



Wiebke Hortsch

Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich

**Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern
mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland**

Hortsch

Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich

Wiebke Hortsch

Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich

Ethnographische Feldstudien zur Transition
von Kindern mit Migrationshintergrund
in Deutschland und Finnland

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Ich danke all denen, die mich während der Erstellung dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben, wichtige und zielführende Impulse gaben und damit halfen, diese Arbeit erfolgreich abzuschließen.

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Februar 2014 angenommen.

Das gedruckte Buch enthält aktualisierte Daten gegenüber der eingereichten Version.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile 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.

Coverfoto: © bogonet - istock, Backcover: © Melanie Behrens.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2006-6

1. Einleitung	8
2. International vergleichende Betrachtung der Transition in die Schule – Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie	13
3. Die Transition in die Schule als wichtiger Meilenstein für die Schullaufbahn der Kinder	18
3.1 Zur Frage der Transition in die Schule – theoretische Ausgangslage	18
3.2 Frühkindliche, vorschulische und schulische Bildung im finnischen Bildungssystem: Zur Ermöglichung von Chancengleichheit für alle Kinder als institutionsübergreifendes Ziel	23
3.3 Frühkindliche und schulische Bildung im deutschen Bildungssystem: Zur Annäherung zweier getrennter Institutionen	31
4. Die Förderung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen als Basis der Partizipation an Schule und Gesellschaft	38
4.1 Zur Frage (vor-)schulischer sprachlicher Bildung.....	39
4.1.1 Empirische Erkenntnis	39
4.1.2 Theoretische Ausgangslage	42
4.2 Finnlandweite curriculare Vorgaben zur (schrift-)sprachlichen Bildung	49
4.2.1 Curriculum der frühkindlichen Bildung und Erziehung: Die spielerische Auseinandersetzung mit der (Schrift-)Sprache.....	50
4.2.2 Curriculum der vorschulischen Bildung: Die Grundlegung des Lesen- und Schreibenlernens.....	50
4.2.3 Curriculum der grundlegenden Bildung: Die systematische Entwicklung des sprachbezogenen und interaktiven Lernens.....	51
4.3 Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich in Rheinland-Pfalz	53
4.3.1 Bildungs- und Erziehungsempfehlungen: Das Entdecken und Erfahren der (Schrift-)Sprache	53
4.3.2 Teilrahmenplan Deutsch: Sprachunterricht als Mittelpunkt eines themenzentrierten und fächerübergreifenden Unterrichts.....	54
5. Zum Verhältnis nationalstaatlich verfasster Bildungsinstitutionen und Kindern mit Migrationshintergrund	56
5.1 Zur Partizipation von Kindern mit Migrationshintergrund am Bildungswesen – Ausgangslage	57
5.2 Kinder mit Migrationshintergrund im finnischen Bildungssystem: Gleiche Bildungschancen für alle Kinder ermöglichen	65
5.3 Kinder mit Migrationshintergrund im rheinland-pfälzischen Bildungssystem: Die Integration in die elementar- und primar-pädagogische Institution ermöglichen	68

6. Eine vergleichende Betrachtung pädagogischer Alltagspraktiken im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich in Finnland und Deutschland (RLP): Zur vorliegenden Studie	71
6.1 Zur wissenschaftstheoretischen Verortung	71
6.1.1 Zur ethnographischen (Bildungs-)Forschung	71
6.1.2 Zur „Ethnographie pädagogischer Qualität“	75
6.1.3 Zur Rekonstruktion institutioneller Alltagspraktiken	77
6.2 Zum Forschungsprozess auf Basis der Grounded Theory Methodology	78
6.3 Zur Ausgestaltung der ethnographischen Forschungsstrategie	94
6.3.1 Forschungsaufenthalte und -felder	94
6.3.2 Zum zeitlichen Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen	97
6.3.3 Zur Rolle der Forscherin im Feld	99
6.3.4 Zur „Befremdung“ der beobachteten Alltagspraktiken	103
6.4 Reflexion der forschungsmethodischen Umsetzung	105
7. Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag einer finnischen Vor- und Grund-Schule: Darstellung und Analyse der Ergebnisse der Feldstudien	109
7.1 Die Pädagogin als Strukturgeberin, Unterstützerin und Wegweiserin	109
7.1.1 Die Pädagogin als Strukturgeberin	110
7.1.2 Die Pädagogin als Unterstützerin	121
7.1.3 Die Pädagogin als Wegweiserin in die Schule	132
7.1.4 Zusammenfassung der Pädagogin als Strukturgeberin, Unterstützerin und Wegweiserin	134
7.2 Regelmäßige in den Alltag integrierte Lernstandanalysen	135
7.2.1 Vorschulisches Erfassen und Dokumentieren (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten.....	135
7.2.2 Schulisches Erfassen und Dokumentieren der Lese- und Schreibfähigkeiten	140
7.2.3 Zusammenfassung der regelmäßigen, in den Alltag integrierten Leistungsanalysen	145
7.3 Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse der finnischen Feldstudien	146
8. Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag einer rheinland-pfälzischen Kindertagesstätte und Grundschule: Darstellung und Analyse der Ergebnisse der Feldstudien	151
8.1 Nicht durch PädagogInnen initiierte (schrift-)sprachliche Aktivitäten im Kindergartenalltag	151
8.1.1 Die eigenständige Auseinandersetzung der Kinder mit Schriftsprache	151
8.1.2 Schriftsprachliche Nachfragen der Kinder zur Erweiterung ihres schriftsprachlichen Wissens	153
8.1.3 (Schrift-)sprachliche Praktiken der Kinder zur Präsentation des mehrsprachigen Hintergrunds	154

