

„Überall bereitet das Vorhergehende den Boden
und legt den Grund für das Folgende.

Alles Spätere fügt sich dem Vorgegangenen
nicht bloß als Anbau an, sondern es wird darüber gebaut,
so dass es auf das Vorhergehende angewiesen ist,
sich darauf stützt und auf ihm ruht.

Daher ist klar: Wenn die Grundmauern nicht gut genug gelegt sind,
kann das darauf gerichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen.“

Johan Amos Comenius (1592-1670)

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
1. Einleitung	1
1.1 Motivation und Ausgangslage	1
1.2 Problemstellung und Forschungslücke(n)	2
1.3 Zielsetzung und Kernfragen	3
1.4 Definition	4
1.4.1 Übergang	4
1.4.2 Elementar- und Primarbereich	5
1.4.3 Kooperation	5
1.4.4 förskoleklass	7
1.5 methodisches Vorgehen	7
1.6 Inhalt und Aufbau der Arbeit	8
2. Übergangsgestaltung vom Elementar- zum Primarbereich in der Forschungsliteratur	9
2.1 Tendenzen in der Bildungspolitik und Forschung – historischer Abriss über Maßnahmen zur Erleichterung des Überganges	9
2.2 theoretische Ansätze und Entwicklungen	11
2.2.1 der Übergang im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität	11
2.2.2 Transitionsansatz	11
2.3 aktuelle Forschungsergebnisse	12
2.3.1 deutschsprachige Dissertationen	13
2.3.2 weitere deutschsprachige Forschungsliteratur	15
2.3.3 schwedischsprachige Forschungsergebnisse	16
2.4 Modellprojekte in RLP	19
3. Aspekte der Übergangsgestaltung	24
3.1 Rahmenbedingungen in RLP	24
3.1.1 Einleitendes	24
3.1.2 rechtliche Grundlagen	25
3.1.3 Empfehlungen	26
3.2 Übergangsgestaltung in RLP und die förskoleklass	28
3.2.1 Gestaltungsmöglichkeiten und Kooperationsformen in RLP	28
3.2.2 Die schwedische förskoleklass	31
3.2.2.1 Einleitendes	31
3.2.2.2 Überblick über die Entwicklung seit den 1990ern	31
3.2.2.3 Bericht der Schulinspektion	33
3.2.2.4 Aktuelle Gestaltung der förskoleklass	34
3.2.3 Vergleich zwischen der rheinland-pfälzischen Übergangsgestaltung und der schwedischen förskoleklass	38

3.2.4	Übergangsgestaltung in RLP unter Einbezug der schwedischen förskoleklass	41
3.2.4.1	Einleitendes	41
3.2.4.2	Dokumentationen im Übergangsprozess	42
3.2.4.3	Anschlussfähigkeiten im Übergang	43
3.3	Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit im Übergangsmanagement in RLP	
3.3.1	Übergangsmanagement	46
3.3.2	Rolle der Schulleitung	47
3.3.3	Übergangsmanagement in regionalen Bildungslandschaften	47
3.3.3.1	Akteure	47
3.3.3.2	Maßnahmen im Übergangsmanagement	49
4.	Fazit und Ausblick – Kriterien der Implementierung eines Übergangskonzepts in der Grundschule	52
5.	Anhang	VI
5.1	Schwedische Zitate	VI
5.2	Forschungsüberblick nach Hanke/Hein (2010)	VII
5.3	Tabelle 1: Gegenüberstellung der Maßnahmen der Übergangsgestaltung	X
5.4	Tabelle 2: rheinland-pfälzischen Maßnahmen und die förskoleklass	XII
6.	Literaturverzeichnis	XIII
7.	Eidesstattliche Erklärung	XXIII

Abkürzungsverzeichnis

BEE Bildungs- und Erziehungsempfehlung

Lgr11 Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet (Lehrplan für die Grundschule, Vorschulklasse und das Freizeitheim)

JFMK Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder

KMK ständige Konferenz der Kultusminister der Länder

RLP Rheinland-Pfalz

SGB Sozialgesetzbuch

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Maßnahmen der Übergangsgestaltung in RLP
(eigene Darstellung)

Tabelle 2: Gegenüberstellung der rheinland-pfälzischen Maßnahmen und der
schwedischen *förskoleklass* (eigene Darstellung)

1. Einleitung

Wie das Eingangszitat von Comenius zeigt, sind der Elementar- und Primarbereich¹ als erste und zweite Stufe des Bildungswesens von herausragender Bedeutung. Sie bilden das Fundament, auf dem sich der Bildungsprozess jedes einzelnen Kindes individuell – im Sinne des Lebenslangen Lernens² – weiter entwickelt und aufbaut. Deswegen ist es wichtig, sich den Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich genauer anzusehen, dazu gehört vor allem die Verzahnung der beiden Institutionen. Dabei gibt es drei Argumentationslinien, die für die Verzahnungsmöglichkeiten aufgeführt werden: 1. Kooperationen sind zwischen den Institutionen gesetzlich vorgegeben. 2. Es existiert ein bildungspolitisches Interesse, dass es eine Chancengleichheit in der Bildungsbiographie jedes Kindes gibt. 3. Es wird das wirtschaftliche Interesse, dass die kindliche Entwicklung optimal verläuft, aufgeführt (vgl. Müller 2014, S. 12).

1.1 Motivation und Ausgangslage

Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich ist in der Bildungsbiographie im Sinne des Lebenslangen Lernens für jedes Kind ein wichtiger Meilenstein (vgl. Menke 2008). Dabei gehören die beiden Bereiche in Deutschland zu unterschiedlichen Systemen, was die Kooperation zwischen den Institutionen zu einer Herausforderung für alle pädagogischen Akteure macht. Die Übergangsgestaltung wird seit Jahrzehnten diskutiert, dabei fällt auf, dass sich die Empfehlungen der einzelnen Bundesländer und ihre gesetzlichen Vorgaben sehr unterscheiden (vgl. Liebers/Rupprecht 2018, S.201ff oder Menke 2008). Es erschienen in den letzten Jahren eine Vielzahl an Studien, Modellprojekten, Handbüchern oder Handlungsvorschlägen zur Übergangsgestaltung vom Elementar- zum Primarbereich (vgl. Kap. 2.3). Durch die Fülle an Veröffentlichungen sind die Ergebnisse sehr unübersichtlich und erreichen den schulischen Alltag oft nicht (vgl. Kordulla 2017, S. 40 und Hanke/Hein 2010, S. 93). Aus der eigenen beruflichen Erfahrung heraus habe ich in verschiedenen Grundschulen erlebt, dass die Übergangsgestaltung keine gemeinsame Schulentwicklungsaufgabe des Kollegiums ist. Oft findet die Kooperation zwischen dem Elementar- und Primarbereich nur auf der ersten Niveaustufe statt (siehe Kap. 1.4.3), d.h. ein Be-

¹ Damit ist der Übergang von der ersten Stufe des Bildungssystems, vor Schuleintritt, zur zweiten, der Grundschule, gemeint (vgl. Definition Kap. 1.4.2).

² Auf den Seiten des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg ist Lebenslanges Lernen „die persönliche Bereitschaft, sich veränderten Bedingungen in allen Lebensbereichen zu stellen, neugierig zu bleiben und aktiv das persönliche und gesellschaftliche Umfeld mitzugestalten.“ (Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) o.J.). Ursprünge und Gründe für die Notwendigkeit für Lebenslanges Lernen siehe Nuissl/Przybylska (2014).

such der Vorschulkinder in der Grundschule für eine Schnupperstunde im ersten Schuljahr (vgl. Rathmer 2012, S. 16). Eine intensive Kooperation³, in der gemeinsam Wissen angeeignet, vertieft und umgesetzt wird (in Form von Projekten, gemeinsamen Elternabenden), gibt es selten. Zurzeit arbeite ich an einer kleinen Grundschule in Rheinland-Pfalz bisher ohne Kooperation mit dem Kindergarten, gemeinsam möchten wir im kommenden Schuljahr 2019/2020 eine Kooperation aufbauen. Deswegen interessiert mich das Thema besonders, um die Erkenntnisse in meine Praxis einfließen lassen zu können.

Schweden hat, was die Kinderbetreuung angeht (vgl. Stenger u.a. 2017, S. 4), eine lange Tradition. Aktuell finden einige Umstrukturierungen des letzten Vorschuljahres statt, so dass sich ein genauer Blick nach Schweden lohnt. U.a. wurde der Lehrplan erneuert und die Vorschulklasse im Lehrplan der Grundschule aufgenommen, um die Bedeutung des letzten Vorschuljahres hervorzuheben (vgl. Lago 2018, S. 7). Diese Veränderungen finden nicht grundlos statt und es ist vielversprechend, sie mit den rheinland-pfälzischen Entwicklungen in Verbindung zu setzen und zu vergleichen.⁴

1.2 Problemstellung und Forschungslücke(n)

Trotz der Vielzahl an Literatur gibt es noch immer Forschungsbedarf zum Übergang: Wie die Diskussionen in den einzelnen Bundesländern zeigen, ist immer noch kein überzeugendes Modell für den Übergang gefunden worden. Bundesweit werden Übergangsgestaltungen ausprobiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017). Beschäftigt man sich intensiv mit der Übergangsgestaltung, fällt auf, dass viele Einzelbereiche erforscht worden sind, die dann nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden (vgl. Kap. 2.3). Zu Übergangsmöglichkeiten in RLP finden sich zwar Modellpro-

³ Rathmer (2012) verweist auf Gräsel u.a. (2007), die von vier Kooperationsmustern ausgehen: Fragmentierung (vereinzelte, bruchstückhafte Kooperation), intensive Kooperation (als höchste Stufe), Standardkooperationen (als normale Kooperationen) und unterrichtsbezogene Kooperationen (vgl. Rathmer 2012, S. 12f).

⁴ Nach den ersten PISA-Ergebnissen seit dem Jahr 2000 erlangte das schwedische Bildungssystem eine Vorreiterrolle. Es fanden daraufhin viele Fahrten nach Schweden statt, um zu verstehen, warum schwedische Schüler/innen so gut abschnitten und um beide Systeme miteinander zu vergleichen. Mittlerweile können gute Ergebnisse der PISA-Studie nicht mehr als Begründung angegeben werden, wenn man das deutsche Bildungssystem mit dem schwedischen vergleichen möchte, da Schweden schlechter abschneidet. Seitdem hat sich im Land Schweden allerdings einiges getan (vgl. Lüpke-Narberhaus 2013); es finden/fanden eine Reihe an Reformen statt, um die Bildungssituation wieder zu optimieren und im internationalen Vergleich stand zu halten. Deswegen ist ein Vergleich mit Schweden wieder lohnenswert. Eine persönliche Anmerkung: Ich habe einen Bezug zu Schweden, da ich ein Jahr in Schweden studiert habe (ERASMUS) und dabei das schwedische Bildungssystem kennen lernen konnte.

jekte (vgl. Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt o.J. und Papillion-Piller o.J.), bzw. auch Empfehlungen und Handreichungen, nichts davon allerdings wird jedoch miteinander verglichen, analysiert und ausgewertet, um es in den Gesamtkontext der Ergebnisse der Bundesrepublik zu setzen (vgl. Kap. 2.4 und 5.3 Tabelle 1). Das schwedische Modell der Vorschulklasse (vgl. Skolverket o.J.), die *förskoleklass*, wurde aktuell 2018/19 überarbeitet. Es gibt noch keine Analyse und Auswertungen darüber. In der deutschsprachigen, aktuellen Forschungsliteratur wird die schwedische *förskoleklass* nicht aufgegriffen. Durch die Erneuerungen der schwedischen *förskoleklass* bietet sich ein Blick über die Grenzen an, um die rheinland-pfälzische Übergangsgestaltung zu reflektieren und u.U. zu optimieren.

1.3 Zielsetzung und Kernfragen

In der Arbeit wird gesichtet, analysiert und über die vergleichende Forschung mit dem schwedischen Modell der *förskoleklass* herausgearbeitet, welche Möglichkeiten der Übergangsgestaltung innerhalb von Studien, Dissertationen und Modellprojekten, usw. vorgestellt werden (siehe Kap.2.3 und 2.4). Die herausgearbeiteten, erfolgreichen Möglichkeiten der Übergangsgestaltung (siehe Kap.2.3 und 2.4) und die Kooperationsformen in RLP (siehe Kap. 3.2.1) werden mit denen des schwedischen Modells der *förskoleklass* (siehe Kap. 3.2.2) in Beziehung gesetzt. Dabei wird analysiert, was davon eine Bereicherung für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung ist (siehe Kap.3.2.4). Daraus ergeben sich Voraussetzungen, die ein Kollegium und eine Schulleitung mitbringen sollte, um erfolgreich im Übergangsmanagement agieren zu können (siehe Kap. 3.3). Im Fazit und Ausblick werden Kriterien herausgearbeitet, die erfüllt werden sollten, um ein Übergangskonzept erfolgreich implementieren zu können (siehe Kap 4).

In der Arbeit geht es dabei um folgende Kernfrage: Welche Bedingungen brauchen die Institutionen im Elementar- und Primarbereich in RLP, um erfolgreich kooperieren zu können? Konkreter heißt dies: Wie kann ein Übergangskonzept erfolgreich implementiert werden? Daraus ergeben sich mehrere Unterfragen: Welche Möglichkeiten der **Übergangsgestaltung und Kooperation** existieren in RLP? Wie wird der Übergang in Schweden gestaltet (*förskoleklass*)? Wie lassen sich Teilaspekte des schwedischen Modells der *förskoleklass* gewinnbringend in die Übergangsgestaltung in RLP einbringen? Welche Rolle kann die **Schulleitung** in RLP im Sinne eines Übergangsmanagements als institutionsübergreifende Schulentwicklungsaufgabe übernehmen?

1.4 Definition

In der Arbeit werden verschiedene Fachbegriffe verwendet, die teilweise unterschiedliche Bedeutungen haben. Deswegen werden hier die wichtigsten Begriffe kurz definiert.

1.4.1 Übergang

Innerhalb der Bildungslaufbahn eines Kindes gibt es mehrere, aufeinander aufbauende Übergänge. Der Eintritt in die Grundschule ist für die meisten Vorschulkinder ein Übergang von einer Erziehungseinrichtung in die nächste. 95% der Kinder in Deutschland besuchen einen Kindergarten (vgl. Horstkemper/Tillmann 2014, S. 84). Die meisten Kinder bewältigen diesen Übergang gut, allerdings zeigen 10 bis 15 % der Kinder erhebliche Probleme (vgl. Horstkemper/Tillmann 2014, S. 93).

„Dabei erweisen sich bestimmte individualpsychologische Merkmale - so das gelernte Bewältigungsverhalten und die intellektuellen Fähigkeiten – als beeinflussende Faktoren. Kinder mit Defiziten in diesen Bereichen haben besondere Schwierigkeiten, mit den Diskontinuitäten des Übergangs umzugehen.“ (Horstkemper/Tillmann 2014, S. 93).

Diese Aspekte von Horstkemper/Tillmann (2014) sollten bei der Übergangsgestaltung berücksichtigt werden.

Übergänge werden in der Literatur unterschiedlich definiert. Rath (2011) definiert den Begriff Übergang wie folgt: „eine ganz bestimmte Form des Wechsels aus einem Zustand, Standort, im weitesten Sinne einem Bereich in oder zu einem anderen. Diese Bereiche können vielfältig sein, räumlich, zeitlich, sachlich, emotional usw.“ (Rath 2011, S. 11). Übergänge sind Prozesse in einem Zeitraum, sie entstehen nicht abrupt. Rath (2011) bezeichnet sie als „die Grundform der menschlichen Entwicklung“ (Rath 2011, S. 13), sie finden in verschiedenen Bereichen statt, jeder Mensch erlebt sie immer wieder in unterschiedlichen Kontexten. Deswegen sollte jeder ein Bewältigungsverhalten für Übergänge erlernen (siehe Horstkemper/Tillmann 2014 oben).

Rath (2011) unterteilt Übergänge in biographische (Heirat, Elternschaft, etc), Statusübergänge (berufliche Veränderungen), bildungsbiographisch-institutionelle (vom Elementar- zum Primarbereich). In der Forschung wird meist - in Abgrenzung zu dem Alltagsbegriff Übergang – von Transitionen gesprochen. Dahinter verbirgt sich ein eigener Ansatz (vgl. Kap.2.2.2).

1.4.2 Elementar- und Primarbereich

Bereits im Titel der Arbeit ist vom Elementar- und Primarbereich die Rede. Mit dem Elementarbereich ist die erste Stufe des Bildungssystems in Deutschland⁵ gemeint. Zu ihm gehören alle Einrichtungen freier und öffentlicher Träger der Kinder- und Jugendhilfe für Kinder bis zum Schulbeginn. Im Elementarbereich gibt es eine Fülle unterschiedlicher außerfamiliärer Betreuungsformen. Unter Dreijährige können in einer Kindergruppe (eine Form des Kindergartens) aufgenommen werden. Kleinkinder, in RLP ab zwei Jahren, können im Kindergarten aufgenommen werden. Dabei sind verschiedene Zeiten der Betreuung möglich: Es gibt Angebote der Vor- und Nachmittagsbetreuung (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 391f.). Mittlerweile werden hierfür unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet. Um die Ganztagsbetreuung hervorzuheben, wird hier dann in Abgrenzung vom Kindergarten von Kindertagesstätten (Kita) gesprochen (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 394).⁶

Der Primarbereich, die zweite Stufe des deutschen Bildungswesens, umfasst die Grundschulzeit, die mit der Schulpflicht beginnt und in RLP von der ersten bis zur vierten Klasse reicht (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland o.J. c). In der vorliegenden Arbeit geht es um die Altersgruppe der Vorschulkinder (Elementarbereich), die sich im Übergang zur Grundschule (Primarbereich) befinden. Hierbei können die Vorschulkinder einer eigenen Vorschulgruppe im Jahr vor der Einschulung zugeordnet sein, sie können entweder in der Halbtagsbetreuung im Kindergarten oder ganztägig in Kindertagesstätten untergebracht sein. Zur Vereinfachung wird in der vorliegenden Arbeit deshalb vom Elementarbereich oder Vorschulkindern die Rede sein.

1.4.3 Kooperation

Rathmer (2012) stellt fest, dass der Begriff Kooperation meist als hinreichend bekannt oder selbsterklärend vorausgesetzt wird (Rathmer 2012, S. 10), dabei steht dahinter ein mehrdimensionales und mehrdeutiges Konzept. Die Definition ist schwierig und nach Rathmer meist entweder zu eng oder zu weit gefasst (vgl. Rathmer 2012, S. 24). Eine gängige Definition lautet:

⁵ Zur Darstellung der Entwicklung siehe: Deutscher Bildungsrat (1973). Oder: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Elementarbereich (o.J. b).

⁶ Es wird immer wieder diskutiert, inwieweit man bei der Betreuung im Elementarbereich bei dem Begriff Kindergarten bleiben sollte, um den Begriff Kindertagesstätte (Kita) zu vermeiden. Für die Begründung siehe Textor (2012) und Locke (2018).

„Kooperation wird verstanden als eine Form der Zusammenarbeit zwischen Personen bzw. Akteursgruppen der gleichen oder verschiedenen Institutionen als eine Form sozialer und kommunikativer Interaktion, die auf Vertrauen basiert, einen gewissen Grad an Autonomie beansprucht, der Norm von Reziprozität verpflichtet ist, sowie das Verfolgen gemeinsamer Ziele und Aufgaben intendiert.“ (Rathmer 2012, S. 24, Hervorhebung RM).

Hanke u.a. (2013) benutzen eine Definition, die auch diese Kernbedingungen umfasst (vgl. Hanke u.a. 2013, S.13). Die Definition von Rathmer (2012) ist geeignet, da man sie auch verwenden kann, um die verschiedenen Niveaustufen der Kooperation voneinander abzugrenzen (vgl. unten). Sie umfasst die zentralen Kernbedingungen für Kooperationen und lässt Spielraum für die vielfältigen Formen und Bedingungen der Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich.

Rathmer (2012) stellt in seiner Dissertation Prozessmerkmale der Zusammenarbeit auf (vgl. Rathmer 2012, S. 29). Diese werden hier kurz skizziert, um zu verstehen, an welcher Stelle die vorliegende Arbeit ansetzt. Nach Rathmer setzt sich eine Kooperation aus folgenden Prozessmerkmalen zusammen: Es gibt einen Kontext (allgemeine Angaben), eine Struktur mit Rahmenbedingungen, der Prozess, bestehend aus Formen der Kooperation, Klima der Kooperation und dem Transfererfolg/Wirkung, sowie das Ergebnis mit dem Optimierungspotenzial/Reflexion. In der Arbeit wird nicht auf allgemeine Angaben, den Kontext, eingegangen wie Angaben zu den Institutionen (Arbeitsorganisation, Gruppengrößen, Informationsstrukturen, Ausbildungswege), da dies für die Forschungsfrage primär nicht relevant ist. Auf die Rahmenbedingungen, gesetzliche Grundlagen, Empfehlungen und Vorgaben, wird am Rande (siehe Kap. 3.1.2 und 3.1.3) eingegangen, insoweit sie die Kooperation betreffen.

Im Fokus dieser Arbeit stehen Formen der Kooperation als eine Form der Übergangsgestaltung. Hanke u.a. (2013) zählt hier einige mögliche Kooperationsformen wie gemeinsame Konferenzen, Hospitationen, gemeinsame Elternabende, (Förder-)konzepte, Feste und Veranstaltungen, Projekte und Aktionen, Weitergabe von Bildungsdokumentationen, usw. auf (vgl. Hanke u.a. 2013, S. 14).

Hierbei unterscheiden Gräsel u.a. (2006) zwischen drei Niveaustufen der Kooperation: In der ersten, dem Austausch, geht es darum, gegenseitig berufliche Informationen auszutauschen und sich mit Material zu versorgen. (vgl. Gräsel u.a. 2006, S. 209). Die zweite, die Arbeitsteilung, umfasst arbeitsteilige Prozesse in der Kooperation, wie z.B. ein Elternabend der arbeitsteilig von Erziehern und Lehrkräften vorbereitet wird (vgl. Hanke u.a. 2013, S. 15). Die dritte Stufe, die Kokonstruktion, bezieht das gemeinsame Aneignen neuen Wissens mit ein, so dass man im Team zu neuen Lösungen gelangt. Nimmt man nun die Definition von Rathmer (2102) über Kooperation hinzu (siehe

oben), dann unterscheiden sich die drei Stufen z.B. durch den Grad der Autonomie (vgl. hierzu Hanke/Eckert 2015, S. 84).

1.4.4 förskoleklass

Die schwedische *förskoleklass*, übersetzt Vorschulklasse⁷, ist seit Herbst 2018 für Kinder ab dem sechsten Lebensjahr obligatorisch. Es ist eine eigene Schulform, die im Lehrplan für die Grundschule ein eigenes Kapitel hat. Sie kombiniert die Arbeit und Pädagogik der *förskola* (also der Vorschule) mit der Arbeit der *grundskola* (Grundschule). Die *förskoleklass* soll jedes Kind in der Entwicklung und im Lernen stimulieren. Dabei steht das spielerische Lernen im Mittelpunkt (vgl. Skolverket o.J.). Eine ausführliche Darstellung der *förskoleklass* mit den Rahmenbedingungen und der Umsetzung erfolgt in Kap. 3.2.2.

1.5 methodisches Vorgehen

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um einen Theorie-Praxis-Transfer. Theoretische Grundlagen zur Übergangsgestaltung und zu Kooperationsformen zwischen Elementar- und Primarbereich werden aus der Forschungsliteratur herausgearbeitet, verglichen und bewertet und in Bezug zur Praxis in RLP und zur schwedischen *förskoleklass* gesetzt, dabei entstehen Vorschläge für die Arbeit in der Praxis.

Die Arbeit lässt sich im Themenfeld „internationale Vergleichsuntersuchungen“ verorten (vgl. Van Ackeren/Kühn 2011). Dabei wird in der Arbeit mit dem Vergleich von Maßnahmen der Übergangsgestaltung in RLP und der schwedischen *förskoleklass* gearbeitet. Vergleichen wird hier gesehen als „ein fundamentaler Weg der Gewinnung und der Weiterentwicklung von Kenntnissen“ (vgl. Van Ackeren/Kühn 2011, S. 1). Der Vergleich als Methode wissenschaftlicher Forschung wird in der vergleichenden Erziehungswissenschaft angewendet (vgl. Van Ackeren/Kühn 2011, S. 5).

Auf der Grundlage von Literaturrecherchen in deutscher und schwedischer Sprache werden aus beiden Referenzländern Schweden und BRD (RLP) Möglichkeiten der Übergangsgestaltung beschrieben (idiographische Funktion). Aus den nationalen und internationalen (schwedischen) Forschungsbefunden werden Möglichkeiten herausgearbeitet, auf deren Basis ein Vergleich zwischen Schweden und RLP stattfindet, um daraus eine Übertragbarkeit der schwedischen *förskoleklass* auf RLP durchzuführen

⁷ Das schwedische Skolverket übersetzt das Wort *förskoleklass* ins Deutsche mit Vorschulklasse (vgl. Skolverket 2014).

und zu hinterfragen (melioristische Funktion). Es wird dabei nach den methodischen Schritten des Vergleichs vorgegangen (vgl. Van Ackeren/Kühn 2011, S. 6). Zunächst wird der Soll-Stand in RLP über eine Auswertung von Material und die schwedische *förskoleklass* beschrieben (Deskription). Danach werden die Ergebnisse von RLP und der *förskoleklass* tabellarisch gegenübergestellt. Es werden dabei Prioritäten herausgearbeitet und bewertet. In der Tradition der internationalen Forschung (vgl. Van Ackeren/Kühn 2011, S. 8) wird nicht das ganze Bildungssystem mit seiner kulturellen Prägung in Schweden in den Blick genommen, sondern es wird der einzelne Bereich der Vorschulklasse herausgenommen und analysiert.

