

Schlussbericht des Verbundprojekts

„Schulfähigkeit und Befähigung: die Sichtweisen der Akteure“

Ethnographische Studie zur Verhandlung von Schulfähigkeit zwischen verschiedenen Akteur*innen in der Übergangsphase

Projektleitungen: Prof. Dr. Sabine Andresen (Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main)

Prof. Dr. Nadia Kutscher (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln)

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen: Dipl. Soz. Päd. Nadine Seddig

Dipl. Päd. Lena Blumenkamp

Inhaltsverzeichnis

I.	Überblick über das Projektvorhaben	4
I.1.	Aufgabenstellung.....	4
I.2.	Voraussetzungen	6
I.3.	Planung des Gesamtprojektes und Verlauf	7
I.3.1.	Feldauswahl.....	7
I.3.2.	Zeitplanung und Arbeitspakete	7
I.3.3.	Projektverlauf Standort Frankfurt	10
I.3.4.	Projektverlauf Standort Köln	11
I.3.5.	Standortübergreifendes Vorgehen	12
I.3.5.1.	Kindergruppendifkussion	12
I.3.5.2.	Heuristiken	13
I.4.	Forschungsstand.....	13
I.4.1.	Transitionsprozesse zwischen Familie, Kita und Schule: Forschungsstand und verwendete Literatur	14
I.4.2.	Interinstitutionelle Transition und Ressourcenungleichheiten	15
I.4.3.	Bedingungsfaktoren für Schulfähigkeit und Exklusion in Transitionsphasen	17
I.5.	Zusammenarbeit mit anderen Stellen.....	18
II.	Eingehende Darstellung	20
II.1.	Verwendung der Zuwendung und des erzielten Ergebnisses im Einzelnen, mit Gegenüberstellung der vorgegebenen Ziele	20
II.1.1.	Zeitlicher Ablauf	20
II.1.2.	Ergebnisse.....	22
II.1.2.1.	Methodisches Vorgehen und Arbeitsschritte.....	23
II.1.2.2.	Akteursperspektiven auf Schulfähigkeit und Befähigung: Schlüsselthemen.....	26
II.1.2.3.	Rekonstruktion und Analyse der Habitus	35
II.1.2.4.	Übergreifende Themen bzw. Herausforderungen für die Gestaltung von Übergängen	43
II.2.	Die wichtigsten Positionen des zahlenmäßigen Nachweises	45
II.3.	Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit	46
II.4.	Voraussichtliches Nutzen, insbesondere die Verwertbarkeit der Ergebnisse	48
II.4.1.	Wissenschaftliche Fortschreibung	48
II.4.1.1.	Publikationen:.....	48
II.4.1.2.	Eingereichte Publikationen:.....	49

II.4.1.3.	Geplante Publikationen:.....	49
II.4.1.4.	Vorträge und Posterpräsentationen Standort Frankfurt:	49
II.4.1.5.	Geplante Vortragsaktivitäten.....	50
II.4.1.6.	Vorträge, Posterpräsentationen und Praxistransfer Standort Köln:	50
II.4.1.7.	Qualifikationsarbeiten	51
II.4.2.	Praxistransfer	52
II.5.	Während des Durchführens des Vorhabens bekannt gewordenen Fortschritts auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen	52
II.6.	Erfolgte und geplante Veröffentlichungen des Ergebnisses	52
III.	Anhang	53

Impressum:

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1007/1008 und 01NV1009/1010 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

I. Überblick über das Projektvorhaben

I.1. Aufgabenstellung

Das zentrale Forschungsinteresse des Projektes lag auf der Rekonstruktion und Analyse unterschiedlicher Perspektiven auf Schulfähigkeit und Befähigung von Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule. Für diesen Übergang sind verschiedene Institutionen und Akteur*innen relevant: In der Kita die Erzieher*innen und die Leitung, in der Schule die Lehrkräfte und die Schulleitung, in der Familie die Eltern und in allen Institutionen die Kinder. Gerade die Perspektive der Kinder vor dem Schuleintritt und nach einigen Monaten in der Schule sind für das Projekt zentral. Ihre Sichtweisen, Erwartungen und Erfahrungen bilden einen Referenzpunkt in der Rekonstruktion und Analyse der Akteur*innenperspektiven. Daher legte das Teilprojekt Frankfurt einen besonderen Schwerpunkt auf die Analyse der kindbezogenen Perspektiven. Die erwachsenen Akteur*innen (Eltern, Erzieher*innen und Lehrer*innen) haben unterschiedliche Aufgaben, Kinder zu begleiten und soweit dies bisherige Forschungsbefunde aufzeigen können, konnten auch unterschiedliche Sichtweisen auf die Einschulung des Kindes, die damit verbundenen Anforderungen (Schulfähigkeit), auf ihren eigenen Anteil an der Befähigung des Kindes und auf die Gestaltung der Übergangsphase erwartet werden. Im Projekt stellten wir die Frage, inwiefern biographische Erfahrungen etwa auf Seiten der Eltern, aber vor allem auch professionsbezogene Haltungen und die Logiken des jeweiligen Handlungsfeldes bei Erzieher*innen und Lehrkräften die Sichtweisen auf den Schuleintritt, die Vorstellungen von Schulfähigkeit und die Gestaltung des Übergangs mit prägen. Damit war systematisch ein zweites Forschungsinteresse verbunden: Wie passen diese Vorstellungen und Sichtweisen zueinander und inwiefern tragen sie mit zur Erzeugung und Verstärkung sozialer Ungleichheit in der Übergangsphase bei?

Erzielt wurden Ergebnisse zu Passungsverhältnissen bezogen auf die Gestaltung des Übergangs und die wechselseitigen Erwartungen und Zuschreibungen sowie zu der Bedeutung unterschiedlicher Konzepte der Akteur*innen von Schulfähigkeit einerseits und der Befähigung von Kindern andererseits. Daran anschließend lassen sich sowohl Barrieren als auch Brücken des Übergangs aufzeigen. Daher legte das Teilprojekt Köln besonderen Fokus auf die Rekonstruktion habituellem Dimensionen in den Praxen und Äußerungen von Pädagog*innen und Eltern im Umgang mit den Kindern und der Übergangsphase.

Das Projekt zielte somit insgesamt auf bildungs- und ungleichheitstheoretische Erkenntnisse zu Institutions- und Akteur*innenrollen sowie auf anwendungsbezogene Erkenntnisse zur Befähigung von Kindern, zur sensibleren Einbeziehung von Eltern und zur Sensibilisierung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte im Übergangsprozess von der Kita in die Grundschule.

Die empirischen Erhebungen im Rahmen des Forschungsprojektes „Schulfähigkeit und Befähigung“ wurden in zwei Bundesländern (Berlin und Nordrhein-Westfalen) durchgeführt. In beiden Bundesländern fanden in jeweils drei Ganztagsgrundschulen und zu jeder Schule in zwei Kindertagesstätten ethnographische Untersuchungen (teilnehmende Beobachtungen,

leitfadengestützte Interviews, Kindergruppendiskussionen) statt. Das Erhebungsvorhaben erfolgte in zwei Wellen. Die Erhebungsphase in den Kitas fand im Zeitrahmen März bis Juni 2011 und die Erhebungsphase in den Grundschulen im Zeitrahmen August bis Dezember 2011 bzw. bis Februar 2012 statt.

Die maßgeblichen Ziele des Forschungsvorhabens waren:

1. die Rekonstruktion der Verständnisse von Schulfähigkeit, unterschieden nach den Akteur*innengruppen Erzieher*innen, Lehrer*innen, Eltern, Kinder,
2. die Analyse der mit dem Konzept von Schulfähigkeit verbundenen Befähigungsmodelle und Bildungskonzepte in den Einrichtungen sowie im Elternhaus, vermittelt durch die Akteur*innen und
3. die Analyse der Passungsverhältnisse zwischen Eltern und Kindertagesstätte, zwischen Eltern und Schule sowie Kindertageseinrichtung und Schule.

Die Ausgangshypothesen waren:

1. Schulfähigkeit ist ein Konzept, das Eindeutigkeit fordert, aber Aushandlungen nötig macht.
2. Die Vorstellungen von Schulfähigkeit unterscheiden sich entlang der Professionslogiken und der Nähe zum Kind bei den Fachkräften und entlang bildungsmilieubezogener Grenzen bei den Eltern.
3. Eine zentrale Verhandlungslinie wird das Spannungsfeld zwischen gesellschaftsbezogenen Fähigkeiten und individueller Persönlichkeitsentfaltung mit entsprechend subjektorientierten Tempi bzw. Wegen sein.
4. Wie und wofür Kinder befähigt werden sollen, welchen Beitrag die einzelnen Akteur*innengruppen leisten und wie der Prozess der Befähigung gestaltet werden kann, ist ein Aushandlungsfeld.
5. Die bildungsmilieubezogene Verortung der Akteur*innen wird die Aushandlungsprozesse von Schulfähigkeit mit prägen.
6. Die Zuschreibung von Verantwortung für die Herstellung von Schulfähigkeit differiert bildungsmilieubezogen.
7. Die Kinder erleben je nach sozialem Hintergrund eine unterschiedliche Passung von ihren Fähigkeiten und Vorstellungen in der Transitionsphase mit schulischen Anforderungen und Erwartungen.

Damit verbundene Fragestellungen waren:

Was verstehen Erzieher*innen, Lehrer*innen und Eltern unter Schulfähigkeit und Befähigung von Kindern im Übergang?

Welche Bildungsziele beschreiben die unterschiedlichen Akteur*innen für die Kita, das Elternhaus und die Schule und wie setzen sie sie ins Verhältnis?

Welche Fähigkeiten werden von den Akteur*innen benannt und in den verschiedenen Kontexten als Anforderungen an Kinder, Eltern oder Institutionen thematisiert?

Wie wird in Aushandlungssituationen ein gemeinsames Verständnis von Schulfähigkeit hergestellt (oder auch nicht)?

Welche institutionellen Deutungsmuster setzen sich durch?

Welche habituellen Muster sind in den Verhandlungen und der Konstruktion einer Idee von Schulfähigkeit dominant und haben potentiellen Einfluss auf die Befähigungsprozesse?

Welche Exklusionsmechanismen sind im Übergang virulent?

I.2. Voraussetzungen

Für eine ethnographische Erhebung ist die zentrale Voraussetzung die Sicherung des Feldzugangs. Darüber hinaus gehört zu den Voraussetzungen das Einverständnis der Einrichtungen und Akteur*innen, insbesondere das aktive Einverständnis der Eltern, die Sicherung der erhobenen Daten durch Protokollierung, Aufnahme und Transkription, die Gewährleistung, dass die Daten keinen Aufschluss über die Personen zulassen (Anonymisierung) sowie die Gewährleistung einer systematischen Auswertung.

Das Forschungsprojekt war ein Verbundprojekt, in dem die beiden Partner – Frankfurt und Köln – jeweils an einem Standort ihre Erhebung durchgeführt haben, Köln in Berlin und Frankfurt in Herford, NRW. Beide Standorte hatten bereits im Vorfeld der Bewilligung des Projektes den Feldzugang gesichert.

Nach Bewilligung wurden die aktiven Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt und auch die Kinder gebeten, an dem Projekt mitzuwirken.

Zu allen Zeitpunkten wurden die Daten schriftlich fixiert und sofort anonymisiert.

Durch die gewählten Auswertungsmethoden, d.h. vor allem basierend auf der Dokumentarischen Methode und der Habitushermeneutik wurde die Auswertung vorgenommen.

Veränderung nach Bewilligung: Das Projekt wurde zu einem Zeitpunkt bewilligt und auch gestartet als Sabine Andresen noch an der Universität Bielefeld tätig war. Mit ihrem Wechsel an die Goethe-Universität Frankfurt im April 2011 wechselte auch das Projekt nach Frankfurt.

Beide Projektleiterinnen waren während der Projektlaufzeit Mitglieder der Sachverständigenkommission des Bundes für den 14. Kinder- und Jugendbericht. Die Kommission traf sich in regelmäßigen und engen Abständen zwischen 2010 und 2012. Die Projektleiterinnen haben diese Treffen systematisch zur Projektplanung, Besprechung und Qualitätssicherung des Verbundprojekts genutzt.

I.3. Planung des Gesamtprojektes und Verlauf

I.3.1. Feldauswahl

Im Vordergrund der Feldauswahl standen die jeweiligen Umgangsweisen mit dem Konzept der Schulfähigkeit in zwei verschiedenen Bundesländern. Nordrhein-Westfalen und Berlin boten hierzu konzeptionell einen geeigneten Kontrast und ein Vergleich zwischen ihnen versprach aufgrund der ausgeprägten Strukturen als Flächen- und als Stadtstaat sowie der jeweils unterschiedlichen Bildungspolitik u.a. bezüglich der Frage nach Ressourcenungleichheit weiterführende Erkenntnisse.

Vor dem Hintergrund des nordrhein-westfälischen Schulfähigkeitsprofils, das die Übergangsgestaltung von Kindertagesstätte und Schule seit 2003 im Kontext der Bildungsvereinbarung NRW mit prägt sowie angesichts der Diskurse um Übergänge zwischen vorschulischer und schulischer Bildungsbiographie (vgl. Kammermeyer 2000) erschien eine empirische Fokussierung der Vorstellungen rund um Schulfähigkeit im Vergleich zweier Bundesländer, die einen unterschiedlichen Umgang mit der Schulfähigkeitsdefinition pflegen, notwendig (vgl. MSJK 2003, Bildungsvereinbarung NRW 2003, Berliner Bildungsprogramm 2004). Darüber hinaus war die Fragestellung von Interesse, inwiefern sich die Diskurse um bildungspolitische Reformen, die in beiden Bundesländern seit einigen Jahren geführt werden und die für unterschiedliche Wege in der Bildungsreformdebatte stehen, auf der Akteur*innenebene in den Auseinandersetzungen um Bildungsverständnis und Schulfähigkeitsvorstellungen abbilden und ob vor diesem Hintergrund länder- (und damit reformkontextbezogene) oder beispielsweise professions- oder auch milieubezogene Unterschiede bzw. Übereinstimmungen sichtbar würden.

I.3.2. Zeitplanung und Arbeitspakete

Folgende Arbeitsschritte für beide Standorte wurden wie folgt realisiert:

November bis Dezember 2010	<ul style="list-style-type: none">• Recherche und Auswahl der Einrichtungen für die Erhebungen• Abgleichen der bildungspolitischen Rahmungen in Berlin und NRW• Systematischer Vergleich der Bildungsansätze
Januar bis Februar 2011	<ul style="list-style-type: none">• Entwicklung der Leitfäden für die Interviews mit Schulleitungen, Lehrer*innen, Eltern, Kita-Leitungen und Erzieher*innen• Vorbereitung der Gruppendiskussionen mit Kindern• Vertiefte Einarbeitung in die Auswertungsmethode (Dokumentarische Methode)• Kontaktaufnahme zu den einzelnen Schulen und Vorklärung der Feldkontakte

	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktaufnahme/Felderschließung in den Kindertageseinrichtungen in Berlin und Herford • Organisatorische Vorbereitung der Erhebungen, wie Anschreiben an Eltern und Professionelle, Terminvereinbarungen
März bis April 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassen des Zwischenberichts • Durchführung des Pretests für die Leitfadeninterviews • Durchführung des Pretests für die Kindergruppendifkussion • Beginn der Erhebungen: <ul style="list-style-type: none"> – Durchführung erster Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Leitungen in den Kindertageseinrichtungen in Berlin und Herford – Durchführung erster Interviews mit Eltern von Kindern aus den Kindertageseinrichtungen in Berlin und Herford – Durchführung erster teilnehmender Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen – Beginn der Durchführung der Kindergruppendifkussionen in den Kindertageseinrichtungen
April bis Juli 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Standortwechsel des Teilprojekts NRW (unter Leitung von Frau Prof. Sabine Andresen) von der Universität Bielefeld an die Goethe-Universität Frankfurt am Main • Durchführung weiterer Erhebungen an beiden Standorten in den Kindertagesstätten (Interviews, Kindergruppendifkussionen und teilnehmende Beobachtung)
Juli bis August 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der ersten Erhebungsphase • Entwicklung der Erhebungsinstrumente für die Interviews mit Schulleitungen, Lehrer*innen, Eltern und Ganztagsmitarbeiter*innen • Methodische und methodologische Reflexion der Gruppendifkussion mit Kindern und Überarbeitung des Vorgehens in der Erhebung • Kontaktaufnahme zu den einzelnen Schulen und organisatorische Vorbereitung der Erhebungen
September bis Dezember 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Erhebung der Interviews, Kindergruppendifkussionen und Durchführung von teilnehmenden

	<p>Beobachtungen in den Grundschulen an beiden Standorten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation und Auftragsvergabe für das Anfertigen der Transkripte durch den Standort Frankfurt a. M. • Organisatorische und inhaltliche Planung der weiteren Auswertungsphase an beiden Standorten • 07.11.2011 bis 12.11.2011 Teilnahme an der London International Conference on Education in London/UK • Verfassen des Kurzberichts zur Vorbereitung auf das Vernetzungstreffen des DLRs • Einreichen eines Abstracts für einen Posterbeitrag auf dem 23. Kongress der DGfE im März 2012 • Beginn der Transkription der Kindergruppendifkussionen (nach Angebotseinholung)
<p>Januar bis April 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme und Präsentation des Projekts auf dem Vernetzungstreffen des DLR vom 17./18.1.2012 • 10.-11.2.2012: Präsentation einer Kindergruppendifkussion beim Magdeburger Methodenworkshop in einer Arbeitsgruppe • Präsentation eines Posterbeitrags auf dem 23. Kongress der DGfE am 13.3.2012 in Osnabrück • Fortsetzung der Transkription der Kindergruppendifkussionen • Beginn der Auswertung des erhobenen Datenmaterials aus den Kindertageseinrichtungen • Durchführung von vertieften teilnehmenden Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen am Standort Berlin (KatHO NRW) • Methodologische Konzeptentwicklung zur Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen (KatHO NRW) • Abstimmung der Heuristiken für die Fallbeschreibungen aus den Interviews zwischen beiden Standorten • Präsentation eines Posterbeitrags des im Projekt entstandenen Dissertationsvorhabens von Nadine Seddig auf der Tagung „Kindheit und Profession“ an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. • 20.4.2012: Teilnahme an der Forschungswerkstatt an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin (Nadine

	Seddig, Goethe-Universität Frankfurt am Main)
Mai bis Oktober bzw. Dezember 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Interviews, die in den Grundschulen erhoben wurden (Eltern, Schulleitungen, Lehrer*innen, Ganztagsmitarbeiter*innen) • Auswertung der Kindergruppendifkussionen • Analyse der Teilnehmenden Beobachtungen • Großes standortübergreifendes Treffen zum Abgleich der Daten und Befunde • Systematisierung der Befunde/Typenbildung • Herausarbeiten von bildungspolitischen Unterschieden zwischen NRW und Berlin • Planung von abschließenden Publikationen • Vortrag auf der 21. DGfE-Grundschultagung in Nürnberg (September 2012) • Transfer der Erkenntnisse in die Praxis

I.3.3. Projektverlauf Standort Frankfurt

Das erste Projektjahr stand vor allem im Zeichen der intensivierten Felderschließung, der Instrumentenentwicklung für die verschiedenen Erhebungen – leitfadengestützte Interviews mit den pädagogischen Fachkräften und den Eltern, teilnehmende Beobachtungen in den Institutionen und Kindergruppendifkussionen - sowie der Durchführung der unterschiedlichen Erhebungen.

Im Jahr 2011 war die Erhebung der zentrale Schwerpunkt des Projekts. Die Auswertung des Interviewmaterials, der Kindergruppendifkussionen und der teilnehmenden Beobachtung standen 2012 im Zentrum.

Die Erhebungen in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Kreis Herford sind, wie geplant, im zuvor dokumentierten Zeitraum umgesetzt worden. Es konnten in jeweils sechs Kindertagesstätten jeweils drei Elterninterviews, ein Interview mit einer Kitaleitung, ein Interview mit einem_einer Erzieher*in, eine Kindergruppendifkussion und teilnehmende Beobachtungen erhoben werden. In drei Grundschulen wurden je ein Interview mit der Schulleitung, einem_einer Lehrer*in, einem_einer Ganztagsmitarbeiter*in und drei Eltern durchgeführt.

Die teilnehmenden Beobachtungen im Kreis Herford wurden mit dem methodischen Schwerpunkt „Beschreibung des Feldes“ erhoben. Zur systematischen Umsetzung wurden Situationen fokussiert, die die Interaktion zwischen Kindern und Fachkräften und umgekehrt zeigten (bspw. Gruppenalltag und besondere Aktivitäten und Experimente, die der Schulvorbereitung dienen), Elternkontakte wie Bring- und Abholsituationen, Elternsprechtage in der Schule und Unterrichtsbeobachtung in einer Grundschule.