8.1.4	Zusammenfassung der nicht von PädagogInnen initiierten (schrift-)sprachlichen Aktivitäten der VorschülerInnen	157
8.2	Von PädagogInnen gelenkte Fördermomente im Kindergartenalltag	158
8.2.1	Das Vorlesen der Pädagogin zur Einführung in schulische Alltagspraktiken	158
8.2.2	Der Förderunterricht Deutsch als „Rate“-Spiel	160
8.2.3	Zusammenfassung der von PädagogInnen gelenkten Fördermomente im Kindergartenalltag	165
8.3	Von der Lehrerin initiiertes lautes Vorlesen der Kinder vor der Klasse	166
8.3.1	Regelmäßiges der Reihe nach Vorlesen der Schülerinnen und Schüler	166
8.3.2	An die gesamte Klasse gerichtete Vorlese(förder)momente	169
8.3.3	Zusammenfassung des durch die Lehrerin initiierten lauten Vorlesens der Kinder vor der Klasse	170
8.4	Die Formulierung von Suchaufgaben durch die Lehrerin	171
8.4.1	Von der Lehrerin vorgelesene Geschichten zur Buchstabeneinführung	171
8.4.2	Das Heraushören eines Lauts durch die Kinder	173
8.4.3	Zusammenfassung der Formulierung von Suchaufgaben durch die Lehrerin	176
8.5	Kindliche Präsentation des Aufgabenverständnisses bzw. der vermeintlich an sie gerichteten Erwartungen	177
8.5.1	Die Aufgabenerklärung durch die Kinder	177
8.5.2	Die an alle Kinder gerichtete Erzählaufforderung der Lehrerin im Montag-Morgenkreis	178
8.5.3	Zusammenfassung der Präsentation des Aufgabenverständnisses der Kinder bzw. der vermeintlich an sie gerichteten Erwartungen	180
8.6	Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse der rheinland-pfälzischen Feldstudien	181
9.	Vergleichendes Fazit	184
10.	Resümee und Ausblick	198
	Anhang	202
	Literaturverzeichnis	205

1. Einleitung

Seit den Nationalstaatsgründungen des 19. Jahrhunderts kam der Etablierung eines nationalen Bildungssystems eine immer größere Bedeutung zu, um u.a. „die sprachlich-kulturelle Einheit zu befördern und zur Bildung einer nationalen Identität beizutragen“ (Krüger-Potratz 2005: 13). Darüber hinaus formulieren seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) sowie die UN-Kinderrechtskonvention (1990) und die UN-Behindertenkonvention (2006) das Recht des Menschen bzw. des Kindes auf Bildung. In den vergangenen Jahrhunderten entwickelten sich so weltweit differente nationalstaatliche Bildungssysteme, denen in den vergangenen mehr als 60 Jahren eine völkerrechtlich verbindliche Grundlage zur Beschulung der nachwachsenden Generation gegeben wurde. Die international vergleichenden PISA- und IGLU-Studien verdeutlichen dennoch, dass Bildungssysteme heute aufgrund der zunehmenden Globalisierung nicht mehr ausschließlich aus der nationalstaatlichen Perspektive betrachtet werden können (Allemann-Ghionda 2004: 24). Denn erst der seitdem vermehrt gewagte „Blick über den Zaun“ (Graf-Götz 2008: 159) der nationalen Bildungssysteme, macht „[d]ie eigene Besonderheit [...] sichtbar“ (Fend 2006: 150) und verdeutlicht, wie unterschiedlich das verbrieftete ‚Recht auf Bildung‘ derzeit in den einzelnen Bildungssystemen umgesetzt wird.