1.6 Inhalt und Aufbau der Arbeit

In der Arbeit wird zunächst der Forschungsstand (Kap. 2) dargestellt, dabei geht es um aktuelle Forschungsergebnisse (Kap. 2.3) und Modellprojekte in RLP (Kap. 2.4). Diese Ergebnisse werden dann später als Kriterien für den Vergleich der rheinland-pfälzischen Kooperationsformen mit der schwedischen *förskoleklass* verwendet (Kap. 3.2.3). In Kapitel 3 geht es um die Übergangsgestaltung, zunächst um die Rahmenbedingungen in RLP mit den rechtlichen Vorgaben und Empfehlungen (Kap. 3.1.1 und 3.1.2), dann um die Rahmenbedingungen der *förskoleklass* (Kap. 3.2.2). Unter Einbezug des schwedischen Modells der *förskoleklass* wird überlegt, inwieweit Möglichkeiten der Übergangsgestaltung in Rheinland-Pfalz modifiziert werden können (Kap. 3.2.4). Zum Schluss wird analysiert, wie die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Übergangsmangement aussehen können (Kap. 3.3). Im Fazit und Ausblick (Kap. 4) wird ein Rahmen geschaffen (Kriterien), die eine Implementierung des Übergangskonzeptes in eine rheinland-pfälzische Grundschule ermöglichen.

In der vorliegenden Arbeit sind Zitate aus dem Schwedischen von mir selbst übersetzt worden. Die deutsche Übersetzung befindet sich im Fließtext. Das jeweilige schwedische Originalzitat ist im Anhang zu finden (siehe Anhang 5.1).

2. Übergangsgestaltung vom Elementar- zum Primarbereich in der Forschungsliteratur

Es gibt eine Fülle an Forschungsliteratur zur Übergangsgestaltung vom Elementar- zum Primarbereich. Teilweise werden Veröffentlichungen zum Übergang allgemeiner gehalten (vgl. Hanke/Eckerth 2015), manchmal ist ein bestimmter Aspekt, z.B. die Kooperation zwischen Vorschul- und Schulkindern in Projekten im Übergang im Fokus (vgl. Kordulla 2017). Aus der Forschungsliteratur werden Veröffentlichungen ab 2010, die zur Fragestellung (siehe Kap.1.3) passen, berücksichtigt. Für frühere Forschungsliteratur siehe Überblick von Hanke/Hein (2010) (siehe Zusammenfassung im Anhang 5.2). Zunächst wird nun ein historischer Überblick über die Bildungspolitik und Forschung gegeben, um die Veröffentlichungen besser einordnen zu können. Dann werden der Transitionsansatz und das Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität im Übergang vorgestellt.

2.1 Tendenzen in der Bildungspolitik und Forschung – historischer Abriss über Maßnahmen zur Erleichterung des Überganges

Im Jahr 2006 wird im nationalen Bildungsbericht auf der Basis von Schulleistungsstudien auf die Bedeutsamkeit der Frühpädagogik⁸ und dem damit verbundenen Bildungserfolg aufmerksam gemacht (vgl. Hanke/Hein 2010, S. 91). Damit gewinnt der Elementarbereich als eigene Bildungsphase immer mehr an Bedeutung. Höke (2013, S. 37) und Kordulla (2017, S. 36ff) fassen die historische Entwicklung des Kindergartens und der Grundschule⁹ nach Reyer pointiert zusammen, in dem sie auf sechs Verdichtungszonen bzw. -phasen verweisen¹⁰. In diesen Phasen wird die institutionelle Zugehörigkeit des Kindergartens zur Grundschule immer wieder diskutiert. Dabei wird versucht beide Institutionen zu verzahnen. Beide Institutionen haben sich organisatorisch angenähert und auch wieder entfernt. Kluczniok¹¹ (2012, S. 3) verweist dabei

⁸ „Die Frühpädagogik, auch Pädagogik der frühen Kindheit genannt, ist ein Teilbereich der Erziehungswissenschaften, welche sich auf Kinder im Alter von null bis sechs Jahren fokussiert.“ (Jares o.J.).

⁹ Vgl. zur Geschichte des Kindergartens (Diehm 2008, S. 560ff) und zur Geschichte der Grundschule (Diehm 2008, S. 564ff).

¹⁰ In den ersten drei Verdichtungszonen zwischen 1850 und 1920 geht es noch um eine organisatorische Verbindung. In den beiden darauf folgenden Zonen von 1945 bis 1989 wird eine inhaltliche Zusammenarbeit der beiden Institutionen gefordert. Höke sieht die letzte Zone ab dem Jahr 2000, diese lehnt sich an unterschiedliche Versuche der Flexibilisierung der Schuleingangsstufe aus den 1990er Jahren an (vgl. Höke 2013, S. 37).

¹¹ Kluczniok (2012, S. 3ff) stellt ebenfalls die historische Entwicklung des Kindergartens und der Grundschule ab 1800 dar.

darauf, dass das Verhältnis der Zusammenarbeit insgesamt im historischen Überblick eher als eine Abgrenzung denn eine Annäherung bezeichnet werden kann. Sie fasst zusammen, dass „die Trennung zwischen Elementar- und Primarbereich kein neues Problem ist, sondern seit langem bekannt ist“ (Kluczniok 2012, 4). Beide Institutionen sind demnach eigenständig mit ihren eigenen Aufgaben und Strukturen.

In den Diskussionen der letzten Jahrzehnte um den Übergang lassen sich drei Aspekte zusammenfassen: Es gab Strukturreformen, Kooperationen/ Übergangsbegleitung sowie curriculare Abstimmungen zwischen beiden Institutionen. In **strukturellen Reformen** wurden in den 1970er Jahren im Zuge der Bildungsreform drei Modellversuche zum Schulanfang gestartet: Fünfjährige sind mit anderen Kindern in altersgemischten Gruppen gemeinsam im Kindergarten. Die Vorschulklasse wird als Einrichtung für die Fünfjährigen angeboten. Die dritte Möglichkeit ist eine zweijährige Eingangsstufe als Verbindung zwischen spielorientierten und schulischen Lernprozessen. Kluczniok (2012) erklärt diese Modellversuche wie folgt:

„Durch diese Modellversuche sollte zum einen die Frage der Zuordnung und bestmöglichen Form der institutionellen Förderung der Fünfjährigen, zum anderen die strukturelle Verzahnung der beiden Bildungsbereiche Kindergarten und Grundschule geklärt werden.“ (Kluczniok 2012, S. 5).

Das Modell der Eingangsstufe konnte sich nicht durchsetzen, Fünfjährige blieben auch weiterhin im Kindergarten, um für die Drei- und Vierjährigen Lernanregungen geben zu können (vgl. Kluczniok 2012, S. 5). In den 1990er Jahren startet dann ein neuer Modellversuch der Schuleingangsstufe, nun werden Kinder nicht mehr zurückgestellt. Die Kinder haben die Möglichkeit die Schuleingangsstufe unterschiedlich lang zu durchlaufen und werden von Lehrkräften und Sozialpädagogen betreut. Dabei wird auf die verpflichtende Einschulung der Fünfjährigen, wie es in den 1970er Jahren vorgesehen war, verzichtet. „Daher, so Faust (2006b), bleibe ein echter Brückenschlag zwischen Kindergarten und Grundschule auch nach den Schulversuchen der 1990er Jahre ein Desiderat.“ (Kluczniok 2012, S. 5).

In den 1980er Jahren stehen **Kooperationsversuche und eine Übergangsbegleitung** an der Tagesordnung statt einer Forderung nach struktureller Verzahnung. Diese Zusammenarbeit soll Kontinuität zwischen den Institutionen ermöglichen. Es werden eine Reihe von Projekten mit wissenschaftlicher Begleitung ins Leben gerufen (vgl. Kluczniok 2012, S. 8). Diskussionen über Lebenslanges Lernen regen an, über den Übergang erneut zu diskutieren, da nun gesehen wird, dass eine **curriculare Abstimmung** von großer Bedeutung ist. In einigen Bundesländern werden im Zeitraum von 2002 bis 2007 Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich

reich entwickelt und erprobt. Hier werden verbindliche Lerninhalte für Kinder bildungsstufenübergreifend festgelegt und es entstehen teilweise Pläne für die 0- bis 10-Jährigen (vgl. Kap.3.2.4.3). Dabei wird die Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich integriert (vgl. Kluczniok 2012, S. 8, und Kordulla 2017, S. 38).

2.2 theoretische Ansätze und Entwicklungen

2.2.1 der Übergang im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität

In früheren Debatten über den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich wird oft der Fokus auf die Kontinuität des Übergangs gelegt. Es entspricht dem Wunsch nach einem bruchlosen, gleitenden Übergang. Dabei sollen sich beide Institutionen in allen Bereichen aneinander angleichen (vgl. Speck-Hamdan 2009, S. 82). Heute heißt ein neuer Anfang gleichzeitig eine neue Herausforderung und bietet auch neue Lern- und Entwicklungschancen. Deswegen sind mittlerweile auch Diskontinuitäten von Bedeutung. Jedes Kind bringt das Bedürfnis nach Sicherheit – gegeben durch Kontinuitäten im Übergang – mit und zeigt gleichzeitig auch eine Neugier und den Wunsch nach neuen Erfahrungen (Diskontinuitäten). Speck-Hamdan (2009) fasst für den Übergang treffend zusammen:

„Es geht also pädagogisch um beides: um die Stimulation neuer Lernprozesse und um die Weiterführung begonnener Lernprozesse und damit um die Gestaltung der Spannung zwischen Kontinuität und Diskontinuität.“ (Speck-Hamdan (2009, S. 83)

Auch Ackesjö (2014) setzt sich in ihrer schwedischen Dissertation mit dem Verhältnis von Kontinuitäten und Diskontinuitäten auseinander (vgl. Kap. 2.3).

2.2.2 Transitionsansatz

Übergangsprozesse werden in der Forschung mit dem Begriff der Transition bezeichnet, um sich von dem Alltagsbegriff Übergang abzugrenzen: Dabei wird betont, dass es sich bei einem solchen Konzept nicht mehr um eine lineare Vorstellung vom Übergang handelt, sondern hier werden die begleitenden sozialen Prozesse und der Kontext einbezogen. Der Übergangsprozess in all seinen Facetten ist sehr komplex, daher entwickelten Griebel und Niesel (2004) ein Transitionsmodell, in dem unterschiedliche psychologische Perspektiven auf Transitionen einbezogen werden (vgl. Kordulla 2017, S. 26). Nach Kordulla ist der Transitionsansatz¹² „gegenwärtig die einflussreichste theore-

¹² Es gibt noch zwei weitere amerikanische Ansätze, die nach Kluczniok (2012) bedingt auf die deutsche Übergangssituation übertragen werden können (vgl. Kluczniok 2012, S. 11). Da in der Forschungslitera-

tische Grundlage im Kontext von Übergängen und spiegelt den letzten Stand der Forschung wider“ (Kordulla 2017, S. 26). Dabei ist es das Ziel, den Übergangsprozess aus einer mehrdimensionalen Perspektive zu betrachten, d.h. auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene.

Zur Definition von Transitionen wird in vielen Werken hierbei auf Welzer verwiesen: „Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf.“ (Welzer zitiert nach Kluczniok 2012, S. 9). Anfangs wurde der Ansatz von Cowan (1991) als Familien-Transitionsansatz verwendet, Griebel und Niesel haben diesen Ansatz auf Übergänge in der Schule übertragen. „Sie integrieren in ihren Transitionsansatz Elemente des ökopsychologischen Ansatzes von Bronfenbrenner (1979,1992), der Stressforschung von Lazarus (1995) und der kritischen Lebensereignisse von Filipp (1995).“ (Kluczniok 2012, S. 9). Die theoretischen Ansätze werden ausführlich von Kordulla 2017, S. 26ff vorgestellt. Hier wird der Übergang des Kindes vom Kindergarten in die Grundschule von allen beteiligten Akteuren begleitet. Das Kind und auch die Eltern durchlaufen dabei unterschiedliche Entwicklungsstufen. Es finden dabei Veränderungen auf individueller (Statusveränderung), interaktionaler (Bezugspersonen) und kontextueller (Lernen) Ebene statt.¹³

2.3 aktuelle Forschungsergebnisse

Es gibt keine Forschungsliteratur speziell zum Übergang in RLP und auch keine Studien zu Kooperationsformen in RLP. Ebenso existiert keine deutschsprachige Forschungsliteratur über die schwedische *förskoleklass*. In Schweden erschienen eine Reihe an Dissertationen zum Übergang, allerdings sind diese alle vor der Einführung der obligatorischen *förskoleklass* 2018 erschienen, d.h. sie spiegeln nicht den aktuellen Stand wider. Für die vorliegende Arbeit sind Forschungen relevant, die auf die Wirksamkeit von unterschiedlichen Kooperationsformen eingehen, damit diese Ergebnisse dann für den Vergleich der rheinland-pfälzischen Situation mit der schwedischen *förs-*

tur immer Bezug auf den Transitionsansatz genommen wird, werden die anderen beiden Ansätze hier nicht dargestellt: Das kontextuelle System-Modell von Pianta und Walsh (1996) und die Ergänzung dazu das ökologisch- dynamische Modell von Rimm-Kaufmann und Pianta (2000) (vgl. dazu Kluczniok 2012, S. 11ff).

¹³ Kritisiert wird von Kluczniok allerdings bei diesem Ansatz, dass die Stressbelastung der Kinder überbewertet wird. Es gibt nur eine minimale Anzahl an Kindern, die davon betroffen sind (vgl. Kluczniok 2012, S. 10).

koleklass verwendet werden können (siehe Kap. 3.2.3). Zunächst wird auf nationale Forschungsliteratur eingegangen und danach auf die schwedischsprachige.

2.3.1 deutschsprachige Dissertationen

Rathmer (2012) erarbeitet in seiner Dissertation ein Modell zu Formen, Klima und Bedingungen der Kooperation, um Kooperationen darzustellen und zu analysieren. Dabei erfolgt eine empirische Bestandsaufnahme anhand des Projektes TransKiGS in NRW. Zur Forschungslage über Kooperationen stellt er fest:

„Die wissenschaftliche Fachkommunität stimmt in ihrem Diskurs auch darin überein, dass Formen der Kooperation, die über das traditionelle Standardrepertoire von Schulbesuchstagen der Kinder aus den Tageseinrichtungen in der Grundschule hinausgehen, nur in geringem Maße praktiziert werden.“ (Rathmer, S. 255)

Auch Hanke (2013) bestätigt Rathmers (2012) Feststellung (vgl. Hanke 2013, S. 2). Diese Erkenntnis fasst auch Kordulla (2017) zusammen: Die Kooperationen zwischen den Institutionen sind unterschiedlich ausgeprägt, meist findet die Kooperation auf der pädagogischen Handlungsebene statt, d.h. punktuelle Projekte und gemeinsame Aktionen wie Schulbesuche (vgl. Kordulla 2017, S. 43 und Hanke u.a. 2013, S. 9). Es **fehlen anspruchsvolle Kooperationsformen** auf der dritten Niveaustufe, den Konstruktionen, damit meint Rathmer (2012) gemeinsam erarbeitete Konzepte, eine Abstimmung des Bildungsverständnisses und der gemeinsame Besuch von Fortbildungen. Rathmers Ergebnisse zeigen, dass das Kooperationsklima beider Institutionen wertschätzend, vertrauensvoll und aufgeschlossen, ist (vgl. Rathmer 2012, S. 277). Rathmer (2012) benennt als Resultat aus seinen Untersuchungen gemeinsame Fortbildungen als eine wesentliche Gelingensbedingung. Dabei hebt er hervor, dass **gemeinsamen Fortbildungen** bedeutsam sind, da so der Wissensmangel über die jeweils andere Berufsgruppe behoben werden kann und man einen Einblick in die jeweilige Praxis der Institution erhält (vgl. Rathmer 2012, S. 255). Um seine Aussage zu untermauern, geht er auf Tietze, Rossbach und Grenner ein:

„Insbesondere Tietze, Rossbach und Grenner (2005) machen darauf aufmerksam, dass von Fortbildungen der größte Effekt in Bezug auf eine Entschärfung der Übergangsproblematik zu erwarten ist.“ (Rathmer 2012, S. 255).

Rathmer (2012) weist darauf hin, dass Faktoren der Kooperationspraxis wissenschaftlich begleitet und dabei ihre Auswirkungen evaluiert werden sollten. Es liegen Hinweise und Hypothesen vor, dass es Übereinstimmungen in „Bezug auf die Gestaltung gemeinsamer Konzepte und Bildungsprogramme, die Erarbeitung gemeinsamer Vor- und Einstellungen sowie den Einsatz von Moderator/inn/en“ gibt. Hier fehlen noch die Effektstudien. Auch König (2017) kommt zu diesem Ergebnis:

„Bis heute mangelt es an hinreichenden Indikatoren, die differenziert Auskunft über die Wirkweisen zur Gestaltung des Übergangs aus institutioneller Sicht geben. Das liegt auch daran, dass es an Längsschnittstudien fehlt, die diesen Prozess beleuchten. Noch immer liegen dazu nur einzelne Untersuchungen vor, die schwerlich vergleichbar sind, da sich die pädagogischen Praxen bzw. auch Interventionen stark unterscheiden.“ (König 2017, S. 504).

Dies bestätigt auch Hanke u.a. (2013), S. 7 und Kordulla (2017), S. 45. Damit hat Rathmer (2012) Recht, wenn er fordert, dass Basiselemente der Kooperation als Vorgabe gebraucht werden. Diese existieren allerdings noch nicht (vgl. Rathmer 2012, S. 274). Die Elemente müssen empirisch als kooperationsfördernd belegt werden (siehe oben).

Müller (2014) legt in ihrer Dissertation den Schwerpunkt auf Kinder im Übergang, auch sie liefert Ergebnisse, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Ihre Dissertation besteht aus drei empirischen Teilstudien in Potsdam, dabei wird die Bewältigung des Übergangs, also die Einbindung in die Kindergruppe, die Lerneinstellung und die Kompetenzstände untersucht (vgl. Müller 2014, S. 26). In ihrer ersten Teilstudie arbeitet sie heraus, dass es sich für die **Einbindung in die Kindergruppe** von Vorteil erweist, wenn mehrere Kinder gemeinsam aus einer Einrichtung kommen, da sich dies positiv auf die Lerneinstellung der Kinder auswirkt (vgl. Müller 2014, S. 157 und S. 243). Müller (2014) stellt fest, dass der Besuch einer in die Grundschule integrierten Vorschule Vorteile bringt, denn es steht „in einem positivem Zusammenhang mit der Einbindung in die Kindergruppe, der Lerneinstellung und den Kompetenzständen der Kinder“ (Müller 2014, S. 244) und wirkt sich auch positiv auf die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen aus (vgl. Müller 2014, S. 177). Insgesamt zeigt es sich nach Müller, dass Kinder eine **Kontinuität in sozialen Beziehungen** brauchen (vgl. Müller 2014, S. 177). Dies wird auch von Ackesjö (2014) in ihrer Dissertation bestätigt (siehe unten). Müller (2014) weist darauf hin, dass eine Verzahnung von Elementar- und Primarbereich institutionell unter einem Dach von großer Bedeutung ist, da so „professionelle und pädagogische Konzeptionen der Bereiche leichter realisiert werden“ können (Müller 2014, S. 121). Dabei betont sie: „Aktuelle Forschungsbefunde zu derartigen örtlichen Verzahnungen gibt es in Deutschland nahezu nicht [...]“ (Müller 2014, S. 121). Desweiteren stellt Müller (2014) fest:

„Der derzeitige Theorie- und Forschungsstand gibt allerdings klare Hinweise darauf, dass unregelmäßige professionelle Verzahnungsmaßnahmen wie beispielsweise punktuelle Besprechungen zwischen ErzieherInnen und LehrerInnen oder auch einzelnen pädagogischen Maßnahmen wie ein Besuchstag von Kindergartenkindern vor Schuleintritt kaum Vorteile für die kindliche Bewältigung des Übergangs in die Schule bringen.“ (Müller 2014, S. 121).

Damit weist auch sie auf eine beständige, verbindliche Kooperationsstruktur hin.

Höke (2013) bestätigt in ihrer Dissertation Müllers (2014) Erkenntnisse über die **Verzahnung von Grundschule und Vorschule unter einem Dach**. Sie arbeitet in ihrer qualitativen Analyse in Bildungshäusern heraus, wie Pädagogen mit der Herausforderung, Kooperationsprozesse gemeinsam zu gestalten, umgehen. Wenn man nach Höke (2013) die Niveaustufen der Kooperation auf übergeordneter Ebene vergleicht, „wie sie in anderen Projekten angewendet werden [...], fällt auf, dass sich die Standorte alle auf einem relativ hohen Niveau der Kooperation befinden“. (Höke 2013, S. 186).

Im Folgenden referiere ich die Forschungsergebnisse von **Kordulla (2017)**. Ihr geht es in ihrer Dissertation um die Analyse von Kooperationen der Vorschul- mit den Grundschulkindern. Ihr Ziel ist es, herauszuarbeiten, was bei der Planung von Settings zum Peer-Learning im Übergang berücksichtigt werden sollte. Kordulla (2017) stellt nationale und internationale Studien vor, die sich mit der Perspektive der Kinder im Übergang befassen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass es für die Kinder zentral ist, sich mit schulischen Regeln und Normen auseinanderzusetzen. Vor allem Freunde nehmen für Kinder eine wichtige Rolle ein, sie haben eine „sicherheitsstiftende Funktion“. Schulbezogene Fähigkeiten und soziale Kompetenzen sowie das Wohlbefinden sind ausschlaggebend für eine positive Anpassung an das neue Umfeld (vgl. Kordulla 2017, S. 48).

2.3.2 weitere deutschsprachige Forschungsliteratur

Klaudy/Torlümke (2010) führen verschiedene Modellprojekte in der Bundesrepublik auf und resümieren, dass sowohl die Übergangsdiskussionen als auch die Projekte die Stärkung und den Ausbau von Kooperationsbeziehungen zwischen beiden Institutionen im Fokus haben (Klaudy/Torlümke 2010, S. 95). Dabei setzen die einzelnen Bundesländer ähnliche Schwerpunkte: gemeinsam voneinander lernen, institutsübergreifende Netzwerke und Koordinierungsgruppen, fachdidaktische Abstimmungen, sowie Angebote der gemeinsamen Elternbildung und –beratung (vgl. Klaudy/Torlümke 2010, S. 96ff).

Hanke u.a. (2013) setzen sich mit der **Bildungsdokumentation**¹⁴ im Vorschuljahr auseinander. Sie heben hervor, dass die Beobachtung und Dokumentation „zum einen

¹⁴ In Bildungsdokumentationen werden die Bildungsprozesse bzw. die Entwicklung eines Kindes im Elementarbereich festgehalten. Dabei gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Dokumentation (siehe dazu Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.) 2019)

den Lehrkräften wichtige Anhaltspunkte für eine anschlussfähige Förderung der Kinder bieten [kann], zum anderen liefert sie eine Grundlage für die Kooperation der Fach- und Lehrkräfte aus Kita und Grundschule“ (Hanke u.a. 2013, S. 21). Dabei stellen sie fest, dass es nur wenig Forschungen über Bildungsdokumentationen gibt (vgl. Hanke u.a. 2013, S. 25). Niesel u.a. (2008) bestätigen, dass Dokumentationen eine gute Grundlage bieten, um Entwicklungsgespräche mit Erziehern, Lehrkräften und Eltern gemeinsam zu führen (Niesel u.a. 2008, vgl. S.100). Sie führen dabei weiter aus, dass der Datenschutz die Zusammenarbeit mit den Eltern unterstützt (vgl. Niesel u.a. 2008, S. 102). Er sollte nicht als Hindernis gesehen werden, sondern vielmehr als Chance für eine Bildungspartnerschaft. So können Eltern von Anfang an in Gespräche und Entwicklungen mit einbezogen werden (vgl. Niesel u.a. 2008, S. 103). In diesem Zusammenhang weisen Athola u.a. (2011) darauf hin, dass es von Bedeutung ist, Dokumentationen an die Grundschule weiter zu geben, da Lehrkräfte so ihren Unterricht individuell an die Kinder anpassen können (vgl. Athola u.a. 2011, S. 300).

Hanke/Eckerth (2015) setzen sich mit der Wirkung von unterschiedlichen Kooperationsformen auseinander. Sie kommen in ihrer Arbeit zu folgenden Ergebnissen: Eine gemeinsame Arbeit an Bildungsdokumentationen und auch damit verbunden eine gemeinsame Förderplanung sind selten (vgl. Hanke/Eckerth 2015, S. 88). Hanke/Eckerth (2015) verweisen dabei auf eine amerikanische Studie (2008), in der sich als besonders förderlich erwies, dass sich die pädagogischen Akteure beider Institutionen über die Curricula und die Kinder austauschen. Dies bestätigt auch die finnische Studie von Athola u.a. (2011) (vgl. Athola u.a. 2011, S. 300).