Ein Schwerpunkt lag im Rahmen des Frankfurter Standortes/Goethe-Universität u.a. auf der Durchführung und Auswertung der Kindergruppendifkussionen, die sich als herausforderndes und besonders arbeitsintensives Feld herausgestellt haben. Da der Diskurs von Kindern sich nicht ausschließlich im „Gesprochenen“ verorten lässt, wurden die Videoaufnahmen für die Auswertung hinzugezogen. In der Forschung existieren bisher wenig wissenschaftliche Evidenzen, die eine Befragung und Auswertung von Kindergruppendifkussionen mit Kindern im Vorschulalter zugrunde legen. Es werden daher neue Erkenntnisse in der Befragung von Kindern erwartet, die einen Beitrag zur modernen Kindheitsforschung leisten können. Hierzu hat das Frankfurter Projektteam intensive Arbeitssitzungen u.a. mit Iris Nentwig-Gesemann durchgeführt sowie einen Workshop mit der international renommierten britischen Forscherin Colette McAuley im September 2012.

Im Rahmen einer BA-Arbeit wurde darüber hinaus in Frankfurt eine äußerst ertragreiche diskursanalytische Auswertung der Elterninterviews vorgenommen. Diese hatte im Fokus, wie Eltern ohne Migrationshintergrund, bezogen auf den Übergang, die Situation von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen (Künstler 2012).

I.3.4. Projektverlauf Standort Köln

Die Daten der ersten Erhebungswelle in den Kindertageseinrichtungen im Frühjahr und Sommer 2011 konnten planmäßig im vorgesehen Zeitraum erhoben werden. Auch die zweite Erhebungswelle im Herbst/Winter 2011 verlief wie geplant. Es konnten in jeweils sechs Kindertagesstätten jeweils drei Elterninterviews, ein Interview mit einer Kitaleitung, ein Interview mit einer_einem Erzieher*in, eine Kindergruppendifkussion und teilnehmende Beobachtungen erhoben werden. In drei Grundschulen wurden je ein Interview mit der Schulleitung einem_einer Lehrer*in, einem_einer Ganztagsmitarbeiter*in und drei Eltern durchgeführt. Bei den teilnehmenden Beobachtungen standen zunächst Elternkontakte wie Bring- und Abholsituationen und Elternabende sowie Stuhlkreise im Fokus.

Im Januar/Februar 2012 wurden in drei Grundschulen und drei Kindertageseinrichtungen in Berlin vertiefte teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Diese ausführlichen Beobachtungsphasen in den Grundschulen und Kindertageseinrichtungen dienten schwerpunktmäßig der Vertiefung und Ergänzung der Kinderperspektive und der Untersuchung von Ungleichheitsreproduktion in Erzieher*innen/Lehrer*innen-Kind-Interaktionen.

In den Einrichtungen fanden jeweils über einen Zeitraum von mehreren Tagen die Beobachtungsphasen statt. Bei der teilnehmenden Beobachtung in den Kindertageseinrichtungen wurde die Gruppenarbeit der Vorschulkinder am Morgen bzw. am Vormittag sowie am Nachmittag erfasst. Auch die Beobachtungsphase in den Grundschulen umfasste die Zeitspanne vom morgendlichen Unterricht bis zu den Freizeitangeboten im Ganztagsbereich der Schulen. Auf diese Weise konnte ein umfassender Einblick in das Alltagsgeschehen der Einrichtungen gewonnen und tiefgreifende Erkenntnisse über

Handlungspraxen und Interaktionsweisen sowohl von Pädagog*innen und Kindern als auch Kindern untereinander gewonnen werden, die unter der leitenden Forschungsperspektive ausgewertet wurden. Diese Daten erbrachten besondere Einblicke in die habituelle Reproduktion von Ungleichheit in Alltagsinteraktionen in Kindertageseinrichtungen und unterschiedlichen schulischen Kontexten (Unterricht und Nachmittag), insbesondere auch unter dem Fokus einer Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtungen.

I.3.5. Standortübergreifendes Vorgehen

Nach dem Abschluss der Erhebungen wurden zunächst die Leitfadeninterviews mit den Erzieher*innen und Eltern aus der ersten Erhebungswelle im Frühjahr und Sommer 2011 mit Hilfe der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1997/1999) ausgewertet. Im Anschluss an diesen ersten Schritt der Datenanalyse wurde auf der Grundlage jeder Interviewinterpretation jeweils eine Fallbeschreibung erstellt.

Nach der Verfassung der Fallbeschreibungen aus der ersten Erhebungswelle in den Kitas fand die Erstellung der Fallbeschreibungen der zweiten Erhebungswelle im Herbst und Winter 2011 mit den Lehrer*innen, Ganztagsmitarbeiter*innen und Eltern statt.

Im Anschluss an die Interpretation des Leitfadeninterviewmaterials schlossen die Analyse der Beobachtungsprotokolle sowie die Auswertung der Kindergruppendifkussionen an.

I.3.5.1. Kindergruppendifkussion

Die an beiden Standorten durchgeführten Kindergruppendifkussionen in den Kindertagesstätten stellen ein innovatives Vorgehen in der Kindheitsforschung dar. Die Kinder waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 5 und 6 Jahre alt. Aus forschungsethischen Gründen war unter hohem organisatorischen Aufwand erforderlich, alle entsprechenden Einverständniserklärungen der Kinder sowie der sog. „Gatekeeper“¹ einzuholen, das Einverständnis der Kinder zur Gruppendifkussion zu bekommen.

Die Kindergruppendifkussionen wurden in den Räumlichkeiten der Institutionen durchgeführt, damit die Kinder sich in einem vertrauten Umfeld befanden. Jedoch wurde darauf geachtet, dass es sich um einen Raum handelt, der nicht zum Alltag der Kinder gehört und wenig bis kein Spielzeug enthält, damit möglichst wenig räumliche Reize das Gespräch beeinflussen. Meistens handelte es sich um einen Personalraum. An der Gruppendifkussion waren zwei Forscherinnen beteiligt, von denen eine die Rolle der Moderatorin und die

¹ Gatekeeper werden hier diejenigen Erwachsenen (Eltern und Mitarbeiter*innen der Einrichtungen) genannt, die uns vor dem Hintergrund des Bundesdatenschutzgesetzes einen Zugang zu den Kindern ermöglichten

andere die Rolle einer Handpuppe, mit der die Kinder diskutiert haben, übernommen hatte. Es nahmen im Durchschnitt drei bis vier Kinder teil.

Die Kindergruppendifkussionen wurden mit einer Videokamera und einem Aufnahmegerät aufgenommen. Die Auswertung der Kindergruppendifkussionen wurde ebenfalls nach der Dokumentarischen Methode ausgewertet.

I.3.5.2. Heuristiken

Um die Fallbeschreibungen zu strukturieren, wurde in Abstimmung beider Projektstandorte eine Heuristik erstellt. Dieser heuristische Rahmen basiert auf den theoretischen Vorannahmen des Forschungsprojektes sowie auf den Schwerpunkten, welche durch den Leitfaden gesetzt wurden. Darüber hinaus berücksichtigt er die forschungsrelevanten Inhalte und Aspekte der Daten aus den Interviews, greift die Akzentuierung der Themen der Interviewpartner auf und bildet sie ab. Diese Heuristiken wurden zu den Akteur*innengruppen der Eltern (vor und nach der Einschulung), der Erzieher*innen, der Kitaleiter*innen, der Ganztagsmitarbeiter*innen, der Lehrer*innen sowie der Schulleitungen entwickelt und im Zuge der Interpretationen der Kinder-Gruppendifkussionen und der teilnehmenden Beobachtungen weiterentwickelt.

I.4. Forschungsstand

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung (Kita) in die Grundschule ist ein Anliegen in vielen industrialisierten Ländern, und das mit guten Gründen. Erstens haben Untersuchungen gezeigt, dass Kinder, die einen erfolgreichen Schulanfang erfahren, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu einem späteren (nicht aber verspäteten) schulischen Erfolg kommen als diejenigen, die Anfangsschwierigkeiten in der Schule zeigten (Gutman et al. 2003; LoCasale-Crouch et al. 2008; Shields 2009). Zweitens mangelt es etlichen Kindern – insbesondere denen aus prekären sozialen Milieus – bei ihrer Einschulung an Schulfähigkeit. Dies wird in der Literatur als Schlüsselbeitrag für die oft zitierte „Leistungskluft“ zwischen reichen und armen Segmenten verschiedener Nationen angeführt (Duncan et al. 2007; Dustmann et al. 2010; Rouse et al. 2005). Schließlich ist bekannt, dass institutionell betreute Kinder bessere Leistungen bei ihrem Schuleintritt erzielen als nicht-betreute Kinder, dass aber einige dieser Vorteile mit der Zeit zurück gehen, besonders bei Kindern, die bereits anfangs Schwächen zeigten (Andersson 1992; Goodman/Sianesi 2005; Karoly et al.; 1998; Karoly et al. 2005; Magnuson/Waldfofel 2005; Sylva et al. 2004).

Insgesamt stellt sich die Gestaltung von Übergängen zwischen Familie, Kindertagesstätte und Schule als komplexes und herausforderndes Feld der Gestaltung von Bildungschancen dar, dem sich verschiedene Akteur*innen in Praxis, Wissenschaft und Politik widmen (vgl. Berthold et al. 2004, Bertelsmann Stiftung 2008). Auf unterschiedlichen Ebenen und unter Beteiligung verschiedener Akteur*innen und Institutionen werden Zugänge und Wege von

Kindern innerhalb des Bildungssystems gestaltet, verengt oder eröffnet. Hierbei zeigen sich verschiedene strukturelle Probleme und Herausforderungen der Transitionsphase: die strukturelle Trennung von Elementar- und Primarbereich, Festhalten an einem traditionellen, stoffbezogenen Bildungsbegriff, unterentwickelte Lernkultur und Differenzierungspraxis, Mangel an diagnostischer Kompetenz, sowie Elternunsicherheit bei der unterstützenden Begleitung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (vgl. Knauf/Schubert 2005).

I.4.1. Transitionsprozesse zwischen Familie, Kita und Schule: Forschungsstand und verwendete Literatur

In diesem Abschnitt geht es vor allem um den Forschungsstand und die für das Projektvorhaben relevante Literatur, dazu wird auch auf die neuen internationalen Forschungen, die für den Verlauf des Projektes wichtig waren, hingewiesen. Insgesamt finden sich im deutschen (vgl. Griebel/Niesel 1999) wie im internationalen Kontext einerseits eine Vielzahl an (entwicklungs-) psychologischen Studien, die sich auf die verhaltensbezogene Adaptation von Kindern in Transitionsprozessen zwischen Familie, Kindertagesstätte und Schule beziehen (vgl. von Suchodoletz et al. 2009; LoCasale-Crouch et al. 2008; McClelland et al. 2006; Fantuzzo et al. 2005; Perera 2005; Fantuzzo/McWayne 2002), spezifische Schulfähigkeits-Testinstrumentarien auf ihre Aussagekraft hin evaluieren (vgl. Downer et al. 2009; Janus/Offord 2007; Bayoglu et al. 2007; Pianta/McCoy 1997; Schoen/Nagle 1994; Abrahamson/Bell 1979; Oakland 1978) oder die Erzieher*innen-, Lehrer*innen- oder Eltern-Kind-Beziehung bzw. elterliche Erziehungskompetenzen und ihre Bedeutung für die schulische Eingewöhnung und Performance von Kindern analysieren (vgl. Hess et al. 1987; Birch/Ladd 1997; Hughes et al. 2005; Palermo et al. 2007, National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network 2004 und 2008; Garner/Waajid 2008; Howes et al. 2008).

Viele Forschungsarbeiten zum Übergang stammen aus angelsächsischen Ländern wie den USA, dem Vereinigten Königreich und Australien. In diesen Ländern haben nationale Bildungsprogramme versucht, die akademischen Leistungen von „Risikokindern“ zu verbessern, indem deren Schulfähigkeit durch vorschulische Förderprogramme und Erhaltung sowie Ausbau der positiven Effekte hiervon verbessert wurden (Campbell et al. 2012; Goodman/Sianesi 2005; Kameron 2008; Ramey/Ramey 2004; Waldfogel/Washbrook 2011). Es existiert also ein wichtiger Zusammenhang zwischen dem Konzept der Schulfähigkeit und dem Phänomen „Übergang“.

Außerdem liegen vereinzelt Studien vor, die familiäre Praktiken im außerschulischen Alltag bzw. der schulbezogenen Bildungsunterstützung und deren Anschlussfähigkeit an schulische Anforderungen anhand quantitativer Verfahren (vgl. Foster et al. 2005) aber auch beispielsweise elterliche Perspektiven auf Schule mit ethnographischen Zugängen untersuchen (vgl. Barnett/Taylor 2009; Weininger/Lareau 2003). So kommen Natale et al. (2009) zu dem Schluss, dass die elterliche Zuschreibung von Fähigkeiten und Anstrengungen an ihre Kinder Auswirkungen auf den schulischen Erfolg von Kindern hat: Kinder, deren

Eltern Erfolg eher den Fähigkeiten ihres Nachwuchses zugeschrieben, waren erfolgreicher als Kinder, deren Eltern Leistungen von Anstrengungen abhängig machten (vgl. auch Juang/Silbereisen 2002). Vincent & Ball (2006) kommen anhand einer ethnographischen Studie, die sie in verschiedenen Stadtteilen in London durchgeführt haben, zu der Einsicht, dass die elterlichen Vorstellungen ihrer eigenen Verantwortung für Erziehungs- und Bildungsprozesse ihres Kindes das Gelingen von Übergängen erheblich beeinflussen. Pianta et al. (2001) haben in den USA das Zusammenspiel von Eltern, Vorschule und Schule untersucht und sind zu dem Schluss gekommen, dass die verschiedenen Akteur*innen zwar unterschiedliche Perspektiven auf Transitionspraxen haben, jedoch Eltern und Lehrer*innen sowie Vorschulerzieher*innen wechselseitig ihre Rollen und Beiträge zum Übergang anerkennen und wertschätzen. In einem Längsschnittvergleich verschiedener Ansätze der Übergangsgestaltung in den USA kommen Schulting et al. (2005) zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Ansätze der Übergangsgestaltung unterschiedliche Wirkung für den Schulerfolg von Kindern abhängig von deren sozialer Herkunft haben. Die institutionelle Übergangsgestaltung erfolgt zwischen Kindertagesstätte und Schule auf vielfältige Weise (vgl. beispielsweise das bundesweite Transkigs-Projekt sowie Antoni/Erbach 2007) und erfordert daher einen kontrastierenden empirischen Zugang.

I.4.2. Interinstitutionelle Transition und Ressourcenungleichheiten

Zahlreiche Studien legen die Vermutung nahe, dass die Eigenschaften von Kindern und ihrer Familien einen großen Einfluss auf das Verhalten von Kindern haben, z.B. auf ihre Teilnahme am Unterricht und ihren Erfolg im ersten Schuljahr (Ladd et al. 1999; Schulting et al. 2005; Sylva et al. 2004; Waldfogel/Washbrook 2011). Zu diesen Eigenschaften zählt man „Kindesfaktoren“ wie Fähigkeiten und Fertigkeiten, Sprachkenntnis, Gesundheit, kognitive Reife, Behinderungen, emotional und soziale Kompetenzen, Ausdauerfähigkeit, und Verhaltensmuster sowie „Kontextspezifische Faktoren“ wie Beteiligung der Eltern, Erziehungsstil, Zusammensetzung der Familien, Zugang zu Ressourcen oder sozioökonomische Herkunft (Dearden et al. 2011; Entwisle/Alexander 1998, 1999; Margetts 2002; McIntyre et al. 2006; Sylva et al. 2004). Die genauen Mechanismen, durch die diese Faktoren die schulischen Leistungen der Schüler beeinflussen, sind bis heute nicht klar. Dies, obwohl Programme zur Intervention in der frühkindlichen Erziehung – wie das Sure Start-Programm in England oder das Head-Start-Programm der USA – einen direkten Einfluss auf mehrere dieser Faktoren zu haben scheinen, insbesondere bei ärmeren Segmenten der Bevölkerung, die bekanntlich seltener schulische Erfolge aufweisen (Gelber/Isen 2011; Sylva et al. 2004). Laut Befragungen von Grundschullehrer*innen haben 10 bis 20 Prozent der Kinder Schwierigkeiten bei der Einschulung (sie können z.B. Anweisungen nicht Folge leisten oder schließen keine Freundschaften) während bis zu 50 Prozent spezifische Probleme aufweisen, z.B. Schwierigkeiten in einer Gruppe zu arbeiten oder den Mangel an besonderen Fertigkeiten (Giallo et al. 2010; Rimm-Kaufman et al. 2000). Trotz alledem ist es wichtig festzuhalten, dass individuelle Eigenschaften von Kindern und Familien nicht das ganze Spektrum von Erfahrungen bei Kindern am Schulanfang bestimmen. Vielmehr zeigen

Forschungsarbeiten, dass die Bedeutung von Kind- und Familieneigenschaften für den Übergang stark von der Art und Weise abhängen, wie das spezifische, vom Kind erfahrene Vorschul- bzw. Schulumfeld gestaltet ist. Wie es die Übergangsforscherin Sally Peters ausdrückte: „...fast jedes Kind ist dem Risiko ausgesetzt, einen schlechten oder wenig erfolgreichen Übergang zu erleben, wenn deren individuelle Eigenschaften inkompatibel mit den Eigenschaften der Umgebung sind, die sie in der Schule vorfinden.“(Peters 2010, 2). Diese Erkenntnis hat in der internationalen Forschung dazu geführt, die Notwendigkeit von Übergangsgestaltungsansätzen zu betonen, die sich auf die jeweilige Kultur(en) beziehen und individuelle Eigenschaften einbeziehen (Rous et al. 2007; Stephen/Cope 2003; Sy/Schulenberg 2005). Darüber hinaus sind institutionelle und persönliche Eigenschaften von Kitas und Schulen wichtig für die akademischen und sozialen Erfolgsaussichten der Kinder (Rimm-Kaufman et al. 2000). In der englischsprachigen Literatur herrscht weitgehend Konsens über die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang – also solchen, in dem das Kind angemessen am Lernangebot teilnehmen kann und sich in der Schule wohl fühlt. Es hat sich zudem gezeigt, dass für die erfolgreiche Übergangsbewältigung – zusätzlich zum Erwerb von Fähigkeiten der Kinder – verschiedene Dinge wichtig sind, die auch für die allgemeine Lernerrungenschaften typisch sind, nämlich: Kooperation, Koordination und Informationsaustausch zwischen Eltern, Kita und Grundschule (Broström 2002; Margetts 2002; Peters 2010) und ein grundsätzlich positives soziales Klima, einschließlich eines:

- positiven Verhältnisses zwischen allen beteiligten Erwachsenen (Fachkräfte, Lehrer*innen und Eltern) der alten und neuen Lernumgebungen (Pianta et al. 2001),
- positiven Verhältnisses zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen in der neuen Lernumgebung (Birch/Ladd 1997; Entwisl/Alexander 1998) – was besonders für Jungen wichtig zu sein scheint (Hamre/Pianta 2001), und
- positiven Verhältnisses zwischen den Schüler*innen untereinander in der neuen Lernumgebung (Ladd 1990; Margetts 2002; Peters 2012).

Die jeweiligen Interaktionsweisen zwischen Schule und Familie sowie die entsprechenden institutionellen Praxen in Familie, Kindertagesstätte und Schule sind eng verbunden mit den ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen (vgl. Hill 2001), der habituellen Prägung der Akteur*innen sowie den feldspezifischen Praxen und Relevanzen in den drei Bezügen, die mit der Kapital- Habitus- und Feldtheorie von Pierre Bourdieu analysiert werden können (vgl. Dumais 2006).

Studien zur Frage des Verhältnisses von kulturellem Kapital und familiären Alltagspraxen sowie schulischem Bildungskontext verweisen auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit von im familiären Sozialisationskontext erworbenen Wissen und Kompetenzen entsprechend dem Herkunftsmilieu für eine erfolgreiche Bewältigung schulischer Bildungskarrieren (vgl. u.a. Baumert/Schümer 2002; Becker 2007; Betz 2006; Bodovski/Farkas 2008; Jünger 2009). In diesem Zusammenhang erweist sich das Zusammenspiel aus schulischen Erwartungen und familialen Deutungsmustern und Praxen, d.h. auch die erlebte faktische Anschlussfähigkeit

des elterlichen sozialen und kulturellen Kapitals, das für schulbezogene Unterstützung der Kinder als hilfreich wahrgenommen wird, sowohl für die elterliche Wahrnehmung der Schule als förderlichen Ort als auch für die schulischen Erfolgswege der Kinder, als zentral (vgl. Cheadle 2009; Lareau/McNamara Horvat 1999; Lareau 1987). Die soziale Einbindung der Eltern und die Möglichkeit, in kollektiven Zusammenhängen mit Schule zu verhandeln und in eine kritische Auseinandersetzung mit Schulverwaltung und Lehrer*innen einzutreten, zeigt sich in diesem Kontext als bedeutsame Ressource für das Verhältnis von Familie und Schule als Orten der Bildungsförderung von Kindern (vgl. McNamara Horvat et al. 2003; Tan/Goldberg 2009).