Im Kontext des beschriebenen „Blicks über den Zaun“ (Graf-Götz 2008: 159) kommt den skandinavischen und dabei insbesondere dem finnischen Bildungssystem als dem „PISA-Sieger“ (Spoerr 2002) in der bildungspolitischen Diskussion Deutschlands der vergangenen Jahre eine wichtige Bedeutung als „Projektionsfläche für Vorstellungen einer ‚guten Schule‘“ zu (Waldow 2010: 497). Während die PISA- und IGLU-Studien für Finnland in allen Erhebungsphasen die sehr guten Leistungen der Schülerinnen und Schüler dokumentieren und zugleich das hohe Maß an vorherrschender Chancengleichheit aufzeigen (vgl. Linnakylä et al. 2007: 16-18), verdeutlicht sich im deutschen Kontext ein Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen der Kinder und ihrer sozialen Herkunft (vgl. exemplarisch Solga 2008; Hamburger 2005; Bos et al. 2012). In Abgrenzung zum tendenziell inklusiv ausgerichteten finnischen Bildungswesen¹ werden seither in Deutschland die negativen Konsequenzen der vergleichsweise frühen Selektion auf drei – unter Einbezug des differenzierten Förderschulwesens vier – unterschiedliche Schulformen für einzelne Schülergruppen zur Diskussion gestellt. Entgegen dem ausgesprochenen Ziel der frühzeitigen Selektion, eine möglichst homogene Leistungs-

¹ In der deutschen Diskussion kann für das finnische Bildungswesen sowohl die Beschreibung des integrativen wie auch des inklusiven Bildungssystems ausgemacht werden. In dieser Arbeit wird demgegenüber der Begriff des ‚tendenziell inklusiven‘ Bildungssystems genutzt, um zwei Umständen Rechnung zu tragen: Zum einen hebt die zuständige Bildungsbehörde ein „principle of inclusion“ (FNBE 2004: 2) hervor, das dem finnischen Bildungssystem zugrunde liege. Auf der anderen Seite sind in der finnischen Fachdiskussion jedoch auch kritische Stimmen in Bezug auf die derzeitigen inklusiven Reformbestrebungen im Bildungswesen auszumachen (vgl. Kap. 3.2). Ohne aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit eine ausführliche terminologische Diskussion vorzunehmen, soll der Begriff des ‚tendenziell inklusiven‘ Bildungssystems beide Positionen abbilden.

gruppe zu bilden, in der alle Schülerinnen und Schüler optimale Lernmöglichkeiten erhalten, verdeutlichen die genannten Studien, dass eben dieses Ziel in Deutschland nur eingeschränkt realisiert werden kann (vgl. Sliwka 2010: 207). Stattdessen illustrieren die Ergebnisse, dass das deutsche Bildungswesen trotz der meritokratischen Grundidee „nicht in der Lage [ist], die Ungleichheit der familiären Voraussetzungen auszugleichen und [...] annähernd gleiche Bildungschancen zu sichern“ (Hamburger 2005: 16). Damit steht sogleich die Frage der Chancengleichheit im Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte, die insbesondere auf eine schicht- und migrationsspezifische Ungleichheitsdiskussion ausgerichtet ist (vgl. Klemm 2008: 18). Beide Dimensionen scheinen im finnischen Kontext einen geringen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder zu haben, sodass von Freymann (2002: 1; vgl. auch Graf-Götz 2008) die – ihrer Meinung nach zu kurz gegriffenen – Schlüsse der deutschen Debatte durch folgende Punkte zusammenfasst: „Das finnische Schulwesen sei als solches effektiver als das dreigliedrige deutsche“ und „[d]er von finnischen Lehrkräften gegebene Unterricht sei besser als der hiesig übliche“, womit bereits eine häufig pauschalisierende bildungspolitische und öffentliche Diskussion deutlich wird.

