

Kinder beim Übergang begleiten

Von der Anschlussfähigkeit
zur gemeinsamen Verantwortung



Marion Gutzmann, Maresi Lassek (Hg.)

© 2018 Grundschulverband
Frankfurt am Main

Satz und Gestaltung: novuprint · Agentur für Mediendesign,
Werbung, Publikationen GmbH, 30175 Hannover

Bildnachweis: Die Rechte für die Abbildungen liegen bei den jeweiligen
Autorinnen und Autoren, falls nicht anders vermerkt;
Umschlagseiten: Susanne Miller (vorn),
Marion Gutzmann (hinten)

Druck und Bindung: Strube Druck und Medien OHG, 34587 Felsberg
ISBN 978-3-941649-23-1/Best.-Nr. 1108
(Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 145)

Bestelladresse: info@grundschulverband.de bzw. direkt online unter
www.grundschulverband.de → Shop → Buchreihe



Die Herausgeber akzeptieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. In manchen Beiträgen des vorliegenden Bandes bringen Autorinnen und Autoren dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Da es eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gendersensibler« (Schrift-)Sprache zurzeit nicht gibt, verwendet jede Autorin und jeder Autor ihre oder seine bevorzugte Form.

Inhalt

Einleitung	9
<i>Ursula Carle</i> Übergänge im Bildungswesen	11

1 Was bedeuten Übergänge den Kindern und für die Kinder?

<i>Marion Gutzmann</i> Übergänge für Kinder ... als Chance, Herausforderung, Brücke	22
<i>Lena S. Kaiser/Bianca Bloch</i> Die Kinder verstehen und zu Wort kommen lassen. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	25
<i>Robert Baar</i> Der Übergang von der Primarstufe in den Sekundarbereich. Herausforderungen und Chancen für die Kinder	37
<i>Annemarie von der Groeben</i> Das Beste für alle Kinder? Der Übergang, im Rückblick gesehen	47
<i>Katja Eder</i> Die Schriftkultur ist voller Übergänge. Kitakinder und Grundschulkindern begegnen gemeinsam der Schriftsprache	60
<i>Ludger Pesch/Frauke Hildebrandt</i> Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	67

2 Was bedeuten Übergänge für die Eltern?

<i>Maresi Lassek</i> Eltern und Übergänge ... warum Eltern den Statuswechsel ihres Kindes mit Risiken oder auch Chancen verbinden, zumindest aber Unsicherheit empfinden	78
<i>Sandra Grüter/Brigitte Kottmann</i> »Das Beste für mein Kind« Eltern im Übergang zwischen Vorfriede, Sorge und Erwartungsdruck	82

Ursula Carle
Familie am Übergang von der Kita in die Grundschule.
Elternverhalten am Übergang, seine Bedeutung für
Bildungsübergänge und wie Schule Eltern unterstützen kann 102

Michael Töpler
Der Übergang von der Grundschule in die Sek I.
Wie möchten Eltern den Übergang mitgestalten – gestaltet wissen? 114

3 Was bedeuten die Übergänge (der Kinder) für die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen?

Marion Gutzmann
Übergänge und ihre Bedeutung für die (Zusammen)arbeit der
Pädagoginnen und Pädagogen.
... voneinander wissen, voneinander und miteinander lernen,
gemeinsam Verantwortung tragen 124

Barbara Wenders
Der Übergang von der KiTa in die Grundstufe der Primus-Schule 129

Barbara Wenders
Der Übergang nach Klasse 4. Erfahrungen im traditionellen System
und aus der PRIMUS-Schul-Entwicklung 137

Katja Eder / Irene Hoppe
Kinder von Schulbeginn an gemeinsam mit
der Familie in ihrer Leseentwicklung stärken.
Gemeinsame Sache machen – Eltern als Partner
der Leseförderung in der Schulanfangsphase 147

Kerstin Merz-Atalik
Inklusive Bildung und ihre Bedeutung für
die Arbeit von PädagogInnen am Übergang
vom Elementarbereich zur Grundschule 168

4 Was bedeuten Übergänge für die Institutionen?

Maresi Lassek
Übergänge in der Verantwortung der Institutionen.
Entwicklungen, Bedingungen, Sichtweisen, Erfahrungen 190

Katrin Liebers / Beatrice Rupprecht
Diagnostik im Spannungsfeld institutionalisierter Übergänge
aus der Kita in die Grundschule und in die weiterführenden Schulen 196

Annemarie von der Groeben / Susanne Junginger-Rieke
Literatur als Erlebnis- und Erkenntnisquelle. Lesedidaktik als
gemeinsame Aufgabe von Grund- und weiterführenden Schulen 212

Susanne Miller
Das KIGS-Projekt: Zusammenarbeit der Institutionen
durch Strukturveränderung 225

Reinhard Stähling
Lernen ohne Brüche.
Erfahrungen aus der PRIMUS-Schule Berg Fidel / Geist 231

5 Was bedeuten Übergänge aus bildungspolitischer Perspektive?

Ursula Carle
Bildungspolitische Positionen bestimmen schulstrukturelle
Entwicklungen und damit die Übergänge 240

Ursula Carle
Zur curricularen Verantwortung.
Bildungspläne, Lehrpläne, Standards und ihre Bedeutung
für die institutionelle Anschlussfähigkeit im Bildungswesen 244

Ilka Hoffmann
Übergänge und Brüche in der Bildungsbiografie
im Land der halben Reformen 257

Ulla Widmer-Rockstroh
Gemeinsam – Gegliedert: Gerecht?
Die Bedeutung des gegliederten Schulwesens in Deutschland
für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler 269

Autorinnen und Autoren 286

Einleitung

Übergänge im deutschen Bildungssystem, insbesondere der Übergang von der Grundschule in den Sekundarbereich, stellen Weichen in der Bildungsbiografie von Kindern. Ob daraus Hürden oder Brücken entstehen und in welchem Ausmaß dabei die systemisch bedingten Herausforderungen und Probleme zum Tragen kommen, soll in diesem Buch beleuchtet werden. Die Übergänge markieren Nahtstellen zwischen Bildungsinstitutionen, die in ihren Konzepten zum Teil deutlich auseinander liegen und wenige Bezüge zueinander aufweisen. Dennoch ist zentrale Größe der Bildungsbemühungen aller Beteiligten im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich die kindliche Entwicklung. Kinder, Eltern, Lehrkräfte und Institutionen gestalten vor Ort Übergangprojekte und verfolgen mit Interesse das Ziel, trotz der systemisch gesetzten Trennlinien eine bessere Anschlussfähigkeit herzustellen.

