowie die Förderung von Kindern in verschiedenen Bereichen sind in der Kategorie *übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen* zusammengefasst. Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen mittels der in Tabelle 12 aufgeführten Items erhoben.

Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 12. Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen: Deskriptive Statistiken

Code	MW	SD
<i>Entwicklungspsychologie</i>	2,60	1,31
<i>lernmethodische Kompetenzen ("das Lernen lernen")</i>	1,94	1,21
<i>fachspezifische Vorläuferfähigkeiten</i>		
- Basiskompetenzen für das Lesen/ Schreiben	2,22	1,39
- Basiskompetenzen für das Rechnen	2,05	1,30
<i>fachspezifischer Anfangsunterricht</i>		
- Schriftspracherwerb	1,99	1,45
- Erwerb mathematischer Kompetenzen	1,80	1,27
<i>soziale Kompetenzen</i>	2,30	1,34
<i>emotionale Kompetenzen</i>	2,12	1,30
<i>individuelle Förderung</i>	1,82	1,14

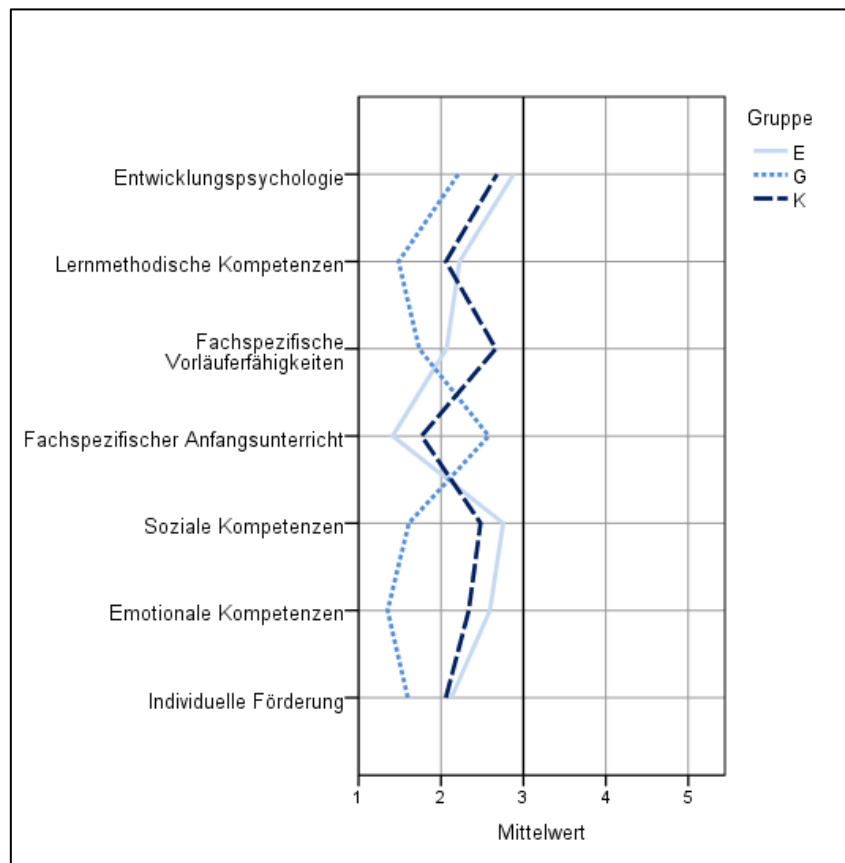
Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung. Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die nach Gruppen getrennte eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich Themen aus der Kategorie *übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen* ist Abbildung 22 zu entnehmen.

Abbildung 22. Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler (n = 792); G = Studierende des Grundschullehramts (n = 669), K = Studierende der Kindheitspädagogik (n = 602). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. Themen: Entwicklungspsychologie (E: 2,33 (1,35); G: 1,80 (1,14); K: 2,85 (1,28)); lernmethodische Kompetenzen (E: 2,22 (1,34); G: 1,48 (0,91); K: 2,06 (1,21)); fachspezifische Vorläuferfähigkeiten (E: 2,07 (1,22); G: 1,74 (1,09); K: 2,66 (1,38)); fachspezifischer Anfangsunterricht (E: 1,41 (0,92); G: 2,58 (1,48); K: 1,77 (1,20)); soziale Kompetenzen (E: 2,76 (1,39); G: 1,61 (1,00); K: 2,48 (1,29)); emotionale Kompetenzen (E: 2,59 (1,37); G: 1,35 (0,80); K: 2,34 (1,26)); individuelle Förderung (E: 2,13 (1,19); G: 1,60 (0,94); K: 2,06 (1,14)).

Deskriptiv sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb und zwischen allen drei Gruppen erkennbar.

Innerhalb der Gruppen

In der **Gruppe angehender Erzieher** wurde die Bearbeitung der Themen „Entwicklungspsychologie“ sowie die „Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen“ im Mittel am intensivsten eingeschätzt. Die niedrigsten Mittelwerte wurden für „fachspezifischen Anfangsunterricht“ sowie für die „individuelle Förderung“ ermittelt. In der **Gruppe angehender Grundschullehrer** liegen die höchsten Mittelwerte für die Themen „fachspezifischer Anfangsunterricht“ sowie „Entwicklungspsychologie“ vor. Für die Themen „Förderung sozialer emotionaler Kompetenzen“ sowie „individuelle Förderung“ sind die errechneten Mittelwerte am

niedrigsten. In der **Gruppe angehender Kindheitspädagogen** wurde die intensivste Bearbeitung im Mittel für die Themen „Entwicklungspsychologie“ und „fachspezifische Vorläuferfähigkeiten“ eingeschätzt. Der niedrigste Mittelwert ist für das Thema „fachspezifischer Anfangsunterricht“ festzustellen.

Für eine Vielzahl von Themen liegt die Höhe der Standardabweichung für alle Gruppen über eins, sodass innerhalb der Gruppen von einem heterogenen Antwortverhalten ausgegangen werden muss.

Zwischen den Gruppen

Angehende Erzieher nehmen im Vergleich zu den anderen Gruppen im Mittel eine höhere Bearbeitung in den Themenbereichen „Entwicklungspsychologie“, „Förderung lernmethodischer, sozialer, emotionaler Kompetenzen“ und „individueller Förderung“ wahr. Die vergleichsweise niedrigsten Durchschnittswerte sind für die Bearbeitung des Themeninhalts „fachspezifischer Anfangsunterricht“ festzustellen. **Angehende Kindheitspädagogen** erreichen die vergleichsweise höchsten Mittelwerte für die Inhalte „fachspezifischer Vorläuferfähigkeiten“. Die übrigen Mittelwerte liegen zwischen denen der beiden anderen Gruppen. Sie sind weder im niedrigsten noch im höchsten Bereich angesiedelt. **Angehende Grundschullehrer** schätzen die Bearbeitung des Themas „fachspezifischer Anfangsunterricht“ relativ am intensivsten ein. In allen anderen Themenbereichen verzeichnen sie allerdings die vergleichsweise niedrigsten Mittelwerte.

Alle Mittelwertdifferenzen zwischen den drei Gruppen - bis auf das Thema „Förderung sozialer Kompetenzen“⁹⁴ - sind signifikant ($p < 0,05$).

Im Vergleich der Mittelwerte über alle Gruppen fällt auf, dass die Werte der angehenden Kindheitspädagogen und Erzieher für die meisten Themen höher sind als die der angehenden Grundschullehrer. Bemerkenswert ist, dass keine der Gruppen einen Mittelwert von über drei aufweist. Die Tendenz geht demnach in allen drei Gruppen Richtung *wenig* bis *gar keine* intensive Bearbeitung.

Die Auseinandersetzung mit der kindlichen Entwicklung insbesondere im Alter zwischen fünf und sieben Jahren („Entwicklungspsychologie“) erfolgt in den Qualifikationswegen der elementar- und primarpädagogischen Fachkräfte sehr unterschiedlich. Angehende Erzieher nehmen diesbezüglich im Mittel die intensivste

⁹⁴ Keine signifikanten Mittelwertunterschiede werden zwischen angehenden Kindheitspädagogen und Erziehern ermittelt ($p = 0,67$).

Bearbeitung wahr, gefolgt von angehenden Kindheitspädagogen und Grundschullehrern. Der Intensitätsgrad wird allerdings generell über alle Gruppen nicht als hoch eingeschätzt.

Kinder im Altersbereich zwischen fünf und sieben Jahren durchlaufen unterschiedliche Entwicklungsphasen, die etwas länger oder kürzer andauern. Für eine kindgerechte Gestaltung des Übergangs ist daher Wissen für die gesamte Zeitspanne bedeutsam, um den individuellen Entwicklungsfortschritten Rechnung tragen zu können. Von hohen diesbezüglichen Kenntnissen, erworben in der (hoch-) schulischen Ausbildung, ist aufgrund der geringen mittleren Bearbeitungsintensität für die vorliegende Stichprobe nicht auszugehen. Dies spiegelt sich ebenfalls in einer Befragung von Carle und Samuel (2007, S. 120) wider. Hier gaben die Projektteilnehmer (Erzieher und Lehrer) an, „*mit entwicklungspsychologischen Grundlagen zu wenig vertraut*“ zu sein.

Die unterschiedliche Intensität der Bearbeitung zwischen den Gruppen ist sehr deutlich für den „Schriftspracherwerb und den Erwerb mathematischer Fähigkeiten“ zu erkennen. Angehende Grundschullehrer setzen sich demnach mit dem fachspezifischen Anfangsunterricht stärker auseinander als mit den entsprechenden Vorläuferfähigkeiten. Für die anderen beiden Gruppen, deren Qualifikation schwerpunktmäßig für vorschulische Institutionen ausgelegt ist, verhält es sich umgekehrt. Die Vermittlung der Schul- und Kita- Perspektive in den Qualifikationswegen ist für die Gestaltung des Übergangs relevant. Lesen lernen, Schreiben lernen und Rechnen lernen ist ein kontinuierlicher Prozess, der nicht erst ab der Schule gedacht werden kann. Eine sogenannte „Stunde null“ zum Zeitpunkt der Einschulung entspricht nicht der Kontinuität kindlicher Entwicklungsprozesse, sodass eine Trennung zwischen Vorläuferkompetenzen und dem Erwerb von schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen nicht sinnvoll ist. „Schulnahe Vorläuferkompetenzen“ sind nach Kammermeyer (2001) auch Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Kita-Schule und haben eine hohe Vorhersagekraft für Leistungen in der Grundschulzeit (Krajewski & Schneider, 2006; Küspert, 1998). Kenntnisse zu ihrer Förderung, die mit einer intensiven Auseinandersetzung in den Qualifikationswegen einhergehen, sind sowohl für pädagogische Fachkräfte des Elementar- wie des Primarbereichs notwendig. Aus den Ergebnissen der Umfrage lässt sich ableiten, dass generell ein Bedarf der intensiveren Implementation von Inhalten zum Schriftspracherwerb und zum Erwerb mathematischer Fähigkeiten in die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte besteht.

Für die Themen „soziale und emotionale Entwicklung des Kindes“ im Übergang lassen sich deutliche Differenzen zwischen den Gruppen erkennen. Während angehende Grundschullehrer diese Inhalte *wenig* mit Tendenz zu *gar nicht* intensiv bearbeiten, liegen die Angaben für angehende Kindheitspädagogen und insbesondere für angehende Erzieher viel höher. Dies bedeutet, dass von angehenden vorschulischen Fachkräften eine vergleichsweise höhere Auseinandersetzung dieser Themen im Qualifikationsverlauf wahrgenommen wird. Laut dem Transitionsmodell (Griebel & Niesel, 2011) gelingt der Übergang dann gut, wenn das Kind sich in der Schule wohlfühlt und psychisch und emotional angemessen agiert. Wichtig sind in diesem Zusammenhang bspw. sein Selbstwertgefühl, seine Selbstwirksamkeitserwartungen und seine Erfolgsszuversicht. Die Förderung emotionaler Kompetenzen trägt maßgeblich zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bei, welche den Aufbau positiver sozialer Beziehungen in der Schule begünstigen (Petermann & Wiedebusch, 2003). Obwohl diese Kenntnisse als sehr relevant für alle Entwicklungsaufgaben von Kindern und damit für ihre Übergangsbewältigung eingestuft wurden (Kasten, 2008; Malti & Perren, 2008), lässt sich keine intensive Bearbeitung anhand der untersuchten Stichprobe feststellen.

Für die Themen „individuelle Förderung“ und „Lernmethodik“ sind ebenfalls große Differenzen in der Bearbeitung zwischen dem Studiengang Lehramt und den Ausbildungs- und Studiengängen der Kindheitspädagogik und der Sozialpädagogik feststellbar. Angehende Grundschullehrer bearbeiten diese Themen statistisch bedeutsam weniger intensiv als angehende Kindheitspädagogen und Erzieher. Eine Auseinandersetzung mit lernmethodischen Kompetenzen der Kinder in den Qualifikationswegen pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs ist relevant, da sie als Schlüsselkompetenzen für die Aneignung von Wissensinhalten gelten (Pramling zit. nach Gisbert, 2003). Ein ähnliches Antwortverhalten ist für die Bearbeitung des Themas „individuelle Förderung“ im Studium bzw. der Ausbildung festzustellen. Diesbezügliche Kenntnisse sind eine wichtige Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit von kindlichen Bildungsprozessen und tragen zu einer optimalen Entfaltung von Begabungen bei (Klafki, 2002; Bönsch, 2004; Braun & Schmischke, 2006). Trotz der praktischen Relevanz beider Themen für den Übergang lässt sich für die drei Gruppen im Mittel keine diesbezüglich hohe Auseinandersetzung innerhalb ihres Studiums bzw. ihrer Ausbildung feststellen.

Zusammenfassung

Für die gesamte Kategorie zeigt sich, dass in der Tendenz in allen Gruppen keine intensive Bearbeitung der einzelnen Themen erfolgt. Ein geringer Intensitätsgrad ist insbesondere für fachspezifische Lerninhalte (Erwerb mathematischer Fähigkeiten, Schriftspracherwerb) festzustellen, sofern sie nicht als Schwerpunkt der eigenen Profession gelten. Die Profilverläufe weisen trotz statistischer Unterschiede eine höhere Ähnlichkeit zwischen angehenden Kindheitspädagogen und Erziehern auf, als zwischen diesen und den angehenden Grundschullehrer.

Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik

Die Kategorie *übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik* enthält gleichnamige Themen zu Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern. Eine bedeutsame inhaltliche Rolle kommt dabei dem Konstrukt der Schulfähigkeit zu.

Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen mittels der in Tabelle 13 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 13. Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik: Deskriptive Statistiken

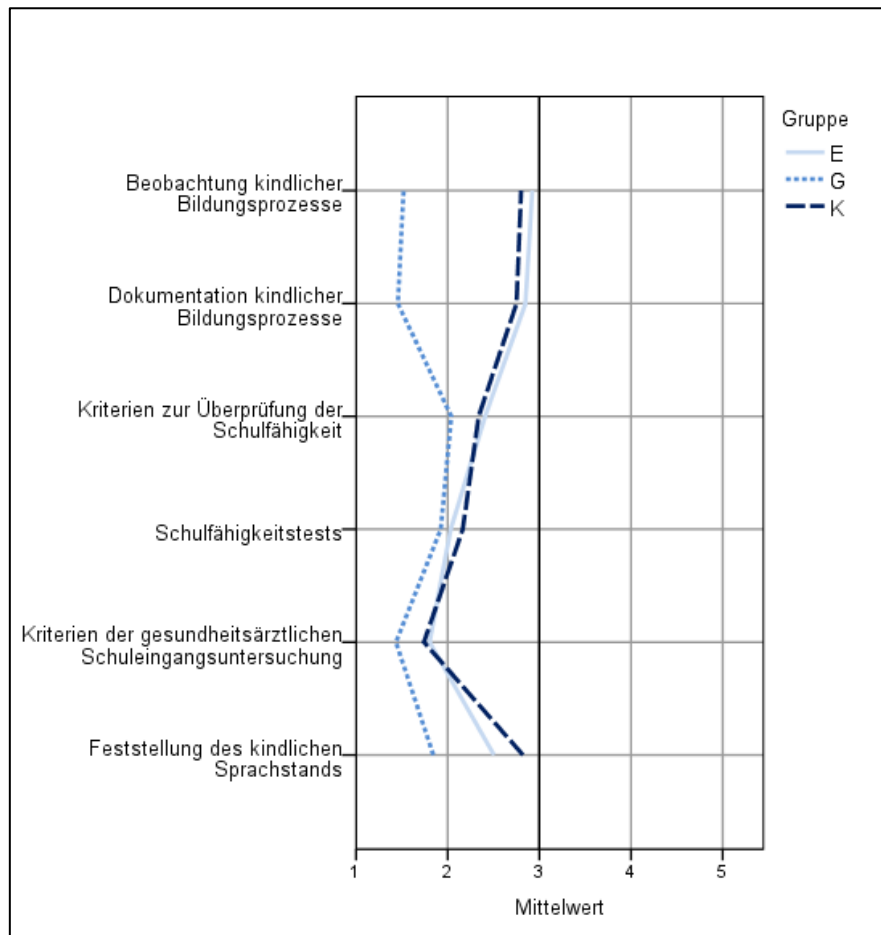
Code	MW	SD
<i>Beobachtung und/ oder Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess</i>		
- Beobachtung kindlicher Bildungsprozesse	2,43	1,50
- Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse	2,37	1,46
<i>Feststellung der Schulfähigkeit</i>		
- Kriterien zur Überprüfung der Schulfähigkeit	2,27	1,37
- Schulfähigkeitstest	2,04	1,27
<i>Kriterien der gesundheitsärztlichen Schuleingangsuntersuchung</i>	1,67	1,05
<i>Feststellung des kindlichen Sprachstands</i>	2,38	1,44

Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet? Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die nach Gruppen getrennte eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich Themen aus der Kategorie *Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik* ist Abbildung 23 zu entnehmen.

Abbildung 23. Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach den Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. Themen: Beobachtung kindlicher Bildungsprozesse (E: 2,92 (1,56); G: 1,52 (0,96); K: 2,80 (1,44)); Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse (E: 2,85 (1,52); G: 1,46 (0,90); K: 2,75 (1,41)); Kriterien zur Überprüfung der Schulfähigkeit (E: 2,41 (1,45); G: 2,04 (1,30); K: 2,34 (1,30)); Schulfähigkeitstests (E: 2,03 (1,28); G: 1,92 (1,25); K: 2,16 (1,27)); Kriterien der gesundheitsärztlichen Schuleingangsuntersuchung (E: 1,80 (1,17); G: 1,43 (0,86); K: 1,74 (1,05)); Feststellung des kindlichen Sprachstands (E: 2,51 (1,45); G: 1,84 (1,20); K: 2,82 (1,47)).

Deskriptiv sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb und zwischen den Gruppen erkennbar. Für angehende Erzieher und Kindheitspädagogen sind die Mittelwerte nahezu identisch, sodass sie gemeinsam betrachtet werden können.

Innerhalb der Gruppen

Für die **Gruppen angehende Erzieher und Kindheitspädagogen** sind die höchsten Mittelwerte in den Themenbereichen „Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse“ sowie der „Feststellung des kindlichen Sprachstands“ zu finden. Die „Kriterien der gesundheitsärztlichen Schuleingangsuntersuchung“ werden am wenigsten bearbeitet. Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Mittelwerte zwischen eins (*gar nicht*) und drei (*teils/teils*) mit Tendenz in Richtung intensivere Bearbeitung bewegen. In der **Gruppe angehende Grundschullehrer** liegen alle Mittelwerte zwischen eins (*gar nicht*) und zwei (*wenig*). Die Bearbeitung der Themen „Kriterien zur Überprüfung von Schulfähigkeit“, „Schulfähigkeitstests“ und „Feststellung des kindlichen Sprachstands“ wurden am intensivsten eingeschätzt. Die niedrigsten Mittelwerte liegen für die Themen „Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse“ sowie „Kriterien der gesundheitlichen Schuleingangsuntersuchung“ vor.

Zwischen den Gruppen

Angehende Erzieher und Kindheitspädagogen schätzen die mittlere Intensität der Bearbeitung für alle abgebildeten Themen höher ein als **angehende Grundschullehrer**. Bis auf die Feststellung des kindlichen Sprachstandes ($p < 0,01$) weisen angehende pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs (Kindheitspädagogen und Erzieher) keine statistisch bedeutsamen Mittelwertsunterschiede auf. Im Gegensatz dazu sind die Differenzen im Vergleich zu den Werten der Grundschullehrer für alle Themen bis auf „Schulfähigkeitstests“⁹⁵ signifikant.

Für das Thema „Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse“ sind hohe Differenzen zwischen den Gruppen zu verzeichnen. Studierende des Grundschullehramts geben im Mittel eine Intensität von *gar nicht* bis *wenig* an. Im Vergleich dazu liegen die Einschätzungen der anderen beiden Gruppen deutlich höher. Für angehende pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs erfolgt demzufolge eine intensiver wahrgenommene Auseinandersetzung mit diesen Themen. Die systematische Beobachtung und Dokumentation im Übergangsprozess zur Schule wird notwendig, um Kenntnisse über individuelle Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern zu erhalten, zu dokumentieren und weiterzugeben (z.B. Hanke, Backhaus, & Bogatz, 2013). Sowohl pädagogische Fachkräfte der abgebenden als auch der aufnehmenden Institutionen sollten daher in der Lage sein, Beobachtungen und Dokumentationen im

⁹⁵ Zwischen angehenden Grundschullehrern und Erziehern ergibt sich ein p von 0,55, zwischen angehenden Grundschullehrern und Kindheitspädagogen ein p von 0,59.

Übergangsprozess selbst durchzuführen bzw. bereits vorhandene Erkenntnisse handlungsleitend zu interpretieren.

Eine ähnliche Antwortkonstellation lässt sich für den Themenbereich „Kriterien der gesundheitsärztlichen Schuleingangsuntersuchung“ feststellen. Es erfolgt eine bedeutsam niedrigere Auseinandersetzung von Studierenden des Grundschullehramts im Vergleich zu Studierenden der Kindheitspädagogik und Fachschüler der Sozialpädagogik. Insgesamt schätzen allerdings alle Gruppen die Bearbeitung des Themas in der Tendenz als *wenig* intensiv ein. Für den Übergang Kita-Grundschule ist die Auseinandersetzung der Schuleingangsuntersuchung durch das Gesundheitsamt relevant, da diese mit allen einzuschulenden Kindern in Deutschland auf einer gesetzlichen Grundlage erfolgen muss⁹⁶ (Hüsken et al., 2008) und als Entscheidungsgrundlage für eine Schulaufnahme herangezogen werden kann.

Für die Themen „Schulfähigkeitstests“ und „Kriterien zur Überprüfung der Schulfähigkeit“ sind keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen. Alle angehenden pädagogischen Fachkräfte geben übereinstimmend eine *wenig* intensive Bearbeitung in ihren Qualifikationswegen an. Die genannten Themen sind aber für die Transitionsphase als relevant einzustufen, da sie in vielen Bundesländern als Mitentscheidungskriterium über die Einschulung oder Zurückstellung entscheiden. Die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 1997, S.1) räumt Schulfähigkeitstests Legitimität ein, stellt allerdings klar, dass sie nicht als hinreichend für eine Einschulungsentscheidung angesehen werden sollten. Die Überprüfung von Schulfähigkeit erfordere einerseits eine umfassende Betrachtung kognitiver und nicht-kognitiver Kriterien und andererseits den Einbezug weiterer Faktoren, die nicht vom Kind selbst abhängig sind.

Kenntnisse über die entsprechenden Themen sind folglich notwendig, um der eigenen Verantwortung im Einschulungsprozess gerecht werden zu können. Trotz der eher als *gering* eingeschätzten Bearbeitung von Tests und weiteren Kriterien zur Überprüfung der Schulfähigkeit, bleibt festzuhalten, dass im Mittel alle Umfrageteilnehmer eine ähnliche Einschätzung abgeben. Es ist daher von einem ähnlich schwachen Kenntnisgrad in der Berufspraxis auszugehen.

Deutliche Gruppendifferenzen errechnen sich für die Intensität der Bearbeitung der „Feststellung des kindlichen Sprachstands“. Sie ist für angehende Kindheitspädagogen am höchsten, gefolgt von angehenden Erzieher und angehenden Grundschullehrer.

⁹⁶ In einigen Bundesländern entfällt die gesundheitsärztliche Schuleingangsuntersuchung, wenn ein Nachweis über die Teilnahme an der Früherkennungsuntersuchung U9 vorgelegt werden kann.

Sprachkompetenzen des Kindes beeinflussen den Bildungserfolg und die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft. Insbesondere ab dem letzten Kita-Jahr und mit Beginn der Schule nimmt Sprache als Schlüsselkompetenz einen immer höheren Stellenwert für den Erwerb von fachungebundenen Bildungsinhalten ein. Eine Feststellung des kindlichen Sprachstandes in der Übergangsphase wird wichtig, um geeignete Fördermaßnahmen bereits in der Kita einleiten und in der Schule weiterführen zu können (KMK & JFMK, 2004). Seit 2007 haben sich die Bundesländer im „Nationalen Integrationsplan“ (Die Bundesregierung, 2007) dazu verbindlich verpflichtet. Die Ergebnisse der zugrunde liegenden Stichprobe sind im Hinblick auf die berufliche Praxis als nicht zufriedenstellend einzuschätzen.

Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für Studierende der Kindheitspädagogik und Fachschüler der Sozialpädagogik kein Mittelwert über drei (*teils/teils*) vorliegt, für Studierende des Grundschullehramts kein Wert über zwei (*wenig*). Dies bedeutet eine in der Tendenz *wenig* intensive Bearbeitung der Kategorie *übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik*.

Rahmenbedingungen des Übergangs

Der Übergang Kita-Grundschule ist von zahlreichen Rahmenbedingungen bedingt, die der Kategorie *Rahmenbedingungen des Übergangs* zugeordnet sind. Festgelegte gesetzliche Regelungen zur Einschulung, Bildungspläne sowie Bildungsaufträge der beiden Institutionen Kita und Schule beeinflussen (in-)direkt die pädagogische Praxis während der Übergangsphase. Differierende Schuleingangsmodelle, ungleiche Traditionen für Institutionen des Elementar- und Primarbereichs sowie die historische Entwicklung der Kooperation Kita-Schule sind weitere Einflussfaktoren.

Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen anhand der in Tabelle 14 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

*Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)***Tabelle 14. Rahmenbedingungen des Übergangs: Deskriptive Statistiken**

Code	MW	SD
<i>gesetzliche Regelungen zur Einschulung</i>	1,73	1,12
<i>historische Entwicklung...</i>		
... der Kita	2,27	1,50
... der Grundschule	1,88	1,22
... der Kooperation Kita-Grundschule	1,67	,99
<i>Bildungspläne</i>		
- Bildungsplan im Bundesland des Qualifikationsstandorts	2,81	1,58
- Bildungspläne aller Bundesländer	1,86	1,13
<i>Bildungsauftrag...</i>		
... der Kita	2,87	1,60
... der Schule	2,43	1,36
<i>Schuleingangsmodelle</i>	1,77	1,13

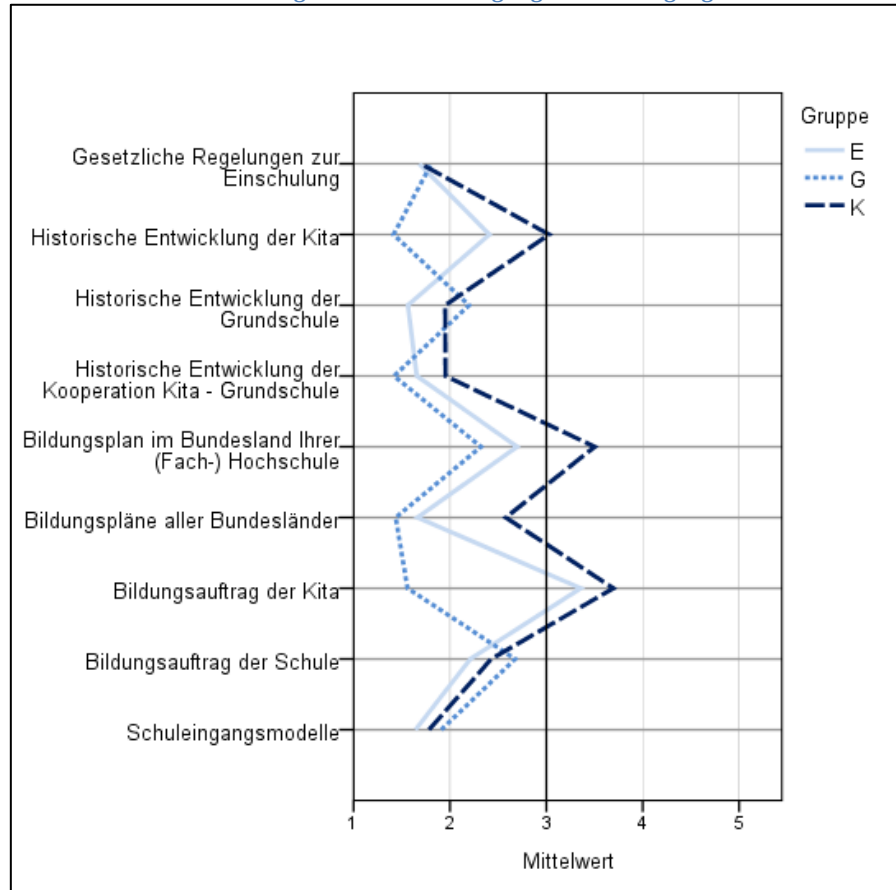
Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich der Themen aus der Kategorie *Rahmenbedingungen des Übergangs* innerhalb und zwischen den Gruppen ist Abbildung 24 zu entnehmen.

Abbildung 24. Rahmenbedingungen des Übergangs



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. Themen: gesetzliche Regelungen zur Einschulung (E: 1,68 (1,11); G: 1,81 (1,19); K: 1,70 (1,05)); historische Entwicklung der Kita (E: 2,41 (1,56); G: 1,41 (0,85); K: 3,03 (1,51)); historische Entwicklung der Grundschule (E: 1,56 (0,95); G: 2,20 (1,48); K: 1,95 (1,13)); historische Entwicklung der Kooperation Kita- Grundschule (E: 1,66 (1,03); G: 1,42 (0,78); K: 1,95 (1,06)); Bildungsplan im Bundesland Ihrer (Fach-) Hochschule (E: 2,70 (1,59); G: 2,32 (1,51); K: 3,50 (1,41)); Bildungspläne aller Bundesländer (E: 1,66 (1,04); G: 1,44 (0,76); K: 2,58 (1,25)); Bildungsauftrag der Kita (E: 3,36 (1,55); G: 1,56 (0,89); K: 3,69 (1,37)); Bildungsauftrag der Schule (E: 2,21 (1,20); G: 2,68 (1,62); K: 2,43 (1,19)); Schuleingangsmodelle (E: 1,64 (1,06); G: 1,91 (1,24); K: 1,78 (1,06)).

Es sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb und zwischen den drei Gruppen erkennbar.

Innerhalb der Gruppen

In der **Gruppe angehender Erzieher** wurde die Bearbeitung des Themas „Bildungsauftrag der Kita“ im Mittel am intensivsten eingeschätzt. Niedrige Mittelwerte sind für Inhalte „gesetzliche Regelungen zur Einschulung“, „historische Entwicklung der Grundschule“ bzw. der „Kooperation Kita-Grundschule“, „Schuleingangsmodelle“ und „Bildungspläne aller Bundesländer“ festzustellen. In der **Gruppe angehender Grundschullehrer** liegen die höchsten Mittelwerte für die Themen „historische Entwicklung der Grundschule“, „Bildungsplan im Bundesland der

Fachhochschule“ sowie „Bildungsauftrag der Schule“ vor. Die Themen „historische Entwicklung der Kita“, „Kooperation Kita-Grundschule“, „Bildungspläne aller Bundesländer“ sowie der „Bildungsauftrag der Kita“ wurden im Mittel am wenigsten intensiv bearbeitet. In der **Gruppe der angehenden Kindheitspädagogen** ergeben sich für die Themen „historische Entwicklung“ und „Bildungsauftrag der Kita“ sowie dem „Bildungsplan im Bundesland“ die vergleichsweise intensivsten Auseinandersetzungen. Schlusslichter bilden die Themen „gesetzliche Regelungen zur Einschulung“ sowie „Schuleingangsmodelle“.

Zwischen den Gruppen

Angehende Erzieher liegen im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen in der Tendenz im Mittelfeld. Lediglich für die Themen „historische Entwicklung der Grundschule“ und „Schuleingangsmodelle“ weisen sie die geringsten Mittelwerte auf.

Angehende Kindheitspädagogen heben sich von den anderen beiden Gruppen in vielen Bereichen des Themenkomplexes stark ab. Es zeigt sich in dieser Gruppe ein stärkeres Antwortverhalten in Richtung höherer Intensität der Bearbeitung dieses Themenkomplexes. Während innerhalb der Gruppe der Erzieher und Grundschullehrer mehrere Themen unter zwei (*wenig*) liegen, ist dies bei Kindheitspädagogen nur bei zwei Themen („gesetzliche Regelungen zur Einschulung“, „Schuleingangsmodelle“) festzustellen, alle anderen liegen darüber.

Angehende Grundschullehrer schätzen die Bearbeitung der Inhalte „gesetzliche Regelungen zur Einschulung“, „Bildungsauftrag der Grundschule“ und „Schuleingangsmodelle“ in Relation zu den anderen beiden Gruppen am intensivsten ein. In allen anderen Themenbereichen verzeichnen sie allerdings vergleichsweise die niedrigsten Mittelwerte.

Statistisch bedeutsame Mittelwertsunterschiede ($p < 0,05$) sind zwischen allen Gruppen für alle Themen bis auf „gesetzliche Regelungen zur Einschulung“ sowie „Schuleingangsmodelle“⁹⁷ zu ermitteln.

Mittelwerte über drei (*teils/teils*) sind lediglich für einzelne Themen bei den Kindheitspädagogen und Erzieher erkennbar. Angehende Grundschullehrer liegen deutlich darunter.

⁹⁷ Lediglich für die Gruppen angehende Erzieher und Grundschullehrer liegen signifikante Mittelwertdifferenzen vor ($p < 0,01$).

Bedeutsame Gruppenunterschiede sind für das Thema „Bildungsauftrag der Kita und der Schule“ festzustellen. Abbildung 24 ist zu entnehmen, dass Studierende des Grundschullehramts die Bearbeitung als *sehr gering* einschätzen - im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen. Vor dem Hintergrund der späteren Berufspraxis von angehenden Kindheitspädagogen und Erziehern im vorschulischen Bereich war die durchschnittlich als *hoch* bezeichnete Intensität erwartbar. Für das Thema „Bildungsauftrag der Grundschule“ ist entsprechend die intensivste Bearbeitung für die Gruppe der angehenden Grundschullehrer festzustellen. Die Auseinandersetzung mit den Bildungsaufträgen der Institutionen Kita und Schule ist für die Transitionsphase im Sinne der Anschlussfähigkeit relevant. Diese kann nur hergestellt werden, wenn sich die professionellen Akteure mit den eigenständigen Bildungszielen und pädagogischen Praktiken in Kita und Schule beschäftigen (Knauf & Schubert, 2005). Bemerkenswert ist für die vorliegende empirische Untersuchung, dass sich angehende Kindheitspädagogen und Erzieher viel intensiver mit dem Bildungsauftrag der Schule auseinandersetzen als es vergleichsweise die angehenden Grundschullehrer für das Thema „Bildungsauftrag der Schule“ tun.

Gleiches gilt für die „historische Entwicklung der Kita und der Grundschule“. Der geschichtliche Abriss zeigt eine deutliche Trennung beider Institutionen auf (Knörzer, Grass & Schumacher 2007). Für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Kita und Schule ist es daher erforderlich, dass betreffende professionelle Akteure die jeweils andere Perspektive kennen, aus der sich Unterschiede wie Gemeinsamkeiten ergeben. Die insgesamt im Mittel als *gering* intensiv wahrgenommene Bearbeitung des Themas seitens der Studierende und Schüler sind daher als nicht zufrieden stellend zu bewerten. Für das Thema „historische Entwicklung der Kooperation Kita-Schule“ ergeben sich ebenfalls statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen mit folgender absteigender Rangfolge: Angehende Kindheitspädagogen, Erzieher und Grundschullehrer. Der Intensitätsgrad ist für alle Gruppen als nicht hoch zu bezeichnen. Die historische Entwicklung der Kooperation beider Institutionen zeigt auf, dass das Verhältnis in der Vergangenheit eher von Distanz geprägt war, als von Nähe (Kluczniok & Roßbach, 2008; Knörzer, Grass & Schumacher, 2007). Eine Auseinandersetzung mit diesem Thema in den Qualifikationswegen trägt maßgeblich zu einer gelingenden Kooperation in der Berufspraxis bei, sodass die Bearbeitung des Themas in den entsprechenden Qualifikationswegen als sinnvoll und notwendig anzusehen ist.

Weitere bedeutsame Differenzen zwischen den Gruppen sind ebenfalls für das Thema „Bildungspläne“ festzustellen. Die Bearbeitung des Bildungsplans im Bundesland der (Fach-) Hochschule der Befragten wird deutlich intensiver eingeschätzt als die Bearbeitung der Bildungspläne aller Bundesländer. Bildungspläne geben Hinweise für das eigene pädagogische Handeln mit Kindern und beinhalten pädagogische Grundhaltungen (Becker-Stoll & Nagel, 2009). Sie liegen in der ersten und zweiten Generation vor. Die Bildungspläne der zweiten Generation sind institutionenübergreifend angelegt, der Übergang zwischen Kita und Schule findet dort explizite Berücksichtigung (z.B. Hessisches Kultusministerium & Hessisches Sozialministerium, 2007). Positiv herauszustellen ist, dass trotz einer nicht hohen Intensität die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungspläne dennoch generell in der Lehre aller Qualifikationswege erfolgt.

Für die Themen „gesetzliche Regelungen zur Einschulung“ sowie „Schuleingangsmodelle“ sind keine bedeutsamen Unterschiede der Antwortangaben zwischen den Gruppen festzustellen. Obwohl alle Professionen in ihrer späteren Berufspraxis damit konfrontiert sind – sofern sie einer Arbeit an einer Kita oder Grundschule nachgehen - findet eine *gering* intensive Bearbeitung der beiden Inhalte statt. Gesetzliche Regelungen zur Einschulung sind für jedes Bundesland festgeschrieben und geben Vorgaben für den Eintritt in die Schule wie z.B. Überprüfung der Schulfähigkeit und/oder Zurückstellung eines Kindes. Diese orientieren sich an den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang (KMK, 1997). Schuleingangsmodelle kennzeichnen, welche verschiedenen Schulanfänge Kinder erleben und woran diese Unterschiede festzumachen sind (Faust, 2006). Diese Themen haben eine hohe Praxisrelevanz für den Übergang Kita-Grundschule, sodass eine stärkere Auseinandersetzung im Studium bzw. in der Ausbildung wünschenswert wäre.

Zusammenfassung

Insgesamt ist für die Kategorie *Rahmenbedingungen des Übergangs* festzustellen, dass die Bearbeitung vieler Themen vom späteren Berufsort abhängig ist. Während angehende pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs (Erzieher und Kindheitspädagogen) die Auseinandersetzung mit spezifischen Inhalten der Kita intensiver einschätzen, lässt sich dies umgekehrt für spezifische Inhalte der Schule für die Gruppe angehende Grundschullehrer erkennen.

Transition und Übergangsbegleitung von Kindern

Diese Kategorie enthält sowohl Themen im Bereich der theoretischen und empirischen Erkenntnisse zum Konstrukt der Transition als auch Inhalte, die für die Gestaltung des Transitionsprozesses und deren Begleitung (Übergangsbewältigung, Heterogenität, Inklusion, Partizipation, Praktische Gestaltung des Alltags) relevant sind.

Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen anhand der in Tabelle 15 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 15. Transition und Übergangsbegleitung von Kindern: Deskriptive Statistiken

Code	MW	SD
<i>Übergangstheorien und/ oder Übergangsforschung</i>		
- Theorien und/oder Begriffe	2,31	1,33
- Empirische Studien	1,77	1,01
<i>Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes</i>	2,04	1,31
<i>pädagogischer Umgang mit Heterogenität von Kindern im Übergang Kita-Grundschule</i>		
- pädagogischer Umgang mit Heterogenität	1,94	1,22
- Verhaltensauffälligkeiten von Kindern (als eine Dimension von Heterogenität)	1,83	1,18
<i>Inklusion im Übergang Kita- Grundschule</i>	2,02	1,28
<i>praktische Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule</i>		
- praktische Gestaltung des Kita-Alltags im letzten Kita-Jahr	2,08	1,30
- praktische Gestaltung des Schulalltags am Schulanfang	1,82	1,13
<i>Partizipation von Kindern</i>	2,15	1,38

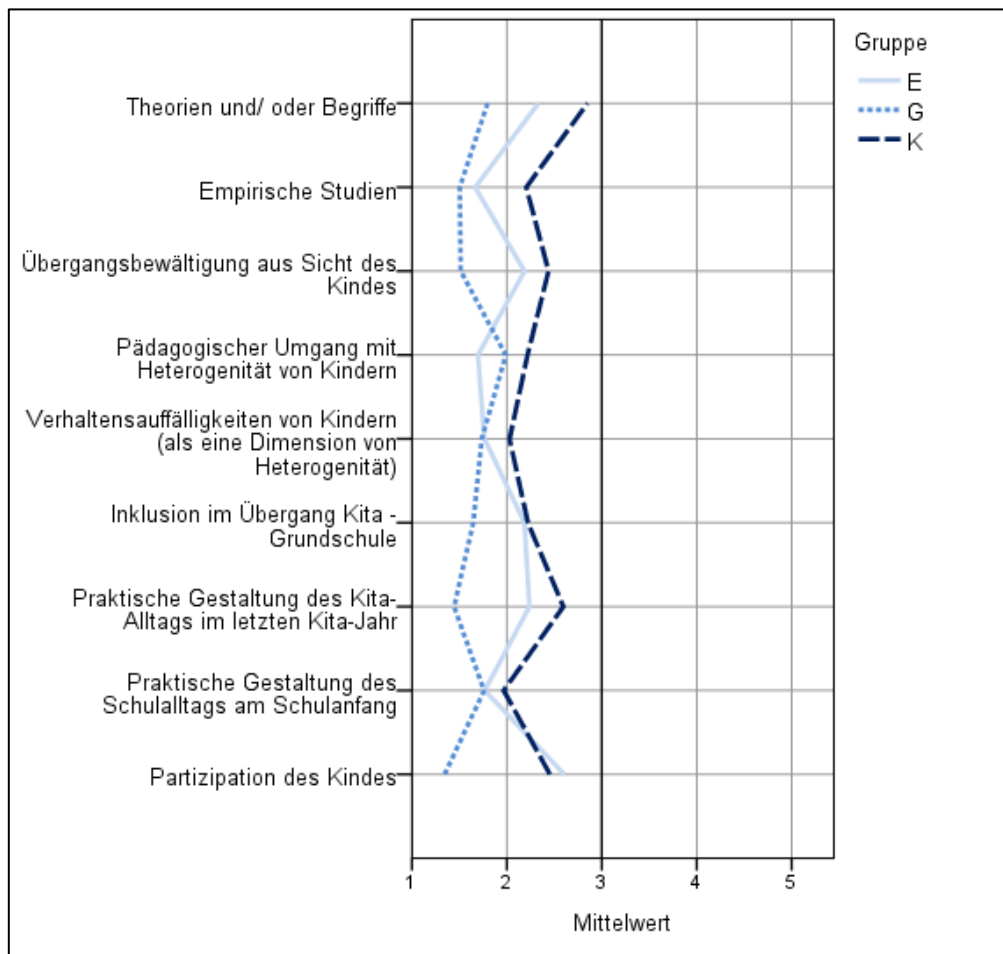
Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich Themen aus der Kategorie *Transition und Übergangsbegleitung von Kindern* innerhalb und zwischen den Gruppen ist Abbildung 25 zu entnehmen.

Abbildung 25. Transition und Übergangsbegleitung von Kindern



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. Themen: Theorien und/oder Begriffe (E: 2,33 (1,35); G: 1,80 (1,14); K: 2,85 (1,28)); Empirische Studien (E: 1,67 (0,95); G: 1,50 (0,84); K: 2,20 (1,12)); Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes (E: 2,19 (1,39); G: 1,51 (0,93); K: 2,44 (1,39)); pädagogischer Umgang mit Heterogenität (E: 1,70 (1,10); G: 1,99 (1,29); K: 2,22 (1,24)); Verhaltensauffälligkeiten von Kindern (als eine Dimension von Heterogenität) (E: 1,76 (1,23); G: 1,74 (1,09); K: 2,03 (1,18)); Inklusion im Übergang Kita- Grundschule (E: 2,19 (1,35); G: 1,65 (1,06); K: 2,22 (1,31)); praktische Gestaltung des Kita-Alltags im letzten Kita-Jahr (E: 2,24 (1,34); G: 1,44 (0,87); K: 2,59 (1,34)); praktische Gestaltung des Schulalltags am Schulanfang (E: 1,77 (1,06); G: 1,76 (1,20); K: 1,97 (1,12)); Partizipation des Kindes (E: 2,60 (1,52); G: 1,34 (0,77); K: 2,45 (1,34)).

Es sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb und zwischen Gruppen erkennbar.

Innerhalb der Gruppen

In der **Gruppe angehender Erzieher** ergeben sich deutliche Mittelwertschwankungen zwischen 1 (*wenig*) und 3 (*teils/teils*) in Abhängigkeit vom Thema. Die intensivste Bearbeitung wird für die „Partizipation des Kindes“ wahrgenommen. Für **angehende Kindheitspädagogen** liegen alle Mittelwerte zwischen 2 (*wenig*) und 3 (*teils/teils*). Sie geben im Mittel für die Themen „Theorien/Begriffe“ und „praktische Gestaltung des Kita-Alltags im letzten Kita-Jahr“ die intensivste Bearbeitung an. In der **Gruppe**

angehender Grundschullehrer ist eine konstante Einschätzung der Intensität festzustellen. Alle Mittelwerte der Themen liegen zwischen 1 (*gar nicht*) und 2 (*wenig*). Die vergleichsweise intensivste Auseinandersetzung erfolgte für die Themen „pädagogischer Umgang mit Heterogenität“ und „praktische Gestaltung des Schulalltags“.

Zwischen den Gruppen

Angehende Erzieher nehmen im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen tendenziell eine höhere Bearbeitung des Themenbereichs „Partizipation des Kindes“ wahr. Die niedrigsten Durchschnittswerte gemessen an den Werten der anderen beiden Gruppen sind für die Bearbeitung des Themas „pädagogischer Umgang mit Heterogenität“ festzustellen. **Angehende Kindheitspädagogen** erreichen für alle Themen bis auf „Partizipation des Kindes“ die höchsten Mittelwerte. Ihrer Einschätzung entsprechend haben sie sich am intensivsten mit der gesamten Kategorie auseinandergesetzt. Anders als in den Vergleichsgruppen liegen alle Werte außer einem über 2 (*wenig intensiv*). **Angehende Grundschullehrer** gaben im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen für kein Thema die höchste mittlere Bearbeitungsintensität an. Ein gegensätzlicher Profilverlauf zu dem der anderen Gruppen wird besonders in Bezug auf die Themen „praktische Gestaltung des Kita-Alltags im letzten Kita-Jahr“, „Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes“ sowie „Partizipation des Kindes“ deutlich. Die Studierenden des Grundschullehramts wählen im Mittel die Antwortkategorien *gar nicht* bis *wenig*, wohingegen die beiden anderen Gruppen teilweise deutlich höhere Mittelwerte erzielen.

Signifikante Mittelwertunterschiede ($p < 0,05$) zwischen den Gruppen sind für den Großteil der Themen statistisch belegbar. Lediglich für die Themen „praktische Gestaltung des Schulalltags“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ sind keine bedeutsamen Differenzen zwischen angehenden Kindheitspädagogen und Erziehern zu ermitteln. Dies gilt ebenfalls für die Themen „Inklusion“ und „Partizipation des Kindes“ (allerdings hier zwischen angehenden Grundschullehrern und Erziehern).

Für die beiden Themen „Theorien und/oder Begriffe“ sowie „empirische Studien“ lassen sich bedeutsame Differenzen zwischen allen Gruppen erkennen. Die Intensitätsangaben sind für angehende Kindheitspädagogen am höchsten, gefolgt von angehenden Erziehern und angehenden Grundschullehrern. In der Tendenz erfolgt die Auseinandersetzung im Studium bzw. in der Ausbildung eher theoretisch als empirisch. Die Bearbeitung beider Themen ist notwendig, um wichtige Hintergrundinformationen

zu vermitteln (z.B. Transitionsmodell von Griebel & Niesel, 2011) und die Bedeutsamkeit des Übergangs als kritisches Lebensereignis für das Kind (Filipp, 1995) herauszustellen.

Das Thema „Übergangsbewältigung“ spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Empirische Studien konnten zeigen, dass Kinder den Übergang Kita-Schule unterschiedlich erleben und bewältigen. Nach Grotz (2005), Beelmann (2006) und Breuer & Weuffen (2006) zeigen mindestens 30 Prozent aller Kinder Probleme am Schulanfang. Diese Größenordnung legt nahe, dass eine Sensibilisierung für Bewältigungsformen von Kindern in der Übergangsphase auf Seiten pädagogischer Fachkräfte der Kita und der Schule bereits im Studium bzw. in der Ausbildung erfolgen sollte. Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung weisen bedeutsame Gruppendifferenzen auf: Während sich angehende Grundschullehrer *gar nicht* bis *wenig* mit dem Thema Übergangsbewältigung auseinandersetzen, ist der angegebene Intensitätsgrad bei angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs signifikant höher.

Ebenfalls statistisch bedeutsame Gruppendifferenzen sind für die Themen „pädagogischer Umgang mit Heterogenität“, „Verhaltensauffälligkeiten von Kindern“ und „Inklusion“ zu finden. Es ist in Abbildung 25 deutlich erkennbar, dass angehende Kindheitspädagogen die Bearbeitung der Inhalte durchgängig als vergleichsweise intensiver bearbeitet einschätzen. Für den Übergang Kita-Grundschule sind alle drei inhaltlichen Kategorien relevant und bedingen einander, sodass eine in der Tendenz eher *wenig* intensive Bearbeitung über alle Gruppen verwundert. Die Kenntnis über Heterogenität und ihrer adäquaten pädagogischen Umsetzung gilt als eine wesentliche Voraussetzung zur Umsetzung von Inklusion im (vor-)schulischen Bildungssystem. Pädagogische Fachkräfte der Kita und der Schule haben es in ihrem beruflichen Alltag mit Kindern unterschiedlicher Ausgangslagen und Verhaltensweisen zu tun. Ihr Kompetenz- und Erfahrungsunterschied kann bis zu drei bis vier Jahre (Brügelmann, 2005) betragen. Insbesondere im Übergang von der Kita in die Schule liegt das Augenmerk auf der Heterogenität der Kinder. Je nach Dimension und Ausprägung der Heterogenität wird der schulische Bildungsweg des Kindes mitbestimmt. Die Verpflichtung Deutschlands im Jahr 2009, ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen zu gewährleisten, beinhaltet, dass kein Mensch aufgrund seiner Behinderung am obligatorischen Grundschulunterricht ausgeschlossen werden darf. Diese Vorgabe beeinflusst den Übergang Kita-Grundschule maßgeblich,

da die Überweisung in eine Förderschule lediglich für Einzelfälle vorgesehen ist (Prenzel, 2011). Zukünftige Fachkräfte müssen in der Lage sein, alle Kinder zu fördern – ungeachtet deren Besonderheiten. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass der als gering wahrgenommenen Intensität der Bearbeitung der Inklusionsthematik in den Grundschullehramtsstudiengängen eine höhere Intensität bei den angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs gegenübersteht. Zwischen letzteren ist kein signifikanter Mittelwertunterschied feststellbar. Insgesamt zeigt die vorliegende Fragebogenuntersuchung auf, dass eine höhere Implementierung der Themen in die Qualifikationswege angesichts der berufspraktischen Relevanz wünschenswert ist.

Die unterschiedliche Intensität der Bearbeitung zwischen den Gruppen ist sehr deutlich anhand des Themas „praktische Gestaltung des Kita-Alltags im letzten Kita-Jahr bzw. des Schulalltags am Schulanfang“ zu erkennen. Angehende Grundschullehrer setzen sich demnach mit dem schulischen Alltag stärker auseinander als mit dem Alltag in der Kita. Für die anderen beiden Gruppen, deren Qualifikation schwerpunktmäßig für vorschulische Institutionen ausgelegt ist, verhält es sich umgekehrt. Während für die Alltagsgestaltung durch die Kita signifikante Differenzen zwischen allen Gruppen bestehen, liegen für die Alltagsgestaltung durch die Schule keine bedeutsamen Unterschiede zwischen angehenden Grundschullehrern und Erziehern vor. Angehende Kindheitspädagogen setzen sich in ihrer Wahrnehmung sogar stärker mit der praktischen Gestaltung des schulischen Alltags auseinander als angehende Grundschullehrer es tun. Anhand der Ergebnisse wird sehr deutlich, dass zukünftigen pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs die Perspektive des Primarbereichs stärker vermittelt wird als umgekehrt. Studierende des Grundschullehramts nehmen allerdings generell eine gering intensive Bearbeitung der praktischen Gestaltung des Alltags für beide Institutionen wahr. Kenntnisse über die praktische Gestaltung der Übergangsphase sind im Sinne der Anschlussfähigkeit bedeutsam (z.B. Niesel, Griebel & Netta, 2008) und erfordern eine stärkere Auseinandersetzung mit der je eigenen und der institutionsübergreifenden Perspektive innerhalb der Qualifikationswege.

Dies gilt gleichermaßen für das Thema „Partizipation des Kindes“ im Übergangsprozess. Studierende des Grundschullehramts geben im Mittel keine intensive diesbezügliche Auseinandersetzung an. Die anderen beiden Gruppen, die schwerpunktmäßig dem Elementarbereich zuzuordnen sind, nehmen vergleichsweise eine übereinstimmend deutlich höhere Intensität der Bearbeitung innerhalb ihres Qualifikationswegs wahr. Dass Partizipation von Kindern relevant für den Übergang ist,

wird von Lingenauber (2010) herausgestellt. Kinder sollen die Übergangsphase als Akteur ihres eigenen Bildungsprozesses erfahren. Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung zeigen, dass eine stärkere Auseinandersetzung mit kindlicher Partizipation seitens der Qualifikationswege zu empfehlen ist, um der praktischen Relevanz des Themas gerecht zu werden.

Zusammenfassung

Insgesamt ist festzustellen, dass die Kategorie *Transition und Übergangsbegleitung von Kindern* ein sehr heterogenes Antwortmuster über alle Gruppen mit einer mittleren Intensitätseinschätzung zwischen *gar nicht* bis *teil/teils* aufweist. Die Auseinandersetzung mit der Perspektive des eigenen Berufsfeldes wird für entsprechende Subkategorien intensiver wahrgenommen.

Kontinuität, Anschlussfähigkeit

Innerhalb der Kategorie *Kontinuität, Anschlussfähigkeit* wurden die Umfrageteilnehmer gefragt, wie intensiv sie das Thema „Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse“ seitens der Kita bzw. der Schule bearbeitet haben.

Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen anhand der in Tabelle 16 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 16. Kontinuität, Anschlussfähigkeit: Deskriptive Statistiken

Code	MW	SD
<i>Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse (Weiterführung erworbener Kompetenzen) im Übergang Kita-Grundschule</i>		
- Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Kita	1,60	1,09
- Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Schule	1,51	,93

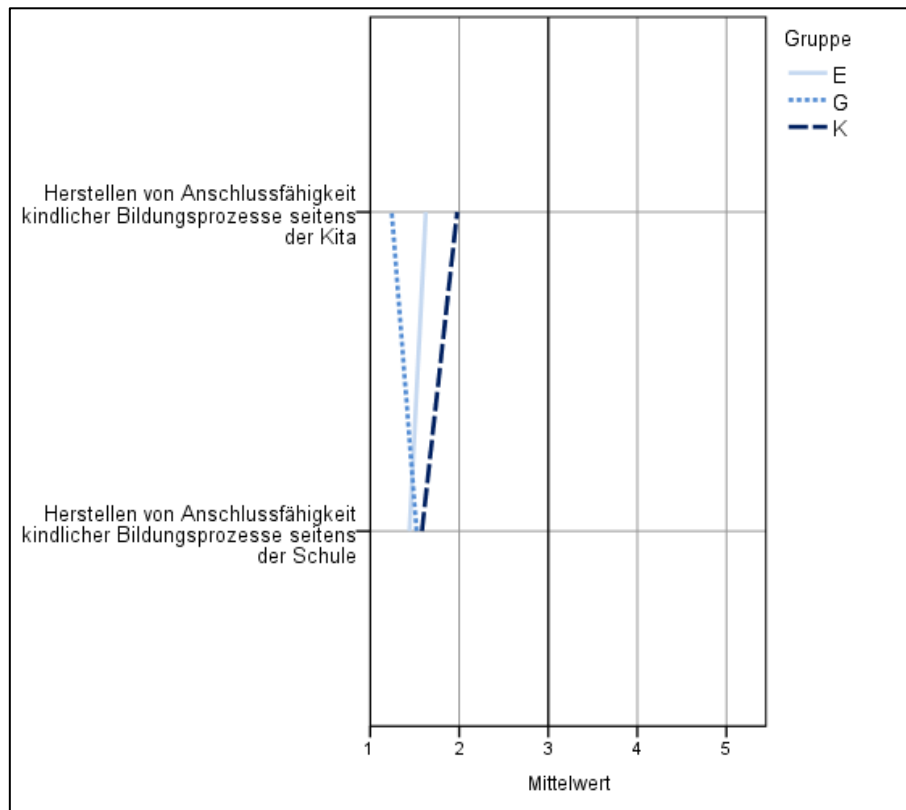
Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich der Themen aus der Kategorie *Kontinuität, Anschlussfähigkeit* innerhalb und zwischen den Gruppen ist Abbildung 26 zu entnehmen.

Abbildung 26. Kontinuität, Anschlussfähigkeit



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. Themen: Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Kita (E: 1,63 (1,12); G: 1,24 (0,64); K: 1,98 (1,30)); Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Schule (E: 1,44 (0,88); G: 1,52 (0,98); K: 1,58 (0,94)).

Es sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb und zwischen Gruppen erkennbar.

Innerhalb der Gruppen

Für die **Gruppen angehender Erzieher und Kindheitspädagogen** spiegeln die Mittelwerte ähnliche Tendenzen wider. Beide Professionen geben im Mittel eine intensivere Bearbeitung des Themas „Anschlussfähigkeit seitens der Kita“ an als „Anschlussfähigkeit seitens der Grundschule“. Für die **Gruppe angehender Grundschullehrer** ist Gegensätzliches festzustellen.

Zwischen den Gruppen

Die mittleren Bearbeitungsintensitäten **angehender pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereichs** (angehende Erzieher und Kindheitspädagogen) sind am höchsten für das Thema „Anschlussfähigkeit seitens der Kita“, die der **angehenden Grundschullehrer** für das Thema „Anschlussfähigkeit seitens der Schule“. Für alle Themen weisen Studierende der Kindheitspädagogik die höchsten Mittelwerte auf.

Alle Mittelwertdifferenzen zum Thema „Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Kita“ sind statistisch bedeutsam (für alle Gruppen ergibt sich ein $p < 0,01$). Das Thema „Anschlussfähigkeit seitens der Schule“ liegen differente mittlere Angaben zwischen angehenden Erziehern und Kindheitspädagogen vor, die statistisch bedeutsam sind ($p = 0,02$).