Eine vergleichende Betrachtung Finnlands und Deutschlands eröffnet aufgrund der bereits skizzierten und zudem im Folgenden auch auf struktureller, institutioneller und curriculärer Ebene deutlich werdenden Unterschiede nicht nur neue Perspektiven auf die hiesigen bildungspolitischen Gegebenheiten, sondern auch auf die derzeitigen Reformbestrebungen. Während jedoch international vergleichende quantitative Wirksamkeitsstudien wie die PISA-Untersuchungen isoliert schulische Leistungen darstellen und so auf Grundlage statistischer Daten Korrelationen unterschiedlicher Kriterien erlauben, die im Weiteren Basis für bildungspolitische Reformen sein können (vgl. Allemann-Ghionda 2004: 153-154), richtet die vorliegende Forschungsarbeit ihren Blick auf den pädagogischen Alltag. Im Mittelpunkt steht die Rekonstruktion der „*Qualitätskonzeptionen und Qualitätspraktiken* im pädagogischen Alltag“ der Gruppen (Panagiotopoulou/Graf 2008: 114; Hervorhebung i.O.) und damit die Rekonstruktion des feldspezifischen Sinns der beobachteten Alltagspraktiken. Es wird abgrenzend zu den bloßen schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler nach der pädagogisch-didaktischen Qualität gefragt und damit ein analytisch-deskriptiver Qualitätsbegriff in den Mittelpunkt gestellt, der nach der spezifischen Beschaffenheit der Alltagspraktik und ihrer Definition bzw. Ermöglichung durch die Akteure in unterschiedlichen, d.h. selektiven (Deutschland) vs. tendenziell inklusiven (Finnland), Bildungssystemen fragt (vgl. Honig 2002a: 5). Diese Forschungsausrichtung erfordert eine ethnographische Forschungsstrategie, die die Rekonstruktion von als selbstverständlich erachteter, alltäglich wiederkehrender Handlungspraktiken ermöglicht. Erst die auf dieser Basis gewonnenen feldspezifischen Daten bereichern und ergänzen – insbesondere auch aufgrund des Einbezugs kultureller und historischer Rahmenbedingungen – den international vergleichenden Diskurs über integrative vs. selektive sowie ein- vs. mehrsprachige Bildungssysteme (vgl. Christmann et al. 2010: 116). Die Datengrundlage der Forschungsarbeit bilden daher Beobachtungsprotokolle aus jeweils einer vorschulischen und schulischen Gruppe

der beiden Länder, die die sprachliche Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund im Übergang in die Schule fokussieren.²

Die Transition in die Schule ist derzeit in tendenziell inklusiven, integrativen und selektiven Bildungssystemen von besonderem Interesse. Sie gilt als „bedeutsamer Entwicklungsabschnitt“ im Leben eines Kindes (Grotz 2005: 11), wie es auch Corsaro und Molinari (2008: 14) beschreiben: „[c]hildren’s entry into elementary school is a critical transition in their lives.“ Es wird damit sogleich auf die Entwicklungsherausforderungen Bezug genommen, die sich den Kindern, aber auch ihrem sozialen Umfeld während einer Transition stellen, sodass die Frage von Kontinuität und Diskontinuität in den kindlichen Erfahrungen zwischen Elementar- und Primarbereich besonders zur Diskussion gestellt wird.

„It is well established that a successful start to school is linked to later positive educational and social outcomes. Children who have a positive start to school are likely to regard school as an important place and to have positive expectations of their ability to learn and succeed at school“ (Educational Transitions and change (ETC) Research Group 2011: 0).

Aufgrund der historisch strukturell different gewachsenen Bildungssysteme gestaltet sich die Transition in die Schule auf institutioneller Ebene in Finnland und Deutschland unterschiedlich. Während Finnland beispielsweise über ein national organisiertes Bildungswesen verfügt, das für die frühkindliche, vorschulische und schulische Bildung nationale Curricula etabliert hat und so ein „gleitender Übergang“ (vgl. Ahtola et al. 2011: 296) ermöglicht werden soll, zeichnet sich das deutsche Bildungswesen durch institutionelle Differenzen zwischen Elementar- und Primarbereich und einem zugrunde liegenden Föderalismus aus. Dem daraus folgenden Umstand Rechnung tragend, dass nicht von „dem“ deutschen Bildungssystem gesprochen werden kann, wird im Folgenden exemplarisch Rheinland-Pfalz (RLP) im Zentrum der Betrachtung stehen. Im Kontext dieser Forschungsarbeit wird daher von Interesse sein, wie die beobachteten Institutionen den Übergang in die Schule gestalten und welche Bedeutung diesem aus Perspektive der Kinder zugesprochen werden kann. Aufgrund der auch international hervorgehobenen Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung für die Ermöglichung der schulischen Teilhabe und damit der Chancengleichheit aller Kinder, wird darüber hinaus zu fragen sein, welche Unterstützungs- und Förderangebote den Kindern bereits vor Schuleintritt gemacht werden. Grundlage dieser Betrachtung ist der bereits angesprochene deskriptiv-analytische Qualitätsbegriff, der den pädagogischen Alltag beschreibt, „ohne dabei von einem normativen Sinnkontext [...] auszugehen“ (Honig/Neumann 2004: 263, Hervorhebung W. H.).