Der vorliegende Band hat zum Anliegen, Entwicklungen, Hintergründe, Übergangprojekte und alternative Ansätze aufzuzeigen sowie Beweggründe der am Übergang beteiligten Akteurinnen und Akteure zu veranschaulichen. Das geschieht für die Übergänge Elementar-/Primarbereich und Primar-/Sekundarbereich aus der Erfahrung von Praxisexpertinnen und Praxisexperten und aus wissenschaftlicher Perspektive. Die einzelnen Beiträge beschreiben Übergänge aus der Situation verschiedener Bundesländer und erfassen damit unterschiedliche kommunale Strukturen. Sie fragen nach Verantwortlichkeiten für das Gelingen von Übergangsprozessen, aber auch nach der Notwendigkeit von Entwicklungen und Maßnahmen. Sie zeigen Beispiele für aufeinander aufbauende didaktische und fachbezogene Projekte und für Übergangskonzepte und beleuchten die Bedeutung von Diagnostik sowie den Stellenwert von Kooperation.

Leitend sind dabei fünf wesentliche Perspektiven, gebunden an folgende Fragen:

- Die Perspektive der Kinder – Was bedeuten Übergänge für die Kinder?
- Die Perspektive der Eltern – Welche Wirkung haben die Übergänge auf Einstellungen und Entscheidungen von Eltern?
- Die Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen – Welche Herausforderungen stellen die Übergänge an sie?
- Die Perspektive der Institutionen – Welche Modelle der Zusammenarbeit gibt es, um die fachliche und inhaltliche Arbeit abzusichern?
- Die bildungspolitische Perspektive – Welche bildungspolitischen Entwicklungen und Bestrebungen sind mit der Übergangsfrage verbunden?

Auch wenn diese Fragen in den fünf Kapiteln eigenständig thematisiert werden und sich der jeweiligen Perspektive gesondert zuwenden bzw. diese in

ihren Betrachtungsweisen berücksichtigen, stehen alle Beteiligten und alle Institutionen in Beziehung zueinander. Sie verfolgen ein leitendes gemeinsames Anliegen in der Gestaltung der Bildungswege der Kinder. Unter anderem war es für die Herausgeberinnen des Bandes von Bedeutung, über einzelne Beiträge Kindern das Wort zu geben, um zu erfahren, was ihnen bei den Übergängen wichtig ist, wie sie mit den Veränderungen umgehen, gerade wenn es um Freundschaften geht, und um die Veränderung ihrer Rolle und die der sozialen Beziehungen. In welchen Zusammenhängen sind sie mit der nachfolgenden Platzierung, also mit der aufnehmenden Schule eher oder sogar sehr zufrieden? Auch mit der Frage, ob die Erwachsenen – Pädagoginnen, Pädagogen und Lehrkräfte – die Interessen der Kinder in die Gestaltung der Phase des Abschiednehmens und des Ankommens einbeziehen. Was tun die Institutionen dafür?

Die Bedeutung und die Wirkung des Übergangs Grundschule – Sekundarstufe wird in verschiedenen Beiträgen mit Fokus auf die Auswirkung der Selektionsentscheidung hinterfragt, die im deutschen Bildungssystem je nach Bundesland und je nach Schulformvielfalt im Sekundarbereich die Schulzuweisung und Schulwahl belastet. Beschrieben werden Alternativmodelle, die den kritischen Übergang von der 4. in die 5. Jahrgangsstufe systemisch anders lösen bzw. gar nicht erst entstehen lassen. Diese Modelle tragen dazu bei, Brüche in den Bildungsbiografien der Kinder zu vermeiden, indem Lernwege individuell und kontinuierlich gestaltet und begleitet werden können. Organisatorische Bedingungen, Lernkultur und Fachinhalte spielen dabei eine wesentliche Rolle. Mit der Perspektive auf das Kind bekommen Lernprozesse vom Kindergarten bis zum Schulabschluss übergreifende Bedeutung.

Übergänge bieten Chancen durch die Herausforderung des Neuen, des nächsten Schritts, möglicher Rollenwechsel usw.; jedoch sind sie Einschnitte und können Brüche darstellen, wenn sie nicht gewährleisten, dass das Kind auf seinem individuellen Lernstand aufbauen kann.

Daraus leiten sich das Infragestellen des jetzigen Bildungssystems ab und die Anregung, mehr Aufmerksamkeit auf die Entwicklung des längeren gemeinsamen Lernens zu lenken, um die Sollbruchstellen in der Bildungsbiografie von Kindern gelingender zu bearbeiten.

Wir freuen uns, wenn Ihnen der Band Informationen und Anregungen für Ihre Arbeit geben kann.

*Marion Gutzmann und Maresi Lassek,
April 2018*

Ursula Carle

Übergänge im Bildungswesen

Von der institutionellen Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung für die Bildungsbiografien der Kinder – eine praxistheoretische Einführung

Übergänge der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule und aus der Grundschule in die weiterführende Schule werden seit mindestens vierzig Jahren aus sozialpädagogischer, psychologischer, grundschulpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive eingehend untersucht. So viel scheint gesichert: Die institutionelle Gestaltung, die sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben des Kindes sind bedeutsame Einflussfaktoren für einen gelingenden Übergang. Doch dahinter verbergen sich nicht immer zueinander passende institutionelle Traditionen, ein gewachsenes mehr oder weniger tragfähiges soziales Netzwerk des Kindes sowie seine persönlichen Vorerfahrungen und Erwartungen an das Gelingen seines Übergangs. Übergänge sind also nicht nur Sache des Kindes, auch nicht nur Sache der Bildungseinrichtungen oder der Elternhäuser, sondern sie sind ökosystemisch zu betrachten. D.h., dass sich die Einzelbeiträge in diesem Gefüge bestenfalls gegenseitig ergänzen, verstärken oder sogar kompensieren. Es bedeutet aber negativ gewendet auch, dass einflussreiche Hemmnisse sich ebenfalls gegenseitig verstärken und nachhaltige negative Folgen produzieren können.