Insgesamt zeigt Abbildung 26 eine im Mittel eher als *gering* wahrgenommene Intensität der Bearbeitung der Kategorie *Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Kita/Schule* in den Qualifikationswegen aller Umfrageteilnehmer erkennbar, da alle Werte unter 2 (*teils/teils*) liegen. Die Mittelwerte sind über alle Gruppen hinweg größer, wenn es sich um das zukünftige Berufsfeld der Teilnehmer handelt. Anschlussfähigkeit ist eine grundlegende Voraussetzung für Kontinuität im Bildungsverlauf. Insbesondere für den Übergang von der Kita in die Grundschule spielt sie eine bedeutsame Rolle, da dieser gleichzeitig oft den ersten Übergang im Bildungssystem darstellt und wichtige Weichen für die schulische Laufbahn eines Kindes setzt (Prenzel, 2011). Die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Angebote erfordert die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule (JFMK & KMK, 2009). Es ist daher von hoher praktischer Relevanz, dass pädagogische Fachkräfte der abgebenden wie der aufnehmenden Institutionen in ihren Qualifikationswegen Kompetenzen zur Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse erwerben können. Hierbei ist nicht nur die Perspektive des eigenen späteren Berufsfeldes, sondern auch die je andere institutionelle Perspektive zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der zugrunde liegenden Stichprobe zur Kategorie *Kontinuität, Anschlussfähigkeit* sind im Hinblick auf die berufliche Praxis als nicht zufriedenstellend einzuschätzen.

Zusammenfassung

Insgesamt ist festzustellen, dass die Kategorie *Kontinuität, Anschlussfähigkeit* über alle Gruppen im Mittel *gar nicht* bis *gering intensiv* innerhalb der Qualifikationswege bearbeitet wird.

Kooperation mit Eltern

Der Übergang Kita-Grundschule erfordert den Einbezug von Eltern seitens der Institutionen. Die Kategorie *Kooperation mit Eltern* umfasst daher die Themen „Elterngespräche/-beratung“, „Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern“, „Zusammenarbeit von Kita, Grundschule und Eltern“.

Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen anhand der in Tabelle 17 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehender Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 17. Kooperation mit Eltern: Deskriptive Statistiken

Code	MW	SD
<i>Elterngespräche/-beratung...</i>		
a. seitens der Kita	2,16	1,40
b. seitens der Grundschule	1,76	1,08
<i>Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern</i>		
c. seitens der Kita	1,98	1,27
d. seitens der Grundschule	1,69	1,03
<i>Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen (Kita, Grundschule) und Eltern</i>	2,12	1,30

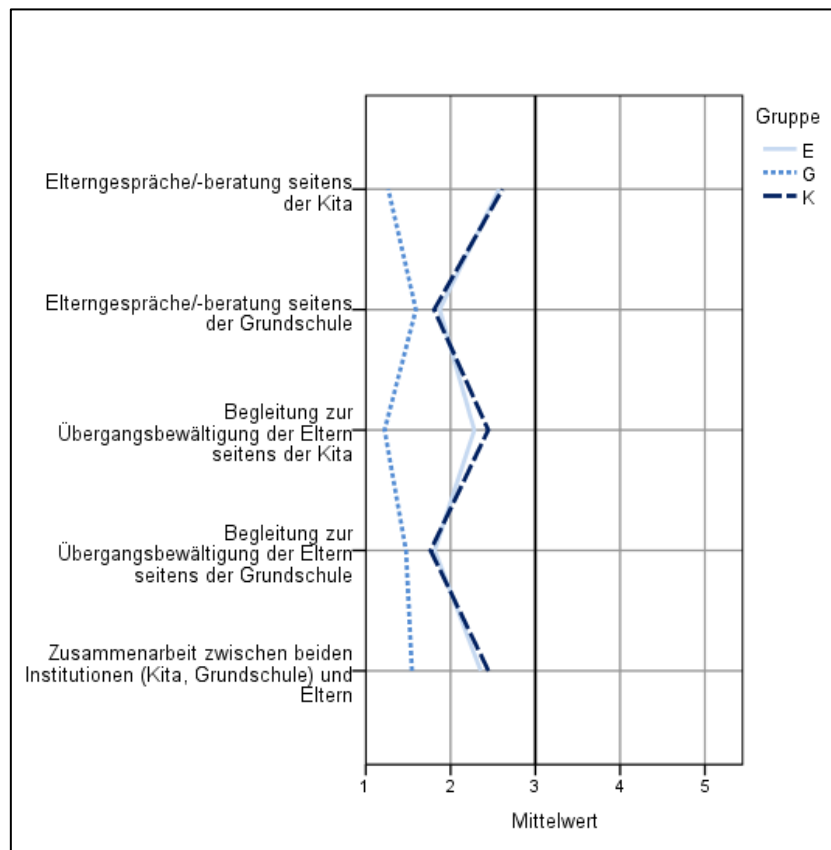
Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich Themen aus der Kategorie *Kooperation mit Eltern* innerhalb und zwischen den Gruppen ist Abbildung 27 zu entnehmen.

Abbildung 27. Kooperation mit Eltern



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. Themen: Elterngespräche/-beratung seitens der Kita (E: 2,57 (1,51); G: 1,26 (0,63); K: 2,61 (1,39)); Elterngespräche/-beratung seitens der Grundschule (E: 1,87 (1,14); G: 1,59 (1,01); K: 1,81 (1,07)); Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Kita (E: 2,28 (1,35); G: 1,22 (0,57); K: 2,44 (1,35)); Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Grundschule (E: 1,81 (1,11); G: 1,47 (0,89); K: 1,76 (1,02)); Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen (Kita, Grundschule) und Eltern (E: 2,36 (1,38); G: 1,54 (0,94); K: 2,45 (1,32)).

Es sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb und zwischen den Gruppen erkennbar. Für die Gruppen angehender Erzieher und Kindheitspädagogen sind die Mittelwerte nahezu identisch, sodass sie gemeinsam betrachtet werden können.

Innerhalb der Gruppen

Für die **Gruppen angehender Erzieher und Kindheitspädagogen** sind die höchsten Mittelwerte in den Themenbereichen „Elterngespräche/-beratung seitens der Kita“, „Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Kita“ sowie „Zusammenarbeit zwischen Kita, Schule und Eltern“ festzustellen. Die mittleren Antworten variieren zwischen *wenig* und *teils/teils*.

Die **Gruppe angehender Grundschullehrer** erreicht durchgängig niedrige Mittelwerte, die zwischen 1 (*gar nicht*) und 2 (*wenig*) liegen. Die höchsten mittleren

Einschätzungen für die Intensität der Bearbeitung sind für das Thema „Elterngespräche/-beratung seitens der Grundschule“ zu finden.

Zwischen den Gruppen

Angehende Erzieher und Kindheitspädagogen lassen für alle Themen höhere Mittelwerte erkennen als **angehende Grundschullehrer** und weisen ein ähnliches mittleres Antwortverhalten auf. Für drei Themen errechnen sich minimal höhere Mittelwerte für angehende Kindheitspädagogen, für die restlichen drei Themen sind die Mittelwertangaben von angehenden Erziehern am höchsten.

Zwischen angehenden elementarpädagogischen Fachkräften (Kindheitspädagogen, Erzieher) und Grundschullehrern sind für alle Themen signifikante Mittelwertunterschiede ($p < 0,05$) feststellbar, zwischen angehenden Kindheitspädagogen und Erziehern ist für das Thema „Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Kita“ eine statistisch bedeutsame Differenz ($p = 0,03$) zu ermitteln.

Für die Themen „Elterngespräche/-beratung seitens der Kita/Schule“ sind bedeutsame Mittelwertdifferenzen zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs (Erzieher, Kindheitspädagogen) und des Primarbereichs (Grundschullehrer) vorhanden. Die Intensität der Bearbeitung ist davon abhängig, welchen Beruf die Umfrageteilnehmer erlernen. Studierende des Grundschullehramts geben eine höhere Intensität für die Elterngespräche/-beratung seitens der Grundschule als für die Elterngespräche/-beratung seitens der Kita an. Für die beiden anderen Gruppen zeigt sich Gegenteiliges. Bemerkenswert ist, dass angehende elementarpädagogische Fachkräfte sogar eine höhere Intensität der Bearbeitung des Themas aus Grundschulperspektive wahrnehmen als Studierende des Grundschullehramts.

Insgesamt ist für alle Gruppen keine hohe Intensität feststellbar. Dabei obliegt den Eltern gesetzlich die Pflege und Erziehung ihres Kindes (Art. 6 GG) mit dem Recht, über dessen Entwicklungs- und Bildungsprozesse informiert und beraten zu werden. Insbesondere im Transitionsprozess Kita-Schule stehen viele Veränderungen und Besonderheiten an, die mit den Eltern besprochen werden sollten. Folglich sind Kenntnisse im Bereich der Elterngespräche/-beratung seitens der professionellen Akteure für den Übergang Kita-Grundschule bedeutsam (Stange, Krüger, Henschel & Schmitt, 2012; Mienert & Vorholz, 2007) und sollten - ausgehend von den Ergebnissen

dieser empirischen Untersuchung - höhere Berücksichtigung in den Qualifikationswegen finden.

Für die Inhalte „Begleitung der Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Kita/Schule“ ergibt sich eine nahezu kongruente Verteilung. Lediglich für die Bearbeitung des Themas aus der Perspektive des Kindes liegen Differenzen vor. Hier unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander, obwohl anhand der Abbildung 27 die optische Nähe der Antworten angehender elementarpädagogischer Fachkräften gegeben ist. Die höchsten Angaben wurden für Studierende der Kindheitspädagogik ermittelt. Laut dem Transitionsmodell von Griebel & Niesel (2011) bewältigen auch Eltern den Übergang in die Schule, da an sie eigene Entwicklungsaufgaben (z.B. die Rolle als Eltern eines Schulkindes wahrnehmen) gestellt werden. Eine höhere Bearbeitung dieses Themas innerhalb der Qualifikationswege ist notwendig, um alle relevanten Aspekte und Akteure einzubeziehen.

Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen Kita und Grundschule und den Eltern wird in der Fachöffentlichkeit als eine der zentralsten Herausforderungen des Übergangs gesehen und die enorme Bedeutung für einen gelingenden Übergang von der Kita in die Schule wird wiederholt herausgestellt (Strätz, Solbach & Holster-Solbach, 2007; Textor, 2006). Alle drei Gruppen geben im Durchschnitt keine hohe intensive Bearbeitung dieses Themas an. Zusätzlich unterschieden sich angehende elementar- und primarpädagogische Fachkräfte signifikant voneinander; für Studierende des Grundschullehramts erfolgt die diesbezügliche Auseinandersetzung innerhalb ihres Studiums vergleichsweise am geringsten. Ihre mittlere Intensität liegt zwischen *gar nicht* und *wenig*. Obwohl Studierende der Kindheitspädagogik und Fachschüler der Sozialpädagogik höher Werte erzielen, liegen ihre mittleren Antworten nur im leicht intensiveren Bereich zwischen *wenig* bis *teils/teils*.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse des gesamten Themenkomplex, welche die *Kooperation mit Eltern* in den Fokus setzen, verdeutlichen, dass keine diesbezüglich hohe intensive Bearbeitung in den Qualifizierungswegen von Kindheitspädagogen, Erziehern und Grundschullehrern erfolgt. Angehende Kindheitspädagogen und Erzieher machen nahezu identische mittlere Angaben für alle Themen, die Gruppe angehender Grundschullehrer erzielen im direkten Vergleich konsistent niedrigere Mittelwerte.

Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule

Die *Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Schule* ist für den Übergang strukturell vorgegeben, da das Kind den Wandel von einer elementarpädagogischen zu einer schulischen Institution vollzieht. Folgende Inhalte wurden als relevant für die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften im Übergang erachtet und in diesem Zusammenhang erhoben: „(Gelungene) Modelle der Kooperation“, „Umsetzung gemeinsamer Elternarbeit und eines gemeinsamen Förderplans“, „gemeinsames Bildungsverständnis sowie gemeinsame Gestaltung des Übergangs“ und „die Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/der Familie“.

Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen anhand der in Tabelle 18 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehender Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 18. Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Schule: Deskriptive Statistiken

Code	MW	SD
<i>gelungene Modelle der Kooperation zwischen Kita- Schule</i>	2,18	1,28
<i>Umsetzung einer gemeinsamen Elternarbeit von Kita- Schule</i>	2,14	1,31
<i>Umsetzung einer gemeinsamen Förderplanung von Kita- Schule</i>	1,87	1,10
<i>Herstellen eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kita-Schule</i>	1,96	1,18
<i>Gemeinsame Gestaltung des Übergangs mit den Kindern</i>	2,39	1,41
<i>Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/der Familie</i>	1,90	1,25

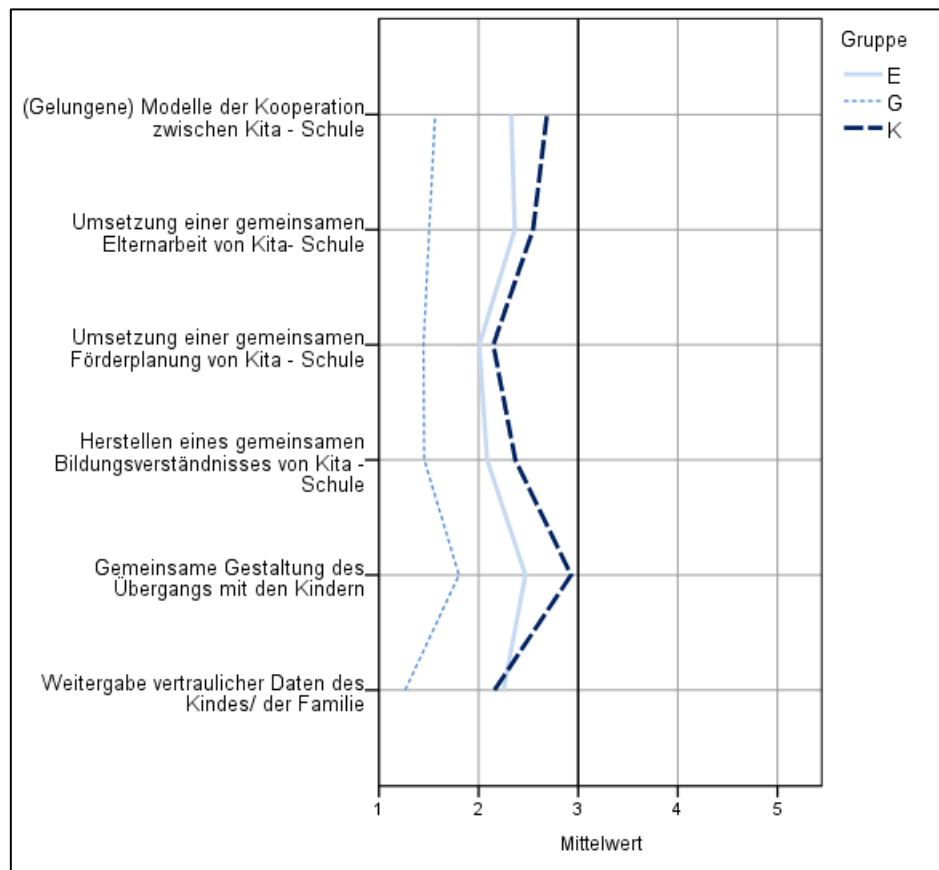
Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich Themen aus der Kategorie *Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Schule* innerhalb und zwischen den Gruppen ist Abbildung 28 zu entnehmen.

Abbildung 28. Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. Themen: (Gelungene) Modelle der Kooperation zwischen Kita- Schule (E: 2,33 (1,33); G: 1,56 (0,91); K: 2,69 (1,29)); Umsetzung einer gemeinsamen Elternarbeit von Kita- Schule (E: 2,36 (1,39); G: 1,50 (0,88); K: 2,55 (1,32)); Umsetzung einer gemeinsamen Förderplanung von Kita- Schule (E: 2,01 (1,19); G: 1,45 (0,80); K: 2,15 (1,14)); Herstellen eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kita-Schule (E: 2,09 (1,22); G: 1,45 (0,81); K: 2,37 (1,26)); Gemeinsame Gestaltung des Übergangs mit den Kindern (E: 2,47 (1,43); G: 1,80 (1,17); K: 2,93 (1,38)); Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/der Familie (E: 2,25 (1,42); G: 1,26 (0,69); K: 2,16 (1,23)); Kooperation zwischen Kita-Schule und weiteren kinder- und familienbezogenen Institutionen (E: 2,11 (1,30); G: 1,26 (0,64); K: 1,89 (1,16)).

Es sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb und zwischen den Gruppen erkennbar. Für die Gruppen der angehenden Erzieher und der Kindheitspädagogen sind die Mittelwerte nahezu identisch, sodass sie gemeinsam betrachtet werden können.

Innerhalb der Gruppen

Angehende Erzieher und Kindheitspädagogen schätzen die Themen „gemeinsame Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule mit Kindern“, „Umsetzung einer gemeinsamen Elternarbeit von Kita-Schule“ sowie „(gelungene) Modelle der Kooperation zwischen Kita und Schule“ im Mittel am intensivsten ein. Für beide Gruppen sind heterogene Verläufe festzustellen.

Für **angehende Grundschullehrer** liegen alle Mittelwerte zwischen 1 (*gar nicht*) und 2 (*wenig*). Ein homogenes Antwortverhalten ist für nahezu alle Themen erkennbar. Die Bearbeitung des Themas „gemeinsame Gestaltung des Übergangs mit Kindern“ wird im Mittel am intensivsten eingeschätzt.

Zwischen den Gruppen

Angehende Kindheitspädagogen erreichen die höchsten Mittelwerte für alle Themen bis auf „Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/der Familie“ und „Kooperation zwischen Kita-Schule und weiteren kinder- und familienbezogenen Institutionen“ (hierbei liegen **angehende Erzieher** vorn). **Studierende des Grundschullehramts** schätzen im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen die mittlere Bearbeitungsintensität aller Themen der Kategorie *Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule* am geringsten ein.

Alle Mittelwerte zwischen den einzelnen Gruppen sind statistisch bedeutsam ($p < 0,05$) und weisen statistisch bedeutsame Differenzen auf. Über alle Gruppen lässt sich festhalten, dass kein Mittelwert über drei vorliegt. Werte zwischen 2 (*wenig*) und 3 (*teils/teils*) sind lediglich für die Gruppen der angehenden Erzieher und Kindheitspädagogen zu konstatieren. Angehende Grundschullehrer haben durchgängig Werte unter 2 (*wenig*), sprich der Themenkomplex wird *gar nicht* bzw. *wenig* intensiv bearbeitet.

Unter Betrachtung der einzelnen Inhalte der gesamten Kategorie wird deutlich, dass für (gelungene) Modelle der Kooperation zwischen Kita und Schule statistisch bedeutsame Differenzen der mittleren Angaben zwischen allen drei Gruppen vorliegen. Studierende und Schüler der Elementarpädagogik nehmen in der Tendenz eine höhere Intensität der Bearbeitung wahr als Studierende der Primarpädagogik. Dennoch ist über alle Gruppen festzustellen, dass eine hohe Auseinandersetzung mit diesem Themeninhalt innerhalb der Lehre aus Sicht der Lernenden nicht erfolgt. Zur Gestaltung einer gelingenden Kooperation zwischen Kita und Schule im Übergangsprozess sind Kenntnisse über Modelle bedeutsam, die Beispiele „für gelungene und gescheiterte Übergangskonzepte unter Berücksichtigung der Vorbereitungsphase, der Phase des unmittelbaren Übergangs und der Eingewöhnungsphase“ (Robert Bosch Stiftung 2008, S. 162). Die Ergebnisse müssen als nicht zufrieden stellend angesehen werden.

Eine ähnliche Verteilung der mittleren Antworten – getrennt nach Gruppen – ist für die „Umsetzung einer gemeinsamen Elternarbeit von Kita-Schule“ anhand der Grafik erkennbar. Wie in Kategorie *Kooperation mit Eltern* (siehe S. 169) dargestellt, sind

Eltern neben dem Kind und dem pädagogischen Personal selbst Akteure des Übergangsprozesses. Pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs sind angehalten, Eltern in der Phase des Wechsels zwischen Bildungsinstitutionen gemeinsam zu unterstützen und zu beraten (Textor, 2006; Keck & Kirk, 2001). Sie tragen als ausgebildete Experten die gemeinsame Verantwortung und Pflicht, Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einzubeziehen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass dieses Thema in der Lehre tendenziell *gering* repräsentiert ist. Dies spiegelt sich ebenfalls in einer Befragung von Carle und Samuel (2007, S. 120) wider. Hier wünschen sich die Projektteilnehmer (Erzieher und Lehrer) eine Verstärkung der gemeinsamen Elternarbeit. Eine höhere Verankerung des Themas in den entsprechenden Qualifikationswegen wäre daher sinnvoll und notwendig.

Nicht nur die Koordination und Durchführung der Arbeit mit Eltern ist für die Übergangsphase bedeutsam, sondern auch die „Umsetzung einer gemeinsamen Förderplanung von Kita-Schule“. Die entsprechenden Auswertungen dieser empirischen Untersuchung lassen den Schluss zu, dass eine hohe diesbezügliche Auseinandersetzung in der Lehre nicht flächendeckend stattfindet. Ferner bestehen bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen. Eine kooperative Förderplanung zwischen pädagogischen Fachkräften (z.B. „*transition planning*“ von Mutzeck 2008, 240ff.) wird insbesondere bei geplanten Übergängen im Bildungssystem wichtig. Sie trägt dazu bei, kontinuierliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes beim Wechsel von einer Bildungsinstitution zur anderen zu sichern. In einem gemeinsamen, gleichberechtigten Prozess tragen die beteiligten Fachkräfte die hierfür erforderlichen Informationen zusammen, um Förderschwerpunkte und Ziele festzulegen (vgl. Mutzeck & Melzer 2007, S. 199).

Für eine gelingende Kooperation zwischen Kita und Schule ist das „Herstellen eines gemeinsamen Bildungsverständnisses“ zwischen pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs essentiell (Liebers & Schmidt, S. 2009). Die diesbezüglichen Themen wurden nach den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung von angehenden Kindheitspädagogen am intensivsten bearbeitet, dicht gefolgt von den befragten angehenden Erziehern. Die mittleren Antworten angehender Grundschullehrer fallen demgegenüber mit großem Abstand zurück. Damit wird die Schwierigkeit des Herstellens eines gemeinsamen Bildungsverständnisses in der Praxis offensichtlich. Bereits innerhalb der Qualifikationswege wird dieses Thema im Mittel nicht sehr intensiv behandelt, im Gegenteil: Die Antworten der angehenden Grundschullehrer

gehen tendenziell in Richtung *gar nicht*, die anderen beiden Gruppen in Richtung *wenig* bis *teils/teils*. Das Thema ist somit in der Lehre wenig verankert. Zusätzlich liegen statistisch bedeutsame Differenzen zwischen den Gruppen vor.

Die „Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/der Familie“ wird von den angehenden Grundschullehrer in der Tendenz *gar nicht* intensiv bearbeitet, von angehenden Kindheitspädagogen und Erzieher *wenig*. Während bei allen anderen Themeninhalten der Kategorie bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen den drei Gruppen festzustellen sind, bestehen für dieses Thema lediglich Mittelwertsunterschiede zwischen den Studierenden des Grundschullehramts und den anderen beiden Gruppen. Eine Auseinandersetzung mit datenschutzrechtlichen Inhalten insbesondere bezogen auf private Informationen scheint für alle Umfrageteilnehmer im Mittel *kaum* bis *gar nicht* erfolgt zu sein. Dabei sind abgebende und aufnehmende Institutionen gesetzlich verpflichtet, das Einverständnis der Eltern zur Weitergabe von Informationen über das Kind einzuholen. Diese rechtlichen Vorgaben werden insbesondere in Übergangssituationen wie dem Eintritt in die Schule relevant, da sie die Kooperation zwischen Kita und Schule maßgeblich beeinflusst, „*dem Informationsaustausch Grenzen setzt und Unsicherheiten bei den Akteur/innen hervorrufen kann*“ (Rathmer 2012, S. 59). Folglich wäre eine Auseinandersetzung mit übergangsrelevanten Datenschutzregelungen in der Lehre wichtig und notwendig.

Eine geringfügig höher wahrgenommene Intensität lässt sich bei allen Gruppen für den Themeninhalt „*gemeinsame Gestaltung des Übergangs mit den Kindern*“ feststellen. Die absteigende Rangfolge geht ebenfalls von angehenden Kindheitspädagogen über Erzieher zu Grundschullehrer und zeigt gleichzeitig statistisch bedeutsame Gruppenunterschiede auf. Das Kind selbst ist der wichtigste Akteur im Übergangsgeschehen, sodass sein Einbezug ein relevanter Gelingensfaktor für den Eintritt in die Schule ist (Lingenauber, 2010). Eine Gegenüberstellung dieses Themas mit den anderen Themen der Kategorie *Zusammenarbeit Kita-Schule* zeigt, dass die Intensität für alle Gruppen hier am höchsten ist. Nach Einschätzung der Studierenden und Schüler haben sie sich folglich am ehesten mit der gemeinsamen Gestaltung der Übergangsphase mit Kindern auseinandergesetzt.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse für die gesamte Kategorie *Kooperation zwischen Kita und Schule* sind in zweierlei Hinsicht bemerkenswert: Zum einen wird deutlich, dass alle Themen insgesamt nicht stark bearbeitet werden, obwohl die entsprechenden Inhalte als

Voraussetzung für die Realisierung der Vernetzung zwischen den beiden Bildungsinstitutionen gilt. Zum anderen veranschaulichen die Daten auch, dass die Professionsgruppen unterschiedliche Kenntnisvoraussetzungen in die Praxis mitbringen. Diese Tatsache kann eine Kooperation auf Augenhöhe erschweren. Insgesamt ist festzuhalten, dass innerhalb der Qualifikationswege nur bedingt Kenntnisse zur Kooperation Kita-Grundschule vermittelt werden.

Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum

Anhand der Kategorie *Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum* wird überprüft, wie intensiv das gleichnamige Thema von den Umfrageteilnehmern als bearbeitet wahrgenommen wird. Institutionen im Sozialraum sind z.B. Jugendämter, Ärzte, Psychologen oder Logopäden.

Im Onlinefragebogen wird die der Kategorie zugehörige Kompetenzen anhand des in Tabelle 19 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen des Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 19. Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum: Deskriptive Statistiken

Code	MW	SD
<i>Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum</i>	1,77	1,15

Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität des Themas *Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum* innerhalb und zwischen den Gruppen wird nachfolgend dargestellt. Da die Kategorie lediglich eine gleichnamige Frage beinhaltet, wurde auf die Erstellung einer Grafik verzichtet.

Angehende Erzieher erreichen die höchsten Mittelwerte (MW = 2,11; SD = 1,30), gefolgt von **angehenden Kindheitspädagogen** (MW = 1,89; SD = 1,16) und **angehenden Grundschullehrern** (MW = 1,26; SD = 0,64).

Die mittleren Antworten unterschieden sich signifikant zwischen allen drei Gruppen ($p < 0,05$). Insgesamt ist eine in der Tendenz als *gering* wahrgenommene Intensität der Bearbeitung der Kategorie *Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum* in den Qualifikationswegen aller Umfrageteilnehmer erkennbar, da alle Werte weit unter 3 (*teils/teils*) liegen. Für angehende pädagogische Fachkräfte sind Kenntnisse bedeutsam, die die Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen betreffen. Insbesondere innerhalb der Transitionsphase können diese „*aufgrund von Gesetzen und Verordnungen (z.B. schulärztliche Untersuchung), bei besonderen Fördermaßnahmen (z.B. Sprachförderangebote für Kinder ohne hinreichende Deutschkenntnisse)*“ (Hessisches Kultusministerium & Hessisches Sozialministerium 2007, S. 112) notwendig werden. Eine höhere Implementierung der Thematik in die Qualifikationswege ist vor diesem Hintergrund bedeutsam und notwendig.

Zusammenfassung

Insgesamt ist festzustellen, dass die Kategorie *Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum* aus Sicht der Lernenden nicht intensiv in den Qualifikationswegen bearbeitet wird.

Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen

Die Kategorie *übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen* beinhaltet gleichnamige Themen.

Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen anhand der in Tabelle 20 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehender Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 20. Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen: Deskriptive Statistiken

Code	MW	SD
Professionelle Haltung	1,96	1,32
Reflexivität über die Rolle und Aufgaben pädagogischer Fachkräfte	2,05	1,44

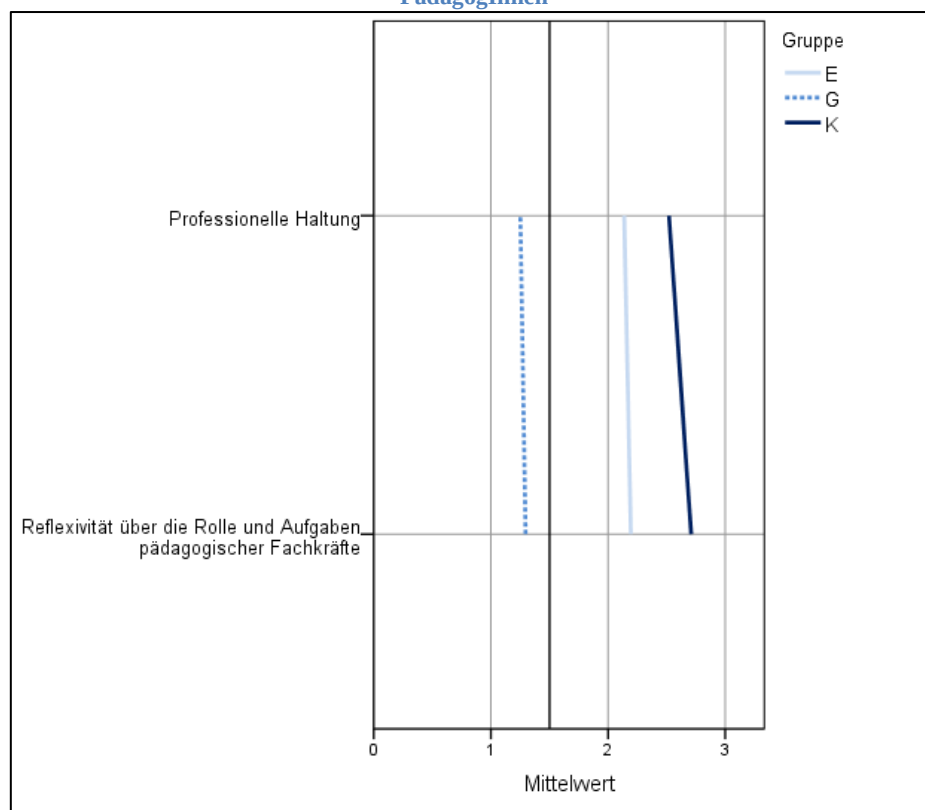
Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich Themen aus der Kategorie *Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen* innerhalb und zwischen den Gruppen ist Abbildung 29 zu entnehmen.

Abbildung 29. Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der PädagogInnen



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen. professionelle Haltung (E: 2,14 (1,40); G: 1,25 (0,71); K: 2,52 (1,39)); Reflexivität über die Rolle und Aufgaben pädagogischer Fachkräfte (E: 2,19 (1,49); G: 1,30 (0,81); K: 2,71 (1,55)).

Es sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb der und zwischen den Gruppen erkennbar.

Innerhalb der Gruppen

Es ist zu beobachten, dass das Antwortverhalten für die beiden Themen „professionelle Haltung“ und „Reflexivität“ innerhalb aller drei Gruppen tendenziell ähnlich ist.

Zwischen den Gruppen

Die höchsten Mittelwerte wurden von **angehenden Kindheitspädagogen** (Tendenz zu *teils/teils*) erzielt. Sie waren gefolgt von den **angehenden Erziehern** (Tendenz zu *wenig*) und den **angehenden Grundschullehrern** (Tendenz zu *gar nicht*).

Trotz der statistisch bedeutsamen Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen ist nicht von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „professionelle Haltung und Reflexivität“ im Übergangsprozess auszugehen. Kenntnisse in diesen beiden Bereichen sind für den Transitionsprozess insofern relevant, als er hier aus der Metaperspektive betrachtet und reflektiert werden kann. Professionelle Haltung ist als eine Querschnittsaufgabe zu betrachten. Im Übergang Kita-Grundschule zeichnet sich diese insbesondere durch das Bewusstsein für übergangsbezogene Entwicklungschancen und -risiken und für die Aufgabe, diese für das Kind und seine Familie unterstützend zu gestalten (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2009, S. 31) aus. Eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Übergangsprozessen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 162) und die Reflexion über die eigenen Aufgaben und Rollen während des Transitionsprozesses sind ebenfalls bedeutsam.

Zusammenfassung

Anhand der Ergebnisse der Kategorie *übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen* wird deutlich, dass aus Sicht der Lernenden in der Tendenz keine intensive Bearbeitung in ihrem Studium bzw. ihrer Ausbildung erfolgt.

Übergangsbezogene Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung

Übergangsspezifische Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung ist eine Kategorie, die den Übergangsprozess auf der Metaebene zum Inhalt hat.

Im Onlinefragebogen wurden die der Kategorie zugehörigen Kompetenzen anhand der in Tabelle 21 aufgeführten Items erhoben. Zunächst werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Items über alle Umfrageteilnehmer hinweg dokumentiert, es

folgen Mittelwertvergleiche getrennt nach den Gruppen angehender Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (gesamte Stichprobe)

Tabelle 21. Übergangsspezifische Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung: Deskriptive Statistiken

Code	MW	SD
<i>Evaluation</i>	1,71	1,14
<i>Supervision</i>	1,56	1,02
<i>Qualitätssicherung</i>	1,74	1,20

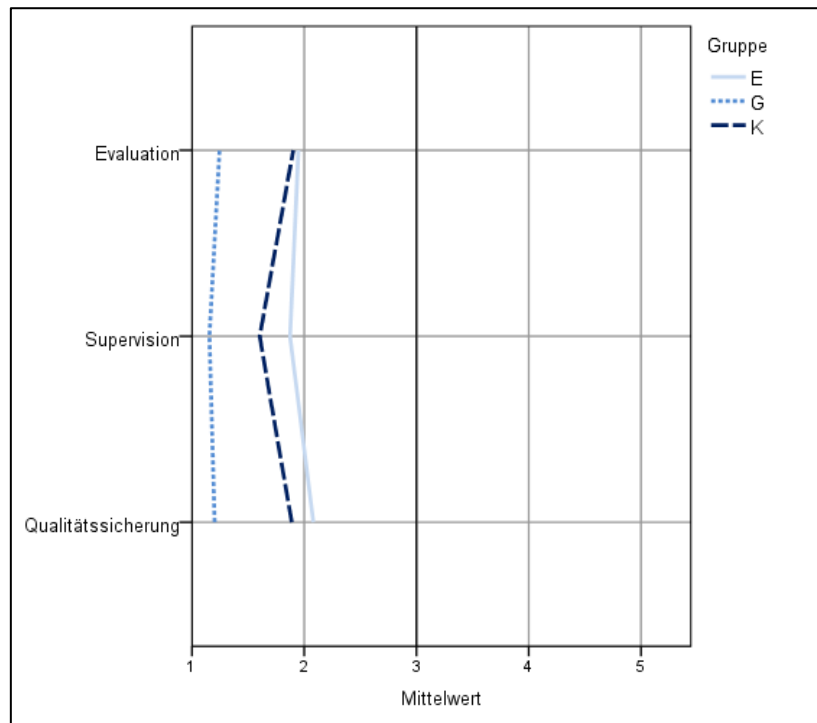
Frage: Wie intensiv haben Sie die aufgeführten Themen bearbeitet?

Anmerkungen: Die Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n = 2063). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Statistiken: Mittelwerte (getrennt nach Gruppen)

Die eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität hinsichtlich Themen aus der Kategorie *übergangsspezifischen Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung* innerhalb und zwischen den Gruppen ist Abbildung 30 zu entnehmen.

Abbildung 30. Übergangsbezogene Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung



Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. Evaluation (E: 1,95 (1,36); G: 1,25 (0,70); K: 1,90 (1,21)); Supervision (E: 1,87 (1,20); G: 1,16 (0,51); K: 1,60 (1,02)); Qualitätssicherung (E: 2,08 (1,39); G: 1,20 (0,60); K: 1,89 (1,22)).

Es sind Unterschiede in der Beantwortung innerhalb der und zwischen den Gruppen erkennbar.

Innerhalb der Gruppen

Für **angehende Grundschullehrer und Erzieher** wird über alle Themen ein relativ homogenes Ankreuzverhalten deutlich. Lediglich für **angehende Kindheitspädagogen** ist ein „Knick“ im Profilverlauf beobachtbar. Sie schätzen die Intensität für „Evaluation“ und „Qualitätssicherung“ höher ein als für „Supervision“.

Zwischen den Gruppen

Bis auf die Bearbeitung der „Evaluation“⁹⁸ bestehen zwischen allen Gruppen statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede ($p < 0,05$). Über alle Themen hinweg bleibt eine absteigende Rangfolge der Intensität von **angehenden Kindheitspädagogen** über **angehende Erzieher** bis zu **angehende Grundschullehrer** bestehen. Die Differenzen sind zwischen angehenden elementar- und primarpädagogischen Fachkräften am deutlichsten. Studierende des Grundschullehramts geben im Mittel für alle Themen eine Tendenz von *gar nicht* intensiv an, Studierende der Kindheitspädagogik und Fachschüler der Sozialpädagogik im Gegensatz *wenig* intensiv.

Eine übergangsbezogene Auseinandersetzung mit den Themen „Evaluation“, „Supervision“ und „Qualitätssicherung“ ist für den Übergangsprozess Kita-Grundschule notwendig. Qualität und Evaluation stehen insofern in einem Zusammenhang, als Ergebnisse von Evaluationen als Grundlage für Qualitätssicherung dienen (Hopf, 2009). (Kollegiale) Supervision ist angesichts des beruflichen Handelns im zwischenmenschlichen Kontext für angehende pädagogische Fachkräfte bedeutsam (Mutzeck, 2008). Insbesondere im Übergang Kita-Grundschule ist die systematische Reflexion über die eigene Tätigkeit wichtig, da er eine besondere Herausforderung für alle Akteure darstellt.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Kategorie *übergangsbezogene Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung* belegen für die vorliegende Stichprobe, dass die entsprechende Bearbeitung im Studium bzw. in der Ausbildung aus Perspektive der Lernenden nicht intensiv erfolgt. Angehende pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs schätzen

⁹⁸Es besteht kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den angehenden elementarpädagogischen Fachkräften ($p > 0,05$).

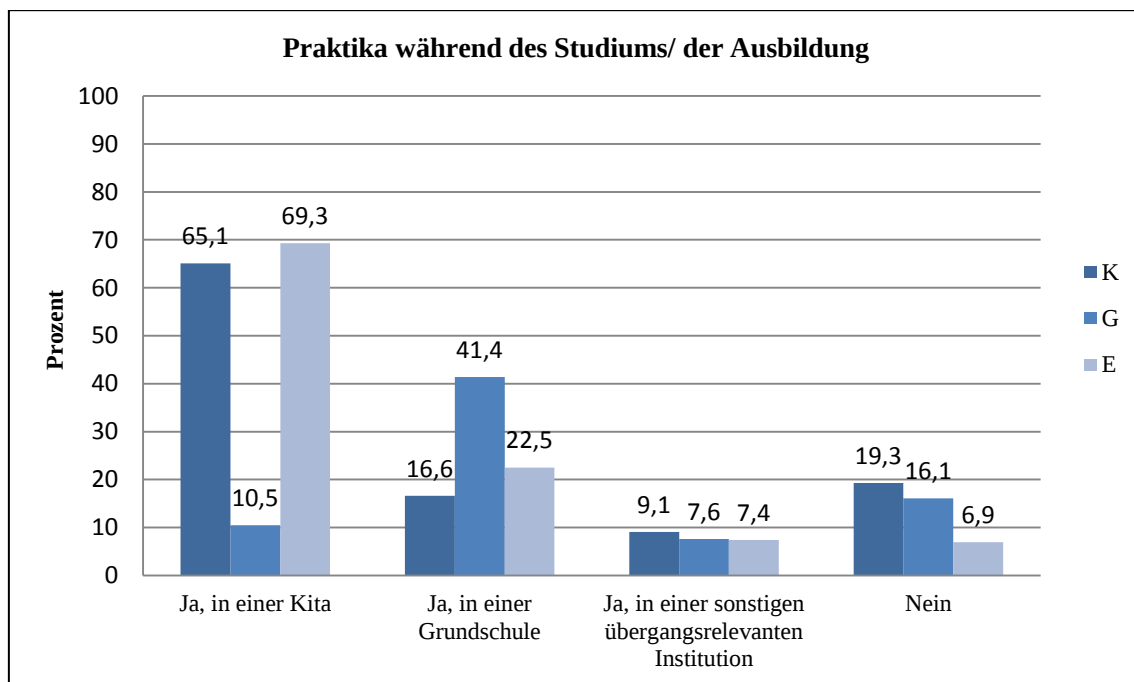
die Intensität allerdings im Mittel statistisch bedeutsam höher ein als angehende pädagogische Fachkräfte des Primarbereichs.

Übergangsbezogene Generika (Praktika u.ä.)

Die Kategorie *übergangsbezogene Generika* beinhaltet neben inhaltlichen auch strukturelle Aspekte. Sie dient insbesondere dazu, einen professionsübergreifenden Blick in Bezug auf die Übergangsthematik vorzunehmen.

Abbildung 31 bezieht sich auf Praktika während des Studiums bzw. der Ausbildung. Die Umfrageteilnehmer wurden gefragt, welche „Praktika“ sie im Laufe ihres Qualifikationsweges absolviert haben. Vorgegeben wurden diejenigen Institutionen, die mit dem Übergang Kita-Grundschule per definitionem in Berührung kommen (können).

Abbildung 31. Praktika während des Studiums/der Ausbildung



Frage: Haben Sie im Laufe Ihrer Ausbildung/Ihres Studiums mindestens ein Praktikum an einer, am Übergang Kita- Grundschule, beteiligten Institution absolviert? Es gab die Möglichkeit der Mehrfachauswahl. Daher addieren sich Prozentangaben nicht zu 100% pro Gruppe, sondern beziehen sich auf die jeweilige Antwortkategorie.

Kein Praktikum in einer übergangsrelevanten Institution wurden von 19,3% der Kindheitspädagogen, 16,1% der angehenden Grundschullehrer und 6,9% der Erzieher angegeben. Die Angabe, in einer Kita mindestens ein Praktikum abgeleistet zu haben, wurde erwartungsgemäß von angehenden Erzieher und Kindheitspädagogen am häufigsten angegeben. Von angehenden Grundschullehrern wählten zehn Prozent diese Antwortkategorie.

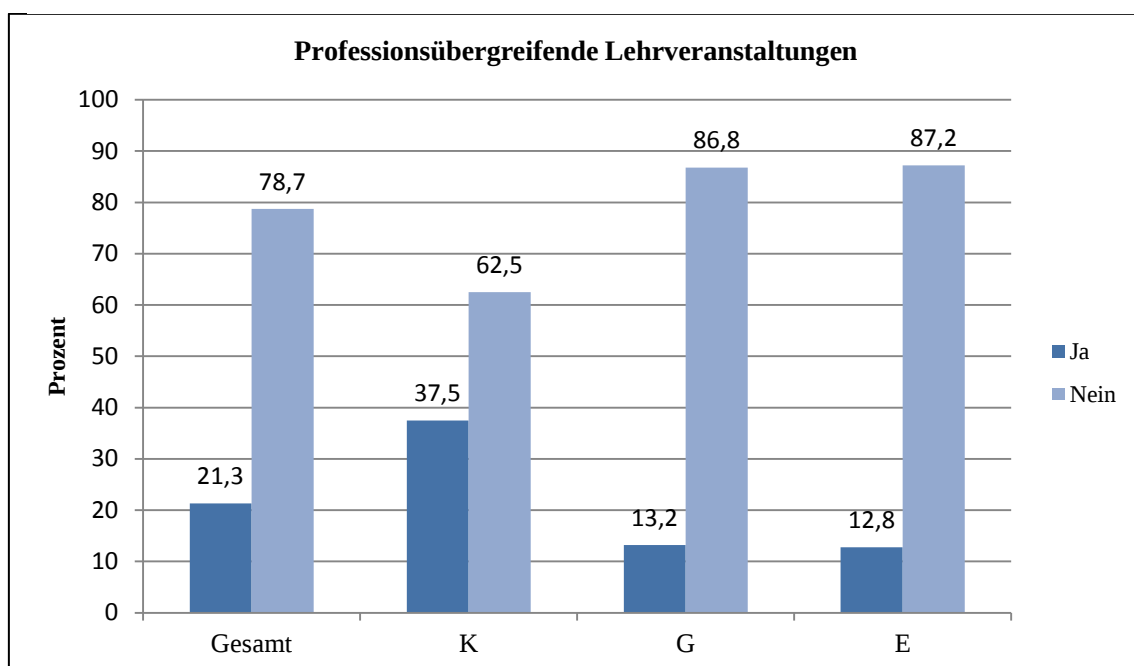
Mindestens ein Praktikum in einer Grundschule wurde von 41,4% der Studierenden des Grundschullehramts laut eigener Angabe absolviert. Die beiden anderen Professionen kommen auf 16,6% und 22,5%.

Die Prozentzahlen für ein Praktikum an einer sonstigen übergangsrelevanten Institution (z.B. Schulamt, Jugendamt) sind über alle Gruppen hinweg geringer als zehn Prozent.

Es wird deutlich, dass die höchsten Prozentzahlen bei Praktika im je eigenen beruflichen Handlungsfeld erreicht werden. Nur zu einem geringen Anteil lernen die Studierende bzw. Schüler weitere übergangsrelevante oder professionsübergreifende Institutionen kennen.

Kongruent zu den Ergebnissen der Praktika verhalten sich die Ergebnisse der „professionsübergreifenden Lehrveranstaltungen“ (Abbildung 32).

Abbildung 32. Professionsübergreifende Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums/ der Ausbildung



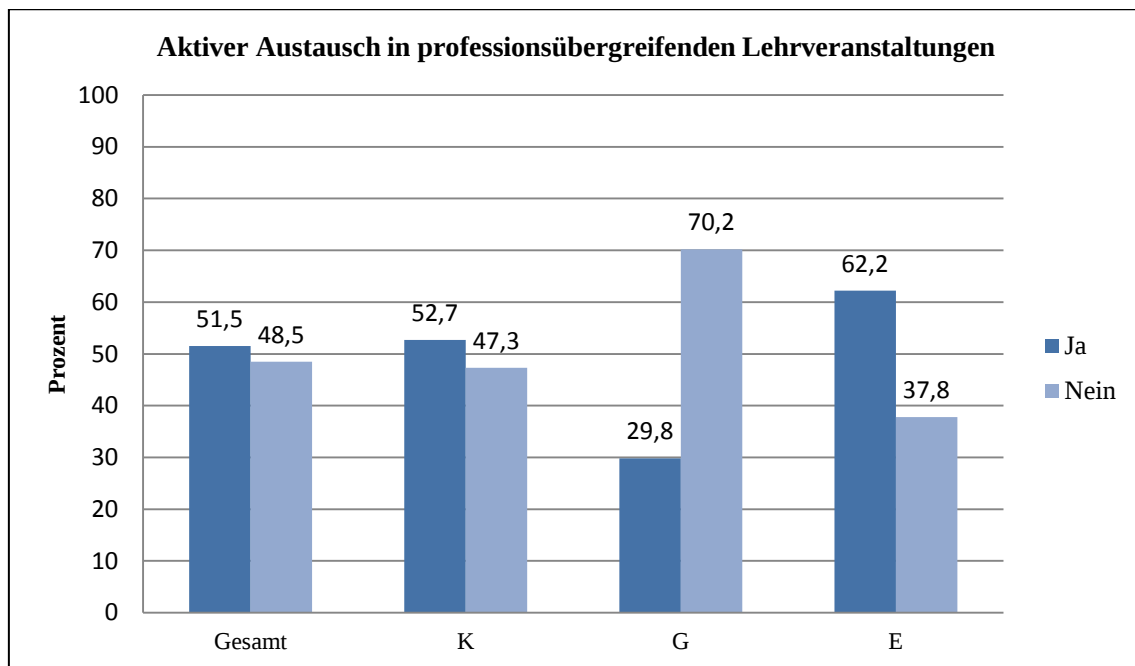
Frage: Haben Sie als Auszubildende/Studierende gemeinsame Lehrveranstaltungen mit einer oder mehreren Professionsanwärtern (Grundschullehrer, Erzieher, Kindheitspädagogen besucht?

Rund 21% aller Umfrageteilnehmenden berichten von Lehrveranstaltungen, in denen sie mit anderen am Übergang beteiligten Professionen in Berührung kamen. Ein Drittel der Kindheitspädagogen gab an, professionsübergreifende Lehrveranstaltungen besucht zu haben, für angehende Grundschullehrer und Erzieher liegen die Prozentanteile deutlich niedriger.

Diejenigen Studierenden bzw. Auszubildenden, die professionsübergreifende Lehrveranstaltungen besucht haben, wurden gebeten einzuschätzen, ob es zu einem

aktiven interprofessionellen Austausch kam oder nur eine gemeinsame Belegung der Veranstaltungen vorlag. Die Abbildung 33 verdeutlicht, dass gemeinsame Lehrveranstaltungen nicht unbedingt Kommunikation zwischen den Professionen erzeugt haben. Während die Ergebnisse der gruppenübergreifenden Auswertung einen aktiven Austausch zu 50% belegen, ist dies unter gruppenspezifischer Betrachtung lediglich für die Gruppe der angehenden Kindheitspädagogen beobachtbar. Für die beiden anderen Gruppen überwiegt die Angabe, dass kein aktiver Austausch erfolgte.

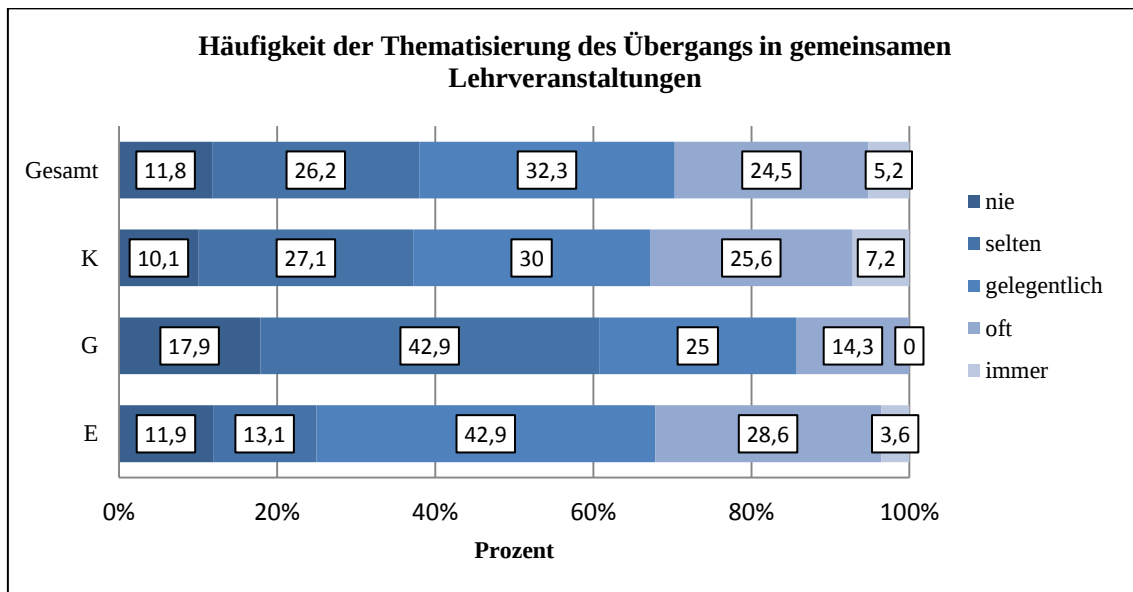
Abbildung 33. Aktiver Austausch in professionsübergreifenden Lehrveranstaltungen



Frage: Kam es zum aktiven Austausch zwischen den beteiligten Fachrichtungen über das Thema Übergang Kita-Grundschule?

Neben den Fragen nach der gemeinsamen Belegung und dem Austausch stellt sich auch die nach den übergangsbezogenen Inhalten dieser Veranstaltungen. Die betreffenden Umfrageteilnehmenden wurden daher zusätzlich gebeten einzustufen, wie häufig der Übergang Kita-Grundschule in gemeinsamen Lehrveranstaltungen bearbeitet wurde (Abbildung 34).

Abbildung 34. Häufigkeit der Thematisierung des Übergangs in gemeinsamen Lehrveranstaltungen



Frage: Wie oft wurde der Übergang Kita- Grundschule in gemeinsamen Lehrveranstaltungen thematisiert?

Der Abbildung 34 ist zu entnehmen, dass die Thematisierung des Übergangs in diesen gemeinsamen Lehrveranstaltungen von knapp 30% der Teilnehmenden als häufig (*oft*: 25,5%; *immer*: 5,2%) bezeichnet wurde. Im Gegensatz dazu gaben knapp zwölf Prozent an, dass *keine* Auseinandersetzung mit dem Thema „Übergang Kita-Grundschule“ in gemeinsamen Lehrveranstaltungen erfolgte. Zwischen den Gruppen bestehen diesbezüglich unterschiedliche Wahrnehmungen. Unter Zusammenfassung der Kategorien *oft* und *immer*, ergeben sich Prozentzahlen von 32,8% (angehende Kindheitspädagogen), 14,3% (angehende Grundschullehrer) und 32,2% (angehende Erzieher). Die Antwortvorgaben *nie* und *selten* wurden von angehenden Grundschullehrer (60,8%) am häufigsten genutzt, gefolgt von angehenden Kindheitspädagogen (37,2%) und angehenden Erzieher (25%). Es fällt auf, dass Studierende des Grundschullehramts einen professionsübergreifenden Austausch über den Übergang Kita-Grundschule am seltensten erleben.

Die Jugendminister- und Kultusministerkonferenz (2009) heben in ihrem gemeinsamen Beschluss zur Kooperation von Elementarbereich und Primarstufe die Bedeutsamkeit gemeinsamer praktischer Erfahrungen von elementar- und primarpädagogischen Fachkräften hervor: Zur Sicherung und Weiterentwicklung guter Praxis seien „*gegenseitiges Kennenlernen und Wertschätzen der professionell tätigen Akteure beider Systeme, insbesondere durch gemeinsame Praxiserfahrungen*“ (JFMK & KMK 2009, S.6) notwendig.

Zusammenfassung

Die Umfrageteilnehmer der zugrundeliegenden Untersuchung geben nur zu einem geringen Prozentanteil (zwischen 10% und 16%) an, „institutionsübergreifende Praktika“ absolviert zu haben. Für „professionsübergreifende Lehrveranstaltungen“ sind die Angaben seitens Studierenden der Kindheitspädagogik mit 37,5% deutlich höher als die der anderen beiden Gruppen (zwischen 12,8 und 13,2%). Häufige gemeinsame Veranstaltungen mit aktivem Austausch zwischen den unterschiedlichen Professionen werden nicht wahrgenommen.

7.2.2.2 Deskriptive Statistik: Zusammenfassende Mittelwertvergleiche für alle Kategorien des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells“ (Ebene Tiefe)

Dieses Kapitel dient der gemeinsamen Betrachtung aller Tiefe-Kategorien des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014; vgl. Abbildung 21 dieser Arbeit, S. 144).⁹⁹ Da sich insgesamt 13 Themen inhaltlich stark überschneiden, wird zunächst mithilfe von Reliabilitätsanalysen (siehe Tabelle 22) geprüft, ob sie in gemeinsame Skalen überführt werden können. Anschließend werden die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche aller abgefragten übergangsspezifischen Skalen in einer Gesamtübersicht (siehe Abbildung 35, S.190) präsentiert.

Bildung neuer Skalen und Reliabilitätsanalysen

Tabelle 22. Reliabilitätsanalysen

1. Förderung von Vorläuferfähigkeiten bei Kindern (Basiskompetenzen für das Lesen/ Schreiben/ Rechnen) in Bezug auf das letzte Kita-Jahr	MW	α
Item 1: Förderung von Basiskompetenzen für das Lesen und Schreiben	2,21	,908
Item 2: Förderung von Basiskompetenzen für das Rechnen	2,04	
2. Anfangsunterricht (1.Klasse) in Bezug auf den Erwerb von Lesen/ Schreiben und/ oder Rechnen	MW	α
Item 1: Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht	1,99	,900
Item 2: Erwerb mathematischer Kompetenzen im Anfangsunterricht	1,80	
3. Beobachtung und/ oder Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess	MW	α
Item 1: Beobachtung kindlicher Bildungsprozesse	2,42	,981
Item 2: Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse	2,36	
4. Feststellung der Schulfähigkeit	MW	α
Item 1: Kriterien zur Überprüfung der Schulfähigkeit	2,26	,930
Item 2: Schulfähigkeitstests	2,03	

⁹⁹ Die Kategorie „übergangsbezogene Generika“ wird in diesem Kapitel nicht aufgeführt, da sie v.a. strukturelle Aspekte beinhaltet.

5. Historische Entwicklung der Institution Kita und/oder Grundschule	MW	α
Item 1: Historische Entwicklung der Kita	2,25	,756
Item 2: Historische Entwicklung der Grundschule	1,88	
Item 3: Historische Entwicklung der Kooperation Kita-Grundschule	1,66	
6. Bildungspläne	MW	α
Item 1: Bildungsplan im Bundesland Ihrer (Fach-) Hochschule	2,80	,752
Item 2: Bildungspläne aller Bundesländer	1,85	
7. Übergangstheorien und/ oder Übergangsforschung	MW	α
Item 1: Theorien und Begriffe des Übergangs	2,30	,855
Item 2: Empirische Studien zum Übergang	1,76	
8. Pädagogischer Umgang mit Heterogenität von Kindern im Übergang Kita-Grundschule	MW	α
Item 1: Pädagogischer Umgang mit Heterogenität von Kindern im Übergang	1,94	,906
Item 2: Verhaltensauffälligkeiten von Kindern (als eine Dimension von Heterogenität) im Übergang	1,83	
9. Praktische Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule	MW	α
Item 1: Praktische Gestaltung des Kita-Alltags im letzten Kita-Jahr	2,08	,816
Item 2: Praktische Gestaltung des Schulalltags am Schulanfang	1,82	
10. Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse (Weiterführung erworbener Kompetenzen) im Übergang Kita-Grundschule	MW	α
Item 1: Herstellen von Anschlussfähigkeit seitens der Kita	1,60	,843
Item 2: Herstellen von Anschlussfähigkeit seitens der Schule	1,51	
11. Kooperation zwischen Kita und Grundschule im Übergangsprozess	MW	α
Item 1: (gelungene) Modelle der Kooperation	2,18	,950
Item 2: Umsetzung einer gemeinsamen Elternarbeit	2,13	
Item 3: Umsetzung einer gemeinsamen Förderplanung	1,86	
Item 4: Herstellen eines gemeinsamen Bildungsverständnisses	1,96	
Item 5: Gemeinsame Gestaltung des Übergangs mit den Kindern	2,38	
Item 6: Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/ der Familie	1,90	
12. Kooperation zwischen Kita, Grundschule und Eltern im Übergangsprozess	MW	α
Item 1: Elterngespräche/-beratung seitens der Kita	2,15	,935
Item 2: Elterngespräche/-beratung seitens der Grundschule	1,76	
Item 3: Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Kita	1,98	
Item 4: Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Grundschule	1,68	
Item 5: Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen (Kita, Grundschule) und Eltern	2,11	
13. Evaluation, Supervision und/ oder Qualitätssicherung im Übergangsprozess Kita- Grundschule	MW	α
Item 1: Evaluation im Hinblick auf den Übergang	1,70	,943
Item 2: Supervision im Hinblick auf den Übergang	1,56	
Item 3: Qualitätssicherung im Hinblick auf den Übergang	1,73	

Anmerkungen. MW = Mittelwert, α = Wert für die interne Konsistenz.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Cronbachs Alpha-Koeffizienten zwischen $\alpha = ,752$ und $\alpha = ,981$ liegen. Nach Fisseni (1997) werden Alphawerte erst über $\alpha = ,80$ als akzeptabel betrachtet. Diese Vorgabe wurde für 11 von 13 Werten erreicht. Da die

anderen beiden Werte sich nur knapp unter der empfohlenen Koeffizientenhöhe befinden, werden sie zum Zwecke des Mittelwertvergleichs gebilligt – insbesondere vor dem Hintergrund, dass in der Praxis meist weit niedrigere Koeffizienten akzeptiert werden (Schnell, Hill, & Esser, 2005, S. 153).