Wildgruber/Griebel (2016) arbeiten wie die **Stadt Herne** (2012) Erfolgsfaktoren für einen gelingenden Übergang heraus. Diese sind für die vorliegende Arbeit wichtig, um den Vergleich der Maßnahmen in RLP mit der schwedischen *förskoleklass* zu kategorisieren. Es werden dabei folgende Standards aufgestellt: eine einheitliche Entwicklungsdokumentation, ein Formular für die Unterschrift der Eltern zwecks Informationsaustauschs der Institutionen, festgelegte Termine für den Austausch zwischen den Institutionen u.a. mit pädagogischer Konferenz, das Wohlbefinden und die Zugehörigkeit der Kinder zur Schule sowie gute Beziehungen (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 10f und Stadt Herne 2012, S. 23f).

2.3.3 schwedischsprachige Forschungsergebnisse

In schwedischsprachigen Veröffentlichungen ist einiges zu dem Thema *förskoleklass* und Übergangsgestaltung erschienen, alle jedoch vor 2018, sie beziehen daher noch

nicht die aktuelle Form der obligatorischen *förskoleklass* mit ein (wie später gezeigt, vgl. Kap. 3.2.2.4).

Ackesjö (2014) geht in ihrer Dissertation darauf ein, welche **Kontinuitäten und Diskontinuitäten** Kinder beim Übergang erleben (vgl. dazu auch Kap.2.2.1). Sinnvoll ist es nach Ackesjö (2014), mit einem Übergangsprogramm zu arbeiten (vgl. Ackesjö 2014, S. 19), denn so können Vorschulkinder Altes und Neues miteinander verknüpfen. Damit meint sie Aktivitäten mit deren Hilfe Vorschulkinder und Eltern den neuen Bereich, also die Grundschule, vor dem Übergang kennen lernen, also z.B. eine Rundtour in der Schule, Lehrkräfte vorab kennenlernen, den Klassenraum im Rahmen einer Unterrichtsstunde besuchen.

Ackesjö (2014) weist auf eine **Kommunikationskontinuität** hin, d.h. es ist wichtig, dass Lehrkräfte über die Institutionen hinweg miteinander ins Gespräch kommen und sich über die jeweiligen Aktivitäten der Kinder austauschen (Ackesjö 2014, S. 21). Ebenfalls von Bedeutung ist eine **Lehrplankontinuität**, diese sollte für beide Institutionen ähnlich formuliert sein (vgl. Ackesjö 2014, S. 22). Ackesjö (2014) spricht auch von einer **kulturellen Kontinuität**, d.h. bisherige Erfahrungen können auch in der Grundschule angewendet und vertieft werden.

Die **organisatorische Kontinuität** umfasst die Organisation beider Institutionen (Gruppengröße, Anzahl der Lehrkräfte, etc.).

Ackesjö (2014) beruft sich bei den **Diskontinuitäten** auf Fabian (2002), der drei Formen der Diskontinuität unterscheidet (vgl. Ackesjö 2014, S. 23): die **physische Diskontinuität**, d.h. die neue Institution bietet neue physische Herausforderungen (anderes Spielmaterial, andere, ältere Kinder als Spielkameraden, etc.). Die **soziale Diskontinuität** bezieht sich auf die Separation, d.h. die Veränderungen in der Gruppe: Eine neue Gemeinschaft muss sich erst finden und neue Beziehungen werden geschlossen. Die **philosophische Diskontinuität** umfasst das Treffen in der neuen Institution auf eine andere (Unterrichts-)Kultur: Kinder werden mit neuen Inhalten und neuen Methoden konfrontiert. Dabei betont Ackesjö (2014) mehrfach, dass Diskontinuitäten mit Problemen verbunden sein können, aber sie können genauso auch positiv konnotiert sein (vgl. Ackesjö 2014, S. 23). Dies deckt sich mit der Feststellung von Speck-Hamdani (Kap. 2.2.1, S. 11). Denn diese Veränderungen können im Kind mit der Einstellung verbunden werden: Ich bin älter, d.h. ich kann mir selbst auch mehr zutrauen. Kinder mit dieser Grundhaltung können diese Diskontinuitäten auch als wünschenswert und spannend erleben. Anders als in den deutschen Dissertationen legen die schwedi-

schen nicht das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (vgl. Kap. 2.2.2) zugrunde, sondern beziehen sich in ihren Ausführungen auf Bridges (1986/2003). Dieser geht von drei Phasen eines Veränderungsprozesses aus (vgl. Ackesjö 2014, S. 43). Zum einen von der Schlussphase als Befreiung und zum anderen der neutralen Phase, in der Schwierigkeiten entstehen können, sich zu orientieren und sich wiederzuerkennen. Sie kann auch als beunruhigende Zeit erlebt werden oder als Phase der Möglichkeiten. Sie ist der Kern im Übergang. Die dritte Phase ist die des Neubeginns. Hier werden neue Bedeutungen entdeckt und es wird neue Kontrolle erfahren. Diese drei Phasen gehen ineinander über. Manchmal kann man sich auch in zwei Phasen gleichzeitig befinden. Ackesjö (2014) kommt zu dem Ergebnis, dass Kontinuität im Übergang in der Forschung immer als positiv dargestellt wird (vgl. Ackesjö 2014, S. 126), dabei wird in ihren Augen allerdings nicht berücksichtigt, in welchen Bereichen die Kinder sich selbst Kontinuität und Diskontinuität wünschen.

Ackesjö (2014) hat im Rahmen ihrer Dissertation drei Teilstudien durchgeführt. Folgende Ergebnisse stellt Ackesjö in ihren Studien dar: Diskontinuitäten eröffnen Herausforderungen und Möglichkeiten. Für Kinder ist allerdings die soziale Diskontinuität am problematischsten, denn für sie ist im Übergang der Verlust alter Freunde und der Eintritt in eine neue Gemeinschaft am schwierigsten (vgl. Ackesjö 2014, S. 125). Für einen erfolgreichen Übergang ist die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, die sich bereits etabliert hat, wichtig (vgl. Ackesjö 2014, S. 127).

Ackesjö (2014) gelangt in ihrer Arbeit zu folgendem Schluss: Ein sanfter Übergang kann durch einen spiralförmigen Prozess ermöglicht werden. Damit meint sie, dass Kinder die Möglichkeit haben sollten, im Übergangsprozess hin und zurück, also zwischen den Grenzen der beiden Institutionen, zu pendeln. Also sollten wiederholte Besuche in der neuen Institution angeboten werden, da die Kinder so die Möglichkeit haben, ihre Erwartungen an die Grundschule zu konstruieren und rekonstruieren (vgl. Ackesjö 2014, S. 125).

Lumholdt (2015) arbeitet die Wichtigkeit der Verschwiegenheitspflicht in Schweden im Übergang heraus, damit ein Kind nicht von Beginn an schon stigmatisiert wird. Es gibt auch keine Grauzone in dem Bereich, so dass man die Verschwiegenheitspflicht umgehen könnte (vgl. Lumholdt 2015). In Übergangsgesprächen mit Eltern, Vorschulpädagogen und der Grundschullehrkraft geht es nach Lumholdt, um die Vorlieben und Abneigungen, sowie Stärken und Schwächen eines Kindes. Dabei wird u.a. besprochen, ob der Kontakt zu Erwachsenen von selbst aufgesucht wird, wie ein Kind mit

Erwachsenen kommuniziert, wie es ins Spiel kommt, ob es oft traurig ist. (vgl. Lumholdt 2015, S. 86ff).

Alatalo (2017) stellt in ihrer Studie dar, wie verschiedene Traditionen der *förskoleklass*-Pädagogen in ihrer Vorstellung zum Unterrichten zum Ausdruck kommen und wie die obligatorische *förskoleklass* aufgenommen wird. Sie fordert, dass Pädagogen aus Vorschule und Grundschule gemeinsam eine Pädagogik für die Vorschulklasse entwickeln und durchsetzen (vgl. Alatalo 2017, S. 82). Sie arbeitet heraus, dass eine schulvorbereitende Pädagogik das vom Kind initiierte freie Spiel¹⁵ braucht und auch das pädagogisch geleitete Spiel (vgl. Alatalo 2017, S. 83).

Lago/Ackesjö/Persson (2018) stellen eine Studie vor, die ein Teil des Forschungsprojektes „försköleklassen: brytningstid“ (Vorschulklasse: Übergangszeit) ist. In Gesprächen mit Lehrkräften arbeiten sie heraus, wie der neue Lehrplan interpretiert wird (vgl. Lago u.a. 2018, S. 9). Lehrkräfte sehen in der Aufnahme von Zielen und Inhalten der *förskoleklass* in den Lehrplan der Grundschule, eine Anerkennung der *förskoleklass* als eigene Schulform. Sie sehen ein staatliches Vertrauen in ihr Können (vgl. Lago u.a. 2018, S. 15). Die frühere Forschung hat die *förskoleklass* definiert als Grenzland zwischen zwei traditionsreichen Formen, der Vorschule (Kindertagesstätte) und der Grundschule. Nach Lago hat sie nun einen festen Platz erhalten (vgl. Lago u.a. 2018, S. 23). Hier zeigt es sich, dass es wichtig ist, wenn es bestimmte gesetzliche Vorgaben bzw. Richtlinien gibt. Damit wird hervorgehoben, dass eine Sache von großer Bedeutung ist.

2.4 Modellprojekte in RLP

Kordulla (2017) stellt fest, dass in ganz Deutschland seit den Pisa-Debatten eine unüberschaubare Fülle an Projekten zur Verzahnung der Institutionen entstanden ist (vgl. Kordulla 2017, S. 40). Auch in RLP finden sich eine Reihe von Projekten wieder. Eine einheitliche, zusammenfassende Darstellung von Modellprojekten in RLP gibt es nicht. Manche Projekte werden nur aufgeführt, andere näher beschrieben. Dabei werden nicht von allen Projekten Ergebnisse im Internet veröffentlicht. Einige Projekte werden auf der Homepage des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt (DLR) unter der

¹⁵ Auch die Skolinspektionen weist auf die Bedeutung des freien Spiels hin (vgl. Skolinspektionen 2015). Sie verstehen unter freiem Spiel ein Spiel, das vom Kind ausgeht, ohne dass eine Lehrkraft aktiv unterstützend eingreift und dabei das Spiel so lenkt, dass nationale Lehrplanziele zum Tragen kommen (vgl. Skolinspektionen 2015).

Rubrik „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ der DLR-Projektträger vorgestellt (siehe Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt o.J.). Auch auf der Homepage der Universität Koblenz-Landau findet man Hinweise auf Modellprojekte (siehe Papillion-Piller, Angelika o.J.). Interessant ist es, diese Projekte zu kategorisieren, da sich so zeigt, welche Themenbereiche für die Erforschung des Übergangs von Bedeutung sind. Es bietet sich an, die Modellprojekte zur besseren Übersichtlichkeit nach den von Hanke/Hein (2010) verwendeten Forschungssträngen zu kategorisieren (siehe Anhang 5.2).

Aus der **interkulturellen Perspektive und als Forschung zu Übergangsprozessen** werden zwei Projekte wissenschaftlich von der Universität Koblenz-Landau begleitet: Das erste ist eine Studie über Migranten- und Nichtmigrantenfamilien (2008). Hier werden Erwartungen und Vorstellungen von Eltern, Erziehern und Lehrkräften untersucht. Ergebnisse werden auf der Seite nicht vorgestellt (vgl. Papillion-Piller, Angelika o.J.). Das zweite Projekt „Von der Kita-Mama zur Schul-Mama“ hat zum Ziel, Multiplikatorinnen für die Elternarbeit mit türkischen Müttern auszubilden (vgl. Papillion-Piller, Angelika o.J.).

Ein drittes Projekt entstand auch in der Universität Koblenz-Landau und gehört zu dem Bereich **Forschung zur gemeinsamen Aus-, Fort- und Weiterbildung** (vgl. Hanke/Hein 2010, Anhang 5.2): Es wurde eine Fortbildungsreihe (2010/2011) erarbeitet, durchgeführt und dokumentiert, die ausgerichtet auf Tandems von Lehrkräften und Erziehern war und deren Arbeit für ein halbes Jahr mit drei Tagesseminaren begleitete (vgl. Papillion-Piller, Angelika o.J.).

Zum Bereich **Forschungsprojekt zu Lern- und Bildungsprozessen im familiären Kontext** (siehe Anhang 5.2) gehört die Partizipation von Familien beim Übergang (Universität Mainz 2010-2012). Hier geht es um die Auswirkung der Bildungsorientierung auf den Bildungsprozess. Ergebnisse zeigen, dass Eltern aus ökonomisch und sozialstrukturell schwierigen Familiensituationen den Übergang als problematisch erleben. Eine dabei angebotene institutionelle Übergangsgestaltung wird als Entlastung empfunden (siehe Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt o.J.).

Den Forschungsstrang **pädagogische und fachdidaktische Gestaltung des Übergangs** deckt die Universität Koblenz-Landau (siehe Stuck o.J. oder siehe Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt o.J.) ab. In dem Projekt geht es um die Förderung von Schriftspracherwerb und Mathematik in Kindergarten und Grundschule mit dem Pyramide- Ansatz (Universität Koblenz-Landau, 2010-2014). Das Ziel des Projektes war es

zu überprüfen, wie sich der pädagogische Gesamtansatz Pyramide im Vergleich zu anderen Förderansätzen im Rahmen von anschlussfähigen Bildungsprozessen auswirken kann. Die Ergebnisse sprechen für den Gesamtansatz sich, da die Kinder dann über eine höhere phonologische Bewusstheit und höhere numerisch-mathematische Fähigkeiten verfügen.

Die Universität Koblenz-Landau forscht auch im Bereich **Entwicklung von Elementen zur Erfassung von Lernausgangslagen und –prozessen** (vgl. Anhang 5.2), in dem sie die Entwicklung und Erprobung eines Bildungsdokumentationssystems initiiert (Universität Koblenz-Landau 2010-2014). Das Ziel des Projektes ist die Anpassung, Weiterentwicklung und Evaluation des Beobachtungssystems Work Sampling aus dem angloamerikanischen Raum. Dieses umfasst Beobachtungs- und Portfoliomethoden für die mathematische, schriftsprachliche und soziale und emotional-personale Entwicklung von Kindern im Elementar- und Primarbereichs.

Das Projekt Ponte (2007/2008) in der Region Trier gehört zum **Bereich der Forschung zur Implementation curricularer und pädagogischer fachdidaktischer Praxisansätze** (vgl. Anhang 5.2) und ermöglicht die Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich in Tandems. Diese sollen sich regelmäßig austauschen und neue Kooperationsformen ausprobieren. Dabei werden die Tandems von Moderator/innen begleitet, die einen gezielten systematischen Dialog fördern. Ursprünglich startete das Projekt in der Region Brandenburg und wurde dann in Berlin, Sachsen und um die Region Trier erweitert. Kordulla (2017) fasst das Ziel wie folgt zusammen: „die Kooperation zwischen Kita und Grundschule zu fördern, ein gemeinsames Bildungsverständnis¹⁶ zu entwickeln und Anschlussfähigkeit¹⁷ zwischen den Bildungsstufen herzustellen“ (Kordulla 2017, S. 41 und vgl. dazu auch Ramseger/Hoffsommer 2012, S. 189). Die Ergebnisse zeigen, dass die gebildeten Tandems sich als Erfolgsfaktor erweisen (vgl. Ramseger/Hoffsommer 2012, S. 194). Besonders in der Anfangsphase ist eine externe Moderation der Schlüssel zur hohen Kooperationsintensität.

¹⁶ In jeder Institution gibt es eine eigene Vorstellung des Bildungsbegriffes, also ein eigenes Bildungsverständnis. In den Dokumenten zum Elementarbereich werden Bildungstheorien bzw. das Bildungsverständnis und der Bildungsauftrag festgehalten (vgl. Wildgruber/Niesel 2016, S. 42). „Zumeist wird Bildung in diesem Kontext als ‘Selbstbildung’ gesehen, dem Verständnis folgend, dass es das Kind ist, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Erfahrungen sammelt und dieser Sinn und Bedeutung zuweist.“ (Wildgruber/Niesel 2016, S. 42). Für den Primarbereich in RLP ist kein explizites Bildungsverständnis formuliert, sondern nur ein Bildungsauftrag (vgl. Wildgruber/Niesel 2016, S. 43).

¹⁷ Anschlussfähigkeit zwischen den Institutionen lässt sich nach unterschiedlichen Kriterien analysieren, z.B. nach dem Bildungsverständnis, dem Bildungsauftrag, der Passung der Didaktik, der Schuleingangsphase, den Bildungsbereichen, den Kooperationsaktivitäten, der Beobachtung, der Leistungsbeurteilung, der Kooperation mit Eltern (vgl. Wildgruber/Niesel 2016, S. 52).

Ein aktuelles Projekt ist die „Bildung durch Sprache und Schrift“ BiSS in RLP (siehe Holder, Christine o.J.). Dieses Projekt fällt in den Bereich **pädagogisch fachdidaktische Gestaltung des Übergangs** (siehe Anhang, 5.2) und ist eine domänenspezifische Vernetzung im Bereich Sprache. Dabei wird auch der Bereich **Entwicklung von Elementen zur Erfassung von Lernausgangslagen und –prozessen** im Bereich Sprache abgedeckt.

„Der Verbund arbeitet in einem gemeinsamen Projekt mit dem Primar-Verbund „BiSS-Sprache-RP“ zusammen und hat zum Ziel, innovative fachliche Ansätze in der Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule weiterzuentwickeln, um eine durchgängige Sprachbildung zu ermöglichen.“ (BiSS Trägerkonsortium 2019).

BiSS ist ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm des Bundes und der Länder mit Angeboten zur Sprachförderung, Sprachdiagnose und Leseförderung in allen Bundesländern. Die Institutionen schließen sich dabei mit ihren Partnern zu einem Verbund zusammen, um sich über Erfahrungen und Maßnahmen auszutauschen und sich gemeinsam weiterzuentwickeln. Der Fokus liegt auf der Bildungssprache, damit also auf sprachlichen Kompetenzen, die benötigt werden, um am Alltag im Elementar- und Primarbereich erfolgreich aktiv teilnehmen zu können (vgl. BiSS Trägerkonsortium 2019).

Sieht man sich die Fülle an Projekten an, die nur in RLP durchgeführt worden sind, stellen sich folgende Fragen: Welche Erkenntnisse lassen sich aus den Projekten ziehen? Gibt es Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu Projekten, die bundesweit laufen? Sind diese dann nachhaltiger als regionale? Um die Fragen zu beantworten, muss man sich die Themen der Projekte ansehen: Die Projekte in RLP beziehen sich auf Bildungsdokumentationen, Elternarbeit, auch im interkulturellen Bereich, Anschlussfähigkeit der Kompetenzen, Fortbildungen des Fachpersonals, sowie domänenspezifische Vernetzung wie z.B. über den Schriftspracherwerb, Bildungssprache bzw. Mathematik. Diese Themenbereiche decken sich mit denen, die bundesweit angelegt sind (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2017). Vergleicht man das Themenspektrum mit den neun Bereichen von Hanke/Hein (2010), siehe Anhang 5.2, fällt auf, dass bis auf drei Themenbereiche alle in den Modellprojekten von RLP abgedeckt werden. Es fehlen lediglich die Bereiche: Theorie des Übergangs, Forschung zu bereichsspezifischen Voraussetzungen von Kindern und die Forschung zur curricularen Gestaltung.

Es zeigt sich anhand der Modellprojekte, dass es schwierig ist, nachhaltige Projekte zu schaffen, d.h. Projekte die auch nach der Beendigung in der Praxis fortbestehen, auch wenn das Budget wegfällt. Vor allem sollten Projekte auch einen Vorbildcharakter haben, so dass andere Institutionen, die nicht unmittelbar am Projekt teilgenommen ha-

ben, davon profitieren können. Hier müsste überlegt werden, wie ein Transfer stattfinden kann.

Bevor man sich intensiv mit dem Forschungsstand beschäftigt, erwartet man, dass es „fertige“, auf Erfolg überprüfte Konzepte zur Übergangsgestaltung gibt. Doch diese findet man weder in der allgemeinen Forschungsliteratur noch in den Projekten und Studien in RLP; nur vereinzelt werden Kooperationsmaßnahmen aufgeführt, die einen erfolgreichen Übergang unterstützen.

Insgesamt fassen Wildgruber/Griebel (2016) den Forschungsstand in Deutschland wie folgt zusammen (diese Auffassung deckt sich mit den Erkenntnissen aus Kap.2.3 und Kap. 2.4): „Hinsichtlich der Forschungslage ist deshalb kritisch festzuhalten, dass insbesondere nur vereinzelt Studien vorliegen, in denen Aussagen zur Wirkung von Kooperationsmaßnahmen getroffen werden [...] damit besteht für eine solche Forschung in Deutschland ein deutlicher Ausbaubedarf, trotz des im Allgemeinen sehr differenzierten Forschungsbestandes zum Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule.“ (Wildgruber/Griebel 2016, S. 64).

3. Aspekte der Übergangsgestaltung

Zunächst werden für die Übergangsgestaltung in RLP und die *förskoleklass* die Rahmenbedingungen, d.h. die rechtlichen Vorgaben und Empfehlungen erläutert, um dann darauf aufbauend zu vergleichen, welche Möglichkeiten der Übergangsgestaltung es jeweils gibt. Die herausgearbeiteten Kooperationsmöglichkeiten (siehe Kapitel 2.3 und 2.4) und die Kooperationsformen in RLP (siehe Kap. 3.2.1) werden mit denen des schwedischen Modells der *förskoleklass* (siehe Kap. 3.2.2) in Beziehung gesetzt. Dabei wird analysiert, was davon eine Bereicherung für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung ist. Daraus ergeben sich Voraussetzungen, die ein Kollegium und eine Schulleitung mitbringen sollte, um erfolgreich kooperieren zu können. Wie in Kap. 1.3 der Einleitung ausführlich beschrieben, geht es hier nun um die optimale Übergangsgestaltung (vgl. Fragen in Kap. 1.3).

3.1 Rahmenbedingungen in RLP

3.1.1 Einleitendes

Der Elementarbereich in Deutschland ist zwei unterschiedlichen Systemen zugeordnet: Er ist als erste Stufe dem Bildungswesen zugehörig (vgl. BEE, S. 138). Gleichzeitig gehört er mit seinem Bildungs- und Betreuungsangebot für Kinder vor dem schulpflichtigen Alter zur Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Höke 2013, S. 37). Er ist geprägt durch eine Vielfalt von öffentlichen und privaten Trägern mit unterschiedlichen Wertorientierungen, Inhalten, Methoden und Arbeitsformen. Während der Besuch einer Kindertageseinrichtung freiwillig ist und Gebühren je nach Alter des Kindes und Gehalt der Eltern anfallen, ist die Grundschule verpflichtend und kostenfrei (solange es keine private Einrichtung ist). Träger der Grundschulen sind meist öffentlich (Gemeinden, Städte, Land- und Stadtkreise) oder freie (natürliche und juristische Personen, Vereine, Kirchen). Der Schulträger ist dabei verantwortlich für räumliche und sachliche Kosten des Schulbetriebes. Da im Elementar- und Primarbereich zwei unterschiedliche Systeme betroffen sind, berührt der Übergang sowohl die Kinder- und Jugendhilfe als auch das Schulwesen. Dadurch gibt es verschiedene Rahmenbedingungen für beide Institutionen auf Bundes- und Länderebene. Beide Ebenen arbeiten mit gesetzlich bindenden Vorgaben oder mit Empfehlungen. Im folgenden Unterkapitel sind die relevanten Rahmenbedingungen zum Übergang aufgezeigt, dabei wird deutlich, dass der Übergang auch aus rechtlicher Sicht sehr komplex ist (vgl. Ministerium für Bildung 2016, tabellarische Gegenüberstellung S. 170).

3.1.2 rechtliche Grundlagen

Der **Elementarbereich** gehört zur Kinder- und Jugendhilfe (siehe oben) und wird auf der Bundesebene durch das achte Sozialgesetzbuch, Kinder- und Jugendhilfegesetz, (SGB VIII) festgelegt. Im dritten Abschnitt, §§ 22-26, werden dabei die Vorgaben zur Förderung in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege geregelt. Hier wird die Kooperation zwischen Primar- und Elementarbereich festgelegt:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen mit den Schulen zusammenarbeiten, um den Kindern einen guten Übergang zu ermöglichen.“ (SGB VIII 8, § 22a, Absatz 2).

Die einzelnen Bundesländer haben dazu ergänzend Ausführungsgesetze erlassen. In den Landesgesetzen finden sich Angaben zur Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen. Dabei wird nicht näher darauf eingegangen, wie diese aussehen soll. In RLP unterliegt der Elementarbereich den Vorgaben des Kindertagesstättengesetzes (Kindertagesstättengesetz 1991, zuletzt geändert 2013): Im §2a, Übergang zur Grundschule, wird festgehalten, dass Kinder im Jahr bevor die Schule beginnt, den Kindergarten besuchen sollen (Abschnitt 1). Während dieses letzten Kindergartenjahres wird, unter Berücksichtigung des jeweiligen festgelegten Konzeptes, der Übergang zur Grundschule vorbereitet, dabei wird besonders die Sprachentwicklung beobachtet und gefördert (Abschnitt 2). Festgelegt wird hier auch die Zusammenarbeit, um Bildungskonzepte gemeinsam abzustimmen (Abschnitt 3). Dabei wird auf geeignete Formen der Zusammenarbeit verwiesen, wie z.B. Hospitationen, Arbeitstreffen und Fortbildungen (Abschnitt 3).

