

**Herausforderung Anschlussfähigkeit:
Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule**

Bachelorarbeit

an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe

im Studiengang Elementarpädagogik (grundständig)

von

LEA WESTHOLT

Matrikelnummer: 21604360

Erstleserin: Prof. Dr. Diana Franke-Meyer

Zweitleserin: Sabine Kleinkorres, B.A.

Bochum, den 25. Juni 2019

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Kindergarten und Grundschule im historischen Verlauf.....	8
2.1	Die Entwicklungs- und Entstehungsgeschichte von vorschulischen und schulischen Einrichtungen	8
2.2	Das Verhältnis von vorschulischen und schulischen Einrichtungen – Verdichtungszone nach Jürgen Reyer.....	10
2.2.1	Erste Verdichtungszone: Kindergarten und Schule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts	11
2.2.2	Zweite Verdichtungszone: Annäherung von Kindergarten und Schule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	13
2.2.3	Dritte Verdichtungszone: Kindergarten und Schule vor und nach der Reichsschulkonferenz von 1920	15
2.2.3.1	Exkurs: Kindergarten und Grundschule während der Zeit des Nationalsozialismus	17
2.2.4	Vierte Verdichtungszone: Das Einheitsschulsystem in der DDR von 1945 bis 1989	18
2.2.5	Fünfte Verdichtungszone: Die Bildungsreform in der BRD in den 1960er/70er Jahren.....	19
2.3	Zwischenfazit	21
3	Die erneute Annäherung von Kindergarten und Grundschule im 21. Jahrhundert – Eine neue Verdichtungszone.....	22
3.1	Der aktuelle Reformprozess um die frühkindliche Bildung in Deutschland.....	23
3.1.1	Exkurs: Verändertes Bildungsverständnis	25
3.2	Zwischenfazit	25

4	Die Strukturen von Kindergarten und Grundschule in Deutschland – Ein Strukturproblem?	26
4.1	Die verschiedenen Bildungsaufträge des Kindergartens – nach Jürgen Reyer	28
4.1.1	Der sozialintegrative Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag.....	28
4.1.2	Der eigenständige Bildungsauftrag.....	29
4.1.3	Der systemintegrative Bildungsauftrag	31
4.2	Rechtliche Rahmenbedingungen von Kindergarten und Grundschule	33
4.2.1	Regulierungen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule in den Kindertagesstättengesetzen	36
4.2.2	Regulierungen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule in Schulgesetzen.....	39
4.3	Zwischenfazit	42
5	Lösungsansätze im aktuellen Reformprozess	45
5.1	Kooperationsmodelle von Kindergarten und Grundschule.....	45
5.2	Übergreifende Bildungspläne der Bundesländer	48
5.3	Zwischenfazit	51
6	Expertinneninterviews: Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule in der Praxis	54
6.1	Forschungsdesign.....	54
6.1.1	Forschungsmethode	54
6.1.2	Feldzugang.....	55
6.1.3	Erhebungsinstrument	55
6.1.4	Auswertungsmethode	56

6.2	„Die nette Spielfabrik“ – Einschätzungen einer Kindheitspädagogin und einer Grundschuldirektorin	57
6.2.1	Gelingende Kooperation von Kindergarten und Grundschule	57
6.2.2	Verständnisse von Schulfähigkeit.....	59
6.2.3	Verschiedenheit der beiden Institutionen	60
6.2.4	Annäherung durch die Bildungspläne	62
6.2.5	Der dringende Wunsch nach Anerkennung.....	62
6.3	Zwischenfazit	65
7	Fazit: Wie lässt sich Anschlussfähigkeit herstellen?	70
8	Literaturverzeichnis	74
9	Anhang	86
9.1	Anhang 1: Auslegungen des Förderauftrags in den Kindertagesstättengesetzen der Bundesländer	86
9.2	Anhang 2: Regelungen zur Zusammenarbeit mit Grundschulen in den Kindertagesstättengesetzen der Bundesländer	89
9.3	Anhang 3: Regelungen zur Zusammenarbeit mit Kindergärten in den Schulgesetzen der Bundesländer	96
9.4	Anhang 4: Der Leitfaden.....	101

1 Einleitung

Kindergarten und Grundschule¹ gehören heute in Deutschland zu zwei unterschiedlichen Systemen: Der Kindergarten ist der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, die Grundschule dem Pflichtbildungsbereich (vgl. Reyer 2015, S. 118). Dadurch sind die Einrichtungen nicht nur „strukturell, [sondern auch] curricular und personell voneinander *getrennt*“ (Faust 2010, S. 43). Die Entwicklung dieser strukturellen Trennung hat ihre Wurzeln weit in der Vergangenheit. Mit der Entstehung der ersten vorschulischen Einrichtungen erwachte die Debatte um das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule zum Leben (vgl. Franke-Meyer 2011, S. 10). Diese öffentliche Debatte war im Wesentlichen „[durch] die Frage nach der institutionellen Zuordnung des Kindergartens und durch die Frage nach seinem Erziehungs- und Bildungsauftrag“ (ebd., S. 236) bestimmt. Erst durch die Zuordnung des Kindergartens zum Fürsorgesektor und „[mit] dem Inkrafttreten des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) im Jahre 1924 wurde der Integrations-Debatte ein vorläufiges Ende gesetzt“ (ebd.). Durch diese Trennung haben sich mit der Zeit „unterschiedliche pädagogische Denkformen entwickelt“ (Reyer 2006, S. 10), die dazu geführt haben, dass Kindergarten und Grundschule in Deutschland als zwei verschiedene Welten wahrgenommen werden. Trotz dieser tiefgreifenden Trennung sind sie, „durch das Dauerproblem der Gestaltung des Übergangs“ (Faust 2010, S. 43) und durch die Herausforderung Anschlussfähigkeit herzustellen, zwangsläufig miteinander verbunden. So war es nur eine Frage der Zeit, bis „die Frage nach dem bildungspolitischen Standort des Kindergartens [...] neu gestellt wurde“ (Reyer 2015, S. 7). Spätestens seit der PISA-Studie 2000 ist die Debatte um das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule und um die Bedeutsamkeit von Bildungs-

¹ Die Begriffe *Kindergarten* und *Grundschule* werden in dieser Arbeit hauptsächlich verwendet. Nur in besonderen Fällen wird auf andere, zeitgemäße Bezeichnungen zurückgegriffen (wie z. B. Bewahranstalten und Kindertageseinrichtung oder Standesschule). Die Begriffe *vorschulische Einrichtungen* und *schulische Einrichtungen* werden als Sammelbegriffe verwendet und beziehen sich dabei ausschließlich auf das schulfähige bzw. nicht schulfähige Alter der Kinder, nicht auf die Absichten einer Einrichtung.

prozessen in der frühen Kindheit zu neuem Leben erwacht: „Der *Reformdruck*, der [...] auf die Elementarpädagogik ausgeübt wird, ist enorm“ (Friedrich 2005). Dabei ist die aktuelle Bildungsdebatte vor allem durch die Diskussion um den *eigenständigen Bildungsauftrag* des Kindergartens und die gleichzeitige Forderung nach *anschlussfähigen Bildungsprozessen* bestimmt (vgl. Reyer & Franke-Meyer 2008, S. 888ff.; Faust 2010, S. 43).

Ziel dieser Arbeit ist es, das aktuelle Verhältnis von Kindergarten und Grundschule darzulegen und derzeitige Reformschwerpunkte zu untersuchen. Dabei wird unter Berücksichtigung der Bedeutung von Eigenständigkeit und Anschlussfähigkeit ein besonderes Augenmerk auf den Bildungsauftrag des Kindergartens und die Verhältnisgestaltung zur Grundschule gerichtet sein. Die Frage, ob ein Festhalten an der Eigenständigkeitsformel im aktuellen Reformprozess nicht eher hinderlich als hilfreich ist, soll durch die Betrachtung verschiedener Perspektiven beantwortet werden. Im Fazit wird abschließend diskutiert werden wie sich Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule dauerhaft initiieren lässt. Die vorliegende Arbeit gliedert sich die in fünf Teile auf. Der erste Teil wird einen Überblick über den *historischen Hintergrund* von Kindergarten und Grundschule geben und die wichtigsten Annäherungsphasen der beiden Einrichtungen vorstellen. Daran anschließend wird im zweiten Teil in die *aktuelle Bildungsdebatte* mit ihren verschiedenen Schwerpunkten eingeführt; Auslöser, geforderte Veränderungen und aktuelle Problematiken werden dabei vorgestellt. Anknüpfend an die Problematiken werden im dritten Teil die *Strukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen*, die Kindergarten und Grundschule zu Grunde liegen, untersucht. Dafür werden die Bildungsaufträge der Einrichtungen vorgestellt und miteinander verglichen. Außerdem werden die Kindertagesstättengesetze und Schulgesetze der Bundesländer nach Aussagen zur Kooperationsgestaltungen und nach Aussagen zur Eigenständigkeit und Anschlussfähigkeit untersucht. Im vierten Teil werden verschiedene *Lösungsansätze* für eine bessere Ausgestaltung des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule vorgestellt und nach ihrem Potenzial zur Herstellung von Anschlussfähigkeit bewertet. Im fünften und letzten Teil soll

durch zwei Expertinneninterviews mit einer Kindheitspädagogin² und mit einer Grundschuldirektorin der *Zugang zur Praxis* geschaffen werden. Die Auswertung beider Interviews soll anschlussfähige Bildungsprozesse in der Praxis – wenn diese vorhanden sind – aufzeigen und die aktuelle Bildungsdebatte aus der gelebten Realität darstellen. Im Fazit der Arbeit sollen die Fragen, ob ein Festhalten an der Eigenständigkeitsformel im aktuellen Reformprozess nicht eher hinderlich als hilfreich ist und wie sich Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule dauerhaft initiieren lässt, beantwortet werden.

Auch wenn ein Blick in andere Länder vermutlich durchaus spannende Erkenntnisse hervorbringen würde, kann auf einen internationalen Vergleich im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Auch auf die Entstehung und Entwicklungslinien der Ausbildungsformen von Erzieher_innen und Lehrer_innen kann im Rahmen dieser Arbeit nur begrenzt eingegangen werden.

² Dieser Teil der empirischen Untersuchung ist Teil eines Forschungsberichts, der im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe im Studiengang Elementarpädagogik erhoben wurde.

2 Kindergarten und Grundschule im historischen Verlauf

Im Fokus des ersten Kapitels steht ein allgemeiner Überblick über die Geschichte von Kindergarten und Grundschule in Deutschland. Zunächst werden dafür die jeweiligen Entstehungsgründe der einzelnen Einrichtungen erläutert (Begriffs- und ideengeschichtlicher Zugang). Dabei wird das Augenmerk auf die Namen der Einrichtungen, deren zeitgenössische Bedeutung und deren Absichten gerichtet sein (vgl. Reyer 2006, S. 12ff.). Anschließend soll die Entwicklung dieser Entstehungsgründe, die Entwicklung von eigener Methodik und Didaktik und damit auch die Entwicklung der Einrichtungen selbst in ihrem historischen Verlauf dargestellt werden (Institutionsgeschichtlicher Zugang). Der Schwerpunkt wird auf dem Verhältnis zwischen Kindergarten und Grundschule liegen (Problemgeschichtlicher Zugang) (vgl. ebd.).

2.1 Die Entwicklungs- und Entstehungsgeschichte von vorschulischen und schulischen Einrichtungen

Die Geschichte von Kindergarten und Grundschule – wie wir sie heute kennen – reicht weit zurück. Beide Einrichtungen haben unterschiedliche Entstehungsgeschichten durchlaufen. Dabei hatten sie immer wieder „um gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung zu kämpfen. Das ging einher mit der immer wieder neu gestellten Frage nach ihrem Bildungsauftrag und ihrer pädagogischen Identität“ (Reyer 2006, S. 9).

Die Entstehung der ersten schulischen Einrichtungen reicht wesentlich weiter zurück, als die der vorschulischen Einrichtungen. Bereits in der Antike lassen sich erste Ideen der Schule verzeichnen (vgl. Konrad 2007, S. 8). Die Idee der Schule entstand dabei im Wesentlichen aus der Intention das Lesen und Schreiben zu lehren, um einen „größeren Fundus an Informationen“ (ebd.) speichern und nutzen zu können. Erst später kamen andere Fächer, wie z. B. Fremdsprachen oder Naturkunde, hinzu. Die ersten Schulordnungen, die z. B. Lehrinhalte regelten, führen zurück in das 16. Jahrhundert (Jh.) (vgl. ebd., S. 45ff.). Später, gegen Ende des 18. Jh., „bot die Schul-

landschaft noch ein buntes Bild“ (Reyer 2006, S. 34). Neben sog. Winkel-
schulen³ waren bspw. auch Industrieschulen⁴ oder Fabrik-
schulen⁵ weit verbreitet (vgl. ebd., S. 34ff.).

Vorschulische Einrichtungen für Kinder unterhalb des Schulalters entstanden erst zu Beginn des 19. Jh.. Als erste Form der außerfamilialen Kleinkindererziehung sind die sog. *Kleinkinderbewahranstalten* zu nennen. Diese gründeten sich in erster Linie aus sozialfürsorgerischen Absichten. Denn durch das Einsetzen der Lohnarbeit der Mütter zur Sicherung des Einkommens der Familie, entstand eine Betreuungsnotwendigkeit der noch nicht schulpflichtigen Kinder (vgl. Konrad 2004, S. 48f.). Deswegen „geht es [in den Bewahranstalten] [...] vor allem darum, die Proletarierkinder vor der Verwahrlosung zu bewahren, erst in zweiter Linie geht es um eine pädagogische Förderung“ (Aden-Grossmann 2011, S. 20). Christian Hinrich Wolke (1741-1825) und der evangelische Pfarrer Theodor Fliedner (1800-1864), hatten durch die Gründung von Bewahranstalten und den Entwurf pädagogischer Konzepte, großen Einfluss auf diese (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 19f.; Franke-Meyer & Reyer 2015, S. 53f. u. 128f.). Anders als die Kleinkinderbewahranstalt ist die *Kleinkinderschule* – die stark durch den Pastor Johann Friedrich Oberlin (1740-1826) geprägt wurde – nicht aus sozialfürsorgerischen Absichten, sondern aus Bildungs- und Erziehungsabsichten entstanden (vgl. Konrad 2004, S. 53f.; Franke-Meyer & Reyer 2015, S. 94f.). „Die Kleinkinderschule [...] orientierte sich an [...] der Schule, auf die sie vorbereiten wollte“ (Konrad 2004, S. 54). Neben Oberlin hat auch Johannes Fölsing (1816-1882) großen Einfluss auf die Kleinkinderschulen gehabt, da er wesentlich zur Gründung dieser beitrug (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 20). Die unzähligen Varianten von Einrichtungen zur Kleinkindererziehung, die in der ersten Hälfte des 19. Jh. entstanden, lassen sich alle auf

³ Privat betriebene Schulen: 1763 wurden sie verboten (vgl. Reyer 2006, S. 34).

⁴ Neben dem elementaren Bildungstoff ging es hier vor allem um die Vermittlung von handwerklichen Basisqualifikationen (vgl. ebd., S. 35).

⁵ Schulen, die an eine Fabrik angegliedert waren, damit diese auch schulpflichtige Kinder beschäftigen konnten (vgl. ebd., S. 36f.).

eine der beiden beschriebenen Grundformen zurückführen (vgl. Konrad 2004, S. 45). Die einzige Ausnahme stellt der *Kindergarten* von Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) dar. Er ist als eine weitere Grundform der außerfamilialen Kleinkindererziehung zu nennen, da er sich auf eine eigene Pädagogik mit besonderem Stellenwert des kindlichen Spiels beruft (vgl. Konrad 2004, S. 45; Aden-Grossmann 2011, S. 24). Nachdem Fröbel sich lange Zeit nur auf theoretischer Ebene mit dem Thema der Kleinkindererziehung befasste, widmete er sich 1837 der pädagogisch-praktischen Aufgabe und gründete eine eigene Anstalt der außerfamilialen Kleinkindererziehung und gab dieser den Namen Kindergarten (vgl. Franke-Meyer & Reyer 2015, S. 199). „Seinen Kindergarten hat er primär der Familie *ergänzend* zur Seite und erst in zweiter Linie [...] der Schule *vorbereitend* vorangestellt“ (Reyer 2015, S. 48). Seinen Gründungsboom erlebte der Kindergarten jedoch erst gegen Ende des 19. Jh. (vgl. Konrad 2004, S. 89ff.). Allgemein gesehen vermehrten sich die vorschulischen Einrichtungen allerdings rasant, sodass es gegen 1850 bereits 500 bis 600 von ihnen in ganz Deutschland gab (vgl. Reyer 2006, S. 48ff.).

2.2 Das Verhältnis von vorschulischen und schulischen Einrichtungen – Verdichtungszone nach Jürgen Reyer

In der Vergangenheit wurde die Geschichte von Kindergarten und Grundschule in der Regel getrennt voneinander betrachtet. Mit dem Buch „Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule“ von Jürgen Reyer (2006) wurde wahrscheinlich erstmals der Versuch unternommen, diese „einseitige Betrachtung zu überwinden“ (Franke-Meyer 2011, S. 12). In seiner Einführung in die Geschichte gibt Reyer einen detaillierten Einblick in die Berührungspunkte von Kindergarten und Grundschule im historischen Verlauf und benennt dabei verschiedene sog. *Verdichtungszone* (vgl. Reyer 2006, S. 211). Im Folgenden sollen die einzelnen Verdichtungszone nach Reyer vorgestellt werden.

2.2.1 Erste Verdichtungszone: Kindergarten und Schule in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Auf schulischer Seite ist mit der Anordnung der Unterrichts- bzw. Schulpflicht im 19. Jh. das Verhältnis von den geforderten Leistungen und den tatsächlich erbrachten Leistungen mehr in den Mittelpunkt gerückt. Neben dem Problem des allgemeinen Lehrer_innen-Mangels und der damit verbundenen hohen Schüler_innen-Lehrer_innen-Relation, stand die Problematik der Finanzierung im Raum (vgl. Reyer 2006, S. 33). Auch wenn „[das] neuzeitliche Schulwesen [...] als Veranstaltung des Staats [entstand] und [...] staatlichen Gestaltungs- und Machtansprüchen [diente]“ (ebd., S. 28), hieß das nicht, dass dieser auch die Kosten dafür übernahm:

„[Der] Beitrag des Staates [betrug] noch nicht einmal ein Zwanzigstel der Gesamtkosten des Volksschulwesens, während der Elternbeitrag (Schulgeld) knapp 23 Prozent ausmachte; die übrigen Kosten trugen die Gemeinden und sonstigen Verpflichteten.“ (ebd., S. 33)

Zu diesen beiden Problemen gesellte sich das Problem der nicht einheitlichen Lehrpläne und -methoden hinzu. Trotz aller folgenden Verbesserungen blieb eine allgemeine Reform deswegen aus. Erst in dem sich auftuenden Reformfenster von 1809 bis 1819 ließen sich neue Ideen durch die sog. neuhumanistische Bildungsreform einbringen (vgl. ebd., S. 43). Wilhelm von Humboldt hatte grundlegenden Einfluss auf diese, „durch die Organisation eines einheitlichen Systems von der Elementarschule über die gelehrte Schule (Gymnasium) bis hin zur Universität“ (ebd., S. 43f.). Der Gedanke der Einheitsschule war geboren. Doch diese Bildungsreform „[brach] an realpolitischen Zwecken und Kräften“ (ebd., S. 45). In der darauf folgenden Zeit kam es zu Zusammenschlüssen von sog. Lehrervereinen: „Die Lehrer begannen, ihre Funktion als gehorsame Werkzeuge staatlicher Machtentfaltung in Frage zu stellen und sich als Erzieher der Kinder Deutschlands mit einem eigenen pädagogischen Bildungsauftrag zu sehen“ (ebd.). Diese Emanzipationsbewegung erreichte 1848 ihren Höhepunkt und es kam zu der Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins (ab 1871 nur noch

Deutscher Lehrer-Verein). Dieser war unter anderem bildungs- und sozialpolitisch motiviert und forderte die „Abschaffung der Standesschule und Einführung der Einheitsschule, Individualrecht auf Bildung, Schulgeldfreiheit“ (ebd., S. 46). Doch auch diese Forderungen sollten keinen Erfolg erzielen, denn „[der] neuhumanistischen Konzeption der formalen allseitigen Menschenbildung wurde eine klare Absage erteilt“ (ebd.). Des Weiteren ist die erste Hälfte des 19. Jh. durch öffentliche Debatten zum Verhältnis von Kindergarten und Grundschule geprägt, denn „[mit] dem Entstehen von Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung tauchte mit einer gewissen Notwendigkeit die Frage nach ihrem Verhältnis zur Schule auf“ (ebd., S. 29). Im Zuge dieser öffentlichen Debatte kam es zu der Entstehung von zwei Fraktionen.

Auf der einen Seite stand die sog. *Nothilfefraktion*, die für die vorschulischen Einrichtungen „als *nebenfamiliale* und *familienunterstützende* Einrichtungen für eine Minderheit von Kindern“ (ebd., S. 47f.) plädierte. Auf der anderen Seite bildete sich die sog. *Bildungsfraktion*, die „*vorschulische* Einrichtungen für alle Kinder“ (ebd., S. 47) forderte. Der Nothilfefraktion war es ein großes Anliegen, Kindergärten und schulische Einrichtungen klar voneinander abzugrenzen. Nicht nur äußerlich, sondern auch inhaltlich sollten sie sich unterscheiden und nicht auf schulische Lerninhalte und -methoden zurückgreifen (vgl. ebd., S. 52f.). Dabei musste sich die Nothilfefraktion der „Kritik zur Wehr setzen, sie würden die Kinder ihren Familien und Müttern entfremden“ (ebd., S. 68). Ihr Argument dagegen hieß: „Man kann nicht gefährden, was nicht vorhanden ist“ (ebd., S. 63). Sie bezogen sich dabei auf die Erwerbstätigkeit der Eltern und der daraus folgenden Tatsache, dass diese nicht die ausreichende Zeit hätten, ihre Kinder zu erziehen und zu pflegen. Die Nothilfefraktion betrachtete vorschulische Einrichtungen als Unterstützungseinrichtungen für die Familie und nicht als vorschulische Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 64ff.). Die Bildungsfraktion dagegen forderte explizit „Kleinkinderschulen und Kindergärten verbindlich dem staatlichen Pflichtschulsystem einzugliedern“ (ebd., S. 54). Als Vertreter_innen sind hier die sog. Fröbelbewegung und die bürgerliche

Frauenbewegung zu nennen. Aber auch Fölsing und die Rudolstädter Lehrerversammlung machten sich für die Forderungen der Bildungsfraktion stark (vgl. ebd.). Die Rudolstädter Lehrerversammlung richtete ihre Forderungen in einer Petition an die zu diesem Zeitpunkt tagende Nationalversammlung:

„[Überall] öffentliche Vorschuleinrichtungen, vorzugsweise Kindergärten, den Volksschulen einzugliedern, Trägerschaft und Finanzierung zu übernehmen und für die Ausbildung der „Lehrer und Lehrerinnen“ zu sorgen.“ (ebd.)

Die Petition blieb erfolglos und auch andere Forderungen konnten sich nicht durchsetzen. Kindergärten nach Methoden von Fröbel, wurden 1851 in Preußen sogar verboten. Erst 1860 wurde dieses Verbot wieder aufgehoben (vgl. ebd., S. 54f.). Zusätzlich musste sich auch die Bildungsfraktion mit der Kritik auseinandersetzen „sie würden die Kinder ihren Familien und Müttern entfremden“ (ebd., S. 68). Anders als die Nothilfe fraktion, argumentierte die Bildungsfraktion mit dem sog. Halbtagskindergarten. Hier lag jedoch die „entscheidende Schwäche in der Argumentation“ (ebd.): Der Kindergarten in Form einer Halbtageseinrichtung war maximal für 25 Prozent der Bevölkerung von Interesse. Außerdem blieb die Meinung der Bildungsfraktion in der gesamten ersten Hälfte des 19. Jh. in der Minderheit (vgl. ebd.). Die Ansicht der Nothilfe fraktion war deutlich in der Mehrheit: „Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung sollten nebenfamiliale *Nothilfeeinrichtungen* sein und bleiben“ (ebd., S. 64).

2.2.2 Zweite Verdichtungszone: Annäherung von Kindergarten und Schule in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Die zweite Hälfte des 19. Jh. verlief, im Vergleich zur ersten Hälfte, ruhig ab. Bei den schulischen Einrichtungen „kann von einer bescheidenen Modernisierung gesprochen werden“ (Reyer 2006, S. 105). Neben der Erhöhung der staatlichen Ausgaben für die Volksschule, stiegen auch die Anzahl der Lehrer_innenausbildungen und deren Niveau. Die Lehrer_innen-

Schüler_innen-Relation sank sowohl auf dem Land (1886 1:79, 1911 1:61), als auch in der Stadt (1886 1:67, 1911 1:49). Die Besuchsquote stieg auf fast 100 Prozent. Doch nicht alle nahmen die Modernisierungen des Schulsystems als positiv wahr (vgl. ebd.). Kritiker äußerten, dass dieses durch seine ständische Gliederung keine gleichen Chancen für alle gewährt und ein Wechsel in das „weiterführende Bildungssystem“ (ebd., S. 106) nur selten möglich war. Auch bei der Volksschullehrerschaft, der Arbeiterbewegung und bei dem Deutschen Lehrer-Verein war die Standesschule nicht beliebt. Sie forderten die Einheitsschule für alle Kinder (vgl. ebd., S. 105ff.).