Aufgrund der Bildung von 13 neuen Skalen ergeben sich insgesamt 27 Skalen über alle Kategorien hinweg (siehe Abbildung 35).

Abbildung 35. Übersicht über alle Skalen zu zentralen Themen des Übergangs Kita-Grundschule

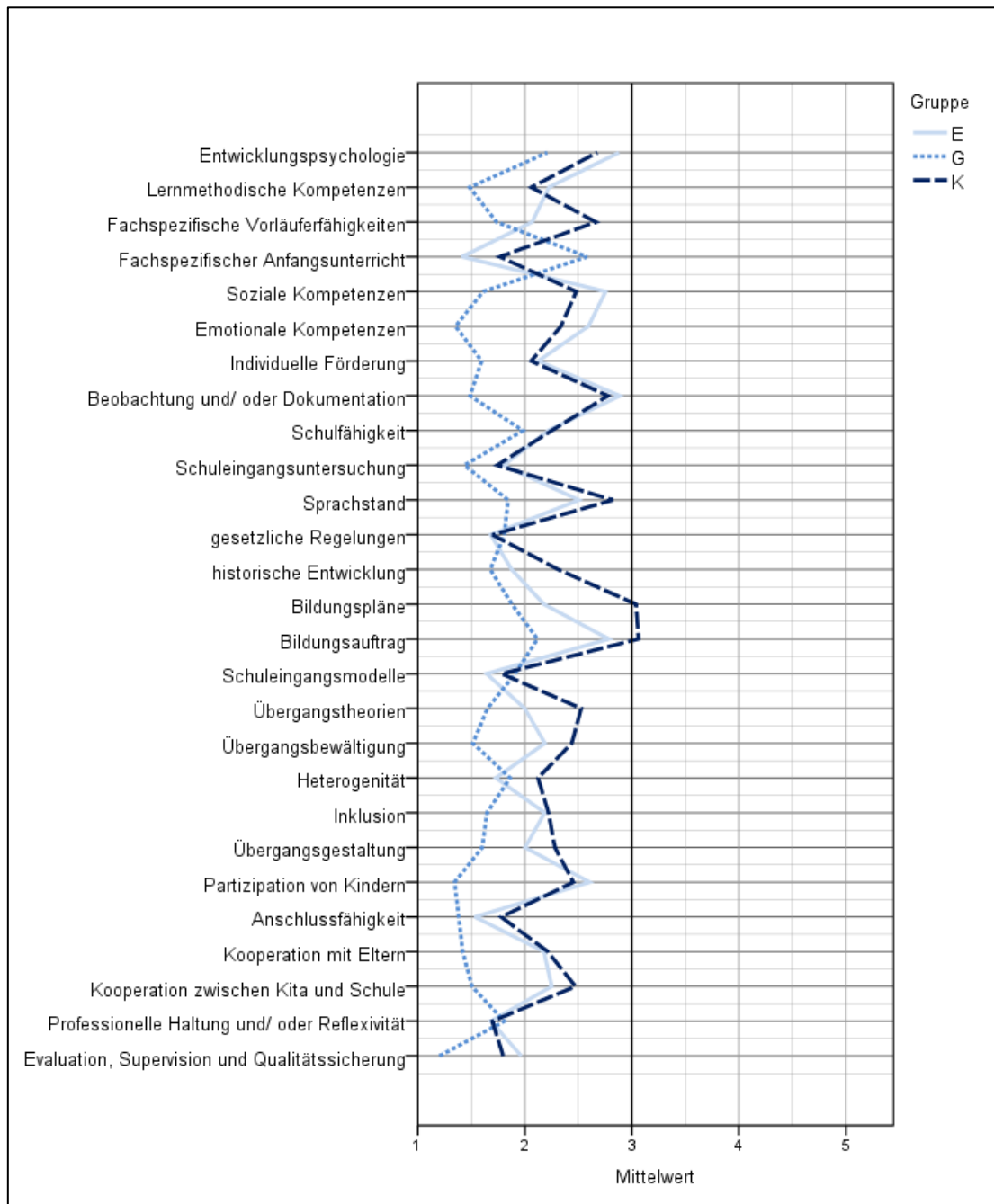
Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen	1. Entwicklungspsychologie 2. Lernmethodische Kompetenzen 3. Fachspezifische Vorläuferfähigkeiten 4. Fachspezifischer Anfangsunterricht 5. Soziale Kompetenzen 6. Emotionale Kompetenzen 7. Individuelle Förderung
Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik	1. Beobachtung und/ oder Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess 2. Feststellung der Schulfähigkeit 3. Kriterien der gesundheitsärztlichen Schuleingangsuntersuchung 4. Feststellung des kindlichen Sprachstands
Rahmenbedingungen des Übergangs	12. Gesetzliche Regelungen zur Einschulung 13. Historische Entwicklung 14. Bildungspläne 15. Bildungsauftrag 16. Schuleingangsmodelle
Transition und Übergangsbegleitung von Kindern	17. Übergangstheorien und/ oder Übergangsforschung 18. Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes 19. Pädagogischer Umgang mit Heterogenität von Kindern im Übergang Kita-Grundschule 20. Inklusion im Übergang Kita- Grundschule 21. Praktische Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule 22. Partizipation von Kindern
Kontinuität, Anschlussfähigkeit	23. Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse (Weiterführung erworbener Kompetenzen) im Übergang Kita-Grundschule
Kooperation mit Eltern	24. Kooperation mit Eltern
Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule	25. Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule
Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der PädagogInnen	26. Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der PädagogInnen
Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung	27. Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung

Mittelwertvergleiche für alle Kategorien des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells“ (Ebene Tiefe)

In der zusammenfassenden Gesamtübersicht (Abbildung 36) sind die Mittelwerte der 27 Skalen abgebildet.

Da im Kapitel 7.2.2.1 (S. 145ff.) bereits zentrale deskriptive Ergebnisse für die einzelnen Kategorien innerhalb und zwischen den Gruppen genannt wurden, beschränkt sich die nachfolgende Darstellung auf Ergebnisse, die übergeordnete Zusammenhänge verdeutlichen und alle Kategorien gleichzeitig berücksichtigen.

Abbildung 36. Gesamtübersicht aller erhobenen übergangsrelevanten Themen



Anmerkungen. Mittelwerte für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler (n = 792); G = Studierende des Grundschullehramts (n = 669), K = Studierende der Kindheitspädagogik (n = 602). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“.

Über **alle Gruppen** hinweg wird ersichtlich, dass sich die Mittelwerte zwischen 1 (*gar nicht*) und knapp über 3 (*teils/ teils*) bewegen. Eine Tendenz hin zur intensiven Bearbeitung eines oder mehreren übergangsrelevanten Themen ist statistisch nicht belegbar. Obwohl die mittleren Antworten der Teilnehmenden sich nur auf drei Antwortkategorien beschränken, sind unterschiedliche Profilverläufe der einzelnen Gruppen erkennbar. Angehende Kindheitspädagogen und Erzieher sind sich insgesamt am ähnlichsten, angehende Kindheitspädagogen und Grundschullehrer am unähnlichsten. Hohe Übereinstimmungen der mittleren Antworten (alle liegen unter einem Wert von 2 (*wenig*)) liegen für „gesetzliche Regelungen“, „Schuleingangsmodelle“ sowie „Evaluation“, „professionelle Haltung und/ oder Reflexivität“ vor.

Angehende Kindheitspädagogen erreichen für fast alle Themen vergleichsweise hohe bzw. bei acht Themen sogar die höchsten Mittelwerte. Insgesamt für acht Themen liegen die Werte im Mittel unter 2 (*wenig*). Im Gegensatz dazu sind für zwei Themen mittlere Werte von über 3 (*teils/teils*) zu verzeichnen. Folgende fünf Themen werden in der Wahrnehmung Studierender der Kindheitspädagogik am intensivsten bearbeitet: „Bildungsauftrag“, „Bildungspläne“, „Sprachstand“, „Beobachtung und Dokumentation“, „Entwicklungspsychologie“. Die letzten Plätze belegen die Themen „Schuleingangsuntersuchung“, „gesetzliche Regelungen“, „professionelle Haltung“ und „Reflexivität“.

Angehende Grundschullehrer schätzen die Bearbeitung einzelner Themen des Übergangs im Mittel vergleichsweise gering ein. 25 von 27 Themen weisen einen Mittelwert von unter 2 (*wenig intensiv*) auf. Im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen geben sie für die Mehrzahl der Themen die geringsten Mittelwerte an (22 von 27 Themen). Die Einschätzung der fünf im Mittel am höchsten eingeschätzten Intensität ist für „Entwicklungspsychologie“, „Anfangsunterricht“, „Bildungsauftrag“, „Schuleingangsmodelle“ und „Schulfähigkeit“ festzustellen. Die niedrigsten Mittelwerte sind für „emotionale Kompetenzen“, „Partizipation des Kindes“ und „Evaluation, Supervision, Qualitätssicherung“ zu verzeichnen.

Angehende Erzieher weisen im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen das heterogenste mittlere Antwortverhalten auf. Der Profilverlauf über alle Themen zeigt, dass eine Vielzahl der errechneten Mittelwerte weder die geringsten noch die höchsten von allen Gruppen sind. Die mittleren Antworten verteilen sich gehäuft um die Werte 2

(wenig intensiv) und 3 (teils/ teils intensiv). Folgende fünf Themen belegen die ersten Plätze in der Rangfolge: „Beobachtung und Dokumentation“, „Entwicklungspsychologie“, „Bildungsauftrag“, „soziale Kompetenzen“ und „Partizipation des Kindes“. Am wenigsten intensiv werden die Themen „Schuleingangsmodelle“, „Anschlussfähigkeit“ und „Anfangsunterricht“ eingeschätzt. Das Thema „Entwicklungspsychologie“ wird übereinstimmend als eines der intensivsten Übergangsthemen seitens der Lernenden wahrgenommen. Für den Bildungsauftrag gilt ähnliches, allerdings beschränkt sich dieser auf die eigene berufsspezifische Perspektive. Angehende Erzieher und Kindheitspädagogen geben zusätzlich dem Thema „Beobachtung und Dokumentation“ einen Platz in den obersten Rängen. Keine Übereinstimmung der Rangfolge zwischen den Gruppen ist für die am wenigsten intensiv wahrgenommenen Themen feststellbar.

Allen Umfrageteilnehmer wurde im Anschluss an die Beantwortung des Fragebogens die Möglichkeit eröffnet, Anmerkungen zu geben. Die Äußerungen spielen zuvor präsentierten statistischen Ergebnisse in der Tendenz wieder und können unter zwei Oberbegriffen zusammengefasst werden, die von Mitgliedern aller Gruppen übereinstimmend genannt werden:

Keine übergangsspezifische Betrachtung der Themen

Die Mehrheit der Umfrageteilnehmer ist sich einig, dass übergangsspezifische Themen sehr wenig in der Lehre verankert sind. Ein angehender Erzieher schreibt:

„Die einzelnen Themen, wie Inklusion, individuelle Förderung, etc. sind während meiner Ausbildung generell angesprochen worden, aber kaum in Bezug auf den Übergang Kita- Grundschule.“

Ähnliche Beiträge sind von Studierenden des Grundschullehramts zu lesen:

„Leider wird dieses Gebiet im Studium bisher viel zu wenig behandelt! Ich hoffe, das ändert sich in der nächsten Zeit. Die Kleinen werden ja auch immer jünger, wenn sie in die 1. Klasse kommen...“

„Im Studium kommt dieser Bereich aber gar nicht vor. Bis auf eine gut gemeinte Checkliste aus einer Fachzeitschrift habe ich keine Anhaltspunkte zu Übernahmen von Kindern aus der Kita. Mir ist erst durch diese Befragung aufgefallen, dass das Thema Übergang Kita-GS so gut wie gar nicht in meinem Studium angeschnitten wurde, obwohl es doch so wichtig ist. Erschreckend!“

Auch Studierende der Kindheitspädagogik äußern sich in ähnlicher Weise:

„Im Studium kam das Thema: Übergänge zwar vor, wurde in Diskussionen oder Vorträgen erwähnt, aber nicht wirklich bearbeitet.“

„Die Befragung ist sehr wichtig, da mir nochmal bewusst geworden ist, dass das Thema des Übergangs kaum angeschnitten wurde.“

„...sehr deutlich geworden, dass das Thema Übergang Kita Grundschule viel zu wenig im Studium [...] thematisiert wurde.“

Fehlende Perspektivenübernahme

In einigen Äußerungen von Studierenden und Auszubildenden wird deutlich, dass Ihnen die Übergangsthematik vorwiegend aus der Perspektive der eigenen Profession vermittelt wurde.

Eine angehende Erzieherin bemerkt:

„Als richtiges Stundenthema hatten wir es nicht. Wir haben zwar die meisten beschriebenen Themen bearbeitet nur nicht mit dem Blick auf die Grundschule.“

Eine ähnliche Äußerung bezogen auf den Blick der Kita ist beispielsweise von einer Studierenden des Grundschullehramts zu lesen:

„[...] meiner Meinung nach, viel zu wenig von Seiten der KITA erfahren.“

Eine Studierende der Kindheitspädagogik formuliert:

„Der Blick von der Warte der Grundschule fehlt den Studiengängen der Frühpädagogik.“

7.2.2.3 Multivariate Statistik: Prüfung der Hypothese 2

Multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mit anschließender Diskriminanzanalyse

MANOVA

Zur Prüfung der Hypothese 2, ob die gefundenen Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen statistisch bedeutsam sind, wurde eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) gerechnet. Wie in Abbildung 35 (S.190) ersichtlich, fließen insgesamt 27 Themen als Indikatoren für die Bearbeitung der Übergangsthematik in der Ausbildung bzw. im Studium ein und bilden die abhängigen Variablen der Analyse. Die Gruppenzugehörigkeit wird als unabhängige Variable festgelegt.

Voraussetzungen der MANOVA sind das Vorliegen einer Normalverteilung (Kolgomorov-Smirnov-Test) sowie die Homogenität der Kovarianzmatrizen (Box M-Test, Levene-Test). Da die MANOVA relativ robust gegen Verletzungen der Voraussetzungen ist, sofern die Gesamtstichprobe über 40 beträgt und das Verhältnis

der Gruppengrößen von 4:1 nicht überschritten wird (vgl. Kanda & Fujikoshi, 1995), kann an dieser Stelle auf eine genaue Darstellung verzichtet werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Bearbeitung übergangsrelevanter Themen bestehen. Es besteht ein signifikanter multivariater Haupteffekt der Gruppe (Wilks-Lamda; $F(52) = 48,26$; $p < 0,01$). Mit einem η^2 von ,38 ist von einem großen Effekt auszugehen.

Die Zwischensubjekteffekte geben an, bei welchen Subkategorien (übergangsrelevante Themen) signifikante Unterschiede zwischen angehenden Kindheitspädagogen, Erziehern und Grundschullehrern bestehen. Für die vorliegende Untersuchung ist festzustellen, dass für alle Variablen statistisch bedeutsame Gruppenunterschiede feststellbar sind. Zur Überprüfung, welche Gruppen jeweils voneinander differieren, werden Ergebnisse aus Post-hoc-Vergleichen nach der Bonferroni-Methode (Tabelle 23) herangezogen.

Tabelle 23. Post-hoc-Tests aller übergangsrelevanten Themen

Übergangsrelevante Themen	E		G		K		Post-hoc-Test
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	
Entwicklungspsychologie	2,88	1,36	2,21	1,21	2,68	1,26	E> K*, G**; K> G**
Lernmethodische Kompetenzen	2,22	1,31	1,48	,91	2,06	1,21	E>K n.sig., G**; K>G**
Vorläuferfähigkeiten	2,07	1,23	1,74	1,09	2,66	1,38	K>E**, G**; E>G**
Anfangsunterricht	1,41	,92	2,58	1,48	1,76	1,20	G>K**, E**; K>E**
Soziale Kompetenzen	2,76	1,39	1,61	1,00	2,48	1,29	E>K**, G**; K>G**
Emotionale Kompetenzen	2,59	1,37	1,35	,80	2,34	1,26	E>K**, G**; K>G**
individuelle Förderung	2,13	1,19	1,60	,94	2,06	1,14	E>K n. sig., G**; K>G**
Beobachtung und/ oder Dokumentation	2,89	1,52	1,49	,92	2,78	1,42	E>K n. sig., G**; K>G**
Schulfähigkeit	2,22	1,31	1,98	1,25	2,25	1,24	K>E n. sig., G n. sig.; E>G*
Schuleingangsuntersuchung	1,80	1,17	1,43	,86	1,74	1,05	E>K n. sig., G**; K>G**
Sprachstand	2,51	1,45	1,84	1,20	2,82	1,47	K>E*, G**; E>G**
Gesetzliche Regelungen	1,68	1,11	1,81	1,19	1,70	1,05	G>K n. sig., E n. sig.; K>E n.sig.
Historische Entwicklung	1,88	1,04	1,68	,89	2,31	1,05	K>E**, G**; E>G**
Bildungspläne	2,18	1,16	1,88	1,03	3,04	1,22	K>E**, G**; E>G**
Bildungsauftrag	2,78	1,24	2,12	1,12	3,06	1,11	K>E*, G**; E>G**

Schuleingangsmodelle	1,64	1,06	1,91	1,24	1,78	1,05	G>K*, E**; K>G*
Übergangstheorien	2,00	1,07	1,65	,95	2,53	1,12	K>E**, G**, E>G**
Übergangsbewältigung	2,19	1,39	1,51	,93	2,44	1,38	K>E n. sig., G**; E>G**
Heterogenität	1,73	1,12	1,86	1,13	2,12	1,16	K>G*, E**; G>E n. sig.
Inklusion	2,19	1,35	1,65	1,06	2,22	1,31	K>E n. sig., G**; E>G**
Übergangsgestaltung	2,00	1,13	1,60	,97	2,28	1,14	K>E**, G**, E>G**
Partizipation von Kindern	2,60	1,52	1,34	,77	2,45	1,34	E>K n. sig., G**; K>G**
Anschlussfähigkeit	1,53	,96	1,38	,75	1,78	1,06	K>E**, G**, E>G n. sig.
Kooperation mit Eltern	2,18	1,18	1,42	,72	2,21	1,10	K>E n. sig., G**; E>G**
Kooperation zwischen Kita und Schule	2,25	1,21	1,51	,76	2,47	1,10	K>E n. sig., G**; E>G**
Professionelle Haltung und/ oder Reflexivität	1,68	1,11	1,81	1,19	1,70	1,05	G>K n. sig., E n.sig.; K>E n. sig.
Evaluation, Supervision, Qualitätssicherung	1,97	1,22	1,20	,57	1,80	1,08	E>K*, G**; K>G**

Anmerkungen. MW = Mittelwerte und SD = Standardabweichungen für die einzelnen Bereiche getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik); * signifikant auf dem ,05 Niveau; ** signifikant auf dem 0,01 Niveau.

Für die Kategorie *übergangsbezogene Kompetenzen* lassen sich hinsichtlich aller Variablen signifikante Gruppenunterschiede ($p < ,05$) feststellen. Bis auf wenige Ausnahmen haben die Gruppen angehender Erzieher und Kindheitspädagogen signifikant höhere Mittelwerte als angehende Lehrer.

Angehende Erzieher weisen signifikant höhere Mittelwerte in den Bereichen „Entwicklungspsychologie“, „soziale Kompetenzen“ und „emotionale Kompetenzen“ auf; Kindheitspädagogen im Bereich „Vorläuferfähigkeiten“ und Grundschullehrer im Bereich „Anfangsunterricht“. Keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs (Erzieher, Kindheitspädagogen) lassen sich für die Bereiche „Lernmethodik“ und „individuelle Förderung“ erkennen. Diese Mittelwerte unterscheiden sich allerdings bedeutsam von denen der Studierenden des Grundschullehramts.

Innerhalb der Kategorie *Beobachtung und Dokumentation* unterscheiden sich angehende pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs in den Bereichen „Schulfähigkeit“ und „Schuleingangsuntersuchung“ bedeutsam von angehenden pädagogischen Fachkräften des Primarbereichs. Im Bereich „Sprachstand“ erzielen Studierende der Kindheitspädagogik deutlich höhere Mittelwerte.

Die Kategorie *Rahmenbedingungen* weist für alle Variablen deutliche Gruppenunterschiede auf. Für die Inhalte „historische Entwicklung“, „Bildungspläne“ und „Bildungsauftrag“ sind die Mittelwerte von angehenden Kindheitspädagogen signifikant höher, für den Inhalt „Schuleingangsmodelle“ die Mittelwerte von angehenden Grundschullehrern. Die Auseinandersetzung mit dem Bereich „gesetzliche Regelungen“ unterscheidet sich nicht bedeutsam zwischen den Gruppen.

Für die Kategorie *Transition und Übergangsbegleitung* finden sich zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Primarbereichs signifikante Unterschiede in den Bereichen „Übergangsbewältigung“ und „Inklusion“. Für die Themen „Heterogenität“ und „Übergangsgestaltung“ geben angehende Kindheitspädagogen eine deutlich intensivere Auseinandersetzung als die anderen beiden Professionen an.

Die Kategorie *Anschlussfähigkeit* wird nach Angaben der Studierenden der Kindheitspädagogik am intensivsten bearbeitet.

Für die Kategorien *Kooperation mit Eltern* und *Kooperation zwischen Kita und Schule* lassen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen angehenden Kindheitspädagogen und Erziehern feststellen. Sie erreichen deutlich höhere Mittelwerte als Studierende des Grundschullehramts.

Der Bereich *professionelle Haltung und/ oder Supervision* weist keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Bearbeitung auf.

Die Kategorie *Evaluation und Supervision* wird von angehenden Erziehern am intensivsten bearbeitet. Die Mittelwerte differieren signifikant von den anderen beiden Gruppen.

Da sich alle drei Gruppen geringfügig in ihrer Stichprobengröße unterscheiden und die Annahme der univariaten Normalverteilung nicht gegeben ist, wurde zur Ergebniskontrolle der MANOVA der nicht-parametrische (verteilungsfreie) Kruskal-Wallis-Test herangezogen. Die Analysen stimmen fast gänzlich mit der MANOVA überein. Alle Variablen mit Ausnahme der Variablen „gesetzliche Regelungen“ sowie „professionelle Haltung und Reflexivität“ (beide Themen: $K-W-T = 3,87$; $p = ,14$) weisen bedeutsame Gruppenunterschiede auf.

Diskriminanzanalyse

Um nicht nur Gruppenunterschiede zu prüfen, sondern auch die Beziehung zwischen den abhängigen Variablen zu analysieren, wurde im Anschluss an die MANOVA eine Diskriminanzanalyse berechnet (Field, 2005). Sie sagt die Gruppenmitgliedschaft

gemäß dem Ankreuzverhalten im Fragebogen vorher. Den Berechnungen wurden die Variable Gruppe (1 = E, 2 = G, 3 = K) und die insgesamt 27 Variablen aus der MANOVA zugrunde gelegt.

Die gewählten Einstellungen führten zu folgenden Ergebnissen:

Der Eigenwert gilt als ein Maß der Güte für die sichere Trennung der Gruppen. Mit einem Wert von ,88 auf der ersten Funktion spricht er für eine hohe Trennung und mit einem Wert ,38 auf der zweiten Funktion für eine akzeptable Trennung. Eine große Streuung zwischen den Gruppen und eine kleine Streuung innerhalb der Gruppen kann angenommen werden. Der kanonische Korrelationskoeffizient weist mit ,69 (erste Funktion) und ,52 (zweite Funktion) ebenfalls darauf hin. Die erste Diskriminanzfunktion kann 69 Prozent der Varianz aufklären, die zweite 30 Prozent. Die erste Funktion kann ergo den größten Beitrag zur Unterscheidung zwischen den Gruppen beitragen.

Die Koeffizienten der Strukturmatrix (siehe Tabelle 24) bieten Informationen über die (relative) Bedeutung der Variablen für die beiden Diskriminanzfunktionen. Die Interkorrelationen der Variablen untereinander sind herauspartialisiert. Es ergibt sich eine Rangfolge aller Variablen, die nach dem Gewicht ihrer Erklärungskraft zur Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit geordnet sind. Die höchste diskriminatorische Bedeutung der ersten Diskriminanzfunktion haben die Variablen „Beobachtung und Dokumentation“, „emotionale Kompetenzen“ und „Partizipation des Kindes“, die eine positive Korrelation zwischen Variablenwerten und Funktionswerten aufweisen (sprich in die gleiche Richtung streuen). Die Variable „Anfangsunterricht“ weist eine bedeutsame negative Korrelation mit gleichzeitig hoher diskriminatorischer Bedeutung auf. Eine höhere Intensität des Themas „Anfangsunterricht“ wirkt ergo in die gleiche Richtung wie beispielsweise eine niedrigere Intensität des Themas „Beobachtung und Dokumentation“. Die Variablen der zweiten Diskriminanzfunktion leisten einen wesentlich geringeren Erklärungsbeitrag.

Tabelle 24. Diskriminanzanalyse: Strukturmatrix

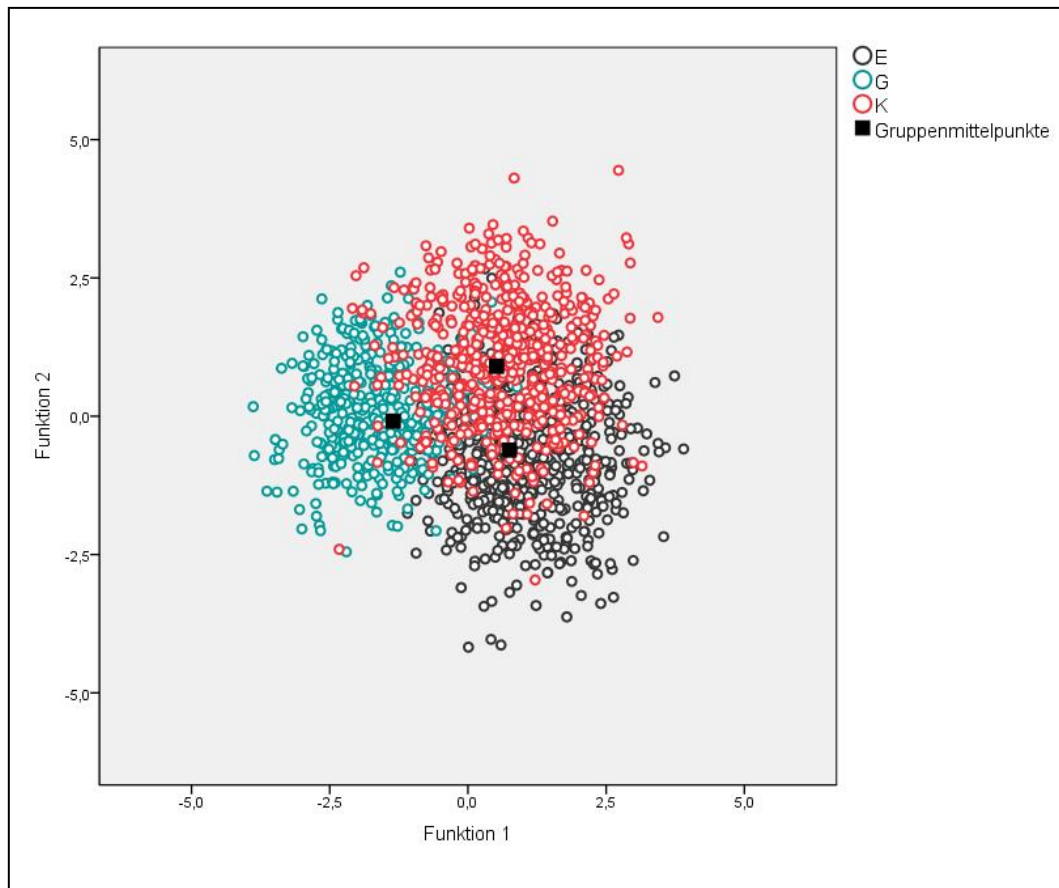
	Funktion	
	1	2
Beobachtung und/ oder Dokumentation	,509*	,023
Emotionale Kompetenzen	,483*	-,070
Partizipation von Kindern	,473*	-,007
Anfangsunterricht	-,429*	,127
Soziale Kompetenzen	,418*	-,083
Kooperation zwischen Kita und Schule	,387*	,199
Kooperation mit Eltern	,372*	,080
Evaluation, Supervision, Qualitätssicherung	,348*	-,058
Bildungsauftrag	,324*	,207
Übergangsbewältigung	,299*	,178
Lernmethodische Kompetenzen	,290*	-,049
Sprachstand	,276*	,193
Entwicklungspsychologie	,232*	-,069
Individuelle Förderung	,227*	-,006
Übergangsgestaltung	,227*	,204
Inklusion	,218*	,052
Schuleingangsuntersuchung	,164*	-,014
Schulfähigkeit	,097*	,031
Schuleingangsmodelle	-,096*	,068
Professionelle Haltung und/ oder Reflexivität ^a	-,053*	,000
Gesetzliche Regelungen	-,053*	,000
Bildungspläne	,259	,539*
Übergangstheorien	,251	,370*
Vorläuferfähigkeiten	,216	,352*
Historische Entwicklung	,173	,315*
Heterogenität	,002	,229*
Anschlussfähigkeit	,126	,194*

Anmerkungen. Gemeinsame Korrelationen innerhalb der Gruppen zwischen Diskriminanzvariablen und standardisierten kanonischen Diskriminanzfunktionen. Variablen sind nach ihrer absoluten Korrelationsgröße innerhalb der Funktion geordnet. * = Größte absolute Korrelation zwischen jeder Variablen und einer Diskriminanzfunktion; a. = Diese Variable wird in der Analyse nicht verwendet.

Das Streudiagramm der Gruppenzugehörigkeiten (Abbildung 37) gibt Aufschluss über die Verteilung der Funktionswerte aller Gruppen. Auf der Abszisse sind Werte der

ersten Diskriminanzfunktion abgetragen, auf der Ordinate die der zweiten Diskriminanzfunktion.

Abbildung 37. Diskriminanzanalyse: Streudiagramm der Gruppenzugehörigkeiten



Anmerkungen. Verteilung der Diskriminanzfunktionswerte aller Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik).

Es ist zu erkennen, dass sich die Werte der einzelnen Gruppen annähernd zu einem Klumpen zusammenfassen lassen mit einigen Abweichlern.

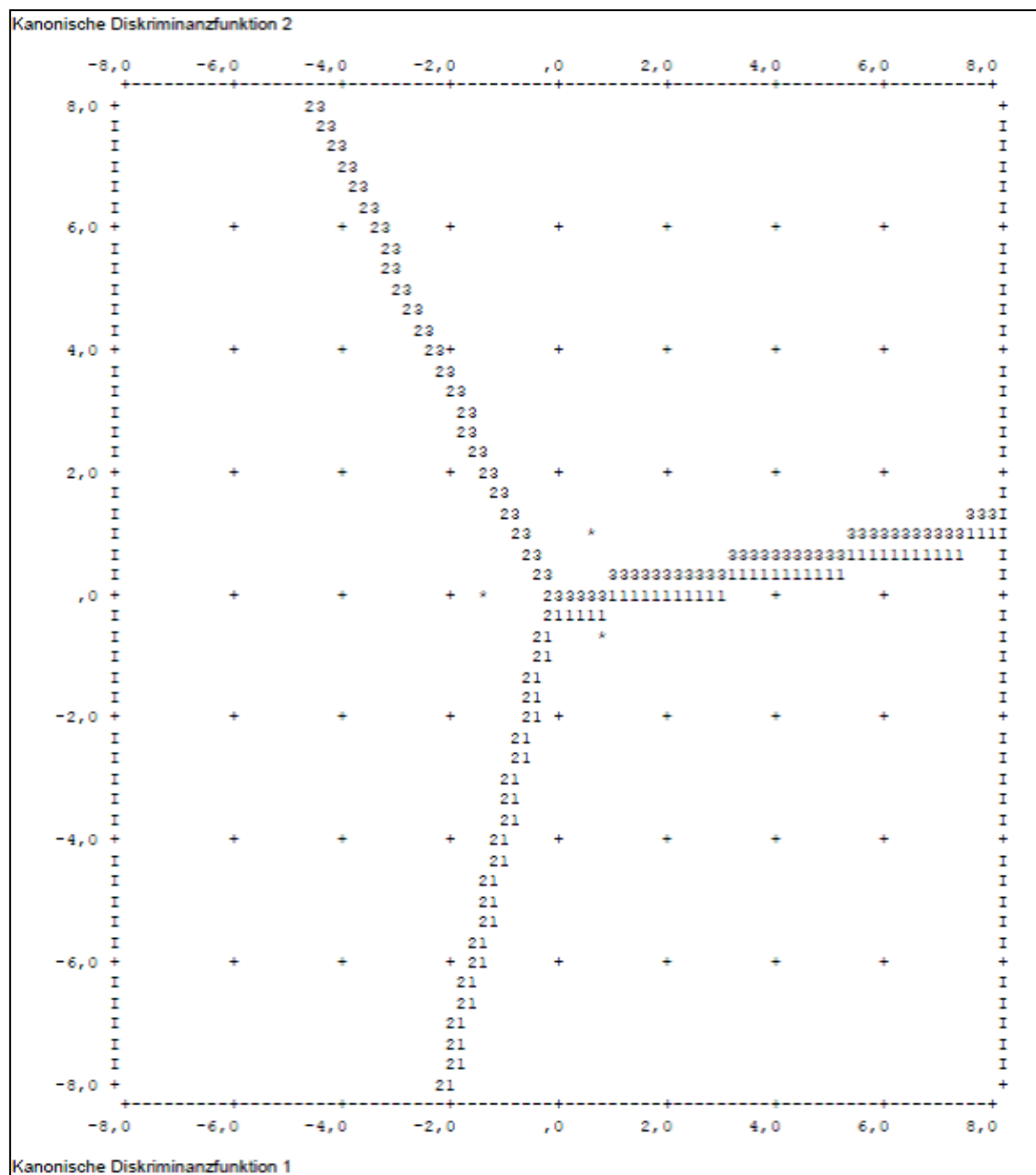
Unter Betrachtung aller Gruppen fällt folgendes Muster auf: Die Werte angehender Erzieher und Kindheitspädagogen sind eher im rechten Bereich der Diagrammhälfte zu finden, sprich im Bereich hoher Werte der ersten Diskriminanzfunktion. Angehende Grundschullehrer haben überwiegend Werte im linken Bereich der Diagrammhälfte und somit niedrigere Werte der ersten Diskriminanzfunktion. Die höchsten Werte der zweiten Diskriminanzfunktion sind für die angehenden Kindheitspädagogen festzustellen, die niedrigsten für die angehenden Erzieher. Allerdings ist die Höhe der Werte aller Gruppen und damit die geographische Lage ähnlicher als für die erste Diskriminanzfunktion. Die schwarzen Kästchen kennzeichnen die Funktionsmittelwerte der drei Gruppen. Am weitesten links liegt die Markierung für

Studierende des Grundschullehramts, die anderen beiden Gruppen liegen weiter rechts und unterscheiden sich lediglich in ihrer Höhe der Funktion 2.

Insgesamt ist festzuhalten, dass eine Unterscheidung zwischen den Gruppen anhand des Streudiagramms insbesondere zwischen elementar- und primärpädagogischen Qualifizierungswegen vorgenommen werden kann.

Die Gebietskarte der Gruppenzuordnungen (Abbildung 38) stellt – gleich des Streudiagramms – die Verteilung der Funktionswerte graphisch dar.

Abbildung 38. Diskriminanzanalyse: Gebietskarte der Gruppenzuordnungen



Anmerkungen. Symbole für Territorien: 1 = angehende Erzieher; 2 = angehende Grundschullehrer; 3 = angehende Kindheitspädagogen; * Gruppenzentroide; + haben keine inhaltliche Bedeutung, sondern deuten das Gitternetz an.

Die Darstellungsweise verdeutlicht den Sachverhalt in einer stilisierten Form. Auf der Abszisse werden die Werte der ersten Funktion, auf der Ordinate die der zweiten Funktion abgetragen. Gleich der Gruppenanzahl ist das Gebiet in drei Territorien aufgeteilt, dessen Zuordnung für jede Person anhand der Kombination beider Funktionswerte erfolgt. Im gesamten linken Bereich liegt das Territorium der angehenden Grundschullehrer. Auf der ersten Diskriminanzfunktion haben sie durchgehend niedrige Werte, auf der zweiten sowohl hohe als auch niedrige Werte. Das Gebiet der angehenden Kindheitspädagogen ist im oberen rechten Bereich zu finden. Sie erzielen in beiden Diskriminanzfunktionen hohe Werte. Für die Gruppe angehender Erzieher ist anhand der Abbildung ersichtlich, dass sich ihr Territorium im unteren, rechten Bereich befindet. Sie haben hohe Werte in der ersten und niedrige in der zweiten Diskriminanzfunktion.

Anhand der Werte aus der ersten Diskriminanzfunktion lässt sich zwischen angehenden Grundschullehrer auf der einen (niedrige Werte) und angehenden Kindheitspädagogen und Erzieher (hohe Werte) auf der anderen Seite unterscheiden. Die zweite Funktion trennt zwischen den angehenden elementarpädagogischen Fachkräften: angehende Kindheitspädagogen haben hohe Werte für beide Funktionen; angehende Erzieher haben hohe Werte für die erste und niedrige für die zweite Funktion.

Insgesamt wird deutlich, dass angehende Grundschullehrer am deutlichsten zu identifizieren sind (ersichtlich insbesondere durch das große Territorium). Zwischen den beiden anderen Gruppen, die eher dem elementarpädagogischen Bereich zugeordnet sind, ist ebenfalls eine Diskrimination möglich. Diese ist allerdings schwieriger zu treffen, was am kleineren Gebiet der beiden Gruppen erkennbar ist.

In Tabelle 25 wird die vorhergesagte mit der tatsächlichen Gruppenzugehörigkeit der Fälle verglichen.

Insgesamt werden 572 (121 Fälle angehende Erzieher, 270 Fälle angehende Grundschullehrer und 181 Fälle angehende Kindheitspädagogen) von 2063 Fällen bzw. 27,7 Prozent durch das Diskriminationsmodell fehlerhaft zugeordnet. Die korrekte Zuordnungsquote liegt ergo bei 72,3 Prozent. Mit der zusätzlich durchgeführten Kreuzvalidierung lässt sich die Stabilität der Vorhersage überprüfen. Dabei wird jeder Fall der Analyse durch Funktionen aus allen anderen Fällen unter Auslassung dieses Falls klassifiziert. Das Klassifizierungsergebnis ändert sich geringfügig auf 71,1 Prozent. Es ist festzuhalten, dass anhand des Ankreuzverhaltens im Fragebogen für die

übergangsrelevanten Themen 71,1 Prozent richtig auf die Gruppen angehender Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer geschlossen werden kann.

Tabelle 25. Diskriminanzanalyse: Klassifizierungsergebnisse b,c

		Gruppe	Vorhergesagte Gruppenmitgliedschaft			Gesamt
			E	G	K	
Original	Anzahl	E	475	164	153	792
		G	9	632	28	669
		K	112	106	384	602
	in %	E	60,0	20,7	19,3	100,0
		G	1,3	94,5	4,2	100,0
		K	18,6	17,6	63,8	100,0
Kreuzvalidiert	Anzahl	E	462	166	164	792
		G	9	628	32	669
		K	115	110	377	602
	in %	E	58,3	21,0	20,7	100,0
		G	1,3	93,9	4,8	100,0
		K	19,1	18,3	62,6	100,0

Anmerkungen. a. Die Kreuzvalidierung wird nur für Fälle in dieser Analyse vorgenommen. In der Kreuzvalidierung ist jeder Fall durch die Funktionen klassifiziert, die von allen anderen Fällen außer diesem Fall abgeleitet werden. b. 72,3% der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert. c. 71,1% der kreuzvalidierten gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Die Ergebnisse der MANOVA und der Diskriminanzanalyse zeigen auf, dass die Gruppen signifikante Mittelwertunterschiede in den Indikatoren der Übergangsthematik aufweisen.

Die H_0 ist für die Hypothese 2 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität von zentralen Themen für den Übergang Kita-Grundschule.

7.2.3 Hypothese 3: Gesamtbewertung der Übergangsthematik Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung

Hypothese 3

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Gesamtbewertung über die wahrgenommene Verankerung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen.

Die Gesamtbewertung setzt sich aus mehreren Aspekten zusammen: „Benotung“, „Wunsch nach stärkerer Bearbeitung des Themas Übergang Kita-Grundschule“ und „Berufsvorbereitung für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule in den Qualifikationswegen pädagogischer Fachkräfte“.

Zunächst werden die Ergebnisse relevanter Häufigkeitsanalysen dargestellt. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen durch Kreuztabellen, die im Anschluss aufgeführt werden.

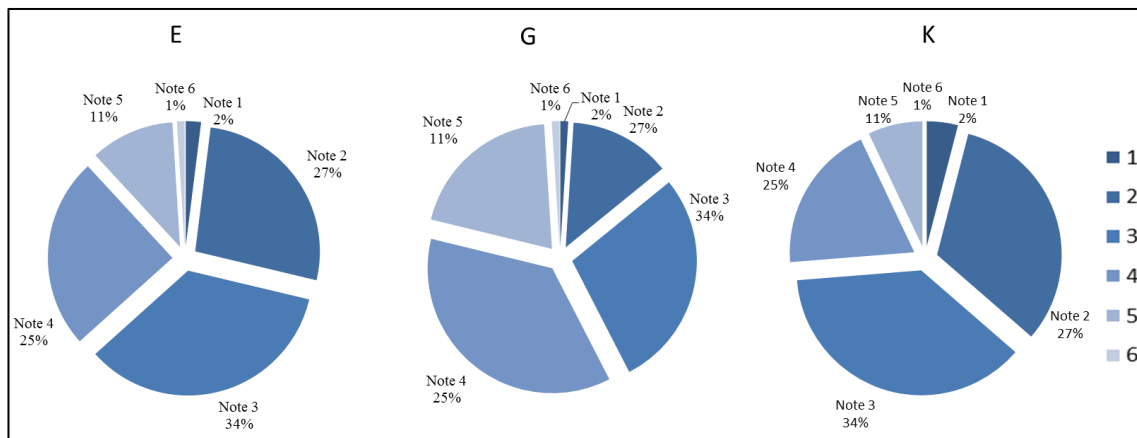
7.2.3.1 Benotung: Deskriptive Statistik

Die Fragebogenteilnehmer wurden gefragt, welche Note sie ihrem Ausbildungs-/Studiengang im Hinblick auf die Bearbeitung des Themas „Übergang Kita-Grundschule“ insgesamt geben würden. Eine Noteneinschätzung durch die Onlinefragebogenteilnehmenden erfolgte nur dann, wenn sie zuvor angegeben haben, dem Thema „Übergang Kita-Grundschule“ im Studium bzw. in der Ausbildung begegnet zu sein. Gemäß der Abbildung 20 (S. 141f.) betraf dies 92% der angehenden Kindheitspädagogen, 93% der angehenden Erzieher und 63% der angehenden Grundschullehrer.

Die mittlere Noten liegen für angehende Erzieher bei 3,1 ($SD = 1,04$), für angehende Grundschullehrer bei 3,6 ($SD = 1,01$) und für angehende Kindheitspädagogen bei 3,0 ($SD = 0,99$). Die Höhe der Standardabweichungen in jeder Gruppe spricht für ein heterogenes Antwortverhalten.

Die Abbildung 39 veranschaulicht, dass die Note 1 und 6 sehr selten vergeben werden. Von angehenden Erziehern (35%) und Kindheitspädagogen (37%) wird die Note 3 am häufigsten genannt, von angehenden Grundschullehrern die Note 4 (36%). Ein Fünftel der Studierenden des Grundschullehramts entscheiden sich ferner für die Note 5 (im Vergleich zur Gruppe angehende Erzieher: 11%; angehende Kindheitspädagogen: 7%). Für die Gruppe der angehenden Grundschullehrer ist festzustellen, dass über 50% eine Bewertung schlechter als Note 3 abgeben. Die Brisanz dieses Ergebnisses wird besonders deutlich, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass im Vorfeld 36,6% angaben, den Übergang Kita-Grundschule als Gegenstand der Lehre nicht erlebt zu haben (Abbildung 20, S.141). Eine Noteneinschätzung erfolgte ergo lediglich von 63,4% der angehenden Grundschullehrer.

Abbildung 39. Benotung der Umfrageteilnehmer hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs im Studium/in der Ausbildung



Anmerkungen. Vergabe von Schulnoten (1 = „sehr gut“, 2 = „gut“, 3 = „befriedigend“, 4 = „ausreichend“, 5 = „mangelhaft“, 6 = „ungenügend“) getrennt nach Gruppen (E: N = 658; G: N = 424; K: N = 552). Angaben in Prozent. Die fehlenden Werte (E:134; G:245; K:50) ergeben sich aus der Angabe, der Übergangsthematik im Studium/in der Ausbildung nicht begegnet zu sein.

Abbildung 40 schlüsselt zusätzlich die Bewertungsergebnisse nach Bundesländern auf. Es werden Unterschiede nicht nur zwischen den Gruppen, sondern auch innerhalb der Gruppen ersichtlich. Die Standardabweichung beträgt für jede Gruppe in jedem Bundesland circa eins und weist auf ein heterogenes Bewertungsverhalten hin.

Innerhalb der Gruppen

In der **Gruppe angehender Erzieher** sind die besten Bewertungen in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg und Berlin festzustellen. Bremen und Saarland erhalten die niedrigsten Benotungswerte.

Für die **Gruppe angehender Grundschullehrer** gilt eine abweichende Reihenfolge. Die ersten Ränge besetzen Berlin, Thüringen und Bayern; die letzten Ränge Hamburg, Brandenburg und Schleswig-Holstein.

In der **Gruppe angehender Kindheitspädagogen** liegen die besten Bewertungen für Brandenburg, Bayern und Hessen vor, die letzten Plätze belegen Hamburg und Rheinland-Pfalz.

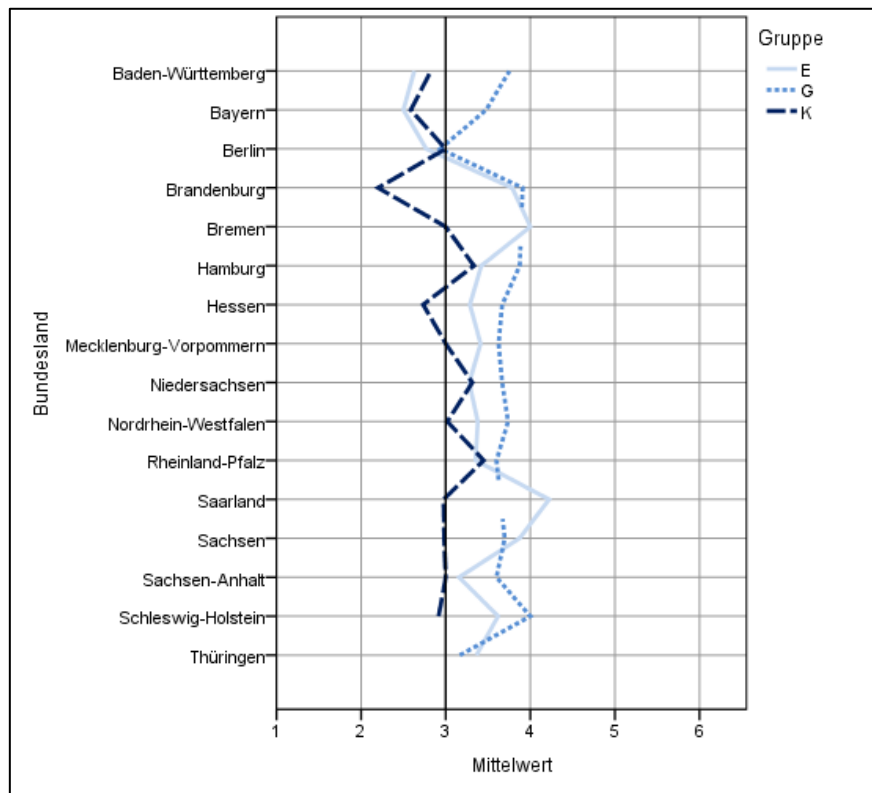
Zwischen den Gruppen

Die mittlere Benotung fällt zwischen den Gruppen sehr unterschiedlich für die Bundesländer aus. Vergleichsweise nahe beieinander liegende Mittelwerte aller Gruppen sind für die Bundesländer Berlin, Hamburg und Rheinland-Pfalz festzustellen.

Angehende Kindheitspädagogen geben für die Mehrzahl der Bundesländer im Mittel die besten Bewertungen (erkennbar an den vergleichsweise niedrigen Mittelwertwerten)

an. **Angehende Grundschullehrer** weisen mit Ausnahme von Berlin und Thüringen sehr homogene mittlere Notenbewertungen auf. Gleichzeitig sind die Mittelwerte im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen in vielen Bundesländern (Ausnahmen: Berlin, Sachsen, Thüringen) am höchsten, was mit einer insgesamt negativen Notenvergabe einhergeht.

Abbildung 40. Bundesländerspezifische Benotung hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs im Studium/in der Ausbildung



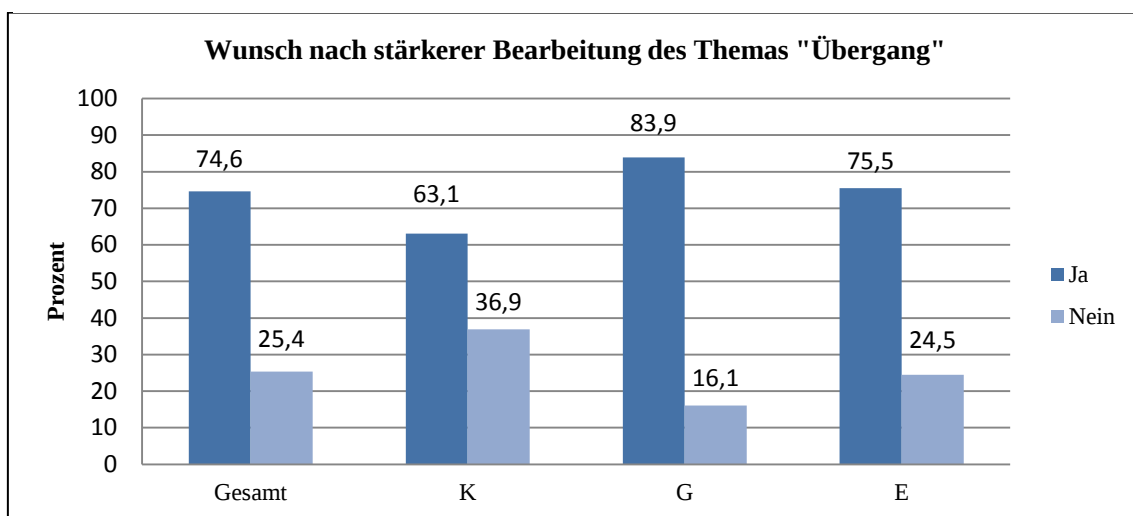
Anmerkungen. Anzahl der Umfrageteilnehmer (Prozent in Klammern) für die einzelnen Bundesländer getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehrer, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Schulnoten): 1 = „sehr gut“, 2 = „gut“, 3 = „befriedigend“, 4 = „ausreichend“, 5 = „mangelhaft“, 6 = „ungenügend“. BW [E: 132 (20,1%); G: 69 (16,3%); K: 178 (32,2%)]; BY [E: 48 (7,3%); G: 111 (26,2%); K: 29 (5,3%)]; BE [E: 13 (2,0%); G: 15 (3,5%); K: 49 (8,9%)]; BB [E: 28 (4,3%); G: 11 (2,6%); K: 5 (0,9%)]; HB [E: 2 (0,3%); K: 9 (1,6%)]; HH [E: 19 (2,9%); G: 16 (3,8%); K: 21 (3,8%)]; HE [E: 35 (5,3%); G: 15 (3,5%); K: 30 (5,4%)]; MV [E: 17 (2,6%); G: 8 (1,9%); K: 1 (0,2%)]; NI [E: 97 (14,7%); G: 33 (7,8%); K: 35 (6,3%)]; NRW [E: 132 (20,1%); G: 57 (13,4%); K: 56 (10,1%)]; RP [E: 17 (2,6%); G: 5 (1,2%); K: 29 (5,3%)]; SL [E: 9 (1,4%); K: 40 (7,2%)]; SN [E: 47 (7,1%); G: 33 (7,8%); K: 53 (9,6%)]; ST [E: 19 (2,9%); G: 5 (1,2%); K: 5 (0,9%)]; SH [E: 21 (3,2%); G: 34 (8,0%); K: 12 (2,2%)]; TH [E: 22 (3,3%); G: 12 (2,8%)].

Insgesamt ist festzuhalten, dass die mittlere Notenvergabe seitens der angehenden pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs positiver ausfällt als die der angehenden Grundschullehrer. Allerdings wird deutlich, dass über alle Gruppen hinweg nicht von einer *sehr guten* bis *guten* mittleren Benotung auszugehen ist, sondern eher Benotungen im befriedigenden Bereich vorliegen. Für angehende Grundschullehrer zeichnet sich tendenziell eine Notenvergabe im *ausreichenden* Bereich ab.

7.2.3.2 Wunsch nach stärkerer Bearbeitung des Themas „Übergang Kita-Grundschule: Deskriptive Statistik

Alle Fragebogenteilnehmer wurden gebeten anzugeben, ob sie sich innerhalb ihres Qualifikationsweges eine stärkere Bearbeitung des Themas „Übergang Kita-Grundschule“ gewünscht hätten (siehe Abbildung 41). In allen drei Gruppen wird die Antwortmöglichkeit *Ja* am häufigsten gewählt. Insbesondere Studierende des Grundschullehramts wünschen sich am häufigsten eine stärkere Bearbeitung der Thematik (83,9%). Es folgen angehende Erzieher (75,5%) und angehende Kindheitspädagogen (63,1%).

Abbildung 41. Wunsch nach stärkerer Bearbeitung hinsichtlich der Übergangsthematik



Frage: Hätten Sie sich in der Ausbildung/im Studium eine stärkere Bearbeitung des Themas "Übergang von der Kita in die Grundschule" gewünscht? (E: n = 792; G: n = 669; K: n = 602).

Allen Umfrageteilnehmern wurde im Anschluss an die Beantwortung des Fragebogens die Möglichkeit eröffnet, Anmerkungen zu geben. Ähnlich der statistischen Auswertung formulieren viele Schüler bzw. Studierende explizit den Wunsch nach stärkerer Bearbeitung der Übergangsthematik in der Ausbildung bzw. im Studium. Anhand der Äußerungen können konkrete Wünsche abgeleitet werden, die von Mitgliedern aller Gruppen übereinstimmend genannt werden:

Höhere Bearbeitung der Thematik

Teilnehmer aus allen drei Gruppen äußern, dass sie sich eine höhere Bearbeitung der Übergangsthematik wünschen. Studierende der Kindheitspädagogik schreiben beispielsweise:

„Ich würde mir wirklich wünschen, dass dieses Thema ausführlicher thematisiert wird.“

Zwei Fachschüler schrieben exemplarisch:

„Für die zukünftigen Auszubildenden wünsche ich mir, dass diese eine größere Möglichkeit bekommen sollte sich mit dem Thema "Übergang Kindergarten-Schule" auseinanderzusetzen.“

„Eine Änderung/Erweiterung der Ausbildung zu diesem Thema wäre wünschenswert und ist notwendig.“

Von Studierenden des Grundschullehramts ist z.B. zu lesen:

„Diese Thematik ist eine tolle Anregung, die mehr in der Lehramtsausbildung berücksichtigt werden sollte!“

„Ich finde insgesamt, dass das Studium mehr auf den Übergang von der Kita zur Grundschule eingehen könnte, da es vor allem für unseren späteren Beruf auch von Bedeutung ist, sich mit diesem Übergang auszukennen.“

Höherer Praxisbezug

Teilnehmer aus allen Gruppen bemängeln den geringen Praxisbezug der Übergangsthematik innerhalb des Qualifikationswegs und äußern diesbezügliche Verbesserungswünsche:

„Ich hätte mir gern mehr Praxis gewünscht.“

Dieser Satz ist stellvertretend für viele analoge Anmerkungen seitens der Gruppe angehender Erzieher zu lesen. Eine angehende Kindheitspädagogin formuliert ihren Wunsch ausführlicher:

„Ich hätte mir mehr Praxisbezug zu diesem Thema gewünscht z.B. Beispiele für Übungen und Spiele, die die Kinder auf die Grundschule vorbereiten.“

Ein angehender Grundschullehrer präzisiert:

„Bei meinem Studium fehlt mir vor allem der praktische Anteil. Es wäre schön, wenn die Uni auch Möglichkeiten anbieten würde, den Übergang von der Kita zur Grundschule direkt mitzuerleben und zu untersuchen.“

Perspektiverweiterung

In der Gruppe der Studierenden der Kindheitspädagogik und des Grundschullehramts werden Wünsche geäußert, die sich auf die Erweiterung der eigenen und der je anderen professionsspezifischen Sichtweite bezieht und die der anderen.

Eine angehende Grundschullehrerin schreibt:

„Ich habe festgestellt, dass ich über keine Grundlagen im Bereich des Kindergartens verfüge. Ich musste mir alles erst anlesen. Daher sollte die

Vernetzung von beiden Bereichen deutlich vergrößert werden. Im Sinne des Kindes!“

Angehende Kindheitspädagogen formulieren das gleiche Anliegen:

„Der Blick von der Warte der Grundschule fehlt den Studiengängen der Frühpädagogik“.

„Besonders der Anfangsunterricht und Dinge wie "Lernen lernen" sollten im Studium ergänzt werden. Dazu passiert aktuell sehr wenig bis gar nichts. Ich kann Eltern dahingehend nicht beraten und die Kinder nicht vorbereiten.“

Verbindlichkeit der Bearbeitung

In vielen Anmerkungen der Schüler bzw. Studierenden wird deutlich, dass Lehrveranstaltungen zur Übergangsthematik oft nicht verpflichtend angeboten werden. Eine angehende Grundschullehrerin wünscht sich explizit eine verbindliche Verankerung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen:

„Da ich modularisiert studiere, kann ich mich in verschiedene Seminare einwählen. Eines meiner Seminare hieß \"Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule\", aus welchem ich sehr viel über die Zusammenhänge und Gegebenheiten beider Institutionen gelernt habe. Dieses Seminar ist jedoch wie erwähnt nur ein Wahlseminar und nicht jeder Student muss es belegen. Sollte es aber!“

Den Äußerungen von Teilnehmern der anderen beiden Gruppen sind ähnliche Wünsche zu entnehmen, wobei die Formulierungen Defizite der Verankerung der Übergangsthematik in der Ausbildung/ im Studium offenbaren.

