



nifbe-Themenheft Nr. 14

Übergang KiTa - Grundschule

*Meike Sauerhering
Claudia Solzbacher (Hg.)*

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Übergang KiTa - Grundschule

- Stolpersteine und Gelingensbedingungen -

Abstract:

Wissenschaftlich und bildungspolitisch herrscht Einigkeit darüber, dass es Aufgabe der Institutionen KiTa und Grundschule ist, die Bildungschancen von Kindern zu verbessern. Denkt man nicht bereichsspezifisch – also welche Funktion hat KiTa, welche Funktion hat Schule – sondern denkt weiter und richtet den Blick auf die Bildungsbiografien von Kindern, muss gefragt werden, wie die Angebote beider Bildungsinstitutionen aufeinander abgestimmt werden können. Es ist gemeinsame Aufgabe von KiTa und Schule das Kind in seinem Übergangsprozess zu begleiten und zu unterstützen. Hierbei ist entscheidend, dass PädagogInnen beider Institutionen sich in der Rolle als Moderatoren des Übergangs sehen. Begegnen sich ErzieherInnen und LehrerInnen als ModeratorInnen des Übergangsprozesses als gleichwertige Partner, so stellt das einen Gewinn für alle beteiligten Akteure dar. Doch was braucht es auf Seiten des Kindes, was braucht es auf Seiten der Institutionen respektive der PädagogInnen damit dieses gelingen kann?

In diesem Themenheft wird so der Frage nachgegangen, was zum Gelingen der Übergangsgestaltung zwischen KiTa und Grundschule beiträgt. Basis für die Ausführungen bilden empirische Befunde aus den Studien zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten und Grundschulen zur individuellen Förderung, die in der nifbe-Forschungsstelle Begabungsförderung unter der Leitung von Prof. Dr. C. Solzbacher durchgeführt wurden.

Gliederung

- 1. Brücken bauen - Übergänge gestalten**
- 2. Schulvorbereitung in der KiTa**
- 3. Sprachförderung im Übergang**
- 4. Literatur**

Meike Sauerhering & Miriam Lotze & Claudia Solzbacher

1. Brücken bauen – Übergänge gestalten

Für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ist es von entscheidender Bedeutung, dass Übergänge nicht als Brüche erlebt werden. Der Wechsel von einer Bildungsinstitution in die andere stellt eine Herausforderung und Entwicklungsaufgabe dar, an der ein Kind wachsen kann, wenn diese erfolgreich gemeistert wird. Wird die Herausforderung jedoch zu einer Überforderung, so kann der Wechsel zwischen den Institutionen zu einem belastenden Bruch in der Bildungsbiografie des Kindes werden, weil sowohl positive als auch negative (Leistungs-) Selbstbilder sich verfestigen können. Ein gelungener Start in der Grundschule hingegen kann positiv ausstrahlende Effekte auf die gesamte Schullaufbahn haben (vgl. Grotz 2005). Die Fähigkeit und Bereitschaft den Übergang erfolgreich zu bewältigen, hängt entscheidend von der Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit aller beteiligten Akteure ab (vgl. Niesel 2002 S.3). Ein Aspekt, der entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung des Überganges und dessen Gelingen hat, ist die Kooperation zwischen den Kindertagesstätten und den Grundschulen. In Deutschland sind diese beiden Institutionen traditionell deutlich voneinander getrennt (vgl. Diehm 2004).

Der Übergang KiTa - Grundschule rückt zunehmend in den Fokus von Praxis, Forschung und Politik

Ungefähr seit dem Jahr 2000 rückt die Übergangsgestaltung zwischen KiTa und Grundschule verstärkt in den Fokus von Praxis, Forschung und Politik. Beispielsweise werden in den gemeinsamen Beschlüssen der Jugendministerkonferenz (JFMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) (2004/ 2008/ 2009) die Bedeutung der Anschlussfähigkeit und die der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule betont. Es werden unter anderem die Begleitung des Kindes bei seinem Bildungsprozess, die gegenseitige Wertschätzung der jeweiligen Akteure beider Institutionen, die Bedeutung der Elternarbeit, die Möglichkeiten gemeinsamer Fortbildungen sowie die Weitergabe von Daten thematisiert. Die Ausgestaltung der Beschlüsse liegt im Aufgabenbereich der Länder. Ein Beispiel für Forschungen in diesem Bereich ist der Transitionsansatz.

Transitionen finden sich in der gesamten (Bildungs-)Biographie wieder. Dies betrifft nicht nur normative Übergänge, d.h. strukturell vorgegebene Übergänge wie die Bildungsübergänge von Kindertageseinrichtung in Grundschule und von dort in die weiterführende Schule. Von Transition wird auch gesprochen, wenn aus einem Paar durch Heirat ein Ehepaar oder aus Partnern Eltern werden. Der Eintritt in die Rente kann ebenfalls als Transition verstanden werden. Wissenschaftlich werden als Transition „komplexe ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren.“ (Welzer 1993, S. 37) Griebel und Niesel (2011) bezeichnen Transitionen als „Lebensereignisse, die Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.“ (S. 37f.)

Die (frühpädagogische) Transitionsforschung untersucht nach diesen Definitionen normative Übergänge und ihre Auswirkungen auf die kindliche Entwick-

lung auf verschiedenen Ebenen. Griebel und Niesel (2004) haben ein Modell entwickelt, in dem sie den Prozess der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sowie die Funktionen und Aufgaben der an ihr beteiligten Akteure aufzeigen.

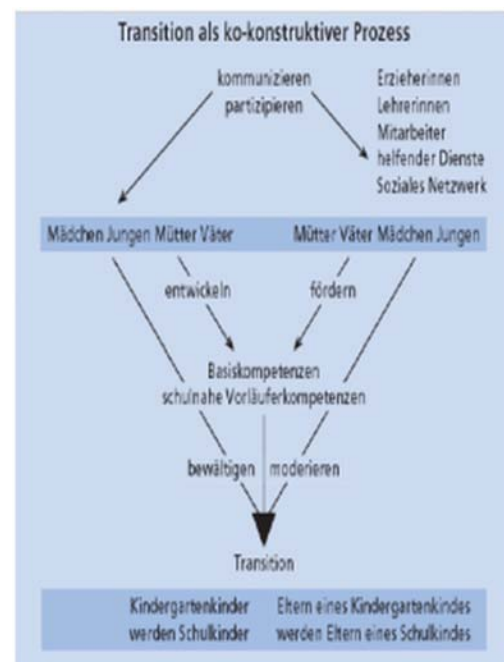
Das neben stehende Modell verdeutlicht, dass Jungen und Mädchen sowie Mütter und Väter aktiv in den Transitionsprozess eingebunden sind. Jungen und Mädchen werden von Kindergartenkindern zu Schulkindern. Beim Übergang in die Grundschule werden die Eltern eines Kindergartenkindes zu Eltern eines Schulkindes. Dies erfordert nach Griebel und Niesel auf Seiten der Kinder und Eltern die Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen und schulnahen Vorläuferkompetenzen sowie die Bewältigung der Transition. Den pädagogischen Fachkräften kommt die Rolle zu, den Transitionsprozess zu moderieren, indem sie mit Eltern und Kindern kommunizieren und an dem Prozess teilnehmen, ohne selber diese Transition zu durchlaufen. So begleiten sie den Übergang, müssen ihn jedoch nicht - wie Kinder und Eltern - im Sinne einer Identitätsentwicklung bewältigen (vgl. Griebel/Niesel 2004). Gerade dieser Aspekt ist zentral, wenn es um Überlegungen zur Gestaltung des Transitionsprozesses geht. Pädagogische Fachkräfte können die Familien durch ihre Erfahrung und Professionalität bei der erfolgreichen Bewältigung des Übergangs unterstützen.