Neben der Relevanz einer frühzeitigen institutionellen Förderung, wie sie in der deutschen Diskussion beispielsweise bereits 2001 vom „Forum Bildung“ der Bund-Länder-Kommission (vgl. BLK 2001: 5-7) hervorgehoben wurde, wird darüber hinaus insbesondere die Bedeutung des Erwerbs bzw. die Beherrschung der Unterrichtssprache für die Ermöglichung von Chancengleichheit betont. Da sich im Zuge der Nationalstaatsbildung in den einzelnen Ländern eine – bzw. im Falle Finnlands zwei – Nationalsprachen als

² Die Forschungsarbeit stellt eine Teilstudie des HeLiE-Projekts („Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich“) dar und orientiert sich aus diesem Grund auch an dessen zugrunde liegenden Fragestellungen sowie Begrifflichkeiten (vgl. auch Kap. 2).

Verkehrssprache etablierte(n), ist ihre Beherrschung seither für eine umfassende Partizipation an Staat und Gesellschaft unerlässlich. Der Schule kam von Beginn an eine wichtige Bedeutung in der Durchsetzung aber auch Vermittlung dieser Nationalsprache zu, die zugleich auch Ziel und Basis des Unterrichts ist. Der schulischen Teilhabe liegt aus diesem Grund die adäquate Beherrschung der Unterrichts- bzw. Nationalsprache zugrunde, die durch eine frühzeitige, d.h. vorschulische, und umfassende Literacy-Erziehung ermöglicht werden soll (vgl. u.a. Fürstenau/Niedrig 2011; Linnakylä 2007: 41). Im Kontext dieser Forschungsarbeit ist daher zu fragen, welche Unterstützungs- und Förderangebot zur sprachlichen Bildung in den Gruppen beobachtet werden und welche Bedeutung ihnen aus Perspektive der Kinder im Übergang in die Schule zugesprochen werden kann.

Im Mittelpunkt der Diskussion stehen insbesondere in der deutschen Debatte Kinder mit Migrationshintergrund³, verdeutlichen doch die PISA-Studien besonders für diese Schülergruppe in vielen Ländern einen Leistungsrückstand gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund. Dennoch variiert das jeweilige Ausmaß der geringeren Leistungen zwischen den einzelnen Bildungssystemen, sodass angenommen werden kann, dass der nationalstaatliche Kontext für die Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund relevant ist (vgl. Heckmann 2008: 20; vgl. auch OECD 2011d: 1-2). Es zeigen sich so nicht nur differente bildungspolitische Kontexte, in denen mit einer steigenden migrationsbedingten Heterogenität umgegangen wird (vgl. u.a. Luciak 2010: 46; OECD 2011d: 1; Burns/Shadoian-Gersing 2010: 21), sondern auch

„Möglichkeiten [...], Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch staatliche bzw. schulische Maßnahmen bei der Überwindung einiger der mit diesem Hintergrund verbundenen Nachteile zu helfen“ (OECD 2011d: 3).

Unter einer auf die Migration gerichteten Perspektive spiegeln Finnland und Deutschland zwei sehr unterschiedliche Entwicklungen wider: Während in Deutschland bereits seit mehreren Jahrzehnten eine vergleichsweise hohe Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund am Bildungssystem partizipiert, ist Finnland noch bis vor wenigen Jahrzehnten eher ein Auswanderungsland gewesen, das sich erst seit wenigen Jahren als Ziel internationaler (Flucht-)Migration sieht. Entsprechend der jeweiligen politischen Entwicklung haben sich im Kontext der länderspezifischen Rahmenbedingungen in Finnland und Deutschland differente Antworten des Bildungssystems auf die zunehmende migrationsbedingte Heterogenität herausgebildet. Wie im Anschluss an die interna-

