



Petra A. Arndt
Kerstin H. Kipp (Hrsg.)

Bildungshaus 3 – 10: Intensivkooperation und ihre Wirkung

Ergebnisse der
wissenschaftlichen Begleitung

Bildungshaus 3–10: Intensivkooperation und ihre Wirkung

Petra A. Arndt
Kerstin H. Kipp (Hrsg.)

Bildungshaus 3–10: Intensivkooperation und ihre Wirkung

Ergebnisse der wissenschaftlichen
Begleitung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Das diesem Buch zugrunde liegende Vorhaben „Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts ‚Bildungshaus 3–10‘“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union vom 01.09.2008 bis 31.08.2015 unter den Förderkennzeichen B 8503 und 01NVB85031 gefördert. Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmertums, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren und Autorinnen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0758-4 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0883-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Anja Borkam, Jena
Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhalt

Vorwort der Herausgeberinnen	7
I Allgemeines	9
<i>Petra A. Arndt und Kerstin H. Kipp</i> Anschlussfähigkeit und Kooperation: Vernetzung von Elementar- und Primarbereich auf dem Prüfstand	11
<i>Petra A. Arndt und Petra Evanschitzky</i> Das „Bildungshaus 3 – 10“: Voraussetzungen und Herausforderungen.....	32
<i>Petra A. Arndt, Elke Scholz, Alyona Lainburg, Ümran Aktas und Katrin Hille</i> Die Wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“: Evaluation der Intensivkooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen	40
II Umsetzung des Modellprojekts an den Standorten	59
<i>Achim Schneider und Petra A. Arndt</i> „Das“ Bildungshaus gibt es nicht: Gestaltung der Bildungshausarbeit an den Modellstandorten.....	61
<i>Constanze Koslowski</i> Prozessbegleitung im „Bildungshaus 3 – 10“	81
<i>Beata Williams, Achim Schneider und Petra A. Arndt</i> Kindergarten und Grundschule: Reflexion der Prozessbegleitung im „Bildungshaus 3 – 10“ durch Befragung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte.....	95
<i>Constanze Koslowski</i> Prozessdokumentation im „Bildungshaus 3 – 10“	117
III Einrichtungen, pädagogische Fach- und Lehrkräfte und Eltern.....	141
<i>Doris Drexler und Julia Höke</i> Qualität im „Bildungshaus 3 – 10“: Theoretischer Rahmen, Fragestellungen und Ergebnisse der Untersuchung in Kindergarten, Grundschule und Bildungshaus.....	143

<i>Achim Schneider, Markus Nagler, Sabine Krakow und Kerstin H. Kipp</i> Zusammenarbeit im „Bildungshaus 3 – 10“: Leitungspersonen und pädagogische Fach- und Lehrkräfte	169
<i>Susanne Scharnagl, Markus Nagler und Petra A. Arndt</i> Die Erwartungen und die Zufriedenheit der Eltern mit dem „Bildungshaus 3 – 10“	201
IV Entwicklung der Kinder	229
<i>Anja Rehm, Nicole Sturmhöfel, Anika Fäsche und Petra A. Arndt</i> Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Schulerfahrungen von Kindern im „Bildungshaus 3 – 10“	231
<i>Kerstin H. Kipp, Anika Fäsche, Sina B. Breier, Petra A. Arndt</i> Entwicklung mathematischer und sprachlicher Fertigkeiten der Kinder im „Bildungshaus 3 – 10“	280
<i>Markus Nagler und Petra A. Arndt</i> Schullaufbahn in der Primarstufe	314
Autorenverzeichnis.....	329

Vorwort der Herausgeberinnen

Die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hat in den vergangenen Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Sowohl Bildungspolitik und Praxis als auch die Wissenschaft nehmen das Thema aktuell verstärkt in den Blick. Kindertageseinrichtungen sind inzwischen als wichtige Bildungsinstitutionen anerkannt. Damit verbunden ist das Ziel, die im Elementarbereich erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten für die weitere Bildungsbio-graphie der Kinder nutzbar zu machen. Die Jugendminister- und die Kultusministerkonferenz waren in den vergangenen Jahren ebenso mit diesem Thema befasst wie die einzelnen Kultusministerien. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützte im Förderbereich „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ unterschiedliche Forschungsvorhaben zur Annäherung der beiden Stufen des Bildungssystems und zur Zusammenarbeit des pädagogischen Personals. In der Praxis wurden in den Bundesländern Projekte initiiert und Modellversuche umgesetzt, um die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und den Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich zu verbessern.

Eines dieser Projekte, das eine ungewöhnlich intensive Form der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule anstrebt und eine große Anzahl von Schulen und Kindergärten einbindet, ist das baden-württembergische Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“. Von der Zeitschrift *Geo Wissen* wurde es als „die wohl radikalste Bildungsinnovation der letzten Jahre“ bezeichnet (Heft 44/2009, S. 3). Das ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm hat das Landesmodell sieben Jahre lang, gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter den Förderkennzeichen B 8503 (2008–2012) und 01NVB85031 (2012–1015), wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Mit diesem Buch legt die „Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts ‚Bildungshaus 3 – 10‘“ die Ergebnisse der quantitativen Evaluation und Wirkungsanalyse vor.

Das Buch ist in vier Themenbereiche gegliedert. Teil I enthält drei Beiträge zum Hintergrund des Landesmodells „Bildungshaus 3 – 10“ und seiner Wissenschaftlichen Begleitung. In Beitrag 1 von Arndt und Kipp wird zunächst der Forschungshintergrund dargestellt, aus dem sich die Motivation für das Modellprojekt ergibt. Arndt und Evanschitzky stellen in Beitrag 2 das Landesmodell „Bildungshaus 3 – 10“ vor. In Beitrag 3 beschreiben Arndt et al. die Konzeption und das Studiendesign der Wissenschaftlichen Begleitung. Teil II zeigt auf, wie das Modellprojekt an den aus Schulen und Kindergärten bestehenden Standorten umgesetzt wurde. Hierbei zeigen Schneider et al. in Beitrag 4 auf, welche konkreten Ausgestaltungsformen der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit und Bildungsaktivitäten die Standorte bis 2013/14 entwickelt haben. Die Beiträge 5 von Koslowski und 6 von Williams et al. verdeutlichen, wie das ZNL die Standorte in ihrem Entwicklungsprozess zum „Bildungshaus 3 – 10“ begleitet hat und wie die Standorte diese Begleitung bewerteten. In Kapitel 7 gibt Koslowski einen Einblick in die Dokumentation der Entwicklungsprozesse an den Standorten und führt die für die Kooperation relevanten Themen, Inhalte, förderliche und hinderliche Faktoren auf. Teil III fokussiert auf unterschiedliche Wirkungsaspekte des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“. Drexler und Höke untersuchen in Beitrag 8 die Qualität in der Kindergarten-, Schul- und Bildungshausarbeit. Schneider et al. beschreiben in Beitrag 9 den Nutzen des Bildungshauses für die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte und

deren Einstellungen zum „Bildungshaus 3 – 10“. Mit Erwartungen und der Zufriedenheit der Eltern setzen sich Scharnagl et al. in Beitrag 10 auseinander. Teil IV widmet sich der Frage, inwiefern die Kinder selber von der Intensivkooperation profitieren. Hier stellen Rehm et al. in Beitrag 11 die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen in den Mittelpunkt, wohingegen Kipp et al. in Beitrag 12 die kognitiven Kompetenzen betrachten. In Beitrag 13 zeigen Nagler und Arndt auf, inwiefern das Bildungshaus die Bildungsbiografie der Kinder in der Gesamtbetrachtung beeinflusst.

Das vorliegende Werk soll die zentralen Ergebnisse des quantitativen Forschungsstrangs der Wissenschaftlichen Begleitung verfügbar machen und richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, vorrangig im Bildungsbereich, aber auch an die interessierte Fachöffentlichkeit. Eine detaillierte Darstellung des qualitativen Forschungsstrangs findet sich in Koslowski und Arndt (2016) „Bildungshaus 3 – 10: Bedingungen und Prozesse – Entwicklung und Ergebnisse einer gegenstandsangemessenen Strategie begleitender qualitativer Forschung“.

Das vorliegende Buch hätte nicht entstehen können ohne die Unterstützung vieler Personen, die in unterschiedlicher Weise zum Erfolg des Forschungsprojektes beigetragen haben. Zu allererst ist den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sowie den Schul- und Kindergartenleitungen zu danken, die sich auf den langjährigen und schwierigen Weg gemacht haben das „Bildungshaus 3 – 10“ in der Praxis umzusetzen. Ihr Engagement und Durchhaltevermögen, die Bereitschaft sich aufeinander einzulassen und die gemeinsame Arbeit beständig zu prüfen und zu verbessern kann nicht hoch genug geschätzt werden. Ebenso gilt unser Dank den Schulen und Kindergärten, die bereit waren, sich als Vergleichseinrichtungen an den Erhebungen zu beteiligen. Allen Kindern, Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften sowie Schul- und Kindergartenleitungen danken wir für ihre Teilnahme. Ohne sie wären die hier beschriebenen Ergebnisse nicht möglich gewesen. Der besondere Dank der Forschungsgruppe gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das die aufwändige Längsschnittstudie über sieben Jahre gefördert hat und so eine ungewöhnlich umfassende Evaluation ermöglicht hat. Wir danken dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, welches das „Bildungshaus 3 – 10“ ins Leben gerufen und neben den Bildungshäusern auch die Vergleichsschulen mit zusätzlichen Personalstunden unterstützt hat. Auch bedanken wir uns bei den Trägern der Kindergärten, die das „Bildungshaus 3 – 10“ mit zusätzlichen Personalmitteln unterstützt haben. Schließlich bedanken wir uns bei unseren studentischen Hilfskräften für ihre engagierte und tatkräftige Unterstützung bei der Datenerhebung und vielen anderen Aufgaben.