7.2.3.3 Berufsvorbereitung für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule in den Qualifikationswegen pädagogischer Fachkräfte: Deskriptive Statistik

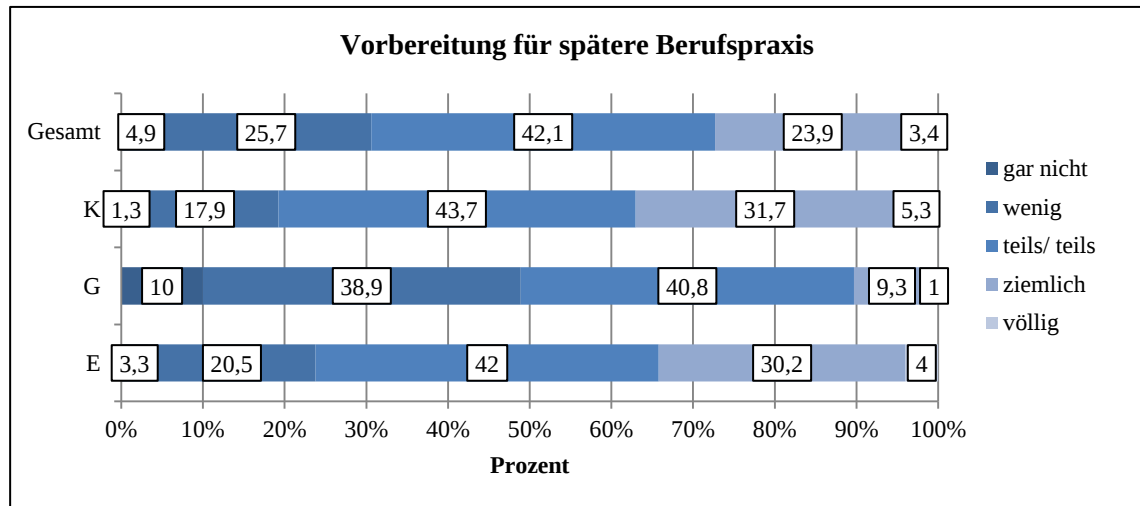
Am Ende der Online-Umfrage wurden alle Teilnehmer aufgefordert, ihren Grad der Sicherheit in der Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule im Hinblick auf die spätere Berufspraxis anzugeben. Zur Verfügung stand ihnen eine fünfstufige Skala von *gar nicht sicher* bis *völlig sicher*.

Die Auswertung der Antworten ergab einen Durchschnittswert für zukünftige Erzieher von 3,11 (SD = 0,89), für zukünftige Grundschullehrer von 2,52 (,84) und für zukünftige Kindheitspädagogen von 3,22 (,85). Angehende Grundschullehrer unterscheiden sich signifikant von den beiden anderen Gruppen ($p < 0,01$). Sie schätzen ihre Vorbereitung für die spätere Berufspraxis in Bezug auf die Übergangsthematik

tendenziell geringer ein. Zwischen angehenden Kindheitspädagogen und Erziehern sind hingegen keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede feststellbar ($p \geq 0,5$).

Abbildung 42 zeigt die genaue Analyse der Antwortverteilung über alle drei Gruppen.

Abbildung 42. Vorbereitung für spätere Berufspraxis hinsichtlich der Übergangsthematik

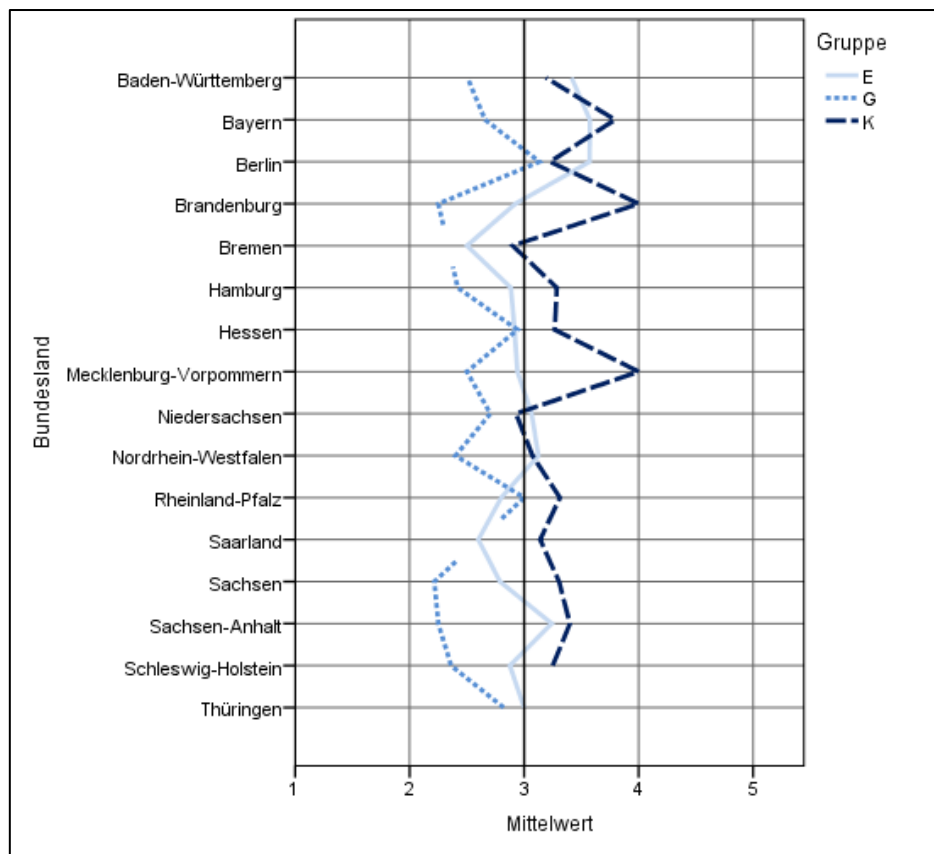


Frage: "Übergang Kita - Grundschule" in der Ausbildung/im Studium: Wie sicher fühlen Sie sich insgesamt für die spätere Berufspraxis vorbereitet?

Unter Zusammenfassung der beiden Kategorien, die jeweils eine hohe (*ziemlich, völlig*) oder eine niedrige (*gar nicht, wenig*) Vorbereitung in der Wahrnehmung der Studierenden bzw. Schüler repräsentieren, werden die Gruppenunterschiede zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs (Kindheitspädagogen und Erzieher) und des Primarbereichs (Grundschullehrer) offensichtlich:

Knapp die Hälfte der Studierenden des Grundschullehramts (49%) fühlen sich *wenig* bis *gar nicht* sicher vorbereitet, für die anderen beiden Gruppen fällt der Prozentwert deutlich geringer aus (E: 24%; K: 19%). Ein Drittel der angehenden pädagogischen Fachkräfte des Elementarbereichs schätzt sich als *ziemlich* bis *völlig* sicher vorbereitet für die Berufspraxis ein. Abbildung 43 stellt zusätzlich die mittleren Antwortangaben der Gruppen für die einzelnen Bundesländer dar.

Abbildung 43. Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Übergangsthematik aus Sicht der Lernenden



Frage: „Übergang Kita- Grundschule“ im Studium: Wie sicher fühlen Sie sich insgesamt für die spätere Berufspraxis vorbereitet?

Anmerkungen. Anzahl der Umfrageteilnehmer (Prozent in Klammern) für die einzelnen Bundesländer getrennt nach Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Sicherheitsgrad hinsichtlich der Vorbereitung für die Berufspraxis): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“. BW [E: 135 (17,0%), G: 101 (15,1%); K: 184 (30,6%)]; BY [E: 54 (6,8%); G: 135 (20,2%); K: 29 (4,8%)]; BE [E: 14 (1,8%); G: 15 (2,2%); K: 53 (8,8%)]; BB [E: 53 (6,7%); G: 12 (1,8%); K: 5 (0,8%)]; HB [E: 2 (0,3%); K: 10 (1,7%)]; HH [E: 26 (3,3%); G: 31 (4,6%); K: 21 (3,5%)]; HE [E: 48 (6,1%); G: 17 (2,5%); K: 30 (5,0%)]; MV [E: 17 (2,1%); G: 12 (1,8%); K: 1 (0,2%)]; NI [E: 122 (15,4%); G: 61 (9,1%); K: 42 (7,0%)]; NRW [E: 144 (18,2%); G: 80 (12,0%); K: 69 (11,5%)]; RP [E: 20 (2,5%); G: 5 (0,7%); K: 32 (5,3%)]; SL [E: 10 (1,3%); K: 50 (8,3%)]; SN [E: 71 (9,0%); G: 51 (7,6%); K: 59 (9,8%)]; ST [E: 29 (3,7%); G: 16 (2,4%); K: 5 (0,8%)]; SH [E: 24 (3,0%); G: 105 (15,7%); K: 12 (2,0%)]; TH [E: 23 (2,9%); G: 28 (4,2%)].

Die Verläufe innerhalb und zwischen den Gruppen unterscheiden sich stark:

Innerhalb der Gruppen

Angehende Erzieher aus Bayern, Baden-Württemberg und Berlin fühlen sich im Mittel am sichersten für die spätere Berufspraxis vorbereitet. Am wenigsten vorbereitet sehen sich **angehende Erzieher** aus Bremen, dem Saarland und Sachsen.

Für **angehende Grundschullehrer** gilt entsprechendes: Berlin, Rheinland-Pfalz, Hessen werden die höchsten Mittelwerte zugesprochen, Sachsen, Brandenburg, Sachsen-Anhalt die niedrigsten.

Angehende Kindheitspädagogen, die in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Bayern studieren, fühlen sich im Mittel am sichersten auf die spätere Berufspraxis vorbereitet. Für Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gilt umgekehrtes.

Zwischen den Gruppen

Es wird ersichtlich, dass sich die **Gruppe angehender Kindheitspädagogen** in fast allen Bundesländern im Mittel sicherer vorbereitet fühlt (Ausnahmen: Baden-Württemberg, Berlin und Niedersachsen). Sie haben in jedem Bundesland einen Mittelwert von mindestens 3 (*teils/teils*). Die **Gruppe angehender Grundschullehrer** aller Bundesländer bis auf Rheinland-Pfalz und Hessen fühlt sich vergleichsweise am wenigsten sicher vorbereitet. Die **Gruppe angehender Erzieher** liegt für die Mehrzahl der Bundesländer im Mittelfeld. In Baden-Württemberg und Berlin schätzen sie sich im Vergleich zu den anderen Bundesländern am sichersten ein, im Saarland und in Bremen am wenigsten sicher.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass ein sehr heterogenes Antwortverhalten bezüglich der wahrgenommen Berufsvorbereitung für die Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule innerhalb und zwischen den Gruppen zu verzeichnen ist.

Insgesamt ist allerdings festzuhalten, dass sich die Gruppe der Kindheitspädagogen in den meisten Bundesländern in der Tendenz Mittel am sichersten vorbereitet fühlt.

Allen Umfrageteilnehmern wurde im Anschluss an die Beantwortung des Fragebogens die Möglichkeit eröffnet, Anmerkungen zu geben.

Mitglieder aller Gruppen äußern, dass sie sich zu wenig vorbereitet für die Praxis fühlen:

Eine Studierende der Kindheitspädagogik formuliert beispielsweise:

„Ich beschäftige mich derzeit mit meiner BA-Arbeit zum Thema "Übergang/Transition von der Krippe in den Kindergarten" und bin eher durch diese Arbeit gut auf die spätere Praxis vorbereitet, nicht durch die Seminar- und Vorlesungsinhalte zum Thema "Übergang" im Studium und in der Ausbildung.“

Eine Fachschülerin schreibt exemplarisch:

„Wirklich vorbereitet wurde ich durch meine Ausbildungszeit nicht. Es wurde Wissen angeschnitten, jedoch nicht vertieft.“

Gleiche Äußerungen sind unter den Studierenden des Grundschullehramts zu finden:

„Insgesamt fühle ich mich durch das Studium nicht sehr gut vorbereitet. Ich hoffe da eher auf das Referendariat, um viele praktische Erfahrungen sammeln

zu können und viele theoretische Dinge auch in der Praxis ausprobieren zu können.“

7.2.3.4 Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 3

Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede hinsichtlich der Vergabe von Schulnoten

Zur Überprüfung der Hypothese wurde ein Kruskal-Wallis-Test gerechnet. Die ordinalskalierte Variable „Schulnote“ bildete die abhängige Variable (AV). Unabhängige Variable (UV) war die „Gruppenzugehörigkeit“ (Fachschüler, Studierende des Grundschullehramts, Studierende der Kindheitspädagogik).

Tabelle 26 zeigt auf, dass ein signifikanter Unterschied in den zentralen Tendenzen der Schulnotenvergabe für die Bearbeitung des Übergangs Kita-Grundschule in den Qualifikationswegen ($H = 106,27$; $p < 0,01$) zwischen den Gruppen besteht.

Tabelle 26. Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede zum Merkmal Schulnote hinsichtlich der Bearbeitung der Übergangsthematik

Unabhängige Variable: Gruppe	Wert	Freiheitsgrade	Anzahl Zellen mit erwarteter Häufigkeit < 5	Signifikanz (2-seitig)	Paarweise Vergleiche
Schulnote	106,27	2	0	< 0,01	G>E***>K**

Anmerkungen. * signifikant auf dem ,05 Niveau; ** signifikant auf dem 0,01 Niveau.

Um zu prüfen, zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen, wurden als Post-Hoc-Tests paarweise Vergleiche gerechnet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass zwischen allen drei Gruppen bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Schulnotenvergabe bestehen ($p < 0,01$).

Kreuztabellen: Gruppenunterschiede hinsichtlich des Wunschs nach stärkerer Bearbeitung der Übergangsthematik im Studium/ in der Ausbildung

Zur Überprüfung der Hypothese wurde für das Merkmal Gruppe je eine Kreuztabelle gerechnet.

Tabelle 27. Kreuztabellen: Gruppenunterschiede zum Merkmal Schulnote hinsichtlich dem Wunsch nach stärkerer Bearbeitung der Übergangsthematik

Unabhängige Variable: Gruppe	Wert	Freiheitsgrade	Anzahl Zellen mit erwarteter Häufigkeit < 5	Signifikanz (2-seitig)
Wunsch nach stärkerer Bearbeitung	72,44	2	0	< 0,01

Tabelle 27 zeigt auf, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach stärkerer Bearbeitung der Übergangsthematik im Studium/ in der Ausbildung und der Gruppenzugehörigkeit ($\chi^2 = 72,44$; $p < 0,01$) besteht.

Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede hinsichtlich der eingeschätzten Sicherheit der Gestaltung des Übergangs Kita-Schule für die spätere Berufspraxis

Zur Überprüfung der Hypothese wurde ein Kruskal-Wallis-Test gerechnet. Die intervallskalierte Variable „Sicherheit der Übergangsgestaltung“ bildete die abhängige Variable (AV). Unabhängige Variable (UV) war die „Gruppenzugehörigkeit“ (Fachschüler, Studierende des Grundschullehramts, Studierende der Kindheitspädagogik).

Tabelle 28 zeigt auf, dass ein signifikanter Unterschied in den zentralen Tendenzen der eingeschätzten Sicherheit der Übergangsgestaltung ($H = 225,55$; $p < 0,01$) zwischen den Gruppen besteht.

Tabelle 28. Kreuztabellen: Gruppenunterschiede zum Merkmal „eingeschätzte Sicherheit der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis“ hinsichtlich der Übergangsthematik

Gruppe	Wert	Freiheitsgrade	Anzahl Zellen mit erwarteter Häufigkeit < 5	Signifikanz (2-seitig)	Paarweise Vergleiche
Merkmal:					
Eingeschätzte Sicherheit der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis hinsichtlich der Übergangsthematik	225,22	2	0	< 0,01	K>E**, K, E>G**, K>E n. sig

Anmerkungen. Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). * signifikant auf dem ,05 Niveau; ** signifikant auf dem 0,01 Niveau.

Um zu prüfen, zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen, wurden als Post-Hoc-Tests paarweise Vergleiche gerechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich zwischen den beiden Gruppen angehender Erzieher und angehender Kindheitspädagogen keine bedeutsamen Unterschiede bestehen ($p = 0,14$). Zwischen allen weiteren Dyadenkombinationen lassen sich statistisch bedeutsame Differenzen auf dem Signifikanzniveau von 0,05 feststellen.

Unter Einbezug aller Teilergebnisse (Benotung, Wunsch nach stärkerer Bearbeitung der Übergangsthematik, Sicherheit der Übergangsgestaltung) wird deutlich, dass bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Gesamtbewertung über die

wahrgenommene Verankerung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen bestehen.

Die H_0 ist für die Hypothese 3 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Gesamtbewertung über die wahrgenommene Verankerung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen.

7.3 Verankerung der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung unter Beachtung des Inklusionskonzepts aus der Perspektive von angehenden Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern (Fragestellung 2)

Fragestellung 2:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Inklusion generell und mit Fokus auf den Übergang Kita-Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Die folgenden Darstellungen dienen der Prüfung der zugehörigen Hypothesen 4 bis 7.

7.3.1 Hypothese 4: Intensität der Bearbeitung der Inklusionsthematik in Ausbildung und Studium mit und ohne Übergangsbezug

Hypothese 4:

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität von relevanten Themen für die Inklusionsthematik („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

Die Teilnehmer wurden gebeten jeweils eine Einschätzung abzugeben, wie intensiv das Thema *Inklusion* ohne (Variable „Inklusion generell“) und mit (Variable „Inklusion übergangsbezogen“) inhaltlichen Bezug auf den Übergang Kita-Grundschule innerhalb des Studiums bzw. der Ausbildung auf einer Skala von *gar nicht intensiv* bis *völlig intensiv* bearbeitet wurde.

Zunächst werden die Ergebnisse deskriptiver Statistiken für die beiden Variablen dargestellt. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen durch eine MANOVA mit anschließenden Post-hoc-Tests.

7.3.1.1 Deskriptive Statistik

Tabelle 29 zeigt zunächst eine Übersicht der Deskriptivstatistik für beide Variablen getrennt nach den Gruppen angehende Erzieher, Grundschullehrer und Kindheitspädagogen. Deskriptiv wird ersichtlich, dass in allen drei Gruppen der Mittelwert für die Variable „Inklusion generell“ höher ist als für die Variable „Inklusion

übergangsbezogen“. Die Höhe der Standardabweichungen lässt neben Unterschieden zwischen den Gruppen auch Unterschiede innerhalb der Gruppen vermuten.

Tabelle 29. Deskriptive Statistik: Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“

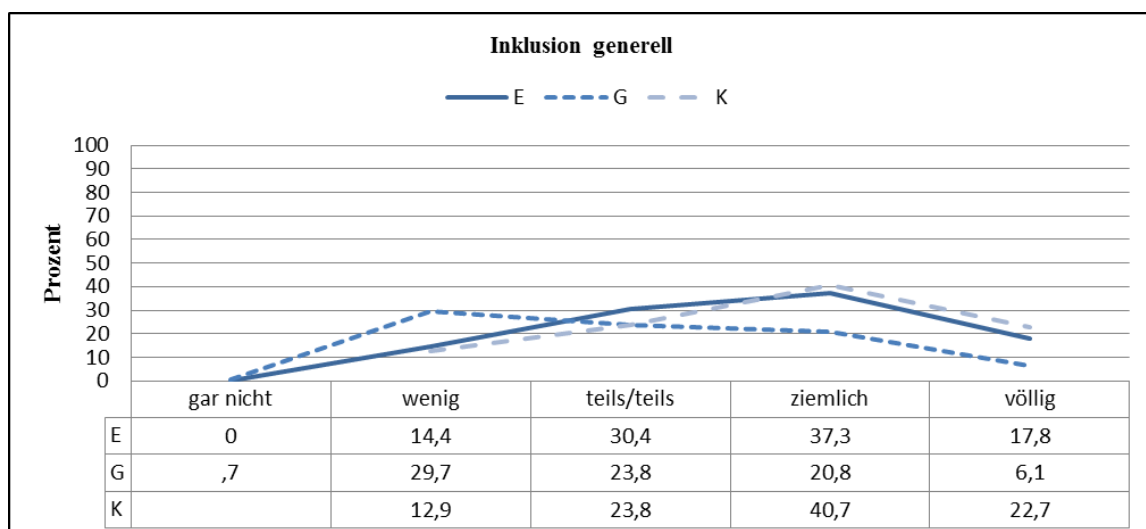
Variablen (AVs)	Fachschüler (E)		Studierende des Grundschullehramts (G)		Studierende der Kindheitspädagogik (K)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Inklusion generell	3,59	,94	3,02	,98	3,73	,95
Inklusion übergangsbezogen	2,48	1,37	1,78	1,13	2,27	1,31

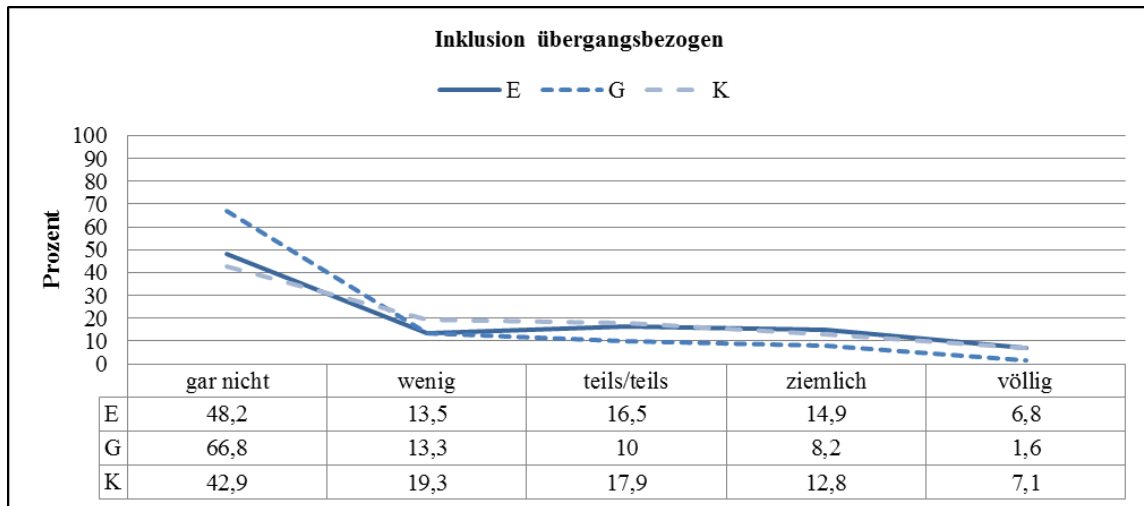
Anmerkungen: AV= abhängige Variable; M= Skalenmittelwert; SD= Standardabweichung. Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik. N_{gesamt}: 1714, davon E: 61; K = 560; G = 543.

Abbildung 44 gibt Aufschluss über die Häufigkeitsverteilung der Antworten getrennt nach der Gruppenzugehörigkeit. Hinsichtlich der Variable „Inklusion generell“ zeigt sich deskriptiv, dass der Schwerpunkt der Verteilung für Gruppen angehender Kindheitspädagogen und Erzieher jeweils bei *ziemlich intensiv* liegt. Die häufigsten Antworten der angehenden Grundschullehrer wurden hingegen im Bereich *wenig intensiv* gegeben. Ferner ähneln sich die Profile der beiden Gruppen angehender Kindheitspädagogen und Erzieher.

Die Variable „Inklusion übergangsbezogen“ bringt für die drei Gruppen einen Verteilungsschwerpunkt von *gar nicht intensiv* hervor. Deskriptiv weisen die Profilverläufe aller drei Gruppen Ähnlichkeiten auf.

Abbildung 44. Häufigkeitsverteilung der Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“





Anmerkungen. Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik. Variable „Inklusion generell“: n_{gesamt} :1714, davon E: 611 (181 fehlende Werte); K =560 (42 fehlende Werte); G = 543 (126 fehlende Werte). Variable „Inklusion übergangsbezogen“: n_{gesamt} : 2063, davon E: 792; K = 602; G = 669.

7.3.1.2 Multivariate Statistik: Prüfung der Hypothese 4

MANOVA mit anschließenden Post-hoc-Tests

Zur Überprüfung der Hypothese wurde eine Multivariate Varianzanalyse (MANOVA) gerechnet. Die zwei Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“ bildeten die abhängigen Variablen (AVs). Unabhängige Variable (UV) bzw. fester Faktor war die „Gruppenzugehörigkeit“ (Fachschüler, Studierende des Grundschullehramts, Studierende der Kindheitspädagogik).

Eine Voraussetzung der MANOVA, die Normalverteilung der Daten, wurde für die abhängigen Variablen mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test überprüft (Field, 2005). Für beide Variablen wurde das Ergebnis signifikant ($p < 0,01$). Eine Normalverteilung für alle Variablen kann nicht angenommen werden. Seo, Kanda und Fujikoshi (1995) konnten zeigen, dass die MANOVA gegenüber der Verletzung der Normalverteilung ab einer Gesamtstichprobengröße von $n > 40$ robust ist.

Die Homogenität der Kovarianzmatrizen wurde mit dem Box-M Test überprüft. Mit dem signifikanten Ergebnis ($F(6, 68663134, 16) = 34,31$; $p < 0,001$) ist eine weitere Voraussetzung für die MANOVA nicht erfüllt. Aufgrund der hohen Sensitivität des Box M-Tests (Tabachnick & Fidell, 2007) und der Tatsache, dass das kritische Verhältnis der Gruppengrößen von 4:1 (Hakistan, Roed & Lind, 1979) nicht überschritten wurde, kann die Verletzung der Voraussetzungen für die Berechnung der MANOVA vernachlässigt werden.

Zur detaillierten Analyse, welche einzelnen Variablen zur Varianzinhomogenität beitragen, wurde der Levene-Test durchgeführt, der auf univariater Ebene prüft, ob homogene Varianzen bestehen. Für die Variable „Inklusion generell“ kann Gleichheit der Varianzen angenommen werden. Die Variable „Inklusion übergangsbezogen“ wurde signifikant (Tabelle 30).

Tabelle 30. Levene-test für die Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“

Variablen	F	df ₁	df ₂	Signifikanz
Inklusion generell	0,24	2	1711	,79
Inklusion übergangsbezogen	30,58	2	1711	<,001

Anmerkung. F = Prüfgröße, df₁ = Freiheitsgrad, df₂ = Freiheitsgrad, Signifikanzniveau $p < 0,05$.

Das Ergebnis der MANOVA zeigt einen signifikanten multivariaten Haupteffekt für die Gruppe. Entsprechend der Hypothese gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen (Wilks-Lambda: $F_{(4,3420)} = 50,16$, $p < 0,001$). Mit einem η^2 von ,06 ist von einem mittleren Effekt auszugehen.

Die Zwischensubjekteffekte (Tabelle 31) geben an, bei welchen Variablen signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen bestehen.

Für beide Variablen „Inklusion generell“ ($F_{(2,1711)} = 77,62$, $p < ,001$) und „Inklusion übergangsbezogen“ ($F_{(2,1711)} = 44,30$, $p < ,001$) liegen signifikante Gruppenunterschiede vor. Es gilt, dass mindestens zwei der drei Gruppen (angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Lehrer) voneinander differieren.

Nach Cohen (1988) handelt es sich bei den Effektstärken der Variable „Inklusion generell“ ($\eta^2 = 0,09$) um einen mittleren Effekt, für die Variable „Inklusion übergangsbezogen“ ($\eta^2 = 0,05$) um einen kleinen Effekt. Sie klären neun bzw. fünf Prozent der gesamten Varianz auf.

Tabelle 31. Unterschiede zwischen den Gruppen in den Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“

Variable	MANOVA (df ₁ =2, df ₂ =1711)		Effektstärke
	F	Signifikanz. (2-seitig)	η^2
Inklusion generell	81,62	< ,01	,09
Inklusion übergangsbezogen	43,87	< ,01	,05

Anmerkung. F = Prüfgröße; df₁ = Freiheitsgrad, df₂ = Freiheitsgrad; Signifikanzniveau $p < 0,05$; Als Maß für die Effektstärke kommt das partielle Eta-Quadrat (η^2) zur Anwendung.

Da sich beide Stichproben in ihrer Größe unterscheiden ($n_{\text{Erzieher}} = 611$; $n_{\text{Grundschullehrer}} = 543$; $n_{\text{Kindheitspädagogen}} = 560$) und die Annahme der univariaten Normalverteilung bei einigen Variablen nicht gegeben ist, wurde zur Ergebniskontrolle der MANOVA der nicht-parametrische (verteilungsfreie) Kruskal-Wallis-Test herangezogen. Dieser erlaubt Verletzungen der für die MANOVA notwendigen Voraussetzungen. Die Unterschiede wurden zweiseitig auf Signifikanz getestet. Die Gruppen unterscheiden sich bedeutsam in den beiden Variablen Inklusion generell ($H = 150,27$; $p < ,001$) und Inklusion übergangsbezogen ($H = 90,06$; $p < ,001$).

Um zu überprüfen, welche Mittelwerte sich unterscheiden, wird ein Post-hoc-Test nach Tuckey durchgeführt, der einen paarweisen Vergleich von Mittelwerten vornimmt.

Tabelle 32. Post-hoc-Test für die Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“

Variable	E		G		K		Post-hoc-Test
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	
Inklusion generell	3,59	,94	3,02	,98	3,73	,95	E> K*, G**; K> G**
Inklusion übergangsbezogen	2,48	1,37	1,78	1,13	2,27	1,31	E> K*, G**; K> G**

Anmerkungen: * signifikant auf dem ,05 Niveau; ** signifikant auf dem 0,01 Niveau; Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik.

Es ergeben sich zwischen allen Gruppen bedeutsame Mittelwertunterschiede. Die Gruppe der angehenden Erzieher gibt die höchste Intensität hinsichtlich der Bearbeitung der Inklusionsthematik generell und übergangsbezogen an. Darauf folgen die Gruppe der angehenden Kindheitspädagogen und der angehenden Grundschullehrer.

Die H_0 ist für die Hypothese 4 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität von relevanten Themen für die Inklusionsthematik („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

7.3.2 Hypothese 5: Intensität der Bearbeitung des Themas „individuelle Förderung“ in Ausbildung und Studium mit und ohne Übergangsbezug

Hypothese 5:

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität des Themas „individuelle Förderung“ („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

Die Teilnehmer wurden gebeten jeweils eine Einschätzung abzugeben, wie intensiv das Thema *individuelle Förderung* ohne (Variable „individuelle Förderung generell“) und mit (Variable „individuelle Förderung übergangsbezogen“) inhaltlichen Bezug auf den

Übergang Kita-Grundschule innerhalb des Studiums bzw. der Ausbildung auf einer Skala von *gar nicht intensiv* bis *völlig intensiv* bearbeitet wurde.

Zunächst werden die Ergebnisse deskriptiver Statistiken für die beiden Variablen dargestellt. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen durch eine MANOVA mit anschließenden Post-hoc-Tests.

7.3.2.1 Deskriptive Statistik

Tabelle 33 zeigt zunächst eine Übersicht der Deskriptivstatistik für beide Variablen getrennt nach den Gruppen angehende Erzieher, Grundschullehrer und Kindheitspädagogen. Für alle drei Gruppen gilt, dass die Variable „individuelle Förderung generell“ höhere Mittelwerte liefert als die Variable „individuelle Förderung übergangsbezogen“. Die zugehörigen Standardabweichungen sind knapp unter bis deutlich über eins und weisen folglich neben Unterschieden zwischen den Gruppen auch Unterschiede innerhalb der Gruppen auf.

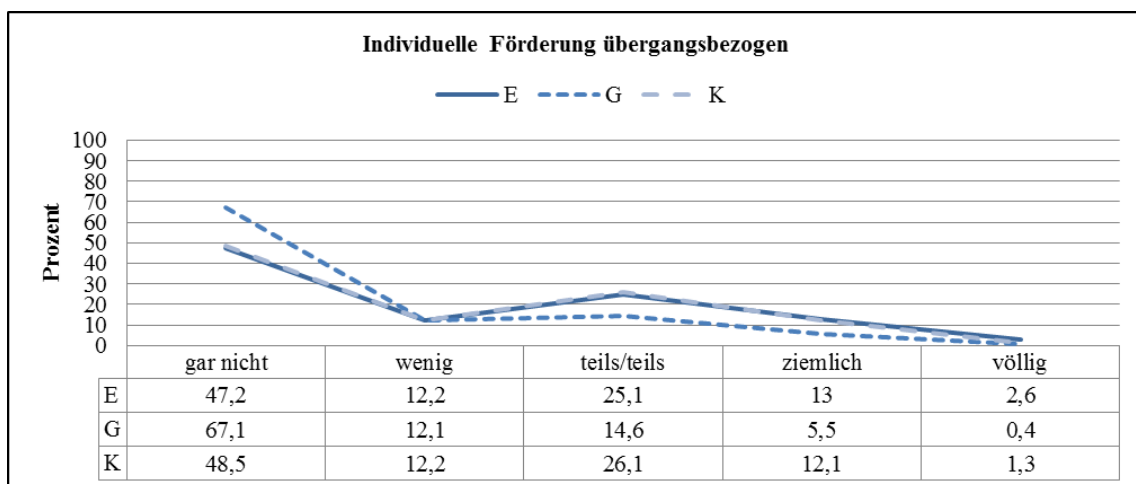
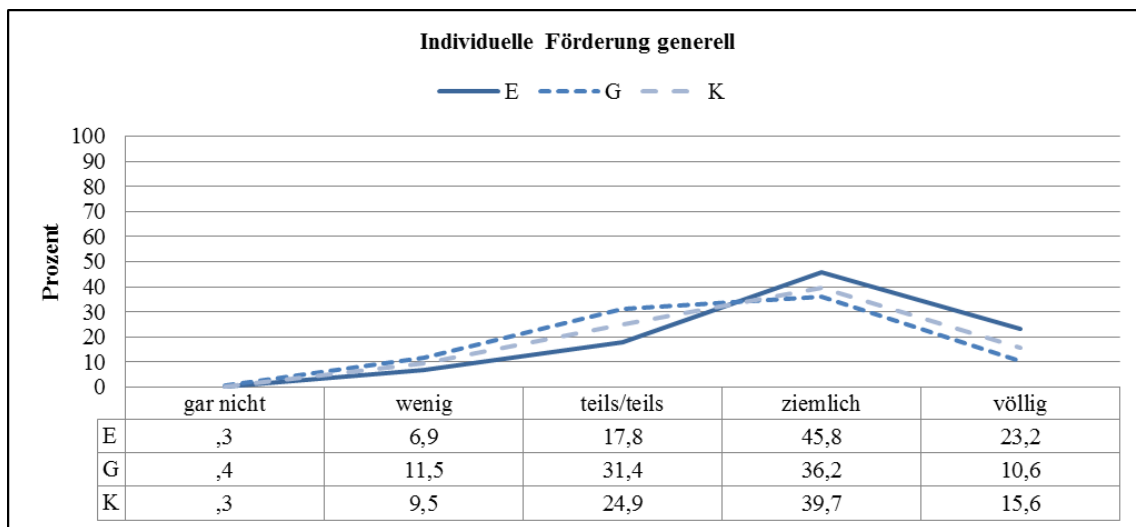
Tabelle 33. Deskriptive Statistik: Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“

Variablen (AVs)	Fachschüler		Studierende des Grundschullehramts		Studierende der Kindheitspädagogik	
	M	SD	M	SD	M	SD
Individuelle Förderung generell	3,90	0,87	3,50	0,88	3,68	0,89
Individuelle Förderung übergangsbezogen	2,15	1,20	1,66	0,96	2,15	1,15

Anmerkung: AV= abhängige Variable; M = Skalenmittelwert; SD = Standardabweichung. Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik. N_{gesamt}: 1890, davon E: 745; K = 543; G = 603.

Die in Abbildung 45 dargestellten Häufigkeitsprofile der Variablen „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“ weisen deskriptiv Ähnlichkeiten zwischen den Gruppen auf. Der Schwerpunkt der Verteilung für die Variable „individuelle Förderung generell“ liegt bei *ziemlich intensiv*, für die Variable „individuelle Förderung übergangsbezogen“ bei *gar nicht intensiv*.

Abbildung 45. Häufigkeitsverteilung der Variablen „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“



Anmerkungen. Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik. Variable „individuelle Förderung generell“: n_{gesamt} : 1890, davon E: 745 (47 fehlende Werte); K = 542 (60 fehlende Werte); G = 603 (66 fehlende Werte). Variable „individuelle Förderung übergangsbezogen“: n_{gesamt} : 2063, davon E: 792; K = 602; G = 669.

7.3.2.2 Multivariate Statistik: Prüfung der Hypothese 5

MANOVA mit anschließenden Post-hoc-Tests

Zur Überprüfung der Hypothese wurde eine Multivariate Varianzanalyse (MANOVA) gerechnet. Die zwei Variablen „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“ bildeten die abhängigen Variablen (AVs). Unabhängige Variable (UV) bzw. fester Faktor war die „Gruppenzugehörigkeit“ (Fachschüler, Studierende des Grundschullehramts, Studierende der Kindheitspädagogik).

Der Kolmogorov-Smirnov-Test ergab ein für beide abhängigen Variablen ein signifikantes Ergebnis ($p < 0,01$). Die Homogenität der Kovarianzmatrizen wurde mit

dem Box-M Test überprüft. Das Ergebnis wurde signifikant ($F(6, 61784161,26) = 41,88; p < 0,001$).

Ergo sind einige Voraussetzungen für die Durchführung einer MANOVA nicht erfüllt. Es sei auf die Studien im Kapitel 7.3.1.2 (S.217f.) verwiesen, die eine Anwendung der MANOVA dennoch rechtfertigen.

Zur detaillierten Analyse, welche einzelnen Variablen zur Varianzinhomogenität beitragen, wurde der Levene-Test durchgeführt (siehe Tabelle 34), der auf univariater Ebene prüft, ob homogene Varianzen bestehen. Beide Variablen lieferten ein signifikantes Ergebnis.

Tabelle 34. Levene-test Levene-test für die Variablen „individueller Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“

Variablen	F	df ₁	df ₂	Signifikanz
individuelle Förderung generell	10,83	2	1887	<,001
individuelle Förderung übergangsbezogen	48,01	2	1887	<,001

Anmerkung. F = Prüfgröße, df₁ = Freiheitsgrad, df₂ = Freiheitsgrad, Signifikanzniveau $p < 0,05$.

Das Ergebnis der MANOVA zeigt einen signifikanten multivariaten Haupteffekt für die Gruppe. Entsprechend der Hypothese gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Wilks-Lambda: $F_{(4, 3772)} = 30,85, p < 0,001$). Mit einem η^2 von ,03 ist von einem kleinen Effekt auszugehen.

Die Zwischensubjekteffekte (Tabelle 35) geben an, bei welchen Variablen signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen bestehen.

Für beide Variablen „individuelle Förderung generell“ ($F_{(2, 1887)} = 35,65, p < ,001$) „individuelle Förderung übergangsbezogen“ ($F_{(2, 1887)} = 41,00, p < ,001$) liegen signifikante Gruppenunterschiede vor. Es gilt, dass mindestens zwei der drei Gruppen (angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Lehrer) voneinander differieren.

Nach Cohen (1988) handelt es sich bei den Effektstärken der beiden Variablen „individuelle Förderung generell“ ($\eta^2 = 0,04$) und „individuelle Förderung übergangsbezogen“ ($\eta^2 = 0,04$) um einen kleinen Effekt. Sie klären jeweils 4 Prozent der gesamten Varianz auf.

Tabelle 35. Unterschiede zwischen den Gruppen in den Variablen „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“

Variable	MANOVA (df ₁ =2, df ₂ =1877)		Effektstärke
	F	Signifikanz. (2-seitig)	η^2
Individuelle Förderung generell	35,65	< ,01	,04
Individuelle Förderung übergangsbezogen	41,00	< ,01	,04

Anmerkung. F = Prüfgröße; df₁ = Freiheitsgrad, df₂ = Freiheitsgrad; Signifikanzniveau $p < 0,05$; Als Maß für die Effektstärke kommt das partielle Eta-Quadrat (η^2) zur Anwendung.

Da sich beide Stichproben in ihrer Größe unterscheiden ($n_{\text{Erzieher}} = 745$; $n_{\text{Grundschullehrer}} = 603$; $n_{\text{Kindheitspädagogen}} = 543$) und die Annahme der univariaten Normalverteilung nicht gegeben ist, wurde zur Ergebniskontrolle der MANOVA der nicht-parametrische (verteilungsfreie) Kruskal-Wallis-Test herangezogen. Dieser erlaubt Verletzungen der für die MANOVA notwendigen Voraussetzungen. Die Unterschiede wurden zweiseitig auf Signifikanz getestet. Die Gruppen unterscheiden sich bedeutsam in den beiden Variablen „individuelle Förderung generell“ ($H = 74,79$; $p < ,001$) und „individuelle Förderung übergangsbezogen“ ($H = 87,21$; $p < ,001$).

Um zu überprüfen, welche Mittelwerte sich unterscheiden, wird ein Post-hoc-Test nach Tuckey (s. Tabelle 36) durchgeführt, der einen paarweisen Vergleich von Mittelwerten vornimmt.

Tabelle 36. Post-hoc-Test zu den Variablen „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“

Variable	E		G		K		Post-hoc-Test
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	
Individuelle Förderung generell	3,90	0,87	3,50	0,88	3,68	0,89	E > K*, G**; K > G**
Individuelle Förderung übergangsbezogen	2,15	1,20	1,66	0,96	2,15	1,15	E > K, G**; K > G**

Anmerkungen: * signifikant auf dem ,05 Niveau; ** signifikant auf dem 0,01 Niveau; Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik.

Hinsichtlich der Variable „individuelle Förderung generell“ ergeben sich zwischen allen drei Gruppen, hinsichtlich der Variable „individuelle Förderung übergangsbezogen“ zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften mit Schwerpunkt im Elementarbereich (Erzieher, Kindheitspädagogen) und angehenden pädagogischen Fachkräften mit Schwerpunkt Primarbereich (Grundschullehrer) bedeutsame Mittelwertunterschiede. Die Gruppe der angehenden Erzieher gibt die höchste Intensität hinsichtlich der Bearbeitung des Themas „individuelle Förderung“ generell und

übergangsbezogen an. Darauf folgen die Gruppen der angehenden Kindheitspädagogen und der angehenden Grundschullehrer.

Die H_0 ist für die Hypothese 5 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität des Themas „individuelle Förderung“ („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

7.3.3 Hypothese 6: Intensität der Bearbeitung des Themas „Umgang mit Heterogenität“ in Ausbildung und Studium mit und ohne Übergangsbezug

Hypothese 6:

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität des Themas „Umgang mit Heterogenität“ („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

Die Teilnehmer wurden gebeten jeweils eine Einschätzung abzugeben, wie intensiv das Thema *Umgang mit Heterogenität* ohne (Variable „Umgang mit Heterogenität generell“) und mit (Variable „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“) inhaltlichen Bezug auf den Übergang Kita-Grundschule innerhalb des Studiums bzw. der Ausbildung auf einer Skala von *gar nicht intensiv* bis *völlig intensiv* bearbeitet wurde.

Zunächst werden die Ergebnisse deskriptiver Statistiken für die beiden Variablen dargestellt. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen durch eine MANOVA mit anschließenden Post-hoc-Tests.

7.3.3.1 Deskriptive Statistik

Tabelle 37 liefert eine Übersicht der Deskriptivstatistik der abhängigen Variablen für die Gruppe angehende Erzieher, Grundschullehrer und Kindheitspädagogen. Für alle drei Gruppen gilt, dass die Variable „Umgang mit Heterogenität generell“ höhere Mittelwerte liefert als die Variable „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“. Die zugehörigen Standardabweichungen sind knapp unter bis deutlich über eins und weisen folglich neben Unterschieden zwischen den Gruppen auch Unterschiede innerhalb der Gruppen auf.

Tabelle 37. Deskriptive Statistik: Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“

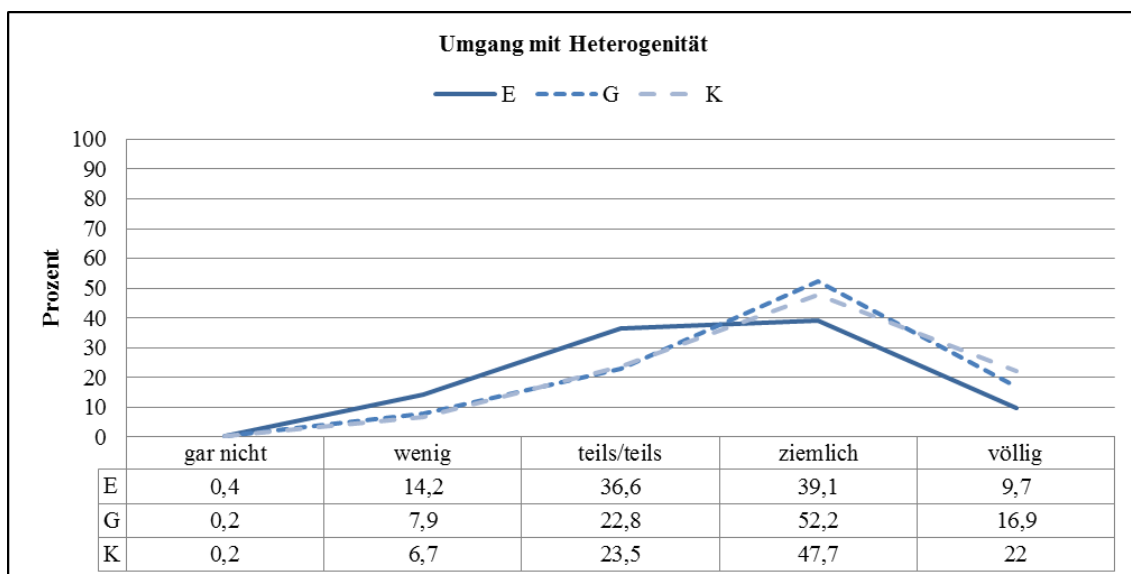
Variablen (AVs)	Fachschüler		Studierende des Grundschullehramts		Studierende der Kindheitspädagogik	
	M	SD	M	SD	M	SD
Umgang mit Heterogenität generell	3,43	0,87	3,78	0,83	3,85	0,85
Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen	1,98	1,19	2,02	1,30	2,33	1,25

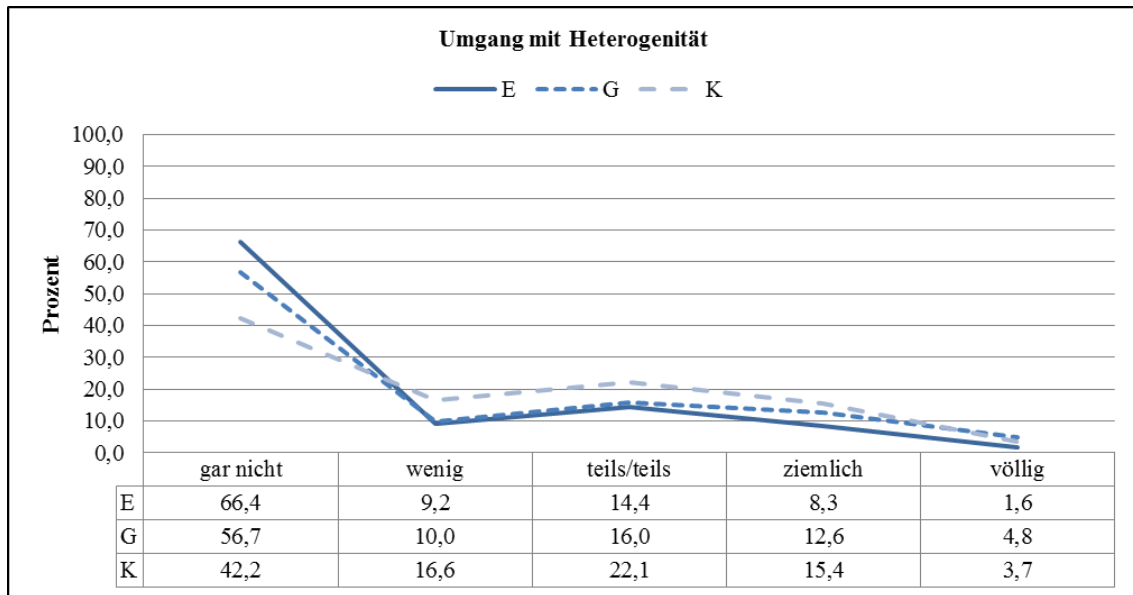
Anmerkung: AV= abhängige Variable; M = Skalenmittelwert; SD = Standardabweichung. N_{gesamt}: 1708, davon E = 527; K = 537; G = 644.

Abbildung 46 gibt Aufschluss über die Häufigkeitsverteilung der Antworten getrennt nach der Gruppenzugehörigkeit. Hinsichtlich der Variable „Umgang mit Heterogenität generell“ zeigt sich deskriptiv, dass der Schwerpunkt der Verteilung für alle drei Gruppen bei *ziemlich intensiv* liegt. Der Profilverlauf der beiden Gruppen angehender Kindheitspädagogen und angehender Erzieher ähneln sich stark über die einzelnen Kategorien.

Die Variable „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“ bringt für die drei Gruppen einen Verteilungsschwerpunkt von *gar nicht intensiv* hervor. Deskriptiv weisen die Profilverläufe aller drei Gruppen Ähnlichkeiten auf.

Abbildung 46. Bearbeitung des Themas "Umgang mit Heterogenität" im Studium/ in der Ausbildung





Anmerkungen. Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik. Variable „Umgang mit Heterogenität generell“: n_{gesamt} :1708, davon E: 527 (265 fehlende Werte); K = 537 (65 fehlende Werte); G = 644 (25 fehlende Werte). Variable „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“: n_{gesamt} : 2063, davon E: 792; K = 602; G = 669.

7.3.3.2 Multivariate Statistik: Prüfung der Hypothese 6

MANOVA mit anschließenden Post-hoc-Tests

Zur Überprüfung der Hypothese wurde eine Multivariate Varianzanalyse (MANOVA) gerechnet. Die zwei Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“ bildeten die abhängigen Variablen (AVs). Unabhängige Variable (UV) bzw. fester Faktor war die „Gruppenzugehörigkeit“ (Fachschüler, Studierende des Grundschullehramts, Studierende der Kindheitspädagogik).

Der Kolmogorov-Smirnov-Test ergab ein für beide abhängigen Variablen ein signifikantes Ergebnis ($p < 0,01$). Die Homogenität der Kovarianzmatrizen wurde mit dem Box-M Test überprüft. Das Ergebnis wurde signifikant ($F(6, 60456710,85) = 1,58$; $p < 0,01$).

Ergo sind einige Voraussetzungen für die Durchführung einer MANOVA nicht erfüllt. Es sei auf die Studien im Kapitel 7.3.1.2 (S.217f.) verwiesen, die eine Anwendung der MANOVA dennoch rechtfertigen.

Zur detaillierten Analyse, welche einzelnen Variablen zur Varianzinhomogenität beitragen, wurde der Levene-Test durchgeführt (Tabelle 38), der auf univariater Ebene prüft, ob homogene Varianzen bestehen. Beide Variablen lieferten ein signifikantes Ergebnis.

Tabelle 38. Levene-test „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“

Variablen	F	df ₁	df ₂	Signifikanz
Umgang mit Heterogenität generell	6,72	2	1705	<,001
Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen	4,39	2	1705	<,001

Anmerkung. F = Prüfgröße, df₁ = Freiheitsgrad, df₂ = Freiheitsgrad, Signifikanzniveau $p < 0,05$.

Das Ergebnis der MANOVA zeigt einen signifikanten multivariaten Haupteffekt für das Merkmal Gruppe. Entsprechend der Hypothese liegt ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Wilks-Lambda: $F_{(4, 3408)} = 22,22$, $p < 0,001$) vor. Mit einem η^2 von ,03 ist von einem kleinen Effekt auszugehen.

Die Zwischensubjekteffekte (Tabelle 39) geben an, bei welchen Variablen signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen bestehen.

Für beide Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ ($F_{(2, 1708)} = 36,72$, $p < ,001$) „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“ ($F_{(2, 1708)} = 12,80$, $p < ,001$) bestehen signifikante Gruppenunterschiede. Es gilt, dass mindestens zwei der drei Gruppen (angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Lehrer) voneinander differieren.

Nach Cohen (1988) handelt es sich bei den Effektstärken der beiden Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ ($\eta^2 = 0,04$) und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“ ($\eta^2 = 0,02$) um einen kleinen Effekt. Sie klären vier bzw. zwei Prozent der gesamten Varianz auf.

Tabelle 39. Unterschiede zwischen den Gruppen in den Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“

Variable	MANOVA (df ₁ =2, df ₂ =1708)		Effektstärke
	F	Signifikanz. (2-seitig)	η^2
Umgang mit Heterogenität generell	36,72	< ,01	,04
Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen	12,80	< ,01	,02

Anmerkung. F = Prüfgröße; df₁ = Freiheitsgrad, df₂ = Freiheitsgrad; Signifikanzniveau $p < 0,05$; Als Maß für die Effektstärke kommt das partielle Eta-Quadrat (η^2) zur Anwendung.

Da sich beide Stichproben in ihrer Größe unterscheiden ($n_{\text{Erzieher}} = 527$; $n_{\text{Grundschullehrer}} = 537$; $n_{\text{Kindheitspädagogen}} = 644$) und die Annahme der univariaten Normalverteilung nicht gegeben ist, wurde zur Ergebniskontrolle der MANOVA der nicht-parametrische (verteilungsfreie) Kruskal-Wallis-Test herangezogen. Dieser erlaubt Verletzungen der

für die MANOVA notwendigen Voraussetzungen. Die Unterschiede wurden zweiseitig auf Signifikanz getestet. Die Gruppen unterscheiden sich ebenfalls bedeutsam in den beiden Variablen „individuelle Förderung generell“ ($H = 72,94$; $p < ,001$) und „individuelle Förderung übergangsbezogen“ ($H = 74,14$; $p < ,001$).

Um zu überprüfen, welche Mittelwerte sich unterscheiden, wird ein Post-hoc-Test nach Tuckey (siehe Tabelle 40) durchgeführt, der einen paarweisen Vergleich von Mittelwerten vornimmt.

Tabelle 40. Post-hoc-Test für die Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“

Variable	E		G		K		Post-hoc-Test
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	
Umgang mit Heterogenität generell	3,43	0,87	3,78	0,83	3,85	0,85	K,G> E**; K> G
Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen	1,98	1,19	2,02	1,30	2,33	1,25	K> E, G**; G> E**

Anmerkungen: * signifikant auf dem ,05 Niveau; ** signifikant auf dem 0,01 Niveau; Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik.

Hinsichtlich der Variable „Umgang mit Heterogenität generell“ ergeben sich zwischen angehenden Kindheitspädagogen bzw. angehenden Grundschullehrern und angehenden Erziehern, hinsichtlich der Variable „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“ zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften mit Schwerpunkt im Elementarbereich (Erzieher, Kindheitspädagogen) und angehenden pädagogischen Fachkräften mit Schwerpunkt Primarbereich (Grundschullehrer) bedeutsame Mittelwertunterschiede. Die Gruppe der angehenden Erzieher gibt die höchste Intensität hinsichtlich der Bearbeitung des Themas „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“ an. Darauf folgen die Gruppe der angehenden Kindheitspädagogen und der angehenden Grundschullehrer.

Die H_0 ist für die Hypothese 6 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität des Themas „Umgang mit Heterogenität“ („generell“ und „übergangsbezogen“) innerhalb der Qualifikationswege.

7.3.4 Hypothese 7: Bewertung der Berufsvorbereitung für die Inklusionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung

Hypothese 7:

H₁: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für die Inklusionsthematik in den Qualifikationswegen.

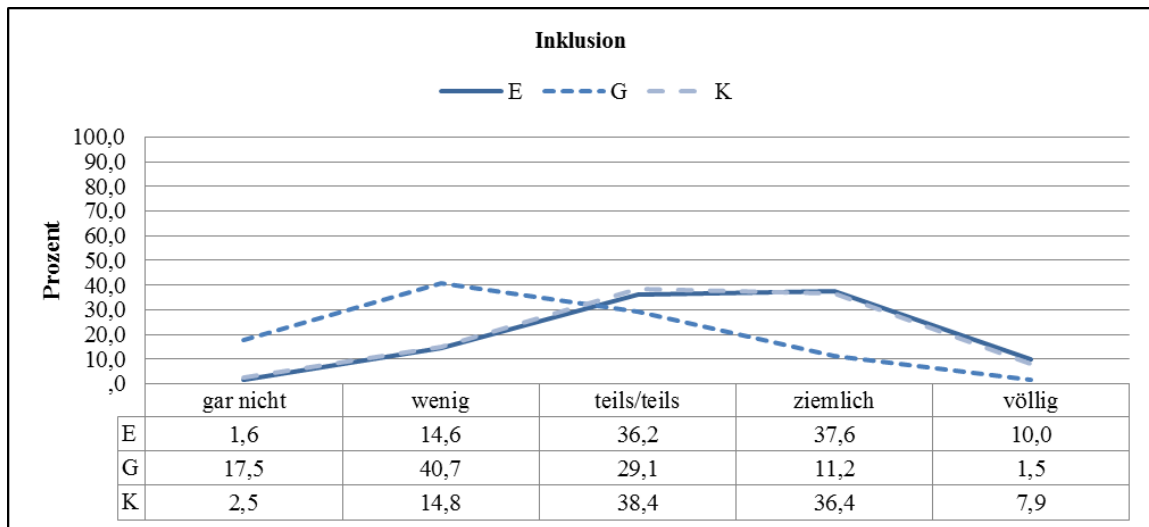
Zunächst werden die Ergebnisse relevanter Häufigkeitsanalysen dargestellt. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen durch eine ANOVA mit anschließendem Post-Hoc-Test nach Games Howell.

7.3.4.1 Berufsvorbereitung für die Inklusionsthematik durch die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte: Deskriptive Statistik

Am Ende der Online-Umfrage wurden alle Teilnehmer aufgefordert, ihren Grad der Sicherheit hinsichtlich der Inklusionsthematik für die spätere Berufspraxis anzugeben. Zur Verfügung stand ihnen eine fünfstufige Skala von *gar nicht sicher* bis *völlig sicher*. Die Auswertungen der Antworten ergab einen Durchschnittswert für angehende Erzieher von 3,4 (SD = 0,91; *teils/teils* bis *ziemlich*), für angehende Grundschullehrer von 2,35 (SD = 0,95; *wenig* bis *teils/ teils*) und für angehende Kindheitspädagogen von 3,32 (SD = 0,91; *teils/teils* bis *ziemlich*).

Unter Betrachtung der Antwortverteilung (Abbildung 47) werden weitere Details sichtbar. Von den angehenden Erzieher (n = 611, 181 fehlende Werte) geben 10 (1,6%) *gar nicht*, 89 (14,6%) *wenig*, 221 (36,2%) *teils/ teils* und 230 (37,6%) *ziemlich* und 61 (10%) *völlig* angeben. Für die Studierenden der Kindheitspädagogik (n = 560, 42 fehlende Werte) sind folgende Häufigkeiten zu ermitteln: 2,5% (14) geben die Antwort *gar nicht* an, 14,8% (83) *wenig*, 38,4% (215) *teils/ teils*, 36,4% (204) *ziemlich* und 7,9% (44) *völlig*. Für Studierende des Grundschullehramts (n = 543, 126 fehlende Werte) ist folgende Verteilung zu erkennen: 17,5% (95) antworten *gar nicht* an, 40,7% (83) *wenig*, 29,1% (215) *teils/ teils*, 11,2% (204) *ziemlich* und 1,5% (44) *völlig*.