Das Problem der Ressourcenungleichheit zeigt sich auch in der mangelnden Passung der Vorstellungen von „guter Erziehung“, „guter Bildung“, „guter Kindheit“ seitens der verschiedenen Akteur*innen und Akteur*innengruppen. Gerade Eltern, deren Erziehungs- und Umgangsstil sich nicht oder nur bedingt mit eher bürgerlichen oder mittelschichtsgeprägten Praktiken decken, erfahren weniger Anerkennung durch Professionelle (Lareau 2003).

I.4.3. Bedingungsfaktoren für Schulfähigkeit und Exklusion in Transitionsphasen

Über die Frage der Definition von Schulfähigkeit besteht insgesamt keine Einigkeit, die Begriffsdebatte bewegt sich zwischen Anforderungen an das Kind, die u.a. kognitive Leistungen, soziale Kompetenzen, Kompetenzen der Arbeitshaltung und Motivation und die körperliche Verfassung umfassen (vgl. auch Textor 2008) einerseits, und Anforderungen an die Institutionen andererseits (vgl. Niesel 2009). Niesel spricht in diesem Kontext von einem co-konstruktiven Prozess der Herstellung von Schulfähigkeit, der von Kindern „Basiskompetenzen und Vorläuferfähigkeiten“ fordert (vgl. Niesel 2006). Darüber hinaus benennt sie drei Transitionsebenen im Übergang von der Kita zur Schule: 1) Übergang des Kindes von der Familie in eine Kindertagesstätte, 2) Übergangsphase für die Familie (veränderte Rollen der Eltern und des Kindes) und 3) Übergangmanagement im sozialen System, die die sozialen Kontexte und Institutionen betreffen (vgl. Griebel/Niesel 2006; Niesel/Griebel/Prechtel 2009).

Ebenso liegen Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen institutionellen Rahmenbedingungen frühkindlichen Aufwachsens (in der Familie oder in öffentlichen Institutionen – vgl. Morissey 2009; Baker et al. 2009) bzw. spezifischen Programmen (vgl. Knoche et al. 2009; Dockett/Perry 2001) und der Erlangung von Schulfähigkeit vor. Aktuelle Studien weisen darüber hinaus auf die Bedeutung sozialräumlicher Aspekte für die „Schulfähigkeit“ von Kindern hin (vgl. Lloyd/Hertzman 2009; Carpiano et al. 2009). Einzelne Untersuchungen fokussieren die Frage des Schulfähigkeitsbegriffs und problematisieren anhand der Ergebnisse die Frage, wie spezifische Konzepte der „Schulfähigkeit“ zustande kommen (vgl. Scott-Little et al. 2006; Graue 1992) bzw. in welchem Zusammenhang Schulfähigkeitseinschätzungen und soziale Herkunft stehen (vgl. Hill 2001; Fiorentino/Howe

2004; Hair et al. 2006). Darüber hinaus liegen Hinweise vor, dass Schulfähigkeitserwartungen zwischen den beteiligten Institutionen: Familie, Schule und Vorschule differieren (vgl. Hains et al. 1989; Piotrkowski et al. 2000; Lin et al. 2003; Wesley/Buysse 2003; Rimm-Kaufman 2004).

Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei der Thematik von Transitionsgestaltung und Schulfähigkeit um ein komplexes und hinsichtlich der empirischen Klärung disparates Feld handelt. Gerade die Frage von Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Transitionsprozess und zwischen den verschiedenen Institutionen und Akteur*innen erfordert verstärkte empirische Klärung (vgl. Griebel/Niesel 2003). Rosenkoetter et al. (2009) weisen auf das Erfordernis triangulierender Studien hin. Die Interdependenz familialer, kinder- und jugendhilfebezogener und schulischer Bildungspraxen und Aushandlungsprozesse in Bezug auf die Herstellung von Schulfähigkeit ist jedoch im Vergleich dazu kaum belichtet (vgl. Kim 2009).

Die Studien von Michael Vester, Helmut Bremer und anderen weisen darauf hin, dass ein habitushermeneutischer (vgl. Bremer 2004b) Zugang zu Bildungspraxen und institutionellen Exklusionsweisen sinnvoll scheint, um Mechanismen der Bildungsexklusion und institutionelle Praxen und Strukturen zu analysieren und Veränderungen zugänglich zu machen (vgl. Vester 2004; Bremer 2004a und 2007).

I.5. Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Am Standort Berlin (Teilprojekt Köln) entwickelte sich im Laufe des Projekts ein Interesse seitens der Senatsverwaltung an den Ergebnissen des Teilprojekts und deren Nutzbarkeit für die bildungs- und kinder-/jugendpolitische Gestaltung des Übergangsbereichs zwischen Kita und Grundschule. In diesem Zusammenhang fand im November 2012 ein Gespräch mit dem dortigen Abteilungsleiter sowie den Referatsmitarbeiter*innen aus dem Kontext Schule und Kinder- und Jugendhilfe statt, in dem Ergebnisse des Projekts präsentiert wurden und Überlegungen zu einer Fachtagung (voraussichtlich im Herbst 2013) zur Frage der Elternarbeit im Übergang entwickelt wurden, die die Senatsverwaltung plant und bei der das Teilprojekt Köln Projektergebnisse und sich daraus ergebende Fragestellungen vortragen und einbringen soll.

Das Nordrhein-Westfalen-Team (Teilprojekt Frankfurt) hat eine Reihe von Vorträgen zu dem Projekt und seinen Ergebnissen gehalten und ist in Hessen in verschiedene Praxiszusammenhänge, bezogen auf den Übergang, eingebunden.

Darüber hinaus hat Frankfurt in Kooperation mit dem Sigmund-Freud-Institut ein Praxisprojekt „KIGRU“ initiiert. Dieses zielt auf Kinder, die als unsicher gebunden diagnostiziert wurden und bei denen zu erwarten ist, dass der Übergang in die Schule mit einer besonderen Verunsicherung einhergehen wird. Im Rahmen des Projektes übernehmen Studierende der Erziehungswissenschaft eine Patenschaft für ein einzelnes Kind und

begleiten es in dieser Phase vor und nach dem Übergang. Die Studierenden werden dabei durch eine wöchentliche Supervision begleitet. Das Projekt wird derzeit durch die Flughafenstiftung Frankfurt/Main gefördert. Es ermöglicht dem Frankfurter Team zahlreiche Praxiskooperationen in Kitas und Schulen hinein.

II. Eingehende Darstellung

II.1. Verwendung der Zuwendung und des erzielten Ergebnisses im Einzelnen, mit Gegenüberstellung der vorgegebenen Ziele

II.1.1. Zeitlicher Ablauf

November bis Dezember 2010	<ul style="list-style-type: none">• Recherche und Auswahl der Einrichtungen für die Erhebungen• Abgleichen der bildungspolitischen Rahmungen in Berlin und NRW• Systematischer Vergleich der Bildungsansätze
Januar bis Februar 2011	<ul style="list-style-type: none">• Entwicklung der Leitfäden für die Interviews mit Schulleitungen, Lehrer*innen, Eltern, Kita-Leitungen und Erzieher*innen• Vorbereitung der Gruppendiskussion mit Kindern• Vertiefte Einarbeitung in die Auswertungsmethode (Dokumentarische Methode)• Kontaktaufnahme zu den einzelnen Schulen und Vorklärung der Feldkontakte• Kontaktaufnahme/Felderschließung in den Kindertageseinrichtungen in Berlin und Herford• Organisatorische Vorbereitung der Erhebungen, wie Anschreiben an Eltern und Professionelle, Terminvereinbarungen
März bis April 2011	<ul style="list-style-type: none">• Verfassen des Zwischenberichts• Durchführung des Pretests für die Leitfadeninterviews• Durchführung des Pretests für die Kindergruppendiskussion• Beginn der Erhebungen:<ul style="list-style-type: none">– Durchführung erster Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Leitungen in den Kindertageseinrichtungen in Berlin und Herford– Durchführung erster Interviews mit Eltern von Kindern aus den Kindertageseinrichtungen in Berlin und Herford– Durchführung erster teilnehmender Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen– Beginn der Durchführung der Kindergruppendiskussionen in den Kindertageseinrichtungen

April bis Juli 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Standortwechsel des Teilprojekts NRW (unter Leitung von Frau Prof. Sabine Andresen) von der Universität Bielefeld an die Goethe-Universität Frankfurt am Main • Durchführung sämtlicher Erhebungen an beiden Standorten in den Kindertagesstätten (Interviews, Kindergruppendifkussionen und teilnehmende Beobachtung)
Juli bis August 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der ersten Erhebungsphase • Entwicklung der Erhebungsinstrumente für die Interviews mit Schulleitungen, Lehrer*innen, Eltern und Ganztagsmitarbeiter*innen • Methodische und methodologische Reflexion der Gruppendiskussion mit Kindern und Überarbeitung des Vorgehens in der Erhebung • Kontaktaufnahme zu den einzelnen Schulen und organisatorische Vorbereitung der Erhebungen
September bis Dezember 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Erhebung der Interviews, Kindergruppendifkussionen und Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen in den Grundschulen an beiden Standorten • Organisation und Auftragsvergabe für das Anfertigen der Transkripte durch den Standort Frankfurt a. M. • Organisatorische und inhaltliche Planung der weiteren Auswertungsphase an beiden Standorten • 07.11.2011 bis 12.11.2011 Teilnahme an der London International Conference on Education in London/UK • Verfassen des Kurzberichts zur Vorbereitung auf das Vernetzungstreffen des DLRs • Einreichen eines Abstracts für einen Posterbeitrag auf dem 23. Kongress der DGfE im März 2012 • Beginn der Transkription der Kindergruppendifkussionen (nach Angebotseinholung)
Januar bis April 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme und Präsentation des Projekts auf dem Vernetzungstreffen des DLR vom 17./18.1.2012 • 10.-11.2.2012: Präsentation einer Kindergruppendifkussion beim Magdeburger Methodenworkshop in einer Arbeitsgruppe • Präsentation eines Posterbeitrags auf dem 23. Kongress der DGfE am 13.3.2012 in Osnabrück

	<ul style="list-style-type: none"> • Fortsetzung der Transkription der Kindergruppendifkussionen • Beginn der Auswertung des erhobenen Datenmaterials aus den Kindertageseinrichtungen • Durchführung von vertieften teilnehmenden Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen am Standort Berlin (KatHO NRW) • Methodologische Konzeptentwicklung zur Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen (KatHO NRW) • Abstimmung der Heuristiken für die Fallbeschreibungen aus den Interviews zwischen beiden Standorten • Präsentation eines Posterbeitrags des im Projekt entstandenen Dissertationsvorhabens von Nadine Seddig auf der Tagung „Kindheit und Profession“ an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. • 20.4.2012: Teilnahme an der Forschungswerkstatt an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin (Nadine Seddig, Goethe-Universität Frankfurt am Main)
<p>Mai bis Oktober bzw. Dezember 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Interviews, die in den Grundschulen erhoben wurden (Eltern, Schulleitungen, Lehrer*innen, Ganztagsmitarbeiter*innen) • Auswertung der Kindergruppendifkussionen • Analyse der Teilnehmenden Beobachtungen • Großes standortübergreifendes Treffen zum Abgleich der Daten und Befunde • Systematisierung der Befunde/Typenbildung • Herausarbeiten von bildungspolitischen Unterschieden zwischen NRW und Berlin • Planung von abschließenden Publikationen • Vortrag auf der 21. DGfE-Grundschultagung in Nürnberg (September 2012) • Transfer der Erkenntnisse in die Praxis

II.1.2. Ergebnisse

Die Präsentation der Ergebnisse kann an dieser Stelle nur gebündelt und sehr fokussiert erfolgen. Es wird auf die aus dem Projekt hervorgegangenen weiteren Publikationen verwiesen. Im ersten Schritt soll noch einmal pointiert auf das methodische Vorgehen und die damit verbundenen Arbeitsschritte zur besseren Verortung der erzielten Ergebnisse eingegangen werden (II.1.2.1). Daran anschließend erfolgt eine ausgewählte Darstellung der

erzielten Ergebnisse, erstens bezogen auf ausgewählte Schlüsselthemen, die sich in den unterschiedlichen Akteursperspektiven auf Schulfähigkeit und Befähigung rekonstruieren lassen, und zwar am Beispiel der Interviews und Gruppendiskussionen aus dem Teilprojekt in Frankfurt (II.1.2.2). Schließlich wird zweitens auf die Typologie der Habitusanalyse, und zwar auf der Basis der Auswertungen aus dem Teilprojekt Köln (II.1.2.3), eingegangen. Schließlich geht es um eine kurze Zusammenführung und Diskussion der gemeinsam im Projekt erzielten Befunde bezogen auf übergreifende Themen und Herausforderungen für die Gestaltung von Übergängen (II.1.3.4).

II.1.2.1. Methodisches Vorgehen und Arbeitsschritte

Im Zentrum des Projektes stand die Frage nach den unterschiedlichen Verständnissen verschiedener Institutionen und Akteure von „Schulfähigkeit“ und den Sichtweisen auf jeweilige Befähigungsaufgaben in der Begleitung von Kindern im Übergang von Kindertageseinrichtungen in die Schule. Damit verbunden war die Annahme, dass es keinen übergreifenden Konsens über Ziele, Dimensionen und Ausprägungen von Schulfähigkeit zwischen den relevanten Akteuren, also Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Schulen, Eltern und nicht zuletzt Kindern gibt.

Angesichts dieser inhaltlichen Ausrichtung wurde im Projekt ein ethnographisch qualitatives Vorgehen gewählt.

Das Projekt zielte *erstens* auf die Rekonstruktion unterschiedlicher Perspektiven auf Schulfähigkeit, *zweitens* auf daraus abzuleitende Befunde zu Übergangsbarrrieren und Passungsproblemen und damit verbundenen Ungleichheiten, *drittens* auf systematisch erhobene Fallanalysen sowie *viertens* auf Erkenntnisse zur besseren Gestaltung von Übergängen. Die Ziele wurden durch die Erhebung und Auswertung des qualitativen Materials erreicht. Zu allen Aspekten liegen Analysen vor, die hier jedoch nur ausgewählt vorgestellt werden können.

Die Erhebungen fanden in Nordrhein-Westfalen sowie in Berlin statt. Erhoben wurde jeweils in drei Ganztagsgrundschulen (insgesamt sechs) und zu jeder Schule in zwei Kindertagesstätten (insgesamt zwölf). Da der Einzugsbereich von Grundschulen primär sozialräumlich orientiert ist, jedoch Kinder aus unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen in die Schule einmünden und dabei gleichzeitig wiederum elterliche Entscheidungen (die ggf. Segregationsprozesse mit abbilden) eine zentrale Rolle spielen, wurde mit einer auf der Institutions- und Zielgruppenebene kontrastierenden Sample-Auswahl einer Unterschiedlichkeit der Kita-Adressat*innengruppen und eventuellen Unterschieden im pädagogischen Konzept Rechnung getragen.

Drei qualitative Methoden kamen zum Einsatz:

1. Leitfadeninterview
2. Gruppendiskussionsverfahren
3. Teilnehmende Beobachtung

Grundsätzlich wurden alle Erhebungen in Forscherinnentandems durchgeführt, also immer mit zwei eingearbeiteten Mitarbeiterinnen. Die Auswertung erfolgte maßgeblich auf der Basis der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (1997/1999) sowie nach der Habitusanalyse nach Vester, Bremer und Lange-Vester (vgl. Bremer 2004b).

Folgende Arbeitsschritte, die für die Erarbeitung der Ergebnisse relevant waren, wurden realisiert:

Arbeitsschritt 1: Rekonstruktion der Schulfähigkeitsvorstellungen von Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen und Schulen.

In diesem und im nächsten Arbeitsschritt kam die Methode der Leitfadenterviews zum Einsatz. Sie ermöglichten einen Zugang zu den Perspektiven der unterschiedlichen Akteure. Der Leitfaden wurde anhand des Forschungsstandes und der Fragestellung des Projektes entwickelt und zunächst in zwei Interviews erprobt. Er bestand aus Fragen, die für beide Standorte gemeinsam waren sowie aus bundeslandspezifischen Fragen.

Die Interviews wurden in den Kindertageseinrichtungen mit der Leitung und einer Erzieher*innen geführt (insgesamt 24 Interviews). In den Schulen wurden Interviews mit jeweils der Schulleitung, einem _einer Lehrer*in der Einschulungsklassen und einem_ einer Pädagogen*in im Nachmittagsbereich geführt (insgesamt 18 Interviews).

Drei ausgewählte leitende Fragen:

1. Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit haben Leitungspersonen in Kindertagesstätte und Grundschule?
2. Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit haben Erzieher*innen, welche Lehrkräfte?
3. Welche Barrieren des Übergangs thematisieren die unterschiedlichen Professionellen?

Arbeitsschritt 2: Rekonstruktion der Schulfähigkeitsvorstellungen von Eltern mit Kindern in Kindertagesstätten bzw. in der Schuleingangsphase (1. Grundschuljahr).

Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit Eltern haben, womit diese Vorstellungen zusammenhängen, ob sich bei Eltern mit Kindern vor Schuleintritt und kurz nach Schuleintritt Unterschiede zeigen, welchen eigenen Anteil zur Befähigung sie sich zuschreiben und ob es beispielsweise sozial kontextualisiert zu verstehende Auffassungen von Schulfähigkeit bzw. Bildungsförderung gibt, waren Überlegungen, die diesen Arbeitsschritt angeleitet haben. Milieubezogene Unterschiede in der Zuschreibung von Aufgaben an die unterschiedlichen Institutionen und unterschiedliche Positionierungen der Eltern mit ihren (bildungsbiographisch und sozialstrukturell bedingten) Vorstellungen von Bildungsförderung waren ebenso relevant wie Hinweise auf familiäre Bildungsstrategien mit Fokus auf Schulbefähigung und Selbstzuschreibungen von Bildungsaufgaben der Eltern. Durchgeführt wurden Interviews mit je drei Elternteilen in den Kindertagesstätten in Herford und Berlin (insgesamt 36 Interviews) und Interviews mit drei Elternteilen in den Ganztagsgrundschulen (insgesamt 18 Interviews).

Drei ausgewählte leitende Fragen:

1. Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit haben Eltern mit Kindern vor Schuleintritt?
2. Welche Vorstellungen von Schulfähigkeit haben Eltern mit Kindern kurz nach Schuleintritt?
3. Inwiefern erleben Eltern familiale Praxis als (nicht) anschlussfähig an schulische Anforderungen?

Arbeitsschritt 3: Rekonstruktion der Perspektive von Kindern auf Schulfähigkeit vor und nach dem Schuleintritt

Die Perspektiven aller Akteure waren für das Vorhaben relevant, darum wurde auch die Perspektive der Kinder erhoben und analysiert. Als Methoden kamen die Gruppendiskussionen und die teilnehmenden Beobachtungen zum Einsatz. In diesem Arbeitsschritt wich das Projekt etwas von der Logik der beiden ersten Arbeitsschritte ab, weil in allen Kindertagesstätten Gruppeninterviews mit Kindern (insgesamt zwölf Interviews), die am Ende des Sommers in die Schule wechseln sollten, durchgeführt wurden und in den beteiligten Grundschulen drei Monate nach Schuleintritt mit den eingeschulten Kindern (insgesamt sechs Gruppendiskussionen).

Die Gruppendiskussion ermöglichte die systematische Rekonstruktion der Bedeutungen und Interpretationen, die die Kinder ihrem Handeln bzw. dem der Eltern und Lehr- und Fachkräfte zuschrieben. Das auch in der Kindheitsforschung innovative methodische Vorgehen hat sich als herausfordernd, aber durchaus ertragreich erwiesen. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin in Frankfurt wird zu der Methode und dem qualitativen Material ihre Dissertation abschließen.

Drei ausgewählte leitende Fragen waren:

1. Welche Vorstellungen des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule artikulieren Kinder in der Gruppendiskussion?
2. Welche Vorstellungen des Lernens beziehen sie auf die Kindertageseinrichtung, welche auf die Schule?
3. Wann sind Kinder aus ihrer Sicht schulfähig?