Ulm, August 2015

Dr. Petra A. Arndt

Prof. Dr. Kerstin H. Kipp

I Allgemeines

Anschlussfähigkeit und Kooperation: Vernetzung von Elementar- und Primarbereich auf dem Prüfstand

Petra A. Arndt und Kerstin H. Kipp

1 Hintergrund

Im letzten Jahrzehnt sorgte das Ergebnis der PISA-Studie 2000 (Program for International Student Assessment, vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001) für einen Anstoß zu Reformbemühungen, die u. a. zur Betonung des Bildungsauftrages im Kindergartenbereich führten (z. B. AGJ, 2006; Der Paritätische Gesamtverband, 2008). Im Bildungsbericht 2010 wird die Erwartung geäußert, dass „Kindertageseinrichtungen künftig einen größeren Beitrag zum allgemeinen Bildungserfolg der Kinder leisten werden“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 60). Durch diesen erweiterten Auftrag haben sich Kindertageseinrichtungen nach und nach von ihrer historisch begründeten Rolle als Betreuungseinrichtungen gelöst und sind inzwischen fester Bestandteil des Bildungssystems (Carle & Levin, 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 57). Diese Entwicklung wurde vorangetrieben durch Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (Klieme, Jude, Baumert, & Prenzel, 2010), umfassende wissenschaftliche Erkenntnisse zur Bedeutung der frühen Bildung (z. B. Pfost, Artelt & Weinert, 2013; Sylva et al., 2004) und entsprechende politische Entscheidungen (z. B. OECD, 2001, 2006; JMK/KMK 2004, siehe auch Fthenakis et al., 2007).

Damit Bildung im Elementarbereich für den gesamten Bildungsverlauf nutzbar gemacht werden kann, ist die Frage der Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse in den Fokus gerückt. Die in der Kindertageseinrichtung begonnenen Bildungsprozesse sollen mit Lernanforderungen in der Grundschule kompatibel sein und dort eine angemessene Fortsetzung finden (JMK/KMK 2004, S. 3). „Um die bisherige Förderung fortsetzen zu können und Kindern den Übergang in die Schule zu erleichtern, erscheint vor diesem Hintergrund eine stärkere Kooperation zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrkräften im Vorfeld des Übergangs in die Schule von Vorteil.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 64). Neben dem Ziel einer kontinuierlichen Bildungsbiografie von der Kindertageseinrichtung bis in die Grundschule kommt hier ein zweites Ziel der Kooperation hinzu: die Bewältigung des Übergangs.

Eine Intensivierung der Kooperation wird derzeit verstärkt von der Praxis angestrebt, politisch unterstützt und wissenschaftlich begleitet und evaluiert. In vielen Bundesländern sollen gemeinsame oder aufeinander abgestimmte Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen diesen Prozess befördern. Zum Beispiel vertreten in Baden-Württemberg der Orientierungsplan für Kindergärten, der 2005/06 in die Pilotphase ging, wie auch der Bildungsplan Grundschule zunächst ein ähnliches Bild vom Kind: Das Kind gestaltet aktiv seine Entwicklung und konstruiert sich stets sein eigenes Weltbild. Auch das Bildungsverständnis der beiden Pläne ähnelt sich: Bildung ist ein aktiver, selbsttätiger Prozess, der sich in der Auseinandersetzung und im Kontakt des Menschen mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen vollzieht. Kindertageseinrichtung und Schule haben beide den Auftrag, Kindern Rahmenbedingungen für eine optimale Entwicklung zu bieten.

Dennoch besteht insgesamt gesehen nicht das Ziel, die Unterschiedlichkeit zwischen Elementar- und Primarbereich zu minimieren oder gar aufzulösen. Politische Beschlüsse machen deutlich, dass weder eine pädagogische noch eine institutionelle Verschmelzung angestrebt wird. Durch die aktuellen politischen Vorgaben werden Unterschiede in den Bildungszielen und der Pädagogik von Elementar- und Primarbereich gefestigt und mit diesen auch Unterschiede in der Sicht auf die kindliche Entwicklung, Entwicklungsförderung und Bildungsprozesse. „Elementar- und Primarpädagogik leisten jeweils einen spezifischen Beitrag zu Bildung und Erziehung, der den Entwicklungsphasen des Kindes entspricht. Dem Grundsatz nach sind deshalb Besonderheiten des jeweiligen pädagogischen Angebots (inhaltlich wie methodisch) angemessen und notwendig.“ (JFMK/KMK 2009).

Das Ziel der Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ist vielmehr eine Annäherung: „[Kindertageseinrichtungen] legen Wert auf die Anschlussfähigkeit des in ihnen erworbenen Wissens und der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten und sie gehen davon aus, dass sich die Schule den Prinzipien der Elementarpädagogik öffnet und die Kinder, die vom Elementar- in den Primarbereich wechseln, verstärkt individuell fördert.“ (JMK/KMK, 2004, S. 3). Dabei soll die grundlegende pädagogische Ausrichtung der Kindertageseinrichtungen erhalten bleiben: Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen „[...] belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung [...] spielerischer, erkundender Lernformen.“ (JMK/KMK, 2004, S. 2) und „Das pädagogische Programm in den Kindertageseinrichtungen ist durch das Prinzip der ganzheitlichen Förderung geprägt. Eine Fächerorientierung oder Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen ist dem Elementarbereich fremd.“ (JMK/KMK, 2004, S. 3).

2 Unterschiedlichkeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule

Unterschiedliche Ziele und Schwerpunkte im Primar- und Elementarbereich bleiben also bestehen. In Bezug auf Entwicklungsförderung und Bildungsprozesse sollen Kindertageseinrichtungen den Kindern eine Grundlage des Wachsens und des „sich Entwickelns“ bieten und sie in ihren Selbstbildungsprozessen unterstützen. Haupttätigkeit des Kindes ist dabei das Spiel. Kindern soll Zeit zur Verfügung gestellt werden, in der sie sich mit vielfältigen Materialien auseinandersetzen und spielerisch damit umgehen können und dabei implizit lernen. Der inhaltliche Schwerpunkt ist dabei in der Regel durch die individuellen Interessen des Kindes bestimmt. Den pädagogischen Fachkräften¹ kommt die Aufgabe zu, Kinder in ihrem freien Spiel zu beobachten, Entwicklungen und Zugänge zu dokumentieren, um sie individuell zu unterstützen. Das kindliche Spiel erfährt über geeignete Impulse seitens der Fachkraft Erweiterungen und neue Zugänge. Die Grundschule dagegen „[...] vermittelt Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten. Ihr besonderer Auftrag ist gekennzeichnet durch die allmähliche Hinführung der Schülerinnen und Schüler von den spielerischen Formen zu den schulischen Formen des Lernens und Arbeitens.“ (§ 5 Schulgesetz für Baden-Württemberg). Die Grundschulen erhalten für ihre inhaltliche Arbeit Vorgaben vom zuständigen Kultusmi-

¹ Der Begriff pädagogische Fachkraft bezieht sich in diesem und allen anderen Kapiteln dieses Buches auf das pädagogisch qualifizierte Personal in Kindertageseinrichtungen bzw. Kindergärten, also auf Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegerinnen und -pfleger, Sozial- und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen und weiteres mit entsprechenden Aufgaben betrautes Personal.

nisterium. Bildungspläne präzisieren die Lernziele. Für jedes Fach bzw. für jeden Fächerverbund sind Inhalte und Kompetenzen beschrieben, die das Grundschulkind erwerben soll. Die Lehrkräfte haben die Aufgabe eine Lernumgebung zu gestalten, in der die Schülerinnen und Schüler aktiv lernen. Sie müssen den individuellen Lernstand der Kinder überprüfen und bewerten, ihnen Rückmeldung geben und dafür sorgen, dass sie die vorgegebenen Bildungsstandards erreichen.

Hier deutet sich bereits an, dass Kindertageseinrichtung und Grundschule nach wie vor unterschiedliche gesellschaftliche Aufgaben zugewiesen werden. Gemäß SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz § 22, umfasst der Förderauftrag der Kindertageseinrichtungen Erziehung, Bildung und Betreuung. Zwar ist die Bildung im Elementarbereich in den letzten Jahren wichtiger geworden, die Bedeutung der anderen Bereiche steht aber nach wie vor im Zentrum. So setzen einerseits die Einführungen von Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen in allen Bundesländern und die Diskussion über die Qualität von Kindertageseinrichtungen Maßstäbe für den Bildungsauftrag des Elementarbereichs, andererseits haben Betreuungszeiten, Pflege und Versorgung der Kinder weiterhin einen hohen Stellenwert. Kindertageseinrichtungen verstehen sich dabei auch als Dienstleister der Eltern, deren Kinder betreut werden. Die Grundschule versteht sich in erster Linie als Bildungseinrichtung, deren Ziel und Auftrag durch die Vorgaben der jeweils zuständigen Landesministerien festgelegt wird. Der Schulbesuch ist verpflichtend. Jedes Kind, jeder junge Mensch hat ein Recht auf Erziehung und Ausbildung (vgl. § 1 Schulgesetz für Baden-Württemberg). Die Grundschule hat den Auftrag, jedem Schulkind die „zur Erfüllung dieses Rechts nötige Hilfe“ zu gewähren – „unabhängig von Herkunft, Geschlecht, wirtschaftlicher Lage und unter ausdrücklicher Berücksichtigung seiner besonderen Begabung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004a, S.10). Allerdings übernimmt die Schule durch die Einführung von Ganztagsangeboten zunehmend auch Aufgaben in der Betreuung und Erziehung.

Entsprechend der gesellschaftlichen Aufgaben sind Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, Grundschulen dem Schulsystem. Die Zuordnung der Kindertageseinrichtungen ist gekennzeichnet durch eine Vielfalt von Trägern unterschiedlicher Wertorientierungen und damit durch die Vielfalt von Inhalten, Methoden und Arbeitsformen. Die Grundschule ist der staatlichen Schulaufsicht unterstellt und stellt „die gemeinsame Grundstufe des Schulwesens“ dar (§ 5 Schulgesetz für Baden-Württemberg). Diese Zuordnungen gehen einher mit unterschiedlichen Strukturen, Organisationsformen und Arbeitsbedingungen.