Abbildung 47. Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Inklusionsthematik aus Sicht der Lernenden



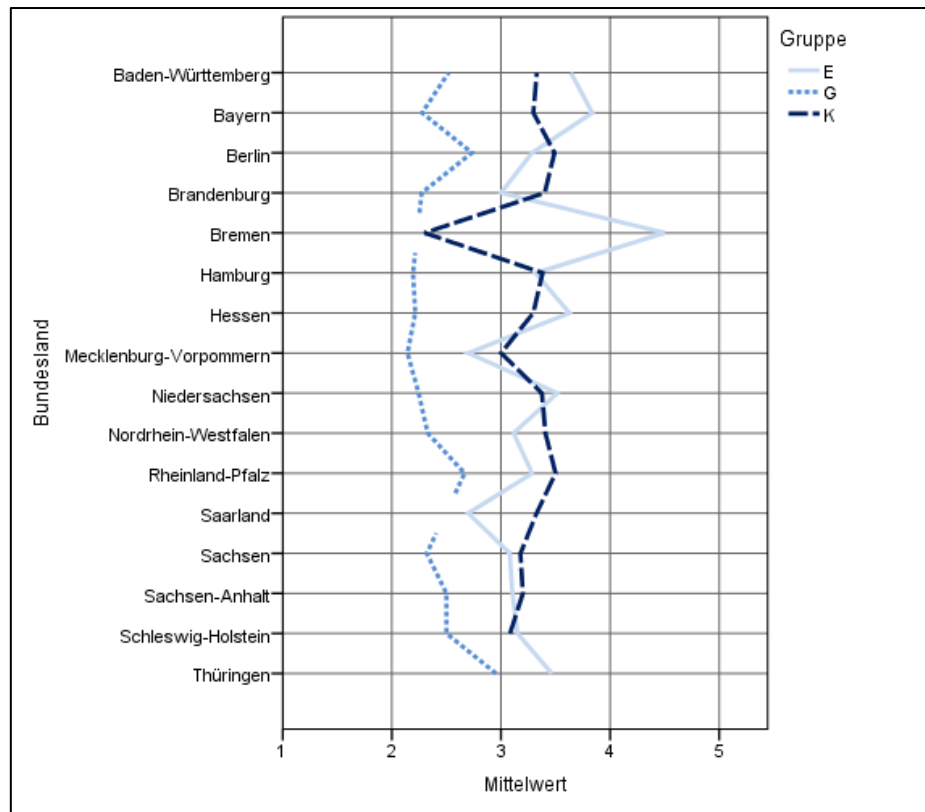
Anmerkungen. Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik. Variable „Inklusion generell“: n_{gesamt} :1714, davon E: 611 (181 fehlende Werte); K =560 (42 fehlende Werte); G = 543 (126 fehlende Werte).

Unter Zusammenfassung der beiden Kategorien, die jeweils eine hohe (*ziemlich, völlig*) oder eine niedrige (*gar nicht, wenig*) Vorbereitung in der Wahrnehmung der Studierenden bzw. Schüler repräsentieren, werden die Gruppenunterschiede zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs (Kindheitspädagogen und Erzieher) und des Primarbereichs (Grundschullehrer) offensichtlich:

Über die Hälfte der Studierenden des Grundschullehramts (58,3%) fühlen sich *wenig* bis *gar nicht* sicher vorbereitet, für die anderen beiden Gruppen fällt der Prozentwert deutlich geringer aus (E: 16,2%; K: 17,3%). Die Hälfte der angehenden pädagogischen Fachkräfte des Elementarbereichs schätzt sich als sicher vorbereitet für die Berufspraxis ein.

Abbildung 48 stellt zusätzlich die mittleren Antwortangaben der Gruppen für die einzelnen Bundesländer dar.

Abbildung 48. Bundesländerübersicht: Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Inklusionsthematik aus Sicht der Lernenden



Anmerkung. Nennungen der Antwortkategorie und Prozentangaben (in Klammern) für die einzelnen Bundesländer getrennt nach Gruppen. BW [E: 125 (20,5%); G: 79 (14,5%); K: 165 (29,5%)]; BY [E: 49 (8,0%); G: 123 (22,7%); K: 27 (4,8%)]; BE [E: 14 (2,3%); G: 15 (2,8%); K: 51 (9,1%)]; BB [E: 29 (4,7%); G: 11 (2,0%); K: 5 (0,9%)]; HB [E: 19 (3,1%); K: 21 (3,8%)]; HE [E: 43 (7,0%); G: 14 (2,6%); K: 27 (4,8%)]; MV [E: 10 (1,6%); G: 7 (1,3%); K: 1 (0,2%)]; NI [E: 114 (18,7%); G: 49 (9,0%); K: 40 (7,1%)]; NRW [E: 78 (12,8%); G: 64 (11,8%); K: 64 (11,4%)]; RP [E: 14 (2,3%); G: 3 (0,6%); K: 30 (5,4%)]; SL [E: 10 (1,6%); K: 46 (8,2%)]; SN [E: 50 (8,2%); G: 47 (8,7%); K: 56 (10,0%)]; ST [E: 19 (3,1%); G: 16 (2,9%); K: 5 (0,9%)]; SH [E: 20 (3,3%); G: 62 (11,4%); K: 12 (2,1%)]; TH [E: 15 (2,5%); G: 22 (4,1%)].

Die Verläufe innerhalb und zwischen den Gruppen unterscheiden sich stark:

Innerhalb der Gruppen

Angehende Erzieher aus Bremen, Bayern und Hessen fühlen sich im Mittel am sichersten für die spätere Berufspraxis vorbereitet. Am wenigsten vorbereitet sehen sich angehende Erzieher aus Saarland, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg.

Für **angehende Grundschullehrer** gilt entsprechendes: Thüringen, Rheinland-Pfalz und Berlin werden die höchsten Mittelwerte zugesprochen, Mecklenburg-Vorpommern, Hessen und Hamburg die niedrigsten.

Angehende Kindheitspädagogen, die in Berlin, Rheinland-Pfalz, Brandenburg studieren, fühlen sich im Mittel am sichersten auf die spätere Berufspraxis vorbereitet. Für Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein gilt umgekehrtes.

Zwischen den Gruppen

Es wird ersichtlich, dass sich die beiden Gruppen **angehende Kindheitspädagogen und Erzieher** im Vergleich zu **angehenden Grundschullehrer** im Mittel sicherer vorbereitet fühlen.

Insgesamt wird ein heterogenes Antwortverhalten bezüglich der wahrgenommen Berufsvorbereitung für die Inklusionsthematik innerhalb und zwischen den Gruppen deutlich.

7.3.4.2 Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 7

Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede hinsichtlich der eingeschätzten Sicherheit der Inklusionsthematik

Zur Überprüfung der Hypothese wurde ein Kruskal-Wallis-Test gerechnet. Die intervallskalierte Variable „Sicherheit der Inklusionsthematik“ bildete die abhängige Variable (AV). Als unabhängige Variable (UV) wurde die „Gruppenzugehörigkeit“ (Fachschüler, Studierende des Grundschullehramts, Studierende der Kindheitspädagogik) festgelegt.

Tabelle 41 zeigt auf, dass ein signifikanter Unterschied in den zentralen Tendenzen der eingeschätzten „Sicherheit der Inklusionsthematik“ ($H = 331,68$; $p < 0,01$) zwischen den Gruppen besteht.

Tabelle 41. Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede zum Merkmal „eingeschätzte Sicherheit der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis“ hinsichtlich der Inklusionsthematik

Unabhängige Variable: Gruppe	Wert	Freiheitsgrade	Anzahl Zellen mit erwarteter Häufigkeit < 5	Signifikanz (2-seitig)	Paarweise Vergleiche
Eingeschätzte Sicherheit „Inklusionsthematik“	331,68	2	0	< 0,01	K, E>G**, K>E n. sig

Anmerkungen. Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). * signifikant auf dem ,05 Niveau.

Um zu prüfen, zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen, wurden als Post-Hoc-Tests paarweise Vergleiche gerechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich zwischen den beiden Gruppen **angehende Erzieher** und **angehende Kindheitspädagogen** keine bedeutsame Unterschiede bestehen ($p = 0,73$). Zwischen allen weiteren Dyadenkombinationen lassen sich statistisch bedeutsame Differenzen auf dem Signifikanzniveau von 0,05 feststellen.

Die H_0 ist für die Hypothese 7 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für die Inklusionsthematik in den Qualifikationswegen.

7.3.5 Hypothese 8: Bewertung der Berufsvorbereitung für „individuelle Förderung“ im Studium bzw. in der Ausbildung

Hypothese 8:

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für „individuelle Förderung“ in den Qualifikationswegen.

Die Gesamtbewertung setzt sich aus dem Aspekt „Berufsvorbereitung für „individuelle Förderung“ durch die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte“ zusammen.

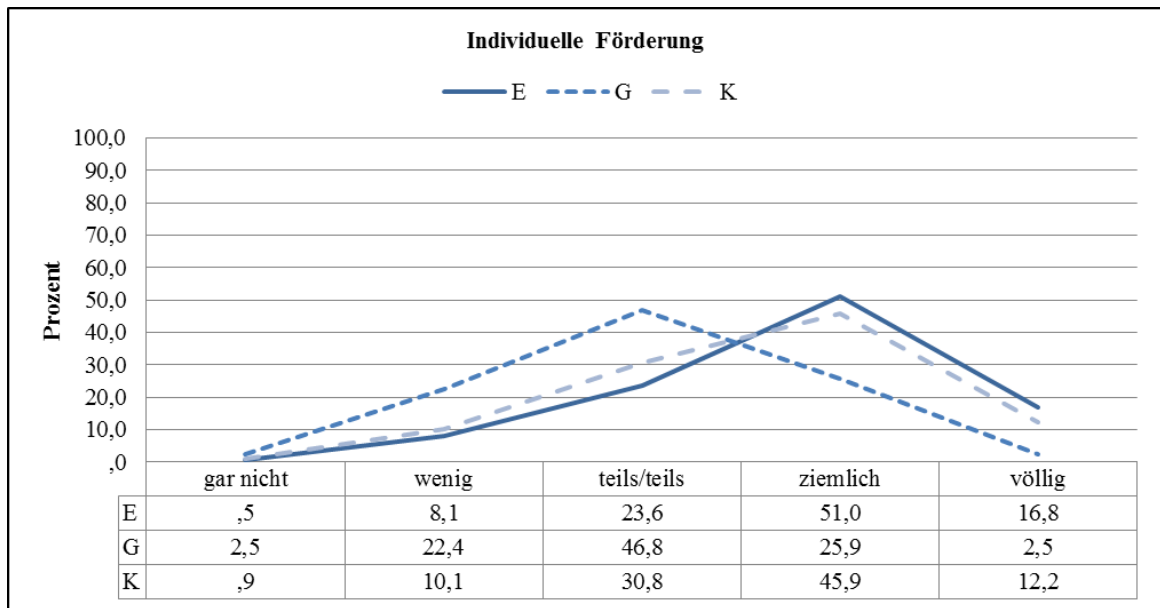
Zunächst werden die Ergebnisse relevanter Häufigkeitsanalysen dargestellt. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen durch eine ANOVA mit anschließendem Post-Hoc-Test nach Games Howell.

7.3.5.1 Berufsvorbereitung für das Thema „individuelle Förderung“ durch die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte: Deskriptive Statistik

Die Auswertungen der Antworten ergab einen Durchschnittswert für angehende Erzieher von 3,75 (SD = 0,85; *teils/teils bis ziemlich*), für angehende Grundschullehrer von 3,03 (SD = 0,83; *teils/ teils*) und für angehende Kindheitspädagogen von 3,58 (SD = 0,86; *teils/teils bis ziemlich*).

Unter Betrachtung der Antwortverteilung werden weitere Details sichtbar (siehe Abbildung 49). Von den angehenden Erzieher ($n = 745$, 47 fehlende Werte) geben 4 (0,5%) *gar nicht*, 60 (8,1%) *wenig*, 176 (23,6%) *teils/ teils* und 380 (51%) *ziemlich* und 125 (16,8%) *völlig* angeben. Für die Studierenden der Kindheitspädagogik ($n = 542$, 60 fehlende Werte) sind folgende Häufigkeiten zu ermitteln: 0,9% (5) geben die Antwort *gar nicht* an, 10,1% (55) *wenig*, 30,8% (167) *teils/ teils*, 45,9% (249) *ziemlich* und 12,2% (66) *völlig*. Für Studierende des Grundschullehramts ($n = 603$, 66 fehlende Werte) ist folgende Verteilung zu erkennen: 2,5% (15) antworten *gar nicht* an, 22,4% (135) *wenig*, 46,8% (282) *teils/ teils*, 25,9% (156) *ziemlich* und 2,5% (15) *völlig*.

Abbildung 49. Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Thematik „individuelle Förderung“ aus Sicht der Lernenden



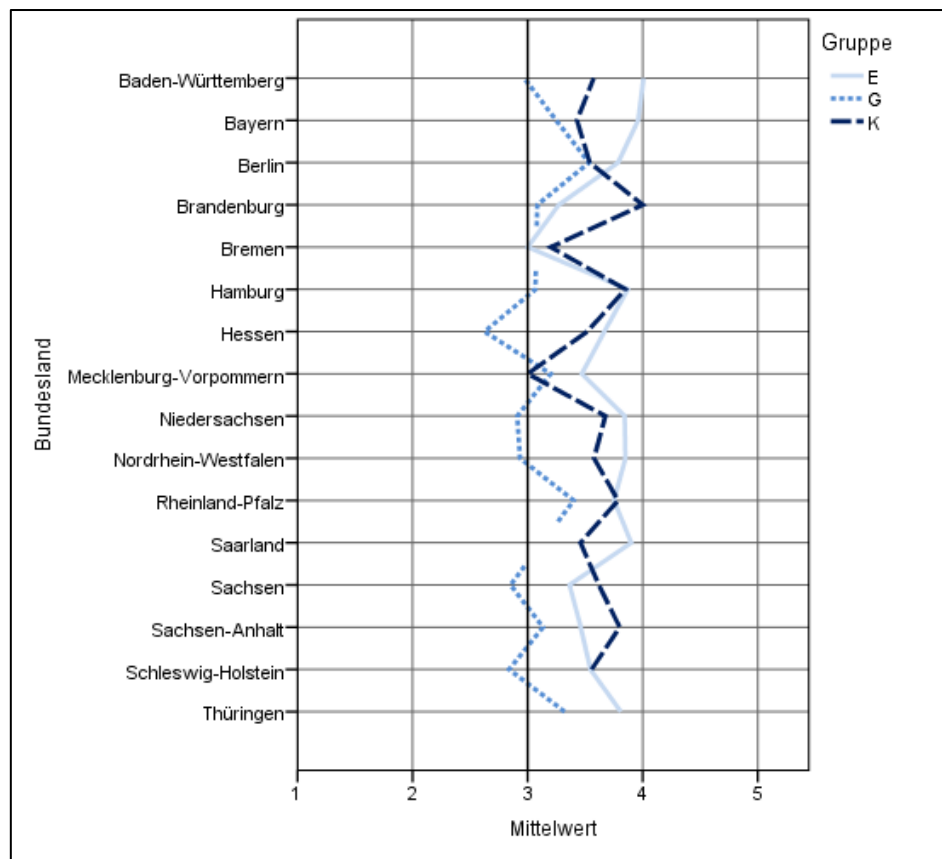
Anmerkungen. Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik. Variable „individuelle Förderung generell“: n_{gesamt} :1890, davon E: 745 (47 fehlende Werte); K = 542 (60 fehlende Werte); G = 603 (66 fehlende Werte).

Unter Zusammenfassung der beiden Kategorien, die jeweils eine hohe (*ziemlich, völlig*) oder eine niedrige (*gar nicht, wenig*) Vorbereitung in der Wahrnehmung der Studierenden bzw. Schüler repräsentieren, werden die Gruppenunterschiede zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs (Kindheitspädagogen und Erzieher) und des Primarbereichs (Grundschullehrer) offensichtlich:

Knapp die Hälfte der Studierenden des Grundschullehramts (58,3%) fühlt sich *teils/teils* sicher vorbereitet. Die Mehrheit der angehenden pädagogischen Fachkräfte des Elementarbereichs schätzt die Vorbereitung auf das Thema „individuelle Förderung“ durch die Ausbildung / das Studium als hoch ein (E: 67,8%; K: 58,1%).

Abbildung 50 stellt zusätzlich die mittleren Antwortangaben der Gruppen für die einzelnen Bundesländer dar.

Abbildung 50. Bundesländerübersicht: Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Thematik „individuelle Förderung“ aus Sicht der Lernenden



Anmerkung. Nennungen der Antwortkategorie und Prozentangaben (in Klammern) für die einzelnen Bundesländer getrennt nach Gruppen. BW [E: 130 (17,4%); G: 98 (16,3%); K: 169 (31,2%)]; BY [E: 50 (6,7%); G: 129 (21,4%); K: 28 (5,2%)]; BE [E: 14 (1,9%); G: 15 (2,5%); K: 50 (9,2%)]; BB [E: 48 (6,4%); G: 12 (2,0%); K: 5 (0,9%)]; HB [E: 2 (0,3%); K: 10 (1,8%)]; HH [E: 23 (3,1%); G: 30 (5,0%); K: 20 (3,7%)]; HE [E: 48 (6,4%); G: 16 (2,7%); K: 29 (5,4%)]; MV [E: 17 (2,3%); G: 10 (1,7%); K: 1 (0,2%)]; NI [E: 115 (15,4%); G: 55 (9,1%); K: 37 (6,8%)]; NRW [E: 133 (17,9%); G: 75 (12,4%); K: 59 (10,9%)]; RP [E: 20 (2,7%); G: 5 (0,8%); K: 28 (5,2%)]; SL [E: 10 (1,3%); K: 37 (8,6%)]; SN [E: 66 (8,9%); G: 47 (7,8%); K: 55 (10,1%)]; ST [E: 26 (3,5%); G: 15 (2,5%); K: 5 (0,9%)]; SH [E: 22 (3,0%); G: 68 (11,3%); K: 9 (1,7%)]; TH [E: 21 (2,8%); G: 28 (4,6%)].

Die Verläufe innerhalb und zwischen den Gruppen unterscheiden sich stark:

Innerhalb der Gruppen

Angehende Erzieher aus Baden-Württemberg, Bayern und Saarland fühlen sich im Mittel am sichersten für die spätere Berufspraxis vorbereitet. Am wenigsten vorbereitet sehen sich angehende Erzieher aus Bremen, Brandenburg und Sachsen.

Angehende Grundschullehrer der Bundesländer Berlin, Thüringen und Rheinland-Pfalz erreichen die höchsten Mittelwerte, Hessen Sachsen und Schleswig-Holstein die niedrigsten.

Angehende Kindheitspädagogen aus Brandenburg, Hamburg und Sachsen-Anhalt, fühlen sich im Mittel am sichersten auf die spätere Berufspraxis vorbereitet. Für Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Berlin gilt umgekehrtes.

Zwischen den Gruppen

Es wird ersichtlich, dass sich die beiden Gruppen **angehende Kindheitspädagogen und Erzieher** im Vergleich zu **angehenden Grundschullehrer** im Mittel über nahezu alle Bundesländer hinweg sicherer vorbereitet fühlen.

Insgesamt wird ein heterogenes Antwortverhalten bezüglich der wahrgenommen Berufsvorbereitung für „individuelle Förderung“ innerhalb und zwischen den Gruppen deutlich.

7.3.5.2 Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 8

Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede hinsichtlich der eingeschätzten Sicherheit des Themas „individuelle Förderung“

Zur Überprüfung der Hypothese wurde ein Kruskal-Wallis-Test gerechnet. Die intervallskalierte Variable des Themas „individuelle Förderung“ bildete die abhängige Variable (AV). Unabhängige Variable (UV) war die „Gruppenzugehörigkeit“ (Fachschüler, Studierende des Grundschullehramts, Studierende der Kindheitspädagogik).

Tabelle 42 zeigt auf, dass ein signifikanter Unterschied in den zentralen Tendenzen der eingeschätzten „Sicherheit hinsichtlich individueller Förderung“ ($H = 235,98$; $p < 0,01$) zwischen den Gruppen besteht.

Tabelle 42. Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede zum Merkmal „individuelle Förderung“ hinsichtlich der Inklusionsthematik

Unabhängige Variable: Gruppe	Wert	Freiheitsgrade	Anzahl Zellen mit erwarteter Häufigkeit < 5	Signifikanz (2-seitig)	Paarweise Vergleiche
Eingeschätzte Sicherheit „individuelle Förderung“	235,98	2	0	< 0,01	E > G, K**, K > G**

Anmerkungen. Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). * signifikant auf dem ,05 Niveau.

Um zu prüfen, zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen, wurden als Post-Hoc-Tests paarweise Vergleiche gerechnet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass zwischen allen drei Gruppen bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der eingeschätzten Sicherheit des Themas „individuelle Förderung“ ($p < 0,01$).

Die H_0 ist für die Hypothese 8 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für „individuelle Förderung“ in den Qualifikationswegen.

7.3.6 Hypothese 9: Bewertung der Berufsvorbereitung für „Umgang mit Heterogenität“ im Studium bzw. in der Ausbildung

Hypothese 9:

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für den „Umgang mit Heterogenität“ in den Qualifikationswegen.

Die Gesamtbewertung setzt sich aus dem Aspekt „Berufsvorbereitung für den Umgang mit Heterogenität“ durch die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte zusammen.

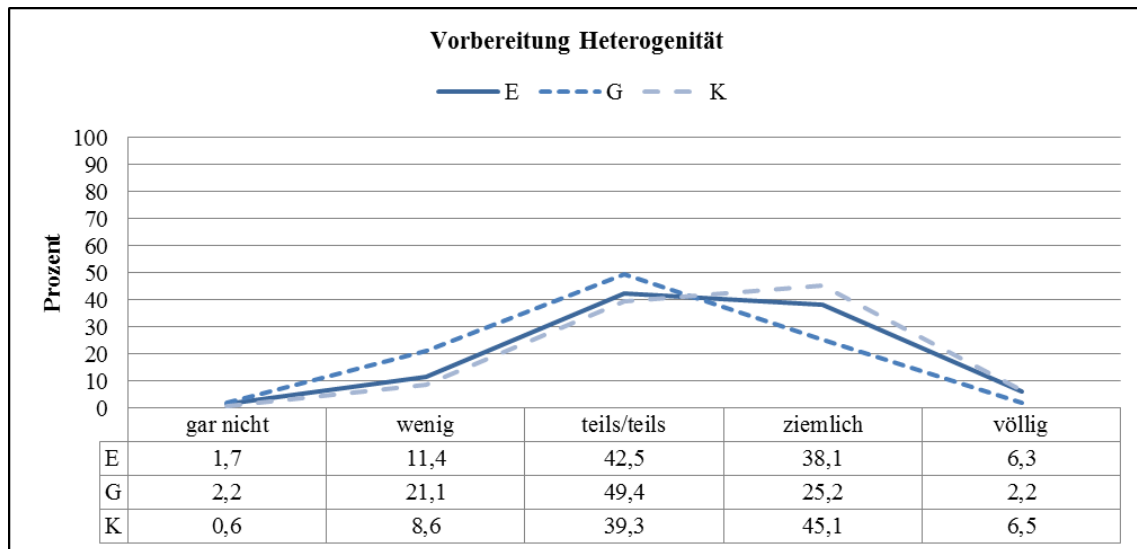
Zunächst werden die Ergebnisse relevanter Häufigkeitsanalysen dargestellt. Signifikanztests zur Überprüfung der Hypothese erfolgen durch eine ANOVA mit anschließendem Post-Hoc-Test nach Games Howell.

7.3.6.1 Berufsvorbereitung für das Thema „Umgang mit Heterogenität“ durch die Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte: Deskriptive Statistik

Im Mittel liegen die Antworten für Studierende der Kindheitspädagogik bei 3,48 (SD = 0,77; *teils/teils* bis *ziemlich*) für Studierende/ Schüler der Sozialpädagogik bei 3,04 (SD = 0,80; *teils/teils*) und für Studierende des Grundschullehramts bei 3,36 (SD = 0,83; *teils/teils* bis *ziemlich*).

Die Antwortverteilung der Häufigkeiten für die Studierenden/ Schüler der Sozialpädagogik (n = 527, 265 fehlende Werte) gestaltet sich wie folgt (siehe Abbildung 51): 1,7% (9) geben die eingeschätzte Sicherheit von *gar nicht* an, 11,4% (60) *wenig*, 42,5% (224) *teils/ teils*, 38,1% (201) *ziemlich* und 6,3% (33) *völlig*. Von den Studierenden der Kindheitspädagogik (n = 537, 65 fehlende Werte) geben 3 (0,6%) *gar nicht* intensiv, 46 (8,6%) *wenig*, 211 (39,3%) *teils/ teils*; 242 (45,1%) *ziemlich* und 35 (6,5%) *völlig*. Für die insgesamt Studierenden des Grundschullehramts (n = 644, 25 fehlende Werte) sind folgende Häufigkeiten zu ermitteln: 2,2% (14) *gar nicht*, 2,1% (136) *wenig*, 49,4% (318) *teils/ teils*, 25,2% (162) *ziemlich* und 2,2% (14) *völlig*.

Abbildung 51. Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Thematik „Umgang mit Heterogenität“ aus Sicht der Lernenden



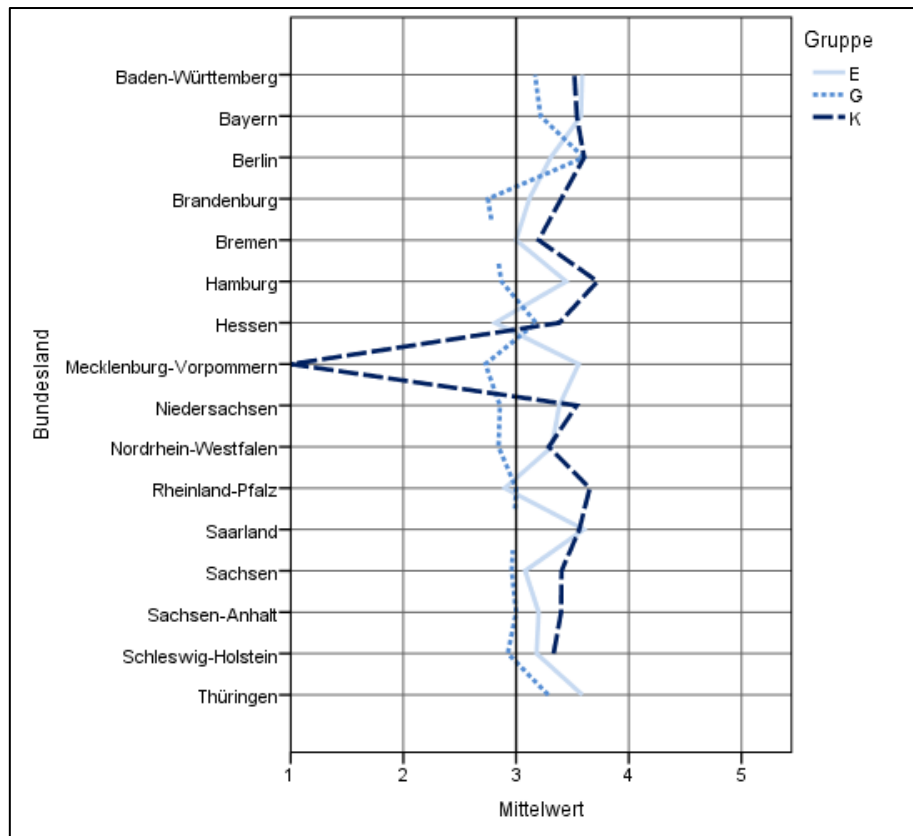
Anmerkungen. Gruppen: E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik. Variable „Umgang mit Heterogenität generell“: n_{gesamt} :1708, davon E: 527 (265 fehlende Werte); K = 537 (65 fehlende Werte); G = 644 (25 fehlende Werte).

Unter Zusammenfassung der beiden Kategorien, die jeweils eine hohe (*ziemlich, völlig*) oder eine niedrige (*gar nicht, wenig*) Vorbereitung in der Wahrnehmung der Studierenden bzw. Schüler repräsentieren, werden die Gruppenunterschiede zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs (Kindheitspädagogen und Erzieher) und des Primarbereichs (Grundschullehrer) offensichtlich:

Knapp die Hälfte der Studierenden des Grundschullehramts (49,4%) und der Fachschüler fühlen sich *teils/teils* sicher vorbereitet. Die Mehrheit der Studierenden der Kindheitspädagogik schätzt die Vorbereitung auf das Thema „Umgang mit Heterogenität“ durch die Ausbildung / das Studium als hoch ein (K: 51,6%).

Abbildung 52 stellt zusätzlich die mittleren Antwortangaben der Gruppen für die einzelnen Bundesländer dar.

Abbildung 52. Bundesländerübersicht: Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Thematik „Umgang mit Heterogenität“ aus Sicht der Lernenden



Anmerkung. Nennungen der Antwortkategorie und Prozentangaben (in Klammern) für die einzelnen Bundesländer getrennt nach Gruppen. BW [E: 121 (23,0%); G: 95 (14,8%); K: 164 (30,5%)]; BY [E: 40 (7,6%); G: 134 (20,8%); K: 26 (4,8%)]; BE [E: 13 (2,5%); G: 15 (2,3%); K: 48 (8,9%)]; BB [E: 17 (3,2%); G: 12 (1,9%); K: 5 (0,9%)]; HB [E: 2 (0,4%); G: 10 (1,9%)]; HH [E: 18 (3,4%); G: 31 (4,8%); K: 18 (3,4%)]; HE [E: 27 (5,1%); G: 17 (2,6%); K: 26 (4,8%)]; MV [E: 9 (1,9%); G: 11 (1,7%); K: 1 (0,2%)]; NI [E: 86 (16,3%); G: 56 (8,7%); K: 39 (7,8%)]; NRW [E: 85 (16,1%); G: 77 (12,0%); K: 62 (11,5%)]; RP [E: 10 (1,9%); G: 5 (0,8%); K: 26 (4,8%)]; SL [E: 5 (0,9%); K: 41 (7,6%)]; SN [E: 50 (9,5%); G: 51 (7,9%); K: 57 (10,6%)]; ST [E: 5 (0,9%); G: 16 (2,5%); K: 5 (0,9%)]; SH [E: 22 (4,2%); G: 96 (14,9%); K: 9 (1,7%)]; TH [E: 17 (3,2%); G: 28 (4,3%)].

Die Verläufe innerhalb und zwischen den Gruppen unterscheiden sich stark:

Innerhalb der Gruppen

Angehende Erzieher aus Baden-Württemberg, Bayern und Thüringen fühlen sich im Mittel am sichersten für die spätere Berufspraxis vorbereitet. Am wenigsten vorbereitet sehen sich angehende Erzieher aus Rheinland-Pfalz, Hessen und Bremen.

Angehende Grundschullehrer der Bundesländer Berlin, Hessen, und Thüringen erreichen die höchsten Mittelwerte, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westphalen die niedrigsten.

Angehende Kindheitspädagogen aus Hamburg, Rheinland-Pfalz und Berlin fühlen sich im Mittel am sichersten auf die spätere Berufspraxis vorbereitet. Für Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Mecklenburg-Vorpommern gilt umgekehrtes.

Zwischen den Gruppen

Es wird ersichtlich, dass sich die Profilverläufe der beiden Gruppen **angehende Kindheitspädagogen und Erzieher** im Vergleich zu **angehenden Grundschullehrer** stärker ähneln und sie sich im Mittel über nahezu alle Bundesländer hinweg sicherer vorbereitet fühlen.

Insgesamt wird ein heterogenes Antwortverhalten bezüglich der wahrgenommen Berufsvorbereitung für „Umgang mit Heterogenität“ innerhalb und zwischen den Gruppen deutlich.

7.3.6.2 Inferenzstatistik: Prüfung der Hypothese 9

Kreuztabellen: Gruppenunterschiede hinsichtlich der eingeschätzten Sicherheit des Themas „Umgang mit Heterogenität“

Zur Überprüfung der Hypothese wurde ein Kruskal-Wallis-Test gerechnet. Die intervallskalierte Variable des Themas „Umgang mit Heterogenität“ bildete die abhängige Variable (AV). Unabhängige Variable (UV) war die „Gruppenzugehörigkeit“ (Fachschüler, Studierende des Grundschullehramts, Studierende der Kindheitspädagogik).

Tabelle 43 zeigt auf, dass ein signifikanter Unterschied in den zentralen Tendenzen der eingeschätzten „Sicherheit hinsichtlich Umgang mit Heterogenität“ ($H = 96,03$; $p < 0,01$) zwischen den Gruppen besteht.

Tabelle 43. Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede zum Merkmal „eingeschätzte Sicherheit der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis“ hinsichtlich des „Umgangs mit Heterogenität“

Unabhängige Variable: Gruppe	Wert	Freiheitsgrade	Anzahl Zellen mit erwarteter Häufigkeit < 5	Signifikanz (2-seitig)	Paarweise Vergleiche
Eingeschätzte Sicherheit „Umgang mit Heterogenität“	96,03	2	0	< 0,01	E> G,K**, K > E*>G**

Anmerkungen. Gruppen (E = Fachschüler, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). * signifikant auf dem ,05 Niveau.

Um zu prüfen, zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen, wurden als Post-Hoc-Tests paarweise Vergleiche gerechnet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass zwischen allen drei Gruppen bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der eingeschätzten Sicherheit des Themas „Umgang mit Heterogenität“ ($p < 0,05$).

Die H_0 ist für die Hypothese 9 zugunsten der H_1 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % zu verwerfen.

H_1 : Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung für den „Umgang mit Heterogenität“ in den Qualifikationswegen.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse und ihre Diskussion

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Erkenntnisinteresse, die Verankerung der Transitionsthematik vom Elementar- in den Primarbereich in den deutschen Qualifikationswegen von Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern unter Beachtung des Themenkomplexes „Inklusion“ zu erfassen. Ziel der empirischen Untersuchung (Onlineumfrage) war es, entsprechende Erkenntnisse aus der Perspektive der Lernenden zu gewinnen.

Die Darstellungen in den Kapiteln 8.1 und 8.2 dienen der Beantwortung der beiden leitenden Hauptfragestellungen:

Erste Fragestellung:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Zweite Fragestellung:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Inklusion generell und mit Fokus auf den Übergang Kita-Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Zunächst werden zentrale Ergebnisse der statistischen Analysen aus Kapitel 7 zusammengefasst und unter Rückgriff des aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstandes interpretiert. In Kapitel 8.3 (S.260ff.) folgt eine methodische Diskussion, die sowohl Vorzüge als auch Limitationen der Arbeit herausarbeitet.

8.1 Verankerung der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung aus der Perspektive von angehenden Erzieher, Kindheitspädagogen und Lehrer

Erste Fragestellung:

Ob und inwiefern erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule“ innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums aus Sicht angehender pädagogischer Fachkräfte und wie bewerten sie diese?

Die erste leitende Hauptfragestellung dieser Arbeit umfasst drei Inhaltsaspekte:

1. Vorhandensein der Transitionsthematik
2. Intensität der Bearbeitung übergangsrelevanter Themen
3. Bewertung der Bearbeitung der Transitionsthematik

Die Umsetzung der empirischen Untersuchung mittels der Onlineumfrage liefert Ergebnisse, die der Beantwortung der ersten Fragestellung dienen.

8.1.1 Vorhandensein der Transitionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung (Hypothese 1)

Vorhandensein der Transitionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung

Hypothese 1

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppen-/ Bundesländerunterschiede hinsichtlich des wahrgenommenen Vorhandenseins der Übergangsthematik innerhalb der Qualifikationswege.

Ergebnisse der statistischen Analysen (S.141ff.):

72,9% aller Umfrageteilnehmer (n = 2063) gaben an, mit dem Thema „Übergang Kita-Grundschule“ innerhalb ihres Qualifikationswegs in Berührung gekommen zu sein. Für die einzelnen Gruppen ergab sich folgende Verteilung:

Angehende Erzieher: 83,1%

Angehende Kindheitspädagogen: 91,7%

Angehende Grundschullehrer: 63,4%

Innerhalb der Gruppen konnte ein Einfluss des Bundeslandes der jeweiligen Qualifikationsstätten festgestellt werden. Das Antwortverhalten variierte innerhalb der einzelnen Gruppen in Abhängigkeit der Bundeslandzugehörigkeit der jeweiligen Qualifikationsstätten.

Die statistischen Analysen ergaben, dass unter Berücksichtigung der Gesamtstichprobe insgesamt nicht von einer selbstverständlichen Bearbeitung der Transitionsthematik Kita-Grundschule ausgegangen werden kann. Lediglich 79,2 Prozent aller Umfrageteilnehmer gaben an, mit der Übergangsthematik innerhalb ihrer Ausbildung/ihrem Studium in Berührung gekommen zu sein.

In diesem Zusammenhang ließen sich allerdings statistisch bedeutsame **Gruppenunterschiede** feststellen, die teils starke Abweichungen vom Gesamtprozentwert erkennen lassen: Während 91,7 Prozent der Studierenden der Kindheitspädagogik bejahten, dass der Übergang von der Kita in die Grundschule innerhalb des Studiums thematisiert wurde, reduzierte sich diese Angabe für Fachschüler der Sozialpädagogik auf 83,4%. Vergleichsweise deutlich niedrige Prozentangaben machten Studierende des Grundschullehramts: Lediglich knapp zwei Drittel (63,4%) gaben an, dass die Transitionsthematik im Rahmen ihres Studiums angesprochen wurde.

Eine Analyse von Curricula („Dokumentenanalyse“) in Bezug auf die schriftliche Verankerung der Transitionsthematik innerhalb der drei Qualifikationswege Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer, replizierte die Ergebnisse der Onlineumfrage in der Tendenz (vgl. Neuß et al., 2014): Danach wurden bei 25% der

Lehramtsstudiengänge, 42,2% der fachschulischen und fachakademischen Ausbildungen und 56,7% der kindheitspädagogischen Studiengänge Lerneinheiten zum Übergang Kita–Grundschule in den Ausbildungscurricula und den Lehrplänen ermittelt. Im direkten Vergleich der Ergebnisse beider Studien lässt sich entsprechend feststellen, dass die Rangfolge der Prozentwerte für die drei Gruppen bestehen bleibt, die ermittelte Höhe der Prozentwerte durch die Dokumentenanalyse jedoch für alle drei Qualifikationswege im Vergleich zur Onlineumfrage deutlich niedriger ist. Hierfür wäre ein plausibler Erklärungsansatz, dass die Dokumentenanalyse keine Prüfung der Vorlesungsverzeichnisse bzw. Stundenpläne vornahm und so evtl. Lehrveranstaltungen zum Übergang angeboten wurden, die nicht in den analysierten Dokumenten aufgeführt waren.

Beide Ergebnisse lassen trotz unterschiedlicher Erhebungsformen zur Feststellung des Vorhandenseins der Übergangsthematik innerhalb der Qualifikationswege folgende Schlussfolgerung zu: Von einer flächendeckenden Präsenz der Transitionsthematik innerhalb der Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern kann nicht ausgegangen werden.

Zusätzlich zu den Gruppenunterschieden hinsichtlich der wahrgenommenen Bearbeitung der Transitionsthematik in der Ausbildung/ im Studium pädagogischer Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs lassen sich auch statistisch bedeutsame **Bundesländerunterschiede** aufzeigen. Dementsprechend spielt die Bundeslandzugehörigkeit der einzelnen Ausbildungs-/ Studiengänge eine bedeutsame Rolle. Deskriptiv konnten sowohl Gruppenunterschiede innerhalb und zwischen den Bundesländern festgestellt werden.

Unter gruppenspezifischer Betrachtung innerhalb der einzelnen Bundesländer werden geringe bis starke Differenzen zwischen den Gruppen sichtbar: In Baden-Württemberg gaben beispielsweise über 95 % der angehenden Erzieher und Kindheitspädagogen an, die Übergangsthematik innerhalb des Ausbildungs-/ Studiengangs wahrgenommen zu haben. Die Einschätzung teilten lediglich 68% der angehenden Grundschullehrer. In Niedersachsen und Schleswig-Holstein waren die Differenzen zwischen angehenden Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs noch größer. In anderen Bundesländern wie Bayern war ein so deutlicher Unterschied zwischen den Gruppen innerhalb eines Bundeslandes nicht erkennbar (angehende Kindheitspädagogen = 100%; angehende Grundschullehrer = 82%; angehende Erzieher = 89%).

Auch innerhalb der einzelnen Gruppen wurden deskriptiv deutliche Bundesländerunterschiede identifiziert: Während beispielsweise im Saarland 80 Prozent der angehenden Kindheitspädagogen angaben, dass die Thematik Übergang Kita-Grundschule in der Ausbildung bzw. im Studium angesprochen wurde, stimmten dieser Aussage 100 Prozent in Bayern zu. Auch für die Gruppe der angehenden Erzieher ergaben sich Bundesländerunterschiede, die zwischen 66,2 Prozent (Sachsen) bis 100% (Mecklenburg-Vorpommern) liegen. Noch höhere Differenzen zwischen den Bundesländern lagen für angehende Grundschullehrer (z.B. Schleswig-Holstein: 32,4% und Berlin: 100%) vor.

Als Ursachen für die gruppenspezifischen Schwankungen zwischen den Bundesländern hinsichtlich der wahrgenommenen Präsenz der Transitionsthematik können insbesondere die differierenden gesetzlichen Regelungen angeführt werden: Für Fachschulen (Ausbildungsgang Erzieher) liegen zwar gemeinsame „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ (KMK, 2002, i. d. F. vom 25.09.2014) vor, die einen inhaltlichen wie organisatorischen Konsens zwischen den Ländern erzielen sollen. Allerdings entscheiden die einzelnen Bundesländer autonom, wie sie die dort getroffenen Vereinbarungen in ihrem Hoheitsgebiet ausgestalten, sodass Unterschiede weiterhin persistieren. Viernickel und Schwarz (2009) haben in einer Expertise die Anforderungen an die Arbeit von Erzieher für alle Bundesländer hinsichtlich verschiedener Dimensionen – darunter auch die Dimension „Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule“ - erfasst. Als Grundlage dienten die entsprechenden Gesetzesvorgaben. Sie stellten fest, dass insgesamt *„ein geringer Konsens zwischen den Bundesländern“* (ebd., 2009, S. 42) besteht. Landesgesetze, länderspezifische Ausführungsbestimmungen, -erlasse und -richtlinien über die Anforderungen, die pädagogische Fachkräfte der Kita erfüllen sollen, führen demgemäß zu unterschiedlichen Gewichtungen in den Curricula der einzelnen Bundesländer für die Ausbildung zum Erzieher.

Analoge Gegebenheiten lassen sich auch in Bezug auf die Lehrerbildung feststellen. So wurden ebenfalls Beschlüsse auf Bundesebene seitens der Kultusministerkonferenz¹⁰⁰

¹⁰⁰ KMK, 2004: „Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaft“; KMK, 2013b: „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“; KMK, 2013a: „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)“.

und der Hochschulrektorenkonferenz¹⁰¹ verabschiedet, an deren Inhalten sich die einzelnen Bundesländer hinsichtlich der verbindlichen Umsetzung und Ausgestaltung orientieren sollen. Jedoch auch in der Lehrerbildung treffen die Landesregierungen weitgehend selbstständige Entscheidungen bezüglich ihrer Hochschulen und den Fort- und Weiterbildungsmodalitäten im Land. Insbesondere seit der Förderalismusreform 2006 ist der Gestaltungsspielraum der Bundesländer hinsichtlich der Hochschulbildung weiter gestiegen. Dem Bund werden seit der Reform zwar gewisse Zuständigkeits- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Bereichen „Hochschulzulassung“ und „Hochschulabschlüsse“ zugesprochen. Diese Regelungen werden aber vom Bund und den einzelnen Ländern teilweise sehr unterschiedlich interpretiert und ausgeführt, sodass eine bundesweite Vereinheitlichung, Vergleichbarkeit und Berechenbarkeit kaum bis dato festgestellt werden kann. Die Differenzen zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Hochschulbildung wurden offensichtlich noch intensiviert und damit wohl längerfristig determiniert.

Die Diskrepanzen zwischen den Bundesländern hinsichtlich der wahrgenommenen Präsenz der Übergangsthematik lassen sich dementsprechend im Wesentlichen durch die unterschiedlichen politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen curricularen Ausrichtungen der einzelnen Studienstandorte innerhalb der Lehrerbildung herleiten.

Die inhaltliche Ausgestaltung und Überprüfung der in den letzten Jahren verstärkt implementierten kindheitspädagogischen Studiengänge unterliegen wesentlich den Qualitätsrichtlinien der Akkreditierungsagenturen (vgl. Neuß et al. 2014, S. 73). Die Tatsache, dass die Wahrnehmung der angehenden Kindheitspädagogen hinsichtlich der Präsenz der Transitionsthematik zwischen den Bundesländern weniger differiert als die Einschätzung von angehenden Erziehern und Lehrern, lässt sich wohl hauptsächlich aufgrund der rechtlich-organisatorischen Rahmenbedingungen der zugehörigen Ausbildungs- und Studiengänge plausibel erklären: Während die *„Länder einen entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung der Qualifizierung von Erzieher[n] und Lehrer[n] nehmen“* (ebd., S. 73), erfolgt die Ausrichtung und Qualitätsüberprüfung kindheitspädagogischer Studiengänge durch wenige Agenturen - die sich vorwiegend an bundesweit zugänglichen Qualifikationsrahmen wie z.B. Frühpädagogik Studieren

¹⁰¹ HRK, 2013: „Empfehlungen zur Lehrerbildung“.

(Robert Bosch Stiftung, 2008) orientieren - und trägt folglich zu tendenziell bundeseinheitlicheren Studieninhalten bei.

8.1.2 Intensität der Bearbeitung zentraler Themen des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung (Hypothese 2)

Intensität der Bearbeitung zentraler Themen des Übergangs Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung

Hypothese 2

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität¹⁰² von zentralen Themen für den Übergang Kita-Grundschule.

Ergebnisse der deskriptiven Statistiken (S. 188ff.):

Die Profilverläufe über alle Themen ähneln sich stärker zwischen angehenden Kindheitspädagogen und Erziehern im Vergleich zu angehenden Lehrern.

MANOVA mit anschließender Diskriminanzanalyse (S. 194ff.):

MANOVA

- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in allen 27 Variablen. Mit Ausnahme weniger Variablen haben angehende Erzieher und Kindheitspädagogen signifikant höhere Mittelwerte als angehende Lehrer.

Diskriminanzanalyse

- 72,3 % aller Umfrageteilnehmer werden richtig klassifiziert
- Angehende Grundschullehrer sind anhand ihres Antwortprofils am deutlichsten zu identifizieren.

Die Ergebnisse der statistischen Analysen zeigen, dass das mittlere Intensitätsniveau hinsichtlich der Auseinandersetzung mit spezifischen Übergangsthemen innerhalb der Qualifikationswege Erzieher, Kindheitspädagogen und Lehrer - unter Berücksichtigung der Gesamtstichprobe - seitens Schülern und Studierenden als *gar nicht, wenig und teils/teils intensiv* eingeschätzt wird; eine Intensität im hohen Bereich (*ziemlich, völlig*) ist für alle drei Gruppen im Mittel nicht erkennbar.

Für alle Variablen ließen sich statistisch bedeutsame **Gruppenunterschiede** feststellen: Die mittleren Intensitätsgrade der Studierenden des Grundschullehramts wichen für alle Variablen bedeutsam von den mittleren Angaben der Fachschüler der Sozialpädagogik und/ oder der Studierenden der Kindheitspädagogik ab. Demgegenüber waren für zwölf von 27 Variablen keine statistisch bedeutsamen Mittelwertunterschiede zwischen Fachschüler der Sozialpädagogik und Studierenden der Kindheitspädagogik feststellbar.

Es zeichneten sich zwischen allen drei Gruppen deutliche Unterschiede im eher als gering intensiv eingeschätzten Bereich ab: Bei 71,1% der Befragten verrät allein das Antwortmuster im Fragebogen, ob sie der Gruppe angehender Erzieher,

¹⁰² Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“.

Kindheitspädagoge oder Lehrer angehören. Der Höhe des Prozentwertes der Vorhersage der Gruppenzugehörigkeit liegt deutlich über dem Zufall¹⁰³.

Anhand der deskriptiven und multivariaten Analysen konnte aufgezeigt werden, dass die Profilverläufe der Mittelwerte über alle Variablen hinweg zwischen angehenden pädagogischen Fachkräften der Kita (Kindheitspädagogen und Erzieher) im Vergleich zum Profilverlauf angehender pädagogischer Fachkräfte der Schule (Lehrer) eine höhere Ähnlichkeit hinsichtlich der eingeschätzten Bearbeitungsintensität aufwiesen. Dementsprechend war die Diskrimination zwischen angehenden Grundschullehrer und den anderen beiden Gruppen vergleichsweise eindeutiger.

Insgesamt 15 der 27 Variablen schätzten Studierende der Kindheitspädagogik mit der vergleichsweise höchsten Bearbeitungsintensität ein, gefolgt von den Fachschüler der Sozialpädagogik (neun Themen) und den Studierenden des Grundschullehramts (drei Themen).

Dass im Studium der Kindheitspädagogik für die meisten Themen die intensivste Verankerung der Übergangsthematik Kita-Schule rückgemeldet wurde, ist unter folgenden Begründungszusammenhängen zu sehen:

Kindheitspädagogische Studiengänge sind erst innerhalb des letzten Jahrzehnts entstanden (erster Studiengang „Bildung und Förderung der Erziehung“ wurde 2004 an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin angeboten) und haben ein Modulhandbuch zur Grundlage, das in regelmäßigen Abständen innerhalb von Reakkreditierungsverfahren überprüft wird. Diese orientieren sich u.a. am Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Studiengänge („Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“, Robert Bosch Stiftung, 2008), welcher einen Baustein zum Thema „Übergänge im Kindesalter“ enthält.

Im Gegensatz dazu unterliegen die Ausbildungsgänge zum Erzieher im Wesentlichen Landesverordnungen und sind z.B. an kein verbindliches Modulhandbuch angelehnt. Zwar wurden Qualifikationsrahmen wie z.B. „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011) veröffentlicht, die ebenfalls Übergänge als eigenes Handlungsfeld („In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten“) formulieren. Doch diese sind wie o.g. ohne tatsächlich bindende

¹⁰³ Die Zufallswahrscheinlichkeit beträgt bei drei Gruppen 33,33 Prozent.

Wirkung auf Bundesebene. Die Studiengänge, die auf das Lehramt an Grundschulen vorbereiten, sind ebenfalls an Landesvorgaben gebunden.

Die jeweiligen Landesvorgaben führen Absolventen der Lehramtsstudiengänge und der Ausbildungsgänge zum Erzieher einerseits zu einer in der Tendenz stärkeren Homogenität der Inhalte innerhalb des einzelnen Bundeslandes und andererseits aber zu einer zunehmenden statt abnehmenden Heterogenität auf nationaler Ebene.

Die intensivere Einschätzung der Bearbeitung der Transitionsthematik von angehenden Kindheitspädagogen im Vergleich zu angehenden Erziehern kann durch die inhaltlichen Schwerpunkte der Ausbildung begründet sein. Während die Ausbildung zum Erzieher nicht auf den elementarpädagogischen Bereich begrenzt ist, sondern für vielfältige sozialpädagogische Arbeitsfelder qualifiziert, ist der Arbeitsbereich von Kindheitspädagogen durch die Spezialisierung auf den Altersbereich von null bis maximal zwölf Jahren enger umgrenzt. So kann der Transitionsthematik Kita-Schule möglicherweise mehr quantitativer und qualitativer „Bildungsraum“ gegeben werden.

Zusätzlich liegt für die meisten übergangsrelevanten Themen eine höhere Bearbeitungsintensität aus Sicht von Schülern und Studierenden mit beruflichem Schwerpunkt im Elementarbereich vor als von Studierenden des Grundschullehramts mit beruflichem Schwerpunkt im Primarbereich.

Wie ist dies zu erklären? Zwei Erklärungsansätze wären denkbar: *Erstens*, dass den Studierenden des Grundschullehramts erst im Referendariat verstärkt übergangsrelevante Themen vermittelt werden und nicht innerhalb der fachtheoretischen Ausbildung. Hier drängt sich jedoch gleichwohl die Frage auf, warum zumindest die theoretische Auseinandersetzung der Transitionsthematik (Übergangstheorien, Übergangsbewältigung) aus Sicht der Lehramtsstudierenden kaum verankert ist. *Zweitens*, dass viele Themen des Übergangs nicht als relevant für die Arbeit als Grundschullehrer gesehen werden und daher nicht in den Qualifikationsweg einfließen. Für diese These spricht die in der Untersuchung im Mittel gering eingeschätzte Auseinandersetzung mit Schwerpunktthemen der Kita seitens der angehenden Lehrer, während die Auseinandersetzung mit der schulischen Sichtweise für die anderen beiden Gruppen tendenziell erkennbar ist. Gleichwohl obliegt die faktische Entscheidung über die Einschulung eines Kindes und die damit einhergehenden Szenarien in den meisten Bundesländern den pädagogischen

Fachkräften der Schule. An dieser Schnittstelle offenbart sich ein relevantes Defizit, welches insbesondere von hoher Bedeutung ist, solange die Leitidee Inklusion keine reale Bildungswirksamkeit erfährt. Denn um diese komplexen Transitionszusammenhänge ganzheitlich erfassen und eine kindgerechte Entscheidung treffen zu können, ist ein umfassendes Wissen über übergangsrelevante Themen essentiell, welches bereits im Studium entsprechend vermittelt werden sollte.

Neben den Unterschieden zwischen den Gruppen wurden ebenfalls Unterschiede innerhalb der Gruppen festgestellt, worauf die hohen Standardabweichungen (für die meisten Themen über eins) hindeuten. Diese Ergebnisse belegen eindrücklich, dass die Intensität der Bearbeitung übergangsrelevanter Themen zwischen aber auch innerhalb einzelner Qualifikationsstandorte einer Profession von den Lernenden unterschiedlich wahrgenommen wird. Mögliche Einflussgrößen hierfür sind beispielsweise die bildungspolitische Vorgaben der einzelnen Bundesländer sowie individuelle thematische Schwerpunktsetzungen und Strukturen (z.B. Wahl- oder Pflichtveranstaltung und Kapazitäten einzelner Standorte).

8.1.3 Gesamtbewertung der Übergangsthematik Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung (Hypothese 3)

Gesamtbewertung der Übergangsthematik Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung

Hypothese 3

H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Gesamtbewertung über die wahrgenommene Verankerung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen.

Ergebnisse der statistischen Analysen (S. 203ff.):

Für alle drei Indikatoren der Gesamtbewertung (Benotung, Wunsch nach stärkerer Bearbeitung, Berufsvorbereitung) wurden statistisch bedeutsame Gruppenunterschiede festgestellt.

Benotung (nach dem deutschen Schulnotensystem)

Die mittlere Noten ($n = 1634$) liegen für angehende Erzieher bei 3,1 ($SD = 1,04$), für angehende Grundschullehrer bei 3,6 ($SD = 1,01$) und für angehende Kindheitspädagogen bei 3,0 ($SD = 0,99$).

Für die einzelnen Gruppen ergab sich folgende Verteilung:

Gruppe/ Note ¹⁰⁴	Note 1	Note 2	Note 3	Note 4	Note 5	Note 6
Angehende Erzieher	2%	27%	35%	25%	11%	1%
Angehende Grundschullehrer	1%	13%	28%	36%	20%	1%
Angehende Kindheitspädagogen	4%	32%	37%	19%	7%	0%

Wunsch nach stärkerer Bearbeitung

Insgesamt wünschen sich 74,6% aller Befragten eine stärkere Bearbeitung der Thematik innerhalb ihres Qualifikationswegs. Insbesondere Studierende des Grundschullehramts

¹⁰⁴ Die Prozentangaben addieren sich nicht genau zu 100 Prozent. Diese Abweichung sind durch Rundungen bedingt.

wünschen sich am häufigsten eine stärkere Bearbeitung der Thematik (83,9%). Es folgen angehende Erzieher (75,5%) und angehende Kindheitspädagogen (63,1%).

Berufsvorbereitung

Hinsichtlich der Übergangsthematik für die berufliche Praxis fühlen sich die Befragten unterschiedlich vorbereitet: Angehende Erzieher geben dies im Mittel bei 3,4 (SD = 0,91; teils/teils bis ziemlich), angehende Grundschullehrer bei 2,35 (SD = 0,95; wenig bis teils/ teils) und angehende Kindheitspädagogen bei 3,32 (SD = 0,91; teils/teils bis ziemlich) an.

Ein Urteil über die Gesamtbewertung der Verankerung der Transitionsthematik innerhalb der Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern wurde anhand von drei Indikatoren festgemacht:

1. Benotung
2. Wunsch nach stärkerer Bearbeitung
3. Berufsvorbereitung

Für alle drei Indikatoren ließen sich statistisch bedeutsame **Gruppenunterschiede** feststellen.

Eine **Benotung** erfolgte lediglich, sofern die Umfrageteilnehmer angaben, der Transitionsthematik im Verlauf ihres Studiums/ ihrer Ausbildung begegnet zu sein.

Es lassen sich kongruente Ergebnisse zwischen der eingeschätzten Bearbeitungsintensität und der Notenvergabe aufzeigen: Angehende Kindheitspädagogen gaben sowohl für die meisten Variablen die höchste mittlere Bearbeitungsintensität im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen an, als auch die besten mittleren Bewertungen der Verankerung der Übergangsthematik.

Insgesamt bewegt sich die mittlere Zufriedenheit allerdings im *befriedigen* Bereich: Während sich für angehende Kindheitspädagogen und Erzieher eine mittlere Noteneinschätzung mit Tendenz zum *guten* Bereich aufzeigen lässt, zeichnet sich für angehende Grundschullehrer die Tendenz hin zu einer *ausreichenden* Bewertung ab. In Bezug auf die Gruppe der angehenden Grundschullehrer ist erstaunlich, dass – obwohl lediglich 63 Prozent aller befragten angehenden Grundschullehrer die Verankerung der Übergangsthematik wahrgenommen haben und folglich eine Bewertung abgaben – knapp 60 Prozent eine Note zwischen ausreichend und ungenügend vergaben.

Der **Wunsch**, den Übergang Kita-Grundschule im Studium/in der Ausbildung stärker zu bearbeiten, war bei verhältnismäßig vielen Umfrageteilnehmer (insgesamt 74,6 Prozent) ausgeprägt. Insbesondere Studierende des Grundschullehramts gaben mit 83,9% den Wunsch nach stärkerer Bearbeitung an, gefolgt von Fachschüler und Studierenden der

Kindheitspädagogik. Folglich lässt sich die erkannte Notwendigkeit zur intensiveren Auseinandersetzung mit übergangsrelevanten Themen deutlich erkennen.

Auch die Abfrage, wie sicher sich die angehenden Fachkräfte für die Gestaltung des Übergangs **vorbereitet** fühlen, erbrachte kongruente Ergebnisse zu den Vorbefunden. Obwohl sich lediglich ein Bruchteil der angehenden pädagogischen Fachkräfte sehr sicher fühlt, wird insbesondere für angehende Grundschullehrer deutlich, dass sie ihre Sicherheit im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen deutlich geringer einschätzten (knapp 50 Prozent der angehenden Grundschullehrer machten Angaben im Bereich *gar nicht bis wenig sicher vorbereitet*).

Unter Betrachtung aller Teilergebnisse wird deutlich, dass angehende Grundschullehrer im Vergleich zu den anderen künftigen pädagogischen Fachkräften Erziehern und Kindheitspädagogen tendenziell schlechtere Noten geben, sich im Mittel wenig sicher für die Gestaltung des Übergangs Kita-Schule im Beruf vorbereitet fühlen und sich gleichzeitig eine höhere Ausbildungsqualität wünschen. Dabei sind es insbesondere Grundschullehrer, die im Beruf faktisch – besonders im Amt des Schulleiters - eine gewichtige Entscheidungsinstanz hinsichtlich der Schulfähigkeitsüberprüfung/-feststellung innehaben und somit über den Einschulungsakt eines Kindes substantiell bestimmen.