Vertiefend wurden konzentrierte teilnehmende Beobachtungen von Stuhlkreissitzungen in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt, die im Teilprojekt Köln am Erhebungsstandort in Berlin noch erweitert werden konnten. Hier stellte sich insgesamt die Frage, wie die kurz vor dem Übergang stehenden Kinder in einer geordneten Situation interagieren.

Arbeitsschritt 4: Beobachtung und Rekonstruktion der Aushandlungen zwischen Eltern und Professionellen in Schule und Kindertageseinrichtung

Unterschiedliche Vorstellungen von Schulfähigkeit können in der Kommunikation zwischen Eltern und Professionellen virulent sein. Dabei stellte sich im Rahmen des Projekts die Frage, ob es zu Annäherungen und Aushandlungen kam, ob und wie die Vorstellungen und das Setting jeweils passten und ob und wie sich Ungleichheit manifestierte. Durchgeführt wurden deshalb teilnehmende Beobachtungen im Forscherinnentandem u.a. an ausgewählten Elterngesprächen und Elternabenden in der Kindertagesstätte sowie an den Elternabenden in der Schuleingangsphase.

Drei ausgewählte leitende Fragen waren:

1. Welche Praktiken des Umgangs zwischen Eltern und Fachkräften in der Kindertageseinrichtung auf Seiten der Eltern ließen sich beobachten?
2. Welche Praktiken des Umgangs zwischen Lehrkräften und Eltern in der Grundschule ließen sich beobachten?
3. Welche Barrieren der Verständigung und Aushandlung ließen sich beobachten?

Arbeitsschritt 5: Triangulation der Daten und Analyse der Passungsverhältnisse

Die Triangulation bezog sich in der Untersuchung maßgeblich auf die Auswertungs- und Analyseebene. Die Interpretation aller Daten und deren Vernetzung bezog sich auf folgende Aspekte:

- Passung der Schulfähigkeitsverständnisse der Akteure,
- Bedeutung der Förderung und Befähigung des Kindes,
- Barrieren eines gelingenden Übergangs,
- milieubezogene Bildungsstrategien und –vorstellungen,
- Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Übergängen,
- Schlussfolgerungen für eine konstruktive Verständigung über Schulfähigkeit.

II.1.2.2. Akteursperspektiven auf Schulfähigkeit und Befähigung: Schlüsselthemen

Die ausgewählten Ergebnisse zu Schulfähigkeit und Befähigung aus Sicht der unterschiedlichen Akteure basieren hier auf der Interviewauswertung aus dem Teilprojekt Frankfurt. Dabei geht es primär um die Frage, welche Schlüsselthemen mit Schulfähigkeit und Befähigung bei den einzelnen Akteursgruppen zentral sind und wie diese jeweils die Konzepte und Verständnisse „ordnen“.

Zur theoretischen und methodologischen Verortung dieses Ergebnisausschnitts

Mit Hilfe einer kritischen Perspektive auf die Normierung von Schulfähigkeit, in Anlehnung an den theoretischen Rahmen des Capability Approach, der den Blick für reale Handlungs- und Verwirklichungschancen von Individuen in verschiedenen sozialen Kontexten und unter diversen auch institutionell geprägten Rahmenbedingungen der Analyse zugänglich macht sowie auf der Basis der Methodologie der Dokumentarischen Methode hat das Gesamtprojekt zunächst zentrale Schlüsselthemen, die für den Übergang von der Kita in die Schule relevant sind, identifiziert.

Ein dominantes Thema in allen Akteursgruppen ist die **Abgrenzung des idealen vom realen Kind**, also die normativ geprägten Erwartungen an ein „Schulkind“. Auf die damit verbundenen Problemlagen hatte in einem kritischen Beitrag bereits 2010 die Grundschulpädagogin Ute Andresen aufmerksam gemacht. Sie thematisiert, wie häufig angesichts des Schulbeginns und der Forderung nach Schulfähigkeit das wirkliche Kind mit einem Idealkind seitens der Eltern, der Schule oder anderer verglichen und dann meist als

nicht vollkommen wahrgenommen werde (Andresen 2010). Damit ist ein zweites zentrales Schlüsselthema benannt, die **Defizite der Kinder**.

Diese Beobachtung zeigt sich auch in dem empirischen Material, verbunden mit der sich abzeichnenden Schwierigkeit der pädagogischen Fachkräfte, die eigenen pädagogischen Ziele stets in der Spannung von idealen Vorstellungen einer guten Kindheit und dem Wissen um Abweichungen, Brüche, Schwächen zu halten.

Die Ausrichtung an Idealen gerade im Hinblick auf die Gestaltung von Kindheit ist ein wichtiger Befund der vorliegenden Untersuchung und öffnet neue Perspektiven auf die Kinderbilder und die impliziten oder expliziten Defizitvorstellungen in den Bildungsplänen der Länder. So formuliert beispielsweise der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 -10 Jahren Dimensionen bzw. Ziele kindlicher Entwicklung und Bildung und artikuliert damit höchste Ansprüche an Eltern, an die Institutionen, aber auch an die Kinder selbst. Denn Ziel sind starke Kinder, kommunikations- und medienkompetente Kinder, kreative, phantasievolle und künstlerische Kinder, lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder und verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder. Unklar bleibt in dem Text, ob man Kindern dieser Altersphase und insbesondere im Übergang wirklich gerecht wird, wenn man nicht immer zugleich die andere Seite sehen und zulassen kann: Denn auch ein starkes Kind ist im Generationenverhältnis schwach oder möchte nicht immer stark sein, sondern sich beschützt fühlen, auch kommunikations- und medienkompetente Kinder verweigern sich zuweilen dem Sprachtest und lassen sich von einer unsinnigen Werbung im Fernsehen faszinieren, auch das kreative und phantasievolle Kind kennt Langeweile und Einfallslosigkeit, es gibt Tage oder Phasen, da mag sich bei dem einen Jungen und dem anderen Mädchen auch keine Lern- und Entdeckungsfreude einstellen, obwohl das Schulprojekt so schön gestaltet ist und für wen oder was ein Kind Verantwortung übernehmen soll und nach welchen Werten es handeln soll, in diese Entscheidung sollten Kinder einbezogen werden.

Davon ausgehend lässt sich an ein weiteres Schlüsselthema der Untersuchung anschließen, die vor allem von Erzieher*innen stark gemachte **Kindesgemäßheit** ihrer Tätigkeit.

Darauf zielt Ute Andresens Überlegung, wenn sie davor warnt, das wirkliche Kind immer als defizitär im Vergleich zum idealen Kind zu sehen. Sie verknüpft deshalb den Übergang von der Kita in die Schule und die damit geforderte Schulfähigkeit mit der Frage, was eigentlich ein „glückliches Schulkind“ ausmacht und ob nicht darin ein Zugang zur Schulfähigkeit liege.

Ihre Definition von Schulfähigkeit berücksichtigt Fähigkeiten des Kindes ebenso wie Rahmenbedingungen in Elternhaus, Kita und vor allem der Schule: Das glückliche Schulkind verlässt morgens gerne die Wohnung der Eltern, weil es sich in der Schule willkommen und aufgehoben weiß und sich den anderen Kindern zugehörig fühlt. Es kommt gern nach Hause zurück, voll mit Eindrücken, aber durchaus auch mit dem Bedürfnis nach Ruhe und Rückzug, es macht seine Hausaufgaben nicht immer gern, aber meist zügig, es hat Freundinnen und Freunde, kommt aber auch mit Kindern aus, die ihm nicht so nahe stehen. Aus diesen

Überlegungen ließen sich Dimensionen für Schulfähigkeit ableiten und mit der Frage nach der Befähigung von Kindern, aber auch der sie umgebenden Erwachsenen im Sinne des Capability Approach stellen (u.a. Andresen/Diehm/Sander/Ziegler 2010).

Doch die Charakterisierung lässt sich auch als **Katalogisierung** lesen und diese hat sich als weiteres Schlüsselthema im Rahmen der Untersuchung erwiesen. Schließlich zeigt sich ein weiteres Thema, das in allen drei Akteursgruppen der Erwachsenen eine Rolle spielt und mit dem an die theoretische Rahmung des Capability Approach angeschlossen werden kann, die Orientierung an **Bedürfnissen**, und zwar in der Spannung der individuellen Bedürfnisse zu den Anforderungen der Institution.

Bei allen Akteuren gehört die **Zeitordnung** mit dem Übergang in die Schule zu einem zentralen Schlüsselthema, das sich besonders deutlich in den Gruppendiskussionen mit den Kindern zeigt, neben ihrer Verhandlung der räumlichen Veränderungen.

Bezogen auf diesen Ergebnisauswertungsschritt wurde auf eine Typologisierung zugunsten einer Rekonstruktion typischer Schlüsselthemen, basierend auf den Orientierungsrahmen, verzichtet und insofern begründet von der Dokumentarischen Methode etwas abgewichen. Zentrales Anliegen der Dokumentarischen Methode ist es, grundlegende Orientierungsrahmen der Befragten zu rekonstruieren, da davon ausgegangen wird, dass sich in diesen handlungs- und praxisleitendes Verhalten dieser abbildet. Orientierungsrahmen werden hierbei als sinngenerierende Strukturen verstanden, die das Wahrnehmen, Wissen, Handeln und Interpretieren von Akteur*innen beeinflussen und die mit Hilfe der Methode herausgearbeitet werden können (Bohnsack, 2000). Im Sinne der Dokumentarischen Methode werden demnach zwei Sinnstrukturen unterschieden, die in Texten, beispielsweise in Kindergruppendiskussionen, zu finden sind. Zum einen lässt sich der immanente Sinngehalt herausstellen, der auf die Absichten und Motive der Akteur*innen zielt und den wörtlich-expliziten Sinn beschreibt (Bohnsack, 2008). Zum anderen kann der dokumentarische Sinngehalt herausgearbeitet werden, der nach Sinnebenen und Bedeutungsmustern jenseits der kommunikativen Intentionen, sowie des immanenten Sinngehalts fragt (Bohnsack, 2008; Nohl, 2006).

An die Unterscheidung des immanenten und des dokumentarischen Sinngehalts lässt sich mit Mannheim (1964) eine Unterscheidung zweier Wissenstypen anschließen. So verfügen Akteur*innen einerseits über kommunikatives Wissen, welches explizierbar und abfragbar ist und zum anderen über konjunktives Wissen, das sich diesem direkten Zugriff entzieht. Während das kommunikative Wissen den Akteur*innen sich vorrangig in argumentativen und beschreibenden Passagen von Interviews oder Gruppendiskussionen zeigt, handelt es sich bei konjunktivem Wissen, um den Akteur*innen selbst nicht unmittelbar verfügbares Wissen, das sich jedoch durch eine besondere, praxisleitende Funktion auszeichnet. Die Dokumentarische Methode geht nun davon aus, dass dieses praxisleitende Wissen durch Erzählungen der Befragten anhand der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens durch die Analyse zugänglich ist. Im Herausarbeiten dieses an Handlungs- und Alltagspraxen

gebundenen Wissens liegt dabei das primäre Ziel der Auswertung im Sinne der Dokumentarischen Methode (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl, 2007).

Perspektiven auf ausgewählte Schlüsselthemen der Fachkräfte in Kita und Schule

Die Analyse der Interviews mit den Fachkräften in Kita und Schule hat gezeigt, dass es zwar durchaus gemeinsame Schlüsselthemen gibt, wie sie oben skizziert wurden, aber auch aktorsgruppenbezogene Schlüsselthemen rekonstruiert werden konnten. Neben den vorsichtigen Übereinstimmungen zwischen den Fachkräften in der Kita und denen in der Grundschule zeigen sich anhand dieser Schlüsselthemen einige aufschlussreiche Differenzen. Diese liegen in der Bestimmung des Übergangs als primäre Vorbereitung auf die Schule, in der Frage nach der Verantwortung für die Gestaltung des Übergangs und in der Bedeutung des Übergangs für die Diagnose von Risiken und Risikokindern. Vor allem das Konzept der Schulfähigkeit erweist sich als Schlüssel zum jeweiligen Verständnis der „pädagogisch professionellen“ Akteursgruppen, was die Institutionen leisten müssen, wie sich die Akteure verstehen und welche Erwartungen sie jeweils haben.

Beispielhaft sei hier auf die Perspektive der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf Schulfähigkeit als Ansatz der Vorbereitung auf die Schule eingegangen. Die Frage nach Schulfähigkeit wurde von ihnen mit einem Katalog von Fähig- und Fertigkeiten thematisiert, der deutlich an den Erwartungen der Schule orientiert war und den sie meistens von ihren eigenen fachlichen Bildungs- und Fähigkeitskonzepten unterschieden. Auffällig ist in der Analyse der Interviews, dass nahezu alle Erzieher*innen und Kitaleitungen die Frage nach Schulfähigkeit im Modus der Beschreibung und nicht im Modus der Erzählungen thematisierten. Das wurde als Hinweis darauf gedeutet, dass sie die Herstellung von Schulfähigkeit, das Ziel, ein schulfähiges Kind zu übergeben, als von außen an sie herangetragene Anforderung auffassen. Der folgende Interviewauszug macht den Modus der Beschreibung deutlich:

„oh da gibt es ne ganz ganz lange liste was kinder können sollten wenn sie in die schule kommen: ich persönlich find es ganz wichtig dass kinder ein gesundes selbstvertrauen haben [...] dass kinder zuhören und abwarten können und dass kinder wenn sie etwas gefragt werden auch antworten können, dass sie den blickkontakt halten , dass sie antworten können und nicht nur mit einem einzelnen brocken sondern im satz [...] dass sie sich aber auch wenn sie in einer gruppe arbeiten nach anderen richten können, nicht nur ihren eigenen kopf durchsetzen, sondern auch gucken was bringt das jetzt der gemeinschaft [...]dass man auch kompromissbereit is und dass man auch auf die andern zugehen kann. meines erachtens nach is es wichtig dass kinder zahlen von buchstaben unterscheiden können also sagen das sind zahlen das sind buchstaben, dass die kinder zumindestens den zahlenraum bis zehn kennen [...]möglicherweise auch von zehn rückwärts zählen können [...] dass sie zum beispiel die würfelbilder von eins bis sechs auf antrieb erkennen und nich zählen müssen [...]kinder sollten unbedingt die schleife binden können [...]kinder sollten auf alle fälle wenn sie in die schule kommen

sämtliche verschlüsse öffnen und schließen können, reißverschluss, knöpfe, druckknöpfe. sie sollten wissen dass wenn sie nach draußen gehen die jacke zu schließen haben wenn's kalt ist dass die mütze: die mama morgens hingelegt hat auch aufgesetzt wird und dass sie wissen wie man nen taschentuch benutzt. also wie gesagt es gibt ne lange liste“²

Zuständig für die Befähigung des Kindes bzw. für den Erwerb dieses „Fähigkeitenkatalogs“ sind in den Augen der Erzieher*innen maßgeblich die Eltern, aber gerade angesichts der auch im internationalen Kontext zu beobachtenden neuen Anforderungen an die Gestaltung des Übergangs und seiner enormen Bedeutungsaufladung sehen sie darin maßgeblich eine schwierige Aufforderung an ihr eigenes Berufsprofil bzw. eine Anrufung von Verantwortung. Dabei betonen Erzieher*innen die Bedeutung ihrer Kindorientierung in der Einrichtung, die sie für ihre eigene Tätigkeit beanspruchen und womit sie sich von der Schule abzugrenzen wünschen. Zudem verhandeln sie – wenn überhaupt – die Verantwortung der Schule für die Herstellung von Schulfähigkeit als Kriterium oder Schlüssel zur Übergangsgestaltung defensiv. Das heißt, die Gestaltung des Übergangs mit der Herstellung von Schulfähigkeit gilt als Aufgabe, die vor dem Eintritt in die Schule geleistet werden muss.

Insgesamt haben Schule und Kindertageseinrichtung nach wie vor unterschiedliche Blickrichtungen auf die Schulfähigkeit des Kindes und wie sich dies auf Bedeutung und Gestaltung von Übergängen auswirkt, ist dann eine wesentliche Frage auch der Thematisierungsweisen der Akteure. Die Analyse der Interviews mit den Fachkräften aus der Schule zeigt, dass hier eine Orientierung an kognitiven Entwicklungsverläufen der Kinder dominiert, Kompetenzbereiche der Schule im Mittelpunkt und die Kita ebenso wie die Elternhäuser in einer Art Bringschuld stehen.

Lehrkräfte äußern, dass die Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten sich vor allem hinsichtlich der Gestaltung von Übergängen und einer schulisch orientierten Sensibilisierung für die Entwicklung der Kinder in den letzten Jahren verbessert hat. Ein Faktor wird im Rahmen der Zusammenarbeit als besonders relevant erachtet, nämlich der Informationsaustausch. Das Bild der Kita wird als Informationsinstanz hinsichtlich der einzuschulenden Kinder beschrieben, hier sehen Lehrkräfte die Kita in der Pflicht, zu berichten. Insbesondere Kinder, die als auffällig beurteilt werden, sind im Fokus, zu dem Zweck, dass möglichst früh mit Förderung reagiert werden kann. Diagnostik und Risikokinder sind demnach wichtige Schlüsselthemen der Lehrkräfte.

Zugleich wird die Kindertagesstätte auch als Informationsempfänger von schulischen Diagnosen und Einschätzungen im Vorfeld der Einschulung adressiert. Mit den Informationen der Schule sollen die Erzieher*innen aus Sicht der Lehrkräfte befähigt werden, die Kinder

² Die vorliegenden Interviews wurden nach den Transkriptionsregeln von Ralf Bohnsack (2000) transkribiert.

spezifisch zu fördern und die Richtlinien der Schule in Zusammenarbeit mit den Eltern umzusetzen.

Es zeigen sich relativ klar artikulierte Erwartungen an die Arbeit in den Kindertagesstätten, die mit dem der Schule zugeordneten Bildungsauftrag legitimiert wird. Übergangsgestaltung aus Sicht der Schule bedeutet somit eine Orientierung an den Bedürfnissen der Schule. Dieses dokumentiert sich darin, dass Lehrkräfte in Kindertagesstätten gehen und dort vermitteln, was die Schule erwartet.

„das is: verzahnt sich immer mehr und wir haben öfter auch treffen und überlegen was wir für gemeinsame projekte machen jetzt is angedacht auch zum beispiel (.) äh dass lehrer oder auch die (.) schulleitung wer auch immer in die kindergärten gehen und auch (.) relativ früh schon erwartungen praktisch der schule den kindergärten vermitteln (.) ähm denn die (.) kindergärten sagen natürlich auch wieder 'wir können keine wunder bewirken wir kriegen mit drei jahren mitunter (.) kinder die sind noch nich sauber die haben noch windeln und da tun wir was wir können in den drei jahren (.) äh mehr kriegen wir nich hin' aber wir sagen dann irgendwo bei uns wir haben das problem (.) äh diese dinge können bei uns dürfen bei uns nich so überhand nehmen denn wir haben ja n bildungsauftrag und den können wir in den vier jahren ja nich so zurückstellen (.) das geht nich wir müssen wir müssen mit den kindern arbeiten können“

In dem Interviewauszug mit einer Lehrerin, die in einer Grundschule mit einem privilegierten Einzugsgebiet tätig ist, wird deutlich, wie sich Hierarchien in die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule einschreiben und auch die Bedeutungszuschreibung beeinflussen. Daran gilt es, in der Übergangsforschung weiter zu arbeiten.

Schlüsselthemen in den Elternperspektiven

In diesem Abschnitt geht es um eine ausgewählte Skizzierung der Sichtweisen der Eltern als Akteure des Übergangs. Rekonstruiert wurden insgesamt vier auf Eltern bezogene Schlüsselthemen, nämlich Schuleintritt als biographischer und familiärer Einschnitt, Schule als fordernde Institution, Kita als positiver Ort und elterliche Verantwortung.

Der Schuleintritt stellt für die Eltern ein bedeutsames Ereignis dar. Vor dem Übergang steht er dabei als Ausdruck für den Beginn eines grundlegend neuen Lebensabschnittes im Leben von Eltern und Kind. Der Schuleintritt des Kindes erweist sich als ein Ereignis, das bei den befragten Müttern und Vätern immer auch Verbindungen zu eigenen Erlebnissen und Erfahrungen hervorruft. Der Schuleintritt der Tochter oder des Sohnes weckt Erinnerungen an das eigene Erleben dieses wichtigen Ereignisses. Die elterlichen Erzählungen über die Schule sind dabei eng mit den Dimensionen von Zeit und Raum verknüpft. Ihre Erinnerungen orientieren sich an temporären oder ortsbezogenen Markern, so dass die Bedeutung von zeitlichen und räumlichen Veränderungen durch die Schule sichtbar wird. In den Anschlüssen der Eltern an ihre eigenen Erinnerungen wird sichtbar, wie die Schule eine in vielen Wegen

einflussreiche und bestimmende Institution für diese erscheint und wie bedeutsam die eigene Schulbiographie ist, was bislang nur ungenügend reflektiert wird.