Neben all diesen Unterschieden sehen sich Kindertageseinrichtung und Schule denselben Änderungen in den Anforderungen an das Bildungssystem ausgesetzt. Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder und den erwarteten Anforderungen in der Zukunft erzeugen Handlungsbedarf auf Ebene der Leitungspersonen und der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte. Beispielsweise erweitern sich Ansprüche gegenüber Bildungseinrichtungen im Hinblick auf soziale Integration, Ernährung oder der Nutzung von neuen Medien. In einer Welt der Globalisierung und der Individualisierung des Subjekts verändern sich Familienstrukturen und traditionelle Lebenswürfe brechen auf (vgl. Holling, 2007; Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 13–14; Stöbe-Blossey 2010, S. 9–10). Gleichzeitig führt der demografische Wandel zu einem Rückgang von Kinderzahlen, was zu einem Legitimationsdruck der Einrichtungen führt, einer Anpassung ihrer Dienstleistungen, um sich im Wettbewerb behaupten zu können und die Handlungsfähigkeit der Einrichtung zu sichern (vgl. Stöbe-Blossey 2010, S. 10; Sell & Jakubeit, 2005, S. 83–87). Zusätzliche Herausforderungen an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ergeben sich durch die Vorgaben zu Inklusion, die die gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung erfordern.

3 Forschungslage zur Anschlussfähigkeit von Elementar- und Primarbereich

Aufgrund der Unterschiedlichkeit von Elementar- und Primarbereich bei gleichzeitig steigender Erwartung an Kindertageseinrichtungen, Bildungsprozesse zu unterstützen, ist die aktive Gestaltung der Anschlussfähigkeit zwischen den Bereichen essentiell. Dabei kann Anschlussfähigkeit auf der individuellen Ebene des Kindes betrachtet werden oder auf der Ebene der Institutionen.

Wird die Anschlussfähigkeit als individuelle Bewältigungsleistung des Kindes betrachtet, kommt Erwachsenen, etwa den Eltern oder pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung, die Aufgabe zu, das Kind bei der Erlangung der notwendigen Kompetenzen und bei der Bewältigung des Übergangs zu unterstützen.

Dem steht das Konzept der Anschlussfähigkeit der Institutionen gegenüber. Eine solche Anschlussfähigkeit soll die für das Kind relevanten Unterschiede zwischen den Institutionen reduzieren. Dadurch würden die vom Kind zu erbringenden Anpassungsleistungen verringert, der Übergang würde unterstützt (vgl. Eckerth, Hanke & Hein, 2012). Die Verbesserung der Anschlussfähigkeit der Institutionen berührt sowohl strukturelle und organisatorische Merkmale der jeweiligen Einrichtungen als auch das pädagogische Handeln.

Das Landesmodell „Bildungshaus 3 – 10“ adressiert die Anschlussfähigkeit auf beiden beschriebenen Ebenen, der des Kindes und seiner Kompetenzen und der Ebene der Kooperation zwischen den Institutionen. Daher soll im Folgenden der Forschungsstand zu beiden beschriebenen Ansätzen aufgezeigt werden.

3.1 Individuelle Lernvoraussetzungen als Grundlage für Anschlussfähigkeit

Zum Zeitpunkt der Einschulung unterscheiden sich Kinder erheblich in ihrem Entwicklungsstand und damit in ihren Lernvoraussetzungen. Moser et al. (2005) berichten für die Schweizer Schulanfängerinnen und -anfänger, dass manche von ihnen über einen differenzierten Wortschatz verfügen, schon Sätze lesen und bis 100 rechnen, wogegen andere Kinder weder Buchstaben noch Zahlen kennen. Knapp vier Fünftel der Kinder beherrschen bereits bedeutende Teile des Mathematikstoffs der ersten Klasse, ein Fünftel käme sogar in der zweiten Klasse zurecht. Ein Drittel der Schulanfänger liest bereits auf dem Niveau von Erstklässlern. Ein weiteres Drittel könnte sogar mit Zweitklässlern mithalten. Für Deutschland zeigten Rabenstein et al. (1989, S. 12), dass lernschwache Kinder bereits mit den lehrplanmäßig vorgegebenen Grundleistungen des 1. Schuljahres überfordert sind während leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auch Anforderungen höherer Klassenstufen erfüllen könnten. Auch Brügelmann (2005) fand erheblichen Kompetenz- und Erfahrungsunterschiede. So zeigten die untersuchten Schulanfängerinnen und -anfänger u. a. bezüglich Entwicklungsniveau, Lernvoraussetzungen, Lern- und Gedächtnisleistung sowie sprachlichen Fertigkeiten Entwicklungsunterschiede von bis zu 4 Jahren.

Heterogenität der Lernvoraussetzungen bei Schulbeginn ist eine Fortsetzung der bereits weit vor Schuleintritt bestehenden Entwicklungsunterschiede zwischen Kindern (z. B. Schneider & Berger, 2014). Insofern kann Heterogenität bei Schuleintritt als „normaler“ Entwicklungsunterschied betrachtet werden. Andererseits können Kinder mit schlechteren Lernvoraussetzungen die von der Schule bereitgestellten Bildungsangebote nicht oder nur eingeschränkt nutzen. Die vor Schuleintritt erworbenen Fertigkeiten sind ein wichtiger Fak-

tor für den Lernerfolg in der Grundschule. Dies gilt sowohl für „schulnahe“ Fertigkeiten wie numerisches Wissen (z. B. Dornheim, 2008) und Vorläuferfertigkeiten der Schriftsprache (z. B. Ennemoser, Marx, Weber & Schneider, 2012), als auch für allgemeinere Fähigkeiten wie z. B. sprachliche Kompetenzen (Kotzerke, Röhrich, Weinert & Ebert, 2013). Auf der Basis einer studienübergreifenden Analyse kamen Duncan et al. (2007) zu dem Ergebnis, dass bei genauer Kontrolle des familiären Hintergrundes schulnahe, kognitive Fertigkeiten die größte Vorhersagekraft für den künftigen Schulerfolg aufweisen. Dabei sind die mathematischen Kompetenzen vor Schuleintritt der stärkste Prädiktor für den späteren Lernerfolg, gefolgt von frühen schriftsprachlichen Fertigkeiten und der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit. Für sozio-emotionale Fertigkeiten konnte kein bedeutsamer Einfluss nachgewiesen werden, selbst dann nicht, wenn Kinder ein ausgeprägtes Problemverhalten aufwiesen. Diese Ergebnisse zeigen, wie bedeutsam der Kompetenzerwerb vor Schuleintritt ist. Insofern ist es folgerichtig, dass die Förderung früher Kompetenzen und schulrelevanter Lernvoraussetzungen insbesondere bei Kindern aus benachteiligten Familien von verschiedenen Seiten in den Blick genommen wird.

Ein zentraler Faktor für die Entwicklung der Kinder ist für zahlreiche Entwicklungs- und Kompetenzbereiche die familiäre Lernumgebung. Studien haben gezeigt, dass in „bildungsfernen“ Familien die Förderung der Kinder im Kindergartenalter unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Dieses gilt sowohl für schriftsprachliche als auch für mathematische Anregungen innerhalb der Familie (Lehrl, 2013). Folglich zeigen sich Zusammenhänge zwischen Merkmalen des familiären Hintergrundes und den Leistungen der Kinder z. B. für sprachliche, schriftsprachliche und mathematische Fähigkeiten (z. B. Sirin, 2005; Quail & Smyth, 2014) aber auch für Aufmerksamkeit und Inhibition (Groot, De Sonneville, Stins & Boomsma, 2004). Familiäre Merkmale, für die typischerweise Zusammenhänge gefunden werden, sind der sozioökonomische Status, die Schulbildung der Mutter sowie die Erstsprache der Eltern. Während der Besuch einer Kindertageseinrichtung die Benachteiligung durch eine nicht-deutsche Erstsprache aufheben kann, bleiben die Einflüsse der anderen Faktoren während der Kindergartenzeit bestehen (Lehrl, 2013).

Dies zeigt bereits, dass neben der Familie auch eine institutionelle Betreuung positive Effekte haben kann. Anders (2013) berichtet in einer Überblicksarbeit für die Inanspruchnahme außerfamiliärer Betreuung bei Kindern über drei Jahren deutlich positive Wirkungen im kognitiven Bereich und etwas schwächere Effekte im sozialen und emotionalen Bereich. In der Regel war die Größe dieser Effekte abhängig davon, in welchem Alter bzw. wie viele Jahre Kinder außerfamiliär betreut wurden. Bei guter Qualität, insbesondere bei guter Prozessqualität, kann frühkindliche institutionelle Bildung und Betreuung im Kindergartenalter positive Auswirkungen haben, die bis weit ins Schulalter, teilweise bis ins Jugendalter hineinreichen. Teilweise setzen Kindertageseinrichtungen innerhalb der institutionellen Arbeit spezifische Programme ein, besonders häufig in der Sprachförderung aber auch im mathematischen, naturwissenschaftlichen und sozialen Bereich. Für Förderprogramme mit sehr hoher Qualität ließen sich positive Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter hinein zeigen (Anders, 2013). Wie hoch die Bedeutung der Qualität der Förderung – sowohl in der Familie als auch bei der institutionellen Betreuung – ist, belegen zudem eindringlich verschiedene Veröffentlichungen aus großangelegten Längsschnittstudien, z. B. der ECCE Study Group (z. B. Tietze et al., 1998; Tietze, Hundertmark-Mayser & Rossbach, 1999) und des EPPE preschool education project (z. B. Melhuish, Sylva et al., 2008a; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Burger (2010) findet in einem Review, der diese und andere Studien einschließt, positive Effekte früher institutioneller Förderung, wobei kurzfristige Effekte recht deutlich nachweisbar sind. Langzeiteffekte sind dagegen schwächer

ausgeprägt. Dies ist dadurch zu erklären, dass Faktoren wie z. B. die Unterrichtsqualität an der Schule den weiteren Lernerfolg beeinflussen. Institutionelle Bildung und Betreuung kann laut Burger (ebd.) sozioökonomische Benachteiligung nicht völlig kompensieren. Damit kommt er zu einem ähnlichen Ergebnis wie Anders (2013), die feststellt, dass auch eine hohe Qualität der Kindertageseinrichtung die unterschiedlichen Bildungschancen aufgrund unterschiedlicher familiärer Hintergründe nicht vollständig ausgleichen kann. Hinzu kommt, dass die Qualität in deutschen Kindergärten oft unzureichend ist (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005). Trotz umfangreicher politischer Bemühungen und konkreter Reformmaßnahmen (z. B. Einführung von Bildungsplänen für den Elementarbereich, Sprachförderprogramme) hat sich die frühpädagogische Qualität seit den 1990er Jahren nicht verbessert (Tietze et al., 2013).