³ Während der so genannte ‚Migrationshintergrund‘ einer Person bis vor wenigen Jahren ausschließlich über dessen Staatsangehörigkeit definiert wurde, umfasst der Begriff heute sowohl individuelle wie auch familiäre Migrationserfahrungen. Es werden daher weitere Merkmale, wie z.B. die Familiensprache oder das Geburtsland der Eltern, in die Definition des individuellen Migrationshintergrunds einbezogen (vgl. zur Frage der Definition des Migrationshintergrunds auch Kemper 2010 und Settlemeyer/Erbe 2010). Aufgrund dessen werden unter dem Begriff der Kinder mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Arbeit all diejenigen gefasst, die a) (noch) keine deutsche bzw. finnische Staatsangehörigkeit besitzen oder die b) selbst eben diese Staatsangehörigkeit besitzen und zugleich mindestens einen zugewanderten Elternteil haben (vgl. u.a. Statistisches Bundesamt 2012: 6). Anschließend an das finnische Curriculum der Grund-Schule wird dabei sowohl die individuelle wie auch familiäre Migration nach Deutschland bzw. Finnland berücksichtigt. Denn hier heißt es: „[T]he term immigrant pupil refers to children and young people who have moved to, or been born in, Finland, and have immigrant backgrounds“ (FNBE 2004: 34).

tional vergleichenden Studien deutlich wurde, scheinen sich für Kinder mit Migrationshintergrund konkrete Fördersysteme (vgl. Döbert/Sroka 2004: 151-161), eine entwickelte vorschulische Bildung und spätere schulische Selektion (Heckmann 2008: 20) positiv auf deren Bildungsmöglichkeiten auszuwirken, weshalb in der vorliegenden Forschungsarbeit auch eben diese Aspekte im finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen Kontext betrachtet werden.

Zum Aufbau der Arbeit

Einleitend wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden ethnographischen international vergleichenden Studie zur (schrift-)sprachlichen Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in die Schule in Finnland und Deutschland (RLP) verdeutlicht (*Kapitel 2*). Die im Kontext der Forschungsarbeit relevanten Themen „Transition in die Schule“ (*Kapitel 3*), „sprachliche Bildung“ (*Kapitel 4*) und „Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund“ (*Kapitel 5*) werden daran anschließend diskutiert. Dabei wird jeweils zunächst die Ausgangslage in einer vergleichenden Betrachtung der finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen Diskussion beschrieben, bevor dann die strukturellen, institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen in Finnland und Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz verdeutlicht werden.

Aufbauend auf dieser Darstellung der Rahmenbedingungen (schrift-)sprachlicher Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund im Übergang in die Schule in den beiden Fokusländern, wird die vorliegende Studie detailliert dargestellt. Dabei wird sowohl ihre wissenschaftstheoretische Verortung und die Relevanz des Einbezugs der Perspektive der Kinder verdeutlicht sowie der Forschungsprozess auf Basis der Grounded Theory Methodology dargestellt. Darüber hinaus wird auch die Ausgestaltung der ethnographischen Forschungsstrategie näher erläutert und abschließend reflektiert (*Kapitel 6*).

Es werden im Folgenden die Ergebnisse der vorschulischen und schulischen Feldstudien in Finnland und RLP getrennt in Bezug auf die beobachteten (schrift-)sprachlichen Alltagspraktiken dargestellt. Ziel ist es, die Analyseergebnisse zunächst im Kontext des spezifischen Bildungssystems zu betrachten und damit die jeweiligen Charakteristika der Forschungsfelder im Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität zu verdeutlichen (*Kapitel 7 und 8*). Erst daran anschließend werden die zunächst separat dargestellten Erkenntnisse in einem vergleichenden Fazit gegenübergestellt und damit aus der Forschungsarbeit hervorgehende Rückschlüsse zur (schrift-)sprachlichen Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund ermöglicht (*Kapitel 9*).

Die Arbeit schließt mit einem resümierenden Ausblick auf weitergehende Forschungsbedarfe im Bereich der sprachlichen Bildung im Übergang in die Schule (*Kapitel 10*).

2. International vergleichende Betrachtung der Transition in die Schule – Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie

Quantitative Vergleichsstudien wie z.B. die PISA- und TIMSS-Studien richten ihr Interesse in erster Linie auf deskriptive Analysen der jeweiligen Bildungssysteme sowie auf Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren wie beispielsweise den jeweiligen Schulleistungen und der sozialen oder ethnischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Dabei konzentrieren sich Studien der quantitativen Bildungsforschung auf Häufigkeits- und Verteilungsanalysen (vgl. Marotzki/Tiefel 2010: 73). Auf der anderen Seite hat in den vergangenen Jahren nicht zuletzt im Zuge einer „qualitativen Wende“ der Sozialwissenschaften die Zahl der Studien zugenommen, die einer qualitativen Bildungsforschung zuzurechnen sind und u.a. über qualitative Interviews oder – wie die vorliegende Studie – ethnographische Zugänge ihre Daten generieren (vgl. Panagiotopoulou/Heinzel 2010: 7). Diese Forschungsarbeiten stellen die „Beschaffenheit, die Struktur und das Bedingungsgefüge konkreter Bildungsprozesse“ in den Mittelpunkt (Marotzki/Tiefel 2010: 73) und fokussieren dabei das „konkrete, individuelle Lern- und Bildungsschicksal einer Person“ in ihrem jeweils spezifischen Kontext (vgl. Panagiotopoulou/Heinzel 2010: 6). Es werden daher „sowohl die Person als auch die Systemebene“ fokussiert, um sie schon während des Forschungsprozesses systematisch zueinander in Beziehung zu setzen bzw. auseinanderzuhalten (vgl. ebd.: 7).