Herausforderungen für Kinder und Eltern auf unterschiedlichen Ebenen

- Individuelle Ebene – Veränderung der Identität, Bewältigung starker Emotionen
- Interaktionale Ebene – neue Beziehungen zu Gleichaltrigen und pädagogischen Fachkräften
- Kontextuelle Ebene – Veränderungen im Familienkontext (Wiedereinstieg in den Beruf, Geburt eines Kindes)

Identitätsentwicklung im Prozess der Transition auf verschiedenen Ebenen (vgl. Griebel 2004)

Die Phase des Übergangs beginnt lange vor dem ersten Schultag und weist weit über diesen hinaus; gekennzeichnet ist sie durch Rituale wie den Kauf des Schulranzens, die Erledigung von Formalitäten und dem Abschied von der Kindertageseinrichtung. Der Schuleintritt selbst ist ein bedeutsames Lebensereignis für das Kind und sein soziales Umfeld, der durch die Rituale vorbereitet wird. Dies charakterisiert die Ritualisierung des Übergangs, den van Gennep (1986) als „rite de passage“ beschrieben hat. Für das Kind wird in dieser Zeit ein neuer gesellschaftlicher Status definiert. Das zeigt sich nicht nur an bekannten Äußerungen wie „Nun beginnt der Ernst des Lebens“ oder „Nun gehörst du auch zu den Großen“, sondern auch im Umgang mit dem Kind. Griebel und Niesel (2011) konnten nachweisen, dass sich die Erziehung der Eltern am Ende der Kindergartenzeit einem weitaus traditionelleren Erziehungsstil annähert, es wird mehr Wert auf Disziplin, Pünktlichkeit, Höflichkeit etc. gelegt. So steht die Autonomie des Kindes am Schulanfang nicht mehr so im Fokus, wie es in der Kindergartenzeit zu beobachten war (vgl. ebd., S. 123). Besonders in dieser Zeit setzt die Moderation der pädagogischen Fachkräfte ein, um Kinder und Eltern im Prozess der Identitätsentwicklung zu unterstützen.



Transition als ko-konstruktiver Prozess
(Aus: Griebel/Niesel 2004, S. 120)

Die Phase des Übergangs beginnt lange vor dem ersten Schultag und weist weit über diesen hinaus

In diesem Heft werden insbesondere empirische Befunde zum Thema Übergangsgestaltung, Schulvorbereitung und Schulfähigkeitskriterien sowie Sprachförderung dargestellt. Exemplarisch wird anhand dieser Aspekte gezeigt, wie sich eine Kultur der Übergangsgestaltung herausbilden kann. Es wird die Seite der professionellen pädagogischen Fachkräfte beleuchtet, die als ModeratorInnen des Übergangs tätig werden.

Hinweis:

Die im folgenden vorgestellten Ergebnisse stammen aus zwei parallel angelegten Studien: „Individuelle Förderung in der Kindertagesstätte bzw. Grundschule. Positionen von ErzieherInnen / Lehrkräften“ (Erhebungsphasen 2009 bis 2011), die in der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher durchgeführt wurden. Die Studien mit pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten und GrundschullehrerInnen in Niedersachsen umfassten jeweils zwei Erhebungsphasen. In der ersten wurden jeweils in einer Online-Fragebogenerhebung ca. 700 PädagogInnen befragt. Daran schlossen sich jeweils ca. 40 vertiefende persönliche Interviews mit VertreterInnen der Institution Kindertagesstätte bzw. Grundschule an. (Behrensen et. al. 2011; Solzbacher et.al. 2012)

Meike Sauerhering

2. Schulvorbereitung in der KiTa

Überzeugungen, Traditionen und Einblicke

Neben der Erziehung, Bildung und Betreuung ist die Übergangsgestaltung von der KiTa in die Grundschule ein Teil der KiTa Arbeit. Verstehen wir ErzieherInnen (im Sinne der Transitionsforschung) als ModeratorInnen des Übergangsprozesses, ist es von besonderer Bedeutung, wie sie die Kinder auf die Schule vorbereiten. Vor allem in dem letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung wird besonders darauf geschaut, ob das Kind voraussichtlich den Anforderungen des Schulalltags gewachsen sein wird. Dabei herrscht keineswegs Konsens bei den beteiligten AkteurInnen, wie diese Anforderungen aussehen und welche Fähigkeiten dem Kind einen erfolgreichen Start in die Schullaufbahn erleichtern. Die unterschiedlichen Erwartungen an den Schulbetrieb, die von entscheidender Bedeutung für die Übergangsgestaltung sind, beinhalten sowohl aktuelle als auch eher traditionelle Vorstellungen sowie subjektiv gefärbtes Wissen und Erfahrungen. Daher ist es zunächst von Interesse nachzuzeichnen, welche Veränderungen sich im theoretischen Diskurs um den Bereich ‚Schulfähigkeit‘ vollzogen haben. Anschließend werden Ergebnisse aus unseren Studien in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vorgestellt. Dabei wird sichtbar gemacht, worauf Erzieherinnen bei der Vorbereitung der Kinder besonderes Augenmerk legen und worin Grundschullehrkräfte die Kinder vorbereitet wissen wollen. So entsteht ein Bild von der Anschlussfähigkeit von KiTa und Grundschule in diesem Bereich.

ErzieherInnen als ModeratorInnen des Übergangsprozesses

Eine relativ sichere Prognose für eine erfolgreiche Schullaufbahn liefern die sogenannten Vorläuferfähigkeiten (vgl. Kammermeyer 2000/ 2001). Diese umfassen die Phonologische Bewusstheit (Wörter in Silben gliedern können, Reime erkennen, Laute heraushören) sowie Mengen und zahlenbezogenes Vorwissen (Seriation z.B. nach Größe ordnen, Mengenvergleich, Längenvergleich, Zählfertigkeiten oder Zahlwissen). Es handelt sich hierbei um lernzielnahe leistungsbezogene Lernvoraussetzungen, daher werden sie auch als proximale Schulfähigkeitskriterien bezeichnet. Für einen erfolgreichen Start in die Schullaufbahn sind sie jedoch nicht hinreichend, es bedarf zusätzlich sogenannter Übergangsbewältigungskompetenzen (Kammermeyer 2001), wie positives Selbstwertgefühl, positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, positives Sozialverhalten und aktives Bewältigungsverhalten.

Noch heute wird mitunter der Begriff Schulreife verwendet, der auf Kern (1951) zurückgeht. Zentral ist hier die Annahme, dass sich alle Bereiche des kindlichen Entwicklungsprozesses im Gleichschritt bewegen und sich dabei von innen heraus, einem Automatismus folgend und somit ohne gezielte äußere Einflüsse vollziehen (endogen gesteuerter Entwicklungsprozess). In erster Linie wurde Schulreife auf der Basis der visuellen Gliederungsfähigkeit festgemacht, überprüft wurde diese insbesondere durch das Nachmalen von Formen und das Malen eines Männchens.