Insbesondere ist die Qualität der schriftsprachlichen und mathematischen Förderung in deutschen Kindertageseinrichtungen eher als gering einzuschätzen (Kuger & Kluczniok, 2008). In Kindertageseinrichtungen findet Förderung besonders in den Bereichen Sozialverhalten, Musik und Motorik statt. Auch die Förderung der Sprachentwicklung ist zentral – insbesondere auch für Kinder mit Migrationshintergrund – wohingegen schriftsprachliche Aktivitäten im Hintergrund stehen (Smidt & Schmidt, 2012).

Die Frage, ob der familiäre Einfluss oder der Einfluss der institutionellen Betreuung wichtiger ist, lässt sich nicht einfach beantworten. Melhuish, Phan et al. (2008) konnten in einer englischen Studie zeigen, dass der Einfluss der Familie und der familiären Lernumgebung zumindest hinsichtlich der späteren mathematischen Leistungen größer ist als der der vorschulischen Erfahrung in einer „preschool“. Im Gegensatz hierzu stellten Sylva et al. (2013) etwa gleich starke Einflüsse der frühen familiären Förderung und der institutionellen vorschulischen Förderung auf den schulischen Lernzuwachs in Englisch und Mathematik fest. An einer deutschen Stichprobe zeigten Anders et al. (2012) für numerische Fertigkeiten, dass familiäre und institutionelle Förderung nicht rein additive Faktoren darstellen, sondern miteinander interagieren. Kinder, deren familiäre Förderung ein mittleres oder hohes Niveau aufweist, profitieren von einer guten Anregungsqualität in der Kindertageseinrichtung, wohingegen Kinder mit einer niedrigen familiären Anregung die Vorteile einer hohen Kindergartenqualität nicht nutzen können. Etwas anders ist die Datenlage für das Grundschulalter. Neuere Arbeiten unter Kontrolle der Lernvoraussetzungen am Beginn der Grundschule stellen fest, dass es nicht notwendigerweise zu einer weiteren Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien kommt (Schneider, 2011). Vielmehr kann der Grundschulbesuch einen kompensatorischen Effekt haben (z. B. Ditton, 2013). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam der Bildungsbericht 2014 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014), der für die Grundschule eine Kompensation im Fach Mathematik, nicht aber in der Leseleistung beschreibt. Eine Einschätzung der Bedeutsamkeit familiärer und institutioneller Einflüsse auf die kindliche Entwicklung lässt sich letztlich nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Qualität treffen. Eine gute Qualität der Bildungseinrichtungen und Maßnahmen der Förderung haben durchaus positive Effekte, selbst wenn sie die sozioökonomische Benachteiligung von Kindern nicht vollständig kompensieren können.

3.2 *Übergang und Übergangsgestaltung*

Im Zusammenhang mit der Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse auf Seiten des Kindes muss neben der individuellen Entwicklung verschiedenster Fähigkeiten vor allem auch das Ereignis des Übertritts von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule in den Blick

genommen werden. Der Schuleintritt stellt hohe Anforderungen an die Kinder. Dieses gilt umso stärker je mehr sich Kindertageseinrichtung und Grundschule hinsichtlich des Bildungsbegriffs, der Lernziele, der Lernformen etc. unterscheiden. Wenngleich Lernvoraussetzungen und kognitive Kompetenzen die Anpassung an die Schule zu erleichtern scheinen, liegt ein Schwerpunkt der Anpassungsleistungen im sozialen und emotionalen Bereich. Der Wechsel von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule bringt den Verlust bestehender sozialer Kontakte mit sich und die Notwendigkeit, neue Kontakte aufzubauen. Erwachsene Bezugspersonen aus der Kindertageseinrichtung sind nicht mehr verfügbar; ob eine emotionale Bindung an die Lehrkraft aufgebaut werden kann ist ungewiss. Neue Regeln und Rituale müssen erfasst und beachtet werden und ungewohnte Anforderungen sind zu bewältigen. Der Wechsel von der einen in die andere Institution stellt einen Übergang dar, der mit vielen Veränderungen in der Erlebniswelt der Kinder, emotionalen Belastungen und sozialen Herausforderungen verbunden ist. Insgesamt kann es daher nicht wundern, dass der Übergang zur Grundschule von allen beteiligten Erwachsenen als wichtige und schwierige Herausforderung angesehen wird (Liebers & Kowalski, 2007). Die vielfältigen Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs scheinen also gut begründet.

Die Bedeutung des Übertritts von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule als entscheidendes Ereignis für die Entwicklung von Kindern und für ihren Bildungserfolg wird aktuell wissenschaftlich kontrovers diskutiert. Vertreter des Transitionsansatzes (Griebel & Niesel, 2004) betrachten den Übergang in die Institution Schule aufgrund der damit verbundenen Veränderungen als kritisches Lebensereignis, das die Kinder, aber auch ihr Umfeld – insbesondere die Eltern – vor vielfältige Herausforderungen stellt. „Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z. B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird.“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 35). Als kritische Lebensereignisse werden solche Situationen gewertet, die das aktuell bestehende Person-Umwelt-Gefüge verändern und eine Neuorganisation notwendig machen (Filipp, 1990). Diese kritischen Lebensereignisse sind nicht per se negativ, denn sie beinhalten neben Entwicklungsrisiken auch Entwicklungschancen (ebd.). Den Studien von Griebel und Niesel zufolge treten bei 30 bis 50 Prozent der Kinder in Deutschland Übergangsprobleme auf.

Andere Untersuchungen weisen auf eine weitaus geringere Anzahl von Kindern mit Schwierigkeiten hin: Beelmann (2006) berichtet, dass vier bis fünf Prozent der Kinder aus Sicht der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte bzw. der Eltern Probleme im Zusammenhang mit dem Schuleintritt zeigen. Die größten Risikofaktoren für die Entstehung von Übergangsproblemen sind bereits vor der Einschulung bestehende Verhaltensprobleme, deren Wirkung auf den Übergang durch Risiko- und Schutzfaktoren, wie das elterliche Erziehungsverhalten und sozial-emotionale Beziehungen, moderiert wird (ebd.). Im Rahmen der „BiKS“-Studie ergaben Befragungen der Eltern neun und drei Monate vor sowie drei und neun Monate nach der Einschulung keine Belege für eine Steigerung von Problembelastungen durch den Wechsel in die Grundschule. Überprüft wurden dabei drei Skalen der Child Behavior Checklist (CBCL, Döpfner et al., 1994): Angst/Depressivität, Aufmerksamkeitsstörung und körperliche Beschwerden (Faust et al., 2012).

Die aus den unterschiedlichen Studien abgeleiteten Konsequenzen für die pädagogische Praxis sind entsprechend verschieden. Vertreter des Transitionsansatzes betrachten einen erfolgreichen Übergangsprozess als systemische Bewältigungsleistung. Daher fordern sie Kindergärten und Grundschulen dazu auf, den „in verschiedenen Bereichen stressbelasteten Übergang“ (Griebel & Niesel, 2005, S. 4) unter Einbezug von Eltern und Kindern, pädagogisch zu gestalten. Faust (2012) dagegen stellt die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit

von Kooperationsmaßnahmen vor dem Hintergrund der Befunde aus der BIKS-Studie in Frage: „Wenn es keine gravierenden Probleme gibt, können Kooperationsmaßnahmen den Übergang nicht weiter erleichtern.“ (Faust, 2012, S. 18). Faust, Kratzmann und Wehner (2013) kommen aufgrund ihrer Analysen zu dem Schluss, dass überwiegend kindbezogene Faktoren, etwa bereits bestehende Verhaltensprobleme, das Gelingen des Schuleintritts beeinflussen, wogegen sie keine Auswirkungen der gängigen Kooperationsmaßnahmen zwischen Kindergärten und Grundschulen auf den Übergang findet (vgl. Faust et al., 2013). Wie im folgenden Kapitel dargestellt, beinhaltet die aktuelle Kooperationspraxis oft nur wenige Kontakte oder gemeinsame Aktivitäten pro Jahr, so dass große Effekte möglicherweise nicht zu erwarten sind. Zu beachten ist zudem, dass sich Faust et al. (2013) auf die Untersuchung von Verhaltensproblemen und körperlichen Erkrankungen konzentriert haben. Hieraus kann lediglich geschlossen werden, dass Kinder beim Übergang nicht vermehrt klinisch auffällig werden. Faktoren wie soziale Kompetenzen, sozialer Rückzug, soziale Probleme, aggressives Verhalten u. ä. wurden jedoch nicht betrachtet. Daher kann die Studie die Bedenken der Vertreter des Transitionsansatzes nicht vollständig widerlegen.

3.3 *Kooperation und institutionelle Anschlussfähigkeit von Bildungszielen, -prozessen und -inhalten*

Bereits im Gutachten der Bund-Länder Kommission von 1997 (Baumert, 1997) wird Anschlussfähigkeit als zentrale Aufgabe des Bildungssystems bewertet. Diesem Grundgedanken tragen die jeweils verantwortlichen Bundesländer Rechnung, indem sie die Bildungspläne von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aufeinander abstimmten (z. B. Baden-Württemberg) oder sogar übergreifende Bildungspläne für die Stufen des Bildungssystems zur Verfügung stellten (z. B. Thüringen). Auf dieser Ebene wurden bildungspolitische und bildungstheoretische Rahmenbedingungen für eine bessere Anschlussfähigkeit hergestellt. Trotz dieser Rahmenbedingungen und entsprechender gesetzlicher Vorgaben zur Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zur Gestaltung des Übergangs zwischen den Institutionen sind die Kooperationsaktivitäten vielfach nur schwach ausgeprägt.