Für den **Primarbereich** findet sich im Schulgesetz von RLP § 2a, Abschnitt 3 des Kindertagesstättengesetzes (siehe oben) wieder (vgl. Schulgesetz RLP, §19):

„hierzu werden **geeignete Kooperationsformen**, wie Arbeitsgemeinschaften und gemeinsame Fortbildung, zwischen Grundschulen und Kindergärten vereinbart. Es können Hospitationen von Lehrkräften in Kindertagesstätten sowie von Erzieherinnen und Erziehern in der Schule stattfinden.“

Auch die Sprachförderung (siehe oben, § 2a, Abschnitt 2) ist im Schulgesetz mit aufgenommen (§64a Schulgesetz): „Kinder, die zur Einschulung anstehen, sind verpflichtet, an einer Feststellung des Sprachförderbedarfes teilzunehmen.“

Nicht nur im Schulgesetz wird auf die Kooperation hingewiesen, sondern auch in der Grundschulordnung heißt es, dass die Grundschule mit dem Kindergarten zusammenarbeitet, damit für die Kinder der Übergang erleichtert wird. (vgl. Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen, §1, Abs. 3).

In RLP legt der Datenschutz fest, dass Daten an die Grundschule nicht ohne Zustimmung der Eltern weitergegeben werden dürfen. Nur mit Zustimmung der Eltern können somit Portfolios und Ergebnisse von Beobachtungen sowie Gespräche für einen Austausch über den Entwicklungsstandes eines Kindes weitergegeben werden (SGB VIII, §§ 61ff).

3.1.3 Empfehlungen

Zusätzliche Fachgremien können auf Bundesebene bundesländerübergreifende Richtlinien festlegen. Auch hier gibt es für die beiden Bereiche unterschiedliche Zuständigkeiten: Während für den Elementarbereich, also für die Kinder- und Jugendhilfe, die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)¹⁸ zuständig ist, gelten für den Primarbereich die Bestimmungen der Kultusministerkonferenz (KMK)¹⁹. Sie sind in der Regel allerdings keine Rechtsverpflichtung, eine rechtsverbindliche Umsetzung liegt dann im Ermessen des jeweiligen Bundeslandes. Für den Elementar- und den Primarbereich sind zwei Beschlüsse Basis für die Kooperation der Institutionen: Der gemeinsame Beschluss der JFMK 2004 und der KMK von 2004 betont die „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur `Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung`“ (vgl. JFMK/KMK 2004b). JFMK und die KMK legen einen „gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ fest, demnach soll die Kontinuität des kindlichen Lernens sichergestellt werden. Hierfür soll ein „gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln“ aufgebaut werden, damit Bildungsprozesse beider Bereiche miteinander vernetzt werden. (JFMK/KMK 2004a, S. 9). Für beide Institutionen heißt dies, dass sie sich über ihr jeweiliges Bildungsverständnis austauschen und abstimmen müssen. Durch den Übergang entsteht eine Vielzahl von Berührungspunkten der Institutionen, deswegen folgen 2009 dann Empfehlungen, um das Zusammenwirken zu optimieren („systematische Zusammenwirken“ vgl. JFMK/KMK 2009, S.9).

¹⁸ Die Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) trifft sich mindestens ein Mal pro Jahr. Hier werden Angelegenheiten der Kinder-, Jugend- und Familienpolitik beschlossen. „Sie koordiniert und stimmt auf Fachebene länderübergreifende Grundsatzfragen zur Sicherstellung einer angemessenen und einheitlichen Umsetzung des Kinder- und Jugendhilferechts und familienpolitischer Zielsetzungen ab.“ JFMK (2019).

¹⁹ Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) findet vierteljährlich statt, um Empfehlungen, Vereinbarungen, Beschlüsse und Abkommen gemeinsam auszuarbeiten und zu verabschieden. Damit es einen verbindlichen Rahmen gibt. Sie achten auf ein notwendiges Maß an Gemeinsamkeiten in Bildung, Wissenschaft und Kultur. Dabei werden keine Details ausgearbeitet, damit in der „gewollten Vielfalt im Bildungswesen“ Platz für Innovationen bleibt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) o.J. a).

In den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen (BEE, Kapitel 12) für Kindertagesstätten in RLP wird festgehalten, wie die Zusammenarbeit aussehen sollte. Hierbei geht es um Ziele, Voraussetzungen, Grundlagen und Formen der Zusammenarbeit (vgl. dazu ausführlich die Darstellung in Kap. 3.2.1 und Anhang 5.3 Tabelle 1).

Bereits die historische Entwicklungen in Deutschland²⁰ zeigt (vgl. Kap. 2.1), dass beide Institutionen durch gegenseitige Distanz und durch die verschiedenen administrativen Zuständigkeiten (Kultus- vs. Sozialministerium) geprägt sind, insbesondere durch die verschiedenen rechtlichen Grundlagen (Schulgesetz vs. Kinder- und Jugendhilfegesetz) und die unterschiedlich angelegten Ausbildungsgänge (akademische Laufbahn vs. nicht-akademische Ausbildung) und einen unterschiedlichen Bildungsauftrag bzw. ein unterschiedliches Bildungsverständnis. Dies macht eine Zusammenarbeit sehr komplex.

Für beide Institutionen gibt es keine verbindliche Rahmenvereinbarung mit festgelegten fachlichen Standards. Dies birgt Vor- und Nachteile. Einerseits haben Kindergärten und Grundschulen in ihrer Kooperation eine große inhaltliche Freiheit. Problematisch wird dies, wenn diese nicht genutzt wird und eine Kooperation nur an der Oberfläche stattfindet. Herrmann (2014) fasst treffend für die Bundesländer zusammen:

„In der Gesamtschau der 16 Bildungspläne ist mit wenigen Ausnahmen und in graduellen Abstufungen nur ein geringer bis sehr geringer Verbindlichkeitsgrad festzustellen. In der Regel gibt es Vereinbarungen des Landes mit den Trägern, die aber über eine Selbstverpflichtung kaum hinausgehen. Man könnte an dieser Stelle auch von einem entschiedenen 'Jein' der meisten Länder als Antwort auf die Frage nach der Verbindlichkeit ihrer Bildungspläne sprechen. Hinter dieser Unentschlossenheit steckt – Sie haben es längst vermutet – das Geld.“

In der Arbeitshilfe Jugendhilfe & Schulen (Stadtverwaltung Koblenz Amt für Jugend, Familie, Senioren und Soziales - Jugendamt 2006) geht es auch um die Verbindlichkeit der Gesetze zum Kooperationsaufbau. Anders als Herrmann (2014) (siehe oben) wird die fehlende Verbindlichkeit nicht über das Finanzielle erklärt, sondern hier wird treffend festgestellt, dass eine gesetzliche Vorgabe allein nicht ausreicht, um eine solche Kooperation ins Leben zu rufen. Für beide Institutionen muss eine Kooperation das Ziel der Bemühungen werden, d.h. man braucht die Motivation einzelner. Hier wird in der Arbeitshilfe (2006) ein für die Situation passendes Zitat von Antoine de Saint Exupéry angeführt:

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen,

²⁰ In Schweden sind die Ausbildungen für Lehrkräfte von Vorschul- und Grundschulklasse anders organisiert als in Deutschland, sie sind beide akademisch angelegt.

sondern lehre die Menschen die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer ...'. Übertragen heißt dies: Das Ziel, den Übergang zu gestalten, muss aus dem Erkennen der Lebenssituation der Kinder heraus in der Grundschule und/oder Kindertagesstätte entstehen. Die 'Sehnsucht' nach dieser Zielsetzung ist Grundlage für das Handeln. Die Motivation muss in mindestens einer Einrichtung wachsen." (Exupéry zitiert nach Stadtverwaltung Koblenz Amt für Jugend, Familie, Senioren und Soziales - Jugendamt 2006, S. 45)

Für die Praxis bedeutet dies, dass man nicht auf die geeigneten Gesetzestexte verweisen soll, sondern sehen sollte, wie man ein Kollegium motiviert, um eine solche intensive Kooperation auf den Weg zu bringen und umzusetzen (vgl. dazu Kap. 3.3).

3.2 Übergangsgestaltung in RLP und die *förskoleklass*

3.2.1 Gestaltungsmöglichkeiten und Kooperationsformen in RLP

Wie bereits von Herrmann (2014) gesagt, besteht eine Unverbindlichkeit, was die Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich angeht (siehe oben), vage wird in Gesetzen und Empfehlungen festgehalten, dass eine Kooperation stattfinden muss, wie diese auszusehen hat, wird nicht ausformuliert. Deswegen gibt es in RLP nicht ein Übergangmodell, das in allen Übergängen vom Elementar- zum Primarbereich verwendet wird, sondern es gibt verschieden ausgeprägte Formen. Auch abhängig davon, wie die lokalen Gegebenheiten sind: Wie ist das Einzugsgebiet? Kommen Kinder nur aus einer Kindertagesstätte oder aus mehreren? Wie ist die Anzahl der Kinder? Usw. In diesem Unterkapitel kann keine Bestandsaufnahme gemacht werden, wie die Übergangsgestaltung aussieht, denn dazu fehlt eine Forschungsgrundlage, hier müsste eine eigene Studie durchgeführt werden, um zu sehen, welche Kooperationsformen in RLP vorhanden sind. Deswegen wird hier dargestellt, wie die Übergangsgestaltung in RLP unter Berücksichtigung der vorgegebenen Rahmenbedingungen/Orientierungsrahmen aussehen kann. Es bietet sich an, Empfehlungen und Arbeitshilfen von den größten rheinland-pfälzischen Städten²¹, soweit vorhanden, vergleichend zu analysieren. Für den Vergleich werden folgende rheinland-pfälzische Grundlagen verwendet (siehe Anhang 5.3 Tabelle 1), da diese im Bereich Kooperation ausführlich sind: die Arbeitshilfe Jugendhilfe & Schule (Stadtverwaltung Koblenz Amt

²¹ Großstädte in RLP sind Mainz (Landeshauptstadt), Ludwigshafen, Koblenz und Trier. In Mainz wurde von Meder (o.J.) eine pädagogische Rahmenkonzeption herausgegeben: Hier gibt es einen Unterpunkt „Kooperation der Kindertagesstätte mit der Schule“ (vgl. Meder o.J., S. 31). Es wird eine enge Kooperation mit Hospitationen, gegenseitigen Einladungen zu Festen, gemeinsam gestalteten Elternabenden, empfohlen. Gespräche über einzelne Kinder finden nur mit Einwilligung der Eltern statt. Aspekte, die in den anderen Handreichungen auch vorkommen. Die Darstellung ist sehr knapp und wird daher nicht für den Vergleich eingesetzt. Für Ludwigshafen und Trier finden sich keine Arbeitshilfen o.ä. zur Übergangsgestaltung.

für Jugend, Familie, Senioren und Soziales – Jugendamt 2006) und die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen BEE (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 2018), sowie die Handreichung „Erfolgreiches Gestalten des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule“ (Ministerium für Bildung 2016).

Die Maßnahmen aus den drei untersuchten Quellen lassen sich nach den beteiligten Akteursgruppen unterteilen (siehe Anhang 5.3 Tabelle 1). Diese Unterteilung ist angelehnt an die Aufteilung von Eckert/Hanke (2015): also in die Bereiche der Ebene der pädagogischen Akteure aus Vorschule und Grundschule, die Ebene der Vorschulkinder und Erstklässler, die Ebene der Eltern und der pädagogischen Akteure.

Den drei ausgewählten Quellen ist gemeinsam, dass jeweils darauf hingewiesen wird, dass sie als Grundlage zu sehen sind, die an die lokalen Bedingungen angepasst werden müssen. Im Vorwort der Handreichung heißt es dazu: Der Elementar- und Primarbereich sollte „Bildungskonzepte im Hinblick auf den Übergang“ gemeinsam abstimmen. Dabei braucht man eine Verständigung auf Basiskompetenzen, über die Vorschulkinder verfügen sollten (Ministerium für Bildung 2016, S. 2). Es wird mehrfach betont, dass die aufgeführten Beispiele aus der Praxis keiner Verbindlichkeit unterliegen. Die Handreichung soll ein „Impulsgeber und Ideenfundus sein (Ministerium für Bildung 2016, S. 6). Auch in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen BEE wird von einem Orientierungsrahmen gesprochen, auf dessen Basis, unter Einbezug der jeweiligen lokalen Bedingungen, ein eigenes Konzept entstehen kann (BEE 2018, S. 7). Auch in der Arbeitshilfe „Jugendhilfe & Schule“ wird darauf hingewiesen, dass die Ausführungen eine gute Grundlage liefern, um eine Kooperation aufzubauen (Stadtverwaltung Koblenz Amt für Jugend, Familie, Senioren und Soziales – Jugendamt 2006, S. 7).

Daraus ergibt sich ein hohes Maß an Freiwilligkeit der Umsetzung, da gesetzlich nicht konkret festgelegt wird, wie die inhaltliche Übergangsgestaltung aussehen sollte (vgl. Kap. 3.1.2). Damit ist die Übergangsgestaltung abhängig von der Motivation der pädagogischen Akteure der jeweiligen Institutionen. Die Maßnahmen für die drei Akteursebenen (siehe Anhang 5.3 Tabelle 1) bieten eine Fülle an Möglichkeiten, die man gezielt einsetzen kann und die alle Niveaustufen der Kooperation betreffen können. Jeder Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich ist es hier selbst überlassen, wie sie diese durchführt. Es kann davon ausgegangen werden, wie die bundesweiten Forschungsergebnisse zeigen, dass „Formen der Kooperation, die über das traditionelle Standardrepertoire von Schulbesuchstagen der Kinder aus den Tageseinrichtungen in der Grundschule, nur in geringem Maße praktiziert werden“. (Rathmer 2012, S. 255).

Es gibt in den drei Quellen viele Übereinstimmungen auf der **Ebene der pädagogischen Akteure** (siehe Anhang 5.3 Tabelle 1). So wird bei allen auf das Schaffen von Grundlagen für die Kooperation eingegangen, d.h. die Klärung von grundlegenden Fragen und Erwartungen, das Kennenlernen der Konzepte usw. Dabei kommt auch die Kommunikation zwischen den Institutionen zum Tragen, die in allen drei Quellen vorausgesetzt wird. In diesem Zusammenhang wird auch das Führen eines Kooperationskalenders besprochen, nur bei den BEE bleibt dieser unerwähnt. Hospitationen und Fortbildungen werden auch von allen drei Quellen aufgeführt. Ein Unterschied findet sich in der Maßnahme Beobachtungsbogen und Dokumentation (vgl. Anhang 5.3 Tabelle 1): In allen drei Quellen wird in diesem Zusammenhang auf den Umgang mit dem Datenschutz eingegangen. In der Arbeitshilfe Jugendhilfe & Schule und in der Handreichung wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, wie wichtig eine Abstimmung zwischen den Institutionen ist, was Bildungsbegriff und geeignete Formen der Dokumentation betrifft. Die Handreichung liefert zusätzlich noch Beispielbögen für Beobachtungen und Dokumentationen. In den BEE wird darauf nicht eingegangen (vgl. Anhang 5.3 Tabelle 1).

Auf der **Ebene der Vorschulkinder und Erstklässler** gehen alle drei Quellen auf die Hospitationen der Kinder ein und setzen sich mit inhaltlichen Vorschlägen auseinander (vgl. Anhang 5.3 Tabelle 1). Dabei besteht jedoch ein entscheidender Unterschied in der fachlich-inhaltlichen Zusammenarbeit in den verschiedenen Lernbereichen. In den BEE werden diese nur allgemein für die gesamte Zeit des Elementarbereiches vorgestellt, dabei wird nicht speziell auf das Jahr der Vorschulerziehung eingegangen (BEE 2018, S. 49-79). Dagegen werden in der Handreichung die Bildungsbereiche aufgegriffen, konkret mit inhaltlicher Umsetzung gefüllt und zusätzlich unterteilt in die Arbeit mit Vorschulkindern, in Projekte im Übergang mit Vorschul- und Schulkindern und in die Arbeit im Anfangsunterricht. So können Aspekte immer wieder spiralförmig bearbeitet werden. Mit diesen Beispielen wird gezeigt, wie anschlussfähige Bildung funktionieren kann (vgl. Ministerium für Bildung 2016, Kap. 3).

Die Ebene der **pädagogischen Akteure und Eltern** stimmt weitgehend überein (vgl. Anhang 5.3 Tabelle 1): Alle drei Quellen weisen auf gemeinsam gestaltete Elternabende hin und auch auf die Bedeutung eines Übergabegesprächs. In der Arbeitshilfe Jugendhilfe & Schule (Stadtverwaltung Koblenz Amt für Jugend, Familie, Senioren und Soziales – Jugendamt 2006, S. 43) und in der Handreichung (Ministerium für Bildung 2016, S. 20) wird vorgeschlagen, eine Informationsbroschüre für Eltern zu gestalten, in dieser werden die Institutionen mit ihren Konzepten vorgestellt.

Insgesamt zeigt sich in den drei Quellen, dass es nur wenige (minimale) Unterschiede in den Ausführungen gibt. Da die Handreichung am umfangreichsten (vgl. Seitenanzahl) ist, gibt es darin auch viel mehr Beispiele und Umsetzungsideen als z.B. vergleichsweise im knappen Kapitel des BEE.

3.2.2 Die schwedische *förskoleklass*

3.2.2.1 Einleitendes

Im folgenden Unterkapitel wird die schwedische Vorschulklasse, im schwedischen *förskoleklass*, mit ihren Rahmenbedingungen, rechtlichen Grundlagen und ihrer Umsetzung analysiert. Auf die *förskola* (frühpädagogische Tageseinrichtung) und auch das *fritidshem* (Freizeitheim/Hort) wird nicht näher eingegangen, da dies für die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nicht relevant ist. Einen guten Überblick über die frühkindliche Erziehung in Schweden liefern Stenger u.a. (siehe Stenger u.a. 2014, S.7). Zum Verständnis der *förskoleklass* erfolgt eine kurze Einordnung in das schwedische Schulsystem.

Kinder können ihre institutionelle Laufbahn im Vorschulwesen (*förskoleverksamhet*) ab dem ersten Lebensjahr beginnen. Dabei gibt es Angebote zur regulären Vorschule (*förskola*) für das Alter von ein bis fünf Jahren und private Alternativen. In dem Jahr, in dem die Kinder sechs werden, besuchen sie eine einjährige Vorschulklasse *förskoleklass*. Auf diese folgt dann die verpflichtende neunjährige Grundschulzeit (*grundskola*), daran können dann noch drei Jahre Gymnasium angeschlossen werden (vgl. Stenger 2014). Dabei war es bisher so, dass die Pflichtschulzeit erst mit sieben Jahren in der Grundschule begann, die *förskoleklass* war bis 2018 freiwillig. Nun ist sie verpflichtend, womit Schweden seitdem 10 Jahre Schulpflicht hat (vgl. Skolverket o.J.).

3.2.2.2 Überblick über die Entwicklung seit den 1990ern

Um verstehen zu können, warum die *förskoleklass* verpflichtend für alle Sechsjährigen und warum der Lehrplan geändert und als ein eigener Teil für die *förskoleklass* aufgenommen wurde, muss man sich die Entwicklung der *förskoleklass* - seit ihrem Bestehen im Jahr 1998 - ansehen.

Ende der 1980er Jahre kamen immer wieder Diskussionen auf, das Alter des Schulstartes in der Grundschule von sieben Jahren auf sechs Jahre zu senken (vgl.

Pramling 1998). In dieser Zeit wurden auch das Freizeitheim/Hort (*fritidshem*) und die Grundschule (*grundskola*) örtlich integriert und erhielten einen gemeinsamen Lehrplan (*läroplan*). In Grundschulen begann man auf freiwilliger Basis Sechsjährige in Vorschulklassen aufzunehmen, um der Forderung eines frühen Einschulungsalters entgegenzukommen und Kosten einzusparen (vgl. Pramling 1998). Dies kam auch einer Integration von Vor- und Grundschule entgegen (vgl. Lago 2014, S.6). In den verschiedenen Institutionen sollten Lehrkräfte über die Institutionsgrenzen hinweg gemeinsam an Werten arbeiten und gemeinsam einen Beitrag leisten, dass Kinder sich ganzheitlich entwickeln und lernen (vgl. Elvstrand/Lago 2018, S.1). Bei Analysen der Situation der Sechsjährigen kam jedoch heraus, dass das Grundschulsystem für diese Altersklasse noch nicht geeignet ist, so plädierte man wieder für die Vorschule. „In Schweden ist so eine merkwürdige Situation entstanden, in der immer mehr sechsjährige Kinder eingeschult werden und gleichzeitig in den offiziellen Richtlinien die Vorschule für diese Altersstufe empfohlen wird.“ (vgl. Pramling 1998). Dies erklärt auch, wieso es anfangs keine Vorgaben für den Unterricht in den Vorschulklassen gab und jeder selbst entscheiden konnte und meistens das freie Spiel gewählt wurde.

In früheren Forschungen wurde die *förskoleklass* als Grenzland zwischen zwei traditionsreichen Schulformen, der Vor- und der Grundschule, definiert. Eine Einrichtung, die immer ihre institutionelle Identität gesucht hat (Lago 2018, S. 23). Lago bezeichnet sie auch als eine Arena zwischen Vorschule und Grundschule und definiert sie als Zwischenklasse (im schwedischen *mellanklass*) mit Einfluss von beiden Seiten, der Vorschule und der Grundschule (vgl. Lago 2018, S. 8). Lago (2018) fasst den Stand, den die *förskoleklass* hatte, treffend zusammen: „Die Vorschulklasse war somit zwischen 1998 und 2016 eine Schulform ohne eigene Ziele zwischen zwei zielgesteuerten Schulformen, der Vorschule und der Grundschule.“ (Lago 2018, S. 9) (1). Dies hat sich durch die obligatorische Einführung geändert (vgl. Kap. 3.2.2.4).

Wie in Deutschland (vgl. Kap. 2.3.1) fehlt die Zusammenarbeit zwischen *förskoleklass*- und Grundschullehrkräften (Ackesjö 2017, S. 81). Ackesjö (2014) hat herausgearbeitet, dass es sich in der Ausbildungsdebatte festgesetzt hat, dass Kinder einen sanften Übergang zwischen den Schulformen brauchen (vgl. Ackesjö 2014, S. 15, vgl. auch Kap. 2.2.1).

3.2.2.3 Bericht der Schulinspektion

Das was Lago und Acksjö in ihren Studien herausgefunden haben (siehe Kap. 2.3.3), bestätigt sich auch in der Schulinspektion. 2015 überprüfte die Schulinspektion die schwedische *förskoleklass*, da sie der gleichwertigen Ausbildung der Kinder im Land nicht gerecht wurde. Der Bericht der Schulinspektion 2015 hat ergeben, dass die *förskoleklass* einen unklaren Auftrag hat. Jede Lehrkraft muss sich die eigene Rolle selbst definieren und dabei Inhalte und Ziele des Unterrichtes selbst festlegen. Dadurch gibt es im Land keine gleichwertige Ausbildung innerhalb der Schulen im Land, die jedoch im Schulgesetz gefordert wird (skollag 2010:800, Kapitel 1, §9).

Die Schulinspektion hat festgestellt, dass es für die Pädagogen eine Herausforderung ist, Aktivitäten zu ermöglichen, die Kinder in ihrer unterschiedlichen, individuellen Lernentwicklung herausfordern und stimulieren. Eine schulvorbereitende Pädagogik braucht das vom Kind initiierte freie Spiel und das pädagogisch geleitete Spiel (vgl. Alatalo 2017a, S. 83). *Förskoleklass*-Lehrkräfte sprechen sich nach Alatalo alle für eine obligatorische *förskoleklass* aus, da die Kinder dann eine gemeinsame Plattform, also einen gemeinsamen Ausgangspunkt für den Grundschulstart haben. Sie haben dann alle vorab eine Chance auf (pädagogisch angeleitete) Spiele und soziale Entwicklung (vgl. Alatalo 2017a, S. 89). Zentrale festgelegte Inhalte sind nach Alatalo wichtig, damit Kinder sich in Richtung Schulkind entwickeln können, damit eine Gleichwertigkeit innerhalb der *förskoleklass* entsteht für den Auftrag, die Entwicklung des Kindes zu unterstützen (vgl. Alatalo 2017a, S. 95).

Insgesamt hat die Schulinspektion (Skolinspektionen) Qualitätsmängel in der *förskoleklass* festgestellt (vgl. Skolinspektionen 2015). Oft fehlt die pädagogische Zusammenarbeit zwischen den Lehrern der Vorschulklasse und der Grundschule (vgl. Skolinspektionen 2015, S. 8). Vorschulklassen haben eine lose Regelung, was die Frage nach Inhalt, Unterrichtsformen und Struktur anbetrifft. Die Untersuchung der Schulinspektion zeigt, wie Unterricht geplant und durchgeführt wird (Skolinspektionen 2015, S. 8). Alatalo (2017a) fordert daher, dass Lehrkräfte beider Einrichtungen, also *förskoleklass* und Grundschule, gemeinsam eine Vorschulklasse aufbauen sollten (vgl. Alatalo 2017a, S. 82).