Die Aufgabe: Bildungsübergänge als Erfolgsmodell gestalten

Da Bildungsübergänge normativ gesetzt sind, muss jedes Kind sie durchlaufen. Daraus ergibt sich die menschenrechtliche Verpflichtung, dass sie keinem Kind schaden dürfen. Gesetzte Normen sind z. B. die Freiwilligkeit des Besuchs eines Kindergartens, die Schulpflicht, der Aufbau des Schulwesens und die verschiedensten Zugangsbedingungen. Ich werfe daher zunächst einen Blick auf diese Setzungen, die die Institutionen vorgeben. Sie definieren insbesondere die Bedingungen an den Grenzen von einer Stufe des Bildungswesens zur nächsten. Aus ökosystemischer Sicht wirken diese Bedingungen nicht nur auf das Kind, sondern auf alle am Übergang Beteiligten und beeinflussen ihre Erwartungen, ob der Sprung in den neuen Lebensabschnitt gelingt. Zu fragen ist, ob bzw. unter welchen weiteren Bedingungen die Vorgaben geeignet sind, Kindern eine erfolgreiche Bildungskarriere zu ermöglichen oder nicht – und ob sie den Institutionen Raum geben ihren Beitrag zur Ergänzung der soziokulturellen und der persönlichen Voraus-

setzungen der Kinder zu leisten. Hier liegt umfangreicher Entwicklungsbedarf vor! So nennen Ursula Forster und Botho Priebe (2009, 4) Übergänge im gegliederten Schulsystem »Risiko- und Gefahrenzonen – insbesondere für benachteiligte Kinder«. Tatsächlich lassen sich etliche Forschungsergebnisse dahingehend interpretieren, dass sich in einem weniger gegliederten Schulsystem mit weniger normativen Übergängen auch die Folgen der strukturell bedingten Zuweisung an Schularten reduzieren (vgl. Kurz/Böhner-Taute 2017, 61 ff; BMBF 2010).

Jeder Übergang, der mit Chancenzuweisungen und Auslese verbunden ist, birgt demnach besondere Gefahren. Daraus darauf zu schließen, dass Strukturreformen allein bereits zu mehr Chancengerechtigkeit führen, wäre jedoch verfehlt. Übergänge im Bildungswesen lassen sich nicht vollkommen beseitigen und das wäre auch pädagogisch nicht wünschenswert. Es gilt vielmehr, die Übergänge zum Erfolgsmodell für jedes Kind weiterzuentwickeln. Kann doch dem Übergang in eine nächste Stufe des Bildungswesens nicht ausschließlich eine auslesende und chancenzuweisende Funktion unterstellt werden, vielmehr bieten Übergänge auch Markierungen für ein Vorankommen im Bildungsverlauf. Ihr Gelingen ist daher für das Kind von hoher identitätsbildender Bedeutung. Folglich ist es eine zentrale Aufgabe der abgebenden und der aufnehmenden Einrichtung unter Einbezug der Eltern dafür zu sorgen, dass der Übergang für das Kind ein persönlicher Gewinn wird.

Bestandsaufnahme institutioneller Voraussetzungen am Schulanfang

Am Schulanfang, dem ersten für alle Kinder verbindlichen Bildungsübergang, haben alle Bundesländer die strukturellen Hürden der Zurückstellung oder der Einschulung in Sondereinrichtungen seit 1998 sukzessive zurückgebaut. Gleichzeitig wurde weiterhin versucht – wie bereits in den 1970er und 1980er Jahren in zahlreichen Modellprojekten –, die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zu vertiefen, was schließlich auch von der Jugend- und Familienkonferenz zusammen mit der Kultusministerkonferenz als gemeinsame Strategie empfohlen wurde (vgl. Oehlmann u. a. 2011; JFMK/KMK 2009). Vertiefung der Kooperation ist also gewünscht. Angesprochen sind die Akteure vor Ort im einzelnen Kindergarten und in der einzelnen Grundschule. Wo sich engagierte Personen regional zusammenfinden und gemeinsam an einem kontinuierlichen und stufenüberschreitenden Bildungs- und Erziehungsangebot für die Kinder arbeiten, also die Verantwortung für gelingende Bildung ohne Brüche übernehmen und sich dafür eine eigene Struktur schaffen, entwickeln sich auch langfristig stabile Kooperationsbeziehungen. Zu finden sind Netzwerke, in denen jede

Einrichtung ihre eigene Position behält, aus ihren Stärken heraus ihren Beitrag leistet und von den Stärken der Anderen profitiert (Koslowski 2015).

Doch die generellen strukturellen Bedingungen der Kooperation bleiben seit eh und je unangetastet. Eine deutschlandweite flächendeckende und systematische Implementation dieser Kooperation in Netzwerken lediglich auf den Schultern der zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen droht nicht nur an unterschiedlichen institutionellen Kulturen, den unterschiedlichen Ausbildungen und Konnotationen von Fachbegriffen mit allerlei Missverständnissen zu scheitern, sondern auch an zumindest auf der Oberfläche nicht kompatiblen Ordnungen. So sind für Kindertagesstätten das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) und das Kindertagesförderungsgesetz des Landes maßgeblich, auch wenn der Kita-Bereich dem Kultusministerium zugeordnet ist. Für Schulen gilt die Schulgesetzgebung der Bundesländer. Selbst wenn diese Vorgaben sich bezüglich der Aussagen zu pädagogischen Qualitäten und zu Übergängen zunehmend annähern, liegt die Umsetzungsverantwortung für Kita bei den Landesjugendämtern, für Schule bei einer dem Kultusministerium nachgeordneten Behörde. So ist die Ausführung im Elementarbereich in den Händen der Jugendhilfeträger mit ihren Einrichtungen und Fachberatungen, im Primarbereich sind die Fachberatungen oder analoge für die Beratung der Schule zuständige Personen zumeist bei einer dem Kultusministerium nachgeordneten Behörde, z. B. einer Qualitätsagentur oder einem Landesinstitut, angesiedelt. Diese Institutionen verwalten im Unterschied zu den Kita-Trägern i. d. R. selbst keine Mittel, stellen kein Personal ein und verantworten im Unterschied zu den Trägern gegenüber dem Ministerium nicht die Qualität der Schulen, für die sie zuständig sind.