Geene und Borowski (2009) stellen beispielsweise für Sachsen-Anhalt fest, dass dem rechtlichen Auftrag zwar formal Genüge getan wird – etwa durch Besuche einer Lehrkraft in der Kindertageseinrichtung – es aber nicht zu einer Kooperation im Sinne eines Austausches oder einer Verständigung kommt. Ein großer Teil der Schulen und Kindertageseinrichtungen ist in eine Kooperation eingebunden, allerdings beinhalten diese Kooperationen in vielen Fällen nur gelegentliche Aktivitäten (ebd.). In einer in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie von Hanke, Backhaus und Bogatz (2013) gaben nur zwei Prozent der Kindertageseinrichtungen und keine der befragten Grundschulen an, gar nicht zu kooperieren. Jedoch fanden die Kooperationsaktivitäten im Mittel nur ca. zweimal jährlich statt (Hanke et al., 2013). Ähnliche Zahlen finden sich für das Land Brandenburg (Liebers & Kowalski, 2007). Hier gaben ca. 20 Prozent der Schulleitungen und ein Drittel der Leitungen von Kindertageseinrichtungen an, sich nur einmal jährlich zu treffen. Zu einem etwas abweichenden Ergebnis kamen Tippelt, Kadera und Buschle (2014). Die in Bayern und Hessen durchgeführte Befragung ergab, dass 75 Prozent der befragten Kindergärten und Grundschulen kooperieren. Trotz der geringen Häufigkeit der Kooperationsaktivitäten bewerten in den aufgeführten Studien die Befragten aus Kindertageseinrichtungen und aus Grundschulen die Kooperation als überwiegend positiv.

Bezüglich der Umsetzungsform sind die in Deutschland beobachteten Kooperationsaktivitäten insgesamt sehr vielfältig. Beispiele hierfür sind Besuche der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte aber auch der Kinder in der jeweils anderen Institution, Teilnahme der Kinder am Tag der offenen Tür in der Grundschule, Feste, Veranstaltungen und Projekte, Elternabende, gemeinsame Fortbildungen und Konferenzen, der fachliche Austausch zu pädagogischen Konzepten und Förderprogrammen und der Austausch über einzelne Kinder bzw. die Weitergabe von Bildungsdokumentationen. In einer finnischen Untersuchung stellten Ahtola et al. (2011) fest, dass Aktivitäten durch die die Kinder vor der Einschulung mit der Schule vertraut gemacht werden sollen und der Austausch von Informationen über die Schulanfänger besonders häufige Kooperationsformen sind. Für den Kompetenzzuwachs der Kinder im ersten Schuljahr (kombiniertes Maß aus Lesen, Schreiben und Mathematik) waren dagegen der Austausch über Curricula und die Weitergabe schriftlicher Informationen über die Kinder die wirkungsvollsten Kooperationsformen. Allerdings wurden diese am seltensten umgesetzt.

Neben der Häufigkeit und der Umsetzungsform ist die Art der Zusammenarbeit ein relevanter Faktor. Diesbezüglich unterscheiden Hanke, Backhaus und Bogatz (2013) drei Niveaus: (1) den Austausch von Information, (2) arbeitsteiliges Vorgehen bei gemeinsamen Aufgaben und (3) Ko-Konstruktion im Sinne von Austausch über und gemeinschaftlicher Arbeit an gemeinsamen Aufgaben. Niveau 1 ist typisch für beginnende Kooperationsbeziehungen, Niveau 2 stelle insbesondere bei begrenzten (zeitlichen) Ressourcen eine effektive Lösung dar. Die Befragung von Leitungspersonen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ergab, dass nur in zwei der dreizehn untersuchten Bereiche von einem Teil der Einrichtungen Kooperationsniveau 2 erreicht wurde, nämlich bei der Durchführung von Elternabenden und Besuchen der Kinder aus der Kindertagesstätte in der Schule (Hanke et al., 2013). In den anderen Bereichen – u. a. bei der konzeptuellen Arbeit und der Weitergabe von Bildungsdokumentationen – wurde lediglich Niveaustufe 1 erreicht oder es fand gar keine Kooperation statt.

Um eine bessere Anschlussfähigkeit zu erreichen, wird häufig eine Verzahnung auf Ebene der Institutionen gefordert, also der intensive Austausch und die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen und den Lehrkräften aus den Grundschulen. Trotz dieser Apelle steht der Intensivierung der Kooperation die Unterschiedlichkeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule im Wege. Curriculare Abstimmungen, Erarbeitung gemeinsamer Sichtweisen auf Bildungsprozesse oder der Austausch von Informationen über einzelne Kinder, die in die pädagogische Arbeit einfließen können, sind einige Beispiele für die Verbesserung von Anschlussfähigkeit auf der institutionellen Ebene. Diese Form, Anschlussfähigkeit herzustellen, geht immer auch mit einer Änderung in mindestens einer der beiden Institutionen einher. Anschlussfähigkeit bleibt daher eine große Herausforderung für die beteiligten Institutionen. Nach wie vor unterscheiden sich die Bildungsaufträge und die damit verbundenen Bildungsbegriffe. Diese bedürfen ebenso der Klärung wie formale, strukturelle und organisatorische Punkte (vgl. Koslowski, 2015).

Zentrales Element für die Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich sind jedoch die konkreten Erziehungs-, Lehr- und Lernprozesse, die nacheinander im Verantwortungsbereich der pädagogischen Fachkraft und der Grundschullehrkraft liegen (Hellmich, 2007). Von Bülow (2011) schließt aus den Ergebnissen ihrer Befragungen, dass eine große Anschlussfähigkeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften bezüglich der Bildungsziele und der subjektiven Theorien zu Bildungsprozessen bestehe. Diese Anschlussfähigkeit werde aber von den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften nicht als solche wahrgenommen. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von von Bülow (2011) beobachten

Bühmann und Büker (2014) deutliche Unterschiede hinsichtlich der Sichtweise auf Bildungsprozesse, insbesondere hinsichtlich des Spiels als Quelle von Bildungsprozessen aber auch hinsichtlich des Leistungsbegriffs und der Leistungsbewertung. Eine deutliche Diskrepanz zeigt sich auch in der Prozessorientierung der pädagogischen Fachkräfte, der eine Ergebnisorientierung der Grundschullehrkräfte gegenübersteht. Bezogen auf die für wichtig erachteten Bildungsinhalte gibt es ebenfalls Unterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. So berichten Kröger, Schuler und Wittman (2012), dass Grundschullehrkräfte eine konkrete Förderung von Zahlenwissen, Ziffernkenntnis und Zählfertigkeit erwarten, wogegen die pädagogischen Fachkräfte es als ihre Aufgabe erachten Kindern Spaß an Zahlen zu vermitteln und sie neugierig zu machen. Zudem unterscheiden sich die mathematikdidaktischen Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrkräfte voneinander (Levin, Meyer-Siever & Gläser, 2015), z. B. glauben Erzieherinnen und Erzieher eher, dass es bei Mathematik um das Erlernen von Fakten und Regeln geht, wogegen Lehrkräfte eher die Alltagsnützlichkeit (Anwendungsbezug) von Mathematik im Blick haben und zudem betonen dass Mathematik kreatives Denken erfordere. Bezüglich der Förderung schriftsprachlicher Entwicklung besteht zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften Einigkeit darüber, dass das Erlernen der Schriftsprache „Sache der Schule“ sei (von Bülow, 2011). Hier besteht zwar Übereinstimmung zwischen den Professionen, die Haltung beider Gruppen trägt aber nicht zu einer Kontinuität und Anschlussfähigkeit des kindlichen Bildungsprozesses bei. Für die Kulturtechniken in der Grundschule gilt überdies, dass sie im Anfangsunterricht in Form systematischer Lehrgänge vermittelt werden, ohne dass dabei die bereits erworbenen domänenspezifischen Kompetenzen berücksichtigt werden (von Bülow, 2011).

All dies verdeutlicht, dass die Anschlussfähigkeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aktiv hergestellt und gestaltet werden muss. Dieses setzt gemeinsame Ziele voraus (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) und macht zahlreiche Abstimmungsprozesse zwischen den Kooperationspartnern notwendig (vgl. van Santen & Seckinger, 2003).

4 Projekte zur Förderung der Anschlussfähigkeit zwischen Elementar- und Primarbereich

Um die Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen Elementarbereich und Primarbereich zu unterstützen, wurden zahlreiche Projekte initiiert und wissenschaftlich begleitet. Diese Projekte haben zum Teil die Förderung der Anschlussfähigkeit auf der Ebene des Kindes und seiner Lernvoraussetzungen im Blick, zum Teil liegt der Schwerpunkt auf der Anschlussfähigkeit der Institutionen und stellt damit die Kooperation zwischen den Professionen in den Mittelpunkt.

4.1 Förderung individueller Lernvoraussetzungen

Projekte, die auf die Förderung individueller Lernvoraussetzungen vor Eintritt in die Grundschule abzielen, sollen allen Kindern möglichst gute Voraussetzungen für den Start in die Schule und eine gelingende Schullaufbahn gewährleisten. Auch sollen Zurückstellungen und Klassenwiederholungen vermieden werden, um die Kinder vor Demotivierung und Beschädigung des Selbstbewusstseins zu bewahren (Engemann, 2010). Projekte, in deren Zentrum

die Förderung der Kindergartenkinder steht, sind beispielsweise die wissenschaftlich begleiteten Projekte „Kindergarten der Zukunft“, KiDZ (Roßbach Sechtig & Freund, 2010) und „Schulreifes Kind“ (Hasselhorn et al., 2012).

Bei KiDZ wurden die Kindergartenkinder gemeinsam von Fachkräften aus dem Kindergarten und Grundschullehrkräften in verschiedenen Lernbereichen (z. B.: Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) systematisch und alltagsintegriert gefördert. Dabei war die Grundschullehrkraft in die Arbeit des Kindergartens integriert. Die herkömmlichen Kindergartenaktivitäten wurden mit bereichsspezifischen Förderangeboten in Form spielerischer Tätigkeiten kombiniert (Roßbach et al., 2010). Die Teilnahme an KiDZ führte zu Vorteilen in der kindlichen Entwicklung besonders in mathematischen Bereich, aber auch in der frühen schriftsprachlichen Entwicklung (ebd.). Auswirkungen auf Wortschatz und Grammatik ließen sich nicht nachweisen, wohl aber positive Effekte in den sprachbezogenen Bereichen Zuhören und Erzählen. Im sozial-emotionalen Bereich wird von einer höheren Lernfreude und einem größeren Wohlbefinden am Ende der Kindergartenzeit berichtet. Kluczniok, Roßbach und Große (2010) folgern, dass eine zusätzliche kognitive Förderung möglich ist, wenn diese in die üblichen spielerischen Aktivitäten des Kindergartens eingebettet wird.