Die Untersuchung der Schulinspektion zeigt, dass der Unterricht nur in geringem Ausmaß anhand der Kompetenzen des Lehrplans geplant wird (vgl. Skolinspektionen 2015, S. 18). Es fehlt eine Dokumentation der Entwicklung einzelner Schüler. Meist steht nur die soziale Entwicklung im Zentrum, die kognitive Entwicklung wird nur am

Rande betrachtet. Im Unterricht wird nicht mit den Kindern gemeinsam der Lernweg reflektiert (vgl. Skolinspektionen 2015, S. 20).

Durch die Erkenntnisse der Schulinspektion, d.h. die fehlenden Richtlinien zum Lerninhalt, zu Unterrichtsformen und zur Struktur versucht man nun diese mangelnde Gleichwertigkeit der *förskoleklass* durch einen überarbeiteten Lehrplan aufzuheben (siehe unten) (vgl. Skolverket 2017).

3.2.2.4 Aktuelle Gestaltung der *förskoleklass*

Rechtliche Grundlagen

Riksdag (Parlament) und Regierung legen übergreifende Ziele und Richtlinien für das Schulsystem fest, die in Form von skollagen (Schulgesetzen) und läroplan (Lehrplan) festgehalten werden. Die Arbeit in der *förskoleklass* wird über das Schulgesetz Sveriges Riksdag (2010): Skollag 2010:800 Kapitel 9 bestimmt. Hier geht es um allgemeine Bestimmungen (Themen, Schuljahr und Termine, Stundenmaß, Schulgebühren, Muttersprachlicher Unterricht, Entwicklungsgespräche für öffentliche Vorschulklassen und private.

Der Unterricht der *förskoleklass* wird mit seinen Inhalten im Lehrplan festgelegt (Lgr 11). Seit 2018 ist die *förskoleklass* eine eigene Schulform und obligatorisch für alle Kinder, die in dem Jahr sechs werden. Sie ist für Eltern kostenfrei (Sveriges Riksdag (2010): Skollag 2010:800, Kapitel 9, § 8). Die *förskoleklass* ist für fünf Stunden am Tag angesetzt, Kinder, die länger versorgt werden müssen, haben die Möglichkeit im Anschluss an den Unterricht in das fritidshem (Freizeitheim) zu gehen. (Sveriges Riksdag (2010): Skollag 2010:800, 9. Kapitel, § 5). 2016 erhielt die *förskoleklass* einen eigenen Teil im Lehrplan der Grundschule, in dem zentrale Inhalte festgehalten werden (vgl. Skolverket 2019b).

Ab Juli 2019 sind die Lehrkräfte der *förskoleklass* verpflichtet mit den Dokumentationen bzw. Bestandsaufnahmen in den Bereichen Deutsch und Mathematik zu arbeiten (siehe Skolverket 2019a).

Neuer Lehrplan und anschlussfähige Bildung

Der erste Teil des neuen Lehrplans Lgr11 (Skolverket 2019b) beschreibt die Werte und den Auftrag der Schulformen. Der zweite Teil beinhaltet übergreifende Ziele und Richtlinien. Diese beiden Teile gelten gleichermaßen für alle Schulformen. Teil 3 richtet sich nun speziell an die *förskoleklass*, um dieser einen Rahmen zu geben (vgl. Skolverket 2019b, S. 18) und verdeutlicht ihren Auftrag und gibt den zentralen Inhalt wieder (vgl. Skolverket 2016, S. 5.)

Lago (2018) fasst zusammen, dass das neue Lehrplankapitel Themen, zentrale Inhalte und Kompetenzen für den Unterricht vorgibt (Lago 2018, S. 9). Die zu erwerbenden Fähigkeiten betreffen Sprache, ästhetische Ausdrucksformen, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Gesellschaft, Spiel sowie physische Aktivitäten (Lago 2018, S. 9 und Skolverket 2018, S. 20f). Ackesjö (2018) stellt fest: „Die wichtige Bildungsreise von Kindern sollte bereits in der Vorschule und in der Vorschulklasse beginnen.“ (Ackesjö 2018) (2). Sie begründet damit die Wichtigkeit eines verbindlichen Lehrplanes.

Durch den neuen Lehrplan besteht die Möglichkeit, die Inhalte der *förskoleklass* zu überprüfen, denn der Lehrplantext ist fokussiert, zielgerichtet und mit handfesten Vorgaben versehen. Damit ist die *förskoleklass* nun in einer stärkeren akademischen, schulvorbereitenden Position (vgl. Lago 2018, S. 19). Svanelid (2017) prägt den Ausdruck „The Big 5“ für die fünf Fähigkeiten, die sich durch alle Lehrpläne der Schulformen ziehen, dazu gehören die Analysefähigkeit, Begriffsfähigkeit, kommunikative Fähigkeit, prozedurale Fähigkeit sowie das metakognitive Vermögen (vgl. Svanelid 2017). Er arbeitet heraus, dass sich der neue Lehrplan durch gemeinsame Strukturen auszeichnet, sechs der sieben langfristigen Ziele sind gemeinsam, d.h. sie sind sowohl für die Grundschule, die *förskoleklass* und das *fritidshem* (Freizeitheim) zu finden (vgl. Skolverket 2018, S.12, 19, 23). Dazu gehört es, Ideen zu entwickeln und Probleme zu lösen, auf demokratischer Basis zusammen zu arbeiten, in geschriebener und gesprochener Sprache zu kommunizieren, sich auf unterschiedliche ästhetische Arten ausdrücken zu können, Zusammenhänge der Natur zu erforschen und zu beschreiben, sich mit Technik und Gesellschaft auseinanderzusetzen, sich in unterschiedlichen Umgebungen rücksichtsvoll zu verhalten (vgl. Skolverket 2019b, S. 19). Lediglich das Ziel „mathematische Begriffe anzuwenden, um zu kommunizieren und Probleme zu lösen“ wird nicht für das *fritidshem* angegeben (vgl. Svanelid 2017). Damit sind es gemeinsame Fähigkeiten, die immer wieder spiralförmig in jeder Schulform aufgegriffen werden können (vgl. dazu sechs gemeinsame Themen in allen Schulformen, im Sinne der anschlussfähigen Bildung, Svanelid 2017). Durch den neuen Lehrplan wird der Übergang

nicht mehr nur aus pädagogischer Perspektive begleitet, sondern ,man betrachtete ihn auch aus langfristiger Sicht, d.h. im Sinne des lebenslangen Lernens. Es wird an Lernprozesse angeknüpft, um Kontinuität zu schaffen (Alatalo 2017b, 69). Denn sonst kann es passieren, dass Kinder das Interesse am Lernen verlieren (vgl. Alatalo 2017b, S. 72).

Frühe Unterstützung

Im Schulgesetz ist festgelegt, dass Kinder eine Garantie auf frühe Unterstützung haben, die bereits in der *förskoleklass* greifen sollte (skollagen 2010:800), d.h. Kinder, die Unterstützung im Rechnen, Lesen oder Schreiben brauchen, sollen diese bereits ab einem frühen Zeitpunkt erhalten, damit die Probleme nicht größer werden. Diese Garantie tritt am 1. Juli 2019 in Kraft (vgl. Lesen-Schreiben-Rechnen-Garantie/läsa skriva räkna garantin, Utbildningsdepartementet 2018). Für den Unterricht der *förskoleklass* heißt das, er sollte sich an die Voraussetzungen, Können und Interessen der Schüler anpassen. Dafür brauchen Lehrkräfte eine Bestandsaufnahme der Fertigkeiten der Kinder. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte die Fertigkeiten der Kinder, Stärken und Schwächen, dokumentieren. Das dazugehörige Dokumentations- und Bestandsaufnahmepaterial *Hitta språket* und *Hitta matematiken* (siehe unten und Skolverket 2019a) ist ein Teil dieser *läsa-skriva-räkna-garantin*. Diese Garantie soll sicherstellen, dass Kinder, die eine frühe Förderung brauchen, diese auch erhalten. Dies gilt auch für Kinder, die besondere Herausforderungen brauchen.

Dokumentationen

Hitta språket (Skolverket 2018b) und *Hitta matematiken* (Skolverket 2018b) besteht aus einer allgemeinen Lehrerinformation mit Hintergründen zum Thema, Handreichungen zu den jeweiligen Aktivitäten mit Handlungsanweisungen, wie sie geplant und durchgeführt werden und Beobachtungsschwerpunkten, die in Tabellen festgehalten werden (vgl. Skolverket 2019a). Anhand dieser Aktivitäten können Lehrkräfte zu Schuljahresbeginn eine Bestandsaufnahme durchführen, um ihren Unterricht danach auszurichten. So erkennen Lehrkräfte frühzeitig Vorschulkinder, die besondere Unterstützung und Herausforderungen brauchen. Das Material wurde auf der Basis der vorgegebenen Lehrplanthemen entwickelt (siehe Skolverket 2018b, S.2). In den Aktivitäten zur Sprache geht es um die Lehrplanthemen: erzählen und beschreiben, zuhören und

sprechen, kommunizieren mithilfe von Symbolen und Buchstaben, Wörter und Sprachlaute erkennen (vgl. Skolverket 2018b, S.3). Forschungen haben gezeigt, dass gewisse Kompetenzen und Fertigkeiten charakteristisch sind, um erfolgreich den alphabetischen Code zu knacken²².

In *Hitta matematiken* geht es um fünf Aktivitäten aus den Bereichen sortieren (Kategorien bilden), Muster legen und gestalten, Würfelspiele (Ziffern), Sand und Reis (messen, problemlösendes Denken und Kommunizieren), Situationen auf dem Spielplatz (Kommunizieren über Raum, Perspektive und Zeit).

Durch die beiden Bestandsaufnahmen im Bereich Sprache und Mathematik haben alle Lehrkräfte die gleiche Grundlage, um die Fähigkeiten der Schüler zu beurteilen; so wird versucht eine Gleichwertigkeit in den Vorschulklassen des Landes zu schaffen. Das Material solle möglichst früh im Schuljahr angewendet werden, weil der Unterricht für das gesamte Schuljahr dann daran ausgerichtet werden kann. Am Ende des Jahres, bei der Übergabe, kann man sehen, ob die Anstrengungen im Laufe der Vorschulklassenjahres beim jeweiligen Kind etwas gebracht haben und es sich weiterentwickelt hat. Über diese Entwicklung des Kindes, die Dokumentation im Laufe eines Jahres, kann dann mit der folgenden Grundschullehrkraft der ersten Klasse gesprochen werden.

In dem Bericht der Ergebnisse der Schulinspektion 2015 zeigt sich (siehe oben), dass diese Hilfestellung der vorgefertigten Bestandsaufnahmen zu Mathematik und Sprache wichtig ist, um den eigenen Unterricht anzupassen.

Zusammenarbeit zwischen *förskoleklass* und Grundschule

Auch in Schweden wird die Zusammenarbeit, u.a. die Übergabe von Informationen, zwischen Vorschulklasse und Grundschule festgelegt: Im Schulgesetz steht dazu, dass die übergebende Schulform der annehmenden Schulform Informationen über das Kind zukommen lassen muss, sofern diese den Übergang erleichtern (Regeringskansliet (2019), Kapitel 3, 12 j §).

In den Richtlinien zum Übergang heißt es (Skolverket 2014a, Kapitel 8): Lehrkräfte beider Institutionen sind gemeinsam für den Übergang verantwortlich (Skolverket 2014, S. 47). „Sie [beide Institutionen] müssen erklären, wie, wann, wo und warum verschie-

²² Dazu gehören ein gutes allgemeines Sprachverständnis, phonologische Bewusstheit, gute Buchstabenkenntnisse und Kenntnisse der Sprachlaute. Diese Fertigkeiten werden mit den vier Aktivitäten überprüft.

dene Übergangsaktivitäten durchgeführt werden.“ (Skolverket 2014a, S. 47) (3). Das Skolverket weist auf die Bedeutung von Übergabegesprächen hin (Skolverket 2014a, S. 48). Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass es von großer Bedeutung ist, über die Lehrplangrenzen der Institution hinaus gemeinsam an Lehrplanfragen zu arbeiten und Informationen über den Stand der Kinder weiterzugeben (Skolverket 2014a, S. 49). Es werden Beispiele für die Übergangsgestaltung aufgeführt, die auch in den deutschen Empfehlungen zu finden sind, wie z.B. Besuch der Vorschulkinder in der ersten Klasse oder Aktivitäten mit der kommenden Klassenlehrkraft (vgl. Skolverket 2014b, S. 69). In Skolverket (2014b) wird in den Beilagen ein Beispiel für eine Jahresplanung für den Übergang aufgeführt. Hier wird auch auf die frühzeitig stattfindende Übergangskonferenz hingewiesen, in der es darum geht, dass sich das Personal der förskoleklass, fritidshem und årskurs ett (1.Schuljahr) über den Stand der einzelnen Kinder austauscht, d.h. wie der Entwicklungsstand ist und wer Unterstützung braucht (vgl. Skolverket 2014b, S. 69).

Im Lehrplan Läroplan (Lgr11 Kapitel 2.5) heißt es:

"Förskoleklassen, fritidshemmet und die Schule sollen vertrauensvoll miteinander und mit der Vorschule zusammenarbeiten, um die Entwicklung und das Lernen der Schüler langfristig zu fördern. Vor dem Übergang sollten die betreffenden Schulformen und fritidshemmet Kenntnisse, Erfahrungen und Informationen über den Bildungsinhalt austauschen, um Kohärenz, Kontinuität und Fortschritt in der Entwicklung und dem Lernen der Schüler zu schaffen.“ (4)

Sieht man sich dieses Zitat aus dem Lgr11 genauer an, fällt auf, dass hier zwei Bereiche der Zusammenarbeit angesprochen werden. Zunächst der soziale und fürsorgliche Aspekt: Vorschulkinder sollen auf den Übergang vorbereitet werden (vgl. Svanelid 2017). Danach kommt noch ein pädagogisch-didaktischer Aspekt im Sinne der anschlussfähigen Bildung hinzu, denn alle Lehrkräfte der Institutionen sollen einen Zusammenhang, eine Kontinuität und Weiterentwicklung der Kinder ermöglichen (vgl. Svanelid 2017).

3.2.3 Vergleich zwischen der rheinland-pfälzischen Übergangsgestaltung und der schwedischen *förskoleklass*

3.3.3.1 Einleitendes

Nachdem die rheinland-pfälzische Übergangsgestaltung und Schwedens *förskoleklass* vorgestellt wurden, sollen nun beide Ansätze miteinander verglichen werden, um zu überprüfen, welche Kriterien von den Systemen erfüllt werden. In RLP wird der Ansatz

verfolgt, dass im Übergang zwischen den beiden Institutionen ein Austausch auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Manchmal gibt es im Elementarbereich dabei Vorschulgruppen, die unterschiedlich organisiert sind. Dabei kann es sein, dass sich eine Gruppe nur einmal wöchentlich trifft, eine Vorschulgruppe täglich miteinander arbeitet. Diese Vorschulgruppen können auf unterschiedliche Weise mit dem Übergang vertraut gemacht werden. In Schweden hingegen ist es staatlich geregelt, dass jedes Kind eine Vorschulklasse besuchen muss, die bereits in der Grundschule angesiedelt ist. Es geht in diesem Unterkapitel nicht darum, einen allgemeinen Vergleich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden aufzustellen, sondern es soll ein zielgerichteter Vergleich unter dem Aspekt des erfolgreichen Übergangs, also nach Kriterien für einen erfolgreichen Übergang, stattfinden, um daraufhin die Forschungsfrage „wie lassen sich Teilaspekte des schwedischen Modells der *förskoleklass* einbringen“ im nachfolgenden Kapitel zu beantworten. Dafür muss vorab erst einmal verglichen werden, welche Teilaspekte beider Systeme gewinnbringend sind. Ein allgemeiner Vergleich beider Systeme²³ würde hier nicht weiterführen. Gleichzeitig braucht man eine Vergleichsgrundlage. Da beide Systeme sehr verschieden sind, bieten sich Erfolgskriterien an: Was macht einen erfolgreichen Übergang aus? Dies als Grundlage zu nehmen, um beide Systeme zu vergleichen, wird in der Forschung relativ selten erörtert (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 10). Für den Vergleich werden die Erfolgskriterien aus den Ergebnissen des Forschungsstandes (siehe Kap. 2.3) aufgegriffen. Hierbei wird nicht mehr auf allgemeine Aspekte eingegangen, die zu einem Gelingen der Kooperation beitragen und daher wichtig sind, wie z.B. Vertrauen entwickeln, Kontaktbereitschaft, etc.: Niesel u.a. (2008) stellen Grundprinzipien der Kooperation auf (vgl. Niesel u.a. 2008, S. 91ff), Auch Rathmer (2012) geht auf diese grundlegenden Voraussetzungen einer Kooperation ein (2012, S. 17 und S. 252).

3.2.3.2 Vergleich

Für die fünf Kriterien, also einheitliche Entwicklungsdokumentation in der Übergangsphase, einheitliche Regelung der Weitergabe von Informationen, regelmäßige Kooperationstreffen, Zugehörigkeit und Wohlbefinden der Vorschulkinder sowie die curriculare Kontinuität fällt auf, dass sich vieles in den rheinland-pfälzischen Vorschlägen und in

²³ Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass hier zwei verschiedene Konzepte miteinander verglichen werden, was einen Vergleich erschwert. Oberhuemer 2010 unterscheidet vier verschiedene bildungspolitische Verbindungskonzepte (vgl. Oberhuemer 2010, S. 236). Das schwedische Modell mit seiner *förskoleklass* gehört demnach zu dem Konzept I: Transitions- bzw. Vorbereitungsklassen (vgl. Oberhuemer 2010, S. 238), während das Modell von Rheinland-Pfalz zum Verbindungskonzept II: curriculare Rahmenvorgaben zählt. Bildungspläne aus dem Elementarbereich mit lebensweltorientierter, sozialpädagogischer Arbeit mit offenen und individualisierten Lernformen werden hier eingesetzt (vgl. Oberhuemer 2010, S. 242f).

der *schwedischen förskoleklass* ähnelt (vgl. Anhang 5.4 Tabelle 2). Die Kriterien 2,3,4 werden in beiden Ländern sehr ähnlich erfüllt: In beiden Ländern wird die **Weitergabe von persönlichen Daten** über die Vorgaben des Datenschutzes geregelt. Dabei wurde dies mittlerweile in Schweden etwas gelockert. In RLP werden unterschiedliche Orientierungsvorschläge für den Umgang mit dem Datenschutz gemacht, während es in Schweden Übergangskonferenzen mit allen Betroffenen gibt. In beiden Ländern werden **Kooperationstreffen** zwischen den pädagogischen Akteuren gesetzlich festgelegt. Allerdings legt jede Institution selbst fest, wie intensiv und regelmäßig diese Treffen stattfinden. **Das Wohlbefinden und die Zugehörigkeit der Kinder** in der Schule, also eine soziale Kontinuität (vgl. Ausführungen von Ackesjö 2014, Kap. 2.3.), ist in beiden Systemen gegeben. Es gibt in RLP verschiedene Aktionen und Projekte, in denen die Vorschulkinder in das Schulleben der Grundschule vor Schulbeginn einbezogen werden. In Schweden wird die *förskoleklass* in den Räumlichkeiten der Grundschule integriert.

Interessant sind die Unterschiede in der Tabelle, an diesen lässt sich herausarbeiten, wie sich die Möglichkeiten in RLP zum Übergang noch weiterentwickeln lassen (vgl. Anhang 5.4 Tabelle 2). Das erste und fünfte Kriterium unterscheiden sich in RLP und Schweden. Während in Schweden seit dem Juli 2019 eine einheitliche Dokumentation in Mathematik und Deutsch festgeschrieben ist, gibt es in RLP keine rechtliche Grundlage dazu.

Es wird zwar z.B. in der Handreichung des Ministeriums für Bildung (vgl. Ministerium für Bildung 2016) darauf hingewiesen, dass es von Vorteil ist, einheitlich zwischen den Institutionen abzustimmen und zu erarbeiten, wie Dokumentationen aussehen sollten, aber dies ist keine zwingende Vorgabe. Wie der Forschungsstand (siehe Kap. 2.3) zeigt, ist eine Bildungsdokumentation wichtig, da sie eine Reihe von Vorteilen bietet: Hanke u.a. (2013) arbeiten heraus, dass die Kinder in der Grundschule anschlussfähig gefördert und gefordert werden können (vgl. Kap. 2.3.2), da der Unterricht dann individuell angepasst werden kann. Sie bieten eine Grundlage um gemeinsame Entwicklungsgespräche zu führen. Allerdings darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass manche Lehrkräfte sich lieber ihr eigenes Bild der Vorschulkinder machen möchten und Bedenken haben, dass sie mit vorab gelesenen Dokumentationen voreingenommen sind. Bildungsdokumentationen bieten wesentliche Vorteile im Übergang zur Grundschule: Informationen, die über die Vorschulkinder an die Grundschule weitergegeben werden, lassen die Entwicklung der Kinder nachvollziehen und wertschätzen. So kann individuell, anschlussfähig angesetzt und gefördert und gefordert werden.

Durch Dokumentationen kommen pädagogische Akteure miteinander ins Gespräch über ihre pädagogische Arbeit. Es entsteht auf der Basis der Dokumentationen in Zusammenarbeit mit den Eltern eine gemeinsame Planung von weiteren (Förder-)Schritten. Hanke u.a. (2013) verweist in dem Zusammenhang auf einen Aspekt, der nicht unterschätzt werden sollte: Die Arbeit im Elementarbereich kann so gewürdigt werden. (vgl. Hanke u.a. 2013, S. 22).

Das fünfte Kriterium zur **curricularen Ebene** unterscheidet sich ebenfalls in den beiden Ländern. Während es in RLP gesetzlich nicht vorgeschrieben ist, wie ein Curriculum für die Vorschulkinder aussehen soll, ist in Schweden die *förskoleklass* in den Lehrplan der Grundschule integriert. Es wird für die einzelnen Lernbereiche angegeben, welche Kompetenzen die Vorschulkinder im Laufe des Jahres erworben haben sollen. Diese Kompetenzen werden in der Grundschule wieder aufgegriffen und weiter vertieft. Niesel u.a. (2008) weisen darauf hin, dass es wichtig ist, innerhalb der Kooperation die Anschlussfähigkeit (siehe dazu Fußnote Kap. 2.4, S. 21) zu klären, d.h. es sollte aufeinander aufbauende Lernformen und Inhalte geben (Niesel u.a. 2008, S. 98). Gleichzeitig fordern sie eine Veränderung des Anfangsunterrichtes, um auf unterschiedliche Entwicklungs- und Lernstände eingehen zu können (Niesel u.a. 2008, S. 100). Hier ist eine Möglichkeit mit Schuleingangsklassen zu arbeiten (vgl. Kap. 3.2.4.3). Die Ausarbeitung der beiden fehlenden Kriterien für RLP erfolgt im nächsten Teilkapitel.

3.2.4 Übergangsgestaltung in RLP unter Einbezug der schwedischen *förskoleklass*

3.2.4.1 Einleitendes

Der Vergleich mit der *förskoleklass* anhand von Kriterien, die sich als wichtig für den Übergang erwiesen haben (vgl. Kapitel Forschungsstand), hat ergeben, dass RLP auf einem guten Weg ist. Der Übergang ist kein linearer Prozess, sondern ein spiralförmiger. Dies kann man sich zunutze machen, indem man mit den Vorschulkindern immer wieder den Übergang und die Grundschule thematisiert, d.h. die Grundschule besucht, Unterrichtsstunden mitmacht, Projekte durchführt, etc. Vorschulkinder können dann in ihrer Rolle immer wieder hin und her springen und sich in die Rolle des Schulkindes eingewöhnen und wieder in die Kindergartenkind-Rolle zurückspringen. Dabei können

sie vergleichen, Erfahrungen sammeln, sowie Erkenntnisse über die Grundschule revidieren und erweitern.

Rathmer (2012) fasst treffend zusammen, was gebraucht wird, um eine erfolgreiche Kooperation zu etablieren (vgl. Rathmer 2012, S. 271f): ein Förderprogramm in Form von gemeinsamen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, auch eine verbindliche Verankerung der Kooperation, Beratung von außen, Etablierung länderübergreifender Standards, Entwicklung und Bereitstellung eines Selbstevaluationsverfahrens, Aufbau des Personalschlüssels, Bekanntmachen von bildungspolitischen Vorgaben mit empirisch belegten Erfolgsfaktoren bzw. Kooperationen, Finanzierung von Initialprojekten, Klärung des Umgangs mit Datenschutz (z.B. über die Vereinfachung, in dem man einen einheitlichen Vordruck vorgibt). Hilfreich sind Leitfäden in Form von Checklisten und Praxisbegleitern, dabei ist jedoch wichtig, dass die Elemente allerdings empirisch als kooperationsfördernd belegt sind (vgl. Rathmer 2012, S. 274). Der Vergleich, siehe vorheriges Kapitel, mit der *förskoleklass* hat gezeigt, dass es wünschenswert ist, wenn in RLP noch zwei Bereiche (siehe vorheriges Kapitel) ausgebaut werden.

3.2.4.2 Dokumentationen im Übergangsprozess

In den KMK-Empfehlungen (2015) heißt es zur individuellen Anschlussfähigkeit im Übergang:

„Der Austausch über einzelne Kinder und die Einsicht und Übergabe von Entwicklungsdokumentationen, Portfolios oder sonstigen Unterlagen erfolgt unter Beachtung des Datenschutzes. Solche Informationen bieten zusätzliche Hinweise zur Lernausgangslage des Kindes und eröffnen Möglichkeiten, an die unterschiedlichen Kompetenzen der Kinder anzuknüpfen und Förderangebote gezielt auszurichten.“ (KMK 2015, S. 25).