Diese Differenzen spielen hintergründig für konkrete pädagogische Kooperationen zwischen Kita und Schule im Alltag sehr wohl eine Rolle. Sie treten vor allem dann zutage, wenn es um Zeitrressourcen und um die Rechenschaftspflicht geht. Unterschiede zeigen sich auch in der Widerständigkeit gegen Top-Down-Anordnungen. So werden diese im Elementarbereich durch relativ starke Träger gefiltert, redefiniert oder sofern sie nicht mit den nötigen Ressourcen unteretzt sind, zurückgewiesen. Im Schulbereich führen neu verordnete Anforderungen, die in der Regel nicht mit Ressourcen hinterlegt sind, je nach Einzelschule zu Aussitzen bis hin zur Nutzung für eigene Ziele. Ist der Übergang Kita-Grundschule aufgrund der ungereimten Zuständigkeiten unregierbar?

Überwunden wurden die strukturellen Differenzen bisher meist nur kurzfristig, wenn begrenzte Kooperationsprojekte mit Modellcharakter seitens des Ministeriums oder der Ministerien angestoßen wurden und an den Grundfesten nicht gerüttelt werden musste. Will man jedoch die Qualität der Übergänge zwischen Elementar- und Primarbereich des Bildungswesens nachweisbar entwickeln, wofür auf Basis der Forschungs- und der

Gesetzeslage zu plädieren ist, so stößt man ohne Herstellung struktureller Kompatibilität auch weiterhin an Begrenzungen, die zudem von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich sind.

Fachliche Anschlussfähigkeit auch zwischen Kindergarten und Grundschule?

Das BLK-Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (BLK 1997) stellte fest, dass die fachliche Anschlussfähigkeit der Curricula und mithin auch des Unterrichts zwischen den verschiedenen Schulstufen nicht gegeben sei. Das wurde deshalb als ein großer Mangel angesehen, weil Lernende zwar Erfahrung und Wissen eigensinnig mental verknüpfen, es aber dennoch für den Aufbau des schulischen Wissenskanons einer fundierten Grundlage bedarf. »Die Erfahrungen mit der belebten und unbelebten Natur, die Begegnungen mit den kulturellen Symbolsystemen – den Manifestationen des Geistes –, aber auch die Erfahrungen mit sich selbst, den eigenen Emotionen und dem eigenen Denken werden danach in mentalen Schemata repräsentiert. Nach dieser Modellvorstellung wird die Qualität der Wissensbasis durch den Umfang und die interne Organisation der Schemata, ihre Vernetzung untereinander und mit unterschiedlichen Anwendungssituationen bestimmt« (BLK 1997, 19). Umfang und Strukturierung des Wissens würde am besten unterstützt, wenn das Lernangebot systematisch aufgebaut sei. Übertragung des Wissens auf neue Anwendungssituationen brauche dagegen andere, situierte Lernformen.

Da gerade für mathematisches Lernen bereits im Kindergarten wesentliche Grundlagen gelegt werden (Krajewski/Schneider 2006), wurde der Begriff der Anschlussfähigkeit auch auf den Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule adaptiert. So weist die Jugendministerkonferenz gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz darauf hin, dass die Grundschule die Bildungsarbeit des Kindergartens »auf ihre Weise« fortsetzen soll (JMK/KMK 2004, 7).

Für die schulische Seite wird der curriculare Aufbau des Unterrichts und die Fortsetzung des Wissensaufbaus mit der gleichen Systematik vorgeschlagen, was sich besonders deutlich in den KMK-Standards etwa für den Mathematikunterricht abbildet: Die mathematischen Leitideen werden für alle Schularten beibehalten, die Allgemeinen mathematischen Kompetenzen ausgeweitet. Demgegenüber wird für Kindergarten und Schule von je eigenständigen Bildungsaufträgen ausgegangen und zugleich davon, dass Schule die Bildungsarbeit des Kindergartens fortsetzt. Tatsächlich ist nicht belegt, welchen Anteil der systematische Wissensaufbau gegenüber dem konstruktivistisch, eigensinnigen für ein kompetenzorientiertes Lern-

verständnis einbringt, auch nicht für höhere Schulklassen. Unstrittig sind jedoch bestimmte unverzichtbare Wissensgrundlagen.

Im Kontext von PISA- und IGLU-Auswertungen wird zunehmend die Forderung laut, auch eine fachliche Anschlussfähigkeit der Bildungsziele und -inhalte an den institutionalisierten Übergängen herzustellen und eine Kontinuität des Lernens vom Kindergarten über die Bildungskarriere des Kindes hinweg zu ermöglichen (Bos u. a. 2003, JMK/KMK 2004; Reyer 2006). Zunächst aus der Erkenntnis, dass Kinder mit Kindergartenbesuch bessere Leistungen im IGLU-Test erreichen, später auch aus den Ergebnissen der EPPE-Untersuchung in England, wurde geschlossen, dass früher erworbene Kompetenzen quasi als gutes Ausgangspotenzial in der nächsten Bildungseinrichtung die Lernmöglichkeiten des Kindes verbessern. Heute kann man von einer nachhaltigen Wirkung guter früher Bildung ausgehen, die sich sogar in der Sekundarstufe noch erkennen lässt. Das betrifft sowohl sozial-emotionale Lernprozesse als auch fachliche, von denen angenommen wird, dass sie für die Entwicklung der Kompetenzen des Kindes zentral sind. So zeigen Untersuchungen auch für einzelne Fähigkeiten, dass sie für den Schulerfolg des Kindes eine hohe Bedeutung haben. Das ist – vermutlich wegen der gesellschaftlichen Bedeutung der Fächer Deutsch und Mathematik besonders für einige sprachliche und mathematische Leistungen untersucht worden (Reiske 2017; Zusammenstellung: Carle 2008, 47 ff.).