Später vollzogen sich Änderungen im Zusammenhang mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen von Hunt (1961) und Bloom (1964). Aufgrund ihrer Arbeit wurde deutlich, dass die kindliche Entwicklung förderfähig ist. Daraufhin wurden neue Begrifflichkeiten wie Schulfähigkeit oder auch Schuleignung eingeführt, die zunächst jedoch nichts an dem Verständnis änderten, dass ein Kind für den Schuleintritt eine Summe von Voraussetzungen mitbringen muss. Mit Hilfe der Ergebnisse verschiedenster Tests sollten Entwicklungsprognosen gestellt werden, die als Basis für eine entsprechende Förderung von Kindern hätten dienen können. Zumeist dienten diese Verfahren jedoch als Entscheidungsgrundlage für die Zurückstellung vom Schulbesuch – also als ‚Auslesekriterium‘. Zudem haben zahlreiche Untersuchungen gezeigt, dass solche Entwicklungsprognosen äußerst vage sind (vgl. Kammermeyer 2000).

In den 1970er Jahren wurden auf der Basis lerntheoretischer Erkenntnisse die kognitiven Fähigkeiten der Kinder als Voraussetzung für den Schuleintritt in den Vordergrund gestellt. Eine Folge war beispielsweise die Einführung von Vorschulmappen mit Arbeitsblättern für kognitives Training in KiTas. Mittlerweile herrscht Einigkeit darüber, dass neben kognitiven auch soziale, emotionale, motivationale und physische Faktoren entscheidend für einen gelungenen Übergang sind (vgl. Kammermeyer 1999; Grotz 2005).

Die Schulfähigkeit als Zielbegriff geht auf den Entwicklungspsychologen Nickel (1981) zurück. Hier wird die Schulfähigkeit nicht mehr als Eingangsnorm für die Schule verstanden, sondern als das Ergebnis eines Prozesses, in dem es verschiedene verantwortliche Akteure gibt: das Kind selber, dessen Familie und die Akteure in KiTa und Grundschule. Es wird als ökologisch-systemisches Verständnis (Nickel 1981, 1999) von Schulfähigkeit bezeichnet. Dieser Erkenntnisse zum Trotz wird Schulfähigkeit vielerorts noch immer als Eingangsnorm und nicht als fließender Übergang verstanden (vgl. Grotz 2005).

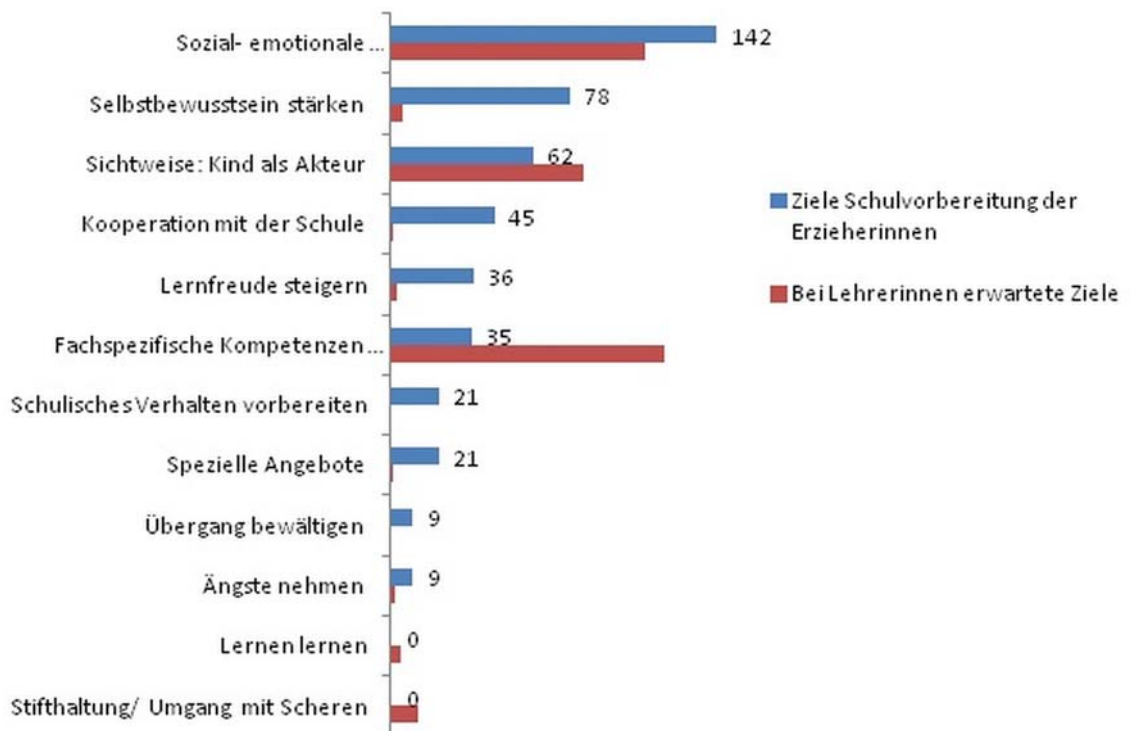
Im Spiegel der Zeit: Von Schulreife über Schuleignung bis zur Schulfähigkeit

Schulfähigkeit als Ergebnis eines Prozesses

Im Folgenden wird in Auszügen dargestellt, welche Sichtweisen wir von PädagogInnen auf Schulfähigkeitskriterien in unseren Studien gefunden haben. Besonders interessant sind diese Ergebnisse mit Blick auf den Übergang, da ein entsprechender Austausch zwischen PädagogInnen aus KiTa und Grundschule Arbeitserleichterungen und eine fruchtbare Zusammenarbeit zur Folge haben könnte: Schulvorbereitende Angebote, die mit Wissen um Arbeitsweisen der Schulen geplant werden und Anfangsunterricht, der an Methoden der KiTa anknüpft, könnten so Momente einer gelungenen Stabübergabe in der Gestaltung der Bildungsbiografie von Kindern sein. Aber noch immer werden Schulfähigkeitskriterien unter dem Duktus der Auslese diskutiert (Zurückstellung von Schulbesuch). Außerdem besteht seitens der KiTa die Sorge, auf Zulieferdienste für die Schule reduziert zu werden.