Damit wird betont, dass die Bildungsdokumentation (siehe Definition Kap. 2.3.2) eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit bietet, um eine Anknüpfung an den individuellen Stand der Kinder zu ermöglichen. Es wurden in den letzten Jahren verschiedene Modellversuche durchgeführt, um den Transfer von diagnostischen Informationen weiter auszubauen (vgl. Liebers/Rupprecht 2018, S. 205).

Um eine stimmige Bildungsdokumentation aufzubauen, braucht es zunächst Absprachen über das Bildungsverständnis. Institutionen müssen hier aufeinander zugehen und einen gemeinsamen Bildungsbegriff erarbeiten. Auf dieser Basis kann dann gemeinsam diskutiert werden, wie eine geeignete Beobachtung und Dokumentation im Übergang aussehen kann. Dabei sollte allen Beteiligten bewusst sein, dass es unterschiedliche Zielsetzungen in Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren gibt, d.h. vorab sollte in der Kooperation begründet und festgelegt werden, welche Form gewählt

werden soll und warum. Beobachtungen und Dokumentationen können Aktivitäten und Interessen der Kinder sichtbar machen und die Kompetenzen der Kinder zeigen. Dabei liegt ein stärken- und prozessorientierter Blickwinkel vor. Andererseits ist auch möglich, den Stand der Entwicklung und die Kompetenzen eines Vorschulkindes im Vergleich mit der Altersgruppe zu messen (wie es in der schwedischen *förskoleklass* in Mathematik und Deutsch erfolgt, siehe oben). Dabei werden gezielt strukturierte oder standardisierte Beobachtungs- bzw. Einschätzungsbögen eingesetzt, um u.a. frühzeitig in bestimmten Bereichen fördern zu können (vgl. Hanke u.a. 2013, S. 22).

3.2.4.3 Anschlussfähigkeiten im Übergang

Die Auseinandersetzung mit Anschlussfähigkeit im Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich setzt eine Reflexion des Bildungsverständnisses beider Institutionen sowie der Bildungsziele und –aufgaben voraus. Das pädagogische Handeln beider Institutionen muss aufeinander bezogen werden und braucht eine gemeinsame Grundlage. Ein Rahmen mit Bildungsaufgaben und -zielen, auf die man sich gemeinsam einigt, ist dabei eine Orientierungshilfe. Anschlussfähigkeit kann sich auf zwei Ebenen beziehen: auf die individuelle und auf die curriculare Ebene (vgl. Speck-Hamdan 2009, S. 102), je nachdem ob der Blick auf die individuelle Ausgangslage des Kindes gerichtet ist oder auf die Institutionen. Es ist von Vorteil, wenn Lehrkräfte der Grundschulen darüber informiert sind, was und wie Vorschulkinder spielen und lernen. Nach Hacker (2008) erreicht man eine inhaltliche Anschlussfähigkeit, indem sich alle pädagogischen Akteure über ihr jeweiliges pädagogisches Konzept, Bildungsverständnisse, Lernprozesse, Methoden und Anforderungen, austauschen. Dabei reicht ein verbaler, theoretischer Austausch bei einem Treffen nicht aus, sondern es bedarf gegenseitiger Hospitationen (vgl. Hacker 2008, S. 110). Auch der Tagesablauf von Vorschulkindern sollte der übernehmenden Lehrkraft transparent gemacht werden. Es sollte hier nicht das Ziel sein, dass beide Konzepte aneinander angeglichen werden, sondern man sollte sehen, wie sie der Anschlussfähigkeit dienen. (vgl. Kap. 2.2.1). Hacker (2008) weist in diesem Zusammenhang auf zwei wichtige Fragen:

„Was muss bzw. kann man zwischen den Einrichtungen abgleichen, welche Korrekturen müssten bzw. sollte man vornehmen, um Anschlussfähigkeit zu gewährleisten? Was kann man den Kindern zumuten bzw. wie kann man sie instand setzen, um bestehende und gewollte Differenzen zu meistern?“ (Hacker 2008, S. 112).

Hacker (2008) spricht hier von Differenzen, gemeint sind die Diskontinuitäten, die wichtig sind, damit die Neugier der Kinder geweckt wird und sie Herausforderungen meis-

tern können. Die beiden Fragen bieten eine gute Ausgangslage, um in Kooperations-treffen die Anschlussfähigkeit zu diskutieren.

Klaudy/Torlümke (2010) heben hervor, dass das Bundesland Hessen eine Vorreiterrolle einnimmt, was einen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren²⁴ anbelangt (vgl. Klaudy/Torlümke 2010, S. 84f). Hier wird die gesamte kindliche Entwicklung festgehalten, die sich an alle Lernorte richtet. Dabei sollen „die gleichen Grundsätze und Prinzipien [angewendet werden], wenn es um Bildung und Erziehung von Kindern geht“. Klaudy/Torlümke (2010) betonen, dass es dabei nicht um die Perspektive der jeweiligen Institutionen geht, sondern um die Bildungsbiographie vom Kind aus gesehen. Die Bildungspläne entsprechen dem lebenslangen Lernen. Das Bundesland Hessen zeigt also, dass es möglich ist, institutionsübergreifende Pläne aufzustellen. Das Ziel dabei war es, den Elementar- und Primarbereich dadurch besser miteinander zu verzahnen:

„Mit dem Bildungs- und Erziehungsplan soll eine Grundlage zur Verfügung gestellt werden, um jedes Kind in seinen individuellen Lernvoraussetzungen, seiner Persönlichkeit und seinem Entwicklungsstand anzunehmen, angemessen zu begleiten und zu unterstützen.“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) 2014, S. 6).

Hier werden fünf Bereiche hervorgehoben, die von 0 bis 10 Jahren zentral für die kindliche Bildung sind: „starke Kinder“, „kommunikationsfreudige und „medienkompetente Kinder“, „kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder“, „lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder“ und „verantwortungsvoll und wertorientiert handelnde Kinder“ (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) 2014, S. 14). Hanke/Eckerth (2015) stellen fest, dass es Bildungspläne in Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Nordrhein-Westfalen gibt. (vgl. Hanke/Eckerth 2015, S. 93). Dabei wird in den Plänen zunächst ein gemeinsames Bildungsverständnis aufgebaut werden, zentrale Bildungs- und Erziehungsziele und Grundsätze der pädagogischen Arbeit benannt (vgl. Hanke/Eckerth 2015, S. 94).

Die Bildungspläne für die Altersgruppen 0 bis 10 Jahre werden nach wie vor nicht flächendeckend eingeführt. Dies muss einen Grund haben. Es ist eine Vermutung, dass sie noch nicht überzeugen. Dies bestätigt die Stellungnahme der Universität Frankfurt zum Bildungsplan in Hessen: Scholz greift hier in seiner Stellungnahmen unterschiedli-

²⁴ Die hessische Landesregierung hat den Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder von 0 bis 12 Jahren erstellt. Seit dem Schuljahr 2008/2009 wird er durch das Hessische Kultusministerium und das Hessische Sozialministerium umgesetzt (Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) o.J.).

che Aspekte des Bildungsplanes heraus und stellt diese in Frage, wie z.B. die Möglichkeit der naturwissenschaftlichen Bildung im Elementarbereich (vgl. Scholz 2005, S. 10). Burk findet es in seiner Stellungnahme zwar wünschenswert, einen Plan für diese Altersgruppe zu erstellen (vgl. Burk 2005, S. 14). Allerdings kritisiert er, dass in dem Plan die einzelnen Besonderheiten der Institutionen nicht in den Blick genommen werden (Burk 2005, S. 16).

Neben der curricularen Anschlussfähigkeit (siehe oben) versucht man auch auf institutioneller Ebene eine Anschlussfähigkeit über die Schuleingangsphase zu schaffen. Hanke/Eckerth (2015) bieten hierzu einen historischen Abriss (vgl. Hanke/Eckerth (2015), S. 103). Mit den Schuleingangsklassen²⁵ möchte man eine „möglichst frühe anschlussfähige Förderung aller Kinder“ erreichen. Dabei können Kinder in den ersten beiden Jahrgangsstufen der Grundschule – je nach individuellem Entwicklungsstand – unterschiedlich lange in der Schuleingangsklasse verweilen (vgl. Entwicklung der Schuleingangsklassen, Kap. 2.1).

Weder das Konzept Bildungsplan 0 bis 10 Jahre noch die Schuleingangsklassen haben sich flächendeckend verbreitet, d.h. es ist davon auszugehen, dass sich diese Konzepte insgesamt noch in einer Entwicklung befinden. Wie es sich mit der *förskoleklass* in Schweden entwickelt und ob es ein erfolgsversprechendes Konzept sein könnte, wird sich im Laufe der Zeit zeigen.

Die Überlegungen zur rheinland-pfälzischen Übergangsgestaltung veranschaulichen, dass es ein sehr komplexer Vorgang ist, in dem viel beachtet, entwickelt und evaluiert werden sollte, so dass dies gar nicht von zwei Institutionen alleine, meist von einer verantwortlichen pädagogischen Fachkraft aus dem Elementarbereich und einer Lehrkraft aus dem Primarbereich, bewältigt werden kann. Um die Grundstrukturen für den Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich zu legen, ist es wünschenswert, zunächst im größeren Umfang Rahmen und Ziele und ein erstes Grobkonzept gemeinsam festzulegen. Hierfür bietet es sich an, in einem Übergangsmanagement regional zu arbeiten (siehe folgendes Kapitel).

²⁵ Faust (2008) beschreibt Schuleingangsklassen mit zwei Merkmalen, zum einen sind es jahrgangsübergreifende Lerngruppen, zum anderen haben sie meist zusätzliche personelle Ressourcen für integrierte Förderung (vgl. Faust 2008, S. 21). In der Bundesrepublik gibt es vier Typen der Schuleingangsstufen (vgl. Faust 2008, S. 21): Typ eins umfasst beide Merkmale, Typ zwei hat jahrgangsübergreifende Lerngruppen, Typ drei findet sich in RLP, er besteht aus Jahrgangsklassen ohne flexibler Verweildauer, mit teilweise sozialpädagogischen Personal, Typ vier besteht aus Jahrgangsklassen ohne Zusatzpersonal.

3.3 Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit im Übergangsmanagement in RLP

3.3.1 Übergangsmanagement

Ein Übergangsmanagement vom Elementar- in den Primarbereich bedeutet, dass pädagogische Akteure und Aktivitäten systematisch mit dem Ziel ineinandergreifen, den Übergang für jedes Kind erfolgreich zu gestalten. Übergangsmanagement lässt sich im Sinne von Schulmanagement definieren als „professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management“ von Prozessen, die den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich betreffen, dazu gehören auch Qualitätssicherung und -entwicklung. (vgl. Huber/Lohmann 2012, S. 15). Das Übergangsmanagement umfasst alle Maßnahmen zur Gestaltung und Optimierung wie Planung, Organisation, Koordination und Steuerung, sowie Diagnose, Analyse und Beurteilung. Dabei wird geklärt, wer wofür und in welcher Form mit welchen Maßnahmen verantwortlich ist. Aufgabe im Übergangsmanagement ist es, zu sichern, dass Kooperationsformen in einer hohen Niveaustufe erfolgreich stattfinden können (vgl. Kap. 1.4.3). Die Schulleitung sollte eine Entwicklung der Kooperationsstrukturen (wie Kommunikationswege, Ort und Zeit) und -formen (wie Treffen, Konferenzen, Fortbildungen) initiieren und unterstützen. Dabei darf das Gesamtkonzept der Kooperation nicht aus den Augen verloren werden. Hilfreich ist hier Personal, das die geeignete Qualifizierung für die Aufgaben hat, es muss also – auch von Seiten der Schulleitung – die kontinuierliche, professionelle Weiterbildung im Bereich der Kooperation von Elementar- und Primarbereich gefördert werden (siehe Bedeutung der gemeinsamen Fortbildungen, Rathmer 2012, Kap 2.3.1). Fortbildungen sollten in die Gesamtkonzeption des Übergangskonzeptes passen und es sollten daraus neue gemeinsame Übergangsjahre entstehen können. Qualitätsmanagement braucht Evaluationen, um vom Ist-Stand zum Soll-Stand zu kommen, d.h. Ergebnisse/Maßnahmen der Kooperationen werden so ausgewertet, dass sie in Entwicklungs- und Verbesserungsmaßnahmen in die Übergangsgestaltung eingehen. Klaudy/Torlümke (2010) haben Qualitätsmanagement-Instrumente erarbeitet. Sie dienen „als Leitfaden für ein regionales System zur Entwicklung und Sicherung von Qualität, welches die einzelnen Akteure als Orientierung zur Bewertung und Weiterentwicklung ihrer Kooperationsabläufe und ihrer Leistungen nutzen können.“ (Klaudy/Torlümke 2010, S. 8). Diese wurden bisher allerdings noch nicht in der Praxis angewendet und überprüft.

3.3.2 Rolle der Schulleitung

Die Schulleitung ist ein Vorbild für das Kollegium und sollte kooperative Elemente in das eigene Führungsverhalten aufnehmen. Sie sollte kooperatives Führungsverhalten zeigen, d.h. kooperative Prozesse sollten in die Schulgestaltung integriert werden. Vorhaben werden dabei mit dem Kollegium kooperativ geplant, jedem Einzelnen wird dabei ein Entscheidungsspielraum zugestanden, wesentlich ist hier auch der Aufbau und eine Etablierung einer Kultur des Feedbacks und Vertrauens (vgl. Huber 2012, S. 42). Die Schulleitung sollte Teamstrukturen im Kollegium initiieren, fördern und unterstützen. Dazu müssen Rahmenbedingungen so angepasst werden, dass kooperative Strukturen ermöglicht werden können. Wichtig ist, dass eine Kooperation nicht als Arbeitsbelastung erlebt wird, sondern mit einer Arbeitserleichterung verbunden ist (siehe hierzu auch Aussage von Exupéry, Kap.3.1.3).

Eine Schule als lernende Organisation bedeutet eine „aktive, mitbestimmende Beteiligung aller“ (Huber 2012, S. 44f). Eine Schulkultur braucht kooperative Strukturen, dies betrifft nicht nur die Akteure einer Einzelschule, sondern bezieht sich systemübergreifend auch auf die Institutionen des Elementarbereichs. Denn wie das folgende Kapitel zeigt, reicht ein Übergangsmangement in der einzelnen Grundschule nicht aus. Es muss in einen regionalen Kontext eingebunden werden.

3.3.3 Übergangsmangement in regionalen Bildungslandschaften

3.3.3.1 Akteure

Pädagogische Akteure und Eltern

Übergänge betreffen mindestens zwei Institutionen, manchmal auch je nach Einzugsgebiet der Grundschule auch mehrere Institutionen des Elementarbereichs. Dabei bleibt es nicht bei den pädagogischen Akteuren der abgebenden- und aufnehmenden Institutionen, die die Aufgabe des Übergangsmagements übernehmen. Es müssen noch weitere Akteure tätig werden, dabei dürfen allen voran die Eltern nicht vergessen werden, die im Übergangsmangement einen wichtigen Stellenwert einnehmen sollten, um ihre Kinder zu unterstützen. Hier bietet es sich z.B. an, die Eltern nicht nur an gemeinsamen Elternabenden zu informieren, sondern Elternschulungen/-fortbildungen anzubieten und zu ermöglichen. Dazu könnte eine Bedarfsabfrage in Elternschaft durchgeführt werden (vgl. hierzu Kap. 2).

Kommunale Akteure

Stöbe-Blossey (2010) weist darauf hin, dass auch die „politisch-administrativen Akteure, die Träger der Institutionen und verschiedene Einrichtungen der soziokulturellen Infrastruktur (beispielsweise auf dem Gebiet der Familienbildung und -beratung)“ mit einbezogen werden müssen (Stöbe-Blossey 2010, S. 105). Sie fasst treffend zusammen:

„Soll ein systematisches Übergangsmangement eingeführt und nachhaltig abgesichert werden, müssen die potenziell beteiligten Akteure gemeinsame Aktivitäten entwickeln und umsetzen und ihr Handeln aufeinander abstimmen.“ (Stöbe-Blossey 2010, S. 105)

Klaudy/Torlümke (2010) weisen auf die Bedeutung der Kommune hin:

„Neben den bereits erwähnten Akteuren wird der Kommune [...] eine zentrale Rolle zugeschrieben. Durch die Wahrnehmung ihrer Managementfunktion kann sie das Zusammenwirken aller Beteiligten koordinieren und im Sinne der positiven Gestaltung des Übergangsprozesses steuern und mit einem Übergangsmangement Voraussetzungen für eine Systematisierung von Kooperation und Vernetzung vor Ort schaffen. Auf diese Weise kann eine Basis für eine flächendeckende Realisierung von Kooperationsleistungen für die Übergangsgestaltung gebildet werden.“ (Klaudy/Torlümke 2010, S. 1).

Für die Kooperation sind Politik, Verwaltung und Träger gefordert, sich erfolgreich einzubringen. Kooperationen auf Trägerebene haben eine Signalwirkung und einen Vorbildcharakter, sie tragen zu einer Qualitätssicherung bei (vgl. Griebel u.a. 2008, S. 107). Griebel u.a. (2008) fassen die Ziele einer Kooperation auf Trägerebene treffend zusammen (vgl. Griebel u.a. 2008, S. 107): Die Träger initiieren und pflegen den fachlichen Austausch zur Entwicklung eines gemeinsamen Rahmens, sie unterstützen eine standortbezogene Weiterentwicklung des Elementar- und Primarbereichs zu einer gemeinsamen Kooperationskultur, sie stellen ausreichende finanzielle Mittel und Zeitressourcen zur Verfügung, sie ermöglichen den Einsatz von externen Experten für die Begleitung des Kooperationsprozesses, sie ermöglichen die Weiterqualifizierung der pädagogischen Akteure im Übergang, sie bieten die Chance der institutsübergreifenden Vernetzung, sie nehmen gemeinsam Einfluss auf politische Entscheidungsgremien.

Kinder

Da immer wieder betont wird, dass Kinder, um die es schließlich bei der Übergangsgestaltung geht, nicht berücksichtigt werden (vgl. Kap. 2.3), sollte ihr Blickwinkel in Überlegungen zur Übergangsgestaltung integriert werden. Dies kann z.B. über Befragungen

der Kinder erfolgen, auch gezielte Beobachtungen, wie Kinder auf bestimmte Übergangsgestaltungsmöglichkeiten reagieren, können hier hilfreich sein.

Im Übergang sind eine ganze Reihe an Akteuren involviert, die gemeinsam entscheiden und planen müssen, was ihre Vorstellungen und Ziele sind, um gemeinsam ein Konzept zu erstellen. Sinnvoll ist es Mitglieder aus dem Schulamt (Bereitstellen von Ressourcen, z.B. Anrechnungsstunden für die Kooperationsarbeit), Jugendamt (Bereitstellung von Ressourcen), Kommune, Gesundheitsamt (Schulärztin: Schuluntersuchung), pädagogische Akteure aus Elementar- und Primarbereich, sowie Stiftungen (Finanzierung von Projekten, Fortbildungen, etc.) für ein Netzwerk²⁶ des Übergangsmanagements zu gewinnen, um gemeinsam etwas aufzubauen.

3.3.3.2 Maßnahmen im Übergangsmanagement

Für die Gestaltung des regionalen Übergangsmanagements braucht man Instrumente, die die Arbeit erleichtern. So benötigt man **Tandems**, also Verantwortliche für die Gestaltung. Es müssen regelmäßige Treffen zum Austausch und Erarbeitung und Evaluierung von Konzepten stattfinden. **Fortbildungen** müssen in die Planung integriert werden, so dass sie ein fester Bestandteil werden können. Beratungsangebote für die Eltern müssen erarbeitet und durchgeführt werden. Klaudy/Torlümke (2010) heben dies hervor:

„Sie zielen auf eine zusätzliche Befähigung der Eltern in ihrer Rolle als „Übergangsmanager und Übergangsmanagerinnen“ ihrer Kinder und stärken gleichzeitig die Kooperationsfähigkeit der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beider Bildungsinstitutionen.“ (Klaudy/Torlümke 2010, S. 98).

Eltern werden so in ihrer unterstützenden Rolle gestärkt und werden sensibel für die Herausforderungen, denen ihre Kinder im Übergangsprozess begegnen.

Externe **Moderator/inn/en** müssen für die Treffen gefunden werden, in denen über das Bildungsverständnis gesprochen wird und anschlussfähige Bildungsangebote ausgearbeitet, erprobt und evaluiert werden. Dabei müssen sich alle Beteiligten in der Kooperation im Klaren sein, was die Ziele sind.

²⁶ Hameyer und Ingenkamp definieren Netzwerke wie folgt: „Netzwerke sind Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit. Die Beteiligten tauschen sich aus, kooperieren im Rahmen gemeinsamer Angelegenheiten, Ziele, Schwerpunkte oder Projekte. Sie lernen voneinander und miteinander.“ (Hameyer und Ingenkamp nach Huber/Lohmann 2012, S. 52). Diesen Rahmen braucht man auch für Kooperationen im Übergang, deswegen passt hier die Arbeit in Netzwerken.

Kooperationskalender sind sehr hilfreich, da sie eine Verbindlichkeit schaffen und sie sich dann auch für die Evaluation anbieten. **Dokumentationen** für den Übergang müssen erarbeitet und abgesprochen werden (vgl. Stöbe-Blossey 2010, S. 105). Oft wird das Konzept des Marketings auf Schulen übertragen, um Schulen zu unterstützen, „dass sich „die Anspruchsgruppen mit der Schule identifizieren können und ein Schulimage aufgebaut werden kann“ (Hoffjan 2014, S. 4). Hier in dem Fall für den Übergang ist ein solches **Schul- oder Bildungsmarketing**²⁷ hilfreich, da so Kommunikationsprozesse (z.B. der Informationsfluss zwischen den Institutionen), Werbestrategien und Öffentlichkeitsarbeit (z.B. für finanzielle Unterstützung) in den Fokus rücken können. Auch die Qualitätssicherung erhält so einen anderen Standpunkt. Im Rahmen des Schulmarketings wird meist eine SWOT-Analyse²⁸ durchgeführt, um den Ist- und Sollstand herauszuarbeiten. Dies bietet sich auch für die Situation des Übergangs für zwei Institutionen an, damit die pädagogischen Akteure wissen, an welcher Stelle sie ansetzen können. Durch eine SWOT-Analyse erhält das Thema Übergangsgestaltung bereits einen anderen Stellenwert, denn den Akteuren wird die Wichtigkeit des Themas bewusst. Gleichzeitig braucht die kooperative Übergangsgestaltung nach Messinger einen Rahmen:

„Eine **Kooperationsvereinbarung** der Träger ist eine wichtige Grundlage zur Erarbeitung eines schulstandort- und einrichtungsspezifischen Konzepts der Übergangsgestaltung mit Einrichtungen unterschiedlicher Träger.“ (Messinger 2015, S. 84)

Gemeinsam mit Hilfe der Träger können Bedingungen für einen Übergangsprozess ermöglicht werden, unabdingbar sind regelmäßige Treffen und Übernahme von gemeinsamer Verantwortung. Gemeinsam mit dem Träger kann auch überlegt werden, ob Übergangskonferenzen regional durchgeführt eine Möglichkeit sind, um ins Gespräch, also in einen Austausch, zu kommen. **Übergangskonferenzen** innerhalb eines Netzwerkes sind eine Möglichkeit der Kooperation und der Vernetzung. Sie bieten eine Plattform, damit alle Beteiligten Konzepte und Angebote für Vorschulkinder und ihre Eltern entwickeln und erproben können. In Offenbach (Hessen) z.B. finden diese mittlerweile regelmäßig statt:

„Zur Tradition der Übergangskonferenzen gehört es, miteinander ins Gespräch zu kommen, voneinander zu lernen und neue Ideen für die gemeinsame Gestaltung des Über-

²⁷ Damit verbunden ist auch die Corporate Identity, in diesem Rahmen werden Ziele und Konzepte eines Schulprogrammes festgelegt und entwickelt (vgl. Hoffjan 2014, S. 8f). Für den Übergang ist es bedeutsam ein Konzept mit im Schulprogramm aufzunehmen, da so die Verbindlichkeit unterstrichen wird.

²⁸ Durch eine SWOT-Analyse können die pädagogischen Akteure Stärken und Schwächen, bzw. Chancen und Risiken miteinander in Beziehung setzen und analysieren (vgl. dazu Hoffjan 2014, S. 5f vgl. ausführlich SWOT-Analyse Rolff 2017, S. 84ff). SWOT steht dabei für **Strength** (Stärken), **Weaknesses** (Schwächen), **Opportunities** (Chancen) und **Threads** (Gefährdungen) (siehe Rolff 2017, S. 84).

gangs Kita-Grundschule zu entwickeln. Dazu hatten die Teilnehmenden in der anschließenden Workshop-Phase Gelegenheit.“ (Stadtverwaltung Offenbach (Hrsg.) 2018).

4. Fazit und Ausblick – Kriterien der Implementierung eines Übergangskonzepts in der Grundschule

Wie es sich gezeigt hat, gibt es eine Vielzahl an Aspekten bei der Übergangsgestaltung, die zu berücksichtigen sind. Dabei ist es hilfreich, wenn man erst im Kleinen startet, z.B. mit einem Tandem, aus jeder Einrichtung eine Person. Das Tandem kann dann beginnen, Projekte zu planen, zu entwickeln und auszubauen. Nach und nach kann man dann Aktionen ausweiten und ein größeres Netzwerk bilden (siehe vorheriges Kap.). Wenn man in der Schulentwicklung über Veränderungen nachdenkt und sich auf den Weg begibt, eine Kooperation aufzubauen, sollte dabei allerdings berücksichtigt werden, was bereits ausprobiert und reflektiert wurde (vgl. Kap. 2.3 und Kap. 2.4).