Auch im Projekt „Schulreifes Kind“ werden Kinder vor ihrer Einschulung bereichsspezifisch gefördert, hier insbesondere die Kinder, bei denen über den Orientierungsplan hinaus Förderbedarf besteht (Hasselhorn et al., 2012). Teil des Programms sind gemeinsame Fortbildungen der beteiligten pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, die zum einen eine fachliche Qualifizierung zum Ziel haben und zum anderen die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Schule fördern sollen. Es gibt vier verschiedene Modelltypen (A–D). Je nach Modell ist die Zusammenarbeit unterschiedlich gestaltet. In Modell A werden gesonderte Präventivklassen mit 18 Stunden pro Woche in den Schulen und in Modell D gesonderte Präventivgruppen mit 4–8 Stunden pro Woche in den Kindertageseinrichtungen eingerichtet. Hier ist die Vernetzung der Institutionen eher gering. Dagegen setzen die beiden anderen Modelle eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertageseinrichtung voraus. In Modell B werden Präventivgruppen mit 4–8 Stunden pro Woche eingerichtet, in denen die Fördermaßnahmen gemeinsam von pädagogischen Fach- und Lehrkräften durchgeführt werden. In Modell C findet die Förderung im Rahmen einer Intensivkooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen statt. Auch wenn hier nicht in allen Fällen eine Integration der Fördermaßnahmen in den Alltag gegeben ist, ist das Projekt erfolgreich. Am Ende der Kindergartenzeit zeigen sich positive Auswirkungen der Zusatzförderung auf Wortschatz, Vorläuferfertigkeiten für den Erwerb der Schriftsprache und mathematische Kompetenzen, nicht aber auf Nachsprechen von Sätzen (ebd.). Auch bei den Erstklässlern ließen sich noch positive Effekte der Förderung im Kindergartenalter beim Lesen lernen nachweisen, nicht jedoch im mathematischen Bereich.

Einige weitere Projekte legen den Schwerpunkt der Förderung von Kindern im Kindergartenalter auf bestimmte Kompetenzbereiche. So steht z. B. die Sprachbildung und -förderung im Mittelpunkt des Projekts „Bildung braucht Sprache“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Stiftung Mercator (<http://bildung-braucht-sprache.de>). Die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen steht im Fokus des europäischen Programms „EASE – Early Years Transition Program“. Eine Förderung in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften findet sich im Projekt „Kita und Schule im Dialog – mathematische und naturwissenschaftliche Bildung gemeinsam gestalten“, wo Kinder Fragen nachgehen, Probleme erkennen und Lösungen ausprobieren können. In diesen verschiedenen Projekten wird durch das gemeinsame fachlich-themenbezogene Arbeiten die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestärkt. Beide Institutionen müssen ein ge-

meinsames Bildungsverständnis und auch didaktische Konzepte entwickeln. Auch diese Projekte haben zum Ziel, die Bildungskontinuität am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu stärken.

4.2 *Kooperation zur Förderung der Anschlussfähigkeit auf institutioneller Ebene*

Projekte, die die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte stärken sollen, haben häufig gemeinsame Aus- und Weiterbildungen, die Schaffung von Strukturen für den Austausch sowie die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Ansätzen der jeweils anderen Institution zum Inhalt. Die Vernetzung findet auf institutioneller Ebene unter Beibehaltung der beteiligten Institutionen statt. Etliche dieser Projekte wurden bzw. werden wissenschaftlich begleitet. Das bietet u. a. die Möglichkeit, Erkenntnisse über Aushandlungsprozesse mit dem Ziel eines gemeinsamen Bildungsverständnisses oder hinsichtlich der Initiierung und Aufrechterhaltung der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule zu gewinnen, also in Bereichen, in denen etwa Schwentesius et al. (2014) zufolge noch Forschungsdesiderata bestehen.

Eines dieser Projekte ist „ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“. Hier haben sich Kindergärten und Grundschulen zusammengeschlossen, um unter Anleitung von Moderatorinnen und Moderatoren an ihrem gemeinsamen Bildungsverständnis zu arbeiten und mit- und voneinander zu lernen (Ramseger & Hoffsommer, 2008). Ziel von „ponte“ ist, dass die Fach- und Lehrkräfte ein gemeinsames, zeitgemäßes Bildungsverständnis entwickeln, um darauf aufbauend „anregungsstarke Lernsituationen für Kinder im Vor- und Grundschulalter zu gestalten“ (Ramseger & Hoffsommer, 2008, S. 137). Dabei hat sich gezeigt, dass durch moderierte Kooperation nachhaltige Strukturen aufgebaut und Qualität entwickelt werden konnten (ebd., S. 140). Das Ziel im Modell „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ ist die Entwicklung tragfähiger Konzepte für die Systematisierung des Übergangs Kindergarten – Grundschule. Dazu gehören unter anderem der Aufbau von Arbeits- und Kooperationsstrukturen sowie die Abstimmung der Curricula von Kindertageseinrichtung und Grundschule mit dem Ziel, dass ein Kind mit seinem jeweiligen Entwicklungsstand von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wechseln kann und dort passende Inhalte und eine angemessene Gestaltung der Lernumgebung vorfindet (Carle & Samuel, 2006). Das niedersächsische Projekt „Brückenjahr“ zielte auf ein gemeinsames Bildungsverständnis, aber auch auf die Erarbeitung eines Konzepts für die Förderung der Kinder im letzten Kindergartenjahr (Projekt Brückenjahr, 2012), ab. Laut Angaben der beteiligten Einrichtungen ist die Schaffung von Strukturen und die Abstimmung und Durchführung von Maßnahmen zur Übergangsgestaltung durchweg gelungen. In 90 Prozent der kooperierenden Einrichtungen gab es eine Abstimmung des Bildungsverständnisses. Auch im Projekt KiTa & Co (Kreis Herford, 2012) soll die frühkindliche Bildung unter besonderer Berücksichtigung des Überganges zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule verbessert werden. Fach- und Lehrkräfte beider Institutionen nähern sich z. B. durch regelmäßigen Austausch und Hospitationen einander an. Es werden standardisierte Qualifizierungsangebote gemeinsam für die pädagogischen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte aus Schulen angeboten. Darüber hinaus finden in den beteiligten Einrichtungen gezielte Förderprojekte in den Bereichen Mathematik und Sprache statt. Ebenso nahm das Verbundvorhaben TransKiGs die Bildungs- und Erziehungsqualität in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen in den Blick und zielt darauf ab, zur Anschlussfähigkeit der bei-

den Bildungsbereiche beizutragen (Hofmann, 2009). Zentrales Element ist die Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsbiographie, die je nach Teilprojekt von der Zusammenarbeit in der Praxis ausgehend oder durch Entwicklung übergreifender Rahmenkonzepte angestrebt wurde. In den beschriebenen Projekten ist eine vertiefte Zusammenarbeit mit den Eltern in unterschiedlichen Formen verankert und in einem Teil der Projekte werden gemeinsame Aktivitäten und Lerneinheiten für die Kinder angeboten (z. B. in „ponte“, „Frühes Lernen“ und punktuell in „KiTa & Co“).

4.3 *Alters- und institutionsübergreifende Bildungsarrangements*

Andere Projekte setzen ganz gezielt auf gemeinsame Bildungsangebote für Kinder aus der Kindertageseinrichtung und der Grundschule. Die Entwicklung und Durchführung solcher Lernarrangements soll sowohl der Förderung der Kinder als auch der institutionellen Anschlussfähigkeit dienen.

Eines dieser Projekte ist das bisher größte Schulentwicklungsprojekt in der Deutschschweiz EDK-Ost 4 bis 8 (2002 bis 2010), das die Zusammenarbeit sowohl auf Ebene der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte als auch auf Ebene der Kinder zum Ziel hat (Birri et al., 2010). Es zielt auf die pädagogische Neugestaltung der Eingangsstufe. Mit der Grundstufe (zwei Jahre Kindergarten und erste Primarklasse) und der Basisstufe (zwei Jahre Kindergarten sowie erste und zweite Primarklasse) wurden zwei Modelle entwickelt, die der Entwicklungs- und Leistungsheterogenität von Kindern im Alter zwischen vier und acht Jahren gerecht werden sollen. Kindergarten und Primarschule sollen zusammenwachsen und Kindern so einen möglichst bruchlosen Übergang vom spielerischen zum aufgabenorientierten Lernen ermöglichen. Die Kinder verbringen einen Großteil der Woche in altersgemischten Gruppen, die gemeinsam von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in Form von „Teaching“ betreut und unterrichtet werden. In den Grund- und Basisstufen, die eine eigenständige Institution darstellen, werden gezielt Elemente von Kindergarten und Grundschule kombiniert. Zudem werden die Anteile von freiem Spiel, spielerischem Lernen und aufgabenorientiertem Lernen entsprechend dem Alter der Kinder sukzessive angepasst (Vogt, Zumwald, Urech & Abt, 2010, S. 28). Dieses trägt zur institutionellen Anschlussfähigkeit bei. Auch der Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich wird durch diese Maßnahmen sowie die flexible Verweildauer (ein Jahr kürzer oder länger je nach Entwicklung des Kindes) fließender (Vogt et al., 2010, S. 60). Dennoch werden in einem Teil der Klassen getrennte Lerngruppen für bestimmte Inhaltsbereiche gebildet: 16 der 25 an den Erhebungen beteiligten Klassen teilen Kindergartenkinder und Grundschul Kinder für mathematisches und sprachliches Lernen in getrennte Lerngruppen auf (Vogt et al., 2010, S. 25). Trotz einer sehr engen Zusammenarbeit bleiben Unterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften bestehen, z. B. in der Einschätzung der Bedeutung von Spiel und im Lehr-/Lernverständnis (Vogt et al., 2010, S. 28 ff.). Die Kinder zeigen in den Grund- und Basisstufen höhere Lernzuwächse im Lesen, Schreiben und in Mathematik als Kinder die Kindergarten und Grundschule besuchen. Dieser Vorsprung verliert sich aber nach Eintritt ins reguläre Schulsystem (2. bzw. 3. Klasse).