Welche Einflüsse neben dem curricular über die Schulstufen hinweg kontinuierlich aufgebauten Bildungsangebot beeinflussen tatsächlich den Schulerfolg aller Kinder? Statistisch schlägt sich in den Schulleistungen der sozioökonomische Status des Elternhauses auf den Schulerfolg nieder, in Deutschland stärker als in vielen anderen Industrieländern. Angenommen wird immer wieder, dass hierfür vom Einkommen und vom Bildungsabschluss der Eltern abhängige Bildungsinvestitionen, z. B. in Nachhilfe sowie die bildungsbezogene Ausstattung der Elternhäuser eine anders nicht wettzumachende entscheidende Rolle spielen. Anhand von Untersuchungen erwartungswidriger Beispiele konnte jedoch auch gezeigt werden, dass es auf das Zusammenspiel guter sozial-emotionaler Bedingungen im Netzwerk des Kindes ebenso ankommt. So wurde ein hoher positiver Einfluss eines zugewandten und zuversichtlich fordernden Elternhauses auf den Schulerfolg des Kindes unabhängig von der Schulbildung und dem sozioökonomischen Status der Eltern festgestellt (Siraj-Blatchfort u. a. 2011). Auch frühe gezielte aber nicht isoliert einseitige Förderung zeitigt Erfolg (Hasselhorn/Schneider 2016). Schließlich wirkt sich offenbar besonders auf Kinder, die noch etwas mehr Sicherheit benötigen, eine Sicherheit fördernde Begleitung am Übergang positiv aus, die wiederum durch Eltern oder andere Bezugspersonen aus dem Umfeld des Kindes, durch Erzieherinnen und LehrerInnen wie auch durch gleichaltrige oder ältere Freunde des Kindes geleistet wer-

den kann (Urieta 2011). Sich ständig wiederholender Misserfolg, persönliche Frustrationen und Abwertungen jedoch können Kinder nachhaltig schwächen und in ihren Lernprozessen enorm behindern.

Fachliche Anschlussfähigkeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule bringt also alleine noch keine kontinuierlich positive Bildungsbiografie. Vielmehr wird aus abgestimmten Bildungsplänen erst dann anschlussfähige Bildung, wenn das Kind in der Lage ist, selbst einen Anschluss zum Bildungsangebot herzustellen.

Institutionelle Voraussetzungen am Übergang in die Sekundarstufe

Deutschland unterscheidet sich von den meisten anderen Europäischen Ländern nicht nur durch sein vielgliedriges Schulsystem mit seinen risikoreichen Übergängen, an denen Weichen für Lebenswege gestellt werden, sondern auch durch die besonders starke Kopplung von sozioökonomischem Status und Schulerfolg. Das hat auch institutionelle Gründe: Die Grundschulzeit ist mit vier Schuljahren relativ kurz, wenn man bedenkt, dass die mentale Bearbeitung der Übergänge in die Grundschule und aus der Grundschule heraus durch die Kinder mindestens ein Jahr dieser Zeit beansprucht. Eine sechsjährige Grundschule gibt es nur in Berlin und Brandenburg als Regelfall.

Zum Ende der Grundschulzeit, also bei Kindern im Alter von etwa 10 Jahren, werden wichtige Weichen für ihr künftiges Leben gestellt. Denn die Wahl der weiterführenden Schule hat einen großen Einfluss auf den erfolgreichen Abschluss. Zudem eröffnen nicht alle Schulen der Sekundarstufe I die Möglichkeit, den Besuch der Sekundarstufe II mit Ziel Abitur anzuschließen, was aber zu Recht von immer mehr Eltern für ihre Kinder angestrebt wird. Eröffnet das Abitur doch erheblich mehr Möglichkeiten als z. B. ein mittlerer Bildungsabschluss. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe stellt Weichen, die für das spätere Leben außerordentlich wichtig sind. Aus diesem Grund haben die Eltern hier auch ein umfangreiches Mitspracherecht.

Die Schulen sind aufgefordert, die Eltern eingehend zu beraten (KMK 1994). Dies geschieht in Bayern bereits im dritten Schuljahr im Rahmen eines Elternabends über das differenzierte Bildungssystem. Im vierten Schuljahr beraten neben der Grundschule auch die weiterführenden Schulen (Mittelschule, Realschule und Gymnasium). Der Unterricht wird mit Blick auf den Übergang durch Fördermaßnahmen unterstützt, die u. a. eine Teilung der Lerngruppen während der Förderstunden ermöglichen. Damit der Leistungsdruck nicht zu hoch wird, können von den Schulen prüfungsfreie Zeiträume ausgewiesen werden. Eine schriftliche Leistungsrückmeldung

an die Eltern soll ihnen ermöglichen, frühzeitig Förderbedarf zu erkennen und mit den Lehrkräften Fördermaßnahmen zu besprechen. Anfang Mai erhalten die Eltern das Übertrittszeugnis ihres Kindes, das zusätzlich eine zusammenfassende Schullaufbahnempfehlung enthält, die auf den Noten der Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht basiert. Wünschen die Eltern eine andere Schulart als die empfohlene, kann das Kind am Probeunterricht in den Fächern Mathematik und Deutsch an der Wunschschulart teilnehmen. Dem Elternwunsch kann entsprochen werden, wenn das Kind im Probeunterricht in beiden Fächern mindestens die Note 4 erreicht.

In Bremen ist der Leistungsdruck demgegenüber reduziert, weil ohnehin die meisten Kinder die Oberschule besuchen. Die Oberschule ermöglicht alle Bildungsabschlüsse auch das Abitur. Die Eltern erhalten im ersten Halbjahr des vierten Schuljahres Informationsmaterial und können sich dann im Januar in Informationsveranstaltungen der aufnehmenden Schulen informieren. Bis Anfang Februar können die Eltern drei Wunschschulen angeben, wobei sie an der regional zugeordneten Oberschule die höchste Chance haben, einen Platz zu bekommen. Die Plätze werden transparent vergeben, wobei das Kind für den Besuch des Gymnasiums Leistungen über Regelstandard vorweisen muss. Allerdings sind die Plätze an Gymnasien begrenzt. Diese Maßnahme ist auch eine Reaktion darauf, dass Eltern unter anderen Bedingungen entgegen der schulischen Empfehlung ihr Kind am Gymnasium anmelden. Eine Untersuchung im Auftrag des BMBF (Jonkmann u. a. 2010) zeigt zudem, dass die empfohlene Schulart stark mit dem Bildungsstand der Eltern korrespondiert, folglich bereits bei den Empfehlungen die Bildungschancen vom Schulabschluss der Eltern abhängen. Auch dem soll das System in Bremen entgegenwirken.

Zwar wird in beiden Fällen die Selektionsfunktion des Übergangs nach der Grundschule deutlich, am Beispiel Bremen zeigt sich jedoch der Erfolg einer Korrektur der Schulstruktur.