Die Frage, die in der vorliegenden Arbeit noch beantwortet werden muss, ist: Wie kann ein Übergangskonzept erfolgreich implementiert werden (vgl. Kap. 1.3)? Aus der Forschungsliteratur (Kap.2.3), den Projekten in RLP (Kap.2.4) und dem Vergleich zwischen den rheinland-pfälzischen Übergangsmöglichkeiten und der Praxis der *förskoleklass* in Schweden (vgl. Kap. 3.2.3) und den Überlegungen zum Übergangsmanagement (Kap.3.3) ergeben sich Kriterien, die man bei der Implementierung eines Übergangskonzeptes beachten sollte:

1. Damit eine Kooperation gelingen kann, braucht es einen **kommunikativen Rahmen** (siehe Anhang 5.3 Tabelle 1: Ebene der pädagogischen Akteure). Es muss überlegt werden, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit die Akteure der Institutionen miteinander in einen Dialog treten können (vgl. vorheriges Kap.). Wie findet sich für die Treffen eine gemeinsame **Zeit**? (Anrechnungsstunden für die pädagogischen Akteure beider Institutionen, siehe vorheriges Kapitel). Was ist der passende **Ort** und Rahmen? Wer soll das machen (Schulleitung, Steuergruppe, Gremium, etc.)? Dabei muss für die Kooperation eine Struktur entwickelt werden, in denen Treffen organisiert und moderiert werden (siehe unten). In den Institutionen sollte Informationsmaterial zur Verfügung gestellt werden (Handbücher, Handreichungen, Arbeitshilfen, usw.).
2. Es werden **Zielvereinbarungsdokumente**, in denen der Ist-Stand erörtert wird und mit dem Soll-Stand abgeglichen wird, angelegt, um für einen bestimmten Zeitraum Ziele festzulegen und Verbindlichkeit zu schaffen (vgl. Hammes-Di-Bernardo/Kreid 2010, S. 61 und Stadtverwaltung Koblenz 2006). Dabei ist es

von Vorteil, wenn ein gemeinsames Leitbild²⁹ mit den betreffenden Institutionen erarbeitet wird (vgl. Stadtverwaltung Koblenz 2006). Für die Grundschule bedeutet dies, dass ein Übergangskonzept in ein Schulentwicklungskonzept³⁰ eingebettet ist und damit im Schulprogramm³¹ aufgenommen wird. Über eine Steuergruppe³², Mitgliedern aus beiden Institutionen (siehe oben, sollte gemeinsam festgelegt werden), kann ein Konzept vorbereitet werden, um es dann in einer Gesamtkonferenz zu erörtern.

3. Überlegungen hinsichtlich der **Größe des Kooperationsverbundes** sind wichtig (siehe vorheriges Kap. 3.3.3). Je nach Einzugsgebiet der Grundschule, Anzahl der Einrichtungen im Elementar- und Primarbereich im Ort sind Kooperationen zwischen mehreren Einrichtungen notwendig. Im Vergleich dazu ist in einem Dorf mit nur einer Grundschule und einer Kindertagesstätte die Anzahl der Kooperationspartner überschaubar. Für Grundschulen ist das Einzugsgebiet von besonderer Bedeutung: Gehören viele Einrichtungen des Elementarbereichs zum Einzugsgebiet ist eine Kooperation schwieriger. Zu Berücksichtigen ist dann auf jeden Fall, dass möglichst viele Kinder aus einer Einrichtung in eine Klasse kommen (vgl. Forschungsergebnisse Kap. 2.3).

Wichtige Fragen zum Kooperationsverbund sind: Wie groß soll das Kooperationsnetzwerk werden? Sollen Mitglieder der Kommune, der Träger hinzukommen? Welche Akteure sollen mitwirken? Wird es so gestaltet sein, dass es Übergangskonferenzen mit allen Betroffenen gibt (vergleiche vorheriges Kap.)? Dies muss in Gesamtkonferenzen diskutiert und beschlossen werden und schließlich mit dem Kooperationspartner(n) des Elementarbereichs abgestimmt werden.

²⁹ „Das Leitbild ist die kurze, prägnante Zusammenfassung und Präsentation der zentralen Werte und leitenden Ziele, die für alle Organisationsmitglieder gelten.“ (Rolff 2017, S. X). Es bietet sich an, dass sich beide Institutionen gemeinsam für die Übergangsgestaltung ein Leitbild erarbeiten. Da die pädagogischen Akteure so gezwungen sind, prägnant ein Ziel ihrer Arbeit zu formulieren und es damit auch für die Eltern transparent machen.

³⁰ Schulentwicklung findet im Systemzusammenhang statt (vgl. Rolff 2017, S. 10f). Auch für das Erarbeiten eines Konzeptes der Übergangsgestaltung bedarf es Veränderungen in allen drei Bereichen der Schulentwicklung (vgl. Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, Rolff 2017, S. 11). In der Personalentwicklung müssen Fortbildungen zum Thema Übergang stattfinden, Hospitationen in der jeweils anderen Institution, usw. In der Unterrichtsentwicklung muss überlegt werden, wie der Anfangsunterricht u.U. überarbeitet werden kann, so dass er den Schulneulingen individuell gerecht wird. In der Organisationsentwicklung kommen z.B. Kooperationen und Teamentwicklung, sowie Evaluationen zum Tragen.

³¹ „Das Schulprogramm ist Ausdruck des gemeinsamen pädagogischen Selbstverständnisses einer Schulgemeinde sowie der Entwicklungsperspektiven einer Schule. Das Schulprogramm ist vor allem das verbindliche und schriftlich formulierte Handlungskonzept einer Schule.“ (Rolff 2017, S. X).

³² Siehe zur Arbeit mit der Steuergruppe Rolff (2017), S. 31ff.

4. Eine weitere Verbindlichkeit schaffen **Kooperationskalender** (siehe Anhang 5.3 Tabelle 1 und vgl. auch Hammes-Di-Bernardo/Kreid 2010, S. 61). Alle Beteiligten haben einen Überblick über Aktionen/Projekte, diese können dabei gleichmäßig auf ein Jahr verteilt werden. Die Aktionen/Projekte lassen sich so evaluieren und weiterentwickeln. Wichtig ist, dass Treffen regelmäßig stattfinden und es nicht bei einer Aktion bleibt (vgl. Kap. 2.3). Aktionen dürfen auch nicht als Einzelaktion geplant werden, sonst sind sie wirkungslos (vgl. Kap 2.3, siehe für mögliche Aktionen Anhang 5.3 Tabelle 1: Inhaltliche Vorschläge mit der Arbeit mit Vorschul- und Schulkindern).

5. **Gemeinsame Fortbildungen** helfen besonders in der Anfangsphase neue informelle Kontakte zu knüpfen. Die jeweils andere Institution kann so besser kennen gelernt werden. Es können neue Projekte für den Übergang entstehen und neue Ideen können zusammen entwickelt werden (vgl. für die Bedeutung von Fortbildungen die Ausführungen über Rathmer 2012, Kap. 2.3). Wildgruber/Niesel (2016) betonen die Wichtigkeit dieser Fortbildungen, sie „haben das Potenzial, inhaltlich-fachliche Weiterentwicklungsprozesse zu bereichern“ (Wildgruber/Niesel 2016, S. 62). Einen ersten Schritt in diese Richtung macht z.B. die VHS Trier, die im Rahmen des Hauses der kleinen Forscher gemeinsame Fortbildungen für den Elementar- und Primarbereich anbietet (vgl. Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019). So können beispielsweise im Sachunterricht gemeinsame Projekte zu unterschiedlichen Forschungsbereichen entstehen, die institutsübergreifend eingesetzt und weiterentwickelt werden können. Dabei wird hier auch im Sinne der anschlussfähigen Bildung darauf hingewiesen, dass bereits im Elementarbereich der Forscherkreis, eine bestimmte Abfolge für das Forschen, eingeführt werden kann. Dieser kann dann in der Grundschule weiter fortgeführt und im Sinne des spiralförmigen Lernens vertieft werden.

6. Für die Erarbeitung eines Konzeptes sollte zu Beginn **eine externe Moderatorin oder ein externer Moderator** vorhanden sein, dies hat sich als gewinnbringend herausgestellt (vgl. u.a. Kap. 2.4 Projekt Ponte und Ausführungen zu Rathmer 2012 Kap. 2.3). Die Fragen, die hier geklärt werden müssten, sind: Welche Institution stellt einen externen Moderator/in? Wer finanziert diese Stelle? Usw. Eine externe Expertin oder ein Experte kann eine Balance zwischen den Institutionen schaffen und bei Bedarf vermitteln. Gemeinsam kann so ein Bildungsverständnis erarbeitet werden und über die Schulfähigkeit gesprochen

werden. Die Akteure beider Institutionen sollten abklären, welche Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Übergang vorhanden sein dürfen (vgl. dazu Ausführungen über Ackesjö 2014, Kap. 2.3), so dass im Laufe der Zeit ein schlüssiges Gesamtkonzept entsteht.

7. Gemeinsam sollten die pädagogischen Akteure beider Institutionen erarbeiten, wie **Beobachtungsbögen und Dokumentationen** im Übergang aussehen sollten (vgl. hierzu Ausführungen der *förskoleklass* Kap. 3.2.2). Hier sollte überlegt werden, ob man nicht auch **Übergabegespräche** einführt und frühzeitig führt (siehe Übergabekonferenz der *förskoleklass* Anhang 5.4 Tabelle 2). Eine weitere Möglichkeit ist, wie in Niedersachsen, Übergangsgespräche zu führen, nachdem die Kinder zwei Monate Schule erlebt haben. So kann die Lehrkraft, da sie die Kinder schon etwas kennengelernt hat, gezielt pädagogische Fachkräfte befragen und diese erhalten eine Rückmeldung, wie die Kinder sich in der Schule eingelebt haben und zurecht kommen.
8. Die **curriculare Ebene**, also der Grad der curricularen Kontinuität, sollte über die institutionellen Grenzen hinweg gemeinsam überlegt werden (siehe dazu Anhang 5.4 Tabelle 2). Hierfür gibt es unterschiedliche Standpunkte und Möglichkeiten, Beispiele finden sich in der Handreichung des Ministeriums für Bildung (2016) oder auch in den Ausführungen der schwedischen *förskoleklass* (siehe Kap. 3.2.2). Da es in RLP (noch) keinen Bildungsplan für die 0-10 Jährigen gibt wie z.B. in Hessen (siehe Kap.3.2.4.3) oder einen gemeinsamen Lehrplan, wie in der schwedischen *förskoleklass* (vgl. Kap.3.2.2), ist es eine große Chance für die pädagogischen Akteure, diesen Freiraum zu nutzen, um passend für die Situation vor Ort zu entscheiden und ausgehend z.B. von Fortbildungen/Projekten einen Schwerpunkt für die Anschlussfähigkeit gemeinsam selbst zu erarbeiten. Wildgruber/Niesel (2016) betonen: „Zentral für die Anschlussfähigkeit des Primarbereichs an den Elementarbereich sind die didaktischen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung.“ (Wildgruber/Niesel 2016, S. 53). Wichtig ist dabei, zu analysieren, wie weit die einzelnen Vorschulkinder in ihrer Entwicklung und Selbständigkeit sind und welche Methoden sie bereits aus dem Elementarbereich kennen. Wildgruber/Niesel (2016) fordern zur Anschlussfähigkeit, dass das Spielen in Grundschulrahmenplänen mehr berücksichtigt werden sollte, da darüber die Anschlussfähigkeit der Institutionen gesteigert werden kann (vgl. Wildgruber/Niesel 2016, S. 54). Förderlich für die Anschlussfähigkeit ist auch, wenn thematische Bildungsbereiche sowohl für den

Elementar- als auch für den Primarbereich aufgegriffen werden, so wie es in der Handreichung vom Ministerium für Bildung (2016) zu verschiedenen Bereichen ausgearbeitet wird (vgl. dazu Kapitel 3 in der Handreichung vom Ministerium für Bildung 2016). In RLP finden sich nach Wildgruber/Niesel (2016) „in den rechtlichen und curricularen Grundlagen im Vergleich der Länder relativ wenige Hinweise darauf, dass Anschlussfähigkeit gefördert wird“ (Wildgruber/Niesel 2016, S. 55), d.h. die pädagogischen Akteure müssen hier selbst aktiv werden.

9. Wichtig ist eine **Elternarbeit**, die sich über die Institutionen hinweg anbahnt, vertrauensvoll und kontinuierlich ist, ausgehend von gemeinsam vorbereiteten Elternabenden, Beratungsgesprächen, usw. (vgl. Anhang 5.3 Tabelle 1, Ebene der pädagogische Akteure und Eltern). Für manche Eltern ist der Einbezug in den Übergangsprozess und eine angebotene institutionelle Übergangsgestaltung eine Entlastung (vgl. Projektergebnis Kap. 2.4, S. 20).
10. Die **Evaluation und Weiterentwicklung** des Übergangskonzeptes darf nicht aus den Augen verloren werden. Hier bietet es sich an, ein Übergangshandbuch in der Institution anzulegen, in dem alles festgehalten wird (vgl. Hammes-Di-Bernardi/Kreid 2010, S. 61). Anhand dieses Buches kann auch evaluiert werden. Es gibt noch nicht viele Instrumente, die für die Evaluation des Übergangs entwickelt worden sind (vgl. Klaudy/Torlümke (2010), Kap.2.3).

Eine Übergangsgestaltung, basierend auf Kooperationen, lässt sich nicht über Gesetze verordnen (siehe Kap. 3.1.2). Hier ist die Schulleitung gefragt, die Interesse und Neugier im Kollegium schaffen (vgl. Kap. 3.3.2) und auch Vertrauen aufbauen und Verbindlichkeiten aufstellen sollte.

Insgesamt braucht man für die Übergangsgestaltung nicht nur eine lernende Organisation, sondern ein Netzwerk in der Region, da man das Übergangsmanagement nicht einzelnen Institutionen überlassen kann (siehe vorheriges Kapitel), es ist eine regionale Aufgabe (Klaudy/Torlümke 2010, S. 73).

Für die Praxis sollten nach Rathmer (2012) folgende Aspekte geklärt werden:

„Reform der Ausbildungssysteme, Einsatz von `Kooperationscoaches` in den Institutionen, Etablierung länderübergreifender Konzepte, Standards und Gütesiegel für die Kooperation, Klärung des Umgangs mit dem Datenschutz und der Frage, ob Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf Kooperation oder Integration zusteuern sollten.“ (Rathmer 2012, S. 277).

Obwohl bereits 2012 von Rathmer zusammengefasst, entspricht dies auch noch dem heutigen Stand. Es zeigt, welche Aspekte nach wie vor noch einer Weiterentwicklung/Forschung bedürfen. Es sind zusammengefasst die wichtigsten Punkte, deren Klärung bzw. Ausbau man für eine gelungene Übergangsgestaltung braucht.

Wie es sich gezeigt hat (siehe Forschungsstand, Projekte in RLP und Maßnahmen in RLP) gibt es vieles, das bereits in die Wege geleitet wurde und gut funktioniert. Es gibt noch eine Reihe an Lücken, die noch nicht erforscht/erprobt worden sind, wie die Wirkungsweise, also der Erfolg von unterschiedlichen Kooperationsmaßnahmen, eine Auswertung/Studie in RLP, welche Kooperationsformen angewendet werden und auf welcher Niveaustufe sich demnach die Übergangsgestaltung befindet, die Entwicklung und Überprüfung eines Instrumentariums, so dass sich die Übergangsgestaltung evaluieren lässt.

Die Übergangsgestaltung ist eine Herausforderung für deren Bewältigung Neugier und Motivation, aber auch Mut gehört, damit die so unterschiedlich angelegten Institutionen (vgl. Kap. 3.1) sich auf den Weg machen können, um gemeinsam im Sinne der lernenden Organisation voneinander zu lernen.

5. Anhang

5.1 Schwedische Zitate

- (1) „Förskollklassen har alltså mellan 1998 och 2016 varit en skolform utan egna mål mellan två målstyrda skolformer, förskolan och grundskolan.“ (Lago 2018, S. 9)
- (2) „Barnens viktiga kunskapsresa ska börja redan i förskola och förskoleklass.“ (Ackesjö 2018)
- (3) „De behöver förklara hur, när, var och varför olika övergångsaktiviteter genomförs.“ (Skolverket 2014a, S. 47).
- (4) „Förskoleklassen, fritidshemmet och skolan ska samverka på ett förtroendefullt sätt med varandra och förskolan för att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande.“ (Lgr11 Kapitel 2.5)

5.2 Forschungsüberblick nach Hanke/Hein (2010)

Hanke/Hein (2010) arbeiten neun Forschungsstränge heraus, die verschiedene Forschungsfragen zum Übergang nachgehen (vgl. Hanke/Hein 2010, S. 92). Diese Unterteilung der Forschungsfragen von Hanke/Hein trägt nicht zur Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit bei und ist deswegen im Anhang zu finden. Sie werden hier allerdings knapp vorgestellt, da die Projekte, die in RLP stattfinden, nach diesem aufgestellten Muster von Hanke/Hein (2010) gut kategorisiert werden können. Die Projekte in RLP zeigen, dass die Forschungsstränge von Hanke/Hein noch immer aktuell sind (vgl. Kap. 2.4). Die von Hanke/Hein (2010) aufgeführten Studien zu den einzelnen Forschungssträngen beziehen sich auf die Jahre vor 2010 und wurden von mir durch aktuelle Studien und Literatur ergänzt.

- (1) Der erste Forschungsstrang umfasst die Forschung zu einer **Theorie des Übergangs**. Hier wird in den meisten Untersuchungen auf den Transitionsansatz von Griebel und Niesel zurückgegriffen (vgl. Kapitel 2.2). Dies ist auch neun Jahre später noch der Fall (vgl. Kap. 2.2, Aussage von Kordulla 2017).
- (2) Der zweite Bereich umfasst die **Lern- und Bildungsprozesse von Vorschulkindern im familiären und institutionellen Kontext**. Hier stellen Hanke/Hein fest, dass Längsschnittstudien zur langfristigen Wirkung zur frühen Förderung fehlen (vgl. Hanke/Hein 2010, S. 93). Dies ist auch neun Jahre später noch so (vgl. Kap.2.2 Aussagen von Rathmer 2012).
- (3) Der dritte Bereich, den Hanke/Hein beleuchten, ist die **Forschung zum Übergangsprozess bzw. zur Übergangsbewältigung**. Hier finden sich, Stand 2010, nur vereinzelt Studien zur Bewältigung aus der Sicht der Kinder. Dies hat sich in den letzten Jahren verändert, wenn man sich die Studie von Kordulla (2017) (vgl. Kap. 2.3) ansieht. Hinzu kommt nun im Vergleich zu Hanke/Hein (2010) auch die Perspektive der Eltern: Sie werden nun „als Akteure, die die eigene eigenen Übergang bewältigen“ gesehen (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 64).
- (4) Der vierte Bereich umfasst die **Forschung zu bereichsspezifischen Voraussetzungen bzw. Vorläuferfähigkeiten von Kindern**. Für Hanke/Hein steht diese Forschung noch am Anfang (vgl. Hanke/Hein 2010, S. 94). Es werden bereichsspezifische Fähigkeiten zur Prognose des Schulerfolgs in Beziehung gesetzt.

- (5) Der fünfte Bereich umfasst die **Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung von Lernausgangslagen und -prozessen**. Im Elementarbereich werden hier Beobachtungen und Dokumentationen qualitativ erfasst (vgl. Hanke/Hein 2010).
- (6) Der sechste Bereich umfasst die **Forschung zur curricularen Gestaltung des Übergangs**. Hanke/Hein (2010) führen hier landesübergreifende Projekte auf: Ponte, TransKiGs, FörMig, in denen Tandems aus dem Elementar- und Primarbereich gebildet werden, um ein gemeinsames Bildungsverständnis zu erarbeiten.
- (7) Der siebte Bereich umfasst die **pädagogisch-fachdidaktische Gestaltung des Übergangs**. Es finden sich hier Projekte zur didaktischen Übergangsgestaltung, die entwickelt und erprobt wurden (vgl. Hanke/Hein 2010). Wildgruber/Griebel (2016) stellen fest, dass allerdings der Anfangsunterricht „hinsichtlich wirksamer Einflussfaktoren kaum in den Blick genommen wurde“ (Wildgruber/Griebel 2016, S. 64).
- (8) Der achte Bereich umfasst die **Forschung zur Implementation curricularer und pädagogischer fachdidaktischer Praxisansätze**. Auch hier gibt es Projekte, die sich damit auseinandersetzen wie frühes Lernen, Ponte, TransKiGs und FörMig. Wildgruber/Griebel (2016) betonen, dass die Anschlussfähigkeit, also die inhaltliche und methodische Kontinuität erst „seit wenigen Jahren im Aufbau“ ist (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 65). Sie stellen auch 2016 noch fest: „Es liegen nur wenige systematische Forschungsergebnisse vor, anhand derer eine anschlussfähige Didaktik konzipiert werden könnte.“ (Wildgruber/Griebel 2016, S. 65).
- (9) Der letzte Bereich umfasst die **Forschung zur gemeinsamen Aus-, Fort- und Weiterbildung im Elementar- und Primarbereich** (Hanke/Hein 2010). Die Robert Bosch Stiftung hat hier das Projekt PiK – Profis in Kitas ins Leben gerufen, damit u.a. ein Bachelor- und Masterprogramm für den Elementar- und Primarbereich entwickelt und erprobt wird (Vgl. Hanke/Hein 2010, S. 96). Auch Rathmer (2012) verweist auf die Bedeutsamkeit von Fortbildungen im Rahmen der Übergangsgestaltung (siehe Kap. 2.3).

Wildgruber/Griebel (2016) fassen ihre Forschung zusammen, indem sie feststellen: „Ziel ist letztendlich ein Konzept, das Übergang und Anschlussfähigkeit als Bestandteile einer vollständigen Bildungstheorie sowie deren empirische Überprüfung umfasst. Ein nächster Schritt hierzu ist, dass der Übergang gemeinsam von For-

schung des Elementar- und Primarbereiches bearbeitet wird.“ (Wildgruber/Griebel 2016, S. 65).