Auf der Seite der vorschulischen Einrichtungen ging es in der zweiten Hälfte des 19. Jh. vor allem um die Frage, in welche Richtung sich diese entwickeln sollten. Nachdem das preußische Kindergartenverbot 1860 aufgehoben wurde, kam es zu einer Gründungswelle von Fröbelschen Kindergärten (vgl. ebd., S. 96). Allerdings machten diese im Vergleich zu den konfessionellen Trägern „nur einen geringen Bruchteil aller Einrichtungen aus“ (ebd.). Trotz dieser offensichtlichen Unterlegenheit gaben die sog. Postfröbelianer nicht auf. Sie griffen zunächst die Forderungen der Rudolstädter-Lehrerversammlung auf und setzten sich für die „Heranführung des Kindergartens an die Volksschule“ (Reyer 2015, S. 90) ein. Der deutsche Fröbel-Verband schrieb 1874 die folgende Preisfrage aus: „In welcher Weise ist die organische Verbindung zwischen Kindergarten und Schule herzustellen?“ (Reyer 2006, S. 100). Im Zuge der Beantwortung dieser Frage formuliert der deutsche Fröbel-Verband u. a. zwei Forderungen:

1. Auf *organisch-institutioneller* Ebene:

Die „Integration des Kindergartens in das allgemeinbildende Volksschulsystem und die Eingliederung in die örtlichen Elementarschulen“ (Reyer 2015, S. 91).

2. Auf *didaktisch-methodischer* Ebene:

„Eine Lösung des Kontinuitätsproblems [durch die] [...] Verlängerung der Fröbelschen Prinzipien und Methoden in die Schule hinein“ (ebd., S. 92).

Aus Sicht der konfessionellen Träger wurde sich die Frage nach der Verbindung von Kindergarten und Schule nicht gestellt, da sie diese lediglich als pure Nothilfeeinrichtungen betrachteten und hofften, dass sie nicht auf Dauer bestehen müssen (vgl. Reyer 2006, S. 100). Doch nicht nur in ihrer Einstellung zur Verbindung der beiden Einrichtungen unterschieden sich die Träger, sondern auch in den Vorstellungen von der Absicht der Einrichtungen und der in ihr herrschenden Methode. Die konfessionellen Träger sahen ihre Aufgabe weiterhin in der Sozialfürsorge, während die Fröbelbewegung ihre Aufgabe in der Vorschulerziehung – also der Schulvorbereitung – sah. Mit mehreren Denkschriften und Petitionen richtete sich die Fröbelbewegung daher an die Regierung, diese blieben jedoch ausnahmslos ohne Erfolg (vgl. ebd., S. 97). „Staatliche Instanzen waren gut beraten, wenn sie sich neutral verhielten und nicht durch Privilegierung der Fröbelschen Methodik die große Mehrheit der anderen Träger vor den Kopf stießen“ (Reyer 2015, S. 99). Für die Erfolglosigkeit der Forderungen der Fröbelbewegung gab es zwei wesentliche Gründe: Als erster Grund ist die „Verweigerungshaltung der staatlichen Bildungspolitik“ (ebd., S. 97) zu nennen. Wäre es zu einer Verbindung von Kindergarten und Schule gekommen, hätte der Staat die rechtliche und finanzielle Trägerschaft übernehmen müssen. Dies war nicht möglich, da die Finanzierung des Schulwesens bereits kaum gestemmt werden konnte (vgl. ebd., S. 97f.). Der zweite Grund war der, dass „die Pädagogenzunft [...] keineswegs geschlossen hinter dem Projekt [stand]“ (ebd., S. 99).

2.2.3 Dritte Verdichtungszone: Kindergarten und Schule vor und nach der Reichsschulkonferenz von 1920

Die Reformphase zu Beginn des 20. Jh. ist vor allem auf schulischer Seite stark von der Reform der Einheitsschule geprägt. Die Forderungen nach der Einheitsschule, die es bereits im 19. Jh. gegeben hatte, wurden zur Jahrhundertwende verstärkt aufgegriffen (vgl. Reyer 2006, S. 115). Die *Einheitsschulbewegung*, vertreten durch die Volksschullehrerschaft und die Arbeiterbewegung, verfolgte das Ziel, „dass das gesamte Schulsystem in seiner

vertikalen und horizontalen Struktur so durchlässig sein müsse, dass es jedem Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen gerecht werde“ (ebd., S. 142). Kritiker äußerten Bedenken der Gleichmacherei. Diese blieben jedoch in der Minderheit, denn der Großteil der Lehrer_innenschaft war für die Einheitsschule (vgl. ebd., S. 163ff.). Durch die Reichsverfassung von 1919 wurde eine „Neuorganisation des deutschen Schulwesens“ (ebd., S. 147) vorgegeben. Im Zuge dieses Reformfensters konnte sich ein einheitliches Schulsystem vom Kindergarten bis zur Universität, wie es Humboldt im 19. Jh. vorgeschlagen hatte, auf der Reichsschulkonferenz 1920 zwar nicht durchsetzen, doch kam es zur Gründung der Grundschule, als Einheitsschule für alle Kinder (vgl. ebd., S. 149f.). Mit dem Grundschulgesetz vom 28. August 1920 wurde festgelegt, dass die Grundschule die sog. Vorklassen ablöst und deren Aufgabe, die Kinder auf die folgenden schulischen Einrichtungen vorzubereiten, übernimmt (vgl. ebd., S. 150). Neben der Aufhebung der Vorklassen ließen sich noch drei andere Veränderungen auf das Schulsystem benennen: Chancengleichheit für alle Kinder, gesellschaftliche Integration und einheitliche Regelungen der Lehrer_innenausbildung (vgl. ebd., S. 156f.). „Der Prozess der Neuordnung zog sich bis 1926 hin“ (ebd., S. 157).

Auf der Seite der vorschulischen Einrichtungen lassen sich in dieser Zeit verschiedene Reformansätze und praktische Verbesserungen beobachten. „Die Reformaufgabe bestand [...] darin, die Einrichtungen der institutionellen Kinderfürsorge als kindgemäß auszuweisen“ (ebd., S. 118) und den mangelhaften Bedingungen in ihnen entgegenzuwirken. Die grundlegende Aufgabe der Familienfürsorge sollte um einen kindbezogenen Auftrag erweitert werden (vgl. ebd.). Im Zuge dessen wurde auch die Kindergartenpflicht, die von einer Minderheit gefordert wurde, diskutiert. Während die Minderheit den schulvorbereitenden Charakter der Einrichtungen betonte, hielt die Mehrheit – also Kirchen und politisch konservative Kräfte – an der Meinung der familienunterstützenden Funktion fest (vgl. Reyer 2015, S. 24ff.). Verbesserungsstrukturen waren bspw. in der Annäherung der beiden Hauptträgergruppen zu vermerken: „die Fröbelschen Kindergärten [öffneten

sich] familienfürsorgerischen Fragen [...] und die konfessionellen Anstalten begannen, ihre Defizite auf dem Gebiet der Frühpädagogik [...] abzubauen“ (Reyer 2006, S. 119f.). Durch den ersten Weltkrieg kam es „zu einem geordneten Zusammenwirken von staatlich-administrativen Behörden und den privaten Trägern der Tageseinrichtungen“ (ebd., S. 123), da die Gesundheit des Nachwuchses und die Freistellung der Mütter für die Erwerbsarbeit nur sichergestellt werden konnte, wenn die vorschulischen Einrichtungen aufgewertet wurden (z. B. durch einen quantitativen Ausbau und bessere Qualität) (vgl. ebd., S. 123ff.). Im Zuge der Neuordnung des Bildungswesens, nach dem ersten Weltkrieg, wurde am 9. Juli 1922 das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt (RJWG) verabschiedet. Der Kindergarten wurde damit dem Kinder- und Jugendhilfebereich zugeordnet, die Aufsicht wurde den neu gegründeten Jugendämtern zugeteilt. Mit dieser Entscheidung kam es zu einer Ablehnung der Kindergartenpflicht und zu einer Zunahme der öffentlichen Träger. Außerdem lag die Aufsicht nicht länger bei der Schulbehörde, sondern bei den zuvor genannten Jugendämtern (vgl. ebd., S. 128):

„Die Kindergärten gehörten nun reichseinheitlich zum Sektor der *öffentlichen Fürsorge*; sie waren damit, gewissermaßen systemisch, vom Bildungssektor getrennt, d.h. nicht durch Bildungsaufgaben definiert, sondern durch die sozialintegrative Doppelfunktion: Einerseits die Kinder nach trägerspezifischen Ordnungs- und Wertmaßstäben zu erziehen [...]; andererseits die familialen Haushalte von Betreuungsarbeit zu entlasten.“ (Reyer 2015, S. 29)

2.2.3.1 Exkurs: Kindergarten und Grundschule während der Zeit des Nationalsozialismus

Die Zeit des Nationalsozialismus und die in ihr herrschende Gleichschaltungspolitik hatten vor allem auf Seiten des Kindergartens starke Auswirkungen auf die Trägerlandschaft. Das Ziel war die alleinige Trägerschaft der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV). Die Trägerlandschaft minierte sich durch Gründungsverbote und durch Übernahmen von Einrichtungen durch NSV-Träger schnell auf ausschließlich NSV- und konfessio-

nelle Träger (vgl. Reyer 2006, S. 169ff.). Doch auch die konfessionellen Träger machten in dieser Zeit große Verluste im Bezug auf die Anzahl ihrer Einrichtungen: „bis Dezember 1939 befanden sich nicht weniger als 13.400 Tageseinrichtungen [...] [in der Hand der NSV]“ (ebd., S. 172). Auf schulischer Seite war hauptsächlich das höhere Schulwesen von der Gleichschaltungspolitik betroffen, die vierjährige Grundschule als Teil der achtjährigen Volksschule blieb erhalten (vgl. ebd., S. 175f.). „Die Verhältnisbestimmung zwischen Kindergarten und Schule ließen die Nationalsozialisten unberührt [...]. Wie die konfessionellen Träger sahen die Nationalsozialisten im Kindergarten eine Hilfseinrichtung für die Familie“ (ebd., S. 173).

2.2.4 Vierte Verdichtungszone: Das Einheitsschulsystem in der DDR von 1945 bis 1989

In der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg teilte sich Deutschland in die Bundesrepublik Deutschland (BRD) und die Deutsche Demokratische Republik (DDR). Durch diese Trennung entwickelten sich Kindergarten und Grundschule und deren Verhältnis ca. 50 Jahre getrennt voneinander weiter. In der DDR wurde der Gedanke der Einheitsschule aufgegriffen, von dem Abgrenzungsdanken früherer Zeiten wurde sich distanziert (vgl. Reyer 2006, S. 181). Die Umgestaltung des Schulsystems zur Einheitsschule setzte vor Gründung der DDR ein. Das grundlegende Gesetz (Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule) dafür entstand bereits 1946. Die Grundschule umfasste nun acht Klassen, davon bildeten die ersten vier die sog. Unterstufe. Der Lehrplan für die Grundschule von 1946 wurde in den folgenden Jahren mehrmals überarbeitet und abgeändert. Was sich nicht änderte war die Aufgabe der Unterstufe auf den Kindergarten aufzubauen (vgl. ebd., S. 191). Denn in der DDR wurde der Kindergarten *erstmalig in der deutschen Geschichte in das Bildungssystem integriert* und der Grundschule untergeordnet. Dem Kindergarten lag dasselbe Gesetz zu Grunde wie der Grundschule. Seine Entwicklungen (sowohl pädagogisch, wie quantitativ) wurden zentral gesteuert und unterlagen dem Ministerium für Volksbildung. Die Forderung der Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Universität, wie

Humboldt sie bereits im 19. Jh. in die Welt gerufen hatte, wurde damit erstmalig zur Realität (vgl. ebd., S. 183f.). 1961 veröffentlichte das Ministerium für Volksbildung den Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten, welcher für alle Kindergärten in der DDR verpflichtend war (vgl. ebd., S. 186). Er „enthielt genaue inhaltliche und zeitliche Vorgaben [...], die den schulvorbereitenden Charakter erkennen lassen“ (Reyer 2015, S. 105f.). Dabei lag das Hauptaugenmerk auf zwei verschiedenen Aufgaben, denen eine *gleiche* Gewichtung zukam: „[Erstens] den Kindern eine allgemeine sozialistische Grundbildung zu vermitteln und sie zur Schulreife zu führen, zweitens den Müttern die Beteiligung am Erwerbsleben und am kulturellen und politischen Leben zu ermöglichen“ (ebd., S. 101). Neben dem altbekannten, auf konfessioneller Seite sehr beliebtem, Hilfemotiv, wurde dem Kindergarten in der DDR ein *Bildungsmotiv* zugesprochen und anerkannt (vgl. ebd.).

2.2.5 Fünfte Verdichtungszone: Die Bildungsreform in der BRD in den 1960er/70er Jahren

Während in der DDR der Gedanke der Einheitsschule verfolgt und das Bildungssystem zentralistisch gesteuert wurde, hielt man in der BRD zunächst an den Strukturen, wie sie in der Weimarer Republik gelegt wurden, fest (vgl. Reyner 2015, S. 30f.). Doch in den 1960er Jahren wuchs die Kritik an dem deutschen Bildungssystem und Zweifel wurden geäußert, ob dieses noch zeitgemäß sei. Unter der Regierung von 1969 begann die Zeit der Bildungsreform in der BRD (vgl. Reyner 2006, S. 196). Im Zuge dieser entwarf der deutsche Bildungsrat einen sog. Strukturplan für das Bildungswesen. Dieser sah eine strukturelle Trennung in vier Bildungsbereiche vor: „Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarstufe I und II, Weiterbildung“ (ebd., S. 197). Auf schulischer Seite setzte die Bildungsreform vor allem in den unteren Klassen der Volksschule an. Die Grundschule sollte, wie im Strukturplan vorgeschlagen, als Primarbereich der Volksschule ausgestaltet werden. Während der gesamten Bildungsreform kamen zahlreiche Veränderungen auf diese zu. Durch den gestuften Strukturplan kam es zu curricularen

Veränderungen und der Beruf der Grundschullehrer_in entstand (vgl. ebd., S. 202ff.). In den 1980er Jahren wurden die Lehrpläne überarbeitet und verschiedene Unterrichtskonzepte entworfen. Gesamt betrachtet befand „sich die Grundschule in einer Art Dauerreform“ (ebd., S. 206). Die Frage nach ihrem Verhältnis zum Kindergarten blieb jedoch ungeklärt (vgl. ebd.). Vor der eigentlichen Bildungsreform der 1960er/70er Jahre kam auf der Seite der Kindergärten einiges in Bewegung. Durch die Anknüpfung an alte Strukturen der Weimarer Republik, blieb der Kindergarten in der Hand der öffentlichen Fürsorge. Aus dem RJWG von 1922 wurde das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG), das sich inhaltlich nicht stark von seinem Vorgänger unterschied (vgl. Reyer 2015, S. 29f.). Außerdem kam es zu einem quantitativen Ausbau der Kindergärten: Zu Beginn der 1970er Jahre stieg der Versorgungsgrad von 32,9 Prozent bis Ende der 1980er Jahre auf 67,7 Prozent an (vgl. ebd., S. 31). Gleichzeitig kam es zu einer Reorganisation der freien Träger, sodass sich der Anteil der konfessionellen Einrichtungen verkleinerte. Der Anteil der öffentlichen und anderen freien Einrichtungen stieg (s. Abb. 1). Trotz des Rückgangs der konfessionellen Träger waren diese weiterhin in der Mehrheit und damit auch die von ihnen vertretene Position,

dass der Kindergarten eine reine Nothilfeeinrichtung sei. Diese Auffassung spiegelte sich zunächst auch im JWG wieder (vgl. Reyer 2006, S. 195). Mit der Bildungsreform und dem Strukturplan von 1970 sollte sich dies jedoch ändern, da dieser vorsah den Kindergarten als Elementarbereich dem Bildungssystem

unterzuordnen und ihm damit ein vorschulisches Bildungsmotiv zuschrieb (vgl. ebd., S. 196f.).

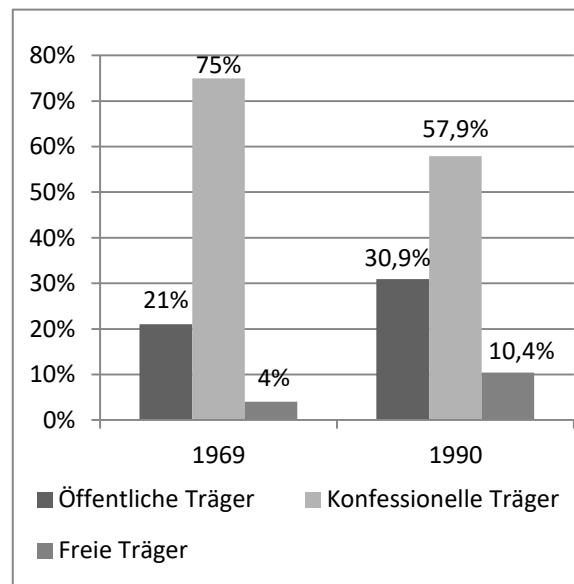


Abb. 1: Trägerstruktur im Vergleich. Quelle: Reyer 2015, S. 31; Erstellt durch Verfasser.

Auf den Strukturplan aufbauend wurde ein sog. *Bildungsgesamtplan* erarbeitet: „[Er] wurde 1973 von der Bundesregierung und den Regierungen der Länder angenommen. [...] Die Umsetzung des Plans scheiterte an der Finanzierung und an den Egoismen des Bildungsföderalismus“ (ebd., S. 197). Der Kindergarten blieb in der Hand der öffentlichen Fürsorge. Auch wenn der Ausbau des Kindergartens als Elementarbereich gescheitert ist, so hat die Bildungsreform in den 1970er Jahren einiges auf den Weg gebracht. Als Ergebnis ist bspw. die Entstehung von kooperativen Projekten der beiden Einrichtungen zu nennen (vgl. ebd., S. 197ff.). „Die Länder erließen nach und nach Kindergartengesetze, in denen der Nothilfvorbehalt, der noch aus dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 stammte, überschritten wurde, indem dem Kindergarten nunmehr ein eigenständiger Bildungsauftrag zugesprochen wurde“ (Reyer & Franke-Meyer 2008, S. 892)⁶. Eine Überwindung der strukturellen Barrieren zwischen Kindergarten und Grundschule konnte auch dadurch nicht erreicht werden, denn „[von] einem *vorschulischen* Bildungsauftrag ist nicht die Rede“ (Reyer 2015, S. 112). Auch die Ablösung des JWG durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) 1990 kann die Barrieren nicht überwinden (vgl. Reyer 2006, S. 208).

2.3 Zwischenfazit

Betrachtet man abschließend die Geschichte von Kindergarten und Grundschule im gesamten historischen Verlauf und berücksichtigt dabei die Entstehungsgründe der Einrichtungen, wird deutlich, dass sich auf der Kindergartenseite lediglich das Sozialfürsorgemotiv durchsetzen konnte. Das Bildungsmotiv der Kindergärten blieb auf der Strecke. Dieser „*Verlust* der schulbezogenen Aufgaben des Kindergartens“ (Franke-Meyer 2011, S. 231) ist in der Zeit der Weimarer Republik zu verorten. Wie in den vorangehenden Kapiteln beschrieben, zeigten konfessionelle Träger kein Interesse an einer schulbezogenen Aufgabe des Kindergartens. Die Fröbelbewegung dagegen setzte sich verstärkt für die „organische Verbindung“ (ebd.) – und

⁶ Eine detaillierte Erläuterung des eigenständigen Bildungsauftrags findet sich in Kap. 4.1.2 wieder.

damit für *inhaltliche Anschlussfähigkeit* – von Kindergarten und Grundschule ein. Warum kam es also trotzdem dazu, dass der Kindergarten sich schulabgewandt entwickelt hat? Nach Meinung von Konrad lässt sich diese Entwicklung u. a. wie folgt begründen: Zum einen sei der damalige hohe Standard der Volksschule „für die Vertiefung der Kluft zwischen Elementar- und Primarbereich“ (Konrad 2014, S. 14) verantwortlich. Zum anderen habe sich der Kindergarten von der Schule abgewandt entwickelt, „weil er dem Fürsorgesektor beitrug, sich der Fürsorgesektor aber in [...] wesentlichen Aspekten von der Schule unterschied“ (ebd., S. 15). Dass die Zuordnung zum Fürsorgesektor die endgültige Trennung der beiden Einrichtungen bedeutete, betont auch Reyer (vgl. Reyer 2015, S. 29). Den Argumenten von Konrad ist hinzuzufügen, dass auch die Entstehung des eigenständigen Bildungsauftrags⁷ – der sich ausdrücklich von schulischer Bildung distanziert – zur schulabgewandten Entwicklung beitrug. Auch durch das Ausbleiben einer konsequenten Umsetzung des Strukturplans von 1970 „[blieben] Kindergarten und Grundschule [...] in der Bundesrepublik Deutschland getrennte Institutionen mit jeweils eigenem Bildungsauftrag und unterscheiden sich auch heute noch in organisatorischer [...] sowie didaktisch-methodischer Hinsicht“ (Foerster & Kammermeyer 2018, S. 508). Kindergarten und Grundschule sind „personell, curricular und strukturell weitgehend voneinander getrennt“ (Faust et. al. 2004, S. 7).

3 Die erneute Annäherung von Kindergarten und Grundschule im 21. Jahrhundert – Eine neue Verdichtungszone

Trotz der tiefen Kluft zwischen Kindergarten und Grundschule, befinden wir uns heute in einer Situation, die vergleichbar mit der Situation vor ca. 40 Jahren ist: „Eine tief greifende Reform des Bildungsauftrags des Kindergartens wird gefordert“ (Fthenakis 2003, S. 10). Seit der Jahrhundertwende vom 20. zum 21. Jh. „mehren sich die Anzeichen, dass wir uns [...] in einer weiteren Verdichtungszone befinden“ (Reyer 2006, S. 211). Dabei ist in der

⁷ Eine detaillierte Erläuterung des eigenständigen Bildungsauftrags findet sich in Kap. 4.1.2 wieder.

aktuellen Bildungsdebatte die Tendenz zu erkennen, dass es nicht mehr darum geht „*ob* der Kindergarten der Schule vorarbeitet, sondern *wie*“ (Reyer 2015, S. 69). Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die Auslöser, Schwerpunkte und Forderungen der aktuellen Bildungsdebatte. Auch dem sich wandelnden Bildungsverständnis soll sich gewidmet werden.

3.1 Der aktuelle Reformprozess um die frühkindliche Bildung in Deutschland

Der wohl mit am ausschlaggebendste Auslöser für das erneute Aufkommen der Debatte um Kindergarten und Grundschule – und damit für das Aufkommen einer sechsten Verdichtungszone – sind die Ergebnisse der PISA-Studie 2000⁸, in welcher die Bundesrepublik Deutschland überwiegend schlecht abschnitt (vgl. Diller et. al. 2010, S. 9f.). In der darauffolgenden Zeit wurden verschiedene Dinge auf den Weg gebracht. So veröffentlichte das Forum Bildung 2002 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems in Deutschland als Reaktion auf den durch PISA verdeutlichten dringenden Handlungsbedarf. Dabei betont das Forum Bildung nicht nur die Bedeutsamkeit von früher Förderung, sondern setzt diese auch an erster Stelle der insgesamt zwölf Empfehlungen (vgl. BLK 2002, S. 3ff.). Auch der zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005) betont die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit und spricht von der Weiterentwicklung des Kindergartens als Bildungsort (vgl. BMFSFJ 2005, S. 103). Hier lassen sich sehr deutlich die Bemühungen erkennen, den Fokus der Trias Betreuung, Erziehung und Bildung (wie er im KJHG zu finden ist) weg von der Betreuung und hin zur Bildung zu lenken. Mit dieser Bemühung bekommt die Debatte um Kindergarten und Grundschule eine neue Dynamik. Doch nicht nur die frühkindliche Bildung steht im Mittelpunkt aktueller Debatten: Auch ist das Verhältnis von Elementar- und Primarbereich in Kritik geraten und damit

⁸ PISA steht für Programme for International Student Assessment und ist eine international standardisierte Leistungsmessung, die mit 15-jährigen Schüler_innen durchgeführt wird. Dabei werden die Bereiche Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundkompetenz erfasst (vgl. Baumert et. al. 2002, S. 11ff.).

zum Gegenstand der Bildungsdebatte geworden (vgl. Reyer 2006, S. 213f.). Dabei geht es nun nicht mehr um die bloße Kooperation der beiden Einrichtungen und die Gestaltung des Übergangs, sondern um ihre inhaltliche Anschlussfähigkeit zueinander (vgl. ebd.). „Beherrschende Themen der Frühpädagogik sind „Übergang“ (Transition), „Anschlussfähigkeit“ und „Kontinuität““ (Reyer 2015, S. 113)⁹. Zusammenfassend lassen sich die folgenden Reformschwerpunkte festhalten:

„Erstens geht es um *Strukturreform* der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich; zweitens geht es um die *Gestaltung des Übergangs* vom Elementar- zum Primarbereich und drittens um *curriculare Anschlussfähigkeit*.“ (Reyer & Franke-Meyer 2008, S. 898)

An dieser Stelle sei darauf hinzuweisen, dass die Reformschwerpunkte nur schwer voneinander zu trennen sind und die Übergänge zwischen ihnen sehr schwammig verlaufen. Eine differenzierte Betrachtung reicht daher nicht aus, dennoch sollen zum allgemeinen Verständnis die einzelnen Schwerpunkte kurz dargelegt werden: Während es bei der *Strukturreform* um „Förder motive“ (ebd.) geht, „deren Umsetzung die Mitwirkung beider Bildungsbereiche erfordert“ (ebd.), bezieht sich die *Gestaltung des Übergangs* auf die Vorbereitung der Kinder auf die Schule, durch z. B. Entlassungsrituale. Der Begriff des Übergangs wird dabei oft sehr weit gefasst und bezieht sich nicht nur auf die reine Übergangsgestaltung und -begleitung (vgl. ebd., S. 898f.). Der dritte und letzte Reformschwerpunkt versucht die Kontinuität von Bildungsprozessen und damit *curriculare Anschlussfähigkeit* von Kindergarten und Grundschule zu standardisieren: „Es geht dabei nicht darum, schulische Inhalte und Methoden in den Kindergarten zu bringen, sondern „schulbezogene Kompetenzen“ [...] zu identifizieren und zu fördern, welche die Kinder [...] schon in der frühen Kindheit entwickeln“ (ebd., S. 900).