Veränderte Übergänge in die Sekundarstufe durch geänderte Schulstrukturen

Nicht allein die Schulstruktur ist für einen guten Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe verantwortlich. Zugleich ist seit Langem bekannt, dass adaptiver Unterricht in heterogenen Gruppen, der an die Lernvoraussetzungen der unterschiedlichen Kinder anknüpft, besonders erfolgversprechend ist (Tillmann 2014, 43). Das steht im Widerspruch zu einem auf Homogenisierung ausgerichteten Schulwesen. Dementsprechend wurde ab dem Jahr 2005 zunehmend auf Gemeinschaftsschulen gesetzt, wodurch die Zahl der Übergänge reduziert, die Heterogenität der Schüler-

schaft als Normalität anerkannt und der Unterricht entsprechend entwickelt werden sollte. Im Abschlussbericht zur Pilotphase der Gemeinschaftsschulen in Berlin heißt es: »Zusammengenommen enthalten die hier berichteten Ergebnisse beider Längsschnitterhebungen deutliche Hinweise darauf, dass sich das pädagogische und schulorganisatorische Rahmenkonzept des längeren gemeinsamen Lernens mit einem Schwerpunkt auf der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung als tragfähig erweist. Hervorzuheben ist, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Hintergrundmerkmalen zu vergleichbaren Lernfortschritten kommen und gleichzeitig das Gesamtniveau deutlich gesteigert werden konnte. Ebenso ist zu betonen, dass die vorgestellten Ergebnisse keinerlei Hinweise auf negative Auswirkungen des »inklusive Lernens« enthalten, vielmehr erkennen lassen, dass die sonderpädagogische Expertise der Weiterentwicklung der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung dienlich sein kann« (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2016, 199).

Noch deutlicher wird das Anliegen, die Übergänge nicht nur anschlussfähig zu machen, sondern stark zu reduzieren im Schulversuch PRIMUS in Nordrhein-Westfalen. Hier ist die Idee, dass Kinder von der ersten Klasse an bis Klasse 10 bzw. zum Abitur ohne Schulwechsel auskommen. Auch hier steht das Lernen in heterogenen Lerngruppen im Vordergrund. Jahrgangsübergreifendes Lernen, Notenfreiheit und Inklusion sind einige Merkmale. In der PRIMUS-Schule Minden werden z. B. die Jahrgänge 1–3, 4–6 und 7–9 jeweils zu einer Lerngruppe zusammengefasst. Das bedeutet, dass auch die schulinternen Lehrpläne und Materialien von den eingerichteten Lerngruppenteams neu konzipiert werden müssen. Auch hier wird der individuellen Förderung der notwendige Raum gegeben. Abwanderung zum Gymnasium nach Klasse 4 gibt es nicht, wohl auch, weil die Schule in Kooperation mit einer gymnasialen Oberstufe auch die Möglichkeit eröffnet, mit Abitur abzuschließen.

Fazit

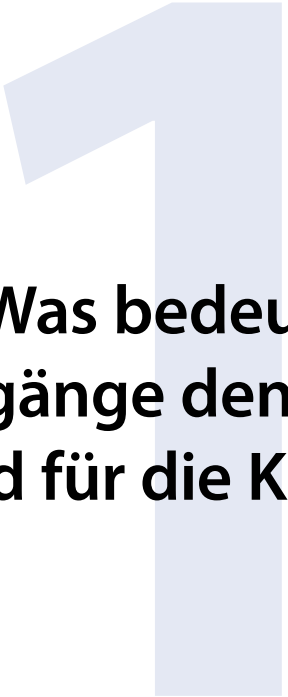
Die Diskussion um die Bedeutung der Übergänge steht in engem Zusammenhang mit den homogenisierenden und somit auslesenden Strukturen im Bildungswesen. In Deutschland versucht man den Anschluss an andere Europäische Länder zu finden, indem angestrebt wird, das mehrgliedrige Schulsystem mit seinen zahlreichen Übergängen über den Weg der Inklusion, der Gemeinschaftsschule und einer Annäherung zwischen Kindergarten und Grundschule sukzessive zu überwinden. Es wird aber auch deutlich, dass ein Abbau struktureller Hürden zwar eine wesentliche Grundbedingung für mehr Kontinuität in den Bildungsbiografien der Kinder ist, dass diese strukturellen Maßnahmen alleine aber nicht ausreichen. Übergänge

sind ökosystemisch betrachtet immer geprägt von den Ressourcen in den verschiedenen Subsystemen, in denen das Kind aufwächst. Erst ihre gemeinsame Verantwortungsübernahme und ihr gemeinsames Engagement sind letztlich geeignet, Kindern die ihnen zustehende nachhaltige Bildungsunterstützung zu geben, die sie brauchen. Die neuen übergangsärmeren Schulstrukturen und die intensive Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule können ein guter Rahmen dafür werden.

Literatur

- Baumert, J./Maaz, K./Gresch, C./McElvany, N./Anders, Y./Jonkmann, K./Neumann, M./Watermann, R. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch/N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: BMBF: 5–22.
- BLK/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms »Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts« (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60). Download am 01.06.2013 von <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/heft60.pdf>
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann.
- Carle, U. (2008): Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder. Expertise für die Enquetekommission »Chancen für Kinder« des Landtags Nordrhein-Westfalen.
- Forster, U./Priebe, B. (2009): Übergänge als Risiko- und Gefahrenzonen im gegliederten Schulsystem. In: *Lernende Schule*, 12. Jg., H. 48, 4–5.
- Hasselhorn, M./Schneider, W. (2016): Förderung schulrelevanter Kompetenzen in Vorschule und Schule. In M. Hasselhorn/W. Schneider (Hrsg.), *Förderprogramme für Vor- und Grundschule (1–11)*. Göttingen: Hogrefe.
- JFMK/KMK – Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren (Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf [30.07.2015].
- Jonkmann, K./Maaz, K./Neumann, M./Gresch, C. (2010): Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch/N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten (125–152)*. Bonn, Berlin: BMBF.