Erzieherinnen bereiten Kinder durch Maßnahmen zur Stärkung der Persönlichkeit auf die Schule vor

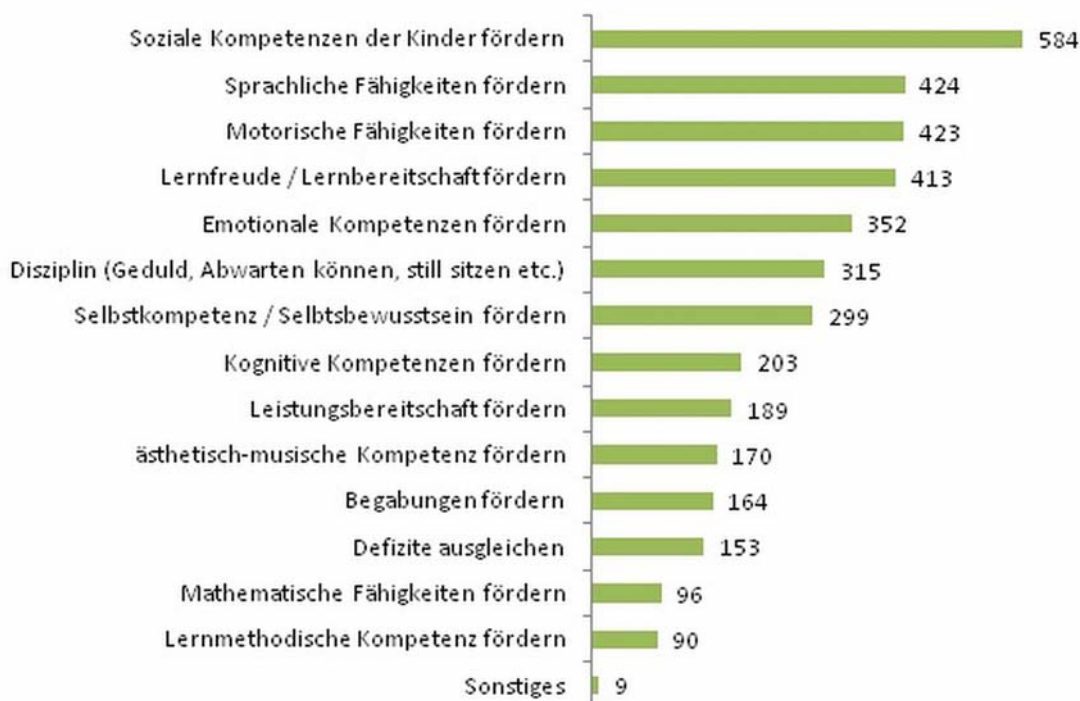
Die ErzieherInnen, die an unserer Online-Befragung teilgenommen haben, stellen die oben beschriebenen Übergangsbewältigungskriterien in den Vordergrund ihrer Schulvorbereitung. Welche Bereiche im Einzelnen gefördert werden, veranschaulicht die folgende Grafik (blaue Balken). Dem ist gegenübergestellt, worauf die Grundschullehrkräfte aus Sicht der ErzieherInnen besonderen Wert legen (rote Balken). Die PädagogInnen aus den KiTas haben dabei frei formuliert, worauf sie bei der Vorbereitung der Kinder auf die Schule besonderen Wert legen, diese Antworten haben wir kategorisiert. Ebenso war das Vorgehen bei der Frage nach dem, was sie glauben, was GrundschullehrerInnen von ihnen an Schulvorbereitung erwarten. Die Darstellung bezieht sich jeweils auf die erste Nennung, also das Ziel höchster Priorität.



ErzieherInnen gehen davon aus, dass sich ihre eigenen Zielsetzungen bei der Schulvorbereitung nicht mit den Erwartungen der Lehrkräfte decken. Während sie die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder in den Vordergrund rücken (Selbstbewusstsein stärken; Kind als Akteur¹), vermuten sie bei den LehrerInnen eine stärkere Gewichtung auf Fähigkeiten, die direkt auf die Bewältigung des Unterrichtsgeschehens zielen. ErzieherInnen nehmen an, dass GrundschullehrerInnen sich eine stärkere Förderung der fachspezifischen Kompetenzen² in der KiTa wünschen. Auch die Vermutung, dass LehrerInnen die Förderung des Selbstbewusstseins der Kinder als nachrangiges Ziel der Schulvorbereitung betrachten, ist auffällig. Bei den Erwartungen, die die Bedeutung der sozial-emotionalen Kompetenzen³ betreffen, gibt es hingegen eine starke Übereinstimmung.

GrundschullehrerInnen erwarten neben sozialkompetenten Kindern gute Vorarbeit im Bereich motorischer und sprachlicher Fähigkeiten

In einer anderen Teilstudie haben wir im Gegenzug GrundschullehrerInnen befragt. Den GrundschullehrerInnen waren Antwortmöglichkeiten vorgegeben, bei denen sie bis zu drei ankreuzen konnten. Da die Zahl der Antworten und die Antwortmöglichkeiten der beiden Studien nicht vollständig übereinstimmen, können diese nicht in einer Grafik dargestellt werden. Sie sind daher nicht als konkreter Abgleich der Ziele in beiden Institutionen zu verstehen. In folgender Grafik ist dargestellt, in welchen Bereichen die GrundschullehrerInnen besondere Vorbereitung durch die KiTa erwarten. Im Vergleich ergibt sich ein sehr interessantes Bild:



1 Hinter dieser Kategorie verbergen sich Aussagen in denen das Kind als aktiver Part im Mittelpunkt steht. Es sind Aussagen, die eher auf das einzelne Kind, auf das ganze Kind zielen z.B. gefestigte Persönlichkeit; Resilienz.

2 Bereiche, die hier angesprochen werden sind neben Sprache und motorischen Fähigkeiten auch lebenspraktische Fähigkeiten.

3 Die ErzieherInnen nennen diese beiden Bereiche zumeist gemeinsam – deutlich seltener wird entweder sozial oder emotional genannt.

Die Förderung sozialer Kompetenzen erfährt größte Zustimmung sowohl bei ErzieherInnen als auch bei LehrerInnen

Bei der Betrachtung der Grafik wird eine Übereinstimmung in der Zielsetzung von ErzieherInnen und LehrerInnen deutlich: die Förderung sozialer Kompetenzen erfährt größte Zustimmung. Kognitive Kompetenzen oder konkrete Vorläuferfähigkeiten werden von den TeilnehmerInnen der Studie deutlich weniger genannt. Ausnahmen bilden die sprachlichen und motorischen Fähigkeiten.

Inwiefern die LehrerInnen die Fähigkeiten, die sie gefördert wissen wollen, auch als Eingangsnorm verstehen, lässt sich auf dieser Datenbasis nicht beantworten. Aus dem folgenden Interviewausschnitt unserer Grundschulstudie lässt sich jedoch beispielhaft lesen, wie verschiedene Kompetenzbereiche gewichtet sein sollten:

„Also ich finde es wichtig, dass im Kindergarten oder einer KiTa zum Beispiel die Grob- und Feinmotorik gefördert wird [...] sie müssen noch nicht die Buchstaben können, wenn sie zur Schule kommen. Denn das macht man ja üblicherweise in Klasse 1. Und als die kamen, konnten sie alle A-Laute, das konnten sie alle, aber sie konnten den Stift nicht richtig halten. Und davon habe ich dann herzlich wenig. Oder sie konnten zum Beispiel ihren Alltag nicht organisieren, oder gerade in Mathe finde ich wichtig, dass im Kindergarten sortiert wird [...] geometrische Formen ein bisschen gemacht werden oder nach Größe sortieren, nach Farbe [...]. Und das konnten viele Kinder eben nicht. Aber dafür konnten sie die Zahlen schreiben. Das andere wäre auch schön gewesen. Wir haben es dann so gemacht, dass wir das einfach nachgeholt haben und dann den Ziffernschreibkurs verkürzt haben, aber es wäre ja auch andersherum nett. Aber ich weiß auch, dass das ein bisschen Elternwille ist. Dass die Eltern denken, mit diesen Methoden werden sie besonders gut auf die Schule vorbereitet.“

Die hier zitierte Lehrkraft hätte sich eine etwas anders gelagerte Schulvorbereitung durch die KiTa gewünscht, doch sie versteht die (aus ihrer Sicht ungenügend geschulte) Feinmotorik, die sich z.B. auf die Stifthaltung auswirkt, nicht als Eingangsvoraussetzung. Flexibel passt sie ihren Anfangsunterricht dem Vorwissen der Kinder an und übernimmt die Moderatorinnenrolle indem sie die Kinder so bei der Bewältigung des Übergangs unterstützt. In dem Beispiel wird besonders gut deutlich, wie wichtig eine Zusammenarbeit von KiTa und Grundschule wäre: durch die Förderung von Vorläuferfähigkeiten, die nicht zu verwechseln ist mit dem Einüben von Ziffern und Buchstaben, könnte auch dem Erwartungsdruck vieler Eltern kompetent entgegengetreten werden.