⁹ Die Schwerpunktverlagerung liegt einem neuen Bildungsverständnis zu Grunde, welches am Ende des Kapitels erläutert wird.

3.1.1 Exkurs: Verändertes Bildungsverständnis

Die Verlegung des Schwerpunktes – von der Kooperation zur Anschlussfähigkeit – in der aktuellen Bildungsdebatte, hat nicht zuletzt mit einem veränderten Bildungsverständnis in der heutigen Zeit zu tun. Früher waren *Bildung* und *Lernen* Begriffe, die ausdrücklich der Schule vorbehalten waren. Dies ist heute anders: Die Bildungsbegriffe werden längst nicht mehr nur der Schule zugeschrieben, auch im Elementarbereich haben diese Einzug gefunden (vgl. Diller et. al. 2010, S. 11). Aktuelle Ergebnisse der Entwicklungspsychologie „machen [...] darauf aufmerksam, dass Entwicklungs- und Lernprozesse bei Kindern früh beginnen, aufeinander aufbauen und sich gegenseitig beeinflussen“ (Faust et. al. 2004, S. 7f.). Diese konstruktivistische Ansicht von Lernen macht Bildung zur „[zentralen] Schnittstelle“ (Friedrich 2005) der beiden Einrichtungen und hat „zu einer Annäherung des elementar- und grundschulpädagogischen Bildungsverständnisses geführt, bei der deutlich wurde, dass entscheidende Lernprozesse nicht erst im letzten Jahr vor der Einschulung stattfinden, sondern mit der Geburt beginnen“ (Diller et. al. 2010, S. 12). Daraus lässt sich schließen, dass der aktuellen Bildungsdebatte nicht mehr das „Verständnis von Schulanfang als »Stunde null«“ (Faust 2010, S. 53) zu Grunde liegt, sondern, dass Bildung als ein Prozess verstanden wird, der von Anfang an stattfindet.

3.2 Zwischenfazit

Auch wenn Kindergarten und Grundschule in Deutschland zu verschiedenen Subsystemen gehören – „die Kindertagesstätten zum Subsystem der *Sozialpädagogik* (Kinder- und Jugendhilfe) und die Grundschule zum Subsystem des obligatorischen *Pflichtbildungsbereichs*“ (Reyer 2015, S. 118) – sind sie durch ein „Dauerproblem der Gestaltung des Übergangs“ (Faust 2010, S. 43) und durch „einen füreinander anschlussfähigen Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (ebd.) miteinander verbunden. Durch diese Verbundenheit kommt es, dass wir uns in einer Phase einer erneuten Annäherung der beiden Einrichtungen befinden. Mierendorff spricht von einer „Zuspitzung eines bereits langanhaltenden Veränderungsprozesses“ (Mierendorff 2014, S. 31).

Die Forderungen im aktuellen Reformprozess greifen dabei die zuvor genannten Reformschwerpunkte auf: So finden sich Forderungen wieder die Bildungskonzepte beider Bildungseinrichtungen aufeinander abzustimmen, deren Angemessenheit zu überprüfen und so die Brüche im Bildungssystem zu überwinden (vgl. Fthenakis 2003, S. 13; Hacker 2004, S. 273; Mierendorff 2014, S. 31). Auch werden Forderungen laut, der Kindergarten müsse nicht nur seinen sozialintegrativen Charakter verlieren, sondern auch Distanz zur Eigenständigkeitsformel nehmen und seinen Bildungsauftrag innerhalb des Bildungssystem definieren, um anschlussfähige Bildungswege zu ermöglichen (vgl. Reyer & Franke-Meyer 2008, S. 901ff.; Diller et. al. 2010, S. 9; Mierendorff 2014, S. 31). Diese Forderungen verstärken die zu Beginn des Kapitels erwähnte Tendenz, dass es im aktuellen Reformprozess nicht mehr um die Frage geht „ob der Kindergarten der Schule vorarbeitet“ (Reyer 2015, S. 69) – denn das tut er „allein deswegen [...], weil er ihr vorangeht“ (ebd.) – „sondern *wie*“ (ebd.) er das tut. An dieser Stelle kommt man nicht daran vorbei, sich die Frage zu stellen, welche strukturellen und inhaltlichen Regelungen es in Deutschland zum Vorgehen des Kindergartens im Bezug auf die Grundschule gibt. Diese Frage soll im folgenden Kapitel ausführlich untersucht werden.

4 Die Strukturen von Kindergarten und Grundschule in Deutschland – Ein Strukturproblem?

Um die Frage zu beantworten, wie der Kindergarten der Grundschule vorausgeht und welche rechtlichen Regelungen es dazu gibt, muss der Blick zuerst auf die Strukturen und Aufgaben der Einrichtungen gerichtet werden. Es steht fest, dass die Zuordnung zu zwei unterschiedlichen Systemen den wohl größten strukturellen Unterschied der beiden Einrichtungen markiert. Doch auch in ihren Aufgaben und Aufträgen unterscheiden sie sich voneinander. Der Grundschule wird bereits seit der Entstehung des Schulwesens im 17. Jh. ein Bildungsauftrag zugeschrieben (vgl. Hacker 2004, S. 275). Sie ist heute fester Bestandteil des Bildungssystems in Deutschland und hat die Aufgabe, auf die weiterführenden schulischen Einrichtungen vorzuberei-

ten (vgl. Faust 2010, S. 43). Das zeigt sich vor allem daran, dass diese ein „gravierendes Zulieferungsproblem“ (Reyer 2015, S. 119) hätten, wenn die Grundschule wegfallen würde. Neben der Aufgabe auf das Nachfolgende vorzubereiten, verfolgt die Grundschule aber auch eigenständige Ziele und hat damit eine sog. Doppelaufgabe (vgl. Faust 2010, S. 43). Zu den zentralen Aufgaben der Grundschule gehören u. a. die Folgenden:

- Alle Kinder in ihrer „grundlegenden Bildung“ (ebd.) und der Entwicklung ihrer Lernbereitschaft zu unterstützen,
- sie bei der „Auseinandersetzung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung [zu stärken]“ (ebd.) und
- „ethische und soziale Werthaltungen [aufzubauen]“ (ebd., S 44).

Der Kindergarten, auf der anderen Seite, erfährt derweil ebenfalls Anerkennung im Bezug auf seinen Bildungscharakter und auf wichtige frühkindliche Lernprozesse im vorschulischen Alter (vgl. Diller et. al. 2010, S. 11). Auch der Besuch des Kindergartens gehört heutzutage „längst zu einem festen Bestandteil der Normalbiografie von Kindern vor der Schule“ (Rauschenbach 2010, S. 23). Doch rechtlich betrachtet ist der Kindergarten kein fester Bestandteil des Bildungssystems in Deutschland, sondern eine Einrichtung der öffentlichen Fürsorge – nicht zuletzt wegen seiner Entstehungsgeschichte (vgl. Reyer 2015, S. 7). Das zeigt sich vor allem daran, dass dem Kindergarten neben seinem Bildungsauftrag, auch ein Betreuungs- und Erziehungsauftrag zugeschrieben wird. Der Betreuungsauftrag ist dabei führend und hat sich – historisch betrachtet – durchgesetzt. In ihm kommt nicht nur der Haushaltsbezug (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) zum Tragen, sondern auch der Kindbezug (sozialintegrative Betreuung) (vgl. ebd., S. 37ff.). Er ist damit klar definiert. Unklar hingegen ist, wie der Bildungsbegriff im Bezug auf den Kindergarten definiert ist und was er impliziert, „denn was immer mit „Bildung“ gemeint ist, – sie macht den Kindergarten nicht zu einer Einrichtung des Bildungssystems“ (ebd., S. 40). Durch die ungenaue bzw. durch die *nicht vorhandene Definition des Bildungsbegriffes*

im Bezug auf den Kindergarten lässt sich dieser unterschiedlich auslegen und mit verschiedenen Forderungen in Zusammenhang bringen (vgl. ebd.).

4.1 Die verschiedenen Bildungsaufträge des Kindergartens – nach Jürgen Reyer

Durch die nicht spezifizierte Auslegung des Bildungsauftrages konnte dieser von verschiedenen Positionen und Gruppen sehr unterschiedlich interpretiert und ausgelegt werden. Den drei folgenden Auslegungen spricht Jürgen Reyer dabei eine besondere Bedeutung zu – sowohl aus historischer, wie aus aktueller Sicht (vgl. Reyer 2015, S. 7):

1. „Der sozialintegrative [...] Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag;
2. der eigenständige Bildungsauftrag;
3. der systemintegrative Bildungsauftrag.“ (ebd.).

Dabei ist allein der erste, der sozialintegrative Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag, rechtskräftig. Bei dem eigenständigen und dem systemintegrativen Bildungsauftrag handelt es sich lediglich um Forderungen in der aktuellen Bildungsdebatte (vgl. ebd., S. 7f.). Die Entstehung der einzelnen Bildungsaufträge und ihre historische, sowie gegenwärtige Bedeutung sollen im Folgenden vorgestellt werden.

4.1.1 Der sozialintegrative Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag

Der sozialintegrative Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag lässt sich bis in den Entstehungszeitraum der ersten vorschulischen Einrichtungen zurück verfolgen. Vorschulische Einrichtungen entstanden im Wesentlichen aus familienbezogenen und schulbezogenen Motiven (s. Kap. 2.1) (vgl. Reyer 2015, S. 16). Mit ihrem Aufkommen kam es zu der „Frage nach ihrer ordnungspolitischen Ressortierung und sozialstrukturellen Verortung“ (ebd.). Der Staat und vor allem konfessionelle Träger sprachen sich für eine Verortung in der öffentlichen Fürsorge aus und bestärkten damit Abgrenzungsmotive zum Bildungssektor (s. Kap. 2.1). Reyer betont, dass dadurch

sozialintegrative Funktionsbestimmungen vorherrschend waren (vgl. ebd., S. 17ff.). Neben dem Anliegen die Familie in Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsaufgaben¹⁰ zu unterstützen, lassen sich vor allem zwei Schwerpunkte der Funktionsbestimmung benennen: „Einerseits die Kinder nach trägerspezifischen Ordnungs- und Wertmaßstäben zu erziehen [...]; andererseits die familialen Haushalte von Betreuungsarbeit zu entlasten“ (ebd., S. 29). Reyer spricht von einem sozialintegrativen Doppelmotiv. Mit der Verordnung der öffentlichen Kleinkindererziehung im RJWG kam der – von Befürwortern des sozialintegrativen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrags sehr zu begrüßende – Nebeneffekt der strukturellen und systemischen Trennung vom Bildungssektor hinzu (vgl. ebd., S. 21ff.). „Diese Entscheidung und ihre Konsequenzen wirken bis heute nach“ (Reyer 2006, S. 115). An dieser Stelle sei hervorzuheben, dass die Begriffe *U3-/Ü3-Ausbau*, *Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz* und *Familienzentren* darauf hinweisen, dass der sozialintegrative Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag im derzeitigen Reformprozess (immer noch) weiter fortgeschrieben wird. Gleichzeitig werden vermehrt Stimmen laut, die appellieren, der Kindergarten müsse seine sozialpädagogische Herkunft und damit seinen Nothilfecharakter abstreifen (vgl. Friedrich 2005; Mierendorff 2014, S. 31).

4.1.2 Der eigenständige Bildungsauftrag

Der eigenständige Bildungsauftrag des Kindergartens ist im Wesentlichen durch zwei Abgrenzungsformeln gekennzeichnet. Reyer erläutert, dass er einerseits als *Emanzipationsformel* gegenüber der Familie zu verstehen ist: „Emanzipation aus der Bindung an familiale Defizite“ (Reyer 2015, S. 8). Andererseits lässt er sich als *Abwehrformel* gegenüber der Schule begreifen: „Abwehr von Forderungen, die aus dem obligatorischen Pflichtbildungssystem an den Kindergarten herangetragen werden könnten“ (ebd.). Mit anderen Worten:

¹⁰ Mit Bildung ist in diesem Zusammenhang soziales Lernen bzw. primäre Sozialisation gemeint (vgl. Reyer 2015, S. 7).

„„Eigenständig“ heißt erstens, dass dem Kindergarten ein eigener pädagogischer Wert *unabhängig von der sozialen Situation der Familie* zukommen soll; zweitens soll der Kindergarten nicht auf eine Zulieferungsfunktion für die Schule reduziert werden.“ (ebd., S. 41)

Die Eigenständigkeit richtet sich also einerseits gegen die Familie und steht dafür, „dass der Kindergarten nicht nur einen sozialpädagogischen *Betreuungsauftrag* habe, sondern auch einen pädagogischen *Bildungsauftrag* neben der Familie“ (Reyer & Franke-Meyer 2008, S. 889). Andererseits richtet sie sich gegen die Schule und betont, „dass der Bildungsauftrag nicht oder nicht in erster Linie als vorschulischer, d.h. auf die Schule bezogener Bildungsauftrag zu definieren sei“ (ebd.). Dabei handelt es sich zu keinem Zeitpunkt um eine „analytische Beschreibung der institutionellen und rechtlichen Wirklichkeit der Kindergärten“ (Reyer 2015, S. 61). Mehr ist die Formulierung des eigenständigen Bildungsauftrags als „*Selbstbeschreibung*“ (ebd.) zu verstehen.

An der Entstehung der Eigenständigkeitsformel¹¹ waren verschiedene Pädagog_innen und Erziehungswissenschaftler_innen beteiligt: Erika Hoffmann (1902-1995) spricht dem Kindergarten einen ausdrücklichen Bildungsmehrwehrt gegenüber der Familie zu. Außerdem setzt sie sich besonders stark für die Anerkennung der Eigenständigkeit des Kindergartens gegenüber der Schule ein und begründet dies wie folgt: „[Weil] wir zu erkennen glauben, dass die Vorschulzeit bestimmt sein muss von der kindlichen Eigenart des Erlebens“ (Hoffmann 1964/1968, S. 347 zit. in Reyher 2015, S. 55). Als weitere Vertreter_innen für die Eigenständigkeitsformel sind Lili Droscher (1871-1943), Aloys Fischer (1880-1937) und Elisabeth Blochmann (1892-1972) zu nennen (vgl. Reyher 2015, S. 55). Die Gründe zur Aufstellung der Eigenständigkeitsformel lassen sich zusammengefasst wie folgt darstellen:

¹¹ Die Begriffe *eigenständiger Bildungsauftrag* und *Eigenständigkeitsformel* werden synonym verwendet.

„Von der schulischen Seite nicht ernst genommen oder gar abgelehnt und von der Politik in den Fürsorgesektor geschoben entwickelte sich um den Kindergarten jene seltsame Eigenständigkeits-Rhetorik, die gegen Verfrühung und Verschulung zu Felde zog, auch wenn solches ernsthaft nicht zu befürchten war.“ (ebd., S. 59)

Aus heutiger Sicht betrachtet, handelt es sich bei der Eigenständigkeitsformel um eine „Leerformel“ (ebd., S. 63), dessen Inhalt nicht vorgegeben ist und daher beliebig ausgelegt werden kann. Das Problem ist darin zu verorten, dass der Bildungsmehrwert – der dem Kindergarten in der Eigenständigkeitsformel grundsätzlich zugesprochen wird – bis heute nicht empirisch belegt ist (vgl. ebd.). Es scheint so, als würden alte Debatten um die Eigenständigkeitsformel „zu neuem Leben [erwachen]“ (ebd., S. 64). Mit dem entscheidenden Unterschied, dass sich die Eigenständigkeit im Bezug auf die Familie gegenwärtig durchgesetzt hat – im Mittelpunkt der aktuellen Debatte steht die Eigenständigkeit gegenüber der Schule (vgl. Reyer & Franke-Meyer 2008, S. 889). Reyer beschreibt, dass sich im heutigen Reformprozess zwei Positionen gebildet haben: Die traditionalistische- und die Reformposition. Während die Traditionalisten die Eigenständigkeitsformel als Abwehrformel gegenüber der Schule einsetzen und sich von dieser klar abgrenzen wollen, setzen sich die Reformer dafür ein, eben diese Abgrenzungsmotive zu überwinden und Kontinuität zwischen den Einrichtungen herzustellen (vgl. ebd.).

4.1.3 Der systemintegrative Bildungsauftrag

Der systemintegrative Bildungsauftrag verfolgt das Ziel den Kindergarten als festen Bestandteil in das Bildungssystem zu integrieren (vgl. Reyer 2015, S. 70). Systemintegrative Forderungen hat es im historischen Verlauf bereits im 19. Jh. gegeben, diese sind jedoch gescheitert (s. Kap. 2.2.2). Um Systemintegration zu erreichen, stellen die Vertreter_innen dieser Position im aktuellen Reformprozess zwei Forderungen: „[Den] Kindergarten [erstens] aus dem sozialintegrativem Funktionszusammenhang zu lösen und [zweitens] als erste Stufe des Bildungssystems auszugestalten“ (ebd., S. 8).

Reyer fasst zusammen, dass die Konsequenz aus diesen Forderungen ein Zuständigkeitswechsel vom Sozialministerium zum Bildungsministerium wäre. Dabei schränkt er ein, dass der Kindergarten allein durch eine Systemüberführung nicht zu einer Bildungseinrichtung werden würde. Er braucht einen Bildungsmehrwert gegenüber den nachfolgenden Pflichtbildungseinrichtungen (vgl. ebd.). Ein Bildungsmehrwert lässt sich in diesem Fall wie folgt definieren:

- „Erstens muss der Kindergarten mehr vermitteln, als bloße sozialintegrative Einübung in weltanschauliche und konfessionelle Ausrichtungen“ (Franke-Meyer & Reyer 2015, S. 270).
- „Zweitens muss der Kindergarten mehr vermitteln, als im durchschnittlichen Familiensetting allein erreichbar wäre“ (ebd.).
- „Diese Bildungsmehrwerte bemessen sich drittens an einer erfolgreicheren Partizipation an den Bildungsangeboten des nachfolgenden Pflichtbildungsbereichs“ (ebd.).

Reyer kommt zu dem Schluss, dass wenn der Kindergarten einen so definierten Bildungsmehrwert aufweisen würde, er bildungssystemtauglich wäre und die bis jetzt vorherrschende sozialintegrative Funktionsbestimmung durch eine systemintegrative Funktionsbestimmung ersetzt werden könnte. Unter diesen Voraussetzungen würde sich auch eine Systemüberführung als sinnvoll erweisen (vgl. ebd., S. 269f.). Doch kritisiert Reyer auch, dass der Kindergarten bis heute ununterbrochen durch seine sozialintegrative Funktionsbestimmung gekennzeichnet ist und damit auch durch „Bildungssystemuntauglichkeit“ (ebd., S. 269). Im aktuellen Reformprozess werden die eben beschriebenen systemintegrativen Forderungen laut und setzen das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule damit in den Mittelpunkt der Debatten (vgl. Reyer 2015, S. 112).

4.2 Rechtliche Rahmenbedingungen von Kindergarten und Grundschule

Nach diesem thematischen Einstieg in die Bildungsaufträge von Kindergarten und Grundschule soll im weiteren Verlauf die rechtliche Einbettung dieser genauer betrachtet werden. Die Grundschule gehört in Deutschland zum Bildungssystem, sie unterliegt der Schulpflicht und ihre inhaltliche Ausgestaltung „ist nahezu ausschließlich Angelegenheit der Länder“ (KMK 2017, S. 16). Ihr wird ein Bildungsauftrag zugesprochen, der in Curricula und schulinternen Lehrplänen detailliert ausformuliert wird (vgl. ebd.). Auftrag und Aufgabe der Grundschule sind damit festgeschrieben. Ein Auszug aus dem Schulgesetz (SchulG) von Nordrhein-Westfalen soll das beispielhaft verdeutlichen:

„Die Grundschule umfasst die Klassen 1 bis 4. Sie vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, führt hin zu systematischen Formen des Lernens und legt damit die Grundlage für die weitere Schullaufbahn.“ (§ 11 Abs. 1 Satz 1-2 SchulG)

Der Kindergarten hingegen ist Teil der Kinder- und Jugendhilfe und wird im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) geregelt. Die jeweiligen Ausführungsgesetze der Länder sind darin eingebunden. Die Aufträge und Aufgaben des Kindergartens werden darin wie folgt formuliert:

„Der Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes.“ (§ 22 Abs. 3 Satz 1 SGB VIII)

Curricula und kindergarteninterne Lehrpläne, die vergleichbar mit denen der Grundschule wären (z. B. im Bezug auf ihren Verpflichtungsgrad) und in denen die Aufgaben des Kindergartens detailliert ausformuliert werden, gibt es – soweit mir ersichtlich – nicht. Schaut man sich die Möglichkeiten der Einrichtungen zur eigenen Auslegung und Gestaltung der Bildungsaufträge an, wird eines sehr deutlich: Der Bildungsauftrag der Grundschule ist klar

definiert, nicht verhandelbar und nicht auslegbar. Der Bildungsauftrag des Kindergartens hingegen ist weniger klar definiert und lässt sich (fast) beliebig auslegen. Wie das in der rechtlichen Umsetzung aussieht, soll im Folgenden genauer veranschaulicht werden.

In den Kindertagesstättengesetzen¹² der Bundesländer ist besonders die Auslegung des eigenständigen Bildungsauftrags weit verbreitet: Zehn von 16 Bundesländern beziehen sich auf diesen.¹³ Der Auszug aus dem Kinderbildungsgesetz (KiBiz) von Nordrhein-Westfalen soll an dieser Stelle als Beispiel dienen: „Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege haben einen *eigenständigen* Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag“ (§ 3 Abs. 1 Satz 1 KiBiz; Herv. durch Verf.). Neben Nordrhein-Westfalen beziehen sich auch Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, das Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein auf die Eigenständigkeitsformel. Nur zwei Bundesländer betonen ausschließlich die sozialintegrative Auslegung des Förderauftrags des Kindergartens: Hamburg und Berlin. Eine Formulierung der Eigenständigkeitsformel findet sich in ihnen nicht wieder. Das Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG) formuliert den Förderauftrag beispielweise wie folgt: „Tageseinrichtungen fördern, ergänzen und unterstützen als *sozialpädagogische Einrichtungen* die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie durch alters- und entwicklungsgemäße pädagogische Angebote“ (§ 2 Abs. 1 Satz 1 KibeG; Herv. durch Verf.). Neben eigenständigen und sozialintegrativen Auslegungen finden sich auch Bundesländer wieder, die dem Förderauftrag der Kindergärten keine genaue Auslegung zuschreiben, sondern diesen aus dem SGB VIII ohne eine eigene Interpretation übernehmen, wie etwa Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Thüringen. Das Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG) sticht von allen sechzehn Bundesländern besonders hervor. In ihm findet sich weder

¹² Der Begriff *Kindertagesstättengesetze* wird als Sammelbegriff für alle Ausführungsgesetze der Bundesländer benutzt.

¹³ Eine Auflistung aller Auslegungen des Förderauftrags befindet sich in Anhang 1 „Auslegungen des Förderauftrags in den Kindertagesstättengesetzen der Bundesländer“.

eine Betonung des eigenständigen Bildungsauftrags, noch eine Betonung des sozialintegrativen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrags wieder. Stattdessen wird der Förderauftrag wie folgt ausgelegt:

„Der *ganzheitliche* Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag dient vor allem

1. dem Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen wie der Selbständigkeit, der Verantwortungsbereitschaft und der Gemeinschaftsfähigkeit, der Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen, Kulturen und Lebensweisen sowie gegenüber behinderten Menschen und
2. der Ausbildung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere zum Erwerb von Wissen und Können, einschließlich der Gestaltung von Lernprozessen.