Es ist die Frage zu stellen, ob übergangsspezifische Inhalte – die augenscheinlich nicht flächendeckend und wenig intensiv innerhalb des Studiums vermittelt wurden - im Referendariat, in Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen angemessen erarbeitet werden, um der verantwortungsvollen Entscheidung über den Schulanfang eines Kindes gerecht werden zu können.

Schulfähigkeitsentscheidungen (wie z.B. Zurückstellungen, vorzeitige Einschulungen) haben direkte Auswirkungen auf die individuelle kindliche Bildungsbiographie in Deutschland. Insbesondere Zurückstellungen eines Kindes vom Pflichtschulbesuch sollen daher nur in Ausnahmefällen zugelassen werden (vgl. KMK, 1997). Im Schuljahr 2012/13 wurden insgesamt knapp 6% der Kinder zurückgestellt, vorzeitige Einschulungen lagen bei ca. 3 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2014, siehe auch Abbildung 4, S.29). Diese Werte weichen in Abhängigkeit des jeweiligen Bundeslandes deutlich ab. In diesem Zusammenhang spielen auch eingesetzte Verfahren zur Feststellung von Schulfähigkeit eine zentrale Rolle. Diese variieren nach Befunden einer Schulleiterbefragung von Schipper und Pohlmann-Rother (2013) und Henkel

(2010) sehr stark. Weit verbreitet sind insbesondere selbst entwickelte informelle Verfahren, die die Vergleichbarkeit von Bewertungskriterien erheblich einschränken und ebenso Testgütekriterien (v.a. Objektivität, Reliabilität und Validität) in keiner Weise gerecht werden. Dieser Zustand führt dazu, dass

„bei Kindern unterschiedliche Beurteilungsgrundlagen je nach Kindertagesstätte und Schule angelegt werden. Praktisch bedeutet dies, dass die Schulfähigkeit von einem Kind aus KITA A womöglich anders festgestellt wird als beim Kind aus KITA B“ (Henkel, 2010, S. 80).

„Dies kann zur Folge haben, dass Kinder bei vergleichbarer Ausgangslage an einer Schule eingeschult und an einer anderen möglicherweise zurückgestellt werden, was zu einer ersten Ungleichbehandlung im Bildungssystem führt“ (Schipper & Pohlmann-Rother, 2013, S.247).

Diese Zahlen zeigen auf, dass Schulleiter in der Tendenz wesentlich nach subjektiven Vorstellungen und „Kriterien“ hinsichtlich der Schulfähigkeitsfeststellung agieren. Eine valide und reliable Haltung und Handlungsleitung ist nicht erkennbar.

Vor diesem Hintergrund ist es als umso positiver zu werten, dass sich die Studierenden der vorliegenden Umfrage eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Thema „Übergang Kita-Grundschule“ wünschen, um Kenntnisse zu übergangsspezifische Themen wie die Feststellung von Schulfähigkeit zu erwerben.

Angehende pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs bewerten die Auseinandersetzung mit der Übergangsthematik im Studium/ in der Ausbildung im Mittel positiver (über 60% geben die Noten 2-3) und fühlen sich im Mittel „teils/teils“ bis „ziemlich“ gut vorbereitet für die spätere Berufspraxis. Es legt den Schluss nahe, dass die Implementation der Übergangsthematik in die Ausbildungs-/Studiengänge von Erziehern und Kindheitspädagogen besser gelungen erscheint. Dennoch scheinen auch hier Intensität und Qualität der Auseinandersetzung mit den übergangsrelevanten Themen, trotz tendenziell guter Bewertung ausbaufähig.

8.2 Verankerung der Übergangsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung unter Beachtung des Inklusionskonzepts aus der Perspektive von angehenden Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern

8.2.1 Intensität der Bearbeitung der Inklusionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung mit und ohne Übergangsbezug (Hypothesen 4-6)

Intensität der Bearbeitung der Inklusionsthematik allgemein sowie spezifischer Themen von Inklusion (Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung) in Ausbildung und Studium mit und ohne Übergangsbezug	
Hypothesen 4-6	
H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bearbeitungsintensität ¹⁰⁵ von relevanten Themen ... innerhalb der Qualifikationswege.	
... für die Inklusionsthematik („generell“ und „übergangsbezogen“): Hypothese 4	
... für „individuelle Förderung“ („generell“ und „übergangsbezogen“) : Hypothese 5	
... für „Umgang mit Heterogenität“ („generell“ und „übergangsbezogen“): Hypothese 6	
Ergebnisse der statistischen Analysen (S.215ff.):	
Die mittlere Intensität der Bearbeitung der Inklusionsthematik generell/ individuelle Förderung/ Umgang mit Heterogenität...	
... <u>ohne</u> Bezugnahme zur Übergangsthematik	... <u>mit</u> Bezugnahme zur Übergangsthematik
E = Fachschüler; G = Studierende des Grundschullehramts; K = Studierende der Kindheitspädagogik; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung	
<u>Inklusionsthematik generell</u>	
K: teils/teils bis ziemlich (MW = 3,73; SD = 0,95), E: teils/teils bis ziemlich (MW = 3,59; SD = 0,94), G: teils/teils (MW = 3,02; SD = 0,98)	K = wenig mit Tendenz zu teils/teils (MW = 2,22; SD = 1,31), E: wenig mit Tendenz zu teils/teils (MW = 2,19; SD = 1,34), G: gar nicht mit Tendenz zu wenig (MW = 1,65; SD = 0,98)
<u>Individuelle Förderung</u>	
Alle drei Gruppen: <i>teils/teils bis ziemlich intensiv</i> K: MW = 3,68; SD = 0,89 E: MW = 3,90; SD = 0,87 G: MW = 3,50; SD = 0,88	K: wenig bis teils/teils (MW = 2,06; SD = 1,14), E: wenig bis teils/teils (MW = 2,13; SD = 1,19), G: gar nicht bis wenig (MW = 1,60; SD = 0,94)
<u>Umgang mit Heterogenität</u>	
Alle drei Gruppen: <i>teils/teils mit Tendenz zu ziemlich</i> K: MW = 3,85; SD = 0,85 E: MW = 3,43; SD = 0,87 G: MW = 3,78; SD = 0,83	K: wenig bis teils/teils (MW = 2,22; SD = 1,24), E: wenig bis teils/teils (MW = 1,70; SD = 1,10), G: gar nicht bis wenig (MW = 1,99; SD = 1,29)
MANOVA mit anschließenden Post-hoc-Tests:	
<i>Inklusionsthematik generell:</i> Es bestehen statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede (ohne und mit Übergangsbezug) zwischen allen drei Gruppen.	
<i>Individuelle Förderung:</i> Es bestehen statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede (ohne Übergangsbezug) zwischen allen drei Gruppen; Es bestehen statistisch Mittelwertunterschiede (mit Übergangsbezug) zwischen E/ K und G.	
<i>Umgang mit Heterogenität:</i> Es bestehen statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede (ohne Übergangsbezug) zwischen K/ G und E; Es bestehen statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede (mit Übergangsbezug) zwischen E/ K und G.	

¹⁰⁵ Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“.

Die Intensität der Bearbeitung der Inklusionsthematik mit und ohne Übergangsbezug innerhalb der Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer wurde anhand von drei Indikatoren geprüft:

1. Inklusionsthematik generell
2. Individuelle Förderung
3. Umgang mit Heterogenität

Der erste Indikator „Inklusionsthematik generell“ erfasste den Intensitätsgrad der Inklusionsthematik direkt, die beiden weiteren Indikatoren indirekt (als zentrale Inhaltsbereiche der Inklusionsthematik, vgl. Kap. 3.2.3, S.61ff.).

Es konnten für alle drei Hypothesen statistisch bedeutsame **Mittelwertunterschiede zwischen mindestens zwei der drei Gruppen** festgestellt werden.

Die Themen „Inklusion“, „individuelle Förderung“ und „Umgang mit Heterogenität“ ohne Übergangsbezug wurden im Mittel von allen Gruppen deutlich intensiver eingeschätzt als die Bearbeitung mit Übergangsbezug.

Insbesondere für die Gruppen angehende Erzieher und Kindheitspädagogen wurde die Bearbeitung der „Inklusionsthematik generell“ sowie die zugehörigen zentralen Inhaltsbereiche „individuelle Förderung“ und „Umgang mit Heterogenität“ ohne Übergangsbezug tendenziell als *teils/teils* bis hin zu *ziemlich intensiv* wahrgenommen (Studierende des Grundschullehramts: *teils/teils*), die Bearbeitung der genannten Themen mit Übergangsbezug im Mittel zwischen *wenig* bis *teils/teils intensiv* (Studierende des Grundschullehramts: *gar nicht* bis *wenig intensiv*).

Die Ergebnisse liefern Hinweise, dass die Themen „Inklusion“, „individuelle Förderung“ und „Umgang mit Heterogenität“ – aus Perspektive der Lernenden - bereits an vielen deutschen Ausbildungsstätten und Hochschulen in die Lehre implementiert und dementsprechend in der Tendenz als intensiv bearbeitet wahrgenommen wurden. Sobald allerdings eine inhaltliche Verknüpfung von inklusions- und übergangsrelevanten Themen abgefragt wurde, gaben alle drei Gruppen einen deutlich geringer eingeschätzten Intensitätsgrad an.

Anhand dieser Ergebnisse lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: *Erstens*, dass eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Inklusion“ bzw. den zugehörigen zentralen Inhaltsbereichen seitens der Befragten innerhalb des Studiums/ der Ausbildung wahrgenommen wurden und *zweitens*, dass aber eine gemeinsame

Betrachtung der kohärierenden Themenkomplexe „Inklusion“ und „Übergang Kita-Grundschule“ eher wenig intensiv erfolgte.

Dass eine Implementation der Inklusionsthematik in die Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern generell erkennbar ist, wird unter Hinzunahme weiterer Forschungsergebnisse aus anderen Studien sichtbar:

Aus dem Bereich der Lehrerbildung liegen bspw. Studien von Franzkowiak (2009) und Sawalies et al. (2013) vor, die Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion identifizieren. Der jeweils quantitative wie qualitative Implementierungsgrad innerhalb der Studiengänge ist allerdings sehr heterogen und „undurchsichtig“: Basierend auf umfassenden Analysen zur Verankerung der Inklusionsthematik im Lehramtsstudium resümieren die Autoren des Monitors Lehrerbildung, dass das Thema Inklusion „*häufig ein isoliertes Thema*“ (Monitor Lehrerbildung, 2015, S.9) sei, die lehrerbildenden Studiengänge bzgl. der Implementierung der Inklusionsthematik eine „*unterschiedliche Regelungstiefe*“¹⁰⁶ (ebd. S.6) aufweisen und nur wenige Hochschulen „*Anstrengungen unternehmen, um Studierende angemessen auf Inklusion vorzubereiten*“ (ebd. S.7).

Anhand der Ergebnisse von Albers (2011) und Behrisch (2014) kann festgestellt werden, dass ein Bezug zum Thema Inklusion in den zugrunde liegenden Curricula frühkindlicher Studiengänge zwar vorgenommen wird, allerdings tendenziell wenig Klarheit über den Begriff „Inklusion“ selbst und dem zugrundeliegenden Bedeutungszusammenhang für den betreffenden Studiengang herrscht.

Für die Ausbildungsgänge zum Erzieher konnten keine zuverlässigen Studienergebnisse zum Thema Inklusion gefunden werden (vgl. Heimlich, 2013, S.2).

Im Rahmen Anfertigung dieser Schrift wurden eigene Recherchearbeiten zur Erfassung der Verankerung des Themenkomplexes „Inklusion“ in ausbildungsrelevanten Dokumenten für die Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern realisiert (siehe Kap. 4.3, S. 96ff.). Die Analyseergebnisse zeigen auf, dass die Einbettung des Themas Inklusion in den meisten Beschlüssen und Qualifikationsrahmen erfasst wurden, die Verankerungstiefe und -breite allerdings innerhalb und zwischen den Berufsgruppen stark schwankt.

¹⁰⁶ Unter Regelungstiefe wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass zum Thema Inklusion verpflichtende Lehrveranstaltungen oder Module angeboten werden oder Inklusion als Querschnittsthema im gesamten Curriculum eingewoben ist.

8.2.2 Gesamtbewertung der Inklusionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung (Hypothesen 7-9)

Gesamtbewertung der Inklusionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung Hypothesen 7-9 <i>H1: Es zeigen sich bedeutsame Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bewertung über die wahrgenommene Berufsvorbereitung¹⁰⁷ ... innerhalb der Qualifikationswege.</i> <i>... für die „Inklusionsthematik generell“: Hypothese 7</i> <i>... für „individuelle Förderung“ : Hypothese 8</i> <i>...für „Umgang mit Heterogenität“: Hypothese 9</i> Ergebnisse der statistischen Analysen (S.229ff.): <i>Die mittlere Intensität der eingeschätzten Sicherheit der Inklusionsthematik generell/ individuelle Förderung/ Umgang mit Heterogenität für die berufliche Praxis:</i> E = Fachschüler; G = Studierende des Grundschullehramts; K = Studierende der Kindheitspädagogik; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung <u>Inklusionsthematik generell</u> K: teils/teils bis ziemlich (MW = 3,32; SD = 0,91), E: teils/teils bis ziemlich (MW = 3,40; SD = 0,91), G: wenig bis teils/teils (MW = 2,35; SD = 0,95) <u>Individuelle Förderung</u> K: teils/teils bis ziemlich (MW = 3,58; SD = 0,86) E: teils/teils bis ziemlich (MW = 3,75; SD = 0,85) G: teils/teils (MW = 3,03; SD = 0,83) <u>Umgang mit Heterogenität</u> Alle drei Gruppen: <i>teils/teils</i> mit Tendenz zu <i>ziemlich</i> K: MW = 3,48; SD = 0,77 E: MW = 3,04; SD = 0,80 G: MW = 3,36; SD = 0,83 MANOVA mit anschließenden Post-hoc-Tests: <i>Inklusionsthematik generell:</i> Es bestehen statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen E/ K und G. <i>Individuelle Förderung:</i> Es bestehen statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen allen drei Gruppen. <i>Umgang mit Heterogenität:</i> Es bestehen statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen allen drei Gruppen.
--

Ein Urteil über die Gesamtbewertung der Verankerung der Inklusionsthematik innerhalb der Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern wurde anhand von drei Indikatoren festgemacht:

1. Berufsvorbereitung hinsichtlich „Inklusionsthematik allgemein“
2. Berufsvorbereitung hinsichtlich „individueller Förderung“
3. Berufsvorbereitung hinsichtlich „Umgang mit Heterogenität“

Gleich dem vorangegangenen Unterkapitel erfasste der erste Indikator „Inklusionsthematik generell“ die eingeschätzte Berufsvorbereitung für die

¹⁰⁷ Skala (eingeschätzte Sicherheit der „Inklusionsthematik generell“, „individuelle Förderung“, „Umgang mit Heterogenität“ für die berufliche Praxis eingeschätzte Berufsvorbereitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“.

Inklusionsthematik direkt, die beiden weiteren Indikatoren nahmen als zentrale Inhaltsbereiche der Inklusionsthematik eine indirekte Erfassung vor.

Es konnten für alle drei Hypothesen statistisch bedeutsame **Mittelwertunterschiede zwischen mindestens zwei der drei Gruppen** festgestellt werden.

Die mittlere Intensität der eingeschätzten Sicherheit der drei Variablen für die berufliche Praxis lag für Studierende der Kindheitspädagogik und Fachschüler zwischen *teils/ teils* bis *ziemlich*, für Studierende des Grundschullehramts zwischen *wenig* bis *ziemlich*. Insbesondere für die Variable „Inklusionsthematik generell“ wurden bedeutsame Unterschiede zwischen angehenden Fachkräften des Elementarbereichs im Vergleich zu Fachkräften des Primarbereichs festgestellt. Hier gaben angehende Grundschullehrer verstärkt an, sich hinsichtlich der Inklusionsthematik als eher wenig vorbereitet zu fühlen. Dieses Ergebnis fügt sich zu einem kongruenten Bild unter Betrachtung der Ergebnisse des Monitors Lehrerbildung (2015), wonach keine systematische und insbesondere flächendeckende Vorbereitung auf Inklusion innerhalb der allgemeinen Lehrerbildung bis dato erkennbar ist. Etwas sicherer vorbereitet fühlen sie sich hinsichtlich der Themen „individuelle Förderung“ und „Umgang mit Heterogenität“. Eine plausible Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass die Studierenden des Grundschullehramts mit zentralen „Teilinhalten“ der Inklusionsthematik eher vertraut sind und die Umsetzung von Inklusion als deutlich komplexere Herausforderung im Beruf wahrnehmen.

Für die beiden anderen Gruppen (Fachschüler und Studierende der Kindheitspädagogik) zeichnet sich ab, dass sie sich hinsichtlich der Inklusionsthematik vergleichsweise sicherer vorbereitet fühlen als Studierende des Grundschullehramts. Dieses Ergebnis ist kongruent zu den Vorergebnissen (Kapitel 8.2.1, S.254ff.), die ebenfalls eine vergleichsweise höhere Bearbeitungsintensität der Inklusionsthematik für die beiden Gruppen angehende Erzieher und Kindheitspädagogen zeigen konnten.

Die Tatsache, dass über 60 Prozent aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren mit Förderbedarf eine allgemeine Kindertageseinrichtung besuchen und dies lediglich für knapp über 33 Prozent dieser Kinder für den Besuch einer allgemeinen Grundschule gilt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014), führt zur Annahme, dass die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit inklusionsrelevanten Inhalten innerhalb der Ausbildung bzw. des Studiums auch schon vor der Ratifizierung der UN-BRK 2009

erkannt wurde und zur frühzeitig verstärkten Implementation in die Lehre beider Befragungsgruppen geführt haben. Innerhalb der allgemeinen Lehrerbildung (Lehramt Primarstufe, Sekundarstufe I/II, berufsbildende Schulen) besitzen sonderpädagogische Themeninhalte „einen gewissen Neuigkeitswert“, da die diesbezügliche Auseinandersetzung schwerpunktmäßig im Studiengang Lehramt Sonderpädagogik erfolgte. Die Neustrukturierung und -ausrichtung der allgemeinen Lehrerbildung zu Fragen der Inklusion befindet sich an den erfassten Studienstandorten im Regelfall noch in den Anfängen und bietet folglich eine Erklärung für die vergleichsweise niedrige Intensitätseinschätzung der Inklusionsthematik und die eher als gering eingeschätzte berufliche Sicherheit hinsichtlich zur Umsetzung von inklusiver Bildung zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2012.

Unter Betrachtung aller Teilergebnisse wird deutlich, dass die Gesamtbewertung für angehende pädagogische Fachkräfte des Elementarbereichs etwas besser ausfällt als die der angehenden pädagogischen Fachkräfte des Primarbereichs. Insgesamt kann festgehalten werden, dass - zumindest in der Wahrnehmung der Lernenden - eine Auseinandersetzung mit der Inklusionsthematik allgemein und den zugehörigen inhaltlichen Teilbereichen „individuelle Förderung“ und „Umgang mit Heterogenität“ im Prinzip erfolgt. Dies führt zu einer Bewertung, dass sich die Befragten in der Summe zwar nicht sicher vorbereitet, aber auch nicht als gänzlich unvorbereitet im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit fühlen.

8.3 Methodische Limitationen und Stärken der empirischen Untersuchung

Hinsichtlich der empirischen Untersuchung, die mittels des Erhebungsinstruments des Onlinefragebogens realisiert wurde, lassen sich sowohl Limitationen als auch Stärken der Arbeit identifizieren.

Limitationen

Einige methodische Limitationen der Arbeit lassen sich insbesondere hinsichtlich der Stichprobe erkennen. Es konnte keine Vollerhebung realisiert werden. Die Gruppengrößen der Studie (angehende Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer) sind nicht gleich verteilt, sondern weichen voneinander ab. Auch die Anzahl der Personen in den Bundesländern variiert, sodass eine direkte Vergleichbarkeit von Bundesländern stets unter Berücksichtigung der enthaltenen Anzahl an Antworten erfolgen sollte. Zusätzlich liegt eine hohe Varianz der Variablen innerhalb und zwischen den Gruppen vor. Beide Faktoren führten dazu, dass Voraussetzungen zur Durchführung uni- und multivariater Verfahren verletzt wurden. Studien konnten allerdings aufzeigen, dass ungleiche Gruppengrößen erst bei einem Verhältnis von mehr als 4:1 ins Gewicht fallen (Hakistan, Roed & Lind, 1979) und eine Verletzung der Normalverteilung bei einem $n > 40$ vernachlässigbar ist (Seo, Kanda & Fujikoshi, 1995). Diesbezügliche Einschränkungen der Aussagekraft von Ergebnissen sind allerdings nicht vollständig auszuschließen.

Abschließend ist anzumerken, dass die Umfrageteilnehmer ihre Einschätzungen aus der retrospektiven Erinnerung geben sollten. Dies könnte zu Erinnerungsfehlern und/ oder -lücken geführt haben, die zu einer Verfälschung der Ergebnisse geführt haben könnten.

Stärken

Als Stärke der Arbeit kann insbesondere hervorgehoben werden, dass es erstmalig gelungen ist, die Verankerung der Transitionsthematik Kita-Schule – auch unter Beachtung des Themenkomplexes Inklusion – innerhalb der Qualifikationswege von pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs deutschlandweit aus der Perspektive der Lernenden zu erheben und parallel Gruppenvergleiche zu realisieren. Der Onlinefragebogen als Forschungsinstrument der empirischen Untersuchung war für die forschungsleitenden Fragestellungen zweckdienlich und sinnvoll ausgewählt, da die Zielgruppe in ganz Deutschland relativ kostenneutral erreicht werden konnte. Ferner führte die Standardisierung der Umfrage zu einer hohen Durchführungsobjektivität und

minimierte die Gefahr der sozialen Erwünschtheit durch die Wahrung der Anonymität. Die ermittelte Ausschöpfungsquote von 68% und die damit einhergehende Stichprobengröße von 2063 Personen sind als sehr zufriedenstellend zu bewerten und boten vielfältige Auswertungsmöglichkeiten.

Trotz einiger identifizierter Limitationen ist festzuhalten, dass die gewählte methodische Umsetzung dieser empirisch-quantitativen Untersuchung für die zugrundeliegenden Forschungsfragen angemessen war und viele relevante Erkenntnisse hervorgebracht hat, die eine verbesserte Einschätzung der Transitionsthematik insbesondere hinsichtlich der Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte ermöglichen. Die Vielfalt der abgefragten Themen zur Transitionsthematik Kita-Schule unter Berücksichtigung des Themenkomplexes „Inklusion“ bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsvorhaben.

Weitere Studien zur Transitionsthematik – Aspekte der Inklusionsthematik eingeschlossen - auf Qualifikationsebene wären wünschenswert, die insbesondere den Fokus auf kurz-, mittel-, und langfristige Effekte von übergangsbezogenen Lehrveranstaltungen innerhalb der Qualifikationswege setzen. Auch die Befragung von Berufseinsteigern könnte beispielsweise Informationen erbringen, ob die im Studium/ in der Ausbildung eingeschätzte Sicherheit hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs Kita-Schule mit den in der beruflichen Praxis tatsächlich gemachten Erfahrungen übereinstimmt.

9 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Schrift dient der Erweiterung von wissenschaftlichen Erkenntnissen hinsichtlich des Forschungsgegenstands „Transition vom Elementar- in den Primarbereich“.

Es wurde eine thematische Verknüpfung der Themen „Übergang Kita-Schule“, „Inklusion“ und „Qualifikation pädagogischer Fachkräfte“ vorgenommen.

Die *theoretischen Darstellungen* und die *empirischen Ergebnisse* ergeben ein kongruentes Bild und bekräftigen die dieser Arbeit vorangestellte Prämisse:

Eine sinnvolle und nachhaltige professionelle Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule kann gegenwärtig und zukünftig nur realisiert werden, wenn eine diesbezügliche Qualifikation der Fachkräfte unter Berücksichtigung des Wandels hin zum inklusiven Bildungssystem erfolgt.

Der *theoretische Teil*¹⁰⁸ liefert Begründungszusammenhänge für die gemeinsame Betrachtung der oben genannten Themen. Einige zentrale Aspekte sollen an dieser Stelle nochmals hervorgehoben werden und insbesondere die Notwendigkeit einer hohen Fachlichkeit der pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs in Bezug auf die Übergangsthematik, unter Berücksichtigung der Inklusion, verdeutlichen: Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich zählt zu den sogenannten normativen Übergängen. Demgemäß erleben nahezu alle Kinder in Deutschland diese Phase. Die Bedeutung einer gelingenden Übergangserfahrung des Kindes für seine weitere Bildungsbiographie wird beispielsweise in länderübergreifenden Beschlüssen der Jugendminister- und Kultusministerkonferenzen, in Bildungsplänen der Bundesländer sowie in theoretischen Erklärungsansätzen der Transitionsforschung betont.

Der Übergang Kita-Schule nimmt im deutschen Bildungssystem aufgrund mehrerer Gegebenheiten eine Sonderrolle ein: *Erstens* ist er der erste Übergang zwischen zwei Bildungsinstitutionen im deutschen Bildungssystem, die einen gesetzlich verankerten Bildungsauftrag verfolgen. *Zweitens* geht er mit dem Eintritt in das Schulsystem einher. *Drittens* werden im Zuge der Einschulungsfrage viele Entscheidungen seitens der pädagogischen Fachkräfte getroffen (Einschulung ins Sonder- oder Regelschulsystem, Zurückstellung, vorzeitige Einschulung, usw.), die weitreichende Auswirkungen auf die Bildungskarriere des Kindes haben können.

¹⁰⁸ Eine detaillierte Zusammenfassung des theoretischen Teils ist unter Kapitel 5, S. 108ff. nachzulesen.

Insbesondere die im dritten Punkt beschriebenen Einschulungsentscheidungen fungieren zum Teil gleichzeitig als Selektionsentscheidungen und offenbaren die Selektionsfunktion des deutschen Bildungssystems. Den Daten des fünften Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) ist zu entnehmen, dass 3,3% aller Schulanfänger direkt in eine Förderschule eingeschult werden, d.h. vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Für den größten Anteil dieser Kinder wurde keine eindeutige Zuordnung zu einem spezifischen Förderbedarf (Lernen, Sehen, Hören, emotional, etc.) vorgenommen.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ist Deutschland die Verpflichtung eingegangen, sich von einem selektiven zu einem inklusiven Bildungssystem (Artikel 24 UN-BRK, 2009) zu wandeln. Insbesondere an den Übergängen des Bildungssystems und folglich auch hinsichtlich des Übergangs Kita-Schule müssen die „neuen“ rechtlichen Rahmungen zukünftig verstärkt wirksam und sichtbar werden. Bislang wurden an diesen „Gelenkstellen“ gehäuft Entscheidungen getroffen, welche Maßnahme und Schulform für die Schüler unter der Zielsetzung homogener Leistungsgruppen am geeignetsten erscheinen. Dies konnten auch Entscheidungen nach sich ziehen, Kinder in eine Förderschule einzuschulen. Aufgrund des Rechts auf inklusive Bildung muss diese Option - nach einer „gewissen“, jedem Vertragsstaat eingeräumten, Übergangsfrist - die absolute und besonders begründete Ausnahme werden.

Die professionelle Gestaltung des Übergangs obliegt den pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs. Aus den vorangegangenen Darstellungen wird deutlich, dass künftig an diese noch anspruchsvollere und komplexere Kompetenzanforderungen gestellt werden, die sich durch das Recht auf inklusive Bildung erweitert und novelliert haben.

Eine diesbezügliche Professionalität der Fachkräfte ist essentiell, sodass übergangsrelevante Inhalte – auch unter inklusiver Perspektive - bereits innerhalb der Qualifikationswege selbstverständlich und in einer adäquaten Qualität implementiert sein sollten.

Die zugrundeliegende *empirische Untersuchung*¹⁰⁹ diene folglich dem Erkenntnisinteresse, ob und inwiefern die Übergangsthematik unter Berücksichtigung von Inklusion innerhalb der deutschen Qualifikationswege pädagogischer Fachkräfte verankert ist.

Aus diesem Grund wurden Schüler und Studierende mit den angestrebten Abschlüssen Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer befragt, inwiefern diese Thematik innerhalb ihres Ausbildungs-/ Studiengangs bearbeitet wurde und sie diese Bearbeitung bewerten. Obwohl es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe für Deutschland handelt, können die Daten der insgesamt 2063 Befragten wichtige Erkenntnisse liefern und zeigen eine deutliche Tendenz auf:

- Auf die Frage, ob die Übergangsthematik im Rahmen der Ausbildung/des Studiums angesprochen wurde, gaben 36,6% der befragten angehenden Grundschullehrer an, überhaupt keinen Kontakt mit dem Thema gehabt zu haben. Das bedeutet, dass jeder dritte Grundschullehrer im Hinblick auf die Übergangsthematik völlig unvorbereitet in die Schulpraxis geht. Künftige Erzieher gaben mit 83,1% und künftige Kindheitspädagogen mit 91,7% an, sich mit der Übergangsthematik im Rahmen der Ausbildung/ des Studiums auseinandergesetzt zu haben.
- Insbesondere hinsichtlich der eingeschätzten Intensität der Bearbeitung übergangsrelevanter Themen zeigen sich bei allen drei befragten Gruppen deutliche Mängel. Der mittlere Intensitätsgrad liegt für alle Umfrageteilnehmer auf einem eher als „schwach“ zu bezeichnenden Niveau. Innerhalb dieses „schwachen“ Niveaus sind statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den drei befragten Gruppen feststellbar: Die Studierenden der Kindheitspädagogik nehmen für die meisten Themen die intensivste mittlere Bearbeitungsintensität wahr, gefolgt von Fachschülern. Die Intensitätsangaben von Studierenden des Grundschullehramts sind für die meisten Themen vergleichsweise geringer.
- Studierende des Grundschullehramts nehmen eine Auseinandersetzung mit Schwerpunktthemen der Kita kaum wahr. Für die anderen beiden Gruppen ist eine Auseinandersetzung mit der schulischen Sichtweise tendenziell erkennbar. Von einem gegenseitigen Kennenlernen der beiden Systeme innerhalb des Qualifikationswegs kann insbesondere für angehende pädagogische Fachkräfte des Primarbereichs nicht ausgegangen werden.
- Von denjenigen Studierenden und Schülern, die dem Thema „Übergang von der Kita in die Grundschule“ innerhalb des Qualifizierungswegs überhaupt begegnet sind, beurteilten über die Hälfte der angehenden Grundschullehrer (57%) die Bearbeitung der Übergangsthematik mit der Note *ausreichend* bis *ungenügend*. Eine gleiche Beurteilung gaben 37% der angehenden Erzieher und 26% der künftigen Kindheitspädagogen ab.

¹⁰⁹ Eine detaillierte Zusammenfassung und Diskussion der empirischen Ergebnisse kann unter Kapitel 8, S.2418ff. nachgelesen werden.

- Die Frage, wie sicher vorbereitet sie sich im Hinblick auf den Übergang Kita-Grundschule für die spätere Berufspraxis fühlen, beantworteten knapp die Hälfte aller angehenden Grundschullehrer (48,9%) mit *gar nicht* bis *wenig sicher*. Die gleiche Einschätzung gaben 23,8% der Fachschüler der Sozialpädagogik und 19,2% der Studierenden der Kindheitspädagogik (19,2%) ab. *Völlig sicher* vorbereitet fühlten sich nur ein Bruchteil aller Umfrageteilnehmer: 1% der angehenden Grundschullehrer, 4% der angehenden Erzieher und 5,4% der angehenden Kindheitspädagogen.
- Für Studierende der Kindheitspädagogik und Fachschülern der Sozialpädagogik konnte hinsichtlich der Inklusionsthematik tendenziell eine *teils/teils* bis *ziemlich intensiv* wahrgenommene mittlere Bearbeitungsintensität festgestellt werden, für Studierende des Grundschullehramts ein mittlerer Intensitätsgrad im Bereich *teil/teils*. Diese lag damit insgesamt deutlich höher als die wahrgenommene Bearbeitungsintensität von übergangsrelevanten Themen insbesondere unter zusätzlicher Beachtung von Inklusion.
- Die Frage, wie sicher vorbereitet sie sich für die Inklusionsthematik im Hinblick auf die spätere Berufspraxis fühlen, beantworteten über die Hälfte aller angehenden Grundschullehrer (58,3%) mit *gar nicht* bis *wenig sicher*. Nur 17,3% der Studierenden der Kindheitspädagogik und 16,2% der Fachschüler der Sozialpädagogik gaben die gleiche Einschätzung ab.

Beliebigkeitsfaktoren hinsichtlich der Transition vom Elementar- in den Primarbereich

Die *theoretischen und empirischen Zugänge* identifizieren viele Beliebigkeitsfaktoren hinsichtlich der Übergangsthematik, die die Schnittstelle Übergang Kita-Grundschule zu einer ‚Schwachstelle‘ des Bildungssystems resultieren lassen (können).

Beliebigkeitsfaktoren auf berufspraktischer Ebene

Auf der berufspraktischen Ebene verdeutlichen die rechtlichen Rahmenbedingungen und allgemeinen politisch-fachbezogenen Formulierungen von Bund und Ländern zum Übergang Kita-Schule übereinstimmend die hohe Bedeutsamkeit dieser Phase für die weitere Bildungsbiographie des Kindes, sodass über die Notwendigkeit einer professionellen und gelingenden Übergangsgestaltung kein Zweifel besteht.

Dies belegen verschiedene bundesländerübergreifende Aktivitäten und Empfehlungen der Kultusminister- und Jugendministerkonferenzen, die zur Übergangsthematik in der Vergangenheit gefasst wurden. Als wesentlicher Beschluss für den Übergang Kita-Grundschule ist der Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JFMK & KMK, 2009) zu benennen, der

gemeinsame Grundsätze beider Bildungsorte sowie Leitsätze und Handlungsempfehlungen zum Übergang Kita-Grundschule formuliert. Differenzierte Vereinbarungen zur konkreten Umsetzbarkeit werden in diesen Dokumenten allerdings nicht gegeben. Diese Aufgabe wird den Ländern aufgetragen:

„KMK und JFMK sehen [...] die Notwendigkeit, dass die Länder durch Rechtssetzung oder Vereinbarung Ziele zur Gestaltung des Übergangs und der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule verbindlich formulieren und durch geeignete Instrumentarien auf ihre Umsetzung achten. Sie bitten die Länder und die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zudem, das ihnen Mögliche zu tun, damit beide Partner der frühen Bildung und Erziehung systematisch zusammenwirken und so den Prozess des Übergangs im Interesse des Kindes entsprechend gestalten“ (JFMK & KMK, 2009, S.6).

Die Passage zeigt das Dilemma der ‚verbindlichen Unverbindlichkeit‘ auf: Länderübergreifende Beschlüsse der Jugendminister- und Kultusministerkonferenzen können lediglich die Bedeutung der Optimierung der Übergangsgestaltung unterstreichen und Empfehlungen geben. Die genaue Ausgestaltung der Vorgaben zum Übergang Kita-Schule fällt in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer. Folglich bleiben bundeseinheitlich gefasste Beschlüsse mitunter wirkungslos, da bei Nichteinhaltung keine Konsequenzen erfolgen und/ oder führen teilweise zu starken Unterschieden zwischen den Bundesländern: Während einige Bundesländer wie z.B. Berlin und Brandenburg alleinig das Alter des Kindes als Einschulungskriterium festgelegt haben, halten viele Bundesländer zusätzlich am Kriterium der Schulfähigkeit im Schulgesetz fest (z.B. Hessen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern).

Hinsichtlich des Kriteriums „Alter“ variieren die Vorgaben ebenfalls zwischen den Bundesländern. Die Möglichkeit der Stichtagsflexibilisierung (KMK, 1997) gewährte den Bundesländern Freiraum in der Wahl des Einschulungsstichtages. Demgemäß haben einige Bundesländer den originären Stichtag (30. Juni) auf einen späteren Zeitpunkt verlegt, sodass in der Bundesrepublik Deutschland Einschulungsstichtage im Zeitraum vom 30. Juni bis zum 30. September vorliegen. Für die Einschulungspraxis bedeutet dies, dass größere Anteile eines Jahrgangs schulpflichtig werden können. Einhergehend dieser Flexibilisierungspraxis bezüglich der Stichtagsregelung ist nahezu in allen Bundesländern die Möglichkeit gegeben, dass Kinder, die nach dem Einschulungsstichtag Geburtstag haben, auf Antrag der Eltern und unter bestimmten Voraussetzungen vorzeitig eingeschult werden können. Die in den Schulgesetzen der

einzelnen Länder festgelegten Voraussetzungen sind allerdings nicht einheitlich beschrieben: In einigen Bundesländern genügt die Einreichung des Antrags seitens eines Erziehungsberechtigten, in anderen Bundesländern muss in diesem Fall der kindliche Entwicklungsstand geprüft werden unter der Fragestellung: Inwiefern ist zu erwarten, dass das Kind mit Erfolg am Unterricht teilnehmen kann? Was unter einem „für den Schulbesuch erfolgreichen Entwicklungsstand“ verstanden wird, bleibt in vielen Bundesländern gänzlich offen, einige Bundesländer verweisen diesbezüglich auf das Kriterium der Schulfähigkeit (ohne dieses Kriterium zu definieren), einige machen den kindlichen Entwicklungsstand an den Bereichen körperliches, geistiges und soziales Verhalten fest, andere wiederum an den Bereichen geistige und seelische Entwicklung. Auch die Entscheidung darüber, welche Person über den Entwicklungsstand urteilen darf, ist nicht einheitlich in den Schulgesetzen der Bundesländer geregelt: Beispielsweise trifft in einigen Bundesländern der Schulleiter alleinig die Entscheidung, in anderen Bundesländern der Schulleiter gemeinsam mit dem Schularzt, in manchen Bundesländern der Schulleiter unter Hinzuziehung des Schularztes bzw. des Amtsarztes und einem Schulpsychologen, in einzelnen Bundesländern sind keine konkreten Entscheidungsträger im Schulgesetz aufgeführt.

Zusätzlich zu den Unterschieden zwischen den Bundesländern sind auch Unterschiede innerhalb der Bundesländer vorherrschend. Die Schulgesetze zur Einschulung sind in der Tendenz eher schlagwortartig formuliert und lassen viele Interpretationsspielräume sowie handlungspraktische Umsetzungsoptionen offen. Am oben genannten Beispiel zum kindlichen Entwicklungsstand wird deutlich, dass genauere Definitionen nahezu vollständig fehlen. Folglich kann die Gestaltung des Übergangs von Region zu Region, von Institution zu Institution variieren unter gleichzeitiger Einhaltung der zugrundeliegenden Schulgesetze.

Insgesamt zeigen die o.g. Darstellungen auf, dass die übergangsrelevante Rahmengesetzgebung und fachbezogenen Umsetzungsregelungen sowohl bundesländerübergreifend als auch bundesländerspezifisch nahezu keine konkreten handlungspraktischen Standards zur Gestaltung des Übergangs und Vorgaben zu Einschulungsentscheidungen vorsehen. Dementsprechend ist es den einzelnen Bundesländern sowie deren Regionen, Kommunen oder Institutionen selbst überlassen, ob sie eigene handlungsleitende und verbindliche Dokumente entwickeln oder nicht. Tendenziell sind folglich die Ermessens- und Entscheidungsmöglichkeiten der

pädagogischen Fachkräfte vor Ort hinsichtlich der Gestaltung der Übergangsphase überproportional hoch, sodass ein Gelingen z.B. stark vom fachlichen Know-How und vom Engagement der einzelnen pädagogischen Fachkräfte abhängt. Die Ermessens- und Entscheidungsmöglichkeiten hängen auch vom Kooperationswillen und Kooperationsgeschick der pädagogischen Fachkräfte ab, inwieweit sie andere Übergangsakteure partnerschaftlich beteiligen.

Beliebigkeitsfaktoren auf Qualifizierungsebene

Auf der Qualifizierungsebene konnten ebenfalls Beliebigkeitsfaktoren identifiziert werden, die insbesondere aus der empirischen Untersuchung resultieren. Die Ergebnisse der Onlineumfrage zeigen eindrucklich, dass – zumindest aus Perspektive der befragten Schüler/ Studierenden - nicht sicher von einer flächendeckenden Bearbeitung des Übergangs Kita-Grundschule in jedem Ausbildungs-/ Studiengang, der für die Berufe Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer qualifiziert, ausgegangen werden kann. Dies scheint insbesondere für die Studiengänge des Grundschullehramts zu gelten. Hier gaben 36,6% der Studierenden an, mit dem Thema innerhalb des Studiums nicht in Berührung gekommen zu sein.

Die insgesamt eher als *gering intensiv* eingeschätzte Bearbeitung übergangsrelevanter Themen über alle Gruppen hinweg legt zusätzlich den Verdacht nahe, dass nicht nur die Quantität der Bearbeitung der Übergangsthematik, sondern vor allem die mangelnde Qualität und Tiefe der Grund dafür sein könnte, dass sich nur sehr wenige Umfrageteilnehmer als *sicher vorbereitet* für die spätere Berufspraxis fühlen. Die zusätzlich gefundenen intra- und interindividuellen Gruppen- und Bundesländerunterschiede offenbaren nicht nur die wenig hohe Verbindlichkeit der Auseinandersetzung mit übergangsrelevanten Themen, sondern auch das unterschiedliche Implementierungsniveau der Übergangsthematik innerhalb der Lehre. Folglich nehmen einige Studierende und Schüler die Bearbeitung übergangsrelevanter Themen als *sehr intensiv* – andere wiederum als *wenig* bis *gar nicht* wahr.

Der Abschluss als Kindheitspädagoge, Erzieher und Grundschullehrer geht somit bis dato nicht prinzipiell mit adäquaten Kenntnissen zur Übergangsthematik einher, sodass die zukünftigen pädagogischen Fachkräfte in ihrer späteren berufspraktischen Tätigkeit darauf angewiesen sind, diese in Fort- und Weiterbildungssystemen zu erwerben. Dass entsprechende Veranstaltungen zur Übergangsthematik im Rahmen der beruflichen

Tätigkeit in ausreichender Quantität wie Qualität angeboten und dann tatsächlich besucht werden, ist ebenfalls nicht sicher gegeben und von vielen Faktoren abhängig wie z.B. vom persönlichen Engagement der pädagogischen Fachkräfte sowie von der Frage, ob das Personal für die Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich ausreichend freigestellt und der jeweilige Arbeitgeber die Kosten weitgehend übernimmt.

Die identifizierten Beliebigkeitsfaktoren machen deutlich: Es ist nicht gesichert, dass Ausbildungs-/ Studiengänge, die für die Berufe Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer in Deutschland qualifizieren, angemessene Kenntnisse zur Übergangsthematik Kita-Schule vermitteln. Ebenfalls nicht gesichert ist, dass pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs auf ein für ihre Institution verbindliches Übergangskonzept zurückgreifen können.

Dies kann zu Unsicherheiten hinsichtlich der Übergangsgestaltung führen, da eine Berechenbarkeit von Handlungsabläufen und ihre Anschlussfähigkeit nicht zwangsläufig gegeben sind:

„Verschiedenste Verbindungen kommen in Frage, und alle gewählten oder selbst entstandenen Verbindungen sind grundsätzlich auch anders möglich. Mit neuen, nicht bedachten Anschlussmöglichkeiten ist jederzeit zu rechnen. Die Überschaubarkeit des Anschlussgeschehens ist daher äußerst eingeschränkt, ihre Berechenbarkeit äußerst gering“ (Schreyögg, 2002, S. 105).

Die länderübergreifenden Beschlüsse seitens der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz sowie die länderspezifischen Schulgesetze und Bildungspläne können, wie o.g., lediglich richtungsweisend hinsichtlich einer professionellen Übergangsgestaltung wirken und bieten letztendlich keine ausreichende Handlungssicherheit.

Vor dem Hintergrund, dass die pädagogischen Fachkräfte aufgrund ihrer professionellen Rolle ein hohes Maß an Verantwortung tragen, eine gelingende Übergangsgestaltung unter Zusammenarbeit aller beteiligten Akteuren zu realisieren und, dass der Übergang Kita-Schule als bedeutsam für die weitere Bildungsbiographie des Kindes betont wird, ist das Zulassen von Beliebigkeitsfaktoren auf Qualifizierungsebene und berufspraktischer Ebene kaum nachvollziehbar und weniger akzeptabel.

Aus den Darstellungen wird deutlich, dass Standards auf beiden Ebenen fehlen, die einerseits Handlungssicherheit für pädagogische Fachkräfte schaffen und andererseits dafür sorgen, dass Kinder mit ihren Familien überall in Deutschland vergleichbare

Übergangsszenarien vorfinden, die die Gefahr einer Misslingenserfahrung deutlich reduzieren.

Handlungsempfehlungen zur Minimierung von Beliebigkeitsfaktoren

Die zentrale Handlungsempfehlung der vorliegenden Arbeit lautet - entsprechend der oben genannten Darstellungen - Beliebigkeitsfaktoren zu minimieren. Dies sollte insbesondere durch die Verabschiedung, Implementierung und Evaluation von verbindlichen Mindeststandards bezüglich der Qualifizierungsebene und der berufspraktischen Ebene erfolgen.

Für die Darstellung der Handlungsempfehlungen und der zugehörigen Maßnahmen eignet sich eine hierarchische Unterteilung in den „top-down“-Ansatz und in den „bottom-up“-Ansatz:

Der *top-down-Ansatz* umfasst Handlungsempfehlungen und zugehörige Planungsprozesse, die „von oben nach unten“ initiiert und umgesetzt werden. Im Zusammenhang zur Transitionsthematik fallen hierunter Maßnahmen seitens der bildungspolitischen Entscheidungsträger in Bund und Ländern. Der *bottom-up-Ansatz* beinhaltet hingegen Handlungsempfehlungen und zugehörige Planungsprozesse, die „von unten nach oben“ initiiert und umgesetzt werden. Im Kontext der Transitionsthematik sind hierunter Maßnahmen gemeint, die von Einzelpersonen, von einzelnen und/ oder mehreren Institutionen (v.a. Kita, Schule) umgesetzt werden können – ohne direkt auf Änderungen von politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen auf Bund- und Länderebene angewiesen zu sein.

Zusätzlich zu den Handlungsempfehlungen werden nachfolgend auch Planungszeiträume, in denen Maßnahmen realistisch umgesetzt werden könnten, genannt. Es wird zwischen den Planungshorizonten kurzfristig, mittelfristig und langfristig unterschieden¹¹⁰. Während kurzfristige bzw. operative Planungsprozesse innerhalb eines Jahres realisierbar sind, benötigen mittelfristige bzw. taktische Planungsprozesse einen Zeitraum zwischen einem Jahr und vier Jahren. Langfristige bzw. strategische Planungsprozesse sind frühestens nach vier Jahren erreichbar.

¹¹⁰ Die Abstufung von Planungsprozessen in kurz-, mittel- und langfristige Zeiträume folgt der Systematik im Bereich der Unternehmensplanung (z.B. Korndörfer, 2013, Schiemenz & Schönert, 2005).

Handlungsempfehlungen im Bereich des „top-down“-Ansatzes

Auf berufspraktischer Ebene und Qualifizierungsebene lassen sich Handlungsempfehlungen hinsichtlich der Transitionsthematik Kita-Schule formulieren, die durch Maßnahmen im Bereich des „top-down“-Ansatzes, d.h. durch bildungspolitische Entscheidungsträger in Bund und Ländern umgesetzt werden können.

„Top-down“-Maßnahmen auf berufspraktischer Ebene

1. Als „Top-down“ - Maßnahme auf berufspraktischer Ebene ist zunächst die Optimierung von länderübergreifenden Beschlüssen seitens der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz zu thematisieren: Hier könnten strukturelle und inhaltliche Konkretisierungen vorgenommen werden, aus denen differenziert und eindeutig hervorgeht, welche Verantwortlichkeiten die einzelnen erwachsenen Akteure und ihre Institutionen im Übergang tragen (Wer macht was wann wo und warum?) und welche Ressourcen (z. B. zeitlich, finanziell) benötigt werden, sodass dem Phänomen der personellen und institutionellen Verantwortungsdiffusion entgegengesteuert werden kann. Die beschriebenen Optimierungsmaßnahmen könnten den einheitlichen Transfer in die Länder begünstigen und folglich zur Realisierung von bundesländerübergreifenden Mindeststandards hinsichtlich der Übergangsgestaltung von der Kita in die Schule beitragen. Dass gemeinsame Beschlüsse seitens der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz vorliegen und insbesondere im Jahr 2009 mit dem Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ ein Konsens hinsichtlich der Transitionsthematik erarbeitet wurde, kann als Meilenstein bezeichnet werden, da gemeinsame Beschlüsse beider Ministerkonferenzen eher Seltenheitswert haben. Der Planungshorizont ist mittelfristig einzukalkulieren, da eine gewisse koordinative Vorbereitungszeit eingeplant werden muss.
2. Als weitere Optimierungsmaßnahme im Bereich des „top-down“ - Ansatzes, die auf Ebene der Bundesländer umzusetzen ist, wird eine Novellierung der Landesgesetze hinsichtlich der Einschulungsregelungen empfohlen. Als bedeutender Wirkfaktor für eine gelingende Transitionsgestaltung wird die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs betont. Um ein

tragfähiges Fundament für eine Bildungspartnerschaft der professionellen Akteure künftig zu verwirklichen, bedarf dies einer rechtlichen Gleichstellung. Das hohe Entscheidungsgewicht seitens der Grundschule bei gleichzeitig keinem festgelegten Entscheidungsgewicht seitens der Kita – wie sie gegenwärtig vorherrschend in Ländergesetzen verankert ist – wirkt in der Praxis oft kontraproduktiv, entspricht nicht den Zielen der Beschlüsse der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz sowie institutionsübergreifenden Bildungsplänen und ist fachlich – auch vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung pädagogischer Fachkräfte im frühkindlichen Bereich - sowie gegenüber Eltern und ihren Kindern argumentativ kaum zu rechtfertigen. Da der Gang der Gesetzgebung vom Gesetzesentwurf bis zur Verabschiedung eines Gesetzes vielstufige und vielfältige Kommunikationswege vorsieht, kann der Zeitraum mehrere Jahre betragen, sodass ein mittel- bis langfristiger Planungsprozess angesetzt werden sollte.

3. Eine weitere Handlungsempfehlung im Bereich des „top-down“ – Ansatzes ist die Ausarbeitung bzw. Optimierung von institutionenübergreifenden Bildungsplänen für alle Bundesländer. Diese sollten *erstens* den Übergang Kita-Grundschule adäquat thematisieren, *zweitens* sowohl für pädagogische Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs bindend sein und *drittens* Empfehlungen konkreter pädagogischer Umsetzungspraktiken im Übergangsprozess Kita-Grundschule enthalten. Da bereits für jedes Bundesland Bildungspläne – in einigen Bundesländern unterdessen auch institutionenübergreifend (Bildungspläne der zweiten Generation) – vorliegen, ist der Planungshorizont kurz- bis mittelfristig, d.h. ein Zeitraum von bis zu vier Jahren, realistisch anzusetzen.

„Top-down“-Maßnahmen auf Qualifizierungsebene

1. Als „Top-down“-Maßnahme auf Qualifizierungsebene wird zunächst die verbindliche Verankerung der Transitionsthematik in den Curricula der einzelnen Qualifikationsebenen und Qualifikationsorten empfohlen, die für die Berufe Erzieher, Kindheitspädagoge und Grundschullehrer qualifizieren. Diese sollen gewährleisten, dass bereits in den Qualifikationswegen aller betreffenden Fachkräfte die Übergangsthematik Kita-Grundschule entsprechend bearbeitet wird.

2. Zusätzlich sollten zum Themenkomplex „Übergang Kita-Grundschule“ Pflichtveranstaltungen curricular verankert werden, sodass diesbezügliche Grundkenntnisse für die berufspraktische Tätigkeit vorausgesetzt werden können.
3. Auch die curriculare Verankerung gemeinsamer Lehrveranstaltungen für angehende Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs zu diesem Thema ist wünschenswert, insbesondere, um die Bedeutung der Übergangsthematik Kita-Schule im Blick auf die Bildungsbiographie eines Kindes zu dokumentieren und in diesem Zusammenhang den hohen Stellenwert einer reibungslosen Kooperation aller pädagogischen Fachkräfte im Übergangsprozess zu verdeutlichen. Dies könnte ein wichtiger Faktor sein, um eine gleichberechtigte Kooperation der pädagogischen Fachkräfte frühzeitig und selbstverständlich aufzubauen sowie nachhaltig zu sichern.

Der Planungshorizont zur Realisierung der drei Handlungsempfehlungen ist mittel- bis langfristig zu kalkulieren, da verschiedene Gremien bei Änderungsvorhaben innerhalb von Curricula einbezogen werden müssen. Der maximale Umsetzungszeitraum sollte nicht länger als vier Jahren betragen.

Maßnahmen im Bereich des „bottom-up“- Ansatzes auf berufspraktischer Ebene und Qualifizierungsebene

Sowohl auf berufspraktischer Ebene als auch auf Qualifizierungsebene lassen sich Handlungsempfehlungen hinsichtlich der Transitionsthematik Kita-Schule formulieren, die „bottom-up“, d.h. von Einzelpersonen, von einzelnen und/ oder mehreren Institutionen (v.a. Kita, Schule) umgesetzt werden können und nicht zwingend auf die Umsetzung von „top- down“-Maßnahmen auf Bund- und Länderebene determiniert sind.

Bildungseinrichtungen als „Lernende Organisation“

Um im Bereich des „bottom-up“ – Ansatzes systematisch-geplante Optimierungen hinsichtlich der Transitionsthematik vorzunehmen, eignen sich Maßnahmen in Anlehnung an das Konzept der „Lernenden Organisation“ nach Peter Senge (2011).

Originär im Kontext wirtschaftlicher Organisationen entstanden, findet es seit geraumer Zeit Anerkennung im Bildungswesen und lässt sich auf zugehörige Institutionen bzw. Organisationen diversifizieren (z.B. Fatzer, 2006; Dollhausen & Nuissl, 2007).

Im sozialwissenschaftlichen Kontext werden Einrichtungen wie beispielsweise Kitas, Schulen und Hochschulen in der Regel als „Institutionen“ bezeichnet, allerdings wird der Begriff „Organisation“ ebenfalls vermehrt für die genannten Einrichtungen verwendet. Zum Zweck der Anwendung des Konzepts „Lernende Organisation“ auf den Themenkomplex „Transition vom Elementar- in den Primarbereich“ werden nachfolgend alle tangierten Einrichtungen als Organisationen bezeichnet.

Um sich von einer Organisation zu einer „Lernenden Organisation“ zu wandeln, sind nach Peter Senge die Umsetzung von fünf Disziplinen essentiell. Diese werden zunächst allgemeingültig erläutert. Im weiteren Verlauf der Darstellung von Handlungsempfehlungen wird der Transfer zur Transitionsthematik hergestellt.

Die fünf Disziplinen einer „Lernenden Organisation“ nach Senge (2011):

1. *Personal mastery – individuelle Selbstverbesserung*

Diese Disziplin umfasst das Selbstverständnis jedes Mitglieds einer Organisation. Es stellt sich die Aufgabe, Klarheit darüber zu gewinnen, welches persönliche Ziel der Einzelne im beruflichen Kontext verfolgt und welchen Beitrag er selbst zu leisten bereit ist und leisten kann: „*Das Engagement einer Organisation, lernen zu wollen, kann immer nur so groß sein, wie das Engagement ihrer Mitglieder*“ (Senge, 2011, S.17f.).

2. *Mental models – mentale Modelle*

Diese Disziplin zielt darauf ab, unausgesprochene Grundannahmen und latent vorhandenen Philosophien einzelner Mitarbeiter - aber auch der gesamten Organisation - die das berufliche Handeln leiten, transparent zu machen. Die kritische Reflexion und Offenlegung mentaler Modelle sind bedeutsam, um Lern- und Entwicklungsprozesse zu initiieren und durchzuführen, die von allen Mitarbeitern nachvollzogen und getragen werden.

3. *Shared visioning – gemeinsame Vision*

Um Veränderungsprozesse anzustoßen, ist das Verfolgen einer gemeinsamen Vision der Organisation elementar, die von allen Mitgliedern verstanden und verinnerlicht wird. Ziel dieser Disziplin ist es, ein konkretes Zukunftsbild zu entwickeln, das realisierbar ist, aber eine Herausforderung darstellt und Begeisterung weckt:

„Wenn eine echte Vision vorhanden ist [...] wachsen die Menschen über sich selbst hinaus: Sie lernen aus eigenem Antrieb und nicht, weil man es Ihnen aufträgt“ (Senge, 2011, S. 20).

4. Team learning – Lernen im Team

In dieser Disziplin gilt es, in einen Prozess des Team-Lernens einzusteigen und die festgelegte Vision gemeinsam zu verfolgen. Dies bedeutet, in einen gemeinsamen Dialog zu treten und sich in diesem Zuge auf einen gemeinsamen Denkprozess einzulassen. Es werden Mechanismen erkannt und thematisiert, die das Teamlernen voranbringen als auch verhindern.

5. Systems thinking – Denken in Systemen

Die Disziplin Systemdenken richtet den Blick weg von isolierten Teilbereichen hin zum Blick auf das Ganze. Ziel ist es, ein Bewusstsein für Zusammenhänge und übergreifende Muster zu entwickeln, die innerhalb Organisationen bestehen und das gesamte organisationale Umfeld betreffen, um darauf aufbauen Veränderungsprozesse und wirkungsvolles Lernen auf Organisationsebene zu ermöglichen.

Maßnahmen im Rahmen des „bottom-up“-Ansatzes auf berufspraktischer Ebene

Konkrete Maßnahmen zur Optimierung der professionellen Transitionsgestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule, die dem „bottom-up“-Ansatz auf berufspraktischer Ebene folgen, könnten unter Zuhilfenahme der oben genannten fünf Disziplinen der „Lernenden Organisation“ nach Senge (2011) systematisch entwickelt, geplant und umgesetzt werden.

Für die beiden Disziplinen (*personal mastery* und *mental models*) werden die Organisationen Kita und Schule zunächst getrennt voneinander auf dem Weg zu einer lernenden Organisation betrachtet:

Die Disziplin *personal mastery* meint im Kontext der Transitionsthematik Kita-Schule, dass sich jedes Mitglied einer Organisation (Erzieher, Kindheitspädagoge, Lehrer in Kita bzw. Schule) darüber bewusst werden sollte, welchen Beitrag der Einzelne selbst, hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule, bereit ist zu leisten und welche Fähigkeiten er diesbezüglich mitbringt bzw. sich aneignen kann.

Zusätzlich sollte sich jedes Mitglied beider Organisationen Gedanken darüber machen, welche mentalen Modelle (Disziplin *mental models*) der Einzelne selbst, bzw. die gesamte Organisation verfolgt, die das pädagogische Handeln allgemein, aber auch hinsichtlich der Übergangsgestaltung leiten. Beispielsweise könnten latente Überzeugungen seitens der Mitglieder der Kita bestehen, dass die eigene Organisation (Kita) eine ‚kindgerechtere‘ Ausgestaltung des Bildungsauftrags vornimmt und eine Abgrenzung gegenüber Schule auch innerhalb der Transitionsphase notwendig ist, damit es zu keiner ‚Verschulung der Kita‘ kommt. Mitglieder der Organisation Schule könnten beispielsweise die Grundannahme vertreten, dass in der Kita keine adäquate Vorbereitung auf die Schule stattfindet, sodass eine gemeinsame Übergangsgestaltung von Kita und Schule tendenziell überflüssig sei. Die Disziplin zielt darauf ab, eine Offenlegung und Bewusstwerdung eher verdeckter Philosophien zu ermöglichen, sodass kritische Reflexionsprozesse über vorhandene mentale Modelle angeregt werden können.