Die konkreten Gefühle, die von Elternseite mit dem eigenen Schuleintritt und dadurch vermittelt auch mit dem ihrer Kinder verbunden sind, variieren je nach den Erfahrungen der einzelnen Personen und auch angesichts des sozio-ökonomischen Hintergrundes. Auffällig ist jedoch, dass der Schuleintritt übergreifend mit großen Emotionen in Verbindung gebracht wird.

Die anhand der Interviews rekonstruierte Emotionalität tritt nach dem Eintritt des Kindes in die Schule etwas in den Hintergrund, bleibt aber durchaus präsent. Vordergründig thematisieren Eltern die funktionalen Erwartungen der Schule an das Elternhaus der jungen Schulkinder, aber es werden besonders bei schwierigen Herausforderungen die biographischen Erfahrungen aktiviert.

Darüber hinaus sind wiederum die Kategorien Raum und Zeit von Bedeutung, weil in dieser Hinsicht dem Familienalltag und der elterlichen Erziehung aus Sicht der Eltern eine höhere Verbindlichkeit abverlangt wird. Die Schule strukturiert auf eine ganz andere Weise, als es die Kita getan hat, das Leben der Familien, was für diese bedeutsam ist.

„ja das fängt ja schon morgens an ich muss ja wirklich da drauf achten dass ich mein kind (.) pünktlich inner schule hab nä (1) im kindergarten war's ja immer noch man hatte ja immer noch diese ka- ((jemand tritt ein)) diese karenzzeit nä ach ja na gut man musste halt (nich) um achte da sein man konnte auch mal um viertel nach ((jemand verabschiedet sich)) um viertel nach acht da sein nä (.) das war ja:: nä man konnte ja immer schieben man konnte ja (1) nä das is natürlich jetzt so'n punkt: äh: (.) wo wir uns erstmal so dran gewöhnen müssen“

Neben der Frage, wie schulfähig das Kind vor Eintritt in die Schule ist, thematisieren Eltern auch die Veränderungen, die sie an ihrem Kind mit Eintritt in die Schule wahrnehmen. Sie erleben diese Veränderungen auch als eine Form des Erwachsenwerdens:

„mein sohn: der is jetzt so:: auf einmal so: (.) erwachsener geworden und: nimmt die sache richtig ernst ich dachte das würde (eben) nich sofort (1) klappen (1) weil: (.) er war (.) verspielt: im kindergarten“

Diese Gegenüberstellung gibt einen wichtigen Hinweis auf das Konzept der Schulfähigkeit, bei dem die Rolle des Verspielten eine Schlüsselstellung innehat. Ein verspieltes, vielleicht gar verträumtes Kind (auch eine Beschreibung in einem Interview) hat seinen Ort primär in der Kita, die sich als Institution ebenfalls nach wie vor stark dem Vorgang des Spiels verschreibt und zunehmend mit den Bildungsansprüchen in Verbindung zu bringen versucht. Es sind diese gleich zu Beginn beobachteten Veränderungen, die Eltern als Einschnitt des Familienlebens durch die Schule thematisieren und die als spannungsreich erfahren werden.

Schlüsselthemen in den Kinderperspektiven

Für die Erhebung der Kinderperspektive wurden neben teilnehmenden Beobachtungen auch Gruppendiskussionen mit Kindern bei einer Gruppengröße von 3-4 Kindern durchgeführt. Einige Befunde aus diesem Datenmaterial sollen vorgestellt werden, weil die Gruppendiskussionen, in denen nach den kollektiven Vorstellungen gefragt wird, besonders aussagekräftig sind. Die Sichtweisen der Kinder vor der Einschulung lassen sich unter zwei Schlüsselthemen bearbeiten: Schule als Ernst des Lebens und (Neu) Ordnung des Alltags. In beiden Themen werden auch bei den Kindern Fragen der Schulfähigkeit verhandelt, denn sie erwarten erstens, dass sie anders sein müssen als in der Kita, andere Fähigkeiten benötigen und zweitens die Zeitstruktur eine Neuordnung ihres Alltags verlangt.

Die meisten Erwachsenen haben vermutlich den Spruch, mit dem früher und auch heute noch das Ritual der Einschulung begleitet wurde, gehört, vielleicht auch schon selbst einem Kind gesagt: „Jetzt beginnt der Ernst des Lebens!“. Die Frage lohnt sich, ob Kinder heute diese Denkfigur im Kopf haben oder ob ihnen eher gesagt wird „jetzt kannst du ein Liebesverhältnis zur Welt des Wissens beginnen“ oder „jetzt fängt das Leben richtig an“ oder „jetzt können dir die Erwachsenen bald nichts mehr vormachen“ oder „jetzt beginnt der Spaß des Lernens und Entdeckens“ (Andresen 2012).

In den Kindergruppendiskussionen kurz vor dem Ende ihrer Kindergartenzeit, zeigt sich, dass Kinder heute durchaus etwas mit „dem Ernst des Lebens“ anfangen können, vor allem wenn sie ältere Geschwister und durch diese schon mitbekommen haben, dass es bei den Schularbeiten manchmal Streit mit der Mutter gibt oder wenn sie gehört haben, dass man manchmal neben einem Kind sitzen muss, mit dem man sich gar nicht versteht. Auch ohne ältere Geschwister wissen sie um die große Bedeutung ganz einfacher Fragen für ihren Alltag, etwa ob die Lehrerin nett ist und nicht zu streng oder ob in der Ganztagschule das Mittagessen schmeckt. Solche Fragen, Geschichten und Überlegungen sind eine ernste Angelegenheit für Kinder. Mit dem Ernstwerden des Lebens thematisieren die Kinder in den Gruppendiskussionen das von ihnen abverlangte gezielte Lernen, worauf das knappe Zitat hindeutet:

„in der schule lernt man was und im kindergarten nicht“.

In der Schule lernt man gezielt einen bestimmten Stoff, man lernt „was“, wie das Kind anmerkt und den Unterschied zur Kita beschreibt. Anhand anderer Auszüge aus den Gruppendiskussionen wird auch der Kindergarten mit Lernen verbunden, aber die Kinder verorten dieses Lernen als beiläufige Angelegenheit. Damit werden auch körperliche Praktiken in Verbindung gebracht: Lernen in der Schule thematisieren die Kinder vor und nach dem Übergang als sitzende und meist ruhige Tätigkeit. Hier werden folglich Inkorporierungen, die körperlichen Dimensionen des Übergangs, die auch die erwachsenen Akteure andeuten, stark gemacht.

In verschiedenen Passagen thematisieren Kinder außerdem Anpassung: Sie erwarten vor dem Übergang und erfahren nach dem Übergang, dass sie sich in der Schule stärker als bisher einfügen und anpassen müssen. Auch wenn das Schulmobiliar heute nach ergonomischen Maßstäben gebaut ist und Kinder nicht mehr – wie dies bei den alten Schulbänken war – eingeklemmt sitzen müssen, thematisieren Kindergartenkinder beispielsweise, dass man in der Schule „still sitzen muss“. Ein anderes Thema der Kinderwelt vor der Schule verbunden mit ihren Gedanken, was sich ändern wird, ist der zeitliche Rhythmus. Kinder diskutieren erstens sehr kontrovers, wie lange man überhaupt die Schulbank drücken muss und wie „uralt“ man am Ende der Schulzeit wohl sein mag. Ein Mädchen glaubt, es sei schon in der „tausendsten Klasse“, wenn die kleine Schwester eingeschult wird und ein anderes Mädchen erklärt „ich weiß sogar, dass man wenn man schon ganz lange in der Schule ist, irgendwann in der Pubertät steckt“. Die bevorstehende Schulzeit kommt folglich Kindern zunächst einmal unendlich lang vor.

Sodann stellen Kinder sich eindringlich die Frage, wie eigentlich so eine „Stunde“, die zeitliche Struktur in der Schule vorgegeben durch die Unterrichtseinheit, aussehen mag und ob sie sich während dieser Zeit auch einmal zurückziehen, abschalten dürfen. Insgesamt ist für Kinder die zeitliche Ordnung des Tages von großer Bedeutung. Dies zeigt sich an einer Passage, in der die Kinder Zeitdruck, den sie in der Schule erwarten, verhandeln:

B: das ist anders weil in dem in der schule darf man nicht spielen da muss man (1) da muss man auch schneller essen

K: schneller essen?

A: nein das muss man eigentlich nicht

B: doch das muss [man weil sonst

A: [eigentlich gibts da auch noch ne pause aber so (1) wenn man essenskind ist dann kann man da auch mittagessen [und beim mittagessen (.) (B stößt As Kopf) und beim mittagessen kann man sichs dann gemütlich machen

M: [aha

B: A:: (3) man muss schnell essen damit man den unterricht nicht verpasst hhh und wenn man essenskind ist kann man sichs nicht sich gemütlich machen [dann muss man auch schnell essen damit man die nächste stunde nicht verpasst

Diese Passage ist ein eindrückliches Beispiel für den Ertrag, Kinder selbst als Experten einzubeziehen und insbesondere mit Blick auf die Bewältigung von Übergängen, die im Vorfeld relevanten Erwartungen, aber auch Ängste, ihre Thematisierungsweisen zu rekonstruieren. Das Konzept der Schulfähigkeit verhandeln die Kinder vor dem Übergang als Fähigkeit, sich den zeitlichen und räumlichen Reglementierungen zu unterwerfen.

II.1.2.3. Rekonstruktion und Analyse der Habitus

Auf der Basis der Auswertung der Interviews im Teilprojekt Köln in Berliner Institutionen erfolgt hier eine Darstellung und Diskussion rekonstruierter Typen von Habitus in den verschiedenen Gruppen. Sie bieten ungleichheitstheoretisch relevante Perspektiven, die in diesem Rahmen jedoch nicht weiter vertieft werden können.

Zur theoretischen und methodologischen Verortung des Ergebnisausschnitts

Die Ergebnisse zur Typenentwicklung der vorliegenden Studie basieren auf der induktiven Vorgehensweise der Habitushermeneutik sowie der praxeologischen Typenbildung der Dokumentarischen Methode in sinngenetischer Hinsicht. Weiterhin handelt es sich bei den Typologien um realtypische Konstruktionen. Bei der Auswertung des Interviewmaterials wurden nach der formulierenden und reflektierenden Datenanalyse im Sinne der Dokumentarischen Methode zunächst für jede Akteursgruppe eine spezifische Heuristik und zu jedem Interview eine Fallbeschreibung erstellt. Diese Fallbeschreibungen dienten der Entwicklung der Typologien, die mithilfe von Diagrammen mit jeweils einer vertikalen und einer horizontalen Achse entwickelt wurden, die jeweils ein Kontinuum zwischen zwei Polen darstellte, die in einem diskursiven Interpretationsprozess im Team aus den Orientierungen in den Daten konstruiert worden waren.

Auf der Basis der dokumentarischen Interpretation der Interviewdaten sowie unter Heranziehung von Daten aus den teilnehmenden Beobachtungen werden im Folgenden Typologien dargestellt, die die verschiedenen Dimensionen der Differenz von Herkunft, milieubezogenem Habitus, beruflichem Habitus sowie institutionellen Praktiken und Normen fokussieren. Die Herausarbeitung der Typen beruht auf der Identifizierung von zentralen Kategorien in den qualitativen Daten gemäß dem beschriebenen Vorgehen. So wurden entsprechend dem Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung nach Kluge (2000) vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses relevante Praktiken und Prozesse der Ungleichheitsreproduktion sowie wirkmächtige Differenzaspekte der Wirklichkeitskonstruktion und der Perspektiven auf die Transitionsphase durch die unterschiedlichen Akteur*innen rekonstruiert. Daraufhin wurden in intensiven interpretativen Prozessen anhand von Fallbeschreibungen und ihrer Kontrastierung akteursbezogene Dimensionen und „Extrempole“, die aus den Daten emergieren, herausgearbeitet und auf ihre Tragfähigkeit und Trennschärfe anhand der Daten geprüft. Dabei wurden die verschiedenen Fälle entlang des sich im Sinne des bourdieuschen Raummodells ergebenden Achsensystems auf jeder Achse innerhalb eines Kontinuums eingeordnet, so dass sowohl die einzelnen Fälle zueinander als auch jeder Fall in Bezug auf die Achsen und die damit verbundenen Kategorien relationiert werden konnten. Die Achsenkonstruktion orientierte sich an aus den Daten rekonstruierten Habituskategorien, die theoretisch mit der Milieutheorie nach Vester et al. kontextualisiert wurden. Damit wird sowohl anhand der Achsen der entsprechende Merkmalsraum (vgl. Kluge 2000) des jeweiligen (an Realtypen orientierten) Typus als auch die damit verbundenen theoretischen Annahmen und Einordnungen (vgl. Kelle/Kluge 1999) nachvollziehbar.

Habitus in der Kita: Eine Typologie der Erzieher*innen

Die folgende Darstellung bildet die Verhaltenserwartung der Erzieher*innen ab, welche sie im Hinblick auf die Übergangsphase für Kinder formulieren. Dabei geht es mit Blick auf Schulfähigkeitsvorstellungen um die Frage, ob sich die Kinder eher an den Erwartungen und Voraussetzungen der Schule orientieren sollen oder ob sich umgekehrt die Schule an den kindlichen Bedürfnissen orientieren sollte. Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang von Interesse, was die Erzieher*innen im Übergang und für das Bestehen der Kinder in der Schule für wichtig halten. Als zentraler Orientierungsrahmen der Erzieher*innen stellt sich darüber hinaus in vielen Interviews die geforderte und erlebte Anerkennung, die sie als Fachkräfte von Seiten der Schule oder der Eltern erfahren oder nicht, heraus. Im Kontext dieses Bedürfnisses nach Anerkennung verorten sich die befragten Erzieher*innen entweder mit Selbstbehauptung oder Unterordnung gegenüber den Anforderungen der Schule. Die Datengrundlage für diese Typologie stellen die Daten aus den Interviews mit den Erzieher*innen und Leitungen der Kindertageseinrichtungen dar.

Die Erzieherin im Typ A („Leistungsorientierung“) stimmt als einzige Erzieherin mit einer Einstellung und Verhaltenserwartung überein, die mehrheitlich den professionellen Akteuren in der Institution Schule entspricht. Sie stellt damit einen besonderen Fall dieser Kategorie dar, da alle anderen Erzieher*innen diese Sichtweise kategorisch ablehnen. Unter ihnen besteht dagegen ein starker Konsens darüber, dass Schule entgegen ihrer Praxis sich an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder orientieren sollte. Im Typ A wird die Enttäuschung über das niedrige Kompetenzniveau des Kinderklientels in ihrer Einrichtung zur Grundlage für die Befürchtung von negativen Einflüssen auf den – wie sie sagt - ohnehin schon geschädigten Ruf der Einrichtung. In diesem Zusammenhang erfolgen Schuldzuweisungen an Eltern. Ihnen werden ungenügende Erziehungs- und Bildungsvermittlungskompetenzen vorgeworfen. Neben einer Defizitperspektive auf Eltern und Kinder wird den Eltern die Verantwortung für Wissensvermittlung und Erziehung zugewiesen, während die Erzieherin sich selbst wenig Selbstwirksamkeit und Einflussoptionen zuschreibt, wenn Eltern ihrem „Auftrag“ nicht gerecht werden. Aufgrund des Unvermögens und der Kompetenzdefizite der Eltern kann sie demnach ihrem eigenen Bildungsauftrag als Erzieherin nicht erfolgreich gerecht werden. Damit schreibt die Erzieherin den Eltern die Verantwortung für ein pädagogisches Scheitern zu. Dies kann als Verantwortungsverlagerung aus dem institutionellen in den familialen Kontext gelesen werden. Mögliche institutionsseitige Lösungsstrategien oder eine Kompensation mangelnder Bildungserfahrungen durch die Fachkraft werden nicht benannt. Die Erzieherin konstruiert sich somit als wenig bzw. nicht kompetent, selbstwirksam und handlungsmächtig. Gleichzeitig erfolgt aufgrund einer resignierten und unzufriedenen Haltung und der Erfahrung geringer schulischer Anerkennung und Wertschätzung eine Unterordnung gegenüber der Institution Schule.

Die Erzieher*innen in Typ B („Selbstbewusstsein und Stärke des Kindes“) betrachten das Kind als eigenständigen, stolzen, willensstarken und kompetenten Akteur. Ihr Bildungsziel besteht

in der Vermittlung von Bildungsgelegenheiten hinsichtlich einer, wie sie sagen, ganzheitlichen Persönlichkeitsentfaltung und einer Erziehung zu Selbstbewusstsein und Sozialkompetenz. Zum Teil wird hier auch die Fähigkeit zum Widerstand gegenüber einem Leistungsdruck von Seiten der Eltern und der Schule in den Überlegungen ausdrücklich thematisiert. Diese Erzieher*innen gehen davon aus, dass sich die Erwartungen und Forderungen von Schule und Eltern negativ auf die eigenständige Entwicklung, Entfaltung und das Selbstbewusstsein der Kinder auswirken können. Ein wesentlicher Kritikpunkt dieser Erzieher*innen ist es, dass sich der Leistungsdruck, die Überforderung sowie die Überbehütung und die (Ablösungs-)Ängste der Eltern auf ihre Kinder übertragen. Ähnlich wie bei den Typ A und C erleben einige Erzieher*innen des Typ B eine geringe Anerkennung und Wertschätzung ihrer Arbeit von Seiten der Schule oder durch die Eltern. Im Gegensatz zu den anderen beiden Typen verfügen diese Erzieher*innen jedoch über Strategien, um sich gegenüber der Schule zu behaupten. Einerseits betonen sie die Qualität, die Relevanz, die Bildungsbedeutsamkeit ihrer Erzieher*innenarbeit sowie ihre eigene Kompetenz, indem sie spezifisches Wissen präsentieren. Darüber hinaus stellen sie z.T. die Institution Kita und ihre Bildungsmethoden als tendenziell kompetenter und kinderfreundlicher dar als die der Schule, was sie mit einer Kritik an Schulkulturen und Unterrichtslogiken verbinden. Mit dieser Haltung der Erzieher*innen ist eine stärkere Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit, Wertschätzung und Positivperspektive auf Eltern und Kinder sowie eine ausgeprägte Handlungsmacht verbunden. Bei einer gelingenden Kooperation mit der Schule scheint somit die Notwendigkeit, sich selbst gegenüber der schulischen Institution zu behaupten, weniger stark ausgeprägt und es wird eine stärkere Einbindung, Mitgestaltung und Anerkennung durch die Schule erlebt. Diese Zufriedenheit entsteht laut diesen Erzieher*innen, wenn die Initiative für den Austausch von beiden Einrichtungen, der Kita und der Schule, ausgeht und nicht eindimensional verläuft. Darüber hinaus erleben es die Kita-Erzieher*innen als Wertschätzung, wenn der Austausch durch Vereinbarungen konzeptionell und rechtlich verankert und zuverlässig ist.

Bei den Erzieher*innen in Typ C („Kind schützen und behüten“) findet eine Erörterung von Gefährdungsideen und Ängsten in Bezug auf die Entwicklung der Kinder in der Schule statt. Neben Mitleid wird den Kindern ein geringes Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entgegengebracht. Im Kontrast zu dem Kinderbild der Erzieher*innen in Typ B, die von einem starken und widerstandsfähigen Kinderbild überzeugt sind, werden Kinder aus der Perspektive der Erzieher*innen in Typ C als schutzbedürftig, hilflos und verletzlich betrachtet. Es werden viele Gründe für die Kinder sich zu fürchten aufgezählt. Aufgrund prekärer Lebensverhältnisse oder der Konfrontation mit dem Schularzt und den Lehrer*innen und Mitschüler*innen in der Schule, laufen die Kinder Gefahr unterzugehen. Vor diesem Hintergrund plädieren die Erzieher*innen des Typ C im Konsens mit den Erzieher*innen des Typ B für eine Orientierung von Schule an den Bedürfnissen der Kinder. Im Gegensatz zu Typ B wird das Kind innerhalb der Perspektive des Typ C jedoch nicht als eigenständig, aktiv, selbstwirksam und handlungsmächtig konstruiert sondern als hilflos, ängstlich, passiv und bedürftig.