Aus unserer Studie geht hervor, dass ErzieherInnen die Förderung von Kompetenzen, die nach Kammermeyer dem Bereich der Übergangsbewältigungskompetenzen zuzuordnen sind, in den Mittelpunkt ihrer schulvorbereitenden Arbeit stellen. Diese werden auch wissenschaftlich als unverzichtbare Kriterien für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangsprozesses von Kindern betrachtet. Zudem zeigt die Studie, dass seitens der ErzieherInnen zu Recht vermutet wird, dass Grundschullehrkräfte Wert auf Fähigkeiten der Kinder legen, die – wie eingangs erwähnt – zu den proximalen Schulfähigkeitskriterien, wie beispielsweise phonologische Bewusstheit oder zahlenbezogenes Vorwissen, gehören. Auch wissenschaftlich ist nachgewiesen, dass ein Zusammenhang zwischen guten Vorläuferfähigkeiten im Bereich phonologischer Bewusstheit und späterem Schulerfolg besteht (vgl. Kammermeyer 2000/ 2001). Beide Schwerpunkte der Schulvorbereitung bilden somit unverzichtbare Faktoren für die optimale Vorbereitung der Kinder auf diese sensible Übergangszeit und

die Einleitung einer erfolgreichen Schullaufbahn. Hierbei ist entscheidend, dass PädagogInnen beider Institutionen sich in der Rolle als ModeratorInnen des Übergangs sehen. Ihre gemeinsame Aufgabe ist die Unterstützung des Kindes im Transitionsprozess, der in der KiTa beginnt und in der Schule nicht aufhört, sondern andauert bis das Kind den Wandel vom Kindergartenkind zum Schulkind vollständig vollzogen hat.

Die Aussage der zitierten Lehrkraft macht ebenfalls deutlich, dass das Wissen um und die Akzeptanz für die Arbeit der jeweils anderen Berufsgruppe an dieser Nahtstelle noch ausbaufähig sind. Allerdings wird bei den hier dargestellten Ergebnissen noch nicht erkennbar, wie Fachkräfte aus KiTa und Schule miteinander kooperieren und ob sie einander die Moderation der Bildungsprozesse aktiv übergeben. Im folgenden Beitrag wird ein Bereich möglicher Kooperation exemplarisch vorgestellt. Weiterreichende Ergebnisse zu Kooperationen finden sich in Behrens et al (2011) und Solzbacher et al (2012).

Das Wissen um und die Akzeptanz für die Arbeit der jeweils anderen Berufsgruppe ist an der Nahtstelle des Übergangs noch ausbaufähig

Meike Sauerhering

3. Sprachförderung im Übergang

Eine Chance zur Kooperation zwischen KiTa und Grundschule

Der Wert der Sprachfördermaßnahmen, die ein Jahr vor der Einschulung von Lehrkräften durchgeführt werden, lässt sich nicht ausschließlich auf der Ebene des Lernzuwachses der Kinder beschreiben, sondern kann auch als ein Beitrag zur Kooperation zwischen den Institutionen betrachtet werden. Über die Organisation der Sprachfördermaßnahmen für die Kinder kommen die PädagogInnen aus beiden Institutionen in Kontakt. Unser Material zeigt, dass sowohl traditionelle Differenzen, die in der (Selbst-) Wahrnehmung beider Berufsgruppen bestehen, überwunden werden und sich gelungene Kooperationsformen etablieren können, als auch, dass sich Vorbehalte verfestigen können.

In der Folge der gemeinsamen Beschlüsse der Jugendministerkonferenz (JFMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) (2004 / 2008 / 2009), in denen die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule betont wird, wurden auch die Richtlinien zu den Sprachstandserhebungen und der sich daran anschließenden Fördermaßnahmen verändert. Im Rahmen der Schulanmeldung werden seit dem Schuljahr 2003/2004 in Niedersachsen alle Kinder ca. 15 Monate vor der Einschulung auf ihre Sprachfähigkeit (im Deutschen) überprüft (§ 64 Absatz 3 des NSchG)⁴. Ziel ist es festzustellen, ob die Kenntnisse voraussichtlich ausreichen werden, um dem Schulunterricht zu folgen. Sind sie nicht hinreichend, werden Sprachfördermaßnahmen durchgeführt⁵. Seit dem 1. August 2011 gelten neue Bestimmungen für die Sprachbildung und Sprachförderung in Niedersachsen⁶. Hier wird Sprachbildung

⁴ Die Ausgestaltung der Beschlüsse obliegt den Ländern und ist in jedem Bundesland etwas anders organisiert. Ich beziehe mich auf Niedersachsen, da unsere Studien hier durchgeführt wurden.

⁵ Vgl. RdErl. D. MK v. 1.3.2012 – 32 – 80107/4 – VORIS 22410

⁶ Da die Erhebungsphase unsere Studie vor diesem Termin liegt, können sich mögliche Auswirkungen in den Ergebnissen noch nicht wiederfinden.

ausdrücklich als grundlegende Querschnittsaufgabe im pädagogischen Alltag verstanden. Dabei bleiben aber die ‚Sprachkurse‘, die von Grundschullehrkräften in dem Jahr vor der Einschulung durchgeführt werden, weiterhin möglich.

Neben vielen anderen Möglichkeiten der Kooperation zwischen KiTa und Grundschule, ist die Sprachförderung (durch Lehrkräfte ein Jahr vor der Einschulung) ein Feld, das hohe Verbindlichkeit aufweist, da hier viele Institutionen kontinuierlich miteinander in Austausch stehen. Die aktuelle Erlasslage sieht vor, dass die Sprachfördermaßnahmen in Verantwortung der Lehrkräfte liegen, jedoch in Abstimmung oder gemeinsam mit den Fachkräften der KiTa durchgeführt werden. Wie die gesetzlichen Vorgaben für diesen Teil der Übergangsgestaltung ausgelegt und ausdifferenziert werden, zeigt unser Material: Mancherorts gehen LehrerInnen in die KiTa und führen ihr Programm durch, ohne dass viele Berührungspunkte mit der KiTa-Arbeit entstehen; andernorts