- Jugendministerkonferenz (JMK) / Kultusministerkonferenz (KMK) (2004):* Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004) Download am 29.06.2013 von www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf
- Koslowski, C. (2015):* Geschichten aus dem »Bildungshaus 3–10. Münster: Waxmann.
- Krajewski, K. / Schneider, W. (2006):* Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 53 (4), 246–262.
- Kultusministerkonferenz (KMK):* Beschluß der Kultusministerkonferenz i. d. F. vom 06.05.1994 »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule«. In: MBI LSA Nr. 59/1994, 2074 – 2082.
- Kurz, K. / Böhmer-Taute, E. (2016):* Wer profitiert von den Korrekturmöglichkeiten in der Sekundarstufe? Der Einfluss von Bildungsherkunft und Migrationshintergrund im Bildungsverlauf. *Zeitschrift für Soziologie*. 45. Jg., H. 6, 431–451.
- Oehlmann, S. / Manning-Chlechowicz, Y. / Sitter, M. (Hrsg.) (2011):* Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim, München: Juventa, 93–105.
- Reiske, J. (2017):* Erzählfähigkeit früh diagnostizieren. In: Peschel, M. / Carle, U. (Hrsg.): *Forschung für die Praxis*. Frankfurt: Grundschulverband. Beiträge zur Reform der Grundschule 143, 20–29.
- Reyer, J. (2006):* Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hrsg.) (2016):* Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht. Autorinnen und Autoren: Bastian, Johannes / Brümmer, Felix / Herrmann, Joachim / Killus, Dagmar / Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana / Vieluf, Ulrich – unter Mitarbeit von Kristina Broens. Berlin.
- Siraj-Blatchford, I. / Mayo, A. / Melhuish, E. / Taggart, B. / Sammons, P. / Sylva, K. (2011):* Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3–16 study. London: Department for Education.
- Urieta, K. (2011):* Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Eine biografieanalytische Studie. Curach Bhán: Berlin.



Was bedeuten Übergänge den Kindern und für die Kinder?

- ▶ **Wie können wir die Sicht der Kinder auf die Übergänge erfassen?**
- ▶ **Welche Vorstellungen haben Kinder von dem Unterricht, der sie in der nächsten Stufe des Bildungssystems erwartet?**
- ▶ **Welche erzieherisch relevanten Vorstellungen, Ängste haben Kinder bezüglich bevorstehender Übergänge?**

Übergänge für Kinder

... als Chance, Herausforderung, Brücke

Mit dem Blick auf die Bildungsbiografie eines Menschen ziehen – wie entlang eines roten Fadens – vor dem inneren Auge Stationen vorüber, Stationen, die an bestimmte Personen, an Familie, an Freunde, an vertraute Personen gebunden sind und ebenso an bestimmte Orte, an das Zuhause, an Lieblingsorte, an begleitende Institutionen. Schnell füllt sich dieser biografische Weg, schnell wird deutlich, dass eine Vielzahl dieser Stationen den Weg der Kindheit füllt und markiert. Kein Lebensabschnitt ist wie dieser in einem solchen Maß von Übergängen geprägt. Ein Verweilen ermöglicht den Blick auf Gelungenes, auf besondere Herausforderungen und auch auf Brüche. Deutlich wird, dass mit der Perspektive auf das Kind und seinen Lebenslauf Lern- und Bildungsprozesse vom Kindergarten bis zum Schulabschluss und darüber hinaus übergreifende Bedeutung bekommen. Kindliche Entwicklung ist ohne Übergänge nicht denkbar. Das Bedeutsame an der Entwicklung ist das Hervorbringen neuer Qualitäten der Persönlichkeit des Kindes.

Deutlich wird auch, dass es beim Umgang mit dieser Thematik notwendig ist, sich jeweils zwei Seiten klar zu machen – die Seite, die konstruktiv ist, weiterführt und Entwicklung befördert, und die Seite, die bremsend oder benachteiligend wirkt und Brüche entstehen lässt.

Eiko Jürgens schreibt dazu, dass Richtungswechsel und Neuanfänge zu den grundlegenden Erfahrungen im Leben eines Menschen gehören, und: »Es gehört zu den Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen, Situationen des Übergangs für Kinder so zu gestalten, dass sie möglichst positiv erlebt werden: als Chance, nicht als Risiko, als Herausforderungen, nicht als Überforderung, als Brücke, nicht als Bruchstelle. Das gilt für alle Altersstufen, hat aber für junge Lernerinnen und Lerner eine herausgehobene Dimension« (Jürgens 2013).

Aus wissenschaftlicher Sicht fällt innerhalb der auf das Schulsystem konzentrierten Übergangsforschung auf, dass sich »deren Analyseforschung bevorzugt auf die im Grundschulbereich lokalisierten Übergänge bezieht« (Götz 2017). Margarete Götz führt weiter aus, dass als Erklärungsgrund für das ausgedehnte Interesse an den Übergängen an beiden Schnittstellen der Grundschule deren gesellschaftliche und individuelle Bedeutsamkeit zu sehen ist. Die dauerhaft größte Aufmerksamkeit wird historisch wie aktuell dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gewidmet. »Wegen der vielschichtigen Veränderungen, die in den Lebens- und Lernwelten der Schulanfängerinnen und Schulanfänger in einer limitierten Zeitspanne auftreten, gilt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als sensible Bildungs-

phase. Von ihren kontextuellen Bedingungen und ihrem individuellen Verlauf hängt der Erfolg wie der Misserfolg beim Schulstart ab« (Götz 2017).

Auch der Grundschulverband widmet sich mit seinem Standpunkt zum Schulanfang »Den Schulanfang kindgerecht gestalten« der Forderung nach mehr Chancengerechtigkeit für alle Kinder, die zur Schule kommen. Der Grundschulverband fordert:

- Recht auf Bildung im Elementarbereich
- Aufnahme aller Kinder
- Entwicklung einer inklusiven Schuleingangsstufe
- Die Schuleingangsstufe in jahrgangsübergreifender Organisation
- Die Kooperation verschiedener pädagogischer Professionen

Hebt man den Ansatz hervor, dass alle schulpflichtigen Kinder in die Grundschule aufzunehmen sind und keine selektierende Feststellung der Schulfähigkeit erfolgt, erfordert dies, dass die Grundschule sich auf die Unterschiedlichkeit der Kinder einstellt und vorbereitet. In diesem Zusammenhang sind in den letzten Jahren vielfältige bildungspolitische und pädagogische Maßnahmen eingeleitet worden. Dazu gehören u. a. die Flexibilisierung der Schuleingangsphase, die Aufwertung der Bildungsfunktion des Kindergartens, Programme zum Abbau sozialer und sprachlich bedingter Bildungsbarrieren, die Schaffung schulstufenübergreifender Bildungspläne.