Habitus in der Schule: Eine Typologie der Lehrkräfte

Zu Beginn der Befassung mit den Forschungsfragen war eine Hypothese, dass sich bei den Lehrer*innen pädagogische Orientierungen innerhalb eines Kontinuums zwischen einer Ausrichtung an schulischen Erwartungen bzw. kindlichen Bedürfnissen zeigen würden. In den Äußerungen der Lehrer*innen wird jedoch eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Scholorientierung sichtbar. Daher ließen sich nur zwei Realtypen konstruieren, wobei als Idealtypen denkbar wäre, dass sich auch ein Typ C und D mit einer stärkeren Kindorientierung konstruieren ließe.

Die Lehrer*innen des Typ A („Leistungsorientierung und Selbständigkeit“) vertreten die Ansicht, dass Kinder v.a. Selbständigkeit, einen kompetenten Umgang mit schulischen Arbeitsmaterialien, kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten und Vorkenntnisse sowie deutsche Sprachkenntnisse in die Schule mitbringen sollen, damit die Schule an diesen Kompetenzen der Kinder anknüpfen kann. Hierbei wird insbesondere der kompetente Umgang mit den Arbeitsmaterialien in den Vordergrund gestellt und von den Schulleitungen das Vorhandensein von Vorkenntnissen betont. Erklären lässt sich dieser Sachverhalt damit, dass der zentrale Bezugspunkt der Lehrer*innen die erfolgreiche Durchführung des Unterrichts ist und die Schulleitungen stärker auf die Außendarstellung ihrer Einrichtung fokussiert sind. Die Schulleitungen und Lehrer*innen, welche dem Typ A zuzuordnen sind, vertreten ähnliche Vorstellungen. Gemeinsam mit dem Typ B lässt sich eine ähnliche Bewertung des Kontaktes zur Kita finden. Beide Typen weisen generell eine wertschätzende und anerkennende Perspektive auf den Austausch und die Arbeit der Kita auf. Es besteht eine Zufriedenheit mit der Schulvorbereitung der Kita und die Kita wird als Bildungsinstitution anerkannt. Dies lässt sich daran festmachen, dass beispielsweise ein Interesse an dem Sprachlerntagebuch formuliert wird. Aber auch das Eltern- und Schüler*innenklientel wird durch die pädagogischen Akteure dieses Typs wertschätzender und rücksichtsvoller betrachtet. Generell erfolgt die Einschätzung der Eltern und Kinder differenzierter und reflektierter und weniger auf der Ebene von Schuldzuweisungen und Abgrenzungen, wie es bei Typ B der Fall ist. Es wird deutlich, dass die Lehrer*innen im Vergleich zu den Schulleitungen intensiver in den Austausch mit den Kitas involviert sind. Die professionellen Akteure dieses Typs betonen Potenziale sowie Ressourcen ihrer Einrichtung. Im Kontrast zu Typ B lässt sich eine eher optimistische Haltung sowie eine Ressourcenorientierung mit Blick auf Kinder und Familien finden.

Die Lehrer*innen in Typ B („Anpassung an institutionelle Regeln“) erwarten von den Schulkindern ‚gewisse Grundformen des Miteinanders‘, welche sie als nicht vorhanden oder als schwach ausgeprägt beschreiben. Diese Erwartungsnormen umfassen die Unterordnung gegenüber schulischen Logiken, Stillsitzen, Zuhören, Disziplin sowie Umgangsformen wie Höflichkeit, Pünktlichkeit und Taktgefühl und werden als Notwendigkeit für erfolgreiche Unterrichtsteilnahme formuliert. Die Pädagog*innen in Typ B konstruieren Schule somit als Institution, die auf diese Kompetenzen der Kinder angewiesen ist. Im Zusammenhang mit diesen Erwartungen wird eine z.T. defizitäre Perspektive auf Eltern und Kinder entworfen und

darüber hinaus eine Verantwortungszuschreibung an Eltern formuliert, ihren Kindern sprachliche, intellektuelle und soziale Vorkenntnisse zu vermitteln. Die Lehrer*innen dieser Kategorie gelangen jedoch zu der Einschätzung, dass die Eltern, mit denen sie es zu tun haben, dieser Verantwortung nicht gerecht werden. Gleichzeitig besteht eine starke Kritik an sowie eine Enttäuschung über die Bildungsarbeit der Kita, die als unzureichend beschrieben wird. Infolgedessen besteht eher ein Desinteresse an der Kooperation mit der Kita. Das Verhältnis zur Kita erscheint hier als eher hierarchisch strukturiert und nicht auf Augenhöhe oder dialogisch ausgerichtet zu sein. Die Kita wird durch die Lehrer*innen nicht als Bildungseinrichtung wahrgenommen, da sie ihren Bildungsauftrag nicht erfolgreich erfüllt. Darüber hinaus scheint weniger ein Interesse an Austausch zu bestehen, sondern die einseitige Forderung, dass die Kita ihre Arbeit erledigen und der Schule zuarbeiten soll. Vor dem Hintergrund dieser Kritikpunkte an Kita, Eltern und Kindern entsteht die Konsequenz auf Seiten der professionellen Akteure, dass die Schule an keinen oder nur wenigen bildungsrelevanten Kompetenzen der Kinder anknüpfen könne, da diese kaum vorhanden seien und nicht durch die Kita vermittelt würden.

Beiden Lehrer*innentypen ist gemeinsam, dass sie Forderungen an Kinder und Eltern formulieren und sich als Institution aus der Verantwortung für Bildungsteilnahme ausnehmen. Kinder sollen sich an schulische Erwartungen anpassen und nicht die Schule an die Voraussetzungen der Kinder. Eine Orientierung an kindlichen Bedürfnissen hat sekundäre Bedeutung. Die zentrale Erwartung an Kinder im Übergang ist eine Anpassung an Forderungen und Notwendigkeiten der Schule, um einen erfolgreichen Unterricht zu gewährleisten: entweder im Hinblick auf die Befolgung von institutionellen Regeln oder der Erbringung von Leistung und Selbständigkeit.

Habitus in der Familie: Eine Typologie der Eltern

Mit Blick auf die Eltern richtete sich ein Augenmerk auf die Rekonstruktion von Orientierungsmustern, die als zentrale Werteorientierungen (Leistung oder Wohlbefinden) und Befähigung von Kindern (Selbstbewusstsein und Selbständigkeit) im Übergang sowie als Handlungsmacht der Eltern im Hinblick auf den kindlichen Bildungserfolg sowie als Schulvorbereitung zwischen Gestaltung und Reaktion identifiziert werden konnten.

Die Eltern des **Typ A** zeichnen sich dadurch aus, dass sie Bildung als Gut für den gesellschaftlichen Aufstieg betrachten und eine hohe Bildungsaspiration aufweisen. Sie konstruieren ihr Kind als aktiv, handlungs- und leistungsfähig und wollen es offensiv dabei begleiten, in die (Leistungs-)Gesellschaft hineinsozialisiert zu werden. Prinzipiell sehen diese Eltern eher zuversichtlich in die Zukunft des Kindes und gehen davon aus, dass über eine Leistungsorientierung des Kindes Bildungserfolg und Teilhabe gesichert werden können. Dafür bedarf es ihrer Ansicht nach entsprechender Anstrengungen, bei denen sie das Kind unterstützen. Grundsätzlich erleben sich die Eltern des Typ A als handlungsmächtig im Hinblick auf die Zukunftsgestaltung und den Bildungserfolg ihrer Kinder. Der Typ A steht wie der Typ B für ein an den Ort Schule gebundenes Bildungsverständnis, was bedeutet, dass sich diese Eltern v.a. an den vorgegeben institutionellen Anforderungen orientieren. Die

Institution Schule ist für die Eltern des Typ A primärer Bezugspunkt für Bildung. Auf den Stellenwert von informeller Bildung bzw. Bildungsleistungen der Kindertageseinrichtung wird nicht weiter eingegangen. Wie bei den Eltern des Typ B wird Selbständigkeit als grundlegendes Moment für Schulfähigkeit betrachtet. Wertorientierungen wie Rationalität (im Sinne von rationalen Überlegungen, die den Bildungserfolg betreffen), Disziplin und eine „Ellenbogenmentalität“ sind für die Eltern des Typ A kennzeichnend und handlungsleitend. Im Vergleich zu den Eltern der Typen B und D lassen sich die hier zugeordneten Eltern vor ihrem soziokulturellen Hintergrund und ihrer Ressourcenlage als eher privilegiert bezeichnen.

Die Eltern des **Typ B** erfahren sich und ihr Kind eher als ausgeliefert gegenüber einer Gesellschaft, die Leistung erwartet. Vor diesem Hintergrund erfahren sie sich als weniger handlungsmächtig und selbstsicher als die Eltern von Typ A, streben jedoch an, die Kinder in einen leistungsorientierten Habitus hinein zu erziehen. Sie sehen Leistung als Möglichkeit, sich und ihr Kind abzusichern, blicken dabei zwar sorgenvoll in die Bildungszukunft des Kindes und gehen aber davon aus, dass eine starke Anstrengung ermöglicht, einen gewissen gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Erfolg zu realisieren. Im Gegensatz zum Typ D, der sich wie der Typ B als tendenziell unsicher im Hinblick auf den kindlichen Bildungserfolg beschreiben lässt, sehen sie jedoch Strategien und Lösungsmöglichkeiten für bevorstehende Probleme innerhalb ihres Blickfeldes. Selbständigkeit nimmt für die Eltern des Typ B, wie auch beim Typ A, einen hohen Stellenwert für die Schulfähigkeit ihrer Kinder ein. Analog zum Typ A zeichnet sich auch der Typ B durch ein am Ort der Schule orientiertes, formales Bildungsverständnis aus. Hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Hintergründe sowie ihrer sozialen Ressourcen können die Eltern des Typ B als nicht so privilegiert und im Vergleich zu den Typen A und C als eher benachteiligt beschrieben werden, da einige Eltern zum Typ B zählen, die über ein vermutlich weniger gesichertes Einkommen verfügen. Außerdem lassen sich innerhalb des Typs B weniger berufstätige Eltern finden, als dies bei den Fällen A und C der Fall ist. Gleichzeitig lassen sie sich von den Eltern des Typ D abgrenzen, die über noch weniger monetäre Ressourcen verfügen.

Die Eltern, die in **Typ C** eingeordnet sind, orientieren sich vor allem daran, dass es dem Kind gut gehen und sein Wohlbefinden gesichert werden soll. Dabei spielt weniger Leistung eine Rolle als die Betonung der Ermöglichung von Selbstentfaltung auf Seiten des Kindes und die Stärkung seines Selbstbewusstseins³ - auch in Kontrast zu möglichen institutionellen Anforderungen. Diese Eltern gehen sehr zuversichtlich davon aus, dass das Kind eine erfolgreiche Bildungskarriere absolvieren wird und haben keinerlei Zweifel daran, dass dies eintreten wird. In diesem Zusammenhang gehen sie davon aus, dass für das Kind eine freie Entfaltung seiner Interessen im Gegensatz zu einer engen institutionellen Disziplinierung förderlich ist und unterstützen es dabei nach Kräften. Diese Eltern zeichnen sich durch eine starke Zuversicht, (Selbst-) Sicherheit sowie ein großes Vertrauen in die

³Auch im Sinne des „sense of entitlement“ nach Lareau (2003)

Bewältigungskompetenzen ihrer Kinder sowie in ihre eigenen Partizipationsoptionen aus und ihre Erzählungen sind von einer grundlegenden und weitreichenden Handlungsmächtigkeit geprägt. Die Eltern des Typ C thematisieren sich als besonders einflussreich und erleben, dass ihre Belange und Forderungen gehört werden. Was nicht so ist, wie es sein soll (Schulzuweisung, Lehrerverhalten,...) wird passend gemacht, da es als möglich erachtet wird, Bedingungen und Umstände umzugestalten. Entscheidungen der Institutionen müssen nicht hingenommen werden, da die Eltern des Typ C das Gefühl und die Mittel haben, einzugreifen und zu intervenieren. Sie erleben sich nicht als Spielball der Verhältnisse, wie es häufig in den Aussagen der Eltern des Typ D deutlich wird. Visionäre, nicht-materielle, innovative, ästhetische und idealistische Werte sind kennzeichnend für den Typ C. Das Streben nach Autonomie, Individualismus und Ästhetik ist zentral. Diese tief verinnerlichte Werte und Prinzipien prägen den Lebensstil der Eltern des Typs C erheblich und wirken sich auf ihre Einstellungen, Einflussoptionen und auf ihre Handlungsmächtigkeit stabilisierend aus. Im Gegensatz zu den Typen A und B zeichnet sich der Typ C durch ein institutionell ungebundenes Bildungsverständnis aus. Während sich die Eltern der Typen A und B stärker an die Institution Schule binden, orientieren sich die Eltern des Typ C stärker am Bezugspunkt ihres eigenen Lebens und dem Ideal des lebenslangen Lernens. Hinsichtlich der Bildungsaspiration konzentrieren sich diese Eltern nicht lediglich auf das bestmögliche Bestehen ihrer Kinder in der Schule. Die Bildungsbestrebungen sollen ihren Kindern vielmehr ein erfolgreiches Vorankommen ihrer Kinder in der Zukunft garantieren. Ihnen geht es somit nicht darum, den Anforderungen der Schule gerecht zu werden, sondern die eigenen Anforderungen gegenüber der Schule durchzusetzen. Im Kontrast zu den anderen beiden Typen steht also eher ein ganzheitliches, lebenslanges Lernen der Kinder im Fokus. Über den schulischen Bildungsweg hinaus werden schon zu diesem Zeitpunkt z.T. akademische Bildungsziele und eine Persönlichkeitsbildung des Kindes anvisiert. Eine sorgfältig geplante Persönlichkeitsbildung des Kindes soll dem Kind nicht nur in der Schule sondern für sein weiteres Leben Erfolge sichern. Eine reaktive Orientierung an institutionellen Anforderungen findet hier nicht statt. Stattdessen verhalten sich die Eltern unabhängig, proaktiv und autonom gegenüber schulischen Erwartungen und Logiken. Viele Eltern betonen die Bildungsbedeutsamkeit der Familie und den Stellenwert informeller Bildung durch eine anregende Freizeitgestaltung im Sinne von z.B. Sport- oder Musikunterricht außerhalb der Schule. Im Vergleich zu den drei anderen Typen kann der Typ C auch als „innovativer Gestalter“ bezeichnet werden. In diesem Sinne können ihre Haltungen und Strategien als konträr zu denen des Typ D betrachtet werden. Die Eltern gehen sehr optimistisch und offensiv mit dem kindlichen Bildungserfolg um und verfügen über ausgeprägte Strategien, Lösungswege und Ressourcen. Selbstbewusstsein wird als zentrale Eigenschaft gesehen, die Schulfähigkeit ermöglicht. In diesem Punkt vertreten die Eltern des Typs C eine ähnliche Einstellung wie die Eltern des Typs D. Im Hinblick auf den soziokulturellen Hintergrund der Eltern kann der Typ C als tendenziell homogen beschrieben werden. Bis auf eine Mutter sind alle vier weiteren Mütter in akademischen Berufen erwerbstätig und leben in Partnerschaften.

Eltern des **Typ D** zeichnen sich durch eine ausgeprägte Unsicherheit und deutliche Zukunftssorgen aus. Diese sind bei einigen auch verbunden mit einer enttäuschten und kritischen Haltung gegenüber dem Schulsystem. Sie sind nicht sicher, ob ihre Kinder einen erfolgreichen Bildungsweg beschreiten, vielmehr wird potentiell von einem Scheitern der Kinder ausgegangen. Es bestehen Ängste vor sozialem Abstieg und davor, den Kindern in der Schule nicht genügend Unterstützung bieten zu können. Im Zusammenhang mit diesen Gefährdungsideen tauchen bei diesen Eltern auch oft Abgrenzungsstrategien gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund und erwerbslosen Eltern auf. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich eine Orientierung dieser Eltern auch am Sichern des Wohlbefindens ihrer Kinder, die allerdings eine andere Ausprägung hat als die der Eltern in Typ C. Im Gegensatz zu deren Zuversichtlichkeit und der damit verbundenen Idee der Ermöglichung von Wohlbefinden, ist die Ausrichtung der Eltern von Typ D eher von dem Gefühl der Notwendigkeit, der Sorge und einer reaktiv-verteidigenden Haltung geprägt, in der es darum geht, die Kinder vor einer zu frühen – entmutigenden, bedrohlichen – Institutionalisierung zu schützen. Dabei wird alles, was innerhalb der Bildungsinstitution passiert (auch außerschulische Aktivitäten) als Stress thematisiert, vor dem das Kind im privaten Schutzraum des familiären Zuhause durch möglichst kurze Aufenthalte in der Institution geschützt werden soll. Bis auf einen Vater zeichnen sich die Eltern dieses Typs durch eine tendenzielle Handlungslosigkeit und Orientierungslosigkeit aus, welche sich hemmend auf die Zielsicherheit und den Bildungserfolg der Kinder auswirken. Habitushermeneutisch zeigen sich bei ihnen Prinzipien wie Geselligkeit, Solidarität, Grobgeschmack und Hedonismus sowie eine eher abwartende und materiell ausgeprägte Haltung. Neben Gefühlen von Unzufriedenheit, Enttäuschung, Resignation und Fatalismus herrscht bei vielen Eltern das Gefühl vor, „zu kurz gekommen zu sein“. In Abgrenzung zu den Typen A und B lässt sich beim Typ D (wie beim Typ C) ein Bildungsverständnis ausmachen, das sich – allerdings hier über eine Negativabgrenzung - nicht an dem Ort Schule, sondern am Ort des eigenen Lebens orientiert. Wie beim Typ C werden auch hier Potenziale informeller Bildungsangebote angesprochen und als hilfreich sowie wirksam eingeschätzt. Eine Analogie zum Typ C besteht ebenfalls darin, dass sich auch diese Eltern nicht so sehr an den Anforderungen und Regeln der Schule orientieren, wie dies bei den Elterntypen A und B der Fall ist, allerdings aus dem Gefühl des Scheiterns und der Resignation, den institutionellen Anforderungen gegenüber. Darüber hinaus wird auch der Versuch unternommen, die eigenen Kinder vor übersteigertem Leistungsdruck und hohen Leistungserwartungen der Schule zu beschützen. Angestrebt wird, dass sich die Kinder im ‚Hier und Jetzt‘ und unabhängig von ihren schulischen Leistungen möglichst wohl und zufrieden fühlen können. Anders als bei Typ C ist der Grund hierfür jedoch das Gefühl einer Bedrohung durch die (als unzureichend und überfordernd wahrgenommene) Institution.

Als zentraler Aspekt für Schulfähigkeit wird, wie beim Typ C, Selbstbewusstsein formuliert. Im Gegensatz zu den Eltern des Typ C, die als unbesorgte, offensive „Gestalter“ bezeichnet werden können, lassen sich innerhalb des Typs D viele „Resignierte“ und „Zweifler“ finden.

Während die Eltern des Typs C über Visionen und vorausschauend geplante Strategien verfügen, erscheinen die Eltern des Typ D vielmehr visionslos und reaktiv bzw. passiv.

Bis auf eine Mutter sind alle weiteren fünf Eltern alleinerziehend. Hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrundes stehen die Eltern des Typ D in deutlichem Kontrast zu den Eltern des Typ C. Während die Eltern des Typ C über höhere (meist akademische) Berufsabschlüsse verfügen und mehrheitlich verheiratet oder in Lebenspartnerschaften sind, sind die Eltern des Typ D häufiger alleinerziehend, erwerbslos oder in Berufen mit vermutlich deutlich geringerem Einkommen angestellt. Zumindest vor dem Hintergrund der Berufe sowie der (nicht) vorliegenden Berufstätigkeit kann bei den Eltern des Typ D von einer geringeren monetären Ressourcenlage und von eher benachteiligten Lebensverhältnissen ausgegangen werden als bei den Eltern des Typ C.

II.1.2.4. Übergreifende Themen bzw. Herausforderungen für die Gestaltung von Übergängen

In diesem Abschnitt geht es abschließend um einen Überblick über die, durch die Triangulation aller Daten herausgearbeiteten, zentralen Herausforderungen für die Gestaltung des Übergangs. Aufgrund des begrenzten Umfangs können diese Herausforderungen nur benannt und kurz beschrieben werden. Auch hier wird auf weitere Publikationen aus dem Projekt verwiesen.