Damit Kita und Schule in einen strategischen und zielgerichteten Lernprozess eintreten können, um Optimierungen hinsichtlich der professionellen Übergangsgestaltung vorzunehmen, sollte eine vorherige Auseinandersetzung mit der Disziplin *systemisches Denken* erfolgen. Die pädagogischen Fachkräfte beider Organisationen sollten ihre Aufmerksamkeit auf das gesamte organisationale Umfeld hinsichtlich der Transitionsthematik Kita-Schule richten und sich die Dynamik und Wirkungszusammenhänge ihres Handelns bewusst machen.

Da der Übergang Kita-Schule ein gemeinsam zu gestaltender pädagogischer Handlungsraum von Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs ist, sollte für alle Mitglieder der Organisationen deutlich werden, dass diesbezügliche Lern- und Entwicklungsprozesse nur unter Einbezug beider Organisationen Kita und Schule wirksam werden können. Folglich reicht es nicht aus, dass sich Kita und Schule getrennt voneinander auf den Weg zur lernenden Organisation begeben, sondern vielmehr wird es notwendig, dass sich beide Organisationen im Kontext der Transitionsthematik für die beiden Disziplinen *shared visioning* und *team-learning* als gemeinsame „lernende Organisation“ begreifen.

Innerhalb der Disziplin *shared visioning* sollte eine gemeinsame Vision festgelegt werden, die von allen Mitgliedern *erstens* möglichst partizipativ festgelegt und verstanden und *zweitens* als realisierbar und gleichzeitig herausfordernd eingeschätzt

wird. Im Kontext der Transitionsthematik könnte eine gemeinsame Vision - die den gleichnamigen Titel eines Beschlusses der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz trägt - beispielsweise lauten: *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren (JFMK & KMK, 2009).*

Unter der Voraussetzung, dass alle zuvor genannten Disziplinen jeweils umgesetzt wurden, könnten beide Organisationen in einen gemeinsamen Teamlernprozess (*team-learning*) gehen. Hierbei wird es essentiell, dass die Mitglieder beider Organisationen in einen partnerschaftlichen Dialog treten, um die zu entwickelnden Optimierungsmaßnahmen im Sinne einer kooperativ-professionellen Transitionsgestaltung festzulegen.

Beispielhaft sind nachfolgend einige richtungsweisende Maßnahmen aufgeführt, die im Rahmen der Disziplin *team-learning* von pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs gemeinsam festgelegt werden könnten und sich bereits im Rahmen von wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten zum Übergang Kita-Schule als praktikabel herausgestellt haben (z.B. Bildungshaus 3-10, TransKiGs)¹¹¹:

Denkbar sind z.B. regelmäßig stattfindende Arbeitsgruppen- und Netzwerktreffen sowie Fachtagungen und Fortbildungen zum Thema Übergang Kita-Schule. Diese Zusammentreffen von pädagogischen Fachkräften der Grundschulen und Kitas bieten die Möglichkeit, übergangsspezifische Themen zu besprechen und erforderliche Strukturen (wie, wann), Verantwortlichkeiten (wer) und Inhalte (was) einer professionellen Transitionsgestaltung verbindlich zu vereinbaren, wie z.B. die Abstimmung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis, Entwerfen eines Kooperationskalenders, Erstellen eines für alle Akteure verbindlichen Übergangskonzeptes, Konzeptionsentwicklung und Durchführung von gemeinsamen Elternabenden zum Thema Übergang Kita-Schule.

¹¹¹ Bildungshaus 3-10: www.znl-bildungshaus.de; TransKiGs: www.transkigs.de

Maßnahmen im Rahmen des „bottom-up“-Ansatzes auf Qualifikationsebene

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dieser Schrift haben aufgezeigt, dass - zumindest aus der Perspektive angehender Erzieher, Kindheitspädagogen und Grundschullehrer – nicht von einer flächendeckenden und verbindlichen Verankerung der Transitionsthematik Kita-Schule in den betreffenden Qualifikationswegen ausgegangen werden kann. Sofern eine diesbezügliche Auseinandersetzung stattfindet, ist sie im Mittel eher im schwachen Intensitätsniveau festzustellen. Unter Berücksichtigung der eingangs formulierten Prämisse, die annimmt, dass pädagogische Fachkräfte nur dann in der Lage sein werden, eine gelingende professionelle Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu gewährleisten, wenn die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Übergangsthematik bereits in der Ausbildung/ im Studium selbstverständlich implementiert ist. Folglich ist es wesentlich, dass diesbezügliche Optimierungsmaßnahmen im Rahmen des „bottom-up“-Ansatzes auf Qualifizierungsebene erfolgen müssen. Analog zur berufspraktischen Ebene lassen sich für diese Zwecke ebenfalls fünf Disziplinen auf dem Weg zu einer „Lernenden Organisation“ nach Senge (2011) anwenden.

Für die beiden nachfolgenden Disziplinen (*personal mastery* und *mental models*) werden die Organisationen Fachschulen für Sozialpädagogik (Abschluss Erzieher), sowie Hochschulen (Abschluss Kindheitspädagoge und/ oder Abschluss Grundschullehrer) zunächst getrennt voneinander auf dem Weg zu einer lernenden Organisation betrachtet:

Innerhalb der Disziplin *personal mastery* sollte sich zunächst jedes einzelne Mitglied, das innerhalb der oben genannten Qualifizierungswege lehrt, bewusst machen, welchen Beitrag jeder Lehrende selbst zu leisten bereit ist, um die Transitionsthematik verbindlich innerhalb der Lehre zu verankern und welche Fähigkeiten er diesbezüglich mitbringt bzw. sich aneignen kann.

Zusätzlich sollte sich jede Lehrperson Gedanken darüber machen, welche mentalen Modelle (*mental models*) der Einzelne selbst, bzw. die gesamte Organisation verfolgt, die sein berufliches Handeln allgemein, aber auch hinsichtlich der Übergangsgestaltung leiten. Beispielsweise könnten latente Überzeugungen seitens der Lehrpersonen aller drei Qualifikationswege vorherrschend sein, dass die Ausbildungs-/ Studienzeit sehr eng bemessen ist und es folglich bedeutsamere Themen als die Transitionsthematik zu bearbeiten gilt. Die Disziplin zielt darauf ab, eine Offenlegung und Bewusstwerdung

eher verdeckter Philosophien zu ermöglichen, sodass kritische Reflexionsprozesse über vorhandene mentale Modelle angeregt werden können.

In Auseinandersetzung mit der Disziplin *systemisches Denken*, sollten die Lehrpersonen der drei Qualifikationswege ihre Aufmerksamkeit auf das gesamte organisationale Umfeld im Hinblick auf die Transitionsthematik Kita-Schule richten und sich der Dynamik und Wirkungszusammenhänge ihres Handelns bewusst machen. Hierbei muss für alle Mitglieder der jeweiligen Organisationen deutlich werden, dass der Übergang Kita-Schule ein gemeinsam zu gestaltender pädagogischer Handlungsraum von Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs ist und folglich der Aufbau verbindlicher Kooperationsstrukturen der Organisationen Kita und Schule schon im Qualifikationsprozess thematisiert werden muss. Dieser Erkenntnisgewinn sollte ermöglichen, dass bereits innerhalb der Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Lehrern analoge übergangsspezifische Grundlagen gelegt werden müssen, die ein Bewusstsein aller künftigen pädagogischen Fachkräfte für die Notwendigkeit einer kooperativ-professionellen Übergangsgestaltung zwischen Kita und Schule schaffen.

Innerhalb der Disziplin *shared Visioning* sollte eine gemeinsame Vision verfolgt werden, die von allen Lehrpersonen *erstens* möglichst partizipativ festgelegt und verstanden und *zweitens* als realisierbar und gleichzeitig herausfordernd eingeschätzt wird. Im Kontext der Transitionsthematik könnte eine gemeinsame Vision auf Qualifizierungsebene lauten: *Übergangsspezifische Themen adäquat verbindlich in der Lehre zu verankern und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit des Zusammenwirkens von Elementarbereich und Primarstufe bereits auf der Qualifizierungsebene zu schaffen.*

Unter der Voraussetzung, dass alle Lehrpersonen der Qualifizierungswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern die ‚gleiche Vision‘ verfolgen, könnten Team-Lernprozesse (*team-learning*) initiiert werden, die sowohl innerorganisational als auch interorganisational stattfinden. Hierbei wird es gemäß Senge zwingend erforderlich, dass die Mitglieder aller betreffenden Organisationen in einen gemeinsamen Dialog treten, um die zu ergreifende Optimierungsmaßnahmen abzustimmen und ggf. Synergien zu bilden.

Beispielhaft sind nachfolgend einige richtungsweisenden Maßnahmen aufgeführt, die im Rahmen der Disziplin *team-learning* von Lehrpersonen der drei Qualifizierungswege

Erzieher, Kindheitspädagoge und Lehrer gemeinsam festgelegt werden könnten und bereits an einzelnen Studien-/ und Ausbildungsstandorten als empfehlenswert identifiziert wurden (Neuß et al., 2014):

Denkbar ist beispielsweise die Einbettung der Transitionsthematik in Seminare, die im weiteren und engeren Sinne übergangsrelevante Themen behandeln und folglich inhaltliche Anknüpfungsmöglichkeiten bieten. Ferner könnten gemeinsame Lehrveranstaltungen zur Übergangsthematik Kita-Schule angeboten werden, die für künftige Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs geöffnet sind. Auch die Ermöglichung von gegenseitigen Hospitationen und Praktika in Schule und Kita könnten im Sinne einer Perspektivenintegration förderlich sein.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das Konzept „Lernende Organisation“ nach Senge ein hilfreiches Gerüst sowohl auf berufspraktischer Ebene und Qualifizierungsebene sein kann, um Optimierungsmaßnahmen innerorganisational und überorganisational systematisch zu planen und umzusetzen. Der Planungshorizont zur Realisierung aller fünf Disziplinen des Konzepts kann sich über mehrere Jahre erstrecken, sodass es sich um eher langfristige bzw. strategische Planungsprozesse handelt. Die Initiierung von Lern- und Entwicklungsprozessen hinsichtlich der Transitionsthematik, kann allerdings seitens der Organisationen unverzüglich erfolgen und bereits im operativen Zeitraum von unter einem Jahr partielle Erfolge erzielen.

Das Recht auf inklusive Bildung als „Motor“ für Fortschritte hinsichtlich der Transitionsthematik

Die identifizierten Beliebigkeitsfaktoren und die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen gelten nicht nur für die Phase des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich, sondern sind größtenteils auf die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung transferierbar:

So bestehen auf berufspraktischer Ebene ebenfalls länderübergreifende Beschlüsse, die explizit zum Thema „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK, 2011) veröffentlicht wurden und Empfehlungen zur Umsetzung gemeinsamer Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche enthalten. Konkrete handlungspraktische Umsetzungsvorschläge, die die Wahrscheinlichkeit einer einheitlichen Übertragbarkeit der Beschlussinhalte über alle Bundesländer hinweg begünstigen würden, fehlen allerdings. Der Bildungsföderalismus schlägt sich

dementsprechend auch hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung nieder. Dies wird am Beispiel Inklusionsanteil besonders deutlich: Während für Gesamtdeutschland ein Inklusionsanteil von 28,8% (Stand 2013/2014) besteht, liegt der höchste länderspezifische Inklusionsanteil mit 63,1% in Bremen, der niedrigste mit 14,7% in Niedersachsen. Daraus ist abzuleiten, dass die Umsetzung inklusiver Bildung zwischen den Bundesländern wenig vergleichbar ist und sich jedes Bundesland tendenziell auf seinen eigenen inklusiven Weg begibt. Diese Tatsache hat ebenfalls Auswirkungen auf die Phase des Übergangs Kita-Schule und lässt unterschiedliche Beliebigkeitsfaktoren erkennen. Beispiel: Es ist realistisch anzunehmen, dass dasselbe Kind mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf in Hessen beispielsweise in eine Förderschule eingeschult wird und in Bremen in eine Regelschule.

Auch auf der Qualifizierungsebene können verschiedene Beliebigkeitsfaktoren hinsichtlich der Inklusionsthematik identifiziert werden. Zumindest auf Basis dieser empirischen Untersuchung kann festgestellt werden, dass von einer flächendeckenden Bearbeitung der Inklusionsthematik generell und in Bezug auf die Phase der Transition Kita-Schule innerhalb der Qualifikationswege von Erziehern, Kindheitspädagogen und Grundschullehrern nicht sicher ausgegangen werden kann. Die separate Erfassung der eingeschätzten mittleren Bearbeitungsintensität der beiden Themenkomplexe „Inklusion“ und „Übergang Kita-Schule“ führte zu Ergebnissen im eher als gering zu bezeichnenden mittleren Intensitätsniveau - auch wenn das Niveau für die Inklusionsthematik vergleichsweise etwas höher eingeschätzt wurde. Die am geringsten eingeschätzte mittlere Bearbeitungsintensität seitens der Umfrageteilnehmer wurde allerdings dann angegeben, wenn nach der Auseinandersetzung mit der Transitionsthematik Kita-Schule unter inklusiver Perspektive innerhalb der Qualifikationswege betreffender Fachkräfte gefragt wurde. Eine gemeinsame Betrachtung der beiden Themen scheint folglich eher die Ausnahme als die Regel zu sein.

Die beispielhaft dargestellten Parallelen der Übergangs- und Inklusionsthematik in Bezug auf Beliebigkeitsfaktoren deuten darauf hin, dass sich viele der zuvor formulierten Handlungsempfehlungen im Bereich der Ansätze „top-down“ und „bottom-up“ zur Sicherung von Verbindlichkeiten und Standards in der Phase des Übergangs Kita-Schule gleichermaßen bezüglich der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung als wirksame Maßnahmen beziehen lassen. Dies ist keine

überraschende Feststellung, sondern ergibt sich aufgrund der hohen inhaltlichen Schnittmenge beider Themenkomplexe: So sind z.B. die Themen „individuelle Förderung“, „Umgang mit Heterogenität“ und „Zusammenarbeit mehrerer Professionen und Disziplinen“ sowohl zentrale Inhalte für die Übergangs- als auch für die Inklusionsthematik.

Obwohl eine Vielzahl von Modellkonzepten entwickelt, einzelne Modellprojekte durchgeführt, Forschungsprojekte initiiert und diesbezüglich punktuell Erfolge erzielt wurden, vermochte es die deutsche Bildungspolitik bis dato nicht, eine „einheitliche und nachhaltige Linie“ für die Übergangsgestaltung und Einschulungsmodalitäten zu realisieren, sodass Kinder in Deutschland sehr unterschiedlichen Übergangserfahrungen/-regelungen und –entscheidungen ausgesetzt sind.

Das Menschenrecht auf inklusive Bildung hat gesamtgesellschaftlich – aber besonders im Bildungsbereich eine faktisch normgebende Wirkung und muss angemessen, zeitnah umgesetzt werden. Zwangsläufig wird das nur mit tiefgreifenden Veränderungen des gesamten deutschen Bildungssystems einhergehen können.

Es bietet sich folglich die besondere Gelegenheit, dass sich – in Anlehnung an Senges‘ Konzept der „Lernende Organisation“ – möglichst alle politischen Verantwortlichen der einzelnen Bundesländern im Ressort Bildung als eine gemeinsame ‚lernende Organisation‘ im Hinblick auf die Inklusionsthematik verstehen und die gemeinsame Vision verfolgen, ein bundesländerübergreifendes inklusives Bildungssystem zu entwickeln, das einer konsistenten Logik (ohne systembedingte Brüche an Übergängen) folgt.

Würden entsprechende Veränderungsmaßnahmen konsequent umgesetzt, könnte es langfristig gelingen, dass folgende wünschenswerte Standards und Verbindlichkeiten auf allen Ebenen des Bildungssystems selbstverständlich inhärent werden:

- Jede einzelne pädagogische Fachkraft wird - unabhängig der Ausbildungs- und Studienebene, des Ausbildungs- und Studienortes, ihrer Grundqualifikation, ihres beruflichen Werdeganges, ihrer persönlichen Erfahrungen und Einstellungen, ihres jeweiligen Lebens- und Arbeitsortes (Bundesland) - die „gleichen“ Normsetzungen, Visionen, Wertorientierungen, Haltungen sowie theoretischen, methodischen, didaktischen Konzept- und Handlungsprinzipien kennen lernen, umsetzen, reflektieren und evaluieren können.

- Jedes einzelne Individuum erhält die Chance auf eine bestmögliche, ganzheitliche Betrachtung seiner Persönlichkeit, seiner Bedürfnisse, seiner Bedarfe und Förderpotentiale - unabhängig seiner Herkunftsfamilie und seines Lebensortes bzw. seiner Lebenswelt.
- Eltern und ihre Kinder erfahren eine Konsistenz im Zusammenwirken der Bildungs- und Erziehungsorte (insbesondere in Transitionsphasen), unabhängig ihrer jeweiligen psychosozialen Situation und der regionalen Gegebenheiten.
- Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte können gemeinsam die notwendige Verlässlichkeit bezüglich der Grundsätze, Prinzipien, Ziele, Verläufe und Organisation im Bildungs- und Erziehungssystem der Bundesrepublik Deutschland erfahren.
- Eine gemeinsam zu tragende Bildungs- und Erziehungsverantwortung der Bildungsorte Kita und Schule entwickelt sich „quasi zwangsläufig“, wobei die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern der Kinder ausdrücklich gewollt und als inkludiertes Selbstverständnis verstanden wird.
- Das einzelne Kind wird ausdrücklich zur „Maxime“ des Handelns aller beteiligten Erwachsenen. Die Erwachsenen und ihre jeweilig verantwortlichen Systeme, müssen sich am einzelnen Kind ausrichten und nicht umgekehrt. Die Erwachsenen gestalten und verantworten den Rahmen, sodass es der Logik der individuellen kindlichen Entwicklung entspricht.

Diese Neuordnungen könnten ein wesentlicher Garant für eine professionelle, gelingende, inklusive und bundesländerübergreifende einheitliche Gestaltung der Übergangsphase vom Elementar- in den Primarbereich sein, da zahlreiche Beliebigkeitsfaktoren sowohl auf Qualifikationsebene als auch auf berufspraktischer Ebene, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit identifiziert wurden, nicht länger existent wären.

Inklusion als Leitidee der UN-Behindertenrechtskonvention könnte folglich als ein ‚Motor des Fortschritts‘ im deutschen Bildungssystem dienen und entsprechende Veränderungsprozesse hinsichtlich der Transition vom Elementar- in den Primarbereich ‚entzünden‘.

Mit einem Zitat von Georg Christoph Lichtenberg¹¹² möchte ich meine Dissertation schließen:

„Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird; aber so viel kann ich sagen: es muss anders werden, wenn es gut werden soll.“
(Georg Christoph Lichtenberg)

¹¹² Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799): Deutscher Naturwissenschaftler, Schriftsteller und Philosoph.

Literaturverzeichnis

- Aichele, Valentin (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 23/2010)*, S. 13–19.
- Akgün, Mechthild (2006): Praxis der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Erhebung im Rahmen des Projektes TransKiGs NRW. Online verfügbar unter http://www.bildungsbrandenburg.de/transkigs/fileadmin/user/redakteur/NRW/Eingangserhebung_Komplett_061102_om.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten; Gutachten. 1. Aufl. Münster: Waxmann (Gutachten / Aktionsrat Bildung).
- Albers, T. (2011). Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. Zeitschrift FÜR Inklusion, 0(3). Abgerufen am Juni 17, 2015 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/82/82>.
- Albers, Timm; Lichtblau, Michael (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut (Inklusion, 41). Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Albers_Lichtblau_web.pdf.
- Arndt, Ann-Kathrin; Rothe, Antje; Urban, Michael; Werning, Rolf (2013): Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich - Perspektiven von Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 58 (1). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&doi=10.3262/SZ1301070.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil "Frühpädagogik" - Fachschule, Fachakademie. Stand : Januar 2011. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Avci-Werning, Meltem (2007): Kooperatives Lernen – Entwicklung für die ganze Schule. In: *Lernchancen. Alle Schüler Fördern, Kooperatives Lernen*, S. 4–9.
- Avenarius, Hermann (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neubearb. Aufl. Kronach: Link (Handbuch Schulrecht). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-556-01185-0>.

- BAG-BEK (2009): Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Online verfügbar unter <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Batinic, B.; Bosnjak, M. (2000): Fragebogenuntersuchungen im Internet. In: Batinic, B. (Hg.): Internet für Psychologen. Göttingen: Hogrefe, S. 287-317.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang et al. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6>.
- Baumert, Jürgen: Heterogenität und die Antwort der Schule, Folienpräsentation des gleichnamigen Vortrags in der 384. Schulausschusssitzung der Kultusministerkonferenz, Berlin, 1. März 2012.
- BayEUG (2000): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&showdoccase=1¶mfromHL=true#focuspoint>, zuletzt geprüft am 16.06.2015.
- BayKiBiG (2005): Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-KiBiGBYrahmen&doc.part=X>, zuletzt geprüft am 16.06.2015.
- Becker-Stoll, Fabienne; Nagel, Bernhard (Hg.) (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit Pädagogische Ansätze). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-589-24615-1>.
- Beelmann, Wolfgang (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, Christoph (Hg.): Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung. München: E. Reinhardt (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, 6), S. 71–77.
- Beelmann, Wolfgang (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe zur Entwicklungspsychologie, 13).
- Behrens, Birgit; Solzbacher, Claudia (2012): Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. Osnabrück: Nifbe (Nifbe-Themenheft, Nr. 5).
- Behrisch, B. (2014). Heterogenität, Inklusion, „Behinderung“. Begriffsanalyse in den Curricula frühpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 0 (1-2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/208/210>
- Bellenberg, Gabriele (2000): Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen Deutschland. Datenservice: Wissenschaft 2000. Frankfurt, Main: GEW.

- Bellenberg, Gabriele; Klemm, Klaus (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung* (11), S. 51–75.
- Bellenberg, Gabriele; Hovestadt, Gertrud; Klemm, Klaus (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Frankfurt, Main: GEW. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary34032/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf.
- Bellenberg, Gabriele (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bleidick, Ulrich (1988): Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte d. Integration: Darst. u. Ideologiekritik. Berlin: Marhold (Beiträge zur Pädagogik der Behinderten, Bd. 8).
- BMFSFJ (2003): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen. Stand: November 2003. Bonn.
- BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Stand: September 2005. Bonn.
- Bock-Famulla, Kathrin; Lange, Jens (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Transparenz schaffen ; Governance stärken. 1. Aufl. s.l.: Verlag Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1273401>.
- Bönsch, M. (2004): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche – Formen – Strategien. München: Oldenbourg.
- Bortz, J. (2005). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Verlag Springer.
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Verlag Waxmann.
- Bosnjak, M.; Batinic, B. (1999): Determinanten der Teilnahmebereitschaft an Internetbasierten Fragebogenuntersuchungen am Beispiel E-Mail. In: Batinic, B.; Gräf, L.; Werner, A.; Bandilla, W. (Hg.): Online Research. Methoden, Anwendungen und Ergebnisse. Göttingen: Hogrefe, S. 146-157.
- Braun, D.; Schmischke, J. (2006): Mit Störungen umgehen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Breuer, H.; Weuffen, M. (2006): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz. 7. Aufl.
- Brockmann, Steffen (2014): Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. 1. Aufl. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 602). Online verfügbar unter http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=1365128.

- Bronfenbrenner, Urie (1981): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Broström, Stig; Wagner, Judith T. (2003): Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school. Aarhus, Denmark: Systime Academic.
- Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. CH-Lengwil: Libelle.
- Bülow, Karin von (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius (Klinkhardt Forschung).
- Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Online verfügbar unter http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Burgener Woeffray, Andrea (1996): Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts. Bern [u.a.]: Haupt (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete : Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 19).
- Burk, Karl-Heinz (2001): Die Veränderung der Einschulung. In: Gabriele Faust-Siehl (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt am Main: Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 111), S. 253–270.
- Bürli, Alois (1997): Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Doppelkurseinheit. Hagen: Fernuniv (Sonderpädagogik. Fernuniversität Hagen).
- Carle, Ursula; Samuel, Annette (2007): Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Caspi, Avshalom; Moffitt, Terrie E. (1993): When Do Individual Differences Matter? A Paradoxical Theory of Personality Coherence. In: *Psychological Inquiry* 4 (4), S. 247–271. DOI: 10.1207/s15327965pli0404_1.
- Cleppien, Georg; Lerche, Ulrike (Hg.) (2010): Soziale Arbeit und Medien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92376-5>.
- Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Cook, C.; Heath, F.; Thompson, R.L. (2000): A meta-analysis of response rates in web- and internet-based surveys. In: *Educational and Psychological Measurement*, 60, S. 821-836.

- Cowan, Philip A. (1991): Family transitions. Hillsdale, NJ u.a.: Erlbaum (Advances in family research series).
- Dammer, Karl-Heinz (2013): »Inklusion« und »Integration« – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. Online verfügbar unter http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/04/dammer_inklusion.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>, zuletzt geprüft am 03.06.2015.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2015): Inklusive Bildung weltweit. Online verfügbar unter <http://unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-international/inklusive-bildung-weltweit.html>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DGfE (2007): Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master – Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit. Online verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2007_KC_PdfK_konsek.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Die Bundesregierung (2007). Der Nationale Integrationsplan, Neue Wege – Neue Chancen. URL: http://www.bundesregierung.de; Content; DE; Archiv16; Artikel; 2007; 07; Anlage; 2007-07-12-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile
- Diller, Angelika (2010): Von der Sackgasse zur Durchfahrtsstraße. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem. München: Deutsches Jugendinstitut.
- DIPF (2015). Online verfügbar unter <http://www.dipf.de>, zuletzt geprüft am 16.05.2015.
- DIM (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle (31. März 2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Online verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_ec_kpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystems_31_03_2011.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Dollhausen, Karin; Rein, Ekkehard Nuissl (2007): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? 1. Aufl. s.l.: DUV Deutscher Universitäts-Verlag.
- Dorrance, Carmen (2010): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Dorrance, Carmen; Dannenbeck, Clemens (Hg.) (2013): Doing inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781551794.

- Dräger, Jörg (2015): Trotz erkennbarer Fortschritte: Inklusion ist gefährdet. Bertelsmann-Stiftung. Online verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/in-vielfalt-besser-lernen/projektnachrichten/trotz-erkennbarer-fortschritte-inklusion-ist-gefaehrdet/>, zuletzt geprüft am 06.06.2015.
- Drieschner, Elmar (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der fröhpädagogischen Bildungsdebatte. In: Elmar Drieschner und Detlef Gaus (Hg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–200.
- Duncker, Ludwig (2007): Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte. 1. Aufl. Weinheim: Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Duncker, Ludwig (2010): Gegensätze und Spannungsfelder moderner Grundschuldidaktik. In: Dagmar Kasüschke (Hg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. 1. Aufl. Köln, Kronach: Link (Grundlagen der Frühpädagogik, Bd. 3), S. 336–359.
- Dunlop, Aline-Wendy; Fabian, Hilary (Hg.) (2002): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for young children in early education. ebrary, Inc. London, New York: Routledge/Falmer. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10096989>.
- Dustmann, Christian; Puhani, Patrick A.; Schönberg, Uta (2012): The long-term effects of school quality on labor market outcomes and educational attainment. London (CReAM discussion paper. 08/12). Online verfügbar unter http://www.cream-migration.org/publ_uploads/CDP_08_12.pdf.
- Einsiedler, Wolfgang (2000): Bildung grundlegen und Leisten lernen in der Grundschule. In: Joachim Kahlert, Elke Inckemann und Angelika Speck-Hamdan (Hg.): Grundschule: sich lernen leisten. Theorie und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 37–49.
- Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe (Hg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elschenbroich, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. Lizenz [ausg.]. Frankfurt am Main, Wien, Zürich: Büchergilde Gutenberg.
- Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2014): Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen. Friedrich-Ebert-Stiftung. 1. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 33).
- Fabian, Hilary; Dunlop, Aline-Wendy (2002): Transitions in the early years. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Fabian, Hilary (2007): Informing Transitions. In: Dunlop, Aline-Wendy; Fabian, Hilary (Hg.): Informing transitions in the early years. Research, policy and practice. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, S. 3–17.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2008): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QRSArb). Online verfügbar unter http://www.fbts.de/uploads/media/QRSArb_Version_5.1.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.

- Fachportal Pädagogik (2015). Online verfügbar unter <http://www.fachportal-paedagogik.de>, zuletzt aktualisiert am 16.05.2015.
- Fatzer, Gerhard (2006): Zur Einleitung: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. In: Rosemarie Boenicke (Hg.): *Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen* ; 7. Heidelberger Dienstagseminar. Heidelberg: Mattes (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 47), S. 85–113.
- Faust, Gabriele; Roßbach, Hans-Günther (2004): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Liselotte Denner (Hg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 91–105.
- Faust, Gabriele (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (3), S. 328–347. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-006-0054-8>.
- Faust, Gabriele (2008): Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In: Thole, Werner (Hg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen: Budrich, S. 225–240.
- Faust, Gabriele (2010): Kindergarten oder Schule? – Der Blick der Grundschule. Online verfügbar unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/grundschulpaedagogik/veroeffentlichungen/Faust_DJI_2010.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Faust, Gabriele; Wehner, Franziska; Kratzmann, Jens (2011): Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. In: *Journal für Bildungsforschung Online* (2), S. 38–61. Online verfügbar unter <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/viewFile/129/129>, zuletzt geprüft am 16.06.2015.
- Faust, Gabriele; Kratzmann, Jens; Wehner, Franziska (2012): Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 26 (3), S. 197–212. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>.
- Faust, Gabriele (Hg.) (2013): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)"*. Münster: Waxmann.
- Faust-Siehl, Gabriele (Hg.) (2001): *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen*. Grundschulverband. Frankfurt am Main: Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 111).
- Faust-Siehl, Gabriele; Garlichs, Ariane; Ramseger, Jörg (1996): *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Feuser, Georg (2012): Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ - keine Sache der Beliebigkeit! Online verfügbar unter http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.

- Field, Andy P. (2005): Discovering statistics using SPSS for Windows. Advanced techniques for beginners. 2. ed. London: SAGE (Introducing statistical methods).
- Filipp, Sigrun-Heide (Hg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Fischer, Christian (2013): Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Münster: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik. 29). Online verfügbar unter <http://www.ciando.com/ebook/bid-552922>.
- Fischer, Christian; Mönks, Franz J.; Westphal, Ursel (Hg.) (2008): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeit entwickeln. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3067703&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>, zuletzt geprüft am 16.06.2015.
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fokken, Silke (2014): Ist das noch normal? Mehr und mehr Schülern wird sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert. Wie lässt sich dieser Anstieg erklären? In: *DIE ZEIT*, 2014. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2014/24/inklusion-schule-gutachten>, zuletzt geprüft am 03.06.2015.
- Forum Bildung (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn: Forum Bildung (Ergebnisse des Forum Bildung).
- Franzkowiak, Thomas (2009): Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht - Themen für die Grundschullehramtsausbildung an Hochschulen in Deutschland? Eine Bestandsaufnahme. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.html#id3264797>, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Frick, A.; Bächtiger, M.T.; Reips, U.-D. (2001): Financial incentives, personal information and drop-out in online Studies. In: Reips U.-D.; Bosnjak, M. (Hg.): Dimensions of Internet Science. Lengerich: Papst, S. 209-219.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Neuß, Norbert (Hg.) (2014): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 15).
- Fthenakis, Wassilios E. (2002): Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? Online verfügbar unter <https://www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/der-bildungsauftrag-in-kindertageseinrichtungen-ein-umstrittenes-terrain>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Fthenakis, Wassilios E. (2004): Bildung und Erziehung für Kinder unter sechs Jahren: der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan. Online verfügbar unter http://www.ifp-bayern.de/cmain/a_Bildungsplan_Allgemeines/s_143, zuletzt geprüft am 01.03.2004.

- Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Deutschland. Unveränd. Nachdr. Bonn: BMBF (Ideen zünden!, 16).
- Füssel, Hans-Peter; Kretschmann, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen ; Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Witterschlick/Bonn: Wehle (Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 3).
- Gienger, C. & Roos, S. (2009). Lernbehinderung. In F. Petermann (Hrsg.), Fallbuch HAWIK-IV (S. 65-80). Göttingen: Hogrefe.
- Gisbert, K. (2003): Wie Kinder das Lernen lernen: Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: Fthenakis, W., E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg; Basel; Berlin: Herder, S. 78-105.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Green, Norm; Green, Kathy (2007): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 3. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (1999): Der Eintritt des Kindes in den Kindergarten. In: Fthenakis, Wassilios E.; Ecker, Martina; Block, Michael von (Hg.): Wissenswertes im zweiten bis vierten Lebensjahr des Kindes. Opladen: Leske + Budrich, S. 253–266.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 136–151.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Unter Mitarbeit von Thomas Wörz. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Beiträge zur Bildungsqualität).
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html>, zuletzt geprüft am 16.06.2015.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate; Wustmann, Corinna (2009): Bewältigung von Transitionen und Förderung von Resilienz: Mit Risiken und Veränderungen als Familie umgehen lernen. In: Hildegard Macha und Norbert Meder (Hg.): Familie - Kindheit - Jugend - Gender. Paderborn: Schöningh (Handbuch der Erziehungswissenschaft, 3), S. 461–473.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Frühe Kindheit).

- Grotz, Tanja (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg: Kovač (Studien zur Schulpädagogik, Bd. 49).
- Haeberlin, Urs (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen; Bern: Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 9).
- Hakistan, A. R., Roead, J. C. & Lind, J. C. (1979). Two sample t-square procedure and the assumptions homogenous covariance. *Pdychology Bulletin*, 86, S.1255-1263.
- Hanke, Petra; Backhaus, Johanna; Bogatz, Andrea (2013): Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster, München: Waxmann.
- HSchG (2005): Hessisches Schulgesetz. Online verfügbar unter http://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/hessisches_schulgesetz_mit_inhaltsverzeichnis_stand_20140522.pdf, zuletzt geprüft am 16.06.2015.
- Havighurst, Robert J. (1953): Human development and education. London: Longmans.
- Hebenstreit, Sigurd (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Heimlich, Ulrich (2009): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. 1. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Pädagogik).
- Heimlich, Ulrich (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressenmitteilungen/2013/inklusions-konferenz-kurzexpertise-fruehbildung.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 12.06.2015.
- Henkel, Cornelia; Henkel, Jennifer; Reith, Bernd (2014): StaBil - Das Bildungspogramm Erfolgreicher Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Das Praxisbuch zum StaBil-Programm für pädagogische Fachkräfte und Eltern. neue Ausg. Schwalmstadt: Verlag IBR.
- Henkel, Jennifer (29.04.2010): Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule: Wann ist ein Kind schulfähig? Universität Marburg.
- Henkel, Jennifer; Pasckert, Melanie (April 2012): Diagnostik der ADHS - Zusammenhänge zwischen dem Qb-Test, der KiTAP und dem Conners-Fragebogen bei Kindern mit und ohne ADHS-. Universität Marburg.
- Henkel, Jennifer; Neuß, Norbert (2015): Die Verankerung der Transitionsthematik in Studium und Ausbildung. In: *Frühe Bildung* 4 (1), S. 25–32. DOI: 10.1026/2191-9186/a000190.

- Herrmann, Karsten (2014): Bildungspläne: Intention - Inhalte - Umsetzung. Online verfügbar unter <http://nifbe.de/component/themensammlung/item/118-themensammlung/rahmenbedingungen/bildungsplaene/97?showall=1&limitstart=>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Hessisches Kultusministerium; Hessisches Sozialministerium (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen.
- Hessisches Kultusministerium (2012): Individuelle Förderung - Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung. Online verfügbar unter <http://www.bildung-und-begabung.de/download/individuelle-foerderung-individualisiertes-lernen-orientierungsgrundlagen-zum-umgang-mit-heterogenitaet-in-unterrichts-und-schulentwicklung-kumi-hessen-2012>, zuletzt geprüft am 16.06.2015.
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation. Univ., Diss. u.d.T.: Hinz, Andreas.: Bewältigung von Heterogenität in der Schule--Hamburg, 1992. 1. Aufl. Hamburg: Curio-Verl. Erziehung und Wiss.
- Hinz, Andreas (2004): Inklusion - mehr als nur ein neues Wort?! Integrationsbegriff - selbstverständlich und unklar. In: *Orff-Schulwerk-Informationen* (73), S. 15–18. Online verfügbar unter http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff_schulwerk_informationen/pdf/Heft_Nr_73.pdf#page=17.
- Hinz, Andreas (2004a): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Sander, Alfred; Schnell, Irmtraud (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–74.
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: Antor, Georg (Hg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–99.
- Hinz, Andreas (2011): Ihre Meinung... Professor Hinz. Online verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/bildung/ihre-meinung-professor-hinz>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Höke, Julia (2013): Professionalisierung durch Kooperation. Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Münster [u.a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 594).
- HRK (2013): Empfehlungen zur Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-04-Lehre/02-04-04-Lehrerbildung/Empfehlungen_zur_Lehrerbildung_2013.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Huber, Maja; Ramseier, Erich (1997): Schulleistungen in den Kantonen Basel-Landschaft und Bern. Eine Auswertung der Third International Mathematics and Science Study. Bern: Amt für Bildungsforschung (ABF / Bern <Kanton> / Amt für Bildungsforschung, 1997,2).
- Hüskens, K.; Seitz, K.; Tautorat, P.; Walter, M.; Wolf, K. (Hg.) (2008): *Kinderbetreuung in der Familie - Abschlussbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- JFMK (2011): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Online verfügbar unter http://www.mbj.s.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/TOP_7_2_endg_ltig.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- JFMK (2015): JFMK/AGJF-Aufgaben. Online verfügbar unter <https://www.jfmk.de/>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- JFMK; KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf, zuletzt geprüft am 28.05.2015.
- JFMK; KMK (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten. Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf, zuletzt geprüft am 28.05.2015.
- JFMK; KMK (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen »Bildung und Erziehung in der Kindheit«. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Jungkamp, Burkhard (2013): Individuelle Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler im Kontext von Schulorganisation, Schulstruktur und Unterricht. Potenziale, Desiderate, Reformbedarf. In: Fischer, Christian (Hg.): Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Münster u.a.: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik. 29), S. 81–95. Online verfügbar unter <http://www.ciando.com/ebook/bid-552922>.
- Kagan, Sharon (1991): Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education. In: Spodek, Bernard; Saracho, Olivia N. (Hg.): Issues in early childhood curriculum. New York: Teachers College Press (Yearbook in early childhood education, v. 2), S. 132–151.
- Kagan, Sharon; Neuman, Michelle J. (1998): Lessons from Three Decades of Transition Research. In: *The Elementary School Journal* 98 (4), S. 365–379.
- Kammermeyer, Gisela (2000): Schulfähigkeit. Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Nürnberg, Univ., Diss./99--Erlangen, 1998. 1. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kammermeyer, G. (2001): Schulfähigkeit. In: Faust-Stiehl, G.; Speck-Hamdan (Hg.): Schulanfang ohne Umweg. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 96-118.
- Kasten, H. (2008): Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Keck, R. W.; Kirk, S. (Hg.) (2001): Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kirstein, Nicole; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Haderlein, Ralf (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut (Arbeitsmarkt, 27).
- Klafki, W. (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Klaudy, Elke Katharin; Torlümke, Anika (2010): Der Übergang Kindergarten – Grundschule: Entwicklungstrends und Projekte. In: Brandel, Rolf; Gottwald, Mario; Oehme, Andreas (Hg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–104.
- Klein, Gabriele; Kreie, Gisela; Kron, Maria; Reiser, Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim: Juventa-Verl.
- Klemm, Klaus (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen - regionale Trends - Reformansätze. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-A4B9D474-6C9B7DC8/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf.
- Klemm, Klaus (2014): Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <http://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikationen/publikation/did/update-inklusion/>.
- Kluczniok, K.; Roßbach, H.-G. (2008): Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule. In: Otto, H.-U.; Coelen, T. (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-330.
- Kluczniok, Katharina (2012): Die vorzeitige Einschulung. Eine empirische Analyse zum Verlauf und zu Determinanten der Einschulungsentscheidung. Univ., Diss.-- Bamberg, 2011. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 569).
- KMK (1964): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens. Online verfügbar unter http://web.archive.org/web/20121015152131/http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28_Hamburger_Abkommen.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- KMK (1970): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- KMK (1972): Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg/Weser: Schulze.
- KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.

- KMK (1997): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Schulanfang. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Empfehlung-Schulanfang_01.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf, zuletzt geprüft am 03.06.2015.
- KMK (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- KMK (2004): Standards der Lehrerbildung: „Bildungswissenschaft. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- KMK (2004a): Stellungnahme der KMK zu den Ergebnissen von PISA 2003. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2004/stellungnahme-der-kmk.html>, zuletzt geprüft am 03.06.2015.
- KMK (2005): Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-UN-BRK) in der schulischen Bildung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- KMK (2011a): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-Erzieher-QualiProfil.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- KMK (2013): 4. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- KMK (2013a): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.

- KMK (2013b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf?1320326421, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- KMK (2014): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Berlin: Kultusministerkonferenz (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. 202).
- KMK (2014a): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland - Diagramm. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2014.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- KMK (2015): Aufgaben der KMK. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Knauf, T. (1995): Probleme des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Elemente für Lösungsstrategien. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Potsdam, S. 26-41.
- Knörzer, Wolfgang; Grass, Karl; Schumacher, Eva (2007): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 6., überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2900864&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Korndörfer, Wolfgang (2013): Unternehmensführungslehre. Einführung, Entscheidungslogik, Soziale Komponenten. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Krajewski, K.; Schneider, W. (2006): Mathematische Vorläuferfähigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, S. 246-262.
- Kretschmann, Rudolf (2006): Diagnostik bei Lernbehinderungen. In: Petermann, Ulrike; Petermann, Franz (Hg.): Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs (Reihe Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik Test und Trends). Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 139–162.
- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185>.
- Kron, Maria (2013): Kooperation – unumgänglich zur Inklusion. Zur Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrer/innen im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule. In: *Gemeinsam leben* (4/2013), S. 213–222, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2012): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich (UTB, 8093 : Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik).
- Regel, Gerhard; Kühne, Thomas (2001): Arbeit im offenen Kindergarten. Profile für Kitas und Kindergärten. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.

- Kurz, Karin; Kratzmann, Jens; von Maurice, Jutta (2007): Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung: Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek; Psychologie: Hochschulen Deutschland. Universität Bamberg: Institut für Psychologie.
- Kurz, K.; Prüfer, P.; Rexroth, M. (1999): Zur Validität von Fragen in standardisierten Erhebungen. Ergebnisse des Einsatzes eines kognitiven Pretestinterviews. In: ZUMA-Nachrichten 44, Jg. 23, Mai 1999, S. 83-107.
- Küspert, P. (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Frankfurt a.M.: Lang.
- L'Abate, Luciano (1994): Handbook of development family psychology and psychopathology. New York: Wiley.
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Hans-Joachim Laewen, Andres, Beate (Hg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz, S. 16–102.
- Ländermonitor Frühkindliche Bildung (2013): Betreuung von Kindern mit (drohender) Behinderung nach Art der Einrichtung. Online verfügbar unter <http://www.laendermonitor.de/grafiken-tabellen/indikator-4c-mit-besonderem-foerderbedarf-eingliederungshilfe/indikator/6/indcat/16/indsubcat/41/index.nc.html>.
- Ländermonitor Frühkindliche Bildung (2014). Online verfügbar unter www.laendermonitor.de, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Langfeldt, Hans-Peter; Tent, Lothar (1999): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Lazarus, Richard S. (1995): Streß und Streßbewältigung - ein Paradigma. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hg.): Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union, S. 198–323.
- Le Blanc, Marc; Loeber, Rolf (1993): Precursors, causes and the development of criminal offending. In: Hay, Dale F.; Angold, Adrian (Hg.): Precursors and causes in development and psychopathology. Chichester [etc.]: Wiley & sons (Wiley series on studies in child psychiatry), S. 233–263.
- Lerche, Ulrike (2010): Soziale Arbeit, Bildung und Medien. In: Cleppien, Georg; Lerche, Ulrike (Hg.): Soziale Arbeit und Medien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 85–105.
- Lersch, Rainer (2009): Gemeinsamer Unterricht. Schulische Integration Behinderter. Unveränd. Nachdr. Hg. v. Eiko Jürgens. Weinheim: Beltz (Studientexte für das Lehramt, 10).
- Lichtenstein-Rother, Ilse; Röbe, Edeltraud (2005): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. 7., überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Pädagogik).
- Liebers, Katrin; Kowalski, Dietrich (2007): Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des §15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule beim Übergang. Unter Mitarbeit von Landesinstitut für Schule und Medien im Land Brandenburg (LISUM). Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

- Liebers, Katrin (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Liebers, K.; Schmidt, K. (2009): Kooperation nachhaltig etablieren – eine Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeiten. Ergebnisse von TransKiGs aus der Verbundperspektive. Weimar: verlag das netz, S. 8-14.
- Liebers, Katrin; Prengel, Annedore; Geiling, Ute (2011): Vielfältig lesen und schreiben lernen. Materialien für die inklusive Praxis; Förderkonzept. Berlin: Cornelsen.
- Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liegle, Ludwig (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik. In: Thole, Werner (Hg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Budrich, S. 85–113.
- Liegle, Ludwig (2009): Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: *Betrifft Kinder*, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Lingenauber, S. (2010): Bildungsqualität durch Partizipation. Kinder und Eltern als Akteure im Übergangsprozess. In: Zeitschrift für Inklusion, Bd. 4, Nr. 3. URL: <http://www.inklusion-online.net; index.php; inklusion; article; view; 63; 75>, Abruf vom 22.07.2013.
- Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malti, T.; Perren, S. (Hg.) (2008): Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Martschinke, Sabine (2014): Umgang mit Vielfalt - aber wie? In: *PRAXIS FÖRDERN* 1/2014.
- Mayer, H. O. (2006): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung, Auswertung. München u.a.: Oldenbourg.
- Middendorf, William (2013): Einführung: Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler durch adaptive Unterrichtsgestaltung. In: Christian Fischer (Hg.): Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche. Münster: Waxmann (Münstersche Gespräche zur Pädagogik. 29), S. 11–23.
- Mienert, M.; Vorholz, H. (2007): Gespräche mit Eltern. Entwicklungs-, Konflikt- und Informationsgespräche. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2010): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.
- Monitor Lehrerbildung (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Online verfügbar unter http://2015.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf, zuletzt geprüft am 17.06.2015.

- Mutzeck, W.; Melzer, C. (2007): Trends in der Förderplanung. In: Mutzeck, W. (Hg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 3. überarb. u. erw. Aufl., S. 240-249.
- Netzwerk Artikel 3 - Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter e.V. (2010): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. 2., überarb. Aufl. Berlin.
- Neuenschwander, Markus P. (2014): Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele. Zürich: Rüegger.
- Neumann, Karl (1999): Aufwachsen in Familien. Zur Situation der Kinder aus pädagogischer Perspektive. In: *Erziehung und sozialer Wandel : Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis*, S. 17–38.
- Neuß, Norbert (2013): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Neuß, Norbert (2014): Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik - eine kriteriengeleitete Analyse. In: Gildhoff, Klaus-Fröhlich; Nentwig-Gesemann, Iris; Neuß, Norbert (Hg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, 15), S. 13–47.
- Neuß, Norbert; Henkel, Jennifer; Pradel, Julia; Westerholt, Friederike (2014): *Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nickel, Horst (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch- systemischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 37 (3), S. 217–227.
- Niesel, R.; Griebel, W.; Netta, B. (2008): *Nach der Kita kommt die Schule: Mit Kindern den Übergang schaffen*. Freiburg: Verlag Herder.
- OECD (2014): *Bildung auf einen Blick 2014*. OECD-Indikatoren. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-de>; <http://dx.doi.org/10.1787/19991509>.
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (2008): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2003): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe-Verlag. 2. überarb. u. erw. Aufl.
- Petermann, Ulrike; Petermann, Franz (Hg.) (2006): *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs (Reihe Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik Test und Trends)*. 1. Aufl. s.l.: Hogrefe Verlag. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/9094.
- Petersen, Anne C.; Leffert, Nancy (1995): What is special about adolescence? In: Rutter, Michael (Hg.): *Psychosocial disturbances in young people. Challenges for prevention*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–36.
- Petillon, Hans (1997): Zielkonflikte in der Grundschule. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, S. 289–298.

- Petzold, Matthias (1999): Entwicklung und Erziehung in der Familie. Familienentwicklungspsychologie im Überblick. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Pinquart, Martin; Silbereisen, Rainer K. (2007): Familienentwicklung. In: Brandtstädter, Jochen (Hg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 483–509.
- Plehn, Manja (2012): Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von Erzieher - Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
- Pohlmann, Sanna; Kluczniok, Katharina; Kratzmann, Jens (2009): Zum Prozess der Entscheidungsfindung zwischen vorzeitiger und fristgerechter Einschulung. In: *Journal for educational research online* 1 (1), S. 135–153. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-45594>.
- Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos (Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht, 5).
- Pospeschill, M. (2009). *SPSS für Fortgeschrittene - Durchführung fortgeschrittener statistischer Analysen*. Hannover : RRZN Verlag.
- Pramling Samuelsson, Ingrid; Asplund Carlsson, Maj (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. 1. Aufl. Hg. v. Wassilios E. Fthenakis. Troisdorf: Bildungsverl. EINS (Grundlagen frühkindliche Bildung).
- Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft, 2).
- Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen München: Deutsches Jugendinstitut.
- Prengel, Annedore (2011): Inklusion in der Frühpädagogik. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule. Hg. v. Die Deutsche Liga für das Kind. Online verfügbar unter http://liga-kind.de/fruehe/611_prenel.php, zuletzt geprüft am 03.06.2015.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz (Reihe Pädagogik).
- Prüfer, P.; Rexroth, M. (2000): Zwei-Phasen-Pretesting. In: Mohler, P./Lüttinger, P. (Hg.): Querschnitt: Festschrift für Max Kaase. Mannheim: ZUMA, S. 203-219.
- Puhani, Patrick A.; Weber, Andrea M. (2007): Does the early bird catch the worm? In: *Empirical Economics* 32 (2-3), S. 359–386. DOI: 10.1007/s00181-006-0089-y.
- Rathmer, Benedikt A. (2012): Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen - Empirische Bestandsaufnahme - Perspektiven. Münster: Waxmann.

- Rauschenbach, Thomas (2005): Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung“. Online verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_rauschenbach.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Rechtslexikon (2015). Online verfügbar unter www.rechtslexikon.net, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Reichel-Wehnert, Katrin (2012): Bildungsübergänge. Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase in Sachsen. In: Bleckmann, Peter; Schmidt, Volker; Mindermann, Florian (Hg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 181–192.
- Riedel, Eibe (2010): Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Gutachten erstattet der Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen Nordrhein-Westfalen in Projektpartnerschaft mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen und dem Sozialverband Deutschland (SoVD). Stand: Januar 2010. Dortmund: LAG Gemeinsam Leben, Gemeinsam Lernen NRW.
- Riedel, Eibe (2011): Zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Online verfügbar unter http://gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/gutachten_riedel.pdf, zuletzt aktualisiert am 28.05.2015.
- Robert-Bosch-Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren – Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Online verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Robert-Bosch-Stiftung (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Online verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Rohrmann, B. (1978): Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Bd. 9, H. 3, S. 222-245.
- Roßbach, Hans-Günther (2008): Erfassung von Förderqualitäten im Kindergarten. In: Fischer, Christian; Mönks, Franz J.; Westphal, Ursel (Hg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeit entwickeln. Berlin: LIT-Verl. (Begabungsforschung, 6), S. 140–153.
- Roßbach, Hans-Günther (2008): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 123–133.
- Rothe, Antje (2013): Professionelle Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität am Schulanfang. In: Rolf Werning (Hg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 221–243.

- Ryle, Gilbert (1968): *Concept of mind*. Middlesex: Penguin Books.
- Sander, Alfred (2001): *Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland*. Innsbruck: bidok Digitale Volltextbibliothek. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html>.
- Sander, Alfred (2004): *Konzepte einer inklusiven Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), S. 240–244.
- Sander, Alfred (2008): *Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* (4), S. 342–353.
- Sawalies, Jennifer; Veber, Marcel; Rott, David; Fischer, Chrisitan (2013): *Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter*. Online verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH8_21b.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Schäfer, Gerd E. (1995): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim, München: Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).
- Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2003): *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (Hg.) (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. 2., erw. Aufl. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-56249-4>.
- Schäfer, Gerd E. (2006): *Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der Frühen Kindheit*. In: Lilian Fried und Susanna Roux (Hg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 33–44.
- Scheithauer, Herbert; Petermann, Franz (1999): *Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In: *Kindheit und Entwicklung* 8 (1), S. 3–14.
- Schelle, Regine (2011): *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich ; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Stand: September 2011. München: Deutsches Jugendinstitut (Elementardidaktik, 18).
- Schendera, Christian F. G. (2007): *Datenqualität mit SPSS*. München: Oldenbourg.
- Schmidt, Thilo; Roßbach, Hans-Günther; Erning, Günter (2005): *Konzept für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung*. Online verfügbar unter www.boschstiftung.de/content/lang-uage1/downloads/rahmencurriculum_rossbach.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Schnell, R.; Hill, P.B.; Esser, E. (2005): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München u.a.: Oldenbourg.
- Schnotz, Wolfgang (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz (Fortschritte der psychologischen Forschung, 20).

- Schorch, Günther (2007): Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Grundschulpädagogik, 2951).
- Schipper, I.; Pohlmann-Rother, S. (2013): Der Beitrag der Schulleitungen zur Einschulungsentscheidung. In: Gabriele Faust (Hg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)". Münster: Waxmann.
- Senge, Peter M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11., völlig überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Seo, T., Kanda, T. & Fujikoshi, Y. (1995). The Effects of Nonnormality of Tests for Dimensionality in Canonical Correlation and MANOVA Models. *Journal of Multivariate Analysis*, 52 (2), S. 325-337.
- Solzbacher, Claudia; Warnecke, Wiebke (2009): Individuelle Förderung in Kindertagesstätten: Begründungen, Ziele, Herausforderungen. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2005.html>, zuletzt geprüft am 03.06.2015.
- Speck-Hamdan, Angelika (2011): Grundschulpädagogisches Wissen - Impulse für die Elementarpädagogik? Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut (Elementardidaktik, 21).
- Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (SpringerLink : Bücher).
- Schiemenz, Bernd; Schönert, Olaf (2005): Entscheidung und Produktion. 3., überarb. Aufl. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Betriebswirtschaftslehre).
- Schreyögg, G. (2002): Komplexität und Organisation. Kommentar zu Kappelhoff's „Komplexitätstheorie: Neues Paradigma für die Managementforschung?“ S. 103-111 in: Schreyögg, G.; Conrad, P. (Hg.); Theorien des Managements. Wiesbaden: Gabler.
- Stamm, Margit (2012): Qualität und frühkindliche Bildung. Grundlagen und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung von vorschulischen Angeboten. Online verfügbar unter http://www.forumbildung.ch/images/uploads/datenbank_dokumentation/textdokumente/fruehe_bildung/Dossier_Stamm.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, C. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2014): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 03.06.2015.

- Stieve, Claus; Worsley, Caroline; Dreyer, Rahel (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Köln: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit; BAG-BEK e.V. Online verfügbar unter http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BEK__StudiengangstagKindheit-opt1.pdf.
- Strätz, R.; Solbach, R.; Holst-Solbach, F. (2007): Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise. Berlin: BMBF.
- Tabachnick, Barbara G.; Fidell, Linda S. (2007): Using multivariate statistics. 5. ed., internat. ed. Boston, Mass.: Pearson/Allyn and Bacon.
- Tent, Lothar; Witt, Matthias; Bürger, Wolfgang; Zschoche-Lieberum, Christiane (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt. In: *Heilpädagogische Forschung* 17 (1), S. 3–13.
- Textor, M. R. (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg: Herder.
- Theobald, A. (2000): Das World Wide Web als Befragungsinstrument. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Thole, Werner (Hg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Budrich.
- Thomas, Bernd (2011): Differenzierung. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB, 8444), S. 360–367.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Stand: August 2010. Weimar, Berlin: Verl. das Netz.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem, 2007. Online verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/lehren_und_lernen/schulanfang/tillmann07heterogenitaet_selektion_auch_GSOR071230__1_.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2013): Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Matthias Forell, Matthias; Bellenberg, Gabrielle (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 15–33.
- UN-BRK (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf, zuletzt geprüft am 16.06.2015.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris (UNESCO).

- UNESCO (1996): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität. Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994. Deutsche Übersetzung. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- United Nations (2015). Online verfügbar unter <http://www.un.org/en/index.html>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- United Nations Enable (2015): Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications. Online verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- UN-Sozialpaktausschuss (1999): Allgemeine Bemerkung Nr. 13 (Das Recht auf Bildung), UN Doc. E/C.12.1999/10 vom 8.12.1999, in deutscher Übersetzung abgedruckt in: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2005): Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen, Baden-Baden, S. 263 ff.
- Viernickel, Susanne; Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 1. Aufl. Berlin: Der Paritätische - Gesamtverb. [u.a.].
- Vogler, Pia; Crivello, Gina; Woodhead, Martin (2008): Early childhood transitions research. A review of concepts, theory, and practice. The Hague: Bernard van Leer Found (Working papers in early childhood development. 48).
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Ed. diskord.
- Werning, Rolf (2010): Inklusion – Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. Online verfügbar unter https://www.paderborn.de/microsite/kindundko/kita-und-grundschule/fortbildungen-kitas-grundschulen.php.media/108009/Inklusion__Herausforderungen__Widersprueche__und_Perspektiven__Prof._Dr._Rolf_Werning_.pdf, zuletzt geprüft am 02.06.2015.
- WiFF (2015). Online verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/>, zuletzt geprüft am 10.06.2015.
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 03.06.2015.
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für "optimale Förderung". In: Demmer-Dieckmann, Irene; Textor, Annette (Hg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt. Online verfügbar unter 35-60.
- Wocken, Hans (2009): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Online verfügbar unter <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf>, zuletzt geprüft am 02.06.2015.

-
- Wörz, Thomas (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, Wilfried; Niesel, Renate; Wörz, Thomas (Hg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. 1. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 22–42.
 - Wustmann, Corina (2007): Resilienz. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Unveränd. Nachdr. Bonn: BMBF (Ideen zünden!, 16), S. 119–182.
 - Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim: Beltz (Beltz Praxis - Praxisreihe Situationsansatz).