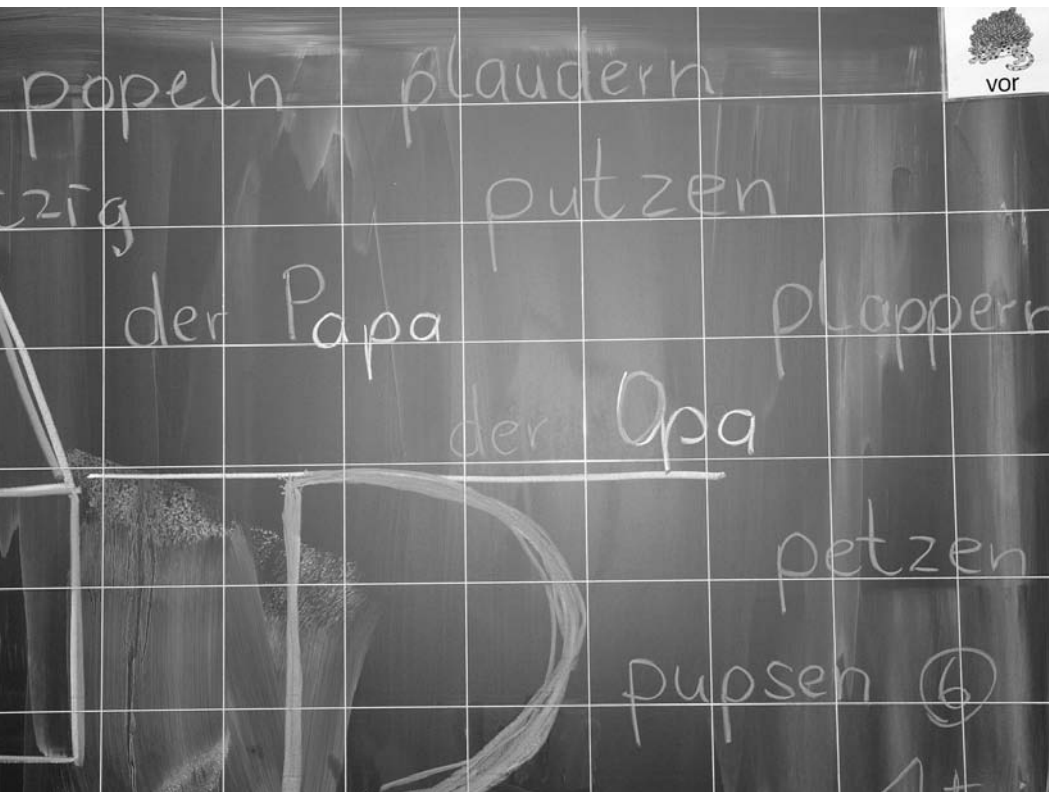
werden Beziehungen geknüpft, aufrechterhalten und ausgebaut, so dass eine tragfähige Zusammenarbeit entsteht, die über die Förderung der Deutschkenntnisse des einzelnen Kindes hinaus geht.

Auf der Basis unserer bereits erwähnten Studien wird nun die Sprachförderung als konkretes Beispiel unter der oben beschriebenen Perspektive in den Fokus genommen, um einen genauen Blick auf die Kooperationsmöglichkeiten und Kooperationspraxen zu werfen. Die im Folgenden dargestellten empirischen Ergebnisse beziehen sich ausdrücklich nicht auf die inhaltliche Beurteilung oder den erzielten Erfolg der Maßnahmen. Der Fokus liegt darauf, ob und auf welche Weise PädagogInnen aus KiTa und Grundschule die Sprachfördermaßnahmen

als Kooperationsmöglichkeit verstehen oder nutzen (können). Zudem kann deutlich gemacht werden, wie sich eine Kultur der Übergangsgestaltung über einen regelmäßigen Austausch der PädagogInnen etablieren kann. Somit können die Fachkräfte in KiTa und Grundschule ihrer ModeratorInnenrolle im Transitionsprozess gerecht werden.

Art oder Umfang der vorschulischen Sprachförderung werden von ErzieherInnen häufig kritisch beurteilt

Ein Ergebnis unserer Online-Befragung in niedersächsischen KiTa zeigt, dass die ErzieherInnen Art oder Umfang der Sprachförderung kritisch beurteilen. Welche Erfahrungen hinter einer solchen Einschätzung liegen können, wird durch persönliche Interviews mit ErzieherInnen und LehrerInnen deutlich. So beschreibt eine Erzieherin beispielsweise, welche Hürden unter Umständen genommen werden müssen, damit Sprachförderung gelingt:



„Ich erlebe die Schulleitung der zuständigen Grundschule hier erst einmal relativ kooperationsbereit, allerdings auch schon ein bisschen zurückhaltend. Es ist schon so, dass da nicht so viel Bereitschaft ist für alles, was mehr Aufwand bedeutet. Es ist sehr schwierig, Lehrerinnen dazu zu kriegen, hier mal ins Team zu kommen oder sowas. Die haben natürlich mittags Unterrichtsschluss und legen viel Wert auf ihre Freizeit - was ich auch verstehen kann. Aber das ist manchmal schwierig. Da würde ich mir manchmal ein bisschen mehr Bereitschaft wünschen [...] Es ist die Sprachförderlehrerin, mit der wir noch ein bisschen mehr zu tun haben, relativ regelmäßig. Da ist es schon so, dass wir kooperieren, dass wir ihr auch versuchen zu helfen, aber es ist so, dass sie das nicht gut umsetzen kann. Also ich glaube, das ist z.B. eine der Lehrerinnen, wo die Schule ganz froh ist, dass sie die jetzt für die Sprachförderung einsetzen können und die nicht so viel Unterrichtsversorgung abdecken muss, weil das mit der einfach schwierig ist. Sie ist schon älter und hat auch althergebrachte Sachen im Kopf.“

Hier wird die Zusammenarbeit mit der Grundschule durchaus gewünscht, doch die konkrete Umsetzung, in Form der Sprachförderung, scheitert in diesem Fall an der Bereitschaft beziehungsweise der Organisation durch die Lehrkräfte. Auch Vorbehalte gegenüber der Berufsgruppe der Lehrer schwingen in der Darstellung der Situation mit und erschweren eine Zusammenarbeit („mittags Unterrichtsschluss und legen viel Wert auf ihre Freizeit“), obschon auch deren Perspektive eingenommen wird und die Bedürfnisse der LehrerInnen sensibel wahrgenommen werden. Eine interessante Einschätzung ist, dass es sich bei der Lehrerin, die die Sprachfördermaßnahmen durchführt, vielleicht um eine weniger kompetente („versuchen zu helfen [...] dass sie das nicht gut umsetzen kann“) oder angesehene („weil das mit der einfach schwierig ist“) Lehrerpersönlichkeit handelt und so seitens der Schule pragmatisch gehandelt wird, indem diese nicht für die Abdeckung des regulären Unterrichts, sondern für die Sprachförderung eingesetzt wird. Wenn diese Einschätzung zutreffend ist, bedeutet das, dass der Sprachförderung im Vergleich zum Regelunterricht eine vergleichsweise geringere Bedeutung beigemessen wird.