Die vorliegende Studie ist so auch ethnographisch konzipiert (vgl. Kap. 6) und richtet ihren Schwerpunkt auf den Übergang in die Schule als einen richtungsweisenden Moment in der Schulbiografie eines Kindes, genauer von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 3 und 5). Als Teilstudie des HeLiE-Projekts („Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich“)⁴ ist die vergleichende Betrachtung des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität und die (schrift-)sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag in den Institutionen des Elementar- und Primarbereichs unterschiedlicher europäischer – integrativ und selektiv orientierter wie auch ein- und mehrsprachiger – Bildungssysteme (vgl. Panagiotopoulou 2010: 246-249) auch für diese Forschungsarbeit grundlegend. So stehen ethnographische Beobachtungen aus finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen vorschulischen und schulischen Institu-

⁴ Das HeLiE-Projekt ist unter der Leitung von Prof. Panagiotopoulou an der Universität zu Köln angesiedelt. Begonnen hat es mit zwei Feldstudien in finnischen (Vor-)Schulklassen (vgl. Cuhls 2007; Cuhls/ Panagiotopoulou 2010; Panagiotopoulou 2010), weitere Studien wurden bzw. werden noch in Kindergärten bzw. Vor- und Grundschulklassen in Deutschland, Griechenland, Luxemburg und der Schweiz durchgeführt (vgl. exemplarisch Christmann et al. 2010; Christmann 2009, 2011; Graf 2011). Ziel ist es, auf Basis vergleichender Ethnographien der gemeinsamen Herausforderung inklusiver und selektiver Bildungssysteme mit einer zunehmenden migrationspezifischen Heterogenität umzugehen nachzugehen, und zudem einen „Beitrag zur Weiterentwicklung der Methodologie qualitativer Bildungsforschung“ zu leisten (Christmann et al. 2010: 116).

tionen im Zentrum der Forschungsarbeit und damit Beobachtungen aus zwei sehr unterschiedlichen Bildungssystemen: Während das finnische Bildungssystem tendenziell inklusiv ist (vgl. Kap. 3.2), ist das deutsche Bildungssystem selektiv ausgerichtet (vgl. Kap. 3.3). Im Gegensatz zum monolingual ausgerichteten Deutschland gibt es in Finnland zwei offizielle Landes- und damit auch Unterrichtssprachen. Die Ergebnisse 15-jähriger Schülerinnen und Schüler Finnlands in international vergleichenden Forschungen sind sehr gut gewesen, wohingegen die schlechten Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler nicht nur eine breite Diskussion über Chancengleichheit angeregt haben, sondern zudem auch eine Reihe bildungspolitischer Reformen anstießen (vgl. Kap. 4.1). Während Finnland noch ein sehr junges Einwanderungsland ist, blickt die Bundesrepublik bereits auf eine jahrzehntelange Einwanderungsgeschichte zurück (vgl. Kap. 5.1).