Abkürzungsverzeichnis

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DIM	Deutsches Institut für Menschenrechte
E	angehende Erzieher
ebd.	ebd.
et al.	und andere (lat.)
G	angehende Grundschullehrer
ggf.	gegebenenfalls
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
i.d.R.	in der Regel
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz Kurztitel: Jugendministerkonferenz
K	angehende Kindheitspädagogen
KITA	Kindertagesstätte
KMK	Kultusministerkonferenz
MANOVA	Multivariate Varianzanalyse
Max.	Maximum
m. E.	Meines Erachtens
Min.	Minimum
MW	Mittelwert
n	Stichprobengröße
OECD	Organisation for economic co-operation and development
o.g.	oben genannte

o. S.	ohne Seite
PISA	Programme for International Student Assessment
SD	Standardabweichung
u.a.	unter anderem
SGB	Sozialgesetzbuch
sog.	so genannt
u.a.	unter anderem
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
v.a.	vor allem
VEIPri	Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von E lementar- und P rimarbereich in den Qualifikationswegen von Erziehern, Lehrern und Kindheitspädagogen
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Zusammenhänge der Themen „Übergang Kita-Schule“, „Inklusion“ und.....	6
Abbildung 2. Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich als kokonstruktive Leistung	15
Abbildung 3. IFP-Transitionsmodell: Auswahl kindlicher und elterlicher Entwicklungsaufgaben im Transitionsprozess	16
Abbildung 4. Einschulungsentscheidungen am Schulanfang	29
Abbildung 5. Artikel 24 der UN-Konvention (UN-BRK, 2009).....	57
Abbildung 6. Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland für das 72	
Abbildung 7. Schüler an Förderschulen im Schuljahr 2012/13 nach Förderschwerpunkten in Klassenstufe 1	78
Abbildung 8. Einschulungen und Nichteinschulungen im Schuljahr 2012/13.....	79
Abbildung 9. Kompetenzorientiertes Qualifikationsmodell der Übergangsthematik nach Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt (2014).....	90
Abbildung 10. Kompetenzorientierte Handlungsfelder für die Gestaltung eines inklusiven Übergangs seitens der pädagogischen Fachkräfte nach Albers & Lichtblau (2014)	93
Abbildung 11. Ausbildungsrelevante Dokumente für die Qualifikationswege von	97
Abbildung 12. Erste Fragestellung der empirischen Untersuchung	115
Abbildung 13. Zweite Fragestellung der empirischen Untersuchung	117
Abbildung 14. Die Teilstudien des Forschungsprojekts „VEIPri“	119
Abbildung 15. Konzeption der vorliegenden empirisch-quantitativen Untersuchung	122
Abbildung 16. Entwicklung des Fragebogens in Anlehnung an Mayer (2006)	123
Abbildung 17. Übersicht über den Aufbau des eingesetzten Fragebogens	124
Abbildung 18. Pädagogische berufliche Vorerfahrungen vor Aufnahme des Studiums/ der Ausbildung	137
Abbildung 19. Gruppenspezifische Stichprobenverteilung über die Bundesländer (in %).....	139
Abbildung 20. Angaben über die Bearbeitung der Transitionsthematik	141
Abbildung 21. Spezifische Übergangskompetenzen (3. Ebene) des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014) als Grundlage der Auswertung.....	144
Abbildung 22. Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen	147
Abbildung 23. Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik	152
Abbildung 24. Rahmenbedingungen des Übergangs	157

Abbildung 25. Transition und Übergangsbegleitung von Kindern	162
Abbildung 26. Kontinuität, Anschlussfähigkeit	167
Abbildung 27. Kooperation mit Eltern.....	170
Abbildung 28. Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule	174
Abbildung 29. Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der PädagogInnen	180
Abbildung 30. Übergangsbezogene Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung	182
Abbildung 31. Praktika während des Studiums/der Ausbildung.....	184
Abbildung 32. Professionsübergreifende Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums/ der Ausbildung.....	185
Abbildung 33. Aktiver Austausch in professionsübergreifenden Lehrveranstaltungen	186
Abbildung 34. Häufigkeit der Thematisierung des Übergangs in gemeinsamen Lehrveranstaltungen	187
Abbildung 35. Übersicht über alle Skalen zu zentralen Themen des Übergangs Kita-Grundschule ..	190
Abbildung 36. Gesamtübersicht aller erhobenen übergangsrelevanten Themen	191
Abbildung 37. Diskriminanzanalyse: Streudiagramm der Gruppenzugehörigkeiten.....	200
Abbildung 38. Diskriminanzanalyse: Gebietskarte der Gruppenzuordnungen	201
Abbildung 39. Benotung der Umfrageteilnehmer hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs	205
Abbildung 40. Bundesländerspezifische Benotung hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs	206
Abbildung 41. Wunsch nach stärkerer Bearbeitung hinsichtlich der Übergangsthematik	207
Abbildung 42. Vorbereitung für spätere Berufspraxis hinsichtlich der Übergangsthematik	210
Abbildung 43. Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Übergangsthematik aus Sicht der Lernenden	211
Abbildung 44. Häufigkeitsverteilung der Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“	216
Abbildung 45. Häufigkeitsverteilung der Variablen „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“	221
Abbildung 46. Bearbeitung des Themas "Umgang mit Heterogenität" im Studium/ in der Ausbildung	225
Abbildung 47. Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Inklusionsthematik aus Sicht der Lernenden	230
Abbildung 48. Bundesländerübersicht: Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Inklusionsthematik aus Sicht der Lernenden.....	231

Abbildung 49. Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Thematik „individuelle Förderung“ aus Sicht der Lernenden	234
Abbildung 50. Bundesländerübersicht: Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Thematik „individuelle Förderung“ aus Sicht der Lernenden.....	235
Abbildung 51. Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Thematik „Umgang mit Heterogenität“ aus Sicht der Lernenden	238
Abbildung 52. Bundesländerübersicht: Vorbereitung auf die Berufspraxis durch das Studium/die Ausbildung hinsichtlich der Thematik „Umgang mit Heterogenität“ aus Sicht der Lernenden.	239

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Wechsel von Förderschulen zu Regelschulen und Wechsel von Regelschulen zu Förderschulen 2012/13	75
Tabelle 2. Einschulungen in Förderschulen 2001 bis 2012 in Deutschland.....	77
Tabelle 3. Dritte Ebene „Tiefe“ des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ nach Neuß et al. (2014).....	91
Tabelle 4. Kompetenzanforderungen an Fachkräfte für die Gestaltung von inklusiven Übergängen nach Albers & Lichtblau (2014)	93
Tabelle 5. Rücklaufanalyse der Onlineumfrage	128
Tabelle 6. Demographische Variablen: Geschlecht, Alter, Familienstand.....	135
Tabelle 7. Demographische Variablen: Anzahl Kinder/ Übergangserfahrung mit eigenen Kindern ..	136
Tabelle 8. Schulabschluss.....	136
Tabelle 9. Berufsabschluss vor Aufnahme des Studiums bzw. der Ausbildung	137
Tabelle 10. Bundesländerspezifische Übersicht: Bearbeitung der Übergangsthematik im Studium/ in der Ausbildung	142
Tabelle 11. Kreuztabellen: Gruppen-/ Bundesländerunterschiede zur Bearbeitung der Übergangsthematik im Studium/ in der Ausbildung	143
Tabelle 12. Übergangsbezogene grundlegende pädagogische Kompetenzen: Deskriptive Statistiken	146
Tabelle 13. Übergangsbezogene Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Diagnostik: Deskriptive Statistiken	151
Tabelle 14. Rahmenbedingungen des Übergangs: Deskriptive Statistiken	156
Tabelle 15. Transition und Übergangsbegleitung von Kindern: Deskriptive Statistiken	161
Tabelle 16. Kontinuität, Anschlussfähigkeit: Deskriptive Statistiken.....	166
Tabelle 17. Kooperation mit Eltern: Deskriptive Statistiken	169
Tabelle 18. Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Schule: Deskriptive Statistiken	173
Tabelle 19. Kooperation mit weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen im Sozialraum: Deskriptive Statistiken.....	178
Tabelle 20. Übergangsbezogene Haltung, Reflexivität und professionelles Selbstverständnis der Pädagogen: Deskriptive Statistiken	180
Tabelle 21. Übergangsspezifische Evaluation, Supervision und Qualitätssicherung: Deskriptive Statistiken	182

Tabelle 22. Reliabilitätsanalysen.....	188
Tabelle 23. Post-hoc-Tests aller übergangsrelevanten Themen	195
Tabelle 24. Diskriminanzanalyse: Strukturmatrix.....	199
Tabelle 25. Diskriminanzanalyse: Klassifizierungsergebnisse b,c.....	203
Tabelle 26. Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede zum Merkmal Schulnote hinsichtlich der Bearbeitung der Übergangsthematik	213
Tabelle 27. Kreuztabellen: Gruppenunterschiede zum Merkmal Schulnote hinsichtlich dem Wunsch nach stärkerer Bearbeitung der Übergangsthematik	213
Tabelle 28. Kreuztabellen: Gruppenunterschiede zum Merkmal „eingeschätzte Sicherheit der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis“ hinsichtlich der Übergangsthematik.....	214
Tabelle 29. Deskriptive Statistik: Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“	216
Tabelle 30. Levene-test für die Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“	218
Tabelle 31. Unterschiede zwischen den Gruppen in den Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“	218
Tabelle 32. Post-hoc-Test für die Variablen „Inklusion generell“ und „Inklusion übergangsbezogen“	219
Tabelle 33. Deskriptive Statistik: Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen „individuelle Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“	220
Tabelle 34. Levene-test Levene-test für die Variablen „individueller Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“	222
Tabelle 35. Unterschiede zwischen den Gruppen in den Variablen „individueller Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“	223
Tabelle 36. Post-hoc-Test zu den Variablen „individueller Förderung generell“ und „individuelle Förderung übergangsbezogen“	223
Tabelle 37. Deskriptive Statistik: Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“	225
Tabelle 38. Levene-test „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“	227
Tabelle 39. Unterschiede zwischen den Gruppen in den Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“	227
Tabelle 40. Post-hoc-Test für die Variablen „Umgang mit Heterogenität generell“ und „Umgang mit Heterogenität übergangsbezogen“	228
Tabelle 41. Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede zum Merkmal „eingeschätzte Sicherheit der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis“ hinsichtlich der Inklusionsthematik	232

Tabelle 42. Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede zum Merkmal „individuelle Förderung“ hinsichtlich der Inklusionsthematik	236
--	-----

Tabelle 43. Kruskal-Wallis-Test: Gruppenunterschiede zum Merkmal „eingeschätzte Sicherheit der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis“ hinsichtlich des „Umgangs mit Heterogenität“	240
---	-----

[illegible]

Teil B: Übergang von der Kita in die Grundschule

- B1. Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Kita in die Grundschule für die weitere schulische Laufbahn des Kindes?

sehr
unwichtig unwichtig teils/teils wichtig sehr
wichtig

- B2. Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Kita in die Grundschule für die weitere Persönlichkeitsentwicklung des Kindes?

sehr
unwichtig unwichtig teils/teils wichtig sehr
wichtig

- B3. Haben Sie praktische Erfahrungen (beruflich und/oder privat) zum Thema Übergang von der Kita in die Grundschule gemacht?

Ja

Nein

- B4. In welchem Kontext haben Sie praktische Erfahrungen gemacht?

beruflich

privat

beruflich und privat

Teil C: Übergang von der Kita in die Grundschule in der Ausbildung

- C1. Ist Ihnen das Thema Übergang von der Kita in die Grundschule im Rahmen der Ausbildung begegnet?

(Auch wenn das Thema nur kurz angesprochen wurde, antworten Sie bitte mit Ja)

Ja

Nein

- C2. Wie wichtig ist Ihnen persönlich die Bearbeitung des Themas Übergang von der Kita in die Grundschule in der Ausbildung?

sehr
unwichtig unwichtig teils/teils wichtig sehr
wichtig

- C3. Schätzen Sie ein: Wie oft wurde der Übergang von der Kita in die Grundschule im Unterricht thematisiert?

nie selten gelegentlich oft immer

- C4. Haben Sie im Laufe Ihrer Ausbildung mindestens ein Praktikum an einer, am Übergang Kita- Grundschule, beteiligten Institution absolviert?

Nein

Ja, in einer Kita

Ja, in einer Grundschule

Ja, in einer der folgenden Einrichtungen: Eingangsstufe, Vorklasse, Schulkindergarten, Diagnoseklasse, (Grundschul-) Förderklasse

Teil D: Gemeinsamer Unterricht mit angehenden GrundschullehrerInnen und KindheitspädagogInnen

- D1. Haben Sie als Auszubildende gemeinsamen Unterricht mit angehenden GrundschullehrerInnen und/ oder KindheitspädagogInnen besucht?

Nein: Ich habe keinen gemeinsamen Unterricht mit angehenden GrundschullehrerInnen und/ oder ErzieherInnen besucht.

Ja: Ich habe Unterricht gemeinsam mit angehenden GrundschullehrerInnen besucht.

Ja: Ich habe Unterricht gemeinsam mit angehenden KindheitspädagogInnen besucht.

Ja: Ich habe Unterricht gemeinsam mit angehenden KindheitspädagogInnen und mit GrundschullehrerInnen besucht.

- D2. Wie oft wurde der Übergang Kita- Grundschule in gemeinsamen Lehrveranstaltungen thematisiert?

nie selten gelegentlich oft immer

- D3. Kam es dabei zum aktiven Austausch zwischen den beteiligten Fachrichtungen über das Thema Übergang Kita-Grundschule?

Ja

Nein

Teil E: Themen innerhalb der Ausbildung in Bezug auf den Übergang Kita - Grundschule

Teil F: Übergangstheorien/-forschung von der Kita in die Grundschule

- F1. Kam das Thema Übergangstheorien (z.B. Konzept der Schulfähigkeit, kritisches Lebensereignis, Transition, Ko-Konstruktion, Gatekeeper) und/oder Übergangsforschung (empirische Studien) vor?

Ja

Nein

F2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurden Theorien und/ oder Begriffe (z.B. Konzept der Schulfähigkeit, kritisches Lebensereignis, Transition, Ko-Konstruktion, Gatekeeper) des Übergangs Kita-Grundschule bearbeitet?

Wie intensiv wurden empirische Studien zum Übergang bearbeitet?

Teil G: kindliche Entwicklung im Übergangsprozess Kita-Grundschule

- G1. Kam das Thema kindliche Entwicklung (Entwicklungspsychologische Kenntnisse), insbesondere für den Altersbereich von 5-7 Jahren (Übergang Kita - Grundschule) vor?

Ja

Nein

- G2. Wie intensiv wurde das Thema kindliche Entwicklung (Entwicklungspsychologische Kenntnisse) insbesondere für den Altersbereich von 5-7 Jahren (Übergang Kita - Grundschule) bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil H: praktische Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule

H1. Kam das Thema praktische Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule vor?

Ja

Nein

H2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema praktische Gestaltung des Kita-Alltags im letzten Kita-Jahr bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema praktische Gestaltung des Schulalltags am Schulanfang bearbeitet?

Teil I: Umgang mit Heterogenität von Kindern im Übergang Kita- Grundschule

I1. Kam das Thema pädagogischer Umgang mit Heterogenität von Kindern im Übergang Kita - Grundschule vor?

Hierunter fallen auch die Begriffe Vielfalt, Verschiedenartigkeit, Diversity

Ja

Nein

I2. Wie intensiv wurde das Thema pädagogischer Umgang mit Heterogenität von Kindern im Übergang Kita - Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

I3. Wie intensiv wurde das Thema Verhaltensauffälligkeiten von Kindern (als eine Dimension von Heterogenität) im Übergang Kita - Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil J: Inklusion im Übergang von der Kita in die Grundschule

J1. Kam das Thema Inklusion im Übergang Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

J2. Wie intensiv wurde das Thema Inklusion im Übergang Kita - Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil K: Förderung von Vorläuferfähigkeiten bei Kindern im letzten Kita-Jahr

K1. Kam das Thema Förderung von Vorläuferfähigkeiten bei Kindern (Basiskompetenzen für das Lesen/ Schreiben/ Rechnen) in Bezug auf das letzte Kita-Jahr vor?

Ja

Nein

K2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema Förderung von Basiskompetenzen für das Lesen und Schreiben bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Förderung von Basiskompetenzen für das Rechnen bearbeitet?

Teil L: Erwerb von Lesen/ Schreiben/ Rechnen im Anfangsunterricht

L1. Kam das Thema Anfangsunterricht (1. Klasse) in Bezug auf den Erwerb von Lesen/ Schreiben und/ oder Rechnen vor?

Ja

Nein

L2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Erwerb mathematischer Kompetenzen im Anfangsunterricht bearbeitet?

Teil M: lernmethodische Kompetenzen im Übergangsprozess Kita-Grundschule

M1. Kam das Thema Förderung lernmethodischer Kompetenzen ("das Lernen lernen") von Kindern im Übergang Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

M2. Wie intensiv wurde das Thema Förderung lernmethodischer Kompetenzen ("das Lernen lernen") von Kindern im Übergang Kita - Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil N: Soziale Kompetenzen im Übergangsprozess Kita-Schule

N1. Kam das Thema Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern im Übergangsprozess Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

N2. Wie intensiv wurde das Thema Förderung sozialer Kompetenzen von Kindern im Übergangsprozess Kita - Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil O: Emotionale Kompetenzen im Übergangsprozess Kita-Schule

O1. Kam das Thema Förderung emotionaler Kompetenzen von Kindern im Übergangsprozess Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

O2. Wie intensiv wurde das Thema Förderung emotionaler Kompetenzen von Kindern im Übergangsprozess Kita - Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil P: Individuelle Förderung im Übergangsprozess Kita-Schule

P1. Kam das Thema individuelle Förderung von Kindern im Übergangsprozess Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

P2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema individuelle Förderung des „Lernen lernens“ (lernmethodische Kompetenzen) bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema individuelle Förderung im Bereich der Basiskompetenzen für das Lesen/ Schreiben/ Rechnen bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema individuelle Förderung im Bereich Schriftspracherwerb und Erwerb mathematischer Kompetenzen bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema individuelle Förderung im Bereich soziale Kompetenzen bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema individuelle Förderung im Bereich emotionale Kompetenzen bearbeitet?

Teil Q: Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse im Übergang Kita - Grundschule

Q1. Kam das Thema Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse (Weiterführung erworbener Kompetenzen) im Übergang Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

Q2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Kita bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Herstellen von Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse seitens der Schule bearbeitet?

Teil R: Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes von der Kita in die Grundschule

R1. Kam das Thema Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes von der Kita in die Grundschule vor?

Ja

Nein

R2.

Wie intensiv wurde das Thema Übergangsbewältigung aus Sicht des Kindes von der Kita in die Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil S: Partizipation (Teilhabe) des Kindes am Übergangsprozess

S1. Kam das Thema Partizipation (Teilhabe) des Kindes am Übergangsprozess vor?

Ja

Nein

S2. Wie intensiv wurde das Thema Partizipation des Kindes im Übergang Kita - Schule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil T: Beobachtung und/ oder Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess Kita - Schule

T1. Kam das Thema Beobachtung und/ oder Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

T2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema Beobachtung kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse im Übergangsprozess bearbeitet?

Teil U: Feststellung des kindlichen Sprachstands im Übergang Kita - Grundschule

U1. Kam das Thema Feststellung des kindlichen Sprachstands im Übergangsprozess Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

U2. Wie intensiv wurde das Thema Feststellung des kindlichen Sprachstands im Übergang Kita - Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil V: Feststellung der Schulfähigkeit

V1. Kam das Thema Feststellung der Schulfähigkeit von Kindern vor?

Ja

Nein

V2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurden Kriterien zur Überprüfung der Schulfähigkeit bearbeitet?

Wie intensiv wurden Schulfähigkeitstests bearbeitet?

Teil W: Gesundheitsärztliche Schuleingangsuntersuchung

W1. Kam das Thema gesundheitsärztliche Schuleingangsuntersuchung vor?

Ja

Nein

W2. Wie intensiv wurden Kriterien der gesundheitsärztlichen Schuleingangsuntersuchung bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil X: Bildungspläne

X1. Kam das Thema Bildungspläne vor?

Ja

Nein

X2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde der Bildungsplan im Bundesland Ihrer
Fachschule (falls vorhanden) bearbeitet?

Wie intensiv wurden die Bildungspläne aller Bundesländer
bearbeitet?

Teil Y: Gesetzliche Regelungen zur Einschulung

Y1. Kam das Thema gesetzliche Regelungen zur Einschulung (z.B. Stichtagsregelung, Zurückstellung, vorzeitige Einschulung) vor?

Ja

Nein

Y2. Wie intensiv wurde das Thema gesetzliche Regelungen zur Einschulung bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil Z: Schuleingangsmodelle

Z1. Kam das Thema Schuleingangsmodelle [z.B. Eingangsstufe, Vorklasse, Schulkindergarten, Diagnoseklasse, (Grundschul-) Förderklasse] vor?

Ja

Nein

Z2. Wie intensiv wurden Schuleingangsmodelle bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil AA: Historische Entwicklung der Institution Kita und/oder Grundschule

AA1. Kam die historische Entwicklung der Institution Kita und/oder Grundschule vor?

Ja

Nein

AA2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema historische Entwicklung der Kita bearbeitet?

Wie intensiv wurde die historische Entwicklung der Grundschule bearbeitet?

Wie intensiv wurde die historische Entwicklung der Kooperation Kita - Grundschule bearbeitet?

Teil AB: Bildungsauftrag der Kita und/oder Schule

AB1. Kam das Thema Bildungsauftrag der Kita und/oder Schule vor?

Ja

Nein

AB2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema Bildungsauftrag der Kita bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Bildungsauftrag der Schule bearbeitet?

Teil AC: Kooperation zwischen Kita und Grundschule im Übergangsprozess

AC1. Kam das Thema Kooperation zwischen Kita und Schule im Übergangsprozess vor?

Ja

Nein

AC2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema (gelungene) Modelle der Kooperation zwischen Kita - Schule im Übergangsprozess bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Umsetzung einer gemeinsamen Elternarbeit von Kita- Schule im Übergangsprozess bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Umsetzung einer gemeinsamen Förderplanung von Kita - Schule im Übergangsprozess bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Herstellen eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kita - Schule im Übergangsprozess bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema gemeinsame Gestaltung des Übergangs mit den Kindern (z.B. gegenseitige Besuche) bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/ der Familie (Datenschutzregelung) im Übergangsprozess bearbeitet?

Teil AD: Kooperation zwischen Kita, Grundschule und Eltern im Übergangsprozess

AD1.

Kam das Thema Kooperation zwischen Kita, Schule und Eltern im Übergangsprozess vor?

Ja

Nein

AD2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema Elterngespräche/-beratung seitens der Kita im Übergangsprozess bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Elterngespräche/-beratung seitens der Grundschule im Übergangsprozess bearbeitet?

Wie intensiv wurde die Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Kita bearbeitet?

Wie intensiv wurde die Begleitung zur Übergangsbewältigung der Eltern seitens der Grundschule bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen (Kita, Grundschule) und Eltern im Übergangsprozess bearbeitet?

Teil AE: Kooperation zwischen Kita/ Grundschule und weiteren Institutionen im Übergangsprozess

AE1. Kam das Thema Kooperation zwischen Kita/Schule und weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen (z.B. Jugendamt, Psychologen, Ärzten,...) im Übergangsprozess vor?

Ja

Nein

AE2. Wie intensiv wurde das Thema Kooperation zwischen Kita - Schule und weiteren kinder- oder familienbezogenen Institutionen bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil AF: Professionalität im Übergangsprozess Kita-Grundschule

AF1. Kam das Thema professionelle Haltung und/ oder Reflexivität pädagogischer Fachkräfte im Übergangsprozess Kita - Grundschule vor?

Ja

Nein

AF2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema professionelle Haltung im Hinblick auf den Übergang Kita-Grundschule bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Reflexivität über die Rolle und Aufgaben pädagogischer Fachkräfte in der Ausbildung bearbeitet?

Teil AG: Qualitätssicherung im Übergangsprozess Kita-Grundschule

AG1. Kam das Thema Evaluation, Supervision und/oder Qualitätssicherung im Übergangsprozess vor?

Ja

Nein

AG2.

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Wie intensiv wurde das Thema Evaluation im Hinblick auf den
Übergang Kita-Grundschule bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Supervision im Hinblick auf den
Übergang Kita-Grundschule bearbeitet?

Wie intensiv wurde das Thema Qualitätssicherung im Hinblick auf
den Übergang Kita-Grundschule bearbeitet?

Teil AH: Bewertung der Übergangsthematik für Ihre Ausbildung

AH1. Welche Schulnote geben Sie Ihrer Ausbildung in Bezug auf die
Bearbeitung des Übergangs von der Kita in die Schule?

Bitte notieren eine Note von 1 bis 6!

AH2. Hätten Sie sich in der Ausbildung eine stärkere Bearbeitung des
Themas "Übergang von der Kita in die Grundschule" gewünscht?

Ja

Nein

AH3. "Übergang Kita - Grundschule" in der Ausbildung: Wie sicher
fühlen Sie sich insgesamt für die spätere Berufspraxis vorbereitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil AI: Umgang mit Heterogenität und Inklusion

Teil AJ: Heterogenität allgemein

Es folgen kurze Fragen, die sich nicht speziell auf den Übergang beziehen.

AJ1. Kam das Thema Umgang mit Heterogenität von Kindern generell in
der Ausbildung vor?

Ja

Nein

AJ2. Wie intensiv wurde das Thema Umgang mit Heterogenität von
Kindern generell in der Ausbildung bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

AJ3. Wie intensiv wurde das Thema Verhaltensauffälligkeiten (als eine Dimension von Heterogenität) bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

AJ4. "Umgang mit Heterogenität" in der Ausbildung: Wie sicher fühlen Sie sich insgesamt für die spätere Berufspraxis vorbereitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil AK: Inklusion allgemein

AK1. Kam das Thema Inklusion generell in der Ausbildung vor?

Ja

Nein

AK2. Wie intensiv wurde das Thema Inklusion generell in der Ausbildung behandelt?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

AK3. "Inklusion" in der Ausbildung: Wie sicher fühlen Sie sich insgesamt für die spätere Berufspraxis vorbereitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Teil AL: individuelle Förderung

AL1. Kam das Thema individuelle Förderung von Kindern generell in der Ausbildung vor?

Ja

Nein

AL2. Wie intensiv wurde das Thema individuelle Förderung in der Ausbildung bearbeitet?

gar nicht wenig teils/teils ziemlich völlig

Anhang B: Manuskript zum Beitrag in der Zeitschrift „Frühe Bildung“ (peer-reviewed)

Frühe Bildung, 4 (1), 25–32 © Hogrefe Verlag, Göttingen 2015

Die Verankerung der Transitionsthematik in Studium und Ausbildung

Empirische Ergebnisse einer deutschlandweiten Studie

Jennifer Henkel und Norbert Neuß

Zusammenfassung. Im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ erforschte das Projekt „VEIPri“ die Bearbeitung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen von ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen und LehrerInnen. Der Artikel legt den Schwerpunkt auf die Sicht der Lernenden. Anhand einer Onlinebefragung ($n = 2063$) wurde erfasst, wie häufig und intensiv die Thematik „Übergang Kita-Grundschule“ in Studium und Ausbildung bearbeitet wurde. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede zwischen und innerhalb der Gruppen auf. Insgesamt wird die Häufigkeit und die Intensität der Bearbeitung der Übergangsthematik als eher gering eingeschätzt.

Schlüsselwörter: Übergang, Bildung im Elementar- und Primarbereich, Professionalisierung

Issues Concerning the Transition in Teacher Training: Results of a German Online Survey

Abstract. As part of the BMBF funding program “Cooperation between kindergarten and elementary school education” the project „VEIPri“ explored the treatment of transitional issues in three different courses of study for professionals in kindergarten and elementary school education. The online survey completed by the education students ($n = 2063$) addressed the intensity frequency of the topic “transition from kindergarten to elementary school” in the course of their studies. The results point to differences between and within the groups. Overall, the frequency and intensity of processing the transition issue is considered low.

Keywords: transition, elementary and primary education, professionalization

Theoretischer Hintergrund

Der Übergang Kita-Grundschule ist kein neues Thema in Deutschland. Diese Phase geriet in den letzten Jahrzehnten immer wieder in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses, sodass sie mitunter als „Dauerbrenner in der pädagogischen und bildungsreformerischen Diskussion“ (Faust, Götz, Hacker & Roßbach, 2004, S. 19) bezeichnet wird.

Insbesondere seit der Veröffentlichung der internationalen Vergleichsstudien PISA (Baumert et al., 2001), TIMSS (z. B. Huber & Ramseier, 1997) und IGLU (z. B. Bos et al., 2004) wurden Problembereiche des deutschen Bildungssystems offensichtlich und der Stellenwert frühkindlicher Bildung entschlossener hervorgehoben. Dies führte erneut zu der Frage der Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Bildungsorten sowie zu zahlreichen Aktivitäten und Forschungen.

Auf bildungspolitischer Ebene wurden für alle Bundesländer Bildungspläne entwickelt, die je nach geltendem Altersbereich (0–6, 0–10 Jahren) den Übergang in

die Schule verstärkt thematisieren. Zusätzlich wurden in gemeinsamen Jugendminister- und Kultusministerkonferenzen (2004, 2009) Beschlüsse gefasst und veröffentlicht, die dem gelingenden Übergang eine wichtige Rolle in der Bildungsbiographie des Kindes beimessen und das Zusammenwirken beider Bildungsorte als Partner betonen.

Auf wissenschaftlicher Ebene wurden vielfältige Forschungsaktivitäten initiiert, die Inhalte des Übergangs Kita-Grundschule zum Ziel hatten: Anschlussfähigkeit beider Bildungsorte (länderspezifisch z. B. Bildungshaus 3–10; länderübergreifend z. B. TransKiGs); Lern- und Bildungsprozesse von Kindern (z. B. BiKS „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“, FiS „Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“); Theorien des Übergangs (z. B. Griebel & Niesel, 2004); Bewältigung von Übergängen (z. B. Beelmann, 2000; Grotz, 2005); Beobachtung, Dokumentation und Diagnose (z. B. ILEA T, Geiling, Liebers & Prengel, 2011; StaBil, Henkel, Reith & Henkel, 2014).

Diese verschiedenen Entwicklungen in Politik, Forschung und Praxis verdeutlichen den Stellenwert des Übergangs und legen eine Auseinandersetzung mit der Transitionsthematik im Rahmen der beruflichen Praxis aber auch innerhalb der Qualifikationswege nahe.

Forschungslücke Qualifikationswege

Die vorliegende Untersuchung (eingebettet in das Forschungsprojekt VEIPri¹) verfolgt die These, dass eine der zentralen Gelingensbedingungen für die Kooperation von Elementar- und Primarbereich in der Verankerung der Übergangs- und Kooperationsthematik innerhalb der Qualifikationswege von ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und KindheitspädagogInnen liegt. Die Integration zentraler Inhalte der Transitionsthematik gehört in die Ausbildung der entsprechenden Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, weil dort die Grundlagen für pädagogisches Handeln vermittelt werden. Werden in diesem Setting bereits die pädagogischen Notwendigkeiten und Begründungen der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich vermittelt, kann dies einen Beitrag leisten, bestehenden Schwierigkeiten in der Praxis (gegenseitige Wertschätzung, gemeinsames Bildungsverständnis, ...) entgegenzuwirken.

Explizite Studien, die die Vermittlung der Übergangsthematik in den deutschen Qualifikationswegen von ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und KindheitspädagogInnen betrachten, fehlten jedoch bisher.

Methode

Die vorliegende Untersuchung beruht auf Daten des BMBF-geförderten Forschungsprojekts VEIPri. Dieses zielte darauf ab, die Präsenz der Transitionsthematik Kita-Grundschule in den Qualifikationswegen von ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und KindheitspädagogInnen in einer deutschlandweiten Bestandsaufnahme zu erfassen und Konzepte mit Modellcharakter auszuwählen, die Impulse für die Weiterentwicklung der vorhandenen Qualifikationsstrukturen geben (vgl. Neuß, Henkel, Pradel & Westerholt, 2014). Für die methodische Umsetzung der Gesamtstudie kamen sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsinstrumente zum Einsatz (Dokumentenanalyse aller Ausbildungscurricula der genannten Untersuchungsgruppen, standardisierte Online-

befragung der drei Zielgruppen und Experteninterviews von Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen).

Dieser Beitrag bezieht sich auf einen Teilaspekt der Gesamtstudie – der standardisierten Onlineumfrage – und dokumentiert Ergebnisse über die Verankerung des Übergangs Kita-Grundschule in Studium und Ausbildung aus Sicht der angehenden pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs.

Stichprobe

Insgesamt füllten 2063 Auszubildende bzw. Studierende den onlinebasierten Fragebogen aus, die zum Zeitpunkt der Onlineumfrage kurz vor ihren jeweiligen fachtheoretischen Abschlüssen ErzieherInnen ($n = 792$, mindestens Ende 2. Ausbildungsjahr), GrundschullehrerInnen ($n = 669$, mindestens in den letzten beiden Semestern vor dem Referendariat) oder KindheitspädagogInnen ($n = 602$; mindestens 4. Semester Bachelor bzw. 2. Semester Master) standen². Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 68,8 %. Die Stichprobe enthält Antworten von 1900 Frauen (92,1 %) und 162 Männern bei einem Durchschnittsalter von 26 Jahren (1 fehlender Wert, Spannweite von 17 bis 55 Jahren).

Instrumente

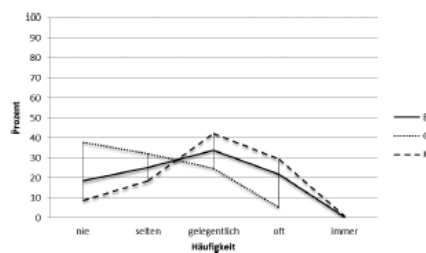
Zur Erfassung der Bearbeitung der Transitionsthematik im Studium bzw. in der Ausbildung wurde ein webbasierter Fragebogen auf Grundlage des „Kompetenzorientierten Qualifikationsmodells der Übergangsthematik“ (Neuß et al., 2014, S. 31) entwickelt. Das Modell beinhaltet ein Kategoriensystem mit übergangsrelevanten Themen³ und untergliedert sich entsprechend dem Grad der Übergangsspezifität in die drei Ebenen⁴: „Basis: Pädagogische Basiskompetenzen“, „Weite: Basiskompetenzen mit Blick auf den Übergang“ und „Tiefe: Spezi-

² Die Studierenden der Kindheitspädagogik befanden sich mindestens im vierten Semester des Bachelors ($MW = 5,6$; $SD = 1,29$) bzw. 2. Semester Master, die Studierenden des Grundschullehrerstudiums mindestens im letzten Jahr vor Beginn des Referendariats ($MW = 6,1$; $SD = 2,23$) und die FachschülerInnen/ Studierenden der Sozialpädagogik mindestens am Ende des zweiten Ausbildungsjahres ($MW = 3,1$; $SD = 0,68$).

³ Diese wurden in erster Linie anhand wissenschaftlicher Fachliteratur konstruiert und mithilfe von Fokusgruppen (bestehend aus pädagogischen Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs) untermauert.

⁴ Beispiel „Kooperation mit Eltern“: Basis = Kompetenzen zu allgemeinen Grundlagen u. a. zur Elternarbeit, Beratung und Gesprächsführung; Weite = Kompetenzen wie z. B. Elterngespräche über Vorläuferfähigkeiten oder Entwicklungsprozesse der Kinder mit Hinblick auf den Schuleintritt führen; Tiefe = Kompetenzen wie Führen eines Elterngesprächs zu Themen wie z. B. Erwartungen und Anforderungen der Schule, konkrete Gestaltung des Übergangs.

¹ „Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1023/1024 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/-innen.“



Anmerkungen: Frage: Wie oft wurde der Übergang von der Kita in die Grundschule im Studium/in der Ausbildung thematisiert?
 Gruppen: E = FachschülerInnen, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik

Abbildung 1. Häufigkeit der Übergangsthematik in Lehrveranstaltungen.

fische Übergangskompetenzen“. Die Inhalte der Onlinebefragung orientierten sich an der Ebene Tiefe. Dabei wurden die Häufigkeit sowie die Bewertung der Bearbeitung der Übergangsthematik insgesamt und die Intensität der Bearbeitung übergangsspezifischer Themen (z.B. Übergangstheorien, praktische Gestaltung des Übergangs, siehe Abbildung 2) abgefragt. Den UmfrageteilnehmerInnen stand eine fünfstufige abgestufte Likert-Skala (Intensität/ Häufigkeit: 1 „gar nicht bzw. nie“, 2 „wenig bzw. selten“, 3 „teils/teils bzw. gelegentlich“, 4 „ziemlich bzw. oft“ und 5 „völlig bzw. immer“) bzw. eine Notenskala von 1 bis 6 zur Verfügung.

Datenerhebung, Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte von Mai 2012 bis einschließlich November 2012. Die Online-Befragung richtete sich an alle Ausbildungsstätten für ErzieherInnen (Fachschulen/-akademien) sowie alle Studienstandorte für GrundschullehrerInnen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen) und KindheitspädagogInnen (Universitäten, Fachhochschulen) in Deutschland. Zur Rekrutierung der TeilnehmerInnen wurden sowohl elektronische, telefonische und postalische Strategien genutzt. Die Weiterleitung der Fragebogenuntersuchung an die entsprechende Zielgruppe erfolgte insbesondere durch Leitungs- und Lehrkräfte.

Auswertung

Nach Prüfung der statistischen Voraussetzungen erfolgte die statistische Auswertung mittels uni- und bivariaten Verfahren (Häufigkeitsver-

teilung, deskriptive Statistiken). Zusätzlich kamen ein univariates Verfahren (ANOVA) sowie zwei multivariate Verfahren (MANOVA, Diskriminanzanalyse) zur Anwendung.

Ergebnisse

Im Folgenden werden vier Teilergebnisse der Studie dargestellt und anschließend diskutiert.

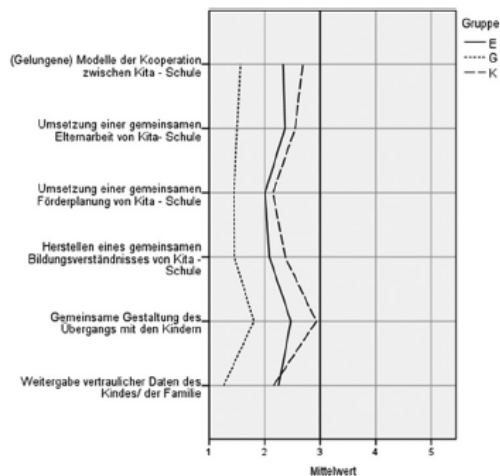
Wie oft wurde der Übergang von der Kita in die Grundschule im Studium/in der Ausbildung thematisiert?

Die mittlere Häufigkeit der Übergangsthematik in Lehrveranstaltungen (Abbildung 1) wird von angehenden ErzieherInnen ($M = 2,61$; $SD = 1,04$) und von angehenden KindheitspädagogInnen ($M = 2,95$; $SD = 0,90$) im Bereich *selten* bis *gelegentlich*, von angehenden GrundschullehrerInnen ($M = 1,97$; $SD = 0,93$) hingegen im Bereich *nie* bis *selten* angegeben. Es besteht ein signifikanter univariater Haupteffekt der Gruppe ($F(2; 2060) = 171,27$; $p < 0,01$). Die Post-hoc-Tests zeigen ferner,



Anmerkungen: Mittelwerte für alle übergangsspezifischen Themen der Onlineumfrage getrennt nach Gruppen (E = FachschülerInnen, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“.

Abbildung 2. Profilanalyse aller übergangsspezifischen Themen.



Anmerkungen: Mittelwerte für das Thema „Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule“ getrennt nach Gruppen (E = FachschülerInnen, G = Studierende des Grundschullehramts, K = Studierende der Kindheitspädagogik). Skala (Intensität der Bearbeitung): 1 = „gar nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „teils/teils“, 4 = „ziemlich“ und 5 = „völlig“.

Abbildung 3. Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule.

dass bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Angaben zwischen allen drei Gruppen vorliegen.

Wie intensiv schätzen angehende ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und KindheitspädagogInnen die Bearbeitung von Themen des Übergangs Kita-Grundschule für ihren Ausbildungs- und Studiengang ein?

Abbildung 2 zeigt die deskriptiven Ergebnisse der eingeschätzten Bearbeitungsintensität übergangsrelevanter Themen(-bereiche) von Studierenden der Kindheitspädagogik und des Grundschullehramts sowie von angehenden ErzieherInnen.

Unter Betrachtung der Angaben aller UmfrageteilnehmerInnen wird ersichtlich, dass sich die Mittelwerte zwischen 1 (*gar nicht intensiv*) und knapp über 3 (*teils/teils intensiv*) bewegen. Es liegt für alle Themen über alle Gruppen hinweg rund eine Standardabweichung vor. Eine Tendenz hin zur intensiven Bearbeitung eines oder mehreren übergangsrelevanten Themen ist nicht feststellbar. Obwohl die mittleren Antworten der TeilnehmerInnen sich vorwiegend nur auf drei Antwortkategorien beschränken, sind unterschiedliche Profilverläufe der einzelnen Gruppen erkennbar. Angehende KindheitspädagogInnen und ErzieherInnen sind sich insgesamt am ähnlichsten, angehende KindheitspädagogInnen und GrundschullehrerInnen am unähnlichsten.

Beispiel „Kooperation zwischen Kita und Schule“

Einige Themenbereiche beinhalten weitere Subthemen, die für den Bereich der Kooperation Kita-Grundschule (Abbildung 3) exemplarisch dargestellt sind:

Über alle Gruppen hinweg liegt für kein Thema ein Mittelwert über drei vor. Werte zwischen 2 (*wenig*) und 3 (*teils/teils*) sind lediglich für die Gruppen der angehenden ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen zu konstatieren. Angehende GrundschullehrerInnen haben durchgängig Werte unter 2, sprich der Themenkomplex wird *gar nicht* bzw. *wenig intensiv* bearbeitet. Nahezu alle Mittelwerte weisen signifikante Differenzen ($p < 0,05$) zwischen den einzelnen Gruppen auf. Eine Ausnahme besteht beim Thema „Weitergabe vertraulicher Daten des Kindes/der Familie“. Diesbezüglich wird kein bedeutsamer Unterschied zwischen den beiden Gruppen angehender ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen festgestellt ($p = 0,46$).

Bestehen bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Befragungsgruppen hinsichtlich der eingeschätzten Bearbeitungsintensität übergangsrelevanter Themen?

Um zu überprüfen, ob Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der eingeschätzten Intensität bestehen, wurde eine multivariate Kovarianzanalyse (MANOVA) gerechnet. Die insgesamt 27 Themen flossen als Indikatoren für die Bearbeitung der Übergangsthematik in der Ausbildung bzw. im Studium ein und bildeten die abhängigen Variablen der Analyse. Die Gruppenzugehörigkeit (Lehramt/Kindheitspädagogik/ErzieherIn) wurde als unabhängige Variable festgelegt.

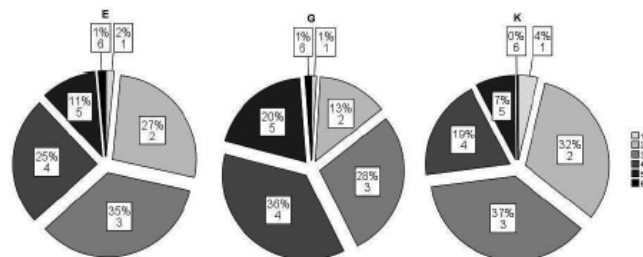
Die Ergebnisse zeigen, dass Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Bearbeitung übergangsrelevanter Themen bestehen. Es besteht ein signifikanter multivariater Haupteffekt der Gruppe (Wilks-Lambda; $F_{(52)} = 48,26$; $p < 0,01$). Mit einem η^2 von 0,38 ist von einem großen Effekt auszugehen.

Die im Anschluss an die MANOVA gerechnete Diskriminanzanalyse gab Aufschluss über die Beziehungen zwischen den abhängigen Variablen und überprüfte den Vorhersagewert der Variablen zur Bestimmung der Gruppenmitgliedschaft. Den Berechnungen wurden die Variable Gruppe (1 = angehende ErzieherInnen, 2 = angehende GrundschullehrerInnen, 3 = angehende KindheitspädagogInnen) und die insgesamt 27 Variablen aus der MANOVA zugrunde gelegt. In Abbildung 4 wird die vorhergesagte mit der tatsächlichen Gruppenzugehörigkeit der Fälle verglichen.

	Gruppe	Anzahl	Vorhergesagt Gruppenzugehörigkeit			Gesamt
			E	G	K	
Original	Anzahl	E	475	164	153	792
		G	9	632	28	669
		K	112	106	384	602
	%	E	60,0	20,7	19,3	100,0
		G	1,3	94,5	4,2	100,0
		K	18,6	17,6	63,8	100,0
Kreuzvalidiert	Anzahl	E	462	166	164	792
		G	9	628	32	669
		K	115	110	377	602
	%	E	58,3	21,0	20,7	100,0
		G	1,3	93,9	4,8	100,0
		K	19,1	18,3	62,6	100,0

Anmerkungen: Die Kreuzvalidierung wird nur für Fälle in dieser Analyse vorgenommen. In der Kreuzvalidierung ist jeder Fall durch die Funktionen klassifiziert, die von allen anderen Fällen außer diesem Fall abgeleitet werden. 72,3% der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert, 71,1% der kreuzvalidierten gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Abbildung 4. Klassifizierungsergebnisse der Diskriminanzanalyse.



Anmerkungen: Vergabe von Schulnoten (1 = „sehr gut“, 2 = „gut“, 3 = „befriedigend“, 4 = „ausreichend“, 5 = „mangelhaft“, 6 = „ungenügend“) getrennt nach Gruppen (E: N = 658; G: N = 424; K: N = 552). Die fehlenden Werte (E: 134; G: 245; K: 50) ergeben sich aus der Angabe, der Übergangsthematik im Studium/in der Ausbildung nicht begegnet zu sein.

Abbildung 5. Benotung hinsichtlich der Bearbeitung des Übergangs im Studium/in der Ausbildung.

Insgesamt werden 572⁵ von 2063 Fällen bzw. 27,7 % durch das Diskriminationsmodell fehlerhaft zugeordnet. Die korrekte Zuordnungsquote liegt bei 72,3 % (kreuzvalidiert bei 71,1 %). Es ist festzuhalten, dass anhand des Ankreuzverhaltens im Fragebogen für die übergangsrelevanten Themen 71,1 % richtig auf die Gruppen angehender ErzieherInnen, KindheitspädagogInnen und GrundschullehrerInnen geschlossen werden kann.

Wie bewerten Studierende und Auszubildende die Bearbeitung der Themen des Übergangs Kita-Grundschule insgesamt für ihren Ausbildungs- und Studiengang?

⁵ Die 572 Fälle setzen sich zusammen aus 121 Fälle angehender ErzieherInnen, 270 Fälle angehender GrundschullehrerInnen und 181 Fälle angehender KindheitspädagogInnen.

Die FragebogenteilnehmerInnen wurden gefragt, welche Note sie ihrem Ausbildungs-/Studiengang im Hinblick auf die Bearbeitung der Thematik Übergang Kita-Grundschule insgesamt geben würden. Eine Noteneinschätzung durch die OnlinefragebogenteilnehmerInnen erfolgte nur dann, wenn sie angegeben hatten, dem Thema Übergang Kita-Grundschule im Studium bzw. in der Ausbildung begegnet zu sein. Dies betraf 91,7% der angehenden KindheitspädagogInnen, 83,1% der angehenden ErzieherInnen und 63,4% der angehenden GrundschullehrerInnen. Die mittlere Noten liegen für angehende ErzieherInnen bei 3,1 ($SD = 1,04$), für angehende GrundschullehrerInnen bei 3,6 ($SD = 1,01$) und für angehende KindheitspädagogInnen bei 3,0 ($SD = 0,99$). Abbildung 5 veranschaulicht, dass die Note 1 und 6 sehr selten vergeben werden. Von angehenden ErzieherInnen (35 %) und KindheitspädagogInnen (37 %) wird die Note 3 am häufigsten genannt,

von angehenden GrundschullehrerInnen die Note 4 (36 %). Ein Fünftel der Studierenden des GrundschullehrerInnen entscheiden sich ferner für die Note 5 (im Vergleich zur Gruppe angehender ErzieherInnen: 11 %; angehender KindheitspädagogInnen: 7 %). Für die Gruppe der angehenden GrundschullehrerInnen ist festzustellen, dass über 50 % eine Bewertung schlechter als Note 3 angeben.

Diskussion

Ziel der Untersuchung war es, die Verankerung der Transitionsthematik in den Qualifikationswegen aus Sicht der Lernenden zu erfassen. Anhand der vorgestellten Teilergebnisse lässt sich feststellen, dass von allen UmfrageteilnehmerInnen die Häufigkeit der Bearbeitung in Lehrveranstaltungen als eher selten und die Benotung für die Bearbeitung der Übergangsthematik als eher befriedigend eingeschätzt werden. Insbesondere hinsichtlich der Bearbeitungsintensität übergangsrelevanter Themen zeigen sich deutliche Mängel. Sie wird tendenziell als gar nicht, wenig und teils/teils intensiv seitens der Studierenden und SchülerInnen wahrgenommen; eine Intensität im hohen Bereich („ziemlich“, „völlig“) ist für alle drei Gruppen im Mittel nicht erkennbar. Hinzu kommt, dass in diesem eher als gering intensiv eingeschätzten Bereich deutliche Gruppenunterschiede vorliegen (71 % korrekte Gruppenzuordnung aufgrund des Ankreuzverhaltens). 15 der 27 Themen schätzten Studierende der Kindheitspädagogik für am intensivsten bearbeitet im Vergleich zu den anderen Gruppen ein, gefolgt von den FachschülerInnen der Sozialpädagogik

(neun Themen) und den Studierenden des Grundschullehrerlehramts (drei Themen).

Dass im Studium der Kindheitspädagogik eine intensivere Verankerung der Übergangsthematik Kita-Schule gesehen wird, verwundert aus verschiedenen Gründen nicht. Kindheitspädagogische Studiengänge sind erst innerhalb des letzten Jahrzehnts entstanden (erster Studiengang „Bildung und Förderung der Erziehung“ wurde 2004 an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin angeboten) und haben ein Modulhandbuch zur Grundlage, das in regelmäßigen Abständen innerhalb von Reakkreditierungsverfahren überprüft wird. Diese orientieren sich u. a. am Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Studiengänge („Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen“, Robert Bosch Stiftung, 2008), welcher einen Baustein zum Thema „Übergänge im Kindesalter“ enthält. Im Gegensatz dazu unterliegen die Ausbildungsgänge zur ErzieherIn Landesverordnungen und sind an kein Modulhandbuch angelehnt. Auch hierfür wurden Qualifikationsrahmen wie z. B. „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011) veröffentlicht, die ebenfalls Übergänge als eigenes Handlungsfeld („In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten“) formulieren. Die Studiengänge, die auf das Lehramt an Grundschulen vorbereiten, sind ebenfalls an Landesvorgaben gebunden.

Das Vorhandensein von Landesvorgaben führt für die Lehramtsstudiengänge und Ausbildungsgänge zur ErzieherIn einerseits zu einer stärkeren Homogenität der Inhalte innerhalb der einzelnen Bundesländer und andererseits zu einer starken Heterogenität auf nationaler Ebene.

Die intensivere Einschätzung der Bearbeitung der Transitionsthematik von angehenden KindheitspädagogInnen im Vergleich zu angehenden ErzieherInnen kann durch die inhaltlichen Schwerpunkte der Ausbildung begründet sein: Während die Ausbildung zur ErzieherIn nicht auf den elementarpädagogischen Bereich begrenzt ist, sondern für vielfältige sozialpädagogische Arbeitsfelder qualifiziert, ist der Arbeitsbereich von KindheitspädagogInnen durch die Spezialisierung auf den Altersbereich von null bis maximal zwölf Jahren enger umgrenzt. So kann der Transitionsthematik möglicherweise mehr Raum gegeben werden.

Die Ergebnisse zeigen ferner, dass die Mehrheit der angehenden ErzieherInnen und KindheitspädagogInnen die Bearbeitung der Übergangsthematik als *gut bis befriedigend*, die Mehrheit der angehenden GrundschullehrerInnen diese als *befriedigend bis ausreichend* bewertete. Zusätzlich liegt für die meisten übergangsrelevanten Themen eine höhere Bearbeitungsintensität aus Sicht von SchülerInnen und Studierenden mit beruflichem Schwerpunkt im Elementarbereich vor als von Studierenden des Grundschullehrerlehramts mit beruflichem Schwerpunkt im Primarbereich. Wie ist dies zu erklären? Zwei Erklärungsansätze wären denkbar: *Erstens*, dass die Studieren-

den des Grundschullehrerlehramts erst im Referendariat das Thema Übergänge stärker in den Blick nehmen und nicht innerhalb der fachtheoretischen Ausbildung. Hier drängt sich jedoch gleichwohl die Frage auf, warum zumindest die theoretische Auseinandersetzung der Transitionsthematik (Übergangstheorien, Übergangsbewältigung) aus Sicht der Lehramtsstudierenden kaum verankert ist. *Zweitens*, dass viele Themen des Übergangs nicht als relevant für die Arbeit als GrundschullehrerIn gesehen werden und daher nicht in den Qualifikationsweg einfließen. Für diese These spricht die in der Untersuchung im Mittel gering eingeschätzte Auseinandersetzung mit Schwerpunktthemen der Kita seitens der angehenden LehrerInnen, während die Auseinandersetzung mit der schulischen Sichtweise für die anderen beiden Gruppen tendenziell erkennbar ist. Allerdings obliegt die rechtliche Entscheidung über die Einschulung eines Kindes in den meisten Bundesländern der Schule. Um diese treffen zu können ist ein umfassendes Wissen über übergangsrelevante Themen essentiell, welches bereits im Studium vermittelt werden sollte.

Neben den Unterschieden zwischen den Gruppen wurden ebenfalls Unterschiede innerhalb der Gruppen festgestellt, worauf die hohen Standardabweichungen (für die meisten Themen über eins) hindeuten. Diese Ergebnisse belegen eindrücklich, dass die Intensität der Bearbeitung übergangsrelevanter Themen zwischen aber auch innerhalb einzelner Qualifikationsstandorte einer Profession von den Lernenden unterschiedlich wahrgenommen wird. Mögliche Einflussgrößen hierfür sind beispielsweise die bildungspolitische Vorgaben der einzelnen Bundesländer sowie individuelle thematische Schwerpunktsetzungen und Strukturen (z. B. Wahl- oder Pflichtveranstaltung und Kapazitäten einzelner Standorte).

Bezogen auf die übergangsspezifische Forschungslage mit dem Schwerpunkt auf der beruflichen Praxis resümieren Cloos, Oehlmann und Sitter (2013, S. 555): „Aufgrund der regional sehr unterschiedlichen Datenlage gestaltet es sich sehr schwierig, verallgemeinerbare Aussagen zu Ergebnissen der professions- und organisationsbezogenen Übergangsforschung in Deutschland treffen zu können“. Die vorliegende Untersuchung unterstützt diese Aussage ebenfalls für die Qualifikationswege der pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Primarbereichs.

Fazit

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Onlinebefragung darauf hin, dass die Verankerung der Transitionsthematik von den Lernenden in den deutschen Studien-/und Ausbildungsgängen tendenziell als eher *gering intensiv* eingeschätzt wird.

Diese Beurteilung wird auch seitens der Teilstudien die Dokumentenanalyse getroffen: Danach konnten bei

75 % der Lehramtsstudiengänge, 58,8 % der fachschulischen und fachakademischen Ausbildungsgänge und 43,3 % der kindheitspädagogischen Studiengänge keine Lerneinheiten zum Übergang Kita-Grundschule in den Ausbildungscurricula und den Lehrplänen identifiziert werden. Unter Einbezug der Erkenntnisse der beiden Teilstudien Dokumentenanalyse und Onlineumfrage kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine flächendeckende Verankerung der Übergangsthematik in den deutschen Qualifikationswegen der betreffenden pädagogischen Fachkräfte zum Untersuchungszeitpunkt nicht vorliegt.

Obwohl die Onlineumfrage keine Vollerhebung realisierte und lediglich Aussagen für einen zeitlich eng umgrenzten Rahmen geben kann, wird ein Optimierungsbedarf auf Seiten der Qualifikationswege offensichtlich. Die Studien-/Ausbildungsgänge sind folglich angehalten, Studierende und SchülerInnen verbindlicher und intensiver auf die spätere Berufspraxis hinsichtlich der Übergangsgestaltung vorzubereiten, um wichtige Weichen für die Etablierung gelingender Kooperationsstrukturen zwischen den Fachkräften des Elementar- und Primarbereichs im Übergang Kita-Grundschule zu stellen. Einige hierfür wegweisende Ansätze für eine Verankerung der Übergangsthematik in den Qualifikationswegen konnte bereits mittels der dritten Teilstudie ExpertInneninterviews herausgearbeitet werden. Diese zeichnen sich insbesondere durch kooperative und verbindliche Strukturen aus wie z.B. Praktika in der Kita und in der Schule, gemeinsame Lehrveranstaltungen bis hin zu einer gemeinsamen Ausbildung von angehenden Elementar- und PrimarpädagogInnen.

Es wäre wünschenswert, dass weitere Studien zur Transitionsthematik erfolgen, die insbesondere den Fokus auf kurz-, mittel-, und langfristige Effekte von übergangsbezogenen Lehrveranstaltungen innerhalb der Qualifikationswege setzen.

Literatur

- Autorengruppe Fachschulwesen. (2011). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*. Deutsches Jugendinstitut e.V., Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Zugriff am 02.01.2014. Verfügbar unter <http://www.plattform-edu-care.org/2011/Qualifikationsprofil%20%E2%80%9EFruehpadaegogik%E2%80%99C.pdf>
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beelmann, W. (2000). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In C. Leyendecker, & T. Horstmann, *Große Pläne für kleine Leute* (S. 71–77). München: Verlag Ernst Reinhardt.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (Hrsg.). (2004). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Verlag Waxmann.
- Cloos, P., Oehlmann, S. & Sitter, M. (2013). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhmisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 547–567). Weinheim: Beltz Juventa.
- Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Roßbach, H. G. (Hrsg.). (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geiling, U., Liebers, K., Prengel, A. (Hrsg.). (2011). *Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang – ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht*. Universität Halle.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*. Weinheim: Verlag Cornelsen Scriptor.
- Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess* (Studien zur Schulpädagogik, Bd. 49). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Henkel, J., Reith, B. & Henkel, C. (2014). *StaBil – Das Bildungsprogramm: Erfolgreicher Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule*. Schwalmstadt: ibv Verlag.
- Huber, M. & Ramseier, E. (1997). *Schulleistungen in den Kantonen Basel-Landschaft und Bern: eine Auswertung der Third International Mathematics and Science Study*. Bern: Amt für Bildungsforschung.
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2009). *Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarbereich optimieren*. Zugriff am 02.01.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 02.01.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJM_KMK.pdf
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2008). *Frühpädagogik Studien – Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart. Zugriff am 02.01.2014. Verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf
- Neuß, N., Henkel, J., Pradel, J. & Westerholt, F. (2014). *Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand – Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Jennifer Henkel

Stresemannstraße 38
35037 Marburg
E-Mail: Jennifer.Henkel@erziehung.uni-giessen.de

Norbert Neuß

Froschkönigsweg 2
21244 Buchholz
E-Mail: Norbert.Neuss@erziehung.uni-giessen.de

Hinweis

Die vorliegende Schrift entstand im Rahmen des Forschungsvorhabens „Bestandsaufnahme und Beispielprojekte zur Vernetzung von Elementar- und Primarbereich in den Qualifikationswegen von Erzieher, Lehrer und Kindheitspädagogen (2011-2013)“. Als eines von insgesamt 18 Vorhaben wurde es vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Bereich "Kooperation von Elementar- und Primarbereich" gefördert.

Innerhalb der Schrift sind Teile aus zwei veröffentlichten Arbeiten enthalten, die im Zusammenhang des oben genannten Forschungsvorhabens entstanden sind. Hieraus wurden im empirischen Teil einige Passagen oder einzelne Formulierungen übernommen, die allesamt jeweils meine Einzelleistung darstellen:

- Henkel, Jennifer; Neuß, Norbert (2015): Die Verankerung der Transitionsthematik in Studium und Ausbildung. In: Frühe Bildung 4 (1), S. 25–32. DOI: 10.1026/2191-9186/a000190.
- Neuß, Norbert; Henkel, Jennifer; Pradel, Julia; Westerholt, Friederike (2014): Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Betrifft insbesondere S. 147-228 und S. 323-336.

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Dissertation

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

Ort, Datum

Jennifer Henkel