Ebenfalls wird grundsätzliche Kritik am Auswahlverfahren zur Sprachförderung geübt. Die Entscheidung für eine Sprachförderung des Kindes wird von der Schulleitung der Schule bei der das Kind angemeldet wird, oftmals alleine gefällt. So äußert eine Erzieherin beispielsweise:

„das mit der Sprachförderung, dass der Rektor meinte, er muss nur einmal gucken und weiß genau Bescheid.“

Hier wird angedeutet, dass sich die Erzieherin mit ihrer Fachkompetenz und ihrem Wissen um die Kinder nicht wertgeschätzt sieht. Bereits in dieser kurzen Passage schwingt die geringe gesellschaftliche Anerkennung mit, die der Erzieherinnenberuf erfährt. Während der Schulleiter, der in der Berufshierarchie höher angesiedelt ist, Entscheidungen auf der Basis eines einzigen Blickes fällt, erfragt er die erfahrungsgesättigte Einschätzung der Erzieherin offenbar nicht. Deutlicher formuliert eine andere Erzieherin das Gefälle in der Berufshierarchie, das sie im Kontakt mit LehrerInnen wahrnimmt:

„Es gibt sehr, sehr bemühte Kollegen. Es gibt aber auch eben die, die uns nicht als Kollegen sehen, sondern die an uns...ja in uns den Babysitter sehen. Und eigentlich gar nicht so richtig was wissen, weil sie unsere Kompetenzen einfach anzweifeln.“

ErzieherInnen fühlen sich in ihrer Fachkompetenz und ihrem Wissen um die Kinder häufig nicht genug gewertschätzt

Per Erlass ist festgelegt, dass die Sprachförderung nach Möglichkeit in der KiTa stattfindet. Unter bestimmten Umständen wird sie jedoch in der Grundschule durchgeführt, beispielsweise wenn die KiTa keine passenden Räume zur Verfügung stellen kann oder wenn in dem Einzugsbereich einer Grundschule viele KiTas sind. So zeigt sich in dem folgenden Beispiel einer Lehrerin, dass sich bereits die Organisation der Sprachförderung als Herausforderung erweist:

„Die Kinder kommen bei uns in die Schule zur Sprachförderung damit sie - Nein, der wichtigste Grund ist eigentlich organisatorisch. Wir [...] haben aber drei verschiedene Standorte der Kindergärten. Und wir können natürlich nicht die eine Lehrkraft an drei Standorte schicken [...] Deshalb haben wir uns darauf verständigt, dass die Eltern die Kinder hierher bringen. Das klappt auch ganz gut, aber es gibt auch mal Probleme, dass die Eltern sagen: ‚Ich kann nicht‘ und der Kindergarten sagt: ‚Ich kann die Kinder auch nicht bringen‘, wo wir dann sagen: ‚Das ist festgestellt, das muss!‘,“

Dieses Beispiel zeigt, welches Konfliktpotential die Umsetzung der gesetzlichen Verpflichtung zur Sprachförderung birgt. Weder Schule noch KiTa sehen sich in der Lage den organisatorischen Aufwand (hier den Transport der Kinder) zu übernehmen, demzufolge werden hier Eltern in die Pflicht genommen. Damit wird ebenfalls deutlich, dass die Lehrkräfte als Vertreterinnen der Institution Schule nicht diejenigen sind, die sich diesem ‚das ist festgestellt, das muss!‘ beugen. Sie sehen die anderen Akteure in der Pflicht.

Eine ganz andere Einstellung zur (Arbeit) der Kindertagesstätte und der Bedeutung der Sprachförderung beschreibt eine Lehrerin:

„Also ich denke zum Beispiel, dass wir diese Sprachförderung auch dafür nutzen können, dass alle Kolleginnen auch mal in die KiTas gucken, regelmäßig. Wir gehen ja dahin und fördern. Es gibt aber auch Kolleginnen, die sagen: ‚Nein, dazu habe ich keine Lust.‘, aber man sollte sich idealerweise als eine Bildungsanstalt, sozusagen eine Einheit verstehen. [...], dass man durch die Sprachförderung mehr verstehen kann, auch die Kinder [...]. Ob das nun alles immer so Lehrerstunden sein müssten, sei dahin gestellt, aber jedenfalls schafft die Sprachförderung auch ganz viel an Nähe zwischen den Institutionen.“

In dem Zitat wird deutlich, dass es sich hier um eine engagierte Lehrerin mit einem spezifischen Blick auf ihre Arbeit und auf Kinder handelt. Sie versteht die Sprachförderung in der KiTa - und damit die deutsche Sprache an sich - nicht als Eingangsvoraussetzung in das normative Bildungssystem. Vielmehr betrachtet sie die Sprachförderung und die damit verbundenen Besuche in der KiTa als Möglichkeit, die Kinder in ihrem sozialen Umfeld zu beobachten, um sie besser verstehen und einschätzen zu können. Damit versteht diese Lehrerin die Begleitung und Unterstützung der Kinder in ihrer Bildungsbiografie als gemeinsame Aufgabe von KiTa und Schule (eine Bildungsanstalt; eine Einheit). Gleichzeitig sind ihr die Grenzen bewusst, die das System Schule birgt. Sichtbar wird das durch die Verwendung des Begriffs ‚idealweise‘ und den Einschub, dass nicht alle Kolleginnen Lust haben in die KiTa zu gehen sowie auch in der Erwähnung der Lehrerstunden.

Wie eine gemeinsame Übergangsgestaltung aussehen kann, die zum großen Teil schon gelingt, zeigt folgender Interviewausschnitt mit zwei Erzieherinnen:

Anhand der Sprache gemeinsam die Entwicklung eines Kindes in den Blick nehmen

„Und ich bin froh, dass wir hier durch die Sprachförderung eine Kooperation mit der Schule haben, die eher im Austausch in ein Miteinander geht, wo auch mal zwischen Tür und Angel....“

Ihre Kollegin ergänzt:

„Also insofern finde ich dieses System auch ganz gut, weil es so ein Jahr gibt, wo eigentlich Schule und Kindergarten an den Kindern dran sind. Nur bei diesem kleinen Punkt Sprachförderung. Aber der lässt sich nun mal nicht isoliert behandeln, das heißt auch, Lehrer hier kriegen mit, was für andere Probleme gibt es vielleicht noch [...]. Also da habe ich das Gefühl, da ziehen wir in dem Teil an einem Strang und dann kann man sich auch leichter austauschen, als wenn wir hier für uns machen und dann abgeben und dann sind die dran. Dann lässt es sich leichter übereinander schimpfen und Unverständnis haben. Aber wenn man so am gleichen Kind, in der gleichen Situation, in der gleichen Phase ist, das erleichtert den Austausch, finde ich. Jeder macht so seine Erfahrung, und natürlich ähnliche. Ja, guckt aber auch nochmal drauf, beobachtet auch mal vielleicht was anderes. Also darüber läuft der Austausch ja auch ganz gut. Die Lehrer haben ja auf jeden Fall die kleinen Gruppen hier, wenn sie unsere Kinder in die Sprachförderung nehmen. Von daher sehen die manchmal auch noch Sachen, wo sie uns anregen.“



Die Erzieherinnen berichten, dass sie sich mit den LehrerInnen verbunden fühlen, da sie gemeinsam an einem Ziel arbeiten: Sie nehmen gemeinsam die Entwicklung eines Kindes in den Blick. Die PädagogInnen beider Einrichtungen verstehen es (als Moderatorinnen des Transitionsprozesses) als ihre gemeinsame Aufgabe das Kind in seinem Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Gleichzeitig kann über die Auseinandersetzung mit der Entwicklung des einzelnen Kindes - oder weiter gefasst, in der geteilten Verantwortung für die Sprachfördermaßnahmen - ein Kennenlernen wachsen, das die Basis für gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung bietet. So kann die Anschlussfähigkeit dieser - traditionell sehr unterschiedlichen Institutionen KiTa und Grundschule - voran getrieben werden.