[...] Die Arbeit in den Einrichtungen soll sich am aktuellen Erkenntnisstand der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und Entwicklungsphysiologie sowie der Familien- und Bildungsforschung orientieren.“ (§ 2 Abs. 2 Satz 1 u. 4 SächsKitaG; Herv. durch Verf.)

Durch die Formulierung eines ganzheitlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags grenzt sich das Sächsische Gesetz nicht nur durch eine andere Auslegung des Förderauftrags von allen anderen Bundesländern ab. Es spricht dem Kindergarten außerdem einen Bildungsauftrag im Bezug auf soziale, geistige und körperliche Kompetenzen zu. Welches Wissen und Können genau unter diese Kompetenzen fällt, wird jedoch nicht ausgeführt. Des Weiteren wird die Orientierung an der Entwicklungspsychologie und -physiologie, sowie der Familien- und Bildungsforschung erwähnt. Diese Orientierung lässt sich – soweit mir ersichtlich – in keinem anderen Kindertagesstättengesetz wiederfinden. Insgesamt zeigt sich, dass sich die deutliche Mehrheit der Bundesländer auf den eigenständigen Bildungsauftrag beruft. Doch nicht nur die Tendenz zur Formulierung der Eigenständigkeitsformel zeigt sich in den Gesetzen der Bundesländer. Auch ist die Tendenz

zu beobachten, dass immer mehr Bundesländer kooperative Abstimmungen im Bezug auf die Schule formulieren. Dabei handelt es sich um Ausformulierungen zu der im SGB VIII formulierten Aufforderung zur Sicherstellung einer Zusammenarbeit „mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern“ (§ 22a Abs. 2 SBG VIII). Wie die einzelnen Bundesländer diese Zusammenarbeit gesetzlich formulieren und ausgestalten, soll im Folgenden dargestellt werden.

4.2.1 Regulierungen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule in den Kindertagesstättengesetzen

Wirft man einen Blick in die Kindertagesstättengesetze der einzelnen Bundesländer und untersucht diese auf Vorgaben oder Empfehlungen zur Ausgestaltung des Verhältnisses zur Grundschule, wird folgendes deutlich: In (fast) allen Kindertagesstättengesetzen befinden sich Aussagen zur Gestaltung des Verhältnisses.¹⁴ Diese fallen im Detail jedoch sehr unterschiedlich aus. In fünf Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Thüringen) werden zwar Aussagen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule getroffen (wenn auch z. T. nur sehr knappe), diese beziehen sich jedoch lediglich auf die Zusammenarbeit beim Übergang von der einen in die andere Einrichtung. Beispielfhaft sei folgender Auszug aus dem Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG) von Berlin genannt: „Der Übergang zur Schule soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule unterstützt werden“ (§ 1 Abs. 4 Satz 2 KitaFöG). Bei weiterer Betrachtung fällt auf, dass Brandenburg und Hamburg neben der Aufforderung zur Zusammenarbeit beim Übergang, einen Passus eingebaut haben, der besagt, dass Kindertageseinrichtungen die Kinder in einer geeigneten Form *auf die Grundschule vorbereiten* sollen. An dieser Stelle wird der schulvorbereitende Charakter der Kindertageseinrichtung anerkannt. Es ist jedoch nicht zu erkennen, in welcher Form und in

¹⁴ Eine Auflistung aller Aussagen zur Verhältnisgestaltungen befindet sich in Anhang 2 „Regelungen zur Zusammenarbeit mit Grundschulen in den Kindertagesstättengesetzen der Bundesländer“.

welchem Ausmaß die Kinder auf die Schule vorbereitet werden sollen. Doch nicht alle Bundesländer handeln die Zusammenarbeit der beiden Einrichtungen so knapp ab: Sieben Bundesländer (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) treffen deutlich detailliertere Aussagen zur Gestaltung des Verhältnisses und zur Zusammenarbeit mit der Grundschule. Von diesen sieben stechen besonders Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen hervor. Im KiBiz von Nordrhein-Westfalen wird der Kooperation von Kindergarten und Grundschule sogar ein eigener Paragraf eingeräumt (§ 14b Zusammenarbeit mit der Grundschule). Darin wird die Zusammenarbeit wie folgt beschrieben:

„Zur Sicherung gelingender Zusammenarbeit und zur Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich gehören insbesondere

1. eine kontinuierliche gegenseitige Information über die Bildungsinhalte, -methoden und -konzepte,
2. die Kontinuität bei der Förderung der Entwicklung der Kinder,
3. regelmäßige gegenseitige Hospitationen,
4. die für alle Beteiligten erkennbare Benennung fester Ansprechpersonen in beiden Institutionen,
5. gemeinsame (Informations-) Veranstaltungen für die Eltern und Familien der Kinder,
6. gemeinsame Konferenzen zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule und
7. gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Fach- und Lehrkräfte.“ (§ 14b Abs. 2 KiBiz)

Die Zusammenarbeit bezieht sich dabei nicht nur auf eine Kooperation im letzten Kindergartenjahr und auf die Übergangsgestaltung. Im Gegenteil, es wird eine enge, intensive und frühzeitige Kooperation mit der Grundschule empfohlen, die neben der Übergangsgestaltung auch gemeinsame Konferenzen, Fort- und Weiterbildungen und einen gegenseitigen Austausch über

die Bildungskonzepte beinhalten soll. Auch eine Abstimmung im Bezug auf die Methodik und die Bildungsinhalte wird empfohlen. Ähnlich detailreiche Ausführungen lassen sich im Kindertagesförderungsgesetz (KiföG) von Mecklenburg-Vorpommern finden:

„Die Kindertagesförderung hat den Auftrag, den Übergang der Kinder in die Grundschule gezielt vorzubereiten, zu begleiten und mitzugestalten. Dazu sollen die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen, die Tagespflegepersonen und die Lehrkräfte der Grundschulen in einem gleichberechtigten, partnerschaftlichen Verhältnis zusammenarbeiten und nach Möglichkeit in geeigneten Bereichen an gemeinsamen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollen Kooperationsvereinbarungen sein.“ (§ 1 Abs. 4 Satz 2-4 KiföG)

Die Kooperationsinhalte, die bereits im KiBiz von Nordrhein-Westfalen genannt werden, ergänzt das KiföG von Mecklenburg-Vorpommern um die Empfehlung einer konkreten Formulierung einer Kooperationsvereinbarung mit der Grundschule. Zuletzt sei das Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG) anzuführen. Dieses sticht vor allem mit folgendem Satz hervor: „Die regelmäßige Gestaltung von Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen hat dem Übergang in die Schule Rechnung zu tragen“ (§ 2 Abs. 3 Satz 1 SächsKitaG). Die Kindertageseinrichtung soll nicht nur Bildungsangebote anbieten, sondern soll diese so gestalten, dass sie dem „Übergang in die Schule *Rechnung* [...] *tragen*“ (ebd.; Herv. durch Verf.). Das heißt, dass sie die Kinder auf die folgende Bildungseinrichtung vorbereiten. Das Sächsische Gesetz spricht sogar von einem „Schulvorbereitungsjahr“ (ebd. Satz 2) und nennt eine Handvoll Kompetenzen (sprachliche Kompetenzen, Grob- und Feinmotorik, Wahrnehmungsförderung und Sinnesschulung der Aufmerksamkeit), die die Kinder in diesem Jahr erlernen sollen. Auch wird die Möglichkeit geboten zusätzliches Personal zur Schulvorbereitung hinzuzuziehen. Die dadurch ent-

stehenden Kosten haben die „Gemeinden vom Freistaat Sachsen“ (ebd. Satz 4) zu erstatten. Die Formulierungen, die im Sächsischen Gesetz getroffen werden, unterstützen die Zusammenarbeit und damit die Annäherung von Kindergarten und Grundschule sehr. Gleiches lässt sich über das KiBiz von Nordrhein-Westfalen und das KiföG von Mecklenburg-Vorpommern behaupten. Der Vergleich der Kindertagesstättengesetze sollte verdeutlichen haben, dass in Deutschland je nach Bundesland sehr unterschiedlich mit dem Verhältnis und der Zusammenarbeit mit der Grundschule umgegangen wird. Eine Sache haben jedoch alle Kindertagesstättengesetze gemeinsam: Überall handelt es sich um knappe Soll-Bestimmungen, die lediglich als Empfehlung ausgesprochen werden. Kein Bundesland verpflichtet den Kindergarten zur Zusammenarbeit mit der Grundschule.

4.2.2 Regulierungen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule in Schulgesetzen

Auch in den Schulgesetzen der Bundesländer finden sich nicht selten nur Empfehlungen zur Zusammenarbeit mit den Kindergärten.¹⁵ Insgesamt lässt sich die Aussage treffen, dass genau so viele Schulgesetze wie Kindertagesstättengesetze das Thema der Zusammenarbeit ziemlich knapp abhandeln und sich dabei meist nur auf den Übergang beschränken. Bei einem direkten Vergleich fällt jedoch Folgendes auf: Oftmals setzt sich ein Bundesland im jeweiligen Kindertagesstättengesetz sehr intensiv mit der Kooperationsgestaltung auseinander, während das Thema im dazugehörigen Schulgesetz mit einem Satz abgehandelt wird (z. B. Bayern). Gleiches lässt sich auch andersherum beobachten: Die Kooperationsgestaltung wird im Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes sehr ausführlich beschrieben, während das Thema im dazugehörigen Kindertagesstättengesetz nur beiläufig erwähnt wird (z. B. Saarland). An dieser Stelle alle Schulgesetze der Bundesländer vorzustellen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit

¹⁵ Eine Auflistung aller Aussagen zur Verhältnisgestaltungen befindet sich in Anhang 3 „Regelungen zur Zusammenarbeit mit Kindergärten in den Schulgesetzen der Bundesländer“.

überschreiten. Es wird sich daher auf die Bundesländer beschränkt, die im vorangehenden Kapitel besonders herausgestochen sind: Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen. Zusätzlich wird auf das Schulgesetz von Thüringen eingegangen, da es eine Besonderheit aufweist, die in keinem anderen Schulgesetz zu finden ist.

Wirft man einen Blick in das Schulgesetz (SchulG) von Nordrhein-Westfalen findet man unter § 5 „Öffnung von Schule, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern“ eine eher ungenaue Formulierung zur Kooperation von Grundschule und Kindergarten: „Die Schule wirkt mit Personen und Einrichtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen“ (§ 5 Abs. 1 SchulG NRW). Hier wird die eben beschriebene Abweichung zwischen Kindertagesstättengesetz und Schulgesetz eines Bundeslandes sehr deutlich. Das KiBiz von Nordrhein-Westfalen beschreibt die Zusammenarbeit mit der Grundschule sehr ausführlich und detailliert (s. Kap. 4.2.1). Das Schulgesetz besagt zwar, dass die Grundschule mit Kindertageseinrichtungen „bei der Gestaltung des Übergangs“ (ebd.) zusammenarbeiten soll, doch ist diese Zusammenarbeit nicht spezifiziert. Bedenkt man die Konsequenzen dieser nicht spezifizierten Aussagen (SchulG NRW) auf der einen, und der spezifizierten Aussagen (KiBiz NRW) auf der anderen Seite, ergibt sich folgende Schwierigkeit: Es wird keine gemeinsame Basis für eine Kooperation der beiden Einrichtungen geschaffen. Eher das Gegenteil ist der Fall. Das Thema wird mit komplett unterschiedlichen Erwartungen angegangen. Problematisch erscheint das vor allem im Bezug auf die Umsetzung der Kooperation in der Praxis. Ähnliche Differenzen lassen sich im Schulgesetz (SchulG) von Mecklenburg-Vorpommern entdecken:

„Die Grundschule knüpft an die vorschulischen Erfahrungen sowie individuellen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler an [...]. Die Grundschulen gewährleisten durch eine enge Zusammenarbeit mit den Kindertageseinrichtungen den bestmöglichen Übergang in

den schulischen Bildungsgang. Sie legen die Grundsätze und Maßnahmen dieser Zusammenarbeit in ihrem Schulprogramm fest.“ (§ 13 Abs. 2 SchulG M-V)

Das Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern erkennt nicht nur die „vorschulischen Erfahrungen“ (ebd.) der zukünftigen Schüler_innen an, sondern spricht sich auch für eine „enge Zusammenarbeit“ (ebd.) aus. Hier ist kritisch anzumerken, dass das Hauptaugenmerk nur auf der Übergangsgestaltung liegt und nicht einmal diese inhaltlich beschrieben wird. Verglichen mit dem Kindertagesstättengesetz von Mecklenburg-Vorpommern zeigt sich genau in diesem Punkt die Differenz der beiden Gesetze. Während im Kindertagesstättengesetz die Kooperation über die reine Übergangsgestaltung hinausgeht und relativ genaue Formulierungen zum Inhalt der Kooperation getroffen werden, bezieht sich das Schulgesetz nur auf den Übergang ohne weitere inhaltliche Ausführungen. Ähnlich wie das Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern erkennt auch das Sächsische Schulgesetz (SächsSchulG) vorschulische Bildungsprozesse im Kindergarten an: „Sie [die Grundschule] setzt dabei auch die in den Kindertageseinrichtungen in Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans eingeleiteten Bildungs- und Erziehungsprozesse fort“ (§ 5 Abs. 1 Satz 3 SächsSchulG). Darüber hinaus empfiehlt Sachsen, dass die Grundschulen „mit Kindergärten zumindest ihres Schulbezirks“ (ebd. Abs. 4) zusammenarbeiten und verpflichtet sie des Weiteren „sich gegenseitig bei der Förderung insbesondere der kognitiven, sprachlichen, emotionalen und sozialen sowie körperlich-motorischen Entwicklung der Kinder zu unterstützen“ (ebd. Abs. 5 Satz 1). Hier zeigt sich, dass Sachsen sich nicht nur auf die Übergangsgestaltung bezieht, sondern die Kooperation darüber hinaus in den Blick nimmt. Dabei wird nicht nur die Verpflichtung zur gegenseitigen Unterstützung zur Entwicklung genannter Kompetenzen formuliert. Auch finden sich Umsetzungsvorschläge, wie diese Unterstützung aussehen könnte: „Einsicht in die Entwicklungsdokumentation eines Kindes nehmen“ (ebd. Abs. 5 Satz 2) oder „den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes in der Kindertageseinrichtung erheben“ (ebd.). Auch wenn diese Umsetzungsvorschläge bei genauerem Hinschauen

nicht sehr besonders erscheinen, sind sie – betrachtet man alle Schulgesetze der Bundesländer – mit eine der genauesten Ausführungen, die sich auf Schulgesetz-Seite zur Kooperationsgestaltung mit dem Kindergarten finden lassen. Auch bei den hier vorgestellten Schulgesetzen handelt es sich – soweit mir ersichtlich – wie bei den Kindertagesstättengesetzen um bloße Empfehlungen, wenn es um die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten geht. Das einzige Schulgesetz, das aus diesem Schema ausbricht ist das Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG). Im Thüringer Schulgesetz findet sich keine Empfehlung oder knappe Soll-Bestimmung wieder. Thüringen formuliert eine klare Verpflichtung zur Zusammenarbeit der beiden Einrichtungen und ist damit das einzige Bundesland:

„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag *verpflichtet* die Schulen insbesondere bei der Einschulung, [...] zu einer engen Zusammenarbeit [...] mit den vorschulischen Einrichtungen und mit außerschulischen Einrichtungen, die an der Bildung und Erziehung beteiligt sind.“ (§ 2 Abs. 4 ThürSchulG; Herv. durch Verf.)

Auch wenn Thüringen sich, wie zuvor in anderen Gesetzestexten kritisiert, „insbesondere“ (ebd.) auf die Einschulung, also auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, konzentriert, sticht es durch die Formulierung einer Verpflichtung positiv heraus. Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass auch hier Abweichungen zum dazugehörigen Kindertagesstättengesetz aufzuweisen sind. Im Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz (ThürKitaG) findet sich statt einer Verpflichtung nur eine knappe Soll-Bestimmung wieder. Dies erscheint sehr widersprüchlich.

4.3 Zwischenfazit

Die vorliegende Analyse der Strukturen und Rahmenbedingungen von Kindergarten und Grundschule sollte verdeutlicht haben, dass es sich in Deutschland um eine Situation handelt, die durch Beliebigkeit gekennzeichnet ist. Während der Bildungsauftrag der Grundschule in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer klar – und überwiegend einheitlich – im Bil-

dungssystem definiert ist, kann man das vom Bildungsauftrag des Kindergartens nicht behaupten. Fthenakis beschreibt die Situation des vorschulischen Bereichs als „auffallende Inkonsistenz“ (Fthenakis 2004, S. 15) und führt weiter aus: „So finden sich eine starke Regulierung, was Finanzen und Verwaltungsvorschriften betrifft auf der einen Seite und eine (fast) totale Deregulierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags auf der anderen Seite“ (ebd.). Bei einer genaueren Betrachtung der verschiedenen Formulierungen des Bildungsauftrags in den Kindertagesstättengesetzen wurde deutlich, dass jedes Bundesland diesen nach Belieben auslegen und – bei Wunsch – um weitere Aspekte ergänzen und ausschmücken kann. Doch auch die einzelnen Auslegungen, z. B. die *eigenständige* Auslegung des Bildungsauftrags, sind inhaltlich nicht ausreichend ausformuliert und erinnern eher an oberflächliche Regelungen. Das hat zur Folge, dass letztendlich jeder Träger, jeder Kindergarten, wenn nicht sogar jede Fachkraft „die letzte Entscheidung für die Qualität der Bildung und Erziehung unserer Kinder autonom [trifft] und [verantwortet]“ (ebd.). Auch die OECD Starting Strong Studie (November 2004) kritisiert „das *"Fehlen einer langfristigen und schlüssigen Perspektive"* für unsere Kindergärten“ (Friedrich 2005). Um der Beliebigkeit entgegenzuwirken bedarf es also einer Konkretisierung des Bildungsauftrags der Kindergärten „in Bezug auf Inhalte und Qualität“ (ebd.). Diese Problematik wird in der aktuellen Bildungsdebatte vor allem durch die Diskussion über Eigenständigkeit und Anschlussfähigkeit verstärkt. In den Gesetzgebungen der Kindergärten finden sich zum Teil durchaus anschlussfähige Formulierungen wieder, die das Potenzial dazu hätten Bildungskontinuität herzustellen (z. B. Nordrhein-Westfalen). Andererseits findet sich jedoch auch in zehn von sechzehn Bundesländern, darunter auch Nordrhein-Westfalen, die Eigenständigkeitsformel des Kindergartens wieder. Dies mag vorerst nicht problematisch erscheinen. Bedenkt man jedoch, „dass die Eigenständigkeitsformel als Abgrenzungsformel zur Schule und zur Familie entstanden ist und immer noch so verstanden wird, dann scheint die gleichzeitige Forderung nach Anschlussfähigkeit an die Schule doch einigermaßen merkwürdig“ (Franke-Meyer 2016b, S. 498). Betrachtet man

das Problem aus dieser Perspektive, stellt sich die Frage, ob ein Festhalten an der Eigenständigkeitsformel im aktuellen Reformprozess nicht eher hinderlich als hilfreich ist – diese Frage soll im Fazit dieser Arbeit abschließend beantwortet werden. Neben der Widersprüchlichkeit von Eigenständigkeit und Anschlussfähigkeit gibt es weitere Schwachstellen in den Gesetzgebungen von Kindergarten und Grundschule. Und zwar, mit Ausnahme des Thüringer Schulgesetzes, in allen Bundesländern. Hacker betitelt die Regelungen zur Kooperation als „Notlösung“ (Hacker 2004, S. 279) und betont, dass „unterschiedliche Verbindlichkeiten zu erkennen sind“ (ebd.). Des Weiteren fällt auf, dass alle Gesetzgebungen nur Empfehlungen zur äußerlichen Kooperation formulieren. Genau darin liegt das Problem, das Hacker sehr treffend beschreibt:

1. „Empfehlungen sind nicht das geeignete bildungspolitische Instrument, um Reformen in Gang zu setzten, weil sie das Signal nicht enthalten, dass sie wirklich gewollt sind.
2. Die Empfehlung war letztlich [und ist es immer noch] ohne Programm, das inhaltliche Schwerpunkte setzte und hinreichend konkret war.
3. [...] Die Akteure der beiden Institutionen haben nicht nur eine unterschiedliche berufliche Sozialisation, sie agieren nach institutionseigenen subjektiven Theorien und haben daher ungünstige Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit.“ (ebd., S. 280)

Hier ist außerdem der Gedanke aufzugreifen, dass die nicht einheitliche Formulierung der Kooperationsgestaltung in Schulgesetzen und Kindertagesstättengesetzen eines Bundeslandes dieses Problem enorm verschärft und es bei der Umsetzung der Kooperationsmaßnahmen zu unterschiedlichen, gegenseitigen Erwartungen führen kann. So befinden wir uns in Deutschland in einer Situation, in der sich weiterhin „auf der Verwaltungsebene, der Schulverwaltung und des Jugendamtes oder noch höher des Kultusministeriums und des Sozialministeriums zwei Lager und zwei Welten [gegenüberstehen], die nur schwer zusammenfinden“ (ebd., S. 283). Daraus geht her-

vor, dass Kindergarten und Schule in Deutschland durch „ein tiefes gegenseitiges Unverstehen“ (Diskowski 2009) und scheinbar unvereinbare Strukturen geprägt sind.

5 Lösungsansätze im aktuellen Reformprozess

Um dem gegenseitigen Unverstehen von Kindergarten und Grundschule in Deutschland entgegenzuwirken, wurden in den letzten Jahren verschiedene Projekte, Maßnahmen und Instrumente auf den Weg gebracht. Im Bezug auf den Reformschwerpunkt *Gestaltung des Übergangs* sind zahlreiche Kooperationsmaßnahmen und -projekte zu nennen, die seit Beginn der derzeitigen Bildungsdebatte entstanden sind. Doch auch im Bezug auf den Reformschwerpunkt *curriculare Anschlussfähigkeit* sind Entwicklungen zu vermerken, die es so zuletzt zu DDR-Zeiten gegeben hat (vgl. Franke-Meyer 2016a): Die Entstehung von Bildungsplänen für den Elementarbereich. Auf diese beiden Entwicklungen soll in diesem Kapitel genauer eingegangen werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf ihrem Potenzial zur Herstellung von inhaltlicher Anschlussfähigkeit.

5.1 Kooperationsmodelle von Kindergarten und Grundschule

Um der großen Kluft zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich entgegenzuwirken, stehen Kooperationsmaßnahmen zwischen den beiden Einrichtungen seit einigen Jahren „wieder relativ weit oben auf der bildungspolitischen Agenda“ (Strätz et. al. 2010, S. 251). Seit dem Beginn des aktuellen Reformprozesses entstanden bundesweit verschiedene Kooperationsprojekte, die das Ziel verfolgen die Annäherung von Elementar- und Primarbereich zu unterstützen. An dieser Stelle alle entstandenen Projekte und Modellversuche vorzustellen, würde den Rahmen dieser Arbeit übertreffen. Im Folgenden sollen beispielhaft zwei Modellversuche vorgestellt werden:

Das Verbundprojekt *TransKiGs* wurde 2004 ins Leben gerufen. Von 2006 bis 2009 wurde es in fünf Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) umgesetzt (vgl. Lenkungsgruppe *TransKiGs* 2009, S. 11). Das Projekt verfolgte das Ziel „die Bildungs- und

Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu stärken und den Übergang zwischen den beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern“ (Schmidt 2010, S. 273). Der Schwerpunkt lag dabei „auf der Entwicklung von transferfähigen Strukturen, Strategien und Instrumenten zur Gestaltung des Übergangs“ (Lenkungsgruppe TransKiGs 2009, S. 9). Neben Maßnahmen, die die Gestaltung des Übergangs verbessern und die Kinder bei demselben unterstützen sollten, wurde auch auf Maßnahmen geschaut, die „die Anschlussfähigkeit von Bildungsinhalten und pädagogischen Methoden“ (Schmidt 2010, S. 274) herbeiführen sollten. Die Kooperationsangebote sollten über „die Form der klassischen Schnuppertage“ (ebd., S. 276) hinausgehen, indem verstärkt darauf geachtet wurde „Bildungsinhalte auf eine entwicklungsangemessene Form zu vermitteln“ (ebd., S. 276f.). Man erhoffte sich durch die Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, durch z. B. institutionsübergreifende Rahmenkonzepte oder durch gemeinsames Handeln in der Praxis, den bisherigen Bildungsbruch zwischen Elementar- und Primarbereich zu schließen (vgl. Lenkungsgruppe TransKiGs 2009, S. 10f.). Es wurde also nach Wegen gesucht, wie Kindergärten und Grundschulen „systematisch miteinander vernetzt werden können“ (ebd., S. 8). Die Umsetzung der Ziele erfolgte in den teilnehmenden Bundesländern auf sehr unterschiedlichen Wegen: „Aus dieser Vorgehensweise resultiert ein eher explorativer Charakter des gesamten Verbundprojektes, in dem vielfältige Instrumente und zum Teil auch strategisch unterschiedlich verortete Konzepte entstanden“ (ebd.). Die Reichweite, Stärke und Dauer der Kooperationsmaßnahmen variierten daher von Bundesland zu Bundesland (vgl. ebd., S. 11). Insgesamt nahmen 88 Kindergärten und 49 Grundschulen an dem Verbundprojekt *TransKiGs* teil (vgl. ebd.).