Auf der Basis aller Auswertungen, sind folgende Herausforderungen für die Gestaltung von Übergängen zu nennen:

- Anerkennung
- Rolle des Kindes
- Verantwortung
- Passung
- Biographische Verortung
- Umgang mit Ungleichheit

Anerkennung als Problem, das alle erwachsenen Akteure offen oder aber als latentes Thema verhandeln, ist als Phänomen der Bildungsforschung nicht neu (Richter/Andresen 2012). Auch in dieser Untersuchung tritt sie als Herausforderung insbesondere auf Seiten der Fachkräfte in der Kita deutlich hervor. Sie erörtern auf unterschiedlichen Ebenen einen Mangel an Anerkennung ihrer bisherigen Tätigkeit, ihrer Bemühungen, den neuen Anforderungen hinsichtlich der Übergangsgestaltung und Bildungsansprüche insbesondere durch die Institution Schule, gerecht zu werden. Unterschieden wird jedoch, je nach konkreten Erfahrungen bei der Übergangsgestaltung, zwischen einzelnen Akteuren. Die Habitusanalyse hat zudem anhand der Anerkennungsthematik aufgezeigt, mit welcher unterschiedlichen Ressourcen Erzieher*innen ausgestattet sind, das gesellschaftlich verankerte Anerkennungsdefizit auszugleichen.

Die Rolle des Kindes wird in nahezu allen Interviews und von allen Akteursgruppen ausführlich behandelt. Als Herausforderung der Übergangsgestaltung sind hier auch die Bilder vom idealen in Abgrenzung zum realen Kind einbezogen. Ebenso gehören in diesen Zusammenhang die fachlichen Vorstellungen von Kindesgemäßheit bezogen auf die Rollen, die Kindern im Übergangsprozess zugeschrieben werden und die sie sich selbst zuschreiben. Auch das Schlüsselthema Bedürfnisse ist als Herausforderung für die Übergangsgestaltung zentral. Die Typologie der Eltern hat zudem aufgezeigt, wie stark die unterschiedlichen Typen auch durch die jeweilige Sicht auf das eigene Kind und das Kind an sich geprägt sind. Haben Eltern die Vorstellung, das Kind müsse primär durch die Familie vor den Übergriffen der Institutionen geschützt werden, so richten sie auch ihren eigenen Anteil der Übergangsgestaltung danach aus.

Verantwortung gehört generell zu den zentralen Themen der Gestaltung des Aufwachsens. Die im Rahmen der Untersuchung stark gemachte Frage nach der Befähigung der unterschiedlichen Akteure bietet einen einschlägigen Zugang zu den unterschiedlichen Zuschreibungen und Anrufungen von Verantwortung einerseits und dem individuellen Eindruck, der Verantwortung gerecht werden zu können oder aber legitimiert zu sein, diese zurückzuweisen.

Passung ist ein auch ungleichheitstheoretisch zu wendender Begriff, der in der Theorie Bourdieus eine wichtige Rolle spielt. Passung schließt hier an den Umgang mit zugeschriebener Verantwortung an und bietet analytisch eine querliegende Perspektive zu den erstellten Typologien. Für die Gestaltung von Übergängen liegen unterschiedliche Fragen nahe, etwa ob die jeweiligen Vorstellungen des Informationsaustauschs auf Seiten der Kita und der Schule zueinander passen oder wie die unterschiedlichen sozio-ökonomischen Kontexte in Familien den unterschiedlichen Akteuren und die mit ihnen in Verbindung gebrachten Institutionen zueinander passen. Hier lassen sich auf der Basis der ausführlichen Analysen im Rahmen des Projektes verschiedene Aspekte für einen Praxistransfer ziehen.

Umgang mit Ungleichheit ist eine generelle Anforderung an Professionelle im pädagogischen Feld. In der Phase des Übergangs, die auch angesichts ungleicher Lebensverhältnisse als Unsicherheit oder gar Bedrohung wahrgenommen werden kann, ist erstens eine Sensibilisierung für die Gestaltung wesentlich und zweitens die systematische Arbeit, Ungleichheit zumindest nicht zu verstärken durch institutionelle Logiken, Thematisierungsweisen und Habitus. Eine möglicherweise anschlussfähige Perspektive, die für die Gestaltung auf die Haltungen der Akteure zielt, bieten der Befähigungsansatz des Capability Approach und der Blick auf Child Well-Being.

Biographische Verortung ist ein Phänomen, das sich als Herausforderung nicht nur in Krisen, sondern auch in Übergängen zeigt. Im Rahmen dieser Untersuchung trat das besonders in den Elterninterviews hervor. Dass und wie die eigene Bildungs- oder aber Schuleintrittsbiographie wirksam wird, sollte zumindest auch professionell stärker bedacht werden, auch wenn für die konkrete Gestaltung nicht auf einzelne biographische Erfahrungen alltagspraktisch eingegangen werden kann.

Ausgehend von diesen sechs skizzierten Herausforderungen lassen sich weitere Perspektiven auf die Gestaltung von Übergängen, auf die Verständigung über Schulfähigkeit und die Befähigung der beteiligten Akteure entwickeln.

II.2. Die wichtigsten Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

Teilprojekt Frankfurt

FKZ: 01NV1007 (17%)

Ausgaben, Gesamt:	16.384,70 €
Personalkosten:	13.254,57 €
Sachkosten:	474,57 €
Werkverträge und Fremdleistungen:	1.896,04 €
Reisekosten:	759,52 €

FKZ: 01NV1008 (83%)

Ausgaben, Gesamt:	80.069,07 €
Personalkosten:	64.732,16 €
Sachkosten:	2.317,47 €
Werkverträge und Fremdleistungen:	9.257,13 €
Reisekosten:	3.762,31 €

FKZ:01NV1008/1007

Ausgaben, Gesamt:	96.453,77 €
Personalkosten:	77.986,73 €
Sachkosten:	2.792,04 €
Werkverträge und Fremdleistungen:	11.153,17€
Reisekosten:	4.521,83 €

Teilprojekt Köln

FKZ: 01NV1009 (17%)

Ausgaben, Gesamt:	22.847,17 €
Personalkosten:	19.736,76 €
Sachkosten:	357,13 €
Gegenstände über 410€:	204,73 €
Reisekosten:	2.548,55 €

FKZ: 01NV1010 (83%)

Ausgaben, Gesamt:	111.547,90 €
Personalkosten:	96.361,85 €
Sachkosten:	1.743,59 €
Gegenstände über 410€:	999,55 €
Reisekosten:	12.442,91 €

Hier sind beide Förderkennzeichen zusammengefasst:**FKZ: 01NV1009 + 01NV1010**

Ausgaben, Gesamt:	134.395,07 €
Personalkosten:	116.098,61 €
Sachkosten:	2.100,72 €
Gegenstände über 410€:	1.204,28 €
Reisekosten:	14.991,46 €

II.3. Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die Untersuchung „Schulfähigkeit und Befähigung: Die Sichtweisen der Akteure“ hat wichtige Erkenntnisse zur Rekonstruktion der unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Beteiligter auf Schulfähigkeit und den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule generiert. Dabei wurden sowohl die Sichtweisen der Professionellen beider Institutionen und der Eltern in die Analyse einbezogen, als auch die Kinderperspektive auf den Übergang ermittelt. Das Gesamtvorhaben hat damit einen bedeutenden Beitrag zur Grundlagenforschung zu dem Phänomen der Schulfähigkeitsvorstellungen der relevanten Akteur*innen und zur detaillierten Rekonstruktion der Praktiken der Aushandlung zwischen allen Beteiligten, Kindern, Eltern, Erzieher*innen und Lehrkräften geleistet. Auch in Bezug auf die Passungsverhältnisse der Schulfähigkeitsvorstellungen und die damit verbundenen Barrieren und Brücken des Übergangs konnten relevante Ergebnisse gewonnen werden. Insgesamt wurden so wesentliche Erkenntnisse über Gelingensbedingungen der Gestaltung von Übergängen unter Berücksichtigung bildungsmilieubezogener, berufs- und institutionsbezogener Aspekte ermittelt.

Der gewählte hermeneutische Zugang hat dabei entscheidend dazu beigetragen zu klären, auf welche Weise durch verschiedene Akteur*innen Schulfähigkeit kommuniziert, verhandelt und in Interaktionsprozessen „hergestellt“ wird und welche Implikationen die jeweiligen Konstrukte von „Schulfähigkeit“ bzw. die Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteur*innen für bildungsbezogene Inklusions- bzw. Exklusionsmechanismen von Kindern

(und ihren Familien) innerhalb des Bildungssystems haben. Dabei wurden insbesondere geklärt:

- welche Kooperationsformen zwischen Kitas, Grundschulen und Familien beziehungsweise Eltern bestehen,
- wie sich die Institutionen Kita und Grundschule im Transitionsprozess zueinander verhalten,
- wie die Übergangsgestaltung Lern- und Bildungsprozesse von Kindern formt,
- welche milieubezogene Aspekte den Übergang (mit)gestalten,
- welche habituelle Muster zum besseren oder schlechteren Gelingen des Übergangs beitragen,
- welche Schnittpunkte und Differenzen hinsichtlich der Perspektiven der unterschiedlichen Institutionen existieren und wie diese wirken,
- welche professionelle Haltungen und feldspezifische Handlungslogiken die verschiedenen Akteur*innen leiten sowie
- welche Bildungsziele die unterschiedlichen Akteur*innen für die Kita, das Elternhaus und die Schule beschreiben und wie sie diese ins Verhältnis setzten.

Zudem lagen weitere Akzente auf der Rekonstruktion der Kinderperspektive und der kollektiven Vorstellungen der Kinder, die anhand der Kindergruppendifkussionen rekonstruiert werden konnten. Hier hat das Projekt ausgehend von dem innovativen Untersuchungsdesign der Kindergruppendifkussionen Pionierarbeit geleistet. So konnten die kollektiven Erfahrungen von Kindern bezüglich des Übergangs von der Kita in die Grundschule herausgearbeitet werden und so wesentliches Wissen über Erlebnisse und Erwartungen von Kindern mit Bezug auf den Schuleintritt gewonnen werden. Die schwerpunktmäßige Einbeziehung kindlicher Sichtweisen durch eine Adressierung dieser als Expert*innen ihres eigenen Lebens hat zudem dazu geführt, spezifische Verarbeitungs- und Umgangsweisen von Kindern mit den durch die Institutionen vorgegebenen Strukturen zu erfassen.

Schließlich lag eine zentrale Akzentuierung darin, anwendungsbezogene Erkenntnisse zur Befähigung von Kindern, zur sensibleren Einbeziehung von Eltern und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte im Übergangsprozess von der Kita in die Grundschule zu generieren und damit einen Beitrag zur Optimierung des Übergangs zu leisten.

Als besonders ertragreich stellte sich das als Längsschnitt geplante und durchgeführte Untersuchungsdesign dar. Durch die Erhebung an zwei Zeitpunkten, zum einen vor und zum anderen nach dem Übergang, konnte ein Abgleich der Erwartungen und Erfahrungen der verschiedenen Akteur*innen erfolgen. Dies erscheint insbesondere als angemessen, da so eine Entwicklung bezogen auf die Einstellungen und Orientierungen von Eltern und Kindern herausgearbeitet werden konnte.

Auch die Verbindung verschiedener Methoden im Untersuchungsdesign hat sich als äußerst gewinnbringend erwiesen. So bot die Befragung der erwachsenen Akteur*innen durch leitfadengestützte Interviews die Möglichkeit, deren Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben und subjektive Perspektiven und Sichtweisen zu erfahren und zu analysieren. Durch die Möglichkeit der Befragten dem Interview einen individuellen, auch von den Forschenden zunächst nicht intendierten Sinn, zu geben, wurde ein offener Äußerungsraum geschaffen, der es den Befragten ermöglichte, eigene Relevanzen zu formulieren und so dafür zu sorgen, dass auch zunächst nicht bedachte Themen einbezogen werden konnten.

Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung von Stuhlkreisgesprächen und von Elternkontakten und insbesondere die vertiefenden Beobachtungsphasen sowohl in den Kitas als auch in den Schulen trug in äußerst relevanter Weise zur Generierung der komplexen Ergebnisse bei. Durch die Beobachtungen konnten dichte Beschreibungen, Reflexionen und Analysen der Deutungsmuster von Schulfähigkeit, die Eltern und Fachkräfte gemeinsam thematisierten, eröffnet werden. Durch den Einbezug von habitushermeneutischen Zugängen bei der Interpretation der ethnographischen Daten konnten so anschließend an die teilnehmenden Beobachtungen, ebenso wie an die Interviews auch Distinktionsprozesse, sozialstrukturell kontextualisierte Deutungsmuster, d.h. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata und habituelle Verortungen des Schulfähigkeitsbegriffs und dessen Verhandlung zwischen Lehrer*innen, Erzieher*innen und Eltern rekonstruiert werden.

II.4. Voraussichtliches Nutzen, insbesondere die Verwertbarkeit der Ergebnisse

II.4.1. Wissenschaftliche Fortschreibung

II.4.1.1. Publikationen:

Andresen, S./Seddig, N. (i. E.): Methoden der Kindheitsforschung. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hg.): Handbuch frühe Kindheit. Leverkusen: Barbara Budrich

Seddig, N. (2013): Zusammenarbeit mit Eltern im Rahmen institutioneller Bildungssettings. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen. Helden Druck und Medien GmbH: Gütersloh, S. 82-97

II.4.1.2. Eingereichte Publikationen:

Andresen, S./Seddig, N. (i.E.): Bedeutung und Gestaltung. Übergänge aus Sicht der Akteur*innen. In: Hof, Christiane/Walther, Andreas (Hg.): Übergänge gestalten. VS Verlag. Wiesbaden.

Seddig, N./Künstler, S./Andresen, S. (i.E.): Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Kindern. Kollektive Erfahrungen von Kindern in Institutionen. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./ König, A./Stenger, U./Weltzien, D.: Forschung in der Frühpädagogik, Band 6., Freiburg: FEL Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre

II.4.1.3. Geplante Publikationen:

Andresen, S./Seddig, N./Künstler, S. : The transition from Kindergarten to Primary School: Childrens`perspectives. Geplant in: Kehily, M-J:/Montgomery, H./O'Dell, L./Thomson, R.: In: Children and Society

II.4.1.4. Vorträge und Posterpräsentationen Standort Frankfurt

14.10.2011: Der Übergang von der Kita in die Grundschule: Die Rolle von Kindern als Akteure im Übergangsprozess. Sozialpädagogisches Forschungskolloquium unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Walther und Prof. Dr. Helga Cremer-Schäfer, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Goethe-Universität Frankfurt am Main

18./ 19.01.2012: Schulfähigkeit und Befähigung: die Sichtweisen der Akteure – theoretische und konzeptionelle Grundlagen im Projekt „Schulfähigkeit und Befähigung“. Vernetzungstreffen im Förderbereich des BMBF „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ . Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. Projektträger im DLR

10.02.2012: Schulfähigkeit und Befähigung – Präsentation der methodischen Grundlagen von Kindergruppendifkussionen im Projekt. Magdeburger Methodenworkshop, AG 7 unter der Leitung von Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann und Dr. Monika Wagner-Willi; Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung der Otto von Guericke Universität Magdeburg

12.03.2012: Schulfähigkeit und Befähigung – Ethnographische Studie zur Verhandlung der Sichtweisen von Akteuren im Übergangsprozess. Posterpräsentation beim 23. Kongress der DGFE/Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge/Osnabrück

29.03.2012: Kinder als Akteure im Übergang von der Kita in die Grundschule: Kollektive Erlebnisse von Kindern in institutionellen Entwicklungssettings (Dissertationsprojekt Nadine Seddig). Tagung Kindheit und Profession: Wissenschaftliche Fachtagung vom 29.-30. März 2012 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main; *Goethe-Universität Frankfurt am Main*,

Fachbereich Erziehungswissenschaften, IDeA Forschungsverbund in Kooperation mit der Stiftung Universität Hildesheim / Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen

02.03.2012: Schulfähigkeit aus der Sicht des Kindes. Auftaktveranstaltung zum Start des Modellprojekts, Qualifizierte Schulvorbereitung (QSV) in Hessen. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden

14.11.2012: Zusammenarbeit mit Eltern in institutionellen Bildungssettings. Nachwuchswissenschaftlertagung „Familienpolitik neu denken - faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen“ der Bertelsmann Stiftung, Berlin

11.06.2013: „Neue Wege ohne Schranken“ . Transitionen gestalten am Beispiel Übergang Kita –Grundschule. Fachtag der Hochschule RheinMain, Fachbereich Sozialwesen; LH Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit; Staatliches Schulamt für den Rheingau-Taunus-Kreis und die Landeshauptstadt Wiesbaden (gemeinsam mit Sophie Künstler)

II.4.1.5. Geplante Vortragsaktivitäten

März 2014: AG: Transitionen an den Nahtstellen des Bildungssystems: Kinder als Akteur*innen im Übergang von der Kita in die Grundschule: Kollektive Erlebnisse von Kindern in institutionellen Entwicklungssettings

II.4.1.6. Vorträge, Posterpräsentationen und Praxistransfer Standort Köln:

24.03.2011: Bildung in der Kindheit. Prozesse, Akteure und Herausforderungen. Vortrag im Rahmen der Herner Bildungskonferenz zu Früher Bildung in Herne.

18./ 19.01.2012: Schulfähigkeit und Befähigung: die Sichtweisen der Akteure – theoretische und konzeptionelle Grundlagen im Projekt „Schulfähigkeit und Befähigung“. Vernetzungstreffen im Förderbereich des BMBF „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ . Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. Projektträger im DLR

10.02.2012: Schulfähigkeit und Befähigung – Präsentation der methodischen Grundlagen von Kindergruppendifkussionen im Projekt. Magdeburger Methodenworkshop, AG 7 unter der Leitung von Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann und Dr. Monika Wagner-Willi; Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung der Otto von Guericke Universität Magdeburg

12.03.2012: Schulfähigkeit und Befähigung – Ethnographische Studie zur Verhandlung der Sichtweisen von Akteuren im Übergangsprozess. Posterpräsentation beim 23. Kongress der DGFE/Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge/Osnabrück

14.03.2012: „Grenzverschiebungen zwischen Familie und Staat: Wohlfahrtsstaatliche Perspektiven auf Familie“. Vortrag im Rahmen des 23. Kongresses der DGfE/Osnabrück.

19.06.2012: „Bildung differenziert betrachtet. Aktuelle Herausforderungen für die Pädagogik der Kindheit“. Vortrag im Rahmen der Tagung „Zeit und Raum für Kinder – 100 Jahre KTK Bundesverband“/Köln.

14.09.2012: „Kompetenzorientierung in der Pädagogik der Kindheit. Zur Individualisierung von Bildungsperspektiven“. Vortrag im Rahmen des Bundeskongresses Soziale Arbeit/Hamburg.

03.11.2012: „Pädagogische Fragen verbandlicher Jugendarbeit im Kontext von Bildung in der Kindheit“. Vortrag im Rahmen des Studientags „Pfadfinden unter 7“ des Bundesverbands der Deutschen Pfadfinderschaft St. Georg in Frankfurt/Main.

13.11.2012: „Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung oder wirtschaftliche Verwertbarkeit: Bildung zu welchem Zweck?“ Vortrag im Rahmen des Bildungstags der Städteregion Aachen/Aachen.

Im Zuge des Projekts erlangte darüber hinaus die Senatsverwaltung Berlin Kenntnis von unserem Projekt. In diesem Zusammenhang waren wir im November 2012 zu einem Gespräch unter Beteiligung des Abteilungsleiters sowie verschiedener ReferatsmitarbeiterInnen aus den Bereichen Kinder- und Jugendhilfe und Schule eingeladen, in dem erste Projektergebnisse vorgestellt wurden. In diesem Zusammenhang äußerte der Abteilungsleiter großes Interesse an den Projektergebnissen und teilte mit, dass eine Fachveranstaltung der Senatsverwaltung mit Beteiligung des Kölner Projektteams zum Thema Elternarbeit in Übergangskontexten geplant werde.

II.4.1.7. Qualifikationsarbeiten

Künstler, Sophie: Bachelorarbeit: „Die Konstruktion des (migrantischen) Anderen. Prozesse des Othering in Elterninterviews im Übergang von der Kita in die Grundschule“. Bielefeld/Frankfurt

Seddig, Nadine: Dissertationsprojekt: Ebenen der Zeitlichkeit im institutionalisierten Kinderalltag aus der Perspektive von Kindern - Kollektive Erfahrungen von Kindern am Beispiel des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Frankfurt

Weinz, Teresa: Bachelorarbeit: „Umgang mit Heterogenität an Berliner Ganztagsgrundschulen. Reproduktion von Chancenungleichheit durch pädagogische Fachkräfte“. Köln

II.4.2. Praxistransfer

Es besteht enge Kooperation mit der hessischen Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Soziale Arbeit, hinsichtlich der Wiesbadener Empfehlung, ein Projekt zur sanften Übergangsgestaltung für Kinder, die den Übergang von der Kita in die Grundschule erleben.