So zeigt folgendes Beispiel einer Erzieherin, dass eine kontinuierliche, intensive Zusammenarbeit - unter Anderem durch die regelmäßige Sprachförderung - in der Formulierung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kindertagesstätte und Grundschule münden kann:

Literaturtipp:

Diehm, I. (2004): Kindergarten und Grundschule - Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeannette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 529-547.

„[...] die schulische Sprachförderung für die fünf- sechsjährigen - durch unsere meistens 14 Nationalitäten, kommt die Lehrerin an fünf Tagen in der Woche fast den ganzen Vormittag in die Einrichtung und hat zwar einen extra Raum, versucht aber trotzdem die Sprachförderung in den Alltag der KiTa zu integrieren [...] Dadurch hat sich im Laufe der letzten vier Jahre eine sehr gute Zusammenarbeit entwickelt. Ich weiß, dass das schon fast eine Ausnahme ist. Das höre ich bei meinen Fortbildungen immer [...] ich kann voller Stolz sagen, wir haben`s sogar geschafft, jetzt gerade vor kurzem, ein gemeinsames Bildungsverständnis aufs Papier zu bringen. Schule und KiTa.“

An dieser Stelle kann und soll nicht geklärt werden, welche Form von Sprachfördermaßnahmen den größten Nutzen für Kinder haben. Es wird aber deutlich, dass die regelmäßige Begegnung von PädagogInnen beider Institutionen, die über die Sprachförderung sicher gestellt ist, einen entscheidenden Beitrag für eine als gelungen betrachtete Zusammenarbeit leisten kann. Mit Stolz kann hier auf ein vorzeigbares Produkt verwiesen werden: das schriftlich verfasste gemeinsame Bildungsverständnis.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Sprachförderung als schulvorbereitende Maßnahme, als eine Chance sowohl für die MitarbeiterInnen der KiTa als auch für die Grundschullehrkräfte begriffen werden kann, auf professioneller Ebene ins Gespräch zu kommen. Wenn dieses über die konkrete Arbeit an der deutschen Sprache der jeweiligen Kinder hinaus geht, wird das gegenseitige Wissen um Arbeitsformen und Inhalte erweitert und ermöglicht so einen umfassenderen Blick auf die Bildungsbiografie von Kindern. Somit geschieht weit mehr, als das lediglich das einzelne Kind gefördert wird: Auf diesem Feld der zweckgebundenen Zusammenarbeit können echte Kooperationen entstehen und langfristig gestaltet werden. Die Kinder, die in der Phase des Übergangs Sprachförderung erhalten, werden kontinuierlich begleitet und auch die Kinder, die auf diese nicht angewiesen sind, können die Früchte der Zusammenarbeit ernten. Begegnen sich ErzieherInnen und LehrerInnen als ModeratorInnen des Übergangsprozesses als gleichwertige Partner, so gewinnen in jedem Falle die Kinder und möglicherweise erfährt der Beruf der ErzieherIn langfristig eine Aufwertung. Aber das gewählte Beispiel der Sprachförderung zeigt auch, dass ein Rahmen geschaffen werden muss, in dem diese Begegnung stattfinden kann. Unklar bleibt ansonsten wie diese Aufgaben in den Arbeitsalltag integriert werden können und die Verantwortung verbleibt bei den einzelnen PädagogInnen – von besonderer Bedeutung wird dann sicherlich die knappe Ressource Arbeitszeit.

Begegnen sich ErzieherInnen und LehrerInnen als ModeratorInnen des Übergangs als gleichwertige Partner gewinnen Kind und Profession

Literatur:

- Behrensen, B.; Sauerhering, M.; Solzbacher, C.; Warnecke, W. (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Freiburg.
- Diehm, I. (2004): Kindergarten und Grundschule - Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 529-547.
- Griebel, W. (2004): Entwicklung zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. Ein neues psychologisches Verständnis von Übergängen im Bildungssystem. In: Färber, H.-P./Seyfarth, T. (Hrsg.): Lebensübergänge. Wasagen – Entwickeln – Verändern. Tübingen: Atempo. S. 92 – 103.
- Griebel, W./Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco.
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W./Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Grotz, T. (2005): Die Bewältigung des Übergangs von Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren. Hamburg: Kovac.
- Kammermeyer, G. (1999): Schulfähigkeit als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Verfügbar unter: Kammermeyer, G. (2000): Schulfähigkeit – Kriterien und diagnostische / prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn.
- Kammermeyer, G. (2001): Schulfähigkeit. In: Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Faust-Siehl, G., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). Hemsbach. S.96-118.
- Kern, A. (1951): Sitzenbleiberelend und Schulreife. Freiburg.
- Nickel, H. (1981): Schulreife und Schulversagen. Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 28. S. 19 – 37.
- Nickel, H. (1999). Einschulung. In C. Perleth & A. Ziegler (Hg.): Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder. Bern. S. 149-159.
- Solzbacher, C.; Behrensen, B.; Sauerhering, M.; Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften. Köln.
- van Gennep, A. (1986): Übergangsriten. Frankfurt a.M.: Campus.
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord.

Herausgeberinnen & Autorinnen



Meike Sauerhering

M.A., Erziehungswissenschaft/ Sportwissenschaft; Erstausbildung als staatl. anerkannte Erzieherin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe, u. a. mit dem Schwerpunkt Selbstkompetenzförderung und Professionalisierung.



Prof. Dr. Claudia Solzbacher

Lehrstuhl für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück und Leiterin der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Aktuelle Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte: Begabungsförderung, Netzerkennung, Schulentwicklung.



Miriam Lotze

M.A., arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Osnabrück im Fachgebiet Schulpädagogik. Zudem arbeitet sie in verschiedenen Forschungsprojekten mit der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung zusammen. Ihre Themenschwerpunkte sind neben qualitativen Forschungsmethoden, die Themenbereiche Elternhaus und Schule sowie Schnittstellen der Bildungsbiographie insbesondere der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
Forschungsstelle Begabungsförderung

Leitung: Prof. Dr. Claudia Solzbacher / Prof. Dr. Julius Kuhl

Osnabrück 2013

Fotos: Angela von Brill. Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Begabungsförderung:

Die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe wird von Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) geleitet. Die interdisziplinär arbeitende Forschungsstelle befasst sich mit Fragen der Begabungsförderung sowohl in der Elementar- als auch in der Primarpädagogik und nähert sich diesen Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschungsperspektive. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Begabung und Beziehung, Selbstkompetenz und Selbstkompetenzentwicklung sowie individuelle Förderung. Die Forschungsmethoden umfassen zurzeit bedingungsanalytische Verfahren, Videografie, quantitative Verfahren (Fragebögen und Online-Befragungen für SPSS-Auswertungen), qualitative Verfahren (Erhebungen mit Experteninterviews, Gruppendiskussionen und anderen Formen persönlicher Interviews Auswertungsverfahren entlang der Inhaltsanalyse und der Grounded Theorie).

Weitere Infos unter www.nifbe.de