Durch die vergleichende Betrachtung pädagogischer Alltagspraktiken in den Institutionen der Vor- und (Grund-)Schule⁵ in Finnland und RLP werden nun neue Perspektiven auf diese differentiellen Länder bzw. Bildungssysteme eröffnet. Denn „[d]ie eigene Besonderheit wird nur im *Vergleich* sichtbar“ (Fend 2006: 150). Wie gezeigt werden wird, dient diese vergleichende Betrachtung der „Befremdung“ des vermeintlich vertrauten Alltags einer vorschulischen und schulischen Gruppe (vgl. Kap. 6.3.4). Denn das, was die Forscherin auch aufgrund ihrer eigenen (vor-)schulischen Erfahrungen in diesen Institutionen als pädagogischen Alltag vermutet, wird durch die vergleichende Perspektive irritiert bzw. „befremdet“ und ermöglicht so neue Erkenntnisse über (schrift-)sprachliche und pädagogische Alltagspraktiken. So beschreibt auch Allemann-Ghionda (2004: 77), dass „eine nicht vergleichende Betrachtung viele Merkmale und Aspekte als selbstverständlich übersehen und daher undiskutiert belassen würde“. Ziel der Forschungsarbeit war es daher, sich auf Basis einer vergleichenden Betrachtung auch „mit anderen Antworten vertraut zu machen“ (Geertz 1983: 43), die in anderen Bildungssystemen für den Umgang mit einer zunehmenden migrationsbedingten Heterogenität im Übergang in die Schule gefunden wurden. Womit sogleich ein Spezifikum der vorliegenden Studie benannt wird, denn international und institutionell vergleichende ethnographische Forschungsarbeiten werden derzeit lediglich in geringem Umfang realisiert (vgl. exemplarisch Huf 2010; Rademacher 2009; Christmann et al. 2010).

Die Kontrastierung teilnehmender Beobachtungen aus finnischen und rheinland-pfälzischen Feldstudien ist aus deutscher Perspektive insbesondere seit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse besonders interessant, kommt den skandinavischen Bildungssystemen und dabei insbesondere dem finnischen seither doch eine wichtige Rolle „als Projektionsfläche“ zu (Waldow 2010: 497).⁶ So verdeutlichen auch Kobarg und

⁵ Der Begriff der „Grund-Schule“ bezeichnet in dieser Forschungsarbeit die Schule der neunjährigen grundlegenden Bildung in Finnland (vgl. Kap. 3.2). Orientiert ist dieser Begriff an dem finnischen Wort „peruskoulu“ (Grund-Schule) (vgl. auch Skiera 2009: 119). Die gewählte Bezeichnung soll zum einen möglichst nah an dem finnischen Terminus verbleiben. Zum anderen soll sie sich aber auch von dem deutschen Begriff der Grundschule und ihrem spezifischen Charakter abgrenzen und zugleich Abstand nehmen von ideologischen Diskussionen über die finnische Gemeinschaftsschule und die deutsche Gesamtschule.

⁶ Trotz erkennbarer Unterschiede zwischen Finnland und „den skandinavischen Ländern“ auf u. a. bildungspolitischer (vgl. Kobarg/Prenzel 2009) und wohlfahrtsstaatlicher Ebene (vgl. Matthies 2009: 36-37) wird Finnland in der vorliegenden Arbeit in den skandinavischen Raum eingeordnet. Denn zum einen berücksichtigen Beiträge von Beach (2010) sowie Beach und Lunneblad (2011) zu skandinavischen Ethnogra-

Prenzel (2009) in ihrem Beitrag „Stichwort: Der Mythos der nordischen Bildungssysteme“ eine Perspektive auf den „Norden Europas“, in dem „die Schule der Zukunft“ zu finden sei. Dabei zeichnen sie jedoch im Weiteren ein sehr detailliertes Bild der sogenannten „nordischen Länder“ (vgl. ebd.: 604) und illustrieren, dass Finnland auch im Vergleich dieser Länder durch die konstant guten Ergebnisse in den PISA-Untersuchungen hervorsteicht (vgl. ebd.: 612). Waldow (2010) skizziert darüber hinausgehend in seinem Beitrag „Der Traum vom ‚skandinavisch schlau werden‘“ ganz unterschiedliche Referenzen auf Finnland im Rahmen der derzeitigen bildungspolitischen Debatte in Deutschland: Finnland werde als eine „Projektionsfläche für Vorstellungen einer ‚guten Schule‘“ genutzt, wofür er zahlreiche Veröffentlichungstitel anführt, die in ihrer Wortwahl zugleich auch den „utopischen Charakter“ verdeutlichen, der dem finnischen „perfekten Bildungssystem“ von jeweils ganz unterschiedlichen Akteursgruppen zugesprochen werde (ebd.: 498). So überschrieben auch Domisch und Klein (2012) ihr Buch, in dem sie sich dem finnischen Bildungssystem widmen, mit dem Titel „Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle“. Demgegenüber wendet sich Schroeder (2010) in seinem Beitrag „Lernen von Finnland? Im Ernst?“ von eben diesen „Utopien“ ab und kommt zu dem Schluss, dass „[d]as finnische Bildungssystem an sich [...] weder erfolgreich noch gerecht [ist]“, sondern dies lediglich für einzelne Bereiche der neunjährigen Grund-Schule gelte. So beschreibt er beispielsweise, dass