5.3 Tabelle 1: Gegenüberstellung der Maßnahmen der Übergangsgestaltung in RLP (eigene Darstellung)

	Maßnahmen	Stadtverwaltung Koblenz (2006): Arbeitshilfe Jugendhilfe und Schule	Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2018): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen (BEE), Kapitel 12	Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2016): Handreichung Erfolgreiches Gestalten des Übergangs
Ebene der pädagogischen Akteure	Grundlagen schaffen für Kooperationen	<p>Klärung der gegenseitigen Erwartungen (S. 17)</p> <p>Kennenlernen der jeweiligen Konzepte (S. 18)</p> <p>Zusammenarbeit bei Sprachförderung (S. 27)</p>	<p>Voraussetzung für gute Zusammenarbeit schaffen (S. 140): gegenseitige Achtung vor Profession, keine Vorurteile, regelmäßiger Austausch und Kontakt</p>	<p>Gemeinsames Konzept erarbeiten, schriftlich fixieren und nach einem Zeitraum evaluieren (S. 188)</p> <p>Kooperationsvereinbarung abschließen (S. 188ff)</p>
	Kommunikation zw. Institutionen	<p>Konferenzen, um Grundfragen zu klären (S. 37) und Vereinbarungen zu beschließen</p>	<p>Regelmäßiger Austausch (z.B. Konferenzen) (S. 140)</p> <p>Regelmäßige Gespräche, z.B. über pädagogische Konzepte (S. 144)</p>	<p>wird vorausgesetzt</p>
	Kooperationskalender	<p>Kooperationskalender als Beispiel (S. 36)</p>	-	<p>Kooperationskalender gemeinsam anlegen, um Überblick zu haben (S. 70ff), mit Beispielen</p>
	Beobachtungsbogen/ Dokumentation	<p>gemeinsam über den Bildungsbegriff u. über geeignete Formen der Beobachtung / Dokumentation verständigen (Kontinuität/Sicherheit für Kinder) (S. 32)</p> <p>Einverständniserklärung mit Unterschrift der Eltern für ein gemeinsames Gespräch bzw. Weitergabe von Daten, Vordruck (S. 40)</p>	<p>Hinweis darauf, dass Grundschule nicht ohne Zustimmung der Eltern Dokumentationen der Kinder erhalten kann (S. 116)</p>	<p>Beobachtungsbogen z.B. für Schulanmeldung, mit Kindergarten gemeinsam erarbeiten (S. 18)</p> <p>Beispiele für Beobachtungsbögen im Kindergarten, Eltern müssen Einverständnis für Weitergabe geben (S. 134ff)</p>

	Maßnahmen	Stadtverwaltung Koblenz (2006): Arbeitshilfe Jugendhilfe und Schule	Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2018): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen (BEE), Kapitel 12	Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2016): Handreichung Erfolgreiches Gestalten des Übergangs
Ebene der päd. Akteure	<p>Hospitationen</p> <p>Fortbildungen</p>	<p>Gegenseitige Hospitationen festlegen, um die Konzepte kennenzulernen (S. 37)</p> <p>Gemeinsame Fortbildungen und Studientage (S. 37)</p>	<p>Gegenseitige Hospitationen (S. 142)</p> <p>Gemeinsame Fortbildungen (S. 146)</p>	<p>Gegenseitige Hospitationen (in Beispielen von Kooperationskalendern)</p> <p>Gemeinsame Fortbildungen zu den Themen Sprachkompetenz und Sprachförderung (S. 159)</p>
Ebene der Vorschulkinder und Erstklässler	<p>Hospitationen der Kinder</p> <p>Inhaltliche Vorschläge mit der Arbeit mit Vorschulkindern und Schulkindern</p>	<p>Hospitationen der Vorschul- u. Schulkinder (S. 37)</p> <p>Vorschulkinder besuchen Erstklässler (S. 35)</p> <p>Besuch der Lehrkraft im Kindergarten (S. 36)</p> <p>Brief der Lehrkraft an die Kinder in den Sommerferien (S. 36)</p>	<p>Gegenseitige Besuche der Gruppen/Klassen (S. 145)</p> <p>Vorschulkinder besuchen eine Schulstunde in der ersten Klasse, Schulkinder kommen in KiTa zum Mitspielen und erzählen (S. 145)</p>	<p>Kennenlerntag (S. 33)</p> <p>fachl.-inhaltsl. Zusammenarbeit in verschied. Bereichen, ausgeführt mit Vorschulkindern, gemeinsam in Übergangsphase und zur Weiterführung in Schule (Kap.3), Schnuppernachmittag für Eltern u. Kinder (S. 58), Gemeinsames Frühstück (S. 88), Schulhausrally (S. 88), Patenaktion (95), Fachlich-inhaltliche Zusammenarbeit (86ff)</p>
Ebene der päd. Akteure und Eltern	<p>Gemeinsame Elternveranstaltungen</p> <p>Übergabegespräch mit Eltern/ Erzieher</p> <p>Eltern- Informationsbroschüre</p>	<p>Elternveranstaltungen, (S. 38)</p> <p>Nach 8 Schulwochen, Gespräch zwischen Eltern, Erziehern, Lehrkräften (S. 34)</p> <p>Mit Kooperationspartnern gemeinsam erstellen (S. 43)</p>	<p>Wechselseitige Teilnahme (S. 145)</p> <p>„Es findet ein konzipiertes u. inhaltlich strukturiertes Aufnahme-/Übergabegespräch statt (S. 193)</p>	<p>Elternabend gemeinsam vor Schuljahresbeginn gestalten (S. 31,42,51)</p> <p>Im April/Mai (S. 49)</p> <p>Mit Kindergarten gemeinsam erstellen (S. 20) mit Zweck und Zielen der Zusammenarbeit der beiden Institutionen,</p>

5.4 Tabelle 2: Gegenüberstellung der rheinland-pfälzischen Maßnahmen und der schwedischen *förskoleklass* (eigene Darstellung)

Kriterien (vorhanden x nicht vorhanden -)	Richtlinien/Orientierungsrahmen in Rheinland-Pfalz (siehe Tabelle 1)	schwedische <i>förskoleklass</i>
Einheitliche Entwicklungsdokumentation in der Übergangsphase	- Rechtlich nicht vorgegeben. In der Arbeitshilfe der Stadtverwaltung Koblenz (2006) und in der Handreichung des Ministeriums für Bildung (Hrsg.) (2016) wird betont, dass eine Dokumentation zwischen Institutionen abgesprochen werden sollte, es werden Vorschläge zur Ausführung gemacht.	x Ab 1. Juli 2019 vorgeschrieben: In den Bereichen Deutsch und Mathe festgelegte, einheitliche Dokumentationen zu führen.
Einheitliche Regelung der Weitergabe von Lernentwicklungsdokumentationen	x Durch die Vorgabe des Datenschutzes müssen die Eltern ihr Einverständnis zur Weitergabe von Informationen geben. Vorschläge für einheitliches Formular	x Festgelegt: Übergangskonferenz mit Personal der <i>förskoleklass</i> , Freizeitheims und der ersten Klasse, sowie Schulleitung, um über die Kinder zu sprechen.
Regelmäßige Kooperationstreffen zwischen pädagogischen Akteuren	x Gesetzlich festgelegt, wird allerdings von jeder Institution selbst organisiert, wie intensiv und regelmäßig die Treffen stattfinden.	x Vorgabe als Vorschlag über das Skolverket
Zugehörigkeit und Wohlbefinden der Kinder in der Schule, soziale Kontinuität	x Aktionen, die die Vorschulkinder in die Grundschule einbeziehen	x <i>Förskoleklass</i> in Räumlichkeiten der Grundschule integriert, Aktivitäten zwischen Vorschulkindern und Kindern aus der ersten Klasse
Curriculare Ebene: methodisch-didaktische Anschlussfähigkeit, (curriculare Kontinuität)	- Gesetzlich nicht vorgeschrieben, Vorschläge und Beispiele zu einzelnen Bereichen für spiralförmiges Lernen von der Vorschulzeit bis in die erste Klasse	x Festgelegt über Integration der <i>förskoleklass</i> in den Lehrplan der Grundschule, Themen, Inhalte und Kompetenzen wiederholen sich und bauen aufeinander auf.

6. Literaturverzeichnis

- Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe - [SGB VIII 1990], Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163), dritter Abschnitt, §§ 22-26. In: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/. Stand: 19.03.2019.
- Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe – [SGB VIII, §§ 61ff]: § 62 Datenerhebung. In: www2.hs-fulda.de/fb/sw/BiB/Modul...5/§%2061%20ff.%20SGB%20VIII%20.pdf. Stand: 3.8.2019.
- Ackesjö, Helena (2014): Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter. Dissertation. LINNAEUS UNIVERSITY PRESS. In: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:738484/FULLTEXT01.pdf>. Stand: 3.6.2019.
- Ackesjö, Helena (2017): Förskoleklassen bortom bron, In: Anne Lillvist und Jenny Wilder 2017, 79). In: Anne Lillvist, Anne/ Wilder, Jenny (Hrsg.): Barns övergångar. Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola. Studentlitteratur. Lund.
- Ackesjö, Helena (2018): Uppdrag Förskoleklass. In: <https://www.grundskoletidningen.se/7-2018/uppdrag-forskoleklass>. Stand: 25.6.2019.
- Ahtola, A. u.a. (2011): Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? Early Childhood Research Quarterly 26/2011. S. 295-302. In: https://www.academia.edu/23833642/Transition_to_formal_schooling_Do_transition_practices_matter_for_academic_performance. Stand: 26.7.2019.
- Alatalo, Tarja (2017a): Förskoleklasslärares och grundskollärares uppfattning om undervisning och lärande i förskoleklass. Pedagogisk Forskning i Sverige årg 22 nr 1-2 2017. In: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A942604&dswid=-195>. Stand: 29.7.2019.
- Alatalo, Tarja (2017b): Skriftspråsutvecklingen i övergångar. In: Anne Lillvist, Anne/ Wilder, Jenny (Hrsg.): Barns övergångar. Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola. Studentlitteratur. Lund. S.59-78.
- BiSS-Trägerkonsortium (2019): Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung in Schlüssel-situationen (RP). Elementarbereich Rheinland-Pfalz. In: <https://biss-sprachbildung.de/verbuende/gezielte-alltagsintegrierte-sprachbildung-in-schluesselsituationen-rp/>.
- Hammes-Di-Bernardo, Eva/Kreid, Bianca (2010): Bildung für alle Kinder: Elementar- und Primarbereich im Gespräch. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich (Hrsg.): Allen Kindern gerecht werden- Aufgaben und Wege. Grundschulverband. Band 129. Frankfurt/Main. S. 56-66.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2005): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Band 16. Bonn, Berlin, 2005. In: https://www.researchgate.net/publication/238709361_Bildungsforschung_B

and_16_Auf_den_Anfang_kommt_es_an_Perspektiven_fur_eine_Neuorientierung_fruhkindlicher_Bildung/link/5ac72ad24585151e80a393b7/download . Stand: 2.8.2019.

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2017): Von der Kita zur Grundschule. Impulse für das Gelingen des Übergangs. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. In: https://www.keg-bayern.de/fileadmin/.../BMBF_Von_der_Kita_zur_Grundschule.pdf. Stand: 3.6.2019.

Burk, Karlheinz (2005): Der Bildungs- und Erziehungsplan: Anmerkungen zum Aspekt der Weiter-Entwicklung von pädagogischen Institutionen (Kindertagesstätten und Grundschule). In: Kommentare zum „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ („Bildung von Anfang an“ – Stand: März 2005). Schriften des Instituts für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. Am Fachbereich Erziehungswissenschaften. Reihe: Arbeitsstelle „Sprachentwicklung und Medienkompetenz, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main.

Deutscher Bildungsrat (1973): Elementarbereich. In: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/958>. Stand: 12.07.2019.

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.) (o.J): „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“. In: https://www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7562/12806_read-32088/. Stand: 3.6.2019.

Diehm, Isabell (2008): Kindergarten und Grundschule – zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 557-577.

Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.) (2019): Mussvorschrift. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mussvorschrift>. Stand: 2.8.2019.

Elvstrand, Helene/Lago, Lina (2018): Samverkan och övergångar mellan förskola, fritidshem, förskoleklass och grundskola. Linköpings universitet. In: <https://www.skolverket.se/download/18.b173ee8160557dd0b87e87/1516017579701/Forskningsartikel%20%C3%B6verg%C3%A5ng%20och%20samverkan-%20Helen%20Elvstrand%20och%20Nina%20Lago.docx>. Stand: 12.6.2019.

Faust, Gabriele (2008): Die Entwicklung der flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg im Vergleich der Bundesländer. In: Liebers, Katrin/ Prengel, Annedore/ Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008. S. 20-30.

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. In: https://www.kmk.org/.../2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. Stand: 12.6.2019.

- Grundgesetz für die BRD (GG) in der im Bundesgesetzblatt Teil III in der veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347) geändert worden ist. Artikel 7. In: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html. Stand: 12.03.2019.
- Hanke, Petra/Hein, Anna (2010): Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema. In: Diller, Angelika u.a. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten (Band 7). München: Verlag Dt. Jugendinst. S. 91-110.
- Hanke, Petra/Backhaus, Johanna/Bogatz, Andrea (Hrsg.) (2013): Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster: Waxmann Verlag, 2013.
- Herrmann, Karsten (2014): Bildungspläne – Intention- Inhalte- Umsetzung. In: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=97:bildungsplaene-intention-inhalte-umsetzung&catid=118>. Stand: 25.6.2019.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (o.J.): Frühe Bildung. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen (BEP). In: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulwahl/schulformen/grundschule/bildungs-und-erziehungsplan-fuer-kinder-von-0-10-jahren-hessen-bep>. Stand: 2.8.2019.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 6. Aufl. In: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung_von_anfang_an_2014.pdf. Stand: 2.8.2019.
- Hoffjan, Andreas (2014): Marketing, Budgetierung und Controlling an Schulen. Studienbrief SM0930 des Master-Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Holder, Christine (Ansprechpartnerin) (o.J.): Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS-Rheinland-Pfalz). In: <https://biss.bildung-rp.de/index.php?id=29576>. Stand: 24.7.2019.
- Höke, Julia (2013): Professionalisierung durch Kooperation : Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. Dissertation. Münster: Waxmann.
- Huber, Stephan/Lohmann, Armin (2012): Schulentwicklung auf Systemebene. Studienbrief SM0920. des Master-Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 2. Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Jares, Lisa (o.J.): Frühpädagogik. In: <http://www.frühpädagogik.com/>. Stand: 1.8.2019.
- JFMK (Hrsg.) (2019): Aufgaben der JFMK und AGJF. In: <https://jfmk.de/aufgaben/>. Stand: 2.8.2019.

- JFMK/KMK (2004a): 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. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. Stand: 22.7.2019.
- JFMK/KMK (2004b): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf. Stand: 22.7.2019.
- JFMK/KMK (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, in https://www.kmk.org/.../2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf. Stand: 12.03.2019.
- Kindertagesstättengesetz vom 15. März 1991 (GVBl. S. 79), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 18.6.2013 (GVBl. S. 52), Fassung 2005, §2a, Abs.1 bis 3. In http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/cy0/page/bsrlpprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=5&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-KTagStGRPV3P2a&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint
- Klaudy, Elke/Torlümke, Annika (2010): Qualitätsmanagement im Übergangsbereich Kindergarten – Grundschule. Ein Instrumentarium. In: Brandel, Rolf u.a. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmangement in der Region. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kluczniok, Katharina (2012): Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule. Weinheim: Beltz Juventa. EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5282488b-3a94-404c-a695-11372efc1343>. Stand: 3.2.2019.
- KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der KMK vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015. In: https://www.kmk.org/fileadmin/.../1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf. Stand: 23.7.2019.
- König, Anke: Übergänge von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (Hrsg.): Praxishandbuch Kindergarten. Göttingen: Hogrefe. S. 493-510.
- Kordulla, Agnes (2017): Peer Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektive. Dissertation. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Koslowski, Constanze (2015): Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation. Pädagogik Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lago, Lina (2014): Mellanklass kann man kalla det. Om tid och meningsskapande vid övergången från förskolklass till årskurs ett. Linköping Universitet. In: https://www.eeulerum.com/uploads/4/9/2/0/49204581/avhandlinglinalago2014_2.pdf. Stand: 3.6.2019.
- Lago, Lina/Ackesjö, Helena/Persson Sven (2018): erkännandets dynamik – förskoleklasslärare tolkningar av ny läroplantext. EDUCARE 2018:1. S. 7-25.
- Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Hrsg.)(2019): Entwicklungs- und Bildungsprozesse beobachten und dokumentieren. In: <https://www.bildungserver.de/Beobachtung-und-Dokumentation-3044-de.html>. Stand: 3.8.2019.
- Liebers, Katrin/Rupprecht, Beatrice (2018): Diagnostik im Spannungsfeld institutionalisierter Übergänge aus der Kita in die Grundschule und in die weiterführenden Schulen. In: Gutzmann, Marion/Lassek, Maresi (Hrsg.): Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 145. Frankfurt/Main: Grundschulverband. S. 196-211.
- Lumholdt, Helene (2015): Perspektiv på övergångar. Förskola förskoleklass skola. Stockholm: Lärarförlaget.
- Locke, Stefan (2018): Initiative gegen die Kita. „Überall heißt es Kindergarten, nur bei uns verschwindet er!“ In: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/kindergarten-statt-kita-initiative-will-das-wort-kita-abschaffen-15942124.html>. Stand: 25.3.2019.
- Lüpke-Narberhaus, Frauke (2013): Schlechtes Abschneiden beim Schulvergleich Pisa-Absturz schockiert Schweden. In: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-absteiger-warum-schwedens-schueler-sich-verschlechterten-a-937022.html>. Stand: 9.8.2019.
- Meder, Günter (Redaktion) (o.J.): Städtische Kindertagesstätten. Pädagogische Rahmenkonzeption. In: <https://www.mainz.de/microsite/du-fehlst-uns/medien/bindata/kita-rahmenkonzeption.pdf>. Stand: 25.7.2019.
- Menke, Simone (2008): Übergangsmanagement und lebenslanges Lernen. Zur Gestaltung der „ersten Schwelle“ von der Kindertagesstätte zur Grundschule. In: <http://www.iaq.uni-due.de/projekt/sites/uebergangsmanagement/content/kindhand.html>. Stand: 23.06.2019.
- Messinger, Sybille (2015): Zusammenarbeit mit dem Träger: Voraussetzung für eine nachhaltige Übergangsgestaltung. In: Braun, Daniela (Hrsg.): Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten. Berlin: Cornelsen. S. 76-85.

- Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2016): Erfolgreiches Gestalten des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Eine gemeinsame Aufgabe für Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer. Mainz. In: https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Uebergaenge/Handreichung_Gestalten_des_Uebergangs-Kita-GS_November_2016.pdf. Stand: 12.3.2019.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2018): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen (BEE). Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin: 4. Aufl. 2018. Kapitel: 12, S.130-144. in <https://kita.rlp.de/de/themen/qualitaet-und-evaluation/qualitaet/>, abgerufen
- Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen (Hrsg.): Kindertagesstättengesetz. Kitas in Rheinland-Pfalz. Bildung von Anfang an. In: https://jugend.rlp.de/media/Data/Recht/Broschu__776_re_Kitagesetz_2014.pdf). Stand: 22.7.2019.
- Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.)(o.J.): Lebenslanges Lernen. In: https://km-bw.de/Lde/Startseite/Kultur_Weiterbildung/Lebenslanges_Lernen. Stand: 25.7.2019.
- Müller, Ulrike (2014): Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Dissertation. Opladen: Budrich UniPress Ltd..
- Niesel, Renate/ Griebel, Wilfried/Netta, Brigitte (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg: Herder.
- Nuissl, Ekkehard/Przybylska, Eva (2014): "Lebenslanges Lernen" – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. In: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/197495/lebenslanges-lernen>. Stand: 25.7.2019.
- Oberhuemer, Pamela (2010): Kindergarten und Schule: Verbindungskonzepte im europäischen Kontext. In: Diller, Angelika u.a. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. (Band 7). München: Verlag Dt. Jugendinst. S. 235-249.
- Papillion-Piller, Angelika (Ansprechpartnerin) (o.J.): Projekte zum Übergang Kita - Schule aus der interkulturellen Perspektive. In: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/iew/Erziehungswissenschaft/iku/projektforforschung/projekte-zum-uebergang-kita-schule-aus-der-interkulturellen-perspektive-1>. Stand: 22.6.2019.
- Pramling, Ingrid (1998): Die Qualität der Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht. In: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinderbetreuung-in-anderen-laendern/1203>. Stand: 26.7.2019.
- Ramseger, Jörg/Hoffsommer, Jens (2012): Übergänge gelingen. Erfahrungen aus dem Programm „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. In: Pohlmann-Rather, Sanna/Franz, Ute (Hrsg.): Kooperation von KiTA und

- Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln: Carl Link. S. 189-199.
- Rath, Matthias (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: Bellenberg, Gabriele u.a. (Hrsg.): Übergänge. Friedrich Jahresheft 2011. Seelze: Friedrich Verlag GmbH. S. 10-13.
- Rathmer, Benedikt (2012): Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung: Konzeptionen – Empirische Bestandsaufnahme – Perspektiven. Dissertation. Münster: Waxmann.
- Regeringskansliet (2019): Regeringskansliets rättsdatabaser. Skollag (2010:800). In: <http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>. Stand: 2.8.2019.
- Rolff, Hans-Günter (2017): Konzepte, Verfahren und Perspektiven der Schulentwicklung. Studienbrief SM0910 des Master-Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Scholz, Gerold (2005): Der Bildungs- und Erziehungsplan: Impulse zur Einschätzung aus bildungspolitischer Perspektive. In: Kommentare zum „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“ („Bildung von Anfang an“ – Stand: März 2005). Schriften des Instituts für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. Am Fachbereich Erziehungswissenschaften. Reihe: Arbeitsstelle „Sprachentwicklung und Medienkompetenz, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main.
- Schulgesetz Rheinland-Pfalz vom 30. März 2004 (GVBl. S. 239), zuletzt geändert durch Artikel 6 des Gesetzes vom 19.12.2018, §19, In http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/ivs/page/bsrlpprod.psmi/action/portlets.jw.MainAction?p1=r&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGRP2004V8P19&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint. Stand: 22.7.2019.
- Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen vom 10. Oktober 2008, in der Fassung vom 24. April 2018, §1, Abs.3. In: <https://grundschule.bildung-rp.de/rechtsgrundlagen/grundschulordnung/g scho.html>). Stand: 3.8.2019.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (o.J. a): Aufgaben der Kultusministerkonferenz. In: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>. Stand: 2.8.2019.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (o.J. b): Elementarbereich. In: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/elementarbereich.html>). Stand: 12.07.2019.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (o.J. c): Primarbereich. In: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/primarbereich.html>). Stand: 12.07.2019.

- Skolinspektionen (2015): Undervisning i forskoleklass. Kvalitetsgranskning. Rapport 2015:3. Stockholm. In: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/forskoleklass/forskoleklass-slutrapport.pdf>. Stand: 23.7.2019.
- Skolverket (2004): Das schwedische Schulwesen. Das schwedische Schulwesen – 12 Datenblätter. In: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovriga-trycksaker/2004/das-schwedische-schulwesen.-utgatt>. Stand: 2.8.2019.
- Skolverket (2014a): Förskoleklassen – uppdrag, innehåll och kvalitet. Stödmaterial. Stockholm. Kapitel 8. S. 47-50). In: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2014/forskoleklassen---uppdrag-innehall-och-kvalitet>. Stand: 1.8.2019.
- Skolverket (2014b): Övergångar inom och mellan skolor och skolformer. Hur övergångar kan främja en kontinuitet i skolgången från förskolan till gymnasieskolan. Stödmaterial. Stockholm. In: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2014/overgangar-inom-och-mellan-skolor-och-skolformer>. Stand: 26.7.2019.
- Skolverket (2016): Förskoleklassen – ett kommentarmaterial till läroplandens tredje del. Stockholm. In: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2016/forskoleklassen?id=3719>. Stand: 26.7.2019.
- Skolverket (Hrsg.) (2017): Webbinarier och möten. Förskoleklassen 29 Mars 2017. In: <https://www.youtube.com/watch?v=RX2LRTnSwLA>. Stand: 25.7.2019.
- Skolverket (Hrsg.) (2018a): Hitta matematiken. Kartläggningsmaterial i matematiskt tänkande i förskoleklass. In: <https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28dca/1530608633423/Lararinformation.pdf>. Stand: 2.8.2019.
- Skolverket (Hrsg.) (2018b): Hitta språket. Kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass. In: <https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28de1/1530609147458/lararinformation.pdf>. Stand: 2.8.2019.
- Skolverket (2018c): Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (lgr11). In: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>. Stand: 22.3.2019.
- Skolverket (2019a): Kartläggning i förskoleklass. Få stöd i att kartlägga språklig medvetenhet och matematiskt tänkande i förskoleklass. In: <https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen>. Stand: 29.7.2019.
- Skolverket (2019b): Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (lgr 11). Stockholm. 6. Auflage. In: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for->

grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet. Stand: 29.7.2019.

Skolverket (o.J.): Vad är förskoleklass? In:

<http://www.omsvenskaskolan.se/svenska/foerskolan-och-foerskoleklass/vad-aer-foerskoleklass/>. Stand: 12.07.2019.

Speck-Hamdan, Angelika (2009): 3.1.1 Kontinuität und Diskontinuität. In: Bartnizky, Horst u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Beiträge zur Grundschulreform Band 127/128. Grundschulverband 2009. Frankfurt am Main. S. 82-83.

Svanellid, Göran (2017): The Big 5 bildar broar från förskola till skola. In:

<https://pedagogiskamagasinet.se/the-big-5-bildar-broar-fran-forskola-till-skola/>. Stand: 23.7.2019.

Stadtverwaltung Koblenz Amt für Jugend, Familie, Senioren und Soziales - Jugendamt (Hrsg.) (2006): Arbeitshilfe Jugendhilfe & Schulen. Teil C: Kindergarten 6 Grundschule – der starke Start. Koblenz.

Stadtverwaltung Offenbach (2018): Konferenz „Sprachliche Bildung am Übergang Kita-Grundschule“: 70 Fachkräfte tauschen sich in VHS aus. In:

<https://www.offenbach.de/bildung/vhs/konferenz-sprachloeeiche-bildung-am-uebergang-kita-grundcshule-12.10.2018.php>. Stand: 2.8.2019.

Stiftung Haus der kleinen Forscher 2019: Volkshochschule Trier. In: <https://www.hausder-kleinen-forscher.de/nc/de/netzwerk/volkshochschule-trier/> Stand: 23.7.2019.

Stenger, Ursula u.a. (2017): Frühkindliches Bildungssystem und Bildungsforschung in Schweden. In: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Stenger_2017-FruehkindlichesBildungssystemundBildungsforschunginSchweden.pdf

f. Stand: 24.06.2019.

Stöbe-Blossey, Sybille (2010): Kindergarten und Grundschule: Zum Management sektoraler Politikverflechtung. In: Brandel, Rolf u.a. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangssmanagement in der Region. Wiesbaden: VS Verlag.

Stuck, Andrea (o.J): Projekt Pyramide. In: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/paedagogik-der-fruehen-kindheit/forschung/beendete-projekte/pyramide>. Stand: 31.7.2019.

Sveriges Riksdag (2010): Skollag 2010:800. ausgeführt 2010, zuletzt geändert: 2019.

In: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800. Stand: 24.7.2019.

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. Begriffe: Kindergarten. S. 391f und Kindertagesstätte S. 394.

- Textor, Martin R. (2012): Den Begriff „Kindergarten“ beibehalten – ein Plädoyer. In: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/1666>. Stand: 25.5.2019.
- Utbildningsdepartementet (Hrsg.) (2018): Läsa, skriva, räkna – så förbereder regeringen för garantin. In: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2018/06/lasa-skriva-rakna-sa-forbereder-regeringen-for-garantin/>). Stand: 1.8.2019.
- Van Ackeren, Isabell/Kühn, Svenja Mareike (2011): Internationale Vergleichsuntersuchungen. Studienbrief Nr. SM0810 des Master-Fernstudiengangs Schulmanagement der TU Kaiserslautern. 2. Auflage. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Wannack, Evelyne (2008): Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich. In: Liebers, Katrin/ Prengel, Annedore/ Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2008. S. 11-20.