Auch das Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ des Landes Baden-Württemberg setzt sowohl die Kooperation der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte als auch die Zusammenarbeit der Kinder aus beiden Institutionen in die Praxis um. Allerdings bleiben dabei die Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule erhalten. Kinder und Erwachsene verbringen in der Regel weiterhin den größeren Teil ihrer Zeit in ihrer Herkunftsinstitution.

In den gemeinsamen Bildungshausaktivitäten spielen und lernen Kinder aus Kindertageseinrichtung und Grundschule zusammen (vgl. Arndt & Evanschitzky „Das ‚Bildungshaus 3 – 10‘“ und Schneider & Arndt „Gestaltung der Bildungshausarbeit“ in diesem Band). Hierbei sollen nicht nur die Kinder am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule eingebunden werden, sondern möglichst alle Kinder vom Kindergartenalter bis zum Ende der vierten Klasse. Entsprechend ist die Forschungslage zum Übergang in die Grundschule für die Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts zwar relevant, die Fragestellungen weisen aber über diesen Übergangsbereich hinaus. Die institutionenübergreifenden Bildungsaktivitäten im „Bildungshaus 3 – 10“ werden gemeinsam und partnerschaftlich von pädagogischen Fachkräften aus der Kindertageseinrichtung und Lehrkräften aus der Grundschule vorbereitet, durchgeführt und reflektiert (vgl. Arndt & Evanschitzky „Das ‚Bildungshaus 3 – 10‘“ in diesem Band). Im Rahmen der Bildungshausaktivitäten werden Beobachtung und Dokumentation als Basis individueller Förderung von Kindern gemeinsam durchgeführt. Ebenso wird die Zusammenarbeit mit Eltern im Bildungshausmodell gemeinsam umgesetzt. Alle diese Aufträge erfordern eine enge Kooperation und Vernetzung sowohl auf der Ebene der beteiligten Lehr- und Fachkräfte als auch auf der Ebene der Institutionen. In diesem Zusammenhang werden Fragestellungen zur Professionalisierung ebenso relevant wie solche zur Qualität der Bildungseinrichtungen. Gleichzeitig findet durch die Berücksichtigung des Bildungsplans der Grundschulen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2004b) und des Orientierungsplans der Kindergärten Baden-Württembergs (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2006) in der Gestaltung der gemeinsamen Bildungshausaktivitäten ein (impliziter) Abgleich der Curricula statt.

Die Aufgabe, gemeinschaftlich Bildungsaktivitäten zu gestalten, durchzuführen und zu reflektieren macht eine Kooperation auf den Niveaustufen 2 und 3 notwendig (Hanke et al., 2013). Aufgrund der so initiierten intensiven Kooperation zwischen den beteiligten pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften kann erwartet werden, dass sich die Anschlussfähigkeit der pädagogischen Ziele, Haltungen und Vorgehensweisen steigert. Zugleich müssen im „Bildungshaus 3 – 10“ (anders als in den Grund- und Basisstufen) Schule und Kindertageseinrichtung die für die Durchführung der gemeinsamen Bildungsaktivitäten notwendigen organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen schaffen, so dass auch eine verbesserte Anschlussfähigkeit auf dieser Ebene erwartet werden kann.

Impulse für die Förderung der Kinder können durch den Austausch der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte zustande kommen, die größere Wirkung könnte man aber von den gemeinsamen Bildungsaktivitäten erwarten. Hier kommen Kinder im Kindergartenalter bereits frühzeitig mit schulischen Inhalten und Herausforderungen in Kontakt, Schulkinder können zeigen, was sie bereits gelernt haben, erhalten Rückmeldungen und Anerkennung. Die Kinder erleben vielfältige Situationen, in denen sie ihre sozialen und emotionalen Fähigkeiten erproben und weiterentwickeln können. Zudem ist eine Erleichterung des Übergangs zu erwarten, da die Kinder im „Bildungshaus 3 – 10“ beide Lernumwelten, Schule und Kindertageseinrichtung, kennenlernen, einschließlich der jeweiligen Personen aber auch hinsichtlich der spezifischen Regeln und Rituale.

Ob die Jahrgangsmischung in den Bildungshausarrangements direkt zu einer positiven Entwicklung der Kinder beiträgt, kann aus der Forschungslage nicht vorhergesagt werden. Für die Altersmischung in der Kindertageseinrichtung sind die Ergebnisse uneinheitlich. Ähnlich wie für die Schule finden sich in einigen Studien Hinweise auf eine bessere soziale Entwicklung (z. B. Goldman, 1981). Field (1982) beobachtet ein häufigeres Auftreten komplexer Spiele (z. B. Rollenspiele), Howes und Farver (1987) berichten das nur für die jüngeren Kinder der Gruppe. Negative Auswirkungen finden sich in Form häufigerer negativer

Interaktionen (Urberg & Kaplan, 1986) und einer schlechteren Sprachentwicklung (Sundell, 2000), die der Autor darauf zurückführt, dass die Fachkräfte Schwierigkeiten im Umgang mit der Heterogenität der Kinder haben. Für das Schulalter berichten Roßbach (2008) und Veenman (1995) in Überblicksstudien, dass sich in der Schule für kognitive Fertigkeiten keine Effekte der Jahrgangsmischung gegenüber jahrgangshomogenen Klassen finden lassen. Für die sozialen Kompetenzen berichten beide Autoren von leicht positiven Auswirkungen. Carle und Metzen (2014) stellen in ihrer aktuellen Expertise Reviews und Meta-Analysen zusammen. Sie finden ein uneinheitliches Bild. Einige der von ihnen zitierten Studien finden stärkere positive Effekte in akademischen Leistungen (z. B. Cohen, Kulik & Kulik, 1982 zitiert nach Carle und Metzen, 2014) oder deutliche Vorteil im sozial-emotionalen Bereich (z. B. Ford, 1997 zitiert nach Carle und Metzen, 2014), andere hingegen nicht.

Dass gemeinsames Spielen und Lernen von Kindern im Kindergartenalter und Grundschulalter positive Effekte haben kann, dafür sprechen die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Grund- und Basisstufen. Obwohl die Kinder in den meisten Klassen für das mathematische und sprachliche Lernen in getrennte Kindergarten- und Grundschulerngruppen aufgeteilt wurden, fanden sich bei den jüngeren Kindern größere Lernfortschritte im Lesen, Schreiben und in Mathematik (s. o.) als bei den Kindern der Vergleichseinrichtungen. Möglicherweise hat hierzu der frühe Kontakt mit Materialien während der Phasen freien Spiels und spielerischen Lernens beigetragen, der in den Grund- und Basisstufen, nicht aber im Kindergarten möglich ist. Auch Beobachtungslernen – etwa während die Kinder im Grundschulalter oder in höheren Klassenstufen Aufgaben lösen – könnte zu einem schnelleren Lernerfolg beitragen. Für diese Interpretationen spricht, dass die Kinder der Vergleichsgruppe bis zum Ende der zweiten Klasse aufholten. Im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung konnten keine Unterschiede zwischen Grund- und Basisstufen und den Vergleichseinrichtungen gefunden werden. Auch der angestrebte Ausgleich sozioökonomischer Benachteiligung im Rahmen der Grund- und Basisstufen konnte nicht erreicht werden.

Gezielte Untersuchungen zur Wirkung altersgemischter Angebote für Vorschul- und Grundschulkindern gibt es für die Form des vorbereiteten Peer-Tutoring. Grundschulkindern wurden im Unterricht auf ein Thema und ihre Rolle als Tutorin bzw. Tutor vorbereitet. In der eigentlichen Peer-Tutoring-Situation arbeitete jedes Grundschulkind mit einem Kind im letzten Kindergartenjahr zusammen an Aufgaben. In diesen Lernprojekten konnten während und direkt nach der Umsetzung Lernerfolge im Sinne eines Erwerbs der jeweiligen Lerninhalte sowohl bei Vorschul- als auch bei Grundschulkindern beobachtet werden (Kaiser & Lüschen, 2014; Kaiser & Schomaker, 2010). Analysen bezüglich der Auswirkungen auf Kinder unterschiedlicher Kompetenzen oder unterschiedlicher sozioökonomischer Hintergründe gab es für diese Kurzzeitprojekte nicht.

5 Fazit

Der Überblick über Forschungsergebnisse und Praxisprojekte zeigt, dass sowohl die Förderung der Anschlussfähigkeit auf der individuellen Ebene des Kindes als auch die der Anschlussfähigkeit auf der Ebene der Institutionen positive Auswirkungen haben können. In einigen Projekten werden beide Maßnahmen kombiniert. Es wird angestrebt die Anschlussfähigkeit auf individueller Ebene gemeinschaftlich zu fördern. Das Wissen der Lehrkraft um schulische Anforderungen ist ein wichtiger Wegweiser in diesem Prozess. Zugleich kann die pädagogische Fachkraft ihr Wissen um die bisherige Bildungsbiographie der Kinder ebenso

weitergeben wie das Wissen über die den Kindern vertrauten Lernmethoden und -inhalte. Die gemeinsame Herstellung von Anschlussfähigkeit auf mehreren Ebenen bietet somit die Chance an den individuellen Entwicklungsstand der Kinder anzuknüpfen und die erworbenen Kenntnisse auch in der aufnehmenden Institution gezielt zu nutzen – sei es durch Berücksichtigung bereits bekannter Lerninhalte, gemeinsamer Förderkonzepte oder den Austausch von Informationen zu den einzelnen Kindern. Der tatsächliche Nutzen solcher Projekte muss wissenschaftlich eingehender untersucht werden. Die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für Kooperation und Anschlussfähigkeit sollten ihren Eingang in die Praxis finden.

Literatur

- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006). Rahmenbedingungen zur Umsetzung des Bildungsauftrags in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege: Diskussionspapier. Verfügbar unter: <http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2006/Rahmenbedingungen%20Bildungsauftrag.pdf> (abgerufen am 14.11.2014).
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275.
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J. (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Birri, T., Grossenbacher, S., Moser, U., Vogt, F. & Wiederkehr Steiger, B. (2010). *EDK-Ost 4 bis 8 Projektschlussbericht: Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone*. Bern, Schweiz: Schulverlag plus.
- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten*. (6. Aufl.). Konstanz: Libelle.
- Bührmann, T. & Büker, P. (2015). Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus – eine systemische Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(2).
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Carle, U. & Levin, A. (2015). Editorial: Schwerpunkt Übergang Kindergarten – Grundschule. *Frühe Bildung*, 4(1), 1–2.
- Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt (M.): Grundschulverband.
- Carle, U. & Samuel, A. (2006). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Bremen: Universität Bremen.

- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e. V. (2008). Standards für Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: http://www.paraetaet-bw.de/content/e153/e175/PDF/pari_anford_kitas.pdf (abgerufen am: 14.11.2014).
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 173–206). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Döpfner, M., Melchers, P., Fegert, J., Lehmkuhl, G., Lehmkuhl, U., Schmeck, K., ... Poustka, F. (1994). Deutschsprachige Konsensus-Versionen der Child Behavior Checklist (CBCL 4-18), der Teacher Report Form (TRF) und der Youth Self Report Form (YSR). *Kindheit und Entwicklung*, 3, 54–59.
- Dornheim, D. (2008). *Prädikation von Rechenleistung und Rechenschwäche: Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten*. Berlin: Logos.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Eckerth, M., Hanke, P. & Hein, A. K. (2012). Schutzfaktoren zur Unterstützung der Übergangsbewältigung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule: Ergebnisse aus dem FIS-Projekt. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 57–70). Köln: Waxmann.
- Engemann, C. (2010). *Eckpunkte zur Weiterentwicklung des Konzepts „Schulreifes Kind“*. Vorgabepapier, Kultusministerium BW, Referat 33. Verfügbar unter: <http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/2010-Eckpunktepapier-Srk-April.pdf> (abgerufen am: 26.07.2015).
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53–67.
- Faust, G. (2012). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In U. Franz & S. Pohlmann-Rother (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule: Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln: Link-Verlag.
- Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2013). Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“* (S. 137–152). Münster: Waxmann Verlag.
- Field, T. (1982). Sames-sex preferences of preschool children: An artifact of same-age grouping? *Child Study Journal*, 12, 151–159.
- Filipp, S.-H. (1990). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (2. Aufl., S. 3–52). München: Psychologie Verlags Union.
- Fthenakis, W. E., Gisbert, K., Griebel, W., Kunze, H.-R., Niesel, R. & Wustmann, C. (2007). Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 16*. Bonn.
- Geene, R. & Borkowski, S. (2009). Neue Wege in der Elementarpädagogik und die spezielle Problematik im Übergang Kindertagesstätte-Grundschule. In D. Wenzel, G. Koeppl & U. Carle (Hrsg.), *Kooperation im Elementarbereich: Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 156–166). Baltmannsweiler: Schneider.
- Goldman, J. A. (1981). Social participation of preschool children in same-versus mixed-age groups. *Child Development*, 52(2), 644–650.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen: Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2005). *Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> (abgerufen am: 15.03.12).

- Groot, A. S., De Sonnevle, L. M., Stins, J. F. & Boomsma, D. I. (2004). Familial influences on sustained attention and inhibition in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 306–314.
- Hanke, P., Backhaus, A. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten: Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M., Schöler, H., Schneider, W., Ehm, J.-H., Johnson, M., Keppler, I., ... Wagner, H. (2012). Gezielte Zusatzförderung im Modellprojekt „Schulreifes Kind“ – Auswirkungen auf Schulbereitschaft und schulischen Lernerfolg. *Zeitschrift Frühe Bildung*, 1(1), 3–10.
- Hellmich, F. (2007). Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Bildungsforschung*, 4(1). Verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/59/62> (abgerufen am: 10.02.2015).
- Hofmann, J. (2009). Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung: *Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Holling, A. (2007). Vorschulische Erziehung im Wandel: Die Kindertagesstätte als lernende Organisation. In A. M. Stoß (Hrsg.), *Bildung – Reflexion – Partizipation: Veichtaer Beiträge zur Frühpädagogik I* (S. 41–73). Berlin: LIT.
- Howes, C. & Farver, J.A. (1987). Social pretend play in 2-year-olds: Effects of age of partner. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(4), 305–314.
- JMK/KMK (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf (abgerufen am: 10.04.2015).
- JMK/KMK (2009). Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 05.06.2009 und der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf (abgerufen am 08.04.2015).
- Kaiser, A. & Lüschen, I. (2014). *Das Miteinander lernen: Frühe politisch soziale Bildungsprozesse: Eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer education zwischen Grundschule und Kindergarten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kaiser, A. & Schomaker, C. (2010). Weltwissen, Weltorientierung, Welterkundung? Zur Entwicklung und zum Stellenwert des Sachlernens im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildung aus der Perspektive des Sachunterrichts* (S. 91–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Frühpädagogik heute: Herausforderungen an Disziplin und Profession*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Münster: Waxmann.
- Kluczniok, K., Roßbach, H. G. & Große, C. (2010). Fördermöglichkeiten im Kindergarten: Ein Systematisierungsversuch. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wieviel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (S. 133–152). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Koslowski, Constanze (2015). *Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koslowski, C. & Arndt, P. A. (2016). *Bildungshaus 3 – 10: Bedingungen und Prozesse – Entwicklung und Ergebnisse einer gegenstandsangemessenen Strategie begleitender qualitativer Forschung*. Opladen: Budrich.
- Kotzerke, M., Röhrich, V., Weinert, S. & Ebert, S. (2013). Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende der Klassenstufe 2. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie ‚Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter‘ (BiKS)* (S. 111–135). Münster: Waxmann.
- Kreis Herford. (2012). *Kita & Co: Frühe Bildung macht Schule: Ein Modellprojekt des Kreises Herford und der Carina Stiftung zum Übergang zwischen Kita und Grundschule im Kreis Herford. 2008 bis*

2011. Verfügbar unter: http://www.kita-co.de/fileadmin/user_upload/broschuere-2008-2011.pdf (abgerufen am: 28.7.2015).
- Kröger, R., Schuler, S. & Wittmann, G. (2012). Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen. In Ludwig, M. & Kleine, M. (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2012*. Verfügbar unter: http://www.anschluss-m.uni-bremen.de/tl_files/AnschlussMLayout/pdfs/BzMU12_KROGER_Anschlussfähigkeit.pdf (abgerufen am: 20.7.2015).
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 159–178.
- Lehrl, S. (2013). Die häusliche Lernumwelt im Vorschulalter-wie Eltern die kindliche Kompetenzentwicklung unterstützen. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie ‚Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)‘* (S. 51–67). Münster: Waxmann.
- Levin, A., Meyer-Siever, K. & Gläser, J. (2015). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik von ErzieherInnen und PrimarstufenlehrerInnen im Vergleich. *Frühe Bildung*, 4(1), 17–24.
- Liebers, K. & Kowalski, D. (2007). *Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule beim Übergang*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114.
- Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. B. & Malin, A. (2008). Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 321, 1161–1162.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (MKS). (2004a). *Bildungsplan Grundschule 2004*. Verfügbar unter: http://www.bildung-staerkt-meschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf (abgerufen am: 16.07.2015).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2004b). *Bildungsplan 2004 Grundschule*. Stuttgart: Reclam.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2006). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten*. Weinheim: Beltz.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.) (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- OECD. (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*: OECD. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf> (abgerufen am: 04.08.2015).
- OECD. (2010). *Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv.
- o. A. (2012) *Landesprogramm Brückenjahr: Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule. Abschlussbericht der Modellprojekte*. Hannover. Verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8 (abgerufen am: 28.07.2015).
- Pfost, M., Artelt, C. & Weinert, S. (Hrsg.) (2013). *The development of reading literacy from early childhood to adolescence: Empirical findings from the Bamberg BiKS Longitudinal Studies* (Vol. 14). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Quail, A. & Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43, 80–90.
- Rabenstein, R., Schorch, G. & Treinies, G. (1989). *Leistungsunterschiede im Anfangsunterricht*. Berichte und Arbeiten Nr. 68. Institut für Grundschulforschung Erlangen/Nürnberg: Universität.
- Ramseger, J. & Hoffsommer, J. (Hrsg.) (2008). *ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen: Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Roßbach, H.-G. (2008). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 298–311). Berlin: Cornelsen.

- Roßbach, H.-G., Sechtig, J. & Freund, U. (2010). *Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern-KiDZ“: Ergebnisse der Kindergartenphase*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerrurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 371–396.
- Schneider, W. & Berger, N. (2014). Gedächtnisentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 202–233). Berlin: Springer-VS.
- Schwentesius, A., Mey, G., Schmitt, A. & Wolf, S. (2014). Thematische Gestaltung der Kooperation von Kita und Schule am Beispiel mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung. In A. Schmitt, G. Mey, A. Schwentesius & R. Vock (Hrsg.), *Mathematik und Naturwissenschaften anschlussfähig gestalten: Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Kooperation von Kita und Grundschule* (S. 41–54). Köln: Carl Link.
- Sell, S. & Jakubeit, G. (2005). *Leitungsfunktion im strukturellen Wandel: Studienbuch 3 zum Bildungs- und Sozialmanagement*. Remagen: ibus-Verlag.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Smidt, W. & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: Eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(3), 244–256.
- Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.) (2010). *Kindertagesbetreuung im Wandel: Perspektiven für die Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sundell, K. (2000). Examining Swedish profit and nonprofit child care: The relationships between adult-to-child ratio, age composition in child care classes, teaching and children's social and cognitive achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 91–114.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The effective provision of pre-school education project: Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H. G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sylva, K., Sammons, P., Chan, L. L., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2013). The effects of early experiences at home and pre-school on gains in English and mathematics in primary school: A multilevel study in England. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 277–301.
- Tietze, W., Hundertmark-Mayser, J. & Rossbach, H. (1999). European Child Care and Education (ECCE) Study Group. *School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships*. European Union (Hrsg.), Brussels, Belgium.
- Tietze, W., Lee, H., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. Tietze et al. (Hrsg.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* (S. 69–87). Weimar: Verlag Das Netz.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahre: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergärten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tippelt, R., Kadera, S. & Buschle, C. (2014). Interorganisationaler Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Suppl.), 65–78.
- Urberg, K. A. & Kaplan, M. G. (1986). Effects of classroom age composition on the play and social behaviors of preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7(4), 403–415.
- van Santen, E. & Seckinger M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381.