Auch in den »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule« der Kultusministerkonferenz (2015) heißt es: »Der Anfangsunterricht der Jahrgangsstufen 1 und 2 prägt anknüpfend an die frühkindlichen Bildungsprozesse in entscheidendem Maß die Einstellung zum schulischen Lernen. Deshalb ist es wichtig, dass Kinder von Anfang an in ihrer Individualität gestärkt und gefördert werden, sich bei zielorientierter Anstrengung als Könnler erleben, Freude und Verantwortung für das Lernen entwickeln. Dabei stehen Lernarrangements zur Verfügung, die ein ausgewogenes Verhältnis von Instruktion und Selbstregulierung, individuellem und gesellschaftlichem Lernen, Aufmerksamkeit und Entspannung, Ruhe und Bewegung bieten. Der Unterricht, der an den individuellen Entwicklungsständen anknüpft, trägt dem jeweiligen Lerntempo und den unterschiedlichen Zugangsweisen Rechnung.«

Das Anknüpfen an die sehr heterogenen Voraussetzungen der Kinder stellt sich jedoch auch als größte Herausforderung dar. Folgt man der Forderung nach Gestaltung der Schuleingangsphase als jahrgangsübergreifende Organisationsform, bildet das Peer-Learning eine feste Säule. Der Beitrag von Katja Eder gilt dem Peer-Learning in heterogenen Lerngruppen, die sich aus Kindergartenkindern und Schulkindern zusammensetzen. Aus Kinderperspektive begünstigen institutionenübergreifende Lernsettings das Gelingen von Übergangsprozessen und fordern Interaktionsprozesse und Aushandlungspraktiken wie am Beispiel der gemeinsamen Begegnung mit Schriftsprache heraus. Vertiefende Betrachtungen zum Lernen von Kindern im Kita- und

Grundschulalter und zur Gestaltung entsprechender Lernarrangements werden im Beitrag von Frauke Hildebrandt und Ludger Pesch vorgenommen. Dieser Beitrag schließt ab mit Impulsen zu Wegen zur Zusammenarbeit in der Übergangsbegleitung. Auch wenn diese für den Übergang Elementar- und Grundschulbereich formuliert sind, wären sie sicherlich für den Übergang in die Sekundarstufe modifizierbar und könnten entsprechend genutzt werden.

Neben dem Eintritt in die Grundschule nach der Kindergartenzeit ist der Übergang zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen ein weiterer, wichtiger Schritt für das Kind und gleichfalls mit einer Fülle von Erwartungen und Veränderungen verbunden. Bildungsungleichheit kommt an dieser Schnittstelle besonders zum Tragen. Robert Baar thematisiert in seinem Beitrag die mit diesem entscheidenden Selektionsprozess verbundenen Herausforderungen und stellt Freundschaftsbeziehungen als zentrales Motiv für Kinder beim Übergang heraus. Hier regen für beide Bildungsetappen Impulse den Aufbau (neuer) Freundschaften als Entwicklungsaufgabe an, wie z. B. das Schaffen vielfältiger Lerngelegenheiten zur Entwicklung sozialer Kompetenzen ebenso wie die Förderung von Kontaktmöglichkeiten durch die Gestaltung offener Unterrichtssettings und kooperativer Lernformen.

Mit der Perspektive auf das Kind zieht sich wie ein roter Faden durch die Beiträge dieses Kapitels, die Sicht der Kinder zu erfragen, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und Reflexionen anzuregen – sowohl an den Übergängen der einzelnen Bildungsetappen als auch an den vielen anderen Schnittstellen innerhalb dieser, die zu Brücken oder Brüchen werden können. In den Beiträgen von Lena S. Kaiser, Bianca Bloch und Annemarie von der Groeben kommen die Kinder zu Wort. Wünsche, Ängste, Hoffnungen und sehr konkrete Vorstellungen ziehen sich durch alle Befragungsergebnisse und tragen dazu bei, sich der eigenen Stärken, Vorlieben und Interessen bewusster zu werden und Schwierigkeiten meistern zu können.

Im Interesse der Kinder, ihrer Wünsche und Hoffnungen muss es gelingen, Professionen der Beteiligten aus den drei institutionell getrennten Bildungsbereichen im Sinne eines optimalen Bildungsverlaufs von Kindern entlang ihrer Bildungsbiografie zunehmend besser miteinander zu verzahnen. Die nachfolgenden Beiträge bieten ausreichend Impulse für einen gemeinsamen Diskurs.

Literatur

- Götz, M. u. a. (Hrsg.) (2017): Editorial. In: *Übergänge*. Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Jg. 10, H. 1. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Grundschulverband*: Standpunkte. Standpunkt Schulanfang: Den Schulanfang kindgerecht gestalten. <http://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/02/schulanfang.pdf>
- Jürgens, E. (2013): Übergänge im Blick. Bildungsbiografische Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 02/2013, 4
- Kultusministerkonferenz*: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015).

Der Band »Übergänge gestalten« beschreibt für die Nahtstellen zwischen Kita /Grundschule und Grundschule/ Sekundarstufe, in welcher Weise die Übergänge im deutschen Bildungssystem auf die Bildungsbiografie und den Lernweg von Kindern wirken.

Selektion, insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe, hat Folgen für die Grundschularbeit.

Welche Sicht haben Kinder, Eltern, Pädagoginnen, Pädagogen und die Institutionen auf die Übergänge?

Wie sind die Übergänge in einem inklusiven System zu gestalten? Mit welchen Maßnahmen reagieren die bildungspolitisch Verantwortlichen auf nachweisbare Erkenntnisse zu den Übergängen?

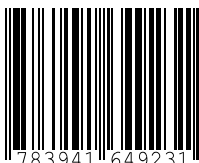
In fünf Kapiteln werden diese Sichtweisen beschrieben und Belege geliefert, dass es richtungsweisende Projekte und Alternativen gibt. Was aber muss geschehen, damit diese mehr Beachtung finden?

Ich kann schon lesen.

Malik ist hier mein Freund.

Wir lieben Mimi und Mo.

LISA



9 783941 649231

ISBN 978-3-941649-23-1

Best.-Nr. 1108