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm *ponte* (Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen) startete 2004 und wurde 2008 beendet (vgl. DKJS & INA 2007, S. 11; Hildebrandt et. al. 2010, S. 258). Im Mittelpunkt des Programms stand die nachhaltig wirksame Gestaltung von Bildungssituationen. Dabei verfolgte *ponte* die Absicht die Gemeinsamkeiten von Kindergarten und Grundschule zu verstärken, indem die Einrichtungen

dazu animiert wurden, Bildungsprozesse nicht mehr nach Einrichtung isoliert zu betrachten, sondern als Kontinuum zu begreifen (vgl. DKJS & INA 2007, S. 9f.; Piper et. al. 2007, S. 15). Dieses Umdenken sollte durch die folgende Grundannahme von *ponte* auf den Weg gebracht werden: „Vertrauensvoller, kritischer Dialog und gemeinsam durchdachtes pädagogisches Handeln gehören zusammen“ (DKJS & INA 2007, S. 10). *Ponte* verfolgte also das Ziel durch „einen systematischen Dialog zwischen Erzieher/-innen und Grundschullehrer/-innen [...] die Grenzen zwischen diesen Kulturen abzubauen“ (Piper et. al. 2007, S. 15). Die Umsetzung dieser Ziele erfolgte in sog. Tandems. Ein Tandem bestand dabei aus einer Grundschule und einem oder mehreren Kindergärten. Durch einen kontinuierlichen Dialog zwischen den Einrichtungen und durch einen/eine Moderator_in, der/die bei diesem beratend zur Seite stand, sollten die Einrichtungen dazu angeregt werden, sich gegenseitig mit ihrer pädagogischen Arbeit und ihren zu Grunde liegenden Bildungsverständnissen auseinanderzusetzen (vgl. Piper et. al. 2007, S. 15f.). Außerdem sollten „Stolpersteine“ (Hildebrandt et. al. 2010, S. 262), wie z. B. Unterschiede in den fachlichen Grundlagen, durch die Herstellung von Transparenz auf beiden Seiten aus dem Weg geräumt werden (vgl. ebd.). In diesen Dialog wurden von Anfang an auch die Schul- und Jugendämter mit einbezogen. Das Programm erhoffte sich davon eine langfristige Auswirkung des Projektes (vgl. Piper et. al. 2007, S. 16). An dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm *ponte* nahmen vier Bundesländer (Brandenburg, Berlin, Sachsen und Rheinland-Pfalz) teil. Die Grundstruktur des Projektes wurde in allen Bundesländern einheitlich gestaltet. Insgesamt haben 39 Kindergärten und 25 Grundschulen in 25 Tandems kooperativ zusammengearbeitet (vgl. DKJS & INA 2007, S. 11 u. 58f.).

Beide hier vorgestellten Kooperationsmodelle haben Ziele formuliert, die Anschlussfähigkeit und Bildungskontinuität zwischen Elementar- und Primarbereich herstellen sollten. Ebenfalls betonten beide Modelle, dass sie dabei nicht nur äußerliche Kooperationen, sondern auch entwicklungsbezogene Kooperationen herbeiführen möchten. Das zentrale Problem der Kooperationsmodelle zeigt sich jedoch erstens darin, dass nur ausgewählte Ein-

richtungen einbezogen werden und zweitens, dass sie auf einen gewissen Zeitraum begrenzt sind. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob solche Kooperationsmodelle das richtige Instrument sind um anschlussfähige Bildungsprozesse *nachhaltig und flächendeckend* einzuführen. Weitere Untersuchungen, die zeigen, ob die beteiligten Kindergärten und Grundschulen noch immer miteinander kooperieren und ob auch nach Beendigung der Projekte neue Einrichtungen dazu kamen, wären interessant.

5.2 Übergreifende Bildungspläne der Bundesländer

Um der Problematik der großen Beliebigkeit und Vielfalt in Kindergärten entgegenzuwirken, wurden alle Bundesländer durch einen Beschluss der Jugendministerkonferenz (2002) dazu aufgefordert sog. *Bildungspläne* zu entwerfen und zu veröffentlichen (vgl. Franke-Meyer 2016a). Denn nach Auffassung der Jugendministerkonferenz kann der Bildungsauftrag der Kindergärten nur erfüllt werden, wenn dieser einem „umfassenden strukturellen, personellen und pädagogischen [Konzept]“ (Jugendministerkonferenz 2002) unterliegt. Alle Bundesländer kamen dieser Aufforderung nach und veröffentlichten zwischen 2002 und 2006 eigene Bildungspläne (vgl. Franke-Meyer 2016a). Der Kern aller Bildungspläne liegt – neben Ausführungen zum Bildungsverständnis und konzeptuellen Darstellungen – in den Bildungsinhalten (vgl. Diskowski 2009, S. 54):

„Die Bildungspläne erhalten mehr oder weniger differenzierte Auflistungen von Bildungsdimensionen bzw. -bereichen [...]. Dazu gehören in der Regel Sprache und Literacy, Motorik und Gesundheit, naturwissenschaftliche und mathematische Elementarbildung, musikalische und künstlerisch-gestaltende Bildung, ethisch-religiöse und soziokulturelle Bildung, Bereiche also, die sich auch in den Lehrplanwerken der Grundschulen finden.“ (Reyer 2015, S. 116f.)

Nicht nur die Bildungsinhalte lassen eine Anschlussfähigkeit zur Grundschule erkennen. Einige Bildungspläne beziehen sogar die Kinder im Schulalter mit ein: Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und

Thüringen beziehen ihre Bildungspläne nicht nur auf Kinder im Alter von null bis sechs Jahren, sondern auf Kinder im Alter von null bis zehn bzw. achtzehn Jahren. Damit betrachten sie nicht nur den Elementarbereich, sondern auch den nachfolgenden Primarbereich (s. Tabelle 1).

An wen sind die Bildungspläne adressiert?	
<p><u>Hessen:</u> Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen.</p>	<p><u>Thüringen:</u> Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen.</p>
<p><u>Nordrhein-Westfalen:</u> Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.</p>	<p><u>Mecklenburg-Vorpommern:</u> Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.</p>

Tabelle 1: Namen der übergreifenden Bildungspläne. Quelle: Erstellt durch Verfasser.

Während früher „in diesen Plänen keine besonderen Bemühungen erkennbar“ (Diskowski 2009, S. 53) waren das Verhältnis zur Grundschule genauer auszugestalten und „die Bildungsarbeit mit dieser Gruppe näher zu bestimmen“ (ebd.), sieht das heute anders aus. Die Bildungspläne der eben genannten Bundesländer¹⁶ wurden zum Teil sogar nicht nur vom eigentlich zuständigen Sozialministerium erarbeitet und herausgegeben, sondern auch vom jeweiligen Bildungsministerium (Hessen und Nordrhein-Westfalen). Doch nicht nur das äußerliche Erscheinungsbild der Bildungspläne vermittelt ein institutionsübergreifendes Verständnis. Auch ein erster Blick in die Inhalte der Bildungspläne lässt die Bemühung der Überwindung von Institutionsgrenzen erkennen. Alle vier Bildungspläne orientieren sich an derselben „individuellen Bezugsnorm“ (Foerster & Kammermeyer 2018, S. 518)

¹⁶ Auf die sich im Folgenden ausschließlich – wenn nicht anders hervorgehoben – bezogen wird.

wie auch die Lehrplanwerke der Grundschulen: als zentrale Schnittstelle zwischen Kindergarten und Grundschule stellen die übergreifenden Bildungspläne das Kind in den Mittelpunkt (s. Tabelle 2).

Das Kind steht im Mittelpunkt	
<p><u>Hessen:</u> „Der Bildungs- und Erziehungsplan in Hessen [...] fokussiert konsequent auf das Kind und nicht auf die jeweilige Bildungsinstitution.“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium 2014, S. 12)</p>	<p><u>Thüringen:</u> „Nur wenn Kinder [...] im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und ihre Perspektive eingenommen wird, lassen sich die Anschlüsse an ihre Lebensrealitäten herstellen, ohne die andere Seite der Bildung, [...] aus dem Blick zu verlieren.“ (TMBJS 2015, S. 5)</p>
<p><u>Nordrhein-Westfalen:</u> „Von Anfang an war die Zielsetzung, dass die Bildungsgrundsätze der fachlichen Orientierung für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen [...] dienen sollten mit einem [...] gemeinsamen Bildungsverständnis, dass das Kind in den Mittelpunkt stellt.“ (MSW & MKFFI 2018, S. 8)</p>	<p><u>Mecklenburg-Vorpommern:</u> „Dabei steht das einzelne Kind mit seinen Kompetenzen und Ressourcen immer im Mittelpunkt.“ (MBWK 2011, S. 240)</p>

Tabelle 2: Leitbild der übergreifenden Bildungspläne. Quelle: Erstellt durch Verfasser.

Eine weitere Besonderheit der übergreifenden Bildungspläne liegt in der Übergangsgestaltung und -begleitung. Im Vergleich mit anderen Bildungsplänen fällt die Auseinandersetzung mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wesentlich intensiver aus. Während z. B. Mecklenburg-Vorpommern diesbezüglich auf ca. *zehn Seiten* ausführliche und detaillierte Leitgedanken, Ziele, Methoden und Qualitätskriterien formuliert, findet sich

im Bildungsplan von z. B. Brandenburg lediglich *ein Satz* in der Einleitung, der besagt, dass „die Kinder auf den Übergang in die Schule vorzubereiten“ (MBS o. J., S. 2) sind. Die Ausführungen in den übergreifenden Bildungsplänen beziehen sich bei der Übergangsgestaltung nicht nur auf äußerliche Kooperationen, sondern bemühen sich auch um die Herstellung von inhaltlicher Anschlussfähigkeit. So schlägt der Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen bspw. vor, für eine gewinnbringende Zusammenarbeit gegenseitige Konzepte auszutauschen und den Übergang gemeinsam zu planen und zu reflektieren (vgl. MSW & MKFFI 2018, S. 59). Der Bildungsplan von Mecklenburg-Vorpommern empfiehlt darüber hinaus einen Austausch von Lern- und Lehrmethoden, um Anschlussfähigkeit zu sichern (vgl. MBWK 2011, S. 235). Doch nicht nur darin ist die Bemühung um Anschlussfähigkeit zu erkennen. Auch in den jeweiligen vorgestellten Bildungsverständnissen der übergreifenden Pläne spiegeln sich diese Bemühungen wieder. So erkennt der Bildungsplan von Nordrhein-Westfalen bspw. an, dass „Kinder, die in die Schule kommen, [...] in der Kontinuität längst begonnener Bildungsprozesse [stehen], die weiterzuführen sind“ (MSW & MKFFI 2018, S. 59). Lernen wird also als Kontinuum und die Gestaltung des Übergangs als gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule verstanden. Der Blick über den Tellerrand – also die Einbeziehung der Grundschule, die gemeinsame Gestaltung des Übergangs und das kontinuierliche Bildungsverständnis – eröffnet die *Chance* zur Anschlussfähigkeit.

5.3 Zwischenfazit

Vergleicht man abschließend die vorgestellten Kooperationsprojekte mit den Bildungsplänen der Bundesländer und bewertet diese nach ihrem Potential zur Herstellung von Anschlussfähigkeit, zeigt sich insgesamt, dass die Bildungspläne diesbezüglich die größere Chance dazu haben. Auch wenn die Kooperationsprojekte *TransKiGs* und *ponte* ausdrücklich die Absicht äußerten anschlussfähige Bildungsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich herzustellen, zeigen aktuelle Untersuchungen, dass die Umsetzung in der Praxis in eine andere Richtung geht (vgl. Foerster & Kammer-

meyer 2018, S. 516). Die deutliche Mehrheit der Kooperationsmaßnahmen in Deutschland ist immer noch nur „auf das Kennenlernen und *Vertrautwerden* mit der Schule ausgerichtet“ (ebd.). Kooperationsmaßnahmen welche „sich auf die *Entwicklung der Kinder* beziehen“ (ebd.), finden auffällig selten statt. Gleiches gilt für Kooperationsmaßnahmen im Bezug auf Bildungsdokumentation und die Einbeziehung der Eltern (vgl. ebd., S. 515f.). Dabei muss auch beachtet werden, dass es in Deutschland generell nur wenige empirische Untersuchungen gibt, die den tatsächlichen *Erfolg* von Kooperationen im Bezug auf die Erleichterung des Übergangs und den Schulerfolg der Kinder untersuchen (vgl. ebd., S. 515). Die meisten Studien beziehen sich lediglich auf die Fragen „wie häufig Kooperationsmaßnahmen umgesetzt werden und welche Einstellungen die Akteure zur Kooperation besitzen“ (ebd.). Der Aspekt, dass die Kooperationsmaßnahmen hauptsächlich so gestaltet werden, dass sie die Kinder emotional auf die Schule vorbereiten und die zuvor erwähnte Eingrenzung der Kooperationsprojekte (nur ausgewählte Einrichtungen und zeitliche Begrenzung des Projekts) macht abschließend deutlich, dass eine Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich allein nicht ausreicht um anschlussfähige Bildungsprozesse auf den Weg zu bringen. Dass Kooperationsmaßnahmen jedoch einen großen Beitrag dazu leisten verschiedene Grenzen zwischen den Einrichtungen und Berührungspunkte zwischen den Fachkräften abzubauen, darf nicht übersehen werden. Die Bildungspläne der Bundesländer scheinen an dieser Stelle aber die größere Chance zur Herstellung von Anschlussfähigkeit zu haben:

1. Bildungspläne gibt es in allen Bundesländern (flächendeckend),
2. sie richten sich an alle Kindergärten und
3. weisen inhaltlich eine breite Übereinstimmung zu den Lehrplanwerken der Grundschule auf (vgl. Diskowski 2009, S. 48ff.; Reyer 2015, S. 115; Foerster & Kammermeyer 2018, S. 519).

Auch wenn sich nur ein Viertel der Bildungspläne auf den Elementar- und Primarbereich bezieht, erfüllen damit grundsätzlich alle Bildungspläne erste Voraussetzungen zur Herstellung von inhaltlicher Anschlussfähigkeit (vgl.

Reyer 2015, S. 115f.). Denn im Kern aller Bildungspläne, also in den Ausführungen zu den Bildungsbereichen, finden sich verschiedene Inhalte für anschlussfähige Bildungsprozesse wieder: Als Beispiel seien der Schriftspracherwerb (das Wissen über Schrift), die Mathematik (Wissen über Mengen und Zahlen) und die Sprache (Wortschatz) genannt (vgl. Foerster & Kammermeyer 2018, S. 519). Damit können Bildungspläne in der aktuellen Reformphase als großer Fortschritt gesehen werden. Sie dürfen jedoch in ihrer Gestalt nicht überbewertet werden. Zu Recht warnt Diskowski „es wäre fatal, mit diesen ersten Schritten zufrieden zu sein, die Wirkung und Bedeutung von Bildungsplänen zu überschätzen und sich darauf zu konzentrieren, sie nur „umsetzen“ zu wollen“ (Diskowski 2009, S. 51). Denn auch wenn Bildungspläne flächendeckend vorhanden sind und Ähnlichkeiten mit Lehrplanwerken der Grundschulen haben, weisen sie „eher Empfehlungscharakter auf und verstehen sich als Orientierungshilfe zur pädagogischen Gestaltung der frühkindlichen Bildungsarbeit“ (Franke-Meyer 2016a). Sie sind also nicht verpflichtend und können in der Praxis beliebig umgesetzt werden. Anstatt der Vielfalt und Beliebigkeit in Kindergärten entgegenzuwirken, bieten sie weiterhin einen großen Gestaltungsfreiraum, in dem sich jeder einzelne Kindergarten wiederfinden kann (vgl. ebd.). Dieser Beliebigkeit wird in der Fachszene kritisch entgegengesehen (vgl. Diskowski 2009, S. 50). An dieser Stelle ist erneut auf Hacker zu verweisen, der betont, dass „Empfehlungen [...] nicht das geeignete bildungspolitische Instrument [sind], um Reformen in Gang zu setzen“ (Hacker 2004, S. 280). Abschließend lässt sich festhalten, dass in Anbetracht der Tatsache, dass die Entscheidung über Bildungsinhalte im Elementarbereich immer noch autonom bei der einzelnen Fachkraft liegt, noch weitere Schritte in Richtung *curriculare* Anschlussfähigkeit gemacht werden müssen. Anders tragen auch die Bildungspläne der Bundesländer nicht zu einer flächendeckenden und nachhaltigen Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich bei. „Verbindliche Strukturen müssen Verbindlichkeit und Kontinuität sichern“ (Strätz et. al. 2010, S. 255).

6 Expertinneninterviews: Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule in der Praxis

Nachdem in den vorherigen Kapiteln ausführlich die Situation um Eigenständigkeit und Anschlussfähigkeit auf theoretischer Ebene untersucht, diskutiert und bewertet wurde, soll im Folgenden der Blick in die Praxis gelenkt werden. Das aktuelle Verhältnis von Kindergarten und Grundschule wird mit Hilfe von zwei Expertinneninterviews mit einer Kindheitspädagogin und einer Grundschuldirektorin dargestellt.

6.1 Forschungsdesign

Vor der Auswertung der Ergebnisse soll die gewählte Forschungsmethode vorgestellt werden. Dafür wird zuerst der Zugang zum Feld nachvollziehbar gemacht. Anschließend werden Erhebungsmethode und Auswertungsinstrument erläutert. Das Forschungsdesign orientiert sich an den Empfehlungen von Meuser und Nagel.

6.1.1 Forschungsmethode

Um das aktuelle Verhältnis von Kindergarten und Grundschule in der Praxis zu erfassen und zu untersuchen, empfiehlt sich die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode. In diesem Fall wurde sich für die Methode des Expert_inneninterviews entschieden, auch wenn diese verglichen mit anderen Forschungsmethoden ein eher randständiges Verfahren darstellt (vgl. Meuser & Nagel 2010, S. 457). Durch die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode ist die Chance gegeben, Daten über Erfahrungswissen, Faustregeln und innovative Projekte in der Praxis zu sammeln (vgl. ebd.). Das Ziel der empirischen Untersuchungen ist die „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ (ebd.) und die „Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen“ (ebd., S. 457f.). So kann der „Wirkungszusammenhang von allgemeinen gesellschaftlichen Strukturvorgaben, betrieblich-organisatorischen Kontextbedingungen und individuellen Optionen“ (ebd., S. 458) realitätsgetreu erfasst werden.

6.1.2 Feldzugang

Der erste Zugang zum Feld wurde durch ein mehrwöchiges Forschungspraktikum in einem Kindergarten geknüpft. Nach einer ausführlichen Beobachtung des Feldes und nach ersten Gesprächen mit der potentiellen Interviewpartnerin (Kindergartenleiterin; B.A. Kindheitspädagogin) – in denen Rahmen, Umfang und Inhalt des Interviews mitgeteilt wurden – wurde diese unabhängig von definierten Kriterien, wie z. B. Sonderwissen, Geheimwissen oder impliziertes Wissen, für das Expertinneninterview ausgewählt (vgl. Meuser & Nagel 2010, S. 460). An dieser Stelle ist auf Meuser und Nagel zu verweisen, die betonen, dass „Expertin [...] ein [...] vom Forscher verliehener Status [ist]; jemand wird zur Expertin in ihrer und durch ihre Befragungsrolle“ (ebd.). Nach der Zusage zum Interview wurde ein Termin zur Durchführung des Interviews mit der Expertin abgestimmt. Der Kindergartenleiterin wird in Abhängigkeit des Forschungsinteresses der Expertinnenstatus verliehen (vgl. ebd., S. 463). Außerdem wird sie als Repräsentantin für die Untersuchungsgruppe des Elementarbereichs gesehen. Ebenfalls durch das mehrwöchige Forschungspraktikum wurde der erste Zugang zum Feld der zweiten Untersuchungsgruppe (Primarbereich) ermöglicht. Durch den regelmäßigen Besuch der Kindergartengruppe in der Grundschule wurde eine erste Kontaktaufnahme zur zweiten Interviewpartnerin ermöglicht und eine vorläufige Anfrage zum Interview konnte gestellt werden. Es folgte eine offizielle Interviewanfrage per E-Mail in der Rahmen, Umfang und Inhalt des Interviews vermittelt wurden. Nach Zusage zum Interview wurde ein Termin zur Durchführung abgestimmt. Der Grundschuldirektorin wird ebenfalls in Abhängigkeit des Forschungsinteresses der Expertinnenstatus verliehen und sie wird als Repräsentantin für die Untersuchungsgruppe des Primarbereichs gesehen (vgl. ebd.).

6.1.3 Erhebungsinstrument

Bei dem Erhebungsinstrument handelt es sich um „ein leitfadengestütztes offenes Interview“ (Meuser & Nagel 2010, S. 464). Der Leitfaden soll dazu dienen, das Interview thematisch zu strukturieren und zu dimensionieren.

Außerdem ermöglicht er, die Interviews im Anschluss miteinander zu vergleichen. Durch gründliche Literaturrecherchen wurde der Themenschwerpunkt für die Expertinneninterviews dimensioniert und ein Leitfaden¹⁷ mit zehn offenen Fragen erstellt. Meuser und Nagel betonen, dass „für das Gelingen des Expertinneninterviews [...] eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas [entscheidend ist]“ (ebd., S. 465). Der erstellte Leitfaden berücksichtigt diese Kriterien und kann in der Interviewsituation flexibel gehandhabt werden, das heißt die Fragen werden nicht zwingend in der gegebenen Reihenfolge gestellt und bei Nachfragen seitens der Interviewpartnerinnen können zusätzliche Erläuterungen gegeben werden (vgl. ebd.). Die Interviews wurden unter Berücksichtigung dieser Vorgaben durchgeführt. Zur Datenerhebung wurden die Interviews auf Tonband aufgezeichnet, unter dem Zugeständnis die Daten anonymisiert und vertraulich zu behandeln.

6.1.4 Auswertungsmethode

Die Auswertung der Expertinneninterviews orientiert sich an thematischen Abschnitten und betrachtet die Äußerung der Expertinnen „im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen“ (Meuser & Nagel 2010, S. 466). Dabei formulieren Meuser und Nagel sechs Schritte zur Auswertung:

1. *Transkription*: Protokollierung der Tonaufnahme des Interviews.
2. *Paraphrase*: „Sequenzierung des Textes nach thematischen Einheiten“ (ebd.).
3. *Kodierung*: die Einheiten des Interviews thematisch ordnen.
4. *Thematischer Vergleich*: „thematisch vergleichbare Textpassagen aus verschiedenen Interviews [bündeln]“ (ebd., S. 467).
5. *Soziologische Konzeptualisierung*: Abstraktionsebene, Aussagen zu den Strukturen der Interviews und Anknüpfungsmöglichkeit an theoretische / fachliche Diskussionen.

¹⁷ Der Leitfaden befindet sich in Anhang 4.

6. *Theoretische Generalisierung*: Sinneszusammenhänge knüpfen und Ergebnisse darstellen (vgl. ebd., S. 466f.).

Unter Berücksichtigung dieser sechs Schritte wurden zu Beginn beide Interviews transkribiert, in ihre verschiedenen thematischen Einheiten unterteilt und abschließend neu geordnet (Transkription, Paraphrase und Kodierung). Nach der Unterteilung und Neuordnung beider Interviews in thematische Einheiten, wurden vergleichbare Passagen gebündelt (thematischer Vergleich). Im Folgenden werden diese Passagen vorgestellt und die darin getätigten Aussagen miteinander verglichen. Die Ergebnisse dieses Vergleichs werden zum Schluss zusammengefasst und mit dem aktuellen Forschungsstand verknüpft (theoretische Generalisierung und soziologische Konzeptualisierung).

6.2 „Die nette Spielfabrik“ – Einschätzungen einer Kindheitspädagogin und einer Grundschuldirektorin

Wie in Kap. 6.1.4 erläutert erfolgt die Auswertung der Expertinneninterviews anhand der Unterteilung in thematische Einheiten. Beide Interviews lassen sich in eine Vielzahl an thematischen Einheiten unterteilen. Im Bezug auf den Leitfaden und die Forschungsfrage dieser Arbeit werden im Folgenden fünf Einheiten, die sich in beiden Interviews wiederfinden, vorgestellt und miteinander verglichen.

6.2.1 Gelingende Kooperation von Kindergarten und Grundschule

Die erste thematische Einheit bezieht sich auf Frage Nr. 1, 2 und 3 des Leitfadens und verschafft einen Überblick darüber, welche Erfahrungen der Kindergarten und die Grundschule in der Zusammenarbeit bereits gesammelt haben, wie die Kinder auf den Übergang vorbereitet werden und welche Gewichtung diesem Thema in der jeweiligen Einrichtung allgemein zukommt. Es wird deutlich, dass die Zusammenarbeit des befragten Kindergartens und der Grundschule sehr eng ist. Auffällig ist jedoch, dass der Kindergarten lediglich mit der befragten Grundschule zusammenarbeitet, während die Grundschule mit allen umliegenden Kindergärten im Stadtteil ko-

operiert. Die Zusammenarbeit zwischen den befragten Einrichtungen lässt sich dabei auf drei Ebenen herunter brechen:

1. Die Zusammenarbeit von Erzieher_innen und Lehrer_innen
2. Die Zusammenarbeit mit den Eltern
3. Die Zusammenarbeit mit den Kindern

Die Vorbereitung auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beginnt mit einem gemeinsamen Elternabend zwei Jahre vor der Einschulung und endet mit sog. Erziehersprechtagen ein halbes Jahr nach der Einschulung. Vier Mal im Jahr treffen sich die Kindergartenleitungen aus dem Stadtteil mit der Grundschuldirektorin und halten die geplanten Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs in einer Kooperationsvereinbarung fest (vgl. Transkription 1¹⁸, Z. 19ff.). Beide Einrichtungen bewerten die Zusammenarbeit dabei sehr positiv. Die Grundschuldirektorin lobt die Zusammenarbeit und sieht darin die Chance, Kinder frühzeitig mit der Schule vertraut zu machen, sodass keine angstbesetzte Vorstellung vom Schulanfang entsteht (vgl. Transkription 2¹⁹, Z. 53ff. u. 239f.). Auch die Kindheitspädagogin betont, dass durch die Kooperation viele Ängste genommen werden können und es so „für die Kinder ein ganz toller Einstieg [ist]“ (T1, Z. 29f.). In beiden Interviews wird deutlich, dass bei der Kooperation vor allem ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten nach gemeinsamen Zielen im Vordergrund steht. Die Kindheitspädagogin berichtet aber auch über negative Erfahrungen die zeigen, dass die Meinung der Fachkräfte im Kindergarten von Eltern nicht so wichtig genommen wird, wie die der Lehrer_innen (vgl. T1, Z. 97f.). Diese Auffassung bestätigt auch die Grundschuldirektorin: „Häufig kommt von den Erziehern die Rückmeldung, dass das was wir sagen – als Schule eben – viel gewichtiger ist“ (T2, Z. 65ff.). Im Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern probieren Kindergarten und Grundschule deswegen sich „gegenseitig den Rücken zu stärken“ (T2, Z. 69f.). Daran wird deutlich, dass die Kooperation von beiden Seiten gewollt ist, als sehr wich-

¹⁸ Transkription 1 befindet sich in Anhang 5 und wird im Folgenden mit T1 abgekürzt.

¹⁹ Transkription 2 befindet sich in Anhang 6 und wird im Folgenden mit T2 abgekürzt.

tig empfunden wird und auf großer gegenseitiger Wertschätzung beruht. Auch wird daran deutlich, dass Eltern den Fachkräften in Kindergärten wenig Wertschätzung und Vertrauen in ihre Fachkompetenz gegenüberbringen.

6.2.2 Verständnisse von Schulfähigkeit

In dieser thematischen Einheit wird Frage Nr. 4 des Leitfadens, im Bezug auf die Fähigkeiten und Kompetenzen die Kinder bei Schuleintritt besitzen sollten, beantwortet. Es wird deutlich, dass die Verständnisse von Schulfähigkeit besonders von Fachkräften und Eltern sehr unterschiedlich aufgefasst werden. Die Kindheitspädagogin berichtet aus Erfahrung, dass es den Eltern immer wieder ein großes Anliegen sei, dass ihre Kinder möglichst früh Lesen, Schreiben und Rechnen lernen (vgl. T1, Z. 150ff.). Im Vergleich zu den Eltern betont die Kindheitspädagogin, dass Schulfähigkeit nicht darin besteht Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, sondern darin

- selbstständig zu sein,
- Sachen erkennen zu können,
- Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu haben und
- Dinge unter Zeitdruck erarbeiten zu können (vgl. T1, Z. 158ff.).

Dabei verkörpern diese Ziele elementare Fähigkeiten, die Kinder benötigen, um sich in der Schule zurechtzufinden und Lernprozesse wahrzunehmen. Auch die Grundschuldirektorin betont, dass es wichtig ist, dass Kinder selbstbewusst sind und „sich an Regeln und Aufgaben halten“ (T2, Z. 189) können. Neben diesen Fähigkeiten gehört ihrer Ansicht nach aber auch der Erwerb von gewissen Kompetenzen, wie z. B. die Zahlen von Eins bis Zehn zu kennen und Unterschiede wahrnehmen zu können, dazu (vgl. T2, Z. 159ff.). In der Ansicht, dass Schulfähigkeit nicht darin besteht Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, stimmt die Grundschuldirektorin der Kindheitspädagogin ebenfalls zu. Beide Expertinnen sind der Meinung, dass Kinder durch den Erwerb der genannten Fähigkeiten und Kompetenzen die Grundvoraussetzungen dazu erlangen das Bildungsangebot in der Grundschule annehmen zu können: „Also wenn sie die Grundlagen haben, dann

lernen sie hier [in der Schule] auch ganz schnell das Schreiben“ (T2, Z. 172f.). Dieses Verständnis von Schulfähigkeit impliziert damit auch die Vorstellung, dass sich die Bildungsaufgaben bzw. -inhalte von Kindergarten und Grundschule unterscheiden: Der Kindergarten soll die Kinder in ihrem Sozialverhalten stärken und ihnen grundlegende Verhaltensregeln beibringen, die Schule baut auf diese bereits erlernten Fähigkeiten und Kompetenzen auf und erweitert sie um klassische Bildungsinhalte (z. B. Lesen, Schreiben und Rechnen).

6.2.3 Verschiedenheit der beiden Institutionen

Die dritte thematische Einheit beantwortet Frage Nr. 5 und 8 des Leitfadens. Die unterschiedlichen Aufgaben, Strukturen und Bilder von Kindergarten und Grundschule werden kritisch dargestellt. Außerdem werden die verschiedenen Erwartungshaltungen, die an den Kindergarten gerichtet werden, wenn es um die Frage nach seinem Verhältnis zur Schule geht, deutlich.

Als größten Unterschied zwischen Kindergarten und Grundschule nennt die Kindheitspädagogin die unterschiedlichen Bildungskonzepte der Einrichtungen: Im Kindergarten können Kinder ihren Neigungen und Kompetenzen nachgehen, während ihnen das in der Schule durch z. B. feste Stundenpläne verwehrt wird (vgl. T1, Z. 215ff.). Diese Ansichten lassen sich auch in den Aussagen der Grundschuldirektorin wiedererkennen: „[Die] Freiräume in der Kita sind noch größer, es sind Angebote, die die Kinder zum größten Teil frei wählen können. Wir haben Stundenpläne, Fächer. Und da müssen sie [...] in einer gewissen Zeit zum Beispiel Englisch lernen“ (T2, Z. 256ff.). Während die Grundschuldirektorin das ohne eine negative Bewertung äußert und den Grund darin schlichtweg in der Verschiedenheit der Systeme sieht und akzeptiert, kritisiert die Kindheitspädagogin dies als ein „Manko, wo man wirklich dran arbeiten muss“ (T1, Z. 188). Sie merkt an, dass die Bildungskonzepte des Elementar- und Primarbereichs nicht aufeinander ausgerichtet sind und so (strukturelle) Brüche beim Übergang von der einen in die andere Einrichtung entstehen (vgl. T1, Z. 186f.). Eine zentrale Bruchstelle im Übergang sieht sie z. B. in der offenen Arbeit der Kindergärten.

Dabei kritisiert sie aber nicht die Arbeitsweise des Elementarbereichs – denn sie bewertet diese durchaus positiv – sondern äußert den Wunsch, dass die Schulen sich mehr an eben dieser orientieren sollten, damit der Übergang für die Kinder leichter wird (vgl. T1, Z. 213ff.). Sie führt an, dass es bereits wenige Schulen gibt, die mehr nach den Neigungen und Kompetenzen der Kinder schauen und sich somit den Arbeitsmethoden des Elementarbereichs öffnen (vgl. T1, Z. 288ff.).

Die Grundschuldirektorin sieht zwar auch, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule eine große Umstellung für die Kinder ist, äußert aber im Bezug auf eine Öffnung bzw. Annäherung zu elementarpädagogischen Methoden keinen Handlungsbedarf. Für sie sind Elementar- und Primarbereich etwas „ganz anderes“ (T2, Z. 353). Das begründet sie wie folgt: Im Kindergarten werden Kinder betreut, die zum Teil noch unter drei Jahren sind, daher würde es dort primär um den Erwerb von Grundlagen gehen, wie z. B. Lernen am Tisch zu sitzen und mit Messer und Gabel zu essen (vgl. T2, Z. 351ff.). In die Schule kommen „dann eben die ab sechsjährigen Kinder“ (T2, Z. 359). Während die Grundschuldirektorin die unterschiedlichen Bilder von Kindergarten und Grundschule mit dem Alter der Kinder begründet, erstellt die Kindheitspädagogin einen eher kritischeren bildlichen Vergleich auf: „Also wenn ich das jetzt so bildlich vor Augen sehe, sehe ich bei der Kindertageseinrichtung eher jemanden, der ein Kind auf dem Arm hat, auf dem Schoß hat und in der Schule eher dieses strikte Tische, Stühle und eine Lehrerin da vorne, oder einen Lehrer“ (T1, Z. 382ff.). Weiter führt sie aus, dass im Kindergarten „unbewusstes Lernen“ (T1, Z. 409) und in der Schule „[stures] Lernen“ (T1, Z. 407) stattfindet. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass das Bild von Lernen in der Schule sehr negativ besetzt ist: Den Kindern werden *stur* Lerninhalte vermittelt, ohne dabei vom Lehrplan abzuweichen oder sich individuell auf die Kinder einzustellen. Hier ist erneut deutliche Kritik am Schulsystem zu vernehmen: „Und das, was in der Schule vermittelt wird, das ist ja wirklich dieses starre [...] „Lernt es jetzt““ (T1, Z. 409ff.). Schule wird als etwas dargestellt, bei dem Kinder keine Wahl und damit keine Lust am Lernen haben. Das Bild, dass die Kindheitspäda-

gogin vom Kindergarten erstellt, ist demgegenüber sehr positiv: Die Kinder können sich behütet und geborgen entwickeln und lernen dabei unbewusst, also ohne es zu bemerken.

6.2.4 Annäherung durch die Bildungspläne

Die vierte thematische Einheit befasst sich mit der Frage Nr. 6 des Leitfadens und stellt die durch die Bildungspläne eingetretene Veränderung in der Praxis dar. Beide Expertinnen bemerken, dass sich Kindergarten und Grundschule in den letzten Jahren angenähert haben und dem Thema des Übergangs in der Praxis eine größere Beachtung zukommt als noch vor zwei Jahrzehnten (vgl. T1, Z. 473ff.; T2, Z. 229f.). Die Kindheitspädagogin führt die Annäherung auf die Einführung des Qualitätsmanagementsystems zurück (das durch die Bildungspläne stark beeinflusst wurde). In diesem ist unter anderem auch die Kooperation von Kindergarten und Grundschule verstärkt in den Fokus geraten und es wurde festgehalten, wie diese gestaltet werden soll (vgl. T1, Z. 451ff.). Doch nicht nur auf Kindergartenseiten merkt sie ein steigendes Interesse an dem Thema: Immer mehr Grundschulen würden Kontakt aufnehmen und Kooperationen anfragen (vgl. T1, Z. 473f.). Auch die Grundschuldirektorin ist der Meinung, dass Kindergarten und Grundschule durch die Bildungspläne „zwangsläufig [...] näher zusammengebracht [wurden]“ (T2, Z. 216). Durch diese hätte sich nicht nur die Vorstellung von „Wir lernen erst ab [der] Schule“ (T2, Z. 208f.) zu „Lernen [beginnt] mit Tag Null“ (T2, Z. 209) gewandelt, auch die Wertschätzung an die Kindergärten sei viel größer geworden.

6.2.5 Der dringende Wunsch nach Anerkennung

Die letzte thematische Einheit bezieht sich auf Frage Nr. 10 des Leitfadens und verdeutlicht den dringenden Wunsch nach Anerkennung im Bezug auf die Bildungsarbeit, die der Kindergarten leistet. Gleichzeitig wird das Spannungsverhältnis zwischen den Zuschreibungen *Dienstleistung* (Betreuung), *Erziehung* und *Bildung* deutlich.

Der Wunsch nach Anerkennung des Kindergartens als Bildungseinrichtung und die Loslösung von seinem Dienstleistungscharakter zieht sich fast wie ein roter Faden durch das Interview der Kindheitspädagogin. Dabei scheint die Anerkennung von allen Seiten zu fehlen. Es wird immer wieder betont, wie wichtig es sei, dass der Kindergarten „auch als Bildungseinrichtung von Eltern akzeptiert [werde] und nicht nur als Dienstleistung“ (T1, Z. 264f.). Doch nicht nur von Eltern fehlt die Wertschätzung und Anerkennung an die Bildungsarbeit des Kindergartens. Auch von Grundschuldirektor_innen und Lehrer_innen fehlt oft die Anerkennung an die Vorarbeit, die der Kindergarten leistet: „[Wir] waren immer so die nette *Spielfabrik*, die dann da auf die Kinder aufgepasst hat. Und unsere Meinung war da auch nicht wirklich wichtig“ (T1, Z. 96ff.; Herv. durch Verf.). Dieses Beispiel macht sehr deutlich, wie wenig Anerkennung dem Kindergarten zum Teil gegenübergebracht wird: Mit einer Fabrik sind nicht selten Begriffe wie Fließbandarbeit, Abfertigung und mechanische und nicht individuelle Arbeit verbunden. Bezieht man diese Begriffe auf den Kindergarten handelt es sich um eine ziemliche Abwertung dessen. Außerdem wird der Anschein erweckt, die Arbeit dort wäre eintönig, unpersönlich und anspruchslos. Es ist also nicht nur eine Abwertung der Einrichtung an sich, sondern auch eine Abwertung der elementarpädagogischen Fachkräfte. Der Vergleich mit einer Spielfabrik, also mit einer Freizeiteinrichtung, die Kinder zur puren Bepassung besuchen, verstärkt diese Abwertung noch mehr: Es handelt sich um einen netten Zeitvertreib, bei dem die Kinder machen können, was sie wollen. Von Erziehung oder gar Bildung kann aber nicht die Sprache sein. Das Bild, das dadurch entsteht ist sehr negativ. Die Kindheitspädagogin beklagt, dass dieses aber leider weit verbreitet sei. Ob einem Kindergarten Anerkennung und Wertschätzung von der Schule gegenübergebracht wird „fällt und steht mit den Direktorinnen der Grundschulen“ (T1, Z. 344). Diese Auffassung wird auch durch das Interview mit der Grundschuldirektorin bestätigt: Es sei etwas „Zwischenmenschliches“ (T2, Z. 328). Auch sie berichtet von Kolleg_innen, bei denen die Zusammenarbeit nicht auf Augenhöhe stattfindet und „die Schule [...] sich darüber [stellt]“ (T2, Z. 323). An dieser Stelle ist

jedoch hervorzuheben, dass die Grundschuldirektorin während des gesamten Interviews dem Kindergarten immer wieder große Wertschätzung gegenüberbringt und deren (Vor-)Arbeit sehr hoch anerkennt: „Und das was die Kitas da leisten, das finde ich ganz enorm [...] da kann ich nur sagen „Hut ab““ (T2, Z. 365ff.). Diese Haltung spiegelt sich auch in ihrer Einstellung zur Zusammenarbeit wieder. Auf einen gemeinsamen Austausch und die Meinung der Erzieher_innen legt sie großen Wert (vgl. T2, Z. 81ff.). Auch hebt sie besonders hervor, wie wichtig es ist, dass Kinder einen Kindergarten besuchen, da sie dort „ganz wichtige Erfahrungen“ (T2, Z. 385f.) sammeln. Kinder, die heutzutage keinen Kindergarten besuchen, würden in der Schule herausfallen, „weil man ihnen das schon ein bisschen anmerkt“ (T2, Z. 280f.). An dieser Stelle erkennt sie also die Bildungsarbeit, die der Kindergarten vor der Grundschule leistet an. Trotzdem bezieht sie sich immer wieder (nur) auf die „Erziehungsarbeit in den Kitas“ (T2, Z. 210). Hier wird erneut deutlich, was bereits bei dem Verständnis von Schulfähigkeit deutlich geworden ist: Die Bildungsinhalte von Kindergarten und Grundschule scheinen sich hinsichtlich ihrer Zuschreibung von bildender Erziehungsarbeit und klassischen Bildungsinhalten zu unterscheiden.

Genau diese Problematik beklagt die Kindheitspädagogin, da sie sich nicht nur Anerkennung im Bezug auf die Erziehungsarbeit wünscht, sondern Anerkennung des Kindergartens als die Bildungseinrichtung, die er ist (vgl. T1, Z. 530ff.). Sie appelliert: „[Dieses] Bild müsste sich bei allen verändern, sowohl bei den Eltern, als auch bei Lehrern, Politikern, bei allen, die irgendwie darauf Einfluss nehmen. Auch bei Kollegen müsste sich dieses Bild verändern“ (T1, Z. 531ff.). An dieser Stelle wird auch deutlich, wie vielen verschiedenen Erwartungshaltungen der Kindergarten ausgesetzt ist. Die Kindheitspädagogin beschreibt, dass sie sich manchmal so fühle „als würde jeder so an einer Seite ziehen“ (T1, Z. 228). Der Druck auf den Kindergarten ist damit sehr groß. Dieses Beispiel zeigt, dass ein Umdenken von allen beeinflussenden Instanzen passieren muss, damit der Kindergarten im Bezug auf frühkindliche Bildungsarbeit Anerkennung erfährt.

6.3 Zwischenfazit

Fasst man die Ergebnisse der vorgestellten thematischen Einheiten zusammen, lassen sich diese im Wesentlichen in drei Kategorien unterteilen: Erstens lassen sich Ergebnisse im Bezug auf die Verhältnisgestaltung von Kindergarten und Grundschule festhalten. Zweitens finden sich Ergebnisse im Bezug auf aktuelle Herausforderungen und Problematiken. Und drittens sind Ergebnisse im Bezug auf Forderungen im aktuellen Reformprozess zu nennen.

Betrachtet man die ausgewerteten Interviewpassagen im Bezug auf die *Verhältnisgestaltung von Kindergarten und Grundschule* zeigt sich, dass dieses sehr unterschiedlich ausgeprägt und gestaltet ist. Bei den befragten Einrichtungen wird die Zusammenarbeit von beiden Seiten gewünscht und als eine große Bereicherung für die pädagogische Arbeit gesehen. Die Interviews zeigen aber auch, dass eine Zusammenarbeit auf gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung aufbauen muss, um gewinnbringend für Kinder und Fachkräfte zu sein. Denn nur so ist eine Arbeit auf Augenhöhe möglich und damit eine gelingende Kooperation von Elementar- und Primarbereich. Die Erkenntnis, dass Kindergarten und Grundschule durch die Einführung der Bildungspläne näher zusammengebracht wurden, lässt sich als weiteres Ergebnis festhalten. Im Hinblick auf die *aktuellen Herausforderungen und Problematiken* zeigt sich, dass Elementar- und Primarbereich durch eine Vielzahl an verschiedenen Akteuren beeinflusst werden. Das führt in der Praxis zu unterschiedlichen Vorstellungen, Erwartungen und Zielen. Bei dem Verständnis von Schulfähigkeit hat sich bspw. gezeigt, dass vor allem Eltern und Fachkräfte eine unterschiedliche Vorstellung diesbezüglich haben: Eltern wollen, dass ihre Kinder bereits klassische Lerninhalte wie Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Fachkräfte sehen die Aufgabe der Schulvorbereitung eher in der emotionalen Vorbereitung auf die Schule. Bei den befragten Einrichtungen stimmt das Bild von Schulfähigkeit weitestgehend überein, da es auf gemeinsamen Absprachen beruht. Die Interviews zeigen aber auch, dass das nicht die Regel ist. Die Frage „Wie sollen Kinder auf die Schule vorbereitet werden?“ beantwortet derzeit jeder Kindergarten

und jede Grundschule für sich selbst. In Grundschulen gibt es zwar curriculare Pläne, diese geben jedoch nur Lerninhalte ab dem Schuleintritt vor. Vergleichbare Pläne für den Kindergarten fehlen, sodass es keine einheitliche Linie gibt. Eine weitere Herausforderung, die vor allem den Kindergarten belastet, ist die häufige Reduzierung auf seinen Dienstleistungscharakter. Die Bildungsaufgaben des Kindergartens finden oft wenig Beachtung oder werden mit Erziehungsaufgaben gleichgesetzt. Verstärkt wird diese Belastung durch die jeweils unterschiedliche Struktur, Methode und Didaktik der Einrichtung. Hier lässt sich abschließend festhalten, dass die hohe Belastung auf Seiten der Kindergärten von der Grundschule nicht so stark wahrgenommen bzw. beachtet wird. Bezüglich der *Forderungen im aktuellen Reformprozess* lassen sich abschließend drei Wünsche für die Zukunft festhalten: Erstens wird von der Kindheitspädagogin eine Öffnung der Grundschule zum Elementarbereich gefordert. Diese soll sich zukünftig mehr an den partizipativen Methoden des Kindergartens orientieren. Also mehr nach den Neigungen und Kompetenzen der Kinder schauen und den Schulalltag flexibler und freier gestalten. Auf der anderen Seite fordert die Kindheitspädagogin (zweitens) auch Veränderungen auf Seite des Elementarbereichs und zwar im Bezug auf eine einheitliche Linie, wenn es um die Vorbereitung der Kinder auf die Schule, um die Gestaltung des Übergangs und die Zusammenarbeit mit der Grundschule geht. Als dritte und letzte Forderung wird die Anerkennung der Bildungsarbeit des Kindergartens gefordert. Hinter dieser Forderung stehen Kindheitspädagogin und Grundschuldirektorin gemeinsam, auch wenn die Grundschuldirektorin die Anerkennung weniger auf klassische Bildungsarbeit, wie sie in der Schule zu finden ist, bezieht. Es wird Anerkennung ohne gegenseitige Abwertung zwischen Elementar- und Primarbereich, aber auch Anerkennung an den Elementarbereich von außen, gefordert.

Vergleicht man abschließend die Ergebnisse der Interviews mit der aktuellen Fachliteratur zeigt sich, dass diese zum größten Teil zusammenpassen. Grundsätzlich herrscht Einigkeit im Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Institutionen in ihrer Struktur, Methodik und Didaktik. Diese Problematik

wird nicht nur in den Interviews verstärkt kritisiert, sondern auch in der Fachliteratur. So führen bspw. Foerster und Kammermeyer in ihrem Text „Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule“ (2018) gleich zu Beginn an, dass „der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule einen Wechsel von einem vornehmlich familienergänzenden, sozialpädagogisch geprägten System, in eine Institution [darstellt], in der systematisches Lernen in Schulfächern dominiert“ (Foerster & Kammermeyer 2018, S. 507). Weiter führen sie aus, dass die Institutionen sich auch in ihrer methodisch-didaktischen Hinsicht unterscheiden: „In den meisten vorschulischen Einrichtungen ist das (freie) Spiel Ausgangspunkt kindlichen Lernens, während in der Schule systematisches Lernen und Wissensvermittlung im Mittelpunkt stehen“ (ebd., S. 508). Diese Zitate bestätigen die Aussagen, die diesbezüglich in den Interviews getroffen wurden. Ebenfalls zeigt sich eine einheitliche Meinung darüber, dass sich Kindergarten und Grundschule, trotz ihrer Unterschiedlichkeit, durch die Einführung der Bildungspläne näher gekommen sind. Nicht nur in den Interviews werden die Bildungspläne als (Mit-)Auslöser für die Annäherung der Einrichtungen verantwortlich gemacht, auch in der Fachliteratur spiegeln sich diese Aussagen wieder. So führt bspw. Mierendorff an, dass die „neuen Modi der Regulierung und Gestaltung [...] [die] strukturelle Annäherung an die Schule [bedingen]“ (Mierendorff 2014, S. 32). In weiteren Ausführungen bezieht sie sich dann explizit auf die Bildungspläne der Bundesländer (vgl. ebd.). Der letzte Punkt, in dem die Ergebnisse der Interviews und die Fachliteratur übereinstimmen, bezieht sich auf die Wirkung der Kooperationsmaßnahmen von Kindergarten und Grundschule. Nicht nur die Expertinnen sprechen diesen eine vorteilhafte Wirkung zu, auch die Fachliteratur hebt die „förderliche Rolle“ (Foerster & Kammermeyer 2018, S. 515) dieser hervor. Betrachtet man die Kooperationsmaßnahmen unter dem Aspekt der Ausrichtung, lassen sich erste Uneinigigkeiten feststellen. Während in der Praxis die Kooperation zur emotionalen Stärkung der Kinder als gut und ausreichend angesehen wird, wird von Seiten der Fachliteratur die Kritik geäußert, „dass ein Großteil der Kooperationsmaßnahmen hauptsächlich auf das Kennenler-

nen und *Vertrautwerden* mit der Schule ausgerichtet sind, während Kooperationsmaßnahmen, die sich auf die *Entwicklung der Kinder* beziehen, nur selten durchgeführt werden“ (ebd., S. 516). Die in den Interviews beschriebenen Kooperationsmaßnahmen und die Auffassung darüber wie Kinder auf die Schule vorbereitet werden sollen, beziehen sich in den befragten Einrichtungen eben nur auf ein „Kennenlernen und *Vertrautwerden* mit der Schule“ (ebd.). So sprechen sowohl die Expertinnen wie auch die Fachliteratur Kooperationsmaßnahmen eine vorteilhafte Wirkung zu. In dem Punkt wie diese ausgerichtet sein sollten, stimmen die Meinungen allerdings nicht überein.

Im Folgenden beziehe ich mich auf ein Ergebnis, das bereits in einem zuvor verfassten Forschungsbericht²⁰ erarbeitet wurde: Im Bezug auf die Forderung, der Primarbereich müsse sich dem Elementarbereich nähern, lassen sich nur zum Teil Übereinstimmungen in den Ergebnissen der Interviews und in der Fachliteratur wiederfinden. Friedrich führt in seinem Text „Bedarf die Elementarpädagogik der Schulpädagogik?“ (2005) an, dass „die Schulpädagogik der Elementarpädagogik bedarf – im Sinne einer *Kinderfähigkeit* unserer Schulen“ (Friedrich 2005). In den Interviews wurden seitens der Kindheitspädagogin ähnliche Aussagen getroffen und z. B. mehr Partizipation in Schulen gefordert. Friedrich führt jedoch auch an, dass auch „*die Elementarpädagogik der Schulpädagogik [bedarf] in dem Sinne, dass ihre Bildungskonzepte, [...] mit dem schulischen Bereich abgestimmt werden müssen*“ (ebd.). Dieser Teil der Fachliteratur stimmt mit den Ergebnissen der Interviews nicht komplett überein. Zwar gestand die Kindheitspädagogin durchaus ein, dass auch Veränderungen im Elementarbereich notwendig sind, diese bezogen sich aber auf Strukturen und Routinen im Alltag der Kinder und nicht auf abgestimmte Bildungskonzepte (vgl. Westholt 2019, S. 10). Von Seiten der Grundschuldirektorin wird an dieser Stelle überhaupt kein Handlungsbedarf geäußert. Das lässt darauf schließen, dass sie die

²⁰ Dieser entstand im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes an der Evangelischen Hochschule RWL und ist als Vorarbeit der empirischen Forschung in dieser Bachelorarbeit zu verstehen.

Meinung von Friedrich bzgl. einer Anpassung der Grundschule an den Kindergarten nicht teilt. Eher scheint sie die Auffassung zu teilen, dass „eine »Verschmelzung« der ersten beiden Bildungsstufen kein erstrebenswertes Ziel [darstellt]“ (Faust 2010, S. 58), wie sie auch in der Fachliteratur zu finden ist. Problematisch erscheint diese Haltung – von Seiten der Kindheitspädagogin *und* der Grundschuldirektorin – vor allem unter der Berücksichtigung, dass die Abstimmung von Bildungskonzepten inhaltliche Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule herbeiführen könnte. Wenn eine Abstimmung von Bildungskonzepten jedoch nicht gewollt ist und die Schulvorbereitung nur darauf beruht, die Kinder emotional auf den Übergang vorzubereiten, wie es in den befragten Einrichtungen der Fall ist, dann wird die Herstellung von inhaltlicher Anschlussfähigkeit kaum gelingen können. Während die Herstellung von anschlussfähigen Bildungsprozessen in der Praxis sehr negativ bewertet wird, argumentiert die Fachliteratur unter anderem dafür und kann die Antwort auf die „Frage, welche Inhalte für anschlussfähige Bildungsprozesse bedeutsam sind“ (Foerster & Kammermeyer 2018, S. 519) mittlerweile mit empirischen Forschungen belegen: Demnach beziehen sich bedeutsame Inhalte u. a. auf die Bereiche Schriftspracherwerb, Mathematik, Sprache / Wortschatz und den nicht-kognitiven Bereich (z. B. Selbstkontrolle) (vgl. ebd.). Hier stimmen Fachliteratur und die Aussagen der Expertinnen nicht überein.

Abschließend fällt auf, dass die große Fachdiskussion über die Widersprüchlichkeit von Eigenständigkeit und Anschlussfähigkeit – die in vorangestellten Kapiteln ausführlich dargestellt wurde – in der Praxis nicht wiederzufinden ist. Das lässt darauf schließen, dass die Eigenständigkeitsformel in der Praxis nicht (mehr) als Abwehrformel zur Schule verstanden wird und bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit oder bei der Annäherung der beiden Einrichtungen nicht als Hindernis empfunden wird. Die Frage, die in Kapitel 4.3 bereits gestellt wurde und zwar, ob ein Festhalten an der Eigenständigkeitsformel im aktuellen Reformprozess nicht eher hinderlich als hilfreich ist, scheint sich aus der Perspektive der Praxis gar nicht zu stellen.

7 Fazit: Wie lässt sich Anschlussfähigkeit herstellen?

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es, das aktuelle Verhältnis von Kindergarten und Grundschule darzulegen und derzeitige Reformschwerpunkte zu untersuchen. Das Thema „Herausforderung Anschlussfähigkeit: Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule“ ist, wie deutlich geworden sein sollte, ein sehr umfangreiches Thema, das in dieser Arbeit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wurde. Im Folgenden sollen die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst werden.

Es ist deutlich geworden, dass der aktuelle Reformprozess als eine Annäherungsphase zu vermerken ist, die es so in der Geschichte von Kindergarten und Grundschule in Deutschland bereits fünf Mal gegeben hat. Mit dem Unterschied, dass es in der aktuellen Debatte um die frühkindliche Bildung und um das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule mehr denn je um die Herstellung von Anschlussfähigkeit der beiden Einrichtungen geht. Ob und wie sich Anschlussfähigkeit herstellen lässt, wird dabei auf verschiedensten Ebenen debattiert: Auf der *Ebene der Fachliteratur* werden ausführlich verschiedene Voraussetzungen und die Notwendigkeit zur Herstellung von Anschlussfähigkeit der beiden Einrichtungen auf breiter Basis diskutiert. Spätestens seit der PISA-Studie hat sich auch auf der *Ebene der Bildungspolitik* der Blick verschärft auf die frühkindliche Bildung in Deutschland gerichtet. In fast allen Schulgesetzen und Kindertagesstättengesetzen der Bundesländer werden Aussagen zur Übergangs- und Kooperationsgestaltung getroffen. Die meisten Kindertagesstättengesetze berufen sich trotzdem auf den eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens. Dabei kann der Versuch der Politik durch Regulierungsmaßnahmen, wie z. B. durch die Einführung der Bildungspläne in den Bundesländern, die Herstellung von anschlussfähigen Bildungsprozessen zwischen Kindergarten und Grundschule zu unterstützen, erst einmal positiv bewertet werden. Auch die *Ebene der Praxis* steht, wie im empirischen Forschungsteil dieser Arbeit gezeigt werden konnte, unter großem Druck, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule anschlussfähig zu gestalten. Durch ein erhöhtes Auf-

kommen an Kooperationsmaßnahmen zwischen den Einrichtungen, soll die Herstellung von Anschlussfähigkeit erleichtert werden. Dabei zeigte sich jedoch, dass diese Kooperationsmaßnahmen eher die Chance auf ein gegenseitiges Kennenlernen ermöglichen, als Anschlussfähigkeit herzustellen. Hinzu kommt, dass Anschlussfähigkeit in der Praxis sehr unterschiedlich aufgefasst wird und es den Erzieher_innen und Lehrer_innen erst einmal primär darum geht, die Kinder emotional auf den Übergang in die Schule vorzubereiten, anstatt anschlussfähige Bildungsprozesse im Bezug auf Lerninhalte mit der Schule abzustimmen. Betrachtet man die Standpunkte aller drei Ebenen zusammen, wird deutlich, wie groß die Herausforderung, Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule herzustellen, tatsächlich ist.

Bezugnehmend auf die erste Forschungsfrage lässt sich nach der genauen Untersuchung der Problematiken und Forderungen im aktuellen Reformprozess sagen, dass sich die Meinungen in der Theorie spalten, wenn es um die Beantwortung dieser geht. Ein Festhalten an der Eigenständigkeitsformel im aktuellen Reformprozess scheint jedoch, betrachtet man die Argumentationslinie der Gegner und das heutige zu Grunde liegende Bildungsverständnis (Lernen als Kontinuum), eher hinderlich als hilfreich zu sein. Die Gegner der Eigenständigkeitsformel führen zurecht kritisch an, dass es nicht mehr „zeitgemäß ist, das Bildungsziel des Kindergartens ohne Bezug auf den Bildungserfolg in der Schule zu bestimmen“ (Reyer 2015, S. 65). An einem eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens festzuhalten, der eine Abgrenzungs- und Abwehrhaltung zur Schule impliziert, scheint der Realität nicht mehr gerecht zu werden. Vor allem unter der Berücksichtigung des Reformschwerpunktes – Herstellung von Anschlussfähigkeit – empfiehlt es sich daher, „die Eigenständigkeitsformel gegenüber der Schule [...] aus der Diskussion zu nehmen“ (Reyer & Franke-Meyer 2008, S. 901). Das Abgrenzenden gegenüber der Schule muss abgelegt werden, wenn anschlussfähige Bildungsprozesse hergestellt werden sollen. Doch die Distanzierung zur Eigenständigkeitsformel gegenüber der Schule allein, reicht nicht aus um Anschlussfähigkeit herzustellen. Um anschlussfähige Bil-

dungsprozesse dauerhaft zu initiieren braucht es mehr. Der Kindergarten bräuchte, wie in Kapitel 4.1.3 ausführlich erklärt, einen *Bildungsmehrwert*, den er in das Bildungssystem einbringen kann. Nur mit diesem nachweisbaren Bildungsmehrwert hätte er die Chance, zum „*systemnotwendigen* Elementarbereich des Bildungssystems“ (Franke-Meyer & Reyer 2015, S. 269) zu werden. Damit dieser Bildungsmehrwert genauer bestimmt und nachgewiesen werden kann, braucht es weitere empirische Untersuchungen „im Sinne von "Was lernen die Kinder in den Kindertageseinrichtungen tatsächlich?"“ (Friedrich 2005). Außerdem bedarf es zusätzlich einer „[vertieften inhaltlichen] Auseinandersetzung über curriculare Fragen“ (Foerster & Kammermeyer 2018, S. 520) für den Elementarbereich. Ob und wie diese Forschungserkenntnisse über den Bildungsmehrwert des Kindergartens dann ihren Weg in die Praxis finden werden, steht in der gemeinsamen Verantwortung von Erzieher_innen und Lehrer_innen. Ebenso wie in der Verantwortung der Bildungspolitik: Diese muss mehr in politische Maßnahmen investieren, die Anschlussfähigkeit herstellen und halten können, als in weitere Kooperationsmaßnahmen von Kindergarten und Grundschule, die nicht mehr als ein Kennenlernen der beiden Einrichtungen hervorbringen. Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind und der „Bildungsmehrwert vom Bildungssystem ‚bemerkt‘“ (Reyer 2015, S. 122) wird, kann der Kindergarten seinen Bildungsauftrag im Bildungssystem definieren. Und nur wenn er es schafft, diesen *systemintegrativen Bildungsauftrag* mit anschlussfähigen Bildungsprozessen zur Grundschule zu formulieren, würde es Sinn ergeben, den Kindergarten aus dem System der Kinder- und Jugendhilfe herauszunehmen und in das Bildungssystem zu integrieren. Dann – und nur dann – besteht die Chance, die Herausforderung zu überwinden und anschlussfähige Bildungsprozesse zwischen Kindergarten und Grundschule *dauerhaft* zu initiieren.

Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule in Deutschland kann abschließend nach ausführlicher Betrachtung der Entstehung, Entwicklung und Geschichte, der aktuellen Reformforderungen, der strukturellen und rechtlichen Grundlagen, der aktuellen Lösungsversuche und einem tiefen

Blick in die Praxis als ein sehr komplexes Verhältnis bezeichnet werden, das auf verschiedenen Ebenen gestaltet und beeinflusst wird und immer noch durch Verschiedenheit gekennzeichnet ist. Wie es um das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule in anderen Ländern steht, konnte in dieser Arbeit nicht behandelt werden. Weitere Untersuchungen im Bezug auf den bildungspolitischen Standort des Kindergartens und die Verhältnisgestaltung von Kindergarten und Grundschule in anderen Ländern wäre jedoch abschließend sehr wünschenswert und könnte im aktuellen Reformprozess entscheidende Inspirationen und Denkanstöße auf den Weg bringen. Trotz aller Komplexität lässt sich die Chance, dass der aktuelle Reformprozess Kindergarten und Grundschule näher zusammenbringen wird, durchaus positiv bewerten. Denn er bietet nicht nur die Möglichkeit, dass curriculare Anschlussfähigkeit ihren Weg in die Praxis finden könnte und der Kindergarten nach langer Zeit seinen Platz als unterste Stufe des Bildungssystems einnehmen kann, sondern auch die Chance, die Dauerdebatte um den bildungspolitischen Standort des Kindergartens endgültig zu besiegeln.

8 Literaturverzeichnis

ADEN-GROSSMANN, Wilma (2011): *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

BAUMERT, Jürgen / ARTELT, Cordula / CARSTENSEN, Claus H. / SIBBERNS, Heiko / STANAT, Petra (2002): Untersuchungsgegenstand, Fragestellung und technische Grundschnlagen der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. Seite 11-35.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> – aufgerufen am 31.03.2019.

BUND UND LÄNDERKOMMISSION (BLK) (Hrsg.) (2002): *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/266/pdf/ergebnisse_fb_band02.pdf – aufgerufen am 23.04.2019.

DEUTSCHE KINDER UND JUGENDSTIFUNG (DKJS) / INTERNATIONALE AKADEMIE FÜR INNOVATIVE PÄDAGOGIK, PSYCHOLOGIE UND ÖKONOMIE AN DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN (INA) (Hrsg.) (2007): *Bildungsqualität von Anfang an. Berichte und Erfahrungen aus dem Programm »ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen«*: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Fruethe_Bildung/ponte_Bildungsqualitaet_von_Anfang_an.pdf – aufgerufen am 02.05.2019.

DILLER, Angelika / LEU, Hans Rudolf / RAUSCHENBACH, Thomas (Hrsg.) (2010): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten*. München: DJI.

DISKOWSKI, Detlef (2009): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, Hans-Günther, Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.) (2009): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 10. Jahrg., Sonderheft 11/2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 47-61.

FAUST, Gabriele / GÖTZ, Margarete / HACKER, Hartmut / ROBBACH, Hans-Günther (Hrsg.) (2004): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

FAUST, Gabriele (2010): Kindergarten oder Schule? Der Blick der Grundschule. In: Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2010): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten*. München: DJI. Seite 43-62.

FOESTER, Franz / KAMMERMEYER, Gisela (2018): Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Schmidt, Thilo / Smidt, Wilfried (Hrsg.) (2018): *Handbuch. Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann Verlag. Seite 507-525.

FRANKE-MEYER, Diana (2011): *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

FRANKE-MEYER, Diana (2016a): *Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland*: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/277608/geschichte> – aufgerufen am 29.04.2019.

FRANKE-MEYER, Diana (2016b): Übergang Kindergarten – Grundschule. In: Franke-Meyer, Diana / Hebenstreit, Sigurd (2016): *Pädagogische Ansätze und Programme frühkindlicher Bildung und Erziehung. Studienbrief*

Fachhochschule Südwestfalen. Eigendruck Institut für Verbundstudien der Fachhochschulen Nordrhein-Westfalen – IfV NRW. Seite 489-518.

FRANKE-MEYER, Diana / REYER, Jürgen (2015): *Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

FRIEDRICH, Gerhard (2005): *Bedarf die Elementarpädagogik der Schulpädagogik?*: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1387> – aufgerufen am 03.03.2019.

FTHENAKIS, Wassilios E. (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach PI-SA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

FTHENAKIS, Wassilios E. (2004): Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren – nationale und internationale Perspektiven. In: Faust, Gabriele / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2004): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Seite 9-26.

HACKER, Hartmut (2004): Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung. In: Faust, Gabriele / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2004): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Seite 273-284.

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. Auflage: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung_von_anfang_an_2014.pdf – aufgerufen am 10.04.2019.

HILDEBRANDT, Frauke / HOFFSOMMER, Jens / PIPER, Sandra / RAMSEGER, Jörg (2010): *Bildung gemeinsam gestalten*. »ponte.

Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen«. In: Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2010): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten*. München: DJI. Seite 257-272.

JUGENDMINISTERKONFERENZ (2002): *TOP 4, Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Beschluss vom 06./07. Juni 2002*: https://mbjs.brandenburg.de/media/fast/6288/jmk_2002_top_4_beschluss.pdf – aufgerufen am 29.04.2019.

KONRAD, Franz-Michael (2004): *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

KONRAD, Franz-Michael (2007): *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck.

KONRAD, Franz-Michael (2014): Frühe Bildung. Thesen und Anmerkungen zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Verhältnisses von Kindergarten und (Grund-)Schule. In: Cloos, Peter / Hauenschild, Katrin / Pieper, Irene / Baader, Meike (Hrsg.) (2014): *Elementar- und Primärpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*. Wiesbaden: Springer Verlag. Seite 11-22.

LENKUNGSGRUPPE TRANSKIGS (Hrsg.) (2009): *Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojektes*: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=425:uebergaenge-gestalten-transkigs-projekt&catid=27> – aufgerufen am 02.05.2019.

MEUSER, Michael / NAGEL, Ulrike (2010): Experteninterview – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswis-*

senschaft. 3. vollst. überarb. Auflage. Weinheim und München: Juventa. Seite 457-471.

MIERENDORFF, Johanna (2014): Annäherungen von Kindegarten und Schule. Wandel der frühen Kindheit? In: Cloos, Peter / Hauenschild, Katrin / Pieper, Irene / Baader, Meike (Hrsg.) (2014): *Elementar- und Primärpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*. Wiesbaden: Springer Verlag. Seite 23-37.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (MBJS) (Hrsg.) (o. J.): *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*: <https://mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.c.312232.de> – aufgerufen am 02.05.2019.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (MBWK) (Hrsg.) (2011): *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/Bildungskonzeption_0bis10ja_ehrige.pdf – aufgerufen am 10.04.2019.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW) / MINISTERIUM FÜR KINDER, FAMILIE, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MKFFI) (2018): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. 2. korrigierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

PIPER, Sandra / HILDEBRANDT, Frauke / KREID, Bianka / HOFFSOMMER, Jens (2007): *ponte: Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen*. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.) (2007): *Inform: Jugendhilfe und Schule*. Heft 3. Seite 15-18:

https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/publikationen/dokumente_97/inform_3_2007.pdf – aufgerufen am 02.05.2019.

RAUSCHENBACH, Thomas (2010): Kindergarten oder Schule? Antworten auf ein ungeklärtes Nebeneinander. In: Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2010): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten*. München: DJI. Seite 21-41.

REYER, Jürgen (2006): *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

REYER, Jürgen (2015): *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

REYER, Jürgen / FRANKE-MEYER, Diana (2008): Muss der Bildungsauftrag des Kindergartens „eigenständig“ sein? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 54, Heft 6. Seite 888-905.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.) (2017): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf - aufgerufen am 29.05.2019.

SCHMIDT, Kai (2010): Das Verbundprojekt »TransKiGs«. Zwischenergebnisse im Übergang von der Entwicklungs- und Erprobungsphase zur Auswertungsphase. In: Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2010): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten*. München: DJI. Seite 273-281.

STRÄTZ, Rainer / SOLBACH, Regina / HOLST-SOLBACH, Friedemann (2010): Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. In: Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2010): *Wie viel*

Schule verträgt der Kindergarten? Annäherungen zweier Lernwelten. München: DJI. Seite 251-256.

THÜRINGER MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (TMBJS) (Hrsg.) (2015): *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Bildungsansprüche von Kindern und Jugendlichen*: https://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan-18_web.pdf – aufgerufen am 10.04.2019.

WESTHOLT, Lea (2019): *Forschungsbericht: Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule in der Praxis. Wie ist das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule in der Praxis aus Sicht der Kindergartenleitung?* Unveröffentlichter Forschungsbericht an der Evangelischen Hochschule RWL.

Verwendete Gesetzestexte:

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG): <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true> – aufgerufen am 24.04.2019.

Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG): [http://www.gesetze-bayern.de/\(X\(1\)S\(p00xjv3b5w3hk0fcswg5egeg\)\)/Content/Document/BayKiBiG>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1](http://www.gesetze-bayern.de/(X(1)S(p00xjv3b5w3hk0fcswg5egeg))/Content/Document/BayKiBiG>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1) – aufgerufen am 15.04.2019.

Bremisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (Bremisches Tageseinrichtungs- und Kindertagespflegegesetz - BremKTG): https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.68082.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d – aufgerufen am 15.04.2019.

Bremisches Schulgesetz (BremSchulG):

https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.69600.de&asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d – aufgerufen am 24.04.2019.

Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz SchoG): http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG_SL.htm#SchulOG_SL_rahmen – aufgerufen am 24.04.2019.

http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG_SL.htm#SchulOG_SL_rahmen – aufgerufen am 24.04.2019.

Gesetz über die Betreuung und Förderung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Kindertagespflege (Kindertagesbetreuungsgesetz - KiTaG). Baden-Württemberg:

<http://www.landesrecht-bw.de/jportal/jsessionid=A975EAA8369ED2118715FE21537058AA.jp91?quelle=jlink&query=KiTaG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-KiTaGBW2009pP10> – aufgerufen am 15.04.2019.

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG): <http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg> – aufgerufen am 24.04.2019.

Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG). Niedersachsen:

<http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/xxy/page/bsvorisprod.psml;jsessionid=51D5F0336EC64DF9A52F9855D8DE3B95.jp94?doc.hl=1&doc.id=jlr-KiTaGNDrahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=31&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true> – aufgerufen am 15.04.2019.

Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungsgesetz -

KiFöG): <http://www.landesrecht.sachsen-an->

<http://www.landrecht-halt.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiF%C3%B6G+ST+Inhaltsverzeichnis&psml=bssahprod.psml&max=true> – aufgerufen am 15.04.2019.

Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz - KiföG M-V). Mecklenburg-Vorpommern: <http://www.landrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-KTEinrGMVrahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> – aufgerufen am

15.04.2019.

Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz - KitaFöG). Berlin:

<http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=KitaRefG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> – aufgerufen am 15.04.2019.

Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstättengesetz - KiTaG). Schleswig-Holstein:

http://www.gesetze-sprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/uq0/page/bsshoprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-KTagStGSHrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint – aufgerufen am 15.04.2019.

Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz). Nordrhein-Westfalen:

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000386 – aufgerufen am 15.04.2019.

Hamburger Kinderbetreuungsgesetz (KibeG): <http://www.landrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml;jsessionid=837D7A2D6337E4BC4537E56CF14A1570.jp25?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr->

<http://www.landrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml;jsessionid=837D7A2D6337E4BC4537E56CF14A1570.jp25?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr->

[KiBetrGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs](#) – aufgerufen am 15.04.2019.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG): <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHArahmen&st=lr> – aufgerufen am 24.04.2019.

Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB):
https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html#lawid:2596498.1 – aufgerufen am 15.04.2019.

Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz - HSchG):
https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.hl=1&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen%3Ajuris-lr00&documentnumber=1&numberofresults=270&showdoccase=1&doc.part=R¶mfromHL=true#docid:169561,1,20180525 – aufgerufen am 24.04.2019.

Kindertagesstättengesetz Rheinland-Pfalz:
http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/1deu/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=F4F5DB42A86379D1705702506F95D6A7.jp28?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-KTagStGRPrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint – aufgerufen am 15.04.2019.

Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG):
<http://www.schure.de/2241001/nschg.htm> – aufgerufen am 24.04.2019.

Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG):
https://www.recht.sachsen.de/vorschrift/1079?redirect_successor_allowed=1#x999 – aufgerufen am 15.04.2019.

Saarländisches Kinderbetreuungs- und -bildungsgesetz (SKBBG):
<http://sl.juris.de/cgi->

bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SGB8Pg26AG_SL.htm#SGB8Pg26AG_SL_rahmen – aufgerufen am 15.04.2019.

Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz - SchulG):

<http://www.gesetze-sprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true> – aufgerufen am 24.04.2019.

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG): <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true> – aufgerufen am 24.04.2019.

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG):

<http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> – aufgerufen am 24.04.2019.

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulGM-V): <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr> – aufgerufen am

24.04.2019.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG):

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html> – aufgerufen am 24.04.2019.

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA):

https://www.bildung-lsa.de/schule/schulrecht/ausgewaehlte_gesetze_verordnungen_und_erlasse/schulgesetz.html – aufgerufen am 24.04.2019.

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (Sächsisches Schulgesetz –

SächsSchulG): <https://www.recht.sachsen.de/vorschrift/4192#x1> – aufgerufen am 24.04.2019.

Schulgesetz (SchulG) Rheinlandpfalz:

http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/164v/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=81889B8170D9FB47B1C1A1BC8E554378.jp16?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=146&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint – aufgerufen am 24.04.2019.

Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe (KJHG): https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/ – aufgerufen am 15.04.2019.

Thüringer Gesetz über die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege als Ausführungsgesetz zum Achten Buch Sozialgesetzbuch (Thüringer Kindertagesbetreuungsgesetz - ThürKitaG -):

http://landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/pdq/page/bsthueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-KTBetrGTHrahmen&doc.part=X&doc.price=0.0#focuspoint – aufgerufen am 15.04.2019.

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG):

<http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true> – aufgerufen am 24.04.2019.

9 Anhang

9.1 Anhang 1: Auslegungen des Förderauftrags in den Kindertagesstättengesetzen der Bundesländer²¹

Bundesland	Auslegung des Bildungsauftrags
Baden-Württemberg	„Die Tageseinrichtungen [...] sowie die Tagespflegepersonen [...] sollen die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern, die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie unterstützen und ergänzen und zur besseren Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Kindererziehung beitragen. Diese Aufgaben umfassen die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes [...].“ (§ 2 Abs. 1 KiTaG)
Bayern ²²	„Kindertageseinrichtungen sind außerschulische Tageseinrichtungen zur regelmäßigen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern.“ (Art. 2 Abs. 1 Satz 1 BayKiBiG) „Kindertageseinrichtungen mit Kindern ab Vollendung des dritten Lebensjahres haben im Rahmen ihres eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrags mit der Grund- und Förderschule zusammenzuarbeiten.“ (Art. 15 Abs. 2 Satz 1 BayKiBiG)
Berlin	„Tageseinrichtungen ergänzen und unterstützen als sozialpädagogische Bildungseinrichtungen die Erziehung des Kindes in der Familie [...]. Die Förderung umfasst die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes.“ (§ 1 Abs. 1 Satz 1-2 KitaFöG)

²¹ Erstellt durch die Verfasserin.

²² Graue Hinterlegung = Formulierung eines *eigenständigen* Bildungsauftrags.

Brandenburg	„Kindertagesstätten erfüllen einen eigenständigen alters- und entwicklungsadäquaten Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Versorgungsauftrag.“ (§ 3 Abs. 1 Satz 1 KiTaG)
Bremen	„Tageseinrichtungen und Kindertagespflege ergänzen die Betreuung und Förderung der Kinder in ihren Familien durch ein eigenständiges Angebot.“ (§ 3 Abs. 3 Satz 1 BremKTG)
Hamburg	„Tageseinrichtungen fördern, ergänzen und unterstützen als sozialpädagogische Einrichtungen die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie durch alters- und entwicklungsgemäße pädagogische Angebote [...].“ (§ 2 Abs. 1 Satz 1 KibeG)
Hessen	„Die Tageseinrichtung hat einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag.“ (§ 26 Abs. 1 Satz 1 HKJGB)
Mecklenburg-Vorpommern	„Die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege erfüllt einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag.“ (Präambel KiföG M-V)
Niedersachsen	„Tageseinrichtungen dienen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Sie haben einen eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag.“ (§ 2 Abs. 1 Satz 1-2 KiTaG)
Nordrhein-Westfalen	„Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege haben einen eigenständigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag.“ (§ 3 Abs. 1 Satz 1 KiBiz)
Rheinland-Pfalz	„Der Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes.“ (§ 1 Abs. 1 Satz 2 KTagStG RP)

Saarland	„Tageseinrichtungen für Kinder haben neben dem Betreuungsauftrag einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag.“ (§ 3 Abs. 1 Satz 1 SKBBG)
Sachsen	„Der ganzheitliche Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag dient vor allem [...] der Ausbildung von geistigen und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere zum Erwerb von Wissen und Können, einschließlich der Gestaltung von Lernprozessen.“ (§ 2 Abs. 2 Satz 1 SächsKitaG)
Sachsen-Anhalt	„Tageseinrichtungen erfüllen einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrag im Rahmen einer auf die Förderung der Persönlichkeit des Kindes orientierten Gesamtkonzeption.“ (§ 5 Abs. 1 Satz 1 KiFöG)
Schleswig-Holstein	„Die Kindertagesstätten haben einen eigenen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag.“ (§ 4 Abs. 1 Satz 1 KiTaG)
Thüringen	„Kindertagesbetreuung ist die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege. Die Förderung umfasst die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes.“ (§ 1 Abs. 3 ThürKitaG)

9.2 Anhang 2: Regelungen zur Zusammenarbeit mit Grundschulen in den Kindertagesstättengesetzen der Bundesländer²³

Bundesland	Zusammenarbeit mit der Grundschule
Baden-Württemberg	„Träger von Einrichtungen nach § 1 Absätze 2 bis 5 erhalten von der Standortgemeinde für die Kooperation zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule einen zusätzlichen Zuschuss in Höhe von mindestens 1.000 Euro pro Jahr ab 1. Oktober 2019.“ (§ 8 Abs. 7 KiTaG)
Bayern	„Kindertageseinrichtungen mit Kindern ab Vollendung des dritten Lebensjahres haben im Rahmen ihres eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrags mit der Grund- und Förderschule zusammenzuarbeiten. Sie haben die Aufgabe, Kinder, deren Einschulung ansteht, auf diesen Übergang vorzubereiten und hierbei zu begleiten. Die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und die Lehrkräfte an den Schulen sollen sich regelmäßig über ihre pädagogische Arbeit informieren und die pädagogischen Konzepte aufeinander abstimmen.“ (Art. 15 Abs. 2 BayKiBiG)
Berlin	„Der Übergang zur Schule soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule unterstützt werden. Dies betrifft insbesondere die in Absprache mit den Eltern vorzunehmende Übermittlung von Unterlagen aus der Sprachdokumentation in Vorbereitung des Schulbesuchs.“ (§ 1 Abs. 4 Satz 2-3 KitaFöG)
Brandenburg	„Der eigenständige Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätten schließt ein, die Kinder in geeigneter Form auf die Grundschule vorzubereiten. Die Kin-

²³ Erstellt durch die Verfasserin.

	<p>dertagesstätten sind berechtigt und verpflichtet, bei den von ihnen betreuten Kindern im letzten Jahr vor der Einschulung den Sprachstand festzustellen und, soweit erforderlich, Sprachförderkurse durchzuführen.“ (§ 3 Abs. 1 Satz 5-6 KiTaG)</p> <p>„Der Übergang zur Schule und die Betreuung und Förderung schulpflichtiger Kinder soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden.“ (§ 4 Abs. 1 Satz 4 KiTaG)</p>
Bremen	<p>„Mit den Schulen sollen sie im Hinblick auf den Übergang der Kinder vom Kindergarten zur Schule und im Hinblick auf die Betreuung und Förderung von Schulkindern zusammenarbeiten.“ (§ 14 Satz 2 BremKTG)</p>
Hamburg	<p>„Die Erziehung und Bildung soll darüber hinaus darauf gerichtet sein, [...] das Kind in geeigneter Form auf die Grundschule vorzubereiten.“ (§ 2 Abs. 2 Satz 1 KibeG)</p> <p>„Der Übergang zur Schule und die Betreuung und Förderung schulpflichtiger Kinder soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule unterstützt werden.“ (§ 2 Abs. 3 Satz 3 KibeG)</p>
Hessen	<p>„Zur Erfüllung dieser Aufgabe und zur Sicherung eines kontinuierlichen Bildungs- und Erziehungsprozesses sollen die pädagogischen Fachkräfte mit den Erziehungsberechtigten und den anderen an der Bildung und Erziehung beteiligten Institutionen und Tagespflegepersonen partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zusammenarbeiten (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft).“ (§ 26 Abs. 1 Satz 4 HKJGB)</p>

Mecklenburg-Vorpommern	<p>„Für Kinder von drei bis sechs Jahren bildet die Vorbereitung auf die Schule einen besonderen Schwerpunkt.“ (§ 1 Abs. 3 Satz 2 KiföG M-V)</p> <p>„Die Bildungskonzeption für Kinder von null bis zehn Jahren und die Rahmenpläne für die Grundschulen sind aufeinander abzustimmen. Die Kindertagesförderung hat den Auftrag, den Übergang der Kinder in die Grundschule gezielt vorzubereiten, zu begleiten und mitzugestalten. Dazu sollen die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen, die Tagespflegepersonen und die Lehrkräfte der Grundschulen in einem gleichberechtigten, partnerschaftlichen Verhältnis zusammenarbeiten und nach Möglichkeit in geeigneten Bereichen an gemeinsamen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollen Kooperationsvereinbarungen sein.“ (§ 1 Abs. 4 KiföG M-V)</p>
Niedersachsen	<p>„Die Tageseinrichtung soll mit solchen Einrichtungen ihres Einzugsbereichs, insbesondere mit den Schulen des Primarbereichs, zusammenarbeiten, deren Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Tageseinrichtung steht.“ (§ 3 Abs. 6 Satz 1 KiTaG)</p> <p>„Der Gruppenleitung und den weiteren Kräften nach § 4 Abs. 3 und 4 ist eine Verfügungszeit von insgesamt mindestens 7,5 Stunden je Gruppe wöchentlich für die Vor- und Nachbereitung der Gruppenarbeit sowie für die Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindertagesstätte untereinander, mit den Erziehungsberechtigten, Schulen und anderen Einrichtungen sowie für die Mitwirkung bei der Ausbildung zu gewähren.“ (§ 5 Abs. 2 KiTaG)</p>

<p>Nordrhein-Westfalen</p>	<p>„Kindertageseinrichtungen arbeiten mit der Schule in Wahrnehmung einer gemeinsamen Verantwortung für die beständige Förderung des Kindes und seinen Übergang in die Grundschule zusammen.“ (§ 14b Abs. 1 KiBiz)</p> <p>„Zur Sicherung gelingender Zusammenarbeit und zur Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich gehören insbesondere</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. eine kontinuierliche gegenseitige Information über die Bildungsinhalte, -methoden und -konzepte, 2. die Kontinuität bei der Förderung der Entwicklung der Kinder, 3. regelmäßige gegenseitige Hospitationen, 4. die für alle Beteiligten erkennbare Benennung fester Ansprechpersonen in beiden Institutionen, 5. gemeinsame (Informations-) Veranstaltungen für die Eltern und Familien der Kinder, 6. gemeinsame Konferenzen zur Gestaltung des Übergangs in die Grundschule und 7. gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Fach- und Lehrkräfte.“ (§ 14b Abs. 2 KiBiz) <p>„Der Schulträger lädt gemeinsam mit den Leiterinnen und Leitern der Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschulen die Eltern, deren Kinder in zwei Jahren eingeschult werden, zu einer Informationsveranstaltung ein, in der die Eltern über Fördermöglichkeiten im Elementarbereich und Primarbereich insbesondere auch über die Bedeutung kontinuierlich aufeinander aufbauender Bildungsprozesse beraten werden.“ (§ 14b Abs. 3 KiBiz)</p>
----------------------------	---

Rheinland-Pfalz	<p>„Der Kindergarten soll in dem Jahr, welches der Schulpflicht unmittelbar vorausgeht, möglichst von allen Kindern besucht werden.“ (§ 2a Satz 1 Abs. 1 KTagStG RP)</p> <p>„In diesem Kindergartenjahr wird nach Maßgabe der jeweiligen Konzeption insbesondere der Übergang zur Grundschule vorbereitet und über die allgemeine Förderung nach § 2 hinaus die Sprachentwicklung der Kinder beobachtet und durch gezielte Bildungsangebote gefördert.“ (§ 2a Abs. 2 KTagStG RP)</p> <p>„Die Kindergärten arbeiten mit den Grundschulen zur Information und Abstimmung ihrer jeweiligen Bildungskonzepte zusammen. Hierzu werden geeignete Kooperationsformen, wie Arbeitsgemeinschaften, gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Fortbildungen, zwischen Kindergärten und Grundschulen vereinbart.“ (§ 2a Abs. 3 KTagStG RP)</p>
Saarland	<p>„Die Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, im Rahmen ihrer jeweiligen Strukturen die Inhalte des saarländischen Bildungsprogramms für Kindergärten vom Juli 2006 in der jeweils geltenden Fassung umzusetzen. In Wahrnehmung dieser gemeinsamen Verantwortung für die beständige Förderung des Kindes arbeiten sie, insbesondere beim Übergang in die Grundschule, auch mit der zuständigen Schule zusammen.“ (§ 3 Abs. 1 Satz SKBBG)</p>
Sachsen	<p>„Die regelmäßige Gestaltung von Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen hat dem Übergang in die Schule Rechnung zu tragen. Dazu wird im Kindergarten zur Schulvorbereitung, insbesondere im letzten Kindergartenjahr (Schulvorbereitungsjahr), vorrangig der Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der</p>

	<p>Grob- und Feinmotorik, der Wahrnehmungsförderung und der Sinnesschulung Aufmerksamkeit geschenkt. In diese Vorbereitung sollen im letzten Kindergartenjahr die für den Einzugsbereich zuständigen Schulen einbezogen werden. Die Kosten für zusätzliches Personal zur Umsetzung der Schulvorbereitung werden den Gemeinden vom Freistaat Sachsen im Rahmen des Landeszuschusses nach § 18 Abs. 1 erstattet. Das Staatsministerium für Kultus wird ermächtigt, das Nähere zum Inhalt und zur Organisation der Schulvorbereitung durch Rechtsverordnung zu regeln.“ (§ 2 Abs. 3 SächsKitaG)</p>
Sachsen-Anhalt	<p>„Die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert Bildungsprozesse heraus, greift Themen der Kinder auf und erweitert sie. Sie schließt die geeignete Vorbereitung des Übergangs in die Grundschule ein. Zu diesem Zweck sollen insbesondere sprachliche Kompetenzen, elementare Fähigkeiten im Umgang mit Mengen, räumliche Orientierungen, eine altersgerechte Grob- und Feinmotorik sowie die Wahrnehmung mit allen Sinnen und das Denken gefördert werden. [...] Der Übergang zur Schule soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden.“ (§ 5 Abs. 2 Satz 2-4, 6 KiFöG)</p>
Schleswig-Holstein	<p>„Der Übergang zur Schule und die Förderung schulpflichtiger Kinder sollen durch eine am jeweiligen Entwicklungsstand und an der Alterssituation der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden. Zu diesem Zweck sollen Kindertageseinrichtungen mit den Schulen in ihrem Einzugsgebiet verbindliche Vereinbarungen über die Verfahren und Inhalte der Zusammenarbeit abschließen, insbesondere zur</p>

	<p>Vorbereitung des Schuleintritts. Kindertageseinrichtungen sollen mit den Grundschulen über den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder Informationen austauschen und Gespräche führen, um eine individuelle Förderung der Kinder zu ermöglichen. Für die dazu erforderliche Erhebung, Speicherung und Übermittlung personenbezogener Daten bedarf es der Einwilligung der Personensorgeberechtigten; die maßgebenden Datenschutzbestimmungen sind zu beachten.“ (§ 5 Abs. 6 KiTaG)</p> <p>„Im letzten Jahr vor Schuleintritt können dort, wo es personell und räumlich möglich ist, zeitweise altershomogene Gruppen eingerichtet werden.“ (§ 5 Abs. 7 Satz 3 KiTaG)</p>
Thüringen	<p>„Um einen erfolgreichen Übergang der Kinder von der Kindertageseinrichtung in die Schule zu erreichen, hat die nach Absatz 4 zu erstellende Konzeption Aussagen zur Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Schule zu enthalten. Das pädagogische Personal von Kindertageseinrichtung und Schule soll zu diesem Zweck eng zusammenarbeiten.“ (§ 7 Abs. 5 ThürKitaG)</p>

9.3 Anhang 3: Regelungen zur Zusammenarbeit mit Kindergärten in den Schulgesetzen der Bundesländer²⁴

Bundesland	Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung
Baden-Württemberg	<i>Es konnten keine entsprechenden Angaben gefunden werden.</i>
Bayern	„Um den Kindern den Übergang zu erleichtern, arbeitet die Grundschule mit den Kindertageseinrichtungen zusammen.“ (Art. 7 Abs. 1 Satz 3 BayEUG)
Berlin	„Grundschulen arbeiten mit Kindertageseinrichtungen sowie mit weiterführenden allgemein bildenden Schulen insbesondere in ihrer Umgebung zusammen und schließen Vereinbarungen über das Verfahren und den Inhalt ihrer Zusammenarbeit. Die Kooperationen dienen der Verbesserung des Übergangs in die Grundschule und in die weiterführende Schule.“ (§ 20 Abs. 7 SchulG)
Brandenburg	„Die Grundschule gewährleistet durch enge Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und kindgemäße Formen schulischen Lernens die behutsame Einführung in den Bildungsgang.“ (§ 19 Abs. 1 Satz 3 BbgSchulG)
Bremen	„Zur Erfüllung ihres Auftrages arbeitet die Schule zusammen mit Institutionen, die allgemein für die Angebote und Hilfe in gesundheitlichen, sozialen, kriminalpräventiven und berufsbezogenen Fragen zuständig sind, insbesondere mit den außerschulischen Bildungs-, Förderungs- und Beratungsangeboten der Kinder- und Jugendhilfe, mit Institutionen des Gesundheitswesens, mit der Polizei, mit den örtlichen Beiräten sowie sozialen und kulturellen Einrichtungen der Region, einschließlich der Kirchen, der im Sinne von Artikel 61 der Landesverfassung anerkannten Religions- und Weltan-

²⁴ Erstellt durch die Verfasserin.

	<p>schauungsgemeinschaften und der Einrichtungen der Weltreligionen sowie mit der Arbeitswelt der Region. Die Schule soll sich auch, bemühen, internationale Kontakte zu pflegen.“ (§ 12 Abs. 1 BremSchulG)</p>
Hamburg	<p>„Mit Zustimmung der Sorgeberechtigten tauschen sich die Schulen und Kindertagesstätten über die Entwicklung der Kinder aus und können gemeinsame Empfehlungen für den Bildungs- und Erziehungsprozess an die Sorgeberechtigten geben. Grundschulen können mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als „Bildungshäuser“ geführt werden.“ (§ 14 Abs. 4 HmbSG)</p>
Hessen	<p>„Diese Öffnung kann durch die Zusammenarbeit der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen geschehen, insbesondere mit Sport- und anderen Vereinen, Kunst- und Musikschulen, kommunalen und kirchlichen Einrichtungen sowie mit Einrichtungen der Weiterbildung. Berufliche Schulen sollen mit Trägern der beruflichen Weiterbildung in der Region zusammenarbeiten.“ (§ 16 Abs. 2 HSchG)</p>
Mecklenburg-Vorpommern	<p>„Die Grundschule knüpft an die vorschulischen Erfahrungen sowie individuellen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler an und bereitet sie auf die Fortsetzung ihres Bildungsweges an Schulen mit schulartunabhängiger Orientierungsstufe vor. Die Grundschulen gewährleisten durch eine enge Zusammenarbeit mit den Kindertageseinrichtungen den bestmöglichen Übergang in den schulischen Bildungsgang. Sie legen die Grundsätze und Maßnahmen dieser Zusammenarbeit in ihrem Schulprogramm fest.“ (§ 13 Abs. 2 SchulG M-V)</p>
Niedersachsen	<p>„Die Grundschule arbeitet mit den Erziehungsberechtigten, dem Kindergarten und den weiterführenden Schulen zusammen.“ (§ 6 Abs. 1 Satz 4 NSchG)</p>

Nordrhein-Westfalen	„Die Schule wirkt mit Personen und Einrichtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen.“ (§ 5 Abs. 1 SchulG)
Rheinland-Pfalz	„Die Schulen arbeiten im Rahmen ihrer Aufgaben 1. mit den Trägern und Einrichtungen der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Rahmen der Schulsozialarbeit, mit den Kindertagesstätten und in den lokalen Netzwerken nach § 3 des Landesgesetzes zum Schutz von Kindeswohl und Kindergesundheit, [...] zusammen. Die Zusammenarbeit nach Satz 1 Nr. 1 ist bei Grundschulen insbesondere darauf auszurichten, sich mit den Kindergärten über die jeweiligen Bildungskonzepte im Hinblick auf den Übergang abzustimmen; 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.“ (§ 19 SchulG)
Saarland	„Grundschulen und Kindergärten sollen pädagogisch und organisatorisch eng zusammenarbeiten. Der konkrete Übergang wird von der Grundschule und dem Kindergarten gemeinsam vorbereitet. Zur Gestaltung des Übergangs gehören wechselseitige Informationen und Hospitationen, die Benennung fester Ansprechpersonen in beiden Institutionen, gemeinsame Veranstaltungen für die Erziehungsberechtigten und gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen. Die Kinder lernen die Grundschule als künftigen Lern- und Lebensort kennen.“ (§ 17 Abs. 1a SchoG)

Sachsen	<p>„Sie setzt dabei auch die in den Kindertageseinrichtungen in Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans eingeleiteten Bildungs- und Erziehungsprozesse fort.“ (§ 5 Abs. 1 Satz 3 SächsSchulG)</p> <p>„Die Grundschulen arbeiten mit Kindergärten zumindest ihres Schulbezirks sowie mit Horten und Förderschulen zusammen.“ (§ 5 Abs. 4 SächsSchulG)</p> <p>„Kindertageseinrichtung, Grundschule und Förderschule unter Einbeziehung der Betreuungsangebote gemäß § 16 Absatz 2 Satz 1 sind verpflichtet, sich gegenseitig bei der Förderung insbesondere der kognitiven, sprachlichen, emotionalen und sozialen sowie körperlich-motorischen Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Mit schriftlicher Einwilligung der Eltern [...] können die Lehrer der Grund- und Förderschulen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Einsicht in die Entwicklungsdokumentation eines Kindes nehmen, 2. den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes in der Kindertageseinrichtung erheben und mit den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung oder den Kindertagespflegepersonen beraten sowie 3. aus Nummer 2 abzuleitende Fördermaßnahmen für das Kind entsprechend Satz 1 gemeinsam mit den Eltern und den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung oder den Kindertagespflegepersonen abstimmen.“ (§ 5 Abs. 5 Satz 1-2 SächsSchulG)
Sachsen-Anhalt	<p>„Grundschulen und Tageseinrichtungen sowie Frühförderstellen sollen bei der Vorbereitung des Schuleintritts zusammenarbeiten. Der Anfangsunterricht an Grundschulen soll an die Grunderfahrungen der Kinder anknüpfen und insbesondere Bildungsbereiche und Grunderfahrungen der Kinder in der vorschulischen</p>

	Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen berücksichtigen.“ (§ 4 Abs. 4 SchulG LSA)
Schleswig-Holstein	„Die Schulen sollen sich gegenüber ihrem Umfeld öffnen und insbesondere mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen und der Jugendhilfe, den Jugendverbänden, den Migrationsfachrichtungen sowie mit anderen Institutionen im sozialen Umfeld von Kindern und Jugendlichen kooperieren.“ (§ 3 Abs. 3 Satz 1 SchulG) „Die Grundschule soll mit Kindertageseinrichtungen ihres Einzugsgebietes Vereinbarungen über das Verfahren und die Inhalte der Zusammenarbeit schließen und mit den weiterführenden allgemein bildenden Schulen pädagogisch zusammenarbeiten.“ (§ 41 Abs. 3 SchulG)
Thüringen	„Der Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet die Schulen insbesondere bei der Einschulung, beim Schulwechsel und beim Übergang in die weiterführenden Schulen zu einer engen Zusammenarbeit untereinander sowie mit den vorschulischen Einrichtungen und mit außerschulischen Einrichtungen, die an der Bildung und Erziehung beteiligt sind.“ (§ 2 Abs. 4 ThürSchulG)

9.4 Anhang 4: Der Leitfaden

- 1) Arbeiten Sie aktuell mit einer Grundschule zusammen?
 - a) Nachfragen: Wie sieht diese Zusammenarbeit aus? Wie viel Zusammenarbeit halten Sie für angemessen?
- 2) Welche Chancen sehen Sie in der Zusammenarbeit mit Grundschulen?
 - a) Nachfragen: Wo sehen Sie Probleme in der Zusammenarbeit? Welche Probleme treten in der Praxis immer wieder auf?
- 3) Wie gestalten Sie den Übergang von der Kita in die Grundschule? Wie bereiten Sie die Kinder auf die Schule vor?
 - a) Nachfragen: Was sind anschlussfähige Bildungsprozesse für Sie? Worauf achten Sie bei der Gestaltung von Bildungsprozessen?
- 4) Was ist Ihnen bei dem Übergang von der Kita in die Grundschule wichtig?
- 5) Was markiert für Sie den größten Unterschied zwischen Kita und Schule?
 - a) Nachfragen (1): Was soll Kita für Kinder sein? Welche Aufgaben schreiben Sie der Kindertageseinrichtung zu?
 - b) Nachfragen (2): Was soll Schule für Kinder sein? Welche Aufgaben schreiben Sie der Schule zu?
- 6) Wie stehen Sie zu dem Vorschlag von einem gemeinsamen pädagogischen Konzept von Kita und Grundschule, wie es im Bildungsplan NRW vorgeschlagen wird?
- 7) Würden Sie sagen frühkindliche Bildung widerspricht der Vorbereitung auf die Schule?
- 8) Würden Sie sagen es gibt ein strukturelles Problem?
- 9) Wurde das Thema „Kooperation von Kita und Grundschule“ in Ihrer Ausbildung/ Ihrem Studium behandelt?
 - a) Nachfragen: Welche Wertschätzung wurde dem Thema gegenüber gelegt? Auf welche Aspekte wurde genau eingegangen?
- 10) Was würden Sie sich für die Zukunft wünschen?