Transfer der Forschungsergebnisse in die teilnehmenden Einrichtungen im Kreis Herford, NRW.

Das vor allem für Eltern und Erzieher*innen publizierte populärwissenschaftliche Buch „Was unsere Kinder glücklich macht. Die Lebenswelten von Kindern verstehen.“ Herder, Freiburg 2012 von Sabine Andresen zielt auf den Transfer in Praxis und Familienarbeit. Hier wurden auch die Themen Schulfähigkeit und Befähigung der Kinder systematisch aufgenommen.

Außerdem, siehe dazu Teil I, gibt es ein praxis- und ausbildungsbezogenes Kooperationsprojekt KIGRU mit dem Sigmund-Freund-Institut, Frankfurt.

II.5. Während des Durchführens des Vorhabens bekannt gewordenen Fortschritts auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Es besteht eine enge Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaften AG Schulforschung/Schulpädagogik der Universität Mainz

Beteiligung an kommunalen Netzwerken. Es sind Kontakte zur Stadt Frankfurt am Main geknüpft worden. Zudem besteht eine enge Kooperation mit der LH Wiesbaden.

Außerdem haben die Projektleiterinnen durch ihre Tätigkeit in der Sachverständigenkommission des 14. KJBs die Thematik des gesamten Förderprogramms und des konkreten Projektes in den bundesweiten Diskurs der Kinder- und Jugendhilfe eingespeist.

Neben den durch den Teilprojektstandort berichteten Kooperationsbeziehungen bestehen im Rahmen der DGfE-Kommission Sozialpädagogik und frühe Kindheit verschiedene Kooperationen mit Kolleg*innen an unterschiedlichen Hochschulen, die u.a. im Rahmen der Kommissionstagung im Juni 2012 in Erkner „Inter-Disziplinäre Zugänge von Sozialer Arbeit und Pädagogik der Frühen Kindheit. Konsens und Kontroversen“ sowie im Rahmen des DGfE-Kongresses im März 2012 in Osnabrück sowie ebenfalls im Rahmen der Vernetzungstreffen vertieft wurden.

II.6. Erfolge und geplante Veröffentlichungen des Ergebnisses

Siehe Punkt II.1.2.1

Geplant ist außerdem die Publikation einer Monographie, beim Beltz Verlag – Juventa, Weinheim.

III. Anhang

Literatur

- Abrahamson, D.S./ Bell, A.E. (1979): Assessment of the school readiness section of the early detection inventory: Preschool prediction across situational factors. In: *Journal of School Psychology*, 17(2), S. 162-171.
- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H./ Zeiher, H. (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S.65-81.
- Andersson, B. E. (1992): Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. In: *Child Development*, 63(1), 20-36.
- Andresen, S. (2009): Bildung. In: Andresen, S./ Casale, R./ Gabriel, T./ Horlacher, R./ Larcher, S./ Oelkers, J. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 76-90.
- Andresen, U. (2010): Das Glück in der Schule hat eine Vorgeschichte. In: Andresen, S./ Brumlik, M./ Koch, C. (Hrsg.): *Das ElternBuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen*. Weinheim: Beltz, S. 279-293.
- Andresen, S./Diehm, I./Sander, U./Ziegler, H. (2010): *Children and the Good Life. New Challenges for Research on Children*. Heidelberg, London, New York: Springer Dodrecht
- Andresen, S. (2012): *Was unsere Kinder glücklich macht. Lebenswelt von Kindern verstehen*. Freiburg: Herder.
- Antoni, U./ Erbach, C. (2007): Dokumentation einer Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule. In: Roux, Susanna (Hrsg.): *Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 91-107.
- Baker, C.N./ Kupersmidt, J.B./ Voegler-Lee, M.E./ Arnold, D.H./ Willoughby, M.T. (2009): Predicting teacher participation in a classroom-based, integrated preventive intervention for preschoolers. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3). S. 270-283.
- Barnett, M.A./ Taylor, L.C. (2009): Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), S. 140-148.
- Baumert, J./ Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, M./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 159–202.
- Bayoglu, B.U./ Bakar, E.E./ Kutlu, M./ Karabulut, E./ Anlar, B. (2007): Can preschool developmental screening identify children at risk for school problems? In: *Early Human Development*, 83(9), S. 613-617.
- Becker, R. (2007): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 157-185.
- Behnken, I./ Zinnecker, J. (2001): *Kinder – Kindheit –Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: Seelze.
- Berliner Bildungsprogramm 2004: *Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. 2. Auflage. Berlin: Verlag das Netz.
- Berthold, B./Bischoff, B./Carle, U. (2004): *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Projektentwicklung und Ausgangslage in den beteiligten Einrichtungen*. Bremen: Universität.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. 2. Auflage 2008. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-A3B298A6-D7820828/bst/xcms_bst_dms_28855_28856_2.pdf (05.08.2013).

Betz, T. (2006): Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie: Informelle Bildung und Schulerfolg. Arbeitspapier II – 19 des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik). URL: http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier19_betz.pdf (05.08.2013)

Bildungsvereinbarung NRW 2003. In: Ministerium von Schule, Jugend und Kinder (Hrsg.). URL: <http://www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf> (05.08.2013)

Birch, S. H./Ladd, G.W. (1997): The teacher-child relationship and children's early school adjustment. In: Journal of School Psychology, 35(1), S. 61-79.

Bodovski, K./Farkas, G. (2008): "Concerted cultivation" and unequal achievement in elementary school. In: Social Science Research, 37(3), S. 903-919.

Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 191-212.

Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R.(2000): Gruppendiskussion. In: Flick U, Kardoff von E, Steinke I (Hrsg): Qualitative Forschung: Ein Handbuch, Rowohlt-Taschenbuch-Verl.: Reinbek bei Hamburg, S 369-384

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. erweiterte. Aufl. .Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R.(2008): Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in qualitative Methoden. 7. überarbeitete und erweiterte Aufl. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, UTB

Bremer, H. (2004a): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und der Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, S./ Kraus, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim: Juventa, S. 189-213.

Bremer, H. (2004b): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster: Lit Verlag.

Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung, Weinheim: Juventa.

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In: H. Fabian/ A. W. Dunlop (Hrsg.): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. London: Falmer, S. 52-63.

Campbell, F. A./ Pungello, E./ Kainz, K./ Burchinal, M./ Yi, P./ Wasik, B. H. et al. (2012): Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian project follow-up. Developmental Psychology, Advance online publication. doi:10.1037/a0026644

- Carpiano, R.M./ Lloyd, J.E.V./ Hertzman, C. (2009): Concentrated affluence, concentrated disadvantage, and children's readiness for school: A population-based, multi-level investigation. In: *Social Science & Medicine*. 69(3), S. 420-432.
- Cheadle, J.E. (2009): Parent educational investment and children's general knowledge development. In: *Social Science Research*, 38(2), S. 477-491.
- Dearden, L./ Sibieta, L./ Sylva, K. (2011): The socio-economic gradient in early child outcomes. Evidence from the Millennium Cohort Study. IFS working papers Nr. 11. URL: <http://hdl.handle.net/10419/47494> (05.08.2013)
- Dockett, S./Perry, B. (2001): Starting School. Effective Transitions. In: *Early Childhood Research & Practice*. 3(2).
- Downer, J.T./ Booren, L.M./ Lima, O.K./ Luckner, A.E./ Pianta, R.C. (2009): The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS). Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 25(1), S. 1-16.
- Duncan, G. J./ Dowsett, C. J./ Claessens, A./ Magnuson, K./ Huston, A. C./ Klebanov, P. et al. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*. 43(6), S. 1428-1446.
- Dumais, S. A. (2006): Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. In: *Poetics*. 34(2), S. 83-107.
- Dustmann, C./ Machin, S./ Schönberg, U. (2010): Ethnicity and educational achievement in compulsory schooling. *The Economic Journal*. 120, S. F272-F297.
- Entwisle, D. R./ Alexander, K. L. (1998): Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*. 98(4), S. 351-364.
- Entwisle, D. R./ Alexander, K. L. (1999): Early schooling and social stratification. In: Pianta, R. C./ Cox, M. (Hrsg.): *The transition to kindergarten: Research, policy, training, and practice*. Baltimore, MD: Paul Brooks Publishers, S. 13–38.
- Fantuzzo, J./ McWayne, C. (2002): The Relationship Between Peer-Play Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for Low-Income Preschool Children. In: *Journal of Educational Psychology*. 94(1), S. 79-87.
- Fantuzzo, J.W./ Bulotsky-Shearer, R./ Fusco, R.A./ McWayne, C. (2005): An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 20(3), S. 259-275.
- Filipp, S. (1995): *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz.
- Fiorentino, L./ Howe, N. (2004): Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*. 36(4), S. 280-294.
- Foster, M.A./ Lambert, R./ Abbott-Shim, M./ McCarty, F./ Franze, S. (2005): A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 20(1), S. 13-36.
- Garner, P.W./ Waajid, B. (2008): The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. 29(2), S. 89-100.
- Gelber, A. M./ Isen, A. (2011): *Children's schooling and parents' investment in children: Evidence from the Head Start Impact Study*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

- Giallo, R./ Treyvaud, K./ Matthews, J./ Kienhuis, M. (2010): Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 10, S. 1-17.
- Goodman, A./ Sianesi, B. (2005): *Early education and children's outcomes: How long do the impacts last?* London: Institute for Fiscal Studies.
- Graue, M. E. (1992): Social interpretations of readiness for kindergarten. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 7(2), S. 225-243.
- Griebel, W./Niesel, R. (1999): Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie. In: *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*. 2, S. 8-13.
- Griebel, W./Niesel, R. (2003): Neukonzeption des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. URL: <http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/infodienst/nieligrie-uebergang01.html> (05.08.2013)
- Griebel, W./Niesel, R. (2006): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: *Kindergartenpädagogik*. Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> (05.08.2013)
- Gutman, L. M./ Sameroff, A. J./ Cole, R. (2003): Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*. 39, S. 777–790.
- Hains, A.H./ Fowler, S.A./ Schwartz, I.E./ Kottwitz, E./ Rosenkoetter, S. (1989): A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), S. 75-88.
- Hair, E./ Halle, T./ Terry-Humen, E./ Lavelle, B./ Calkins, J. (2006): Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 21(4), S. 431-454.
- Hamre, B. K./ Pianta, R. C. (2001): Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hess, R.D./ Azuma, H./ Kashiwagi, K./ Holloway, S.D./ Wenegrat, A. (1987): Cultural variations in socialization for school achievement: Contrasts between Japan and the United States. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. 8(4), S. 421-440.
- Hill, N.E. (2001): Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Roles of Ethnicity and Family Income. In: *Journal of Educational Psychology*. 93(4), S. 686-697.
- Howes, C./ Burchinal, M./ Pianta, R./ Bryant, D./ Early, D./ Clifford, R./ Barbarin, O. (2008): Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 23(1), S. 27-50.
- Hughes, J.N./ Gleason, K.A./ Zhang, D. (2005): Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. In: *Journal of School Psychology*. 43(4), S. 303-320.
- Janus, M./ Offord, D.R. (2007): Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): A Measure of Children's School Readiness. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*. 39(1), S. 1-22.
- Juang, L.P./ Silbereisen, R.K. (2002): The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. In: *Journal of Adolescence*. 25(1), S. 3-18.
- Jünger, R. (2009): *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Kamerman, S. B. (2008): School readiness and international developments in early childhood education and care. In Tremblay, R.E./ Barr, R.G./ Peters, R.DeV./ Boivin, M. (Hrsg.), Encyclopedia on Early Childhood Development. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, S. 1-6.
- Kammermeyer, G. (2000): Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule. URL: http://www.kita-bildet.de/downloads/Referat_Kammermeyer-1.pdf (05.08.2013)
- Karoly, L./ Greenwood, P./ Everingham, S./ Hoube, J./ Kilburn, M. R./ Rydell, C. P. et al. (1998): Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions. Santa Monica/Kalifornien: RAND.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Kern, A. (1958): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kim, Y. (2009): Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. In: Educational Research Review. 4(2), S. 80-102.
- Kluge (2000): Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung nach
- Knauf, T./ Schubert, E. (2005): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In: Kindergratenpädagogik-Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1321.html> (05.08.2013)
- Knoche, L.L./ Sheridan, S.M./ Edwards, C.P./ Osborn, A.Q. (2009): Implementation of a relationship-based school readiness intervention: A multidimensional approach to fidelity measurement for early childhood. In: Early Childhood Research Quarterly. 25(1), S. 299-313.
- Künstler, S. (2012): Die diskursive (Re-)Produktion der „Migrationsanderen“. Prozesse des Otherings in Elterninterviews im Kontext des Übergangs von der Kita in die Schule. Universität Bielefeld. Unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Ladd, G. W. (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? Child Development, 61(4), S. 1081-1100.
- Ladd, G. W./ Birch, S. H./ Buhs, E. S. (1999): Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? Child Development. 70(6), S. 1373-1400.
- Lareau, A. (1987): Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. In: Sociology of Education. S. 60(2), S. 73-85.
- Lareau, A. (2003): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley, CA: The University of California Press.
- Lareau, A./ McNamara Horvat, E. (1999): Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. In: Sociology of Education. 72(1), S. 37-53.
- Lazarus, R. (1995): Streß und Streßbewältigung - Ein Paradigma. In: Philipp, S. (Hg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion, S.198-232.
- Lin, H.-L./ Lawrence, F.R./ Gorrell, J. (2003): Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. In: Early Childhood Research Quarterly. 18(2), S. 225-237.
- Lloyd, J. E.V./ Hertzman, C. (2009): From Kindergarten readiness to fourth-grade assessment: Longitudinal analysis with linked population data. In: Social Science & Medicine. 68(1), S. 111-123.

- LoCasale-Crouch, J./ Mashburn, A.J./ Downer, J.T./ Pianta, R.C. (2008): Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 23(1), S. 124-139.
- Magnuson, K.A./ Waldfogel, J. (2005): Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of Children. School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps*. A Publication of The Woodrow Wilson School of Public and International Affairs at Princeton University and the Brookings Institution, 15(1), S. 169-196.
- Mannheim, K. (1964): *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand,
- Markefka, M./ Nauck, B. (1985): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied: Luchterhand.
- Margetts, K. (2002). Transition to school – Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), S. 103-114.
- McClelland, M.M./ Acock, A.C./ Morrison, F.J. (2006): The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 21(4), S. 471-490.
- McIntyre, L. L./ Blacher, J./ Baker, B. L. (2006): The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 50(5), S. 349-351.
- McNamara Horvat, E./ Weininger, E.B./ Lareau, A. (2003): From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations between Schools and Parent Networks. In: *American Educational Research Journal*. 40(2), S. 319-351.
- Morissey, T. W. (2009): Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? In: *Early Childhood Research Quarterly*. 25(1), S. 33-50.
- MSJK (2003): Den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestalten – Bildungsarbeit im Kindergarten als Basis schulischen Erfolges. *Fachpolitischer Diskurs. Lebensort Kindertageseinrichtung: Bilden – Erziehen – Fördern. Dokumentation der Veranstaltungen des Jahres 2003*. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2008): Mothers' and Fathers' Support for Child Autonomy and Early School Achievement. In: *Developmental Psychology*, Volume 44, Issue 4, July 2008, Pages 895-907.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2004): Fathers' and Mothers' Parenting Behavior and Beliefs as Predictors of Children's Social Adjustment in the Transition to School. In: *Journal of Family Psychology*. 18(4), S. 628-638.
- Niesel, R. (2006): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Individuelles Lebensereignis und Gegenstand bildungspolitischer Aufmerksamkeit. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Dreikäsehoch 2005. Dokumentation zum KiTa-Preis zum Thema "Übergang vom Kindergarten in die Grundschule"*, S. 8 – 11.
- Niesel, R. (2009): Schulreife oder Schulfähigkeit - was ist darunter zu verstehen? In: *Familienhandbuch* [online]. URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_190.html (05.08.2013)
- Niesel, R./ Griebel, W./ Prechtel, S. (2009): Die Einschulung - der zweite wichtige Übergang. In: *Online-Familienhandbuch*. URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/s_39.html (05.08.2013)
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag

- Oakland, T. (1978): Predictive validity of readiness tests for middle and lower socioeconomic status Anglo, Black, and Mexican American children. In: *Journal of Educational Psychology*. 70(4), S. 574-582.
- Palermo, F./ Hanish, L.D./ Martin, C.L./ Fabes, R.A./ Reiser, M. (2007): Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? In: *Early Childhood Research Quarterly*. 22(4), S. 407-422.
- Perera, H. (2005): Readiness for school entry: a community survey. In: *Public Health*. 119(4), S. 283-289.
- Peters, S. (2010): Literature review: Transition from early childhood education to school. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Peters, S. (2012). "I didn't expect that I would get tons of friends... more each day": Children's experiences of friendship during the transition to school. In L. Miller/ R. Drury/ R. Cable/ C. Cable (Hrgs.): *Extending professional practice*. Milton Keynes/Grossbritannien: Open University Press, S. 147-156.
- Pianta, R.C./ Kraft-Sayre, M./ Rimm-Kaufman, S./ Gercke, N./ Higgins, T. (2001): Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 16(1), S. 117-132.
- Pianta, R.C./ McCoy, S.J. (1997): The first day of school: The predictive validity of early school screening. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. 18(1), S. 1-22.
- Piotrkowski, C.S./ Botsko, M./ Matthews, E. (2000): Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 15(4), S. 537-558.
- Ramey, C. T./ Ramey, S. L. (2004): Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), S. 471-491.
- Richter, S./Andresen, S. (2012): The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities and child rearing. Book Series: *Children's Well-Being: Indicators and Research*. Dordrecht: Springer.
- Rimm-Kaufman, S. E./ Pianta, R. C. (2000): An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), S. 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. (2004): School transition and school readiness: An outcome of early childhood development In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development: 1-7. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf> (05.08.2013)
- Rosenkoetter, S./ Schroeder, C./ Rous, B./ Hains, A./ Shaw, J./ McCormick, K. (2009): A review of research in early childhood transition: Child and family studies. Technical Report #5. Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center. URL: <http://www.ihdi.uky.edu/nectc/> (05.08.2013)
- Rous, B./ Teeters Meyers, C./ Buras Striklin, S. (2007): Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*. 30(1), S. 1-8.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005): Introducing the Issue. The future of children. School readiness: Closing racial and ethnic gaps. A publication of The Woodrow Wilson School of Public and International Affairs at Princeton University and the Brookings Institution, 15(1), S. 5-14
- Schoen, M.J./ Nagle, R.J. (1994): Prediction of school readiness from kindergarten temperament scores. In: *Journal of School Psychology*. 32(2), S. 135-147.
- Schulting, A.B./ Malone, P.S./ Dodge, K.A. (2005): The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. In: *Developmental Psychology*. 41(6), S. 860-871.

- Scott-Little, C./ Lynn Kagan, S./ Stebbins Frelow, V. (2006): Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? In: *Early Childhood Research Quarterly*. 21(2), S. 153-173.
- Shields, P. (2009): 'School doesn't feel as much of a partnership': parents' perceptions of their children's transition from nursery school to Reception class. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 29(3), S. 237-248.
- Stephen, C./ Cope, P. (2003): An inclusive perspective on transition to primary school. *European Educational Research Journal*. 2(2), S. 262-276.
- Sy, S./ Schulenberg, J. (2005): Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families. *International Journal of Behavioral Development*. 29(6), S. 505-515.
- Sylva, K./ Melhuish, E./ Sammons, P./ Siraj-Blatchford, I./ Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final report*. London/Grossbritannien: University of London Institute of Education. Tan/Goldberg
- Tan, E.T./ Goldberg, W.A. (2009): Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. 30(4), S. 442-453.
- Textor, M. (2008): Ihr Kind auf dem Wege zum Schulkind. So fördern Sie seine Entwicklung während der Kindergartenzeit und nach der Einschulung. In: *Online-Familienhandbuch*. URL: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_2851.html (05.08.2013)
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim: Juventa, S. 13-54.
- Vincent, C./ Ball, S. (2006): *Childcare, Choice and Class Practices: Middle Class Parents and their Children*. London: Routledge.
- Von Suchodoletz, A./ Trommsdorf, G./ Heikamp, T./ Wieber, F./ Gollwitzer, P.M. (2009): Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. In: *Learning and Individual Differences*. 19(4), S. 561-566.
- Waldfoegel, J./ Washbrook, E. (2011): Early years policy. *Child Development Research*, URL: <http://www.hindawi.com/journals/cdr/2011/343016/abs/> (05.08.2013)
- Weininger, E.B./ Lareau, A. (2003): Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. In: *Poetics*. 31(5-6), S. 375-402.
- Wesley, P./ Buisse, V. (2003): Making meaning of school readiness in schools and communities. In: *Early Childhood Research Quarterly*. 18(3), S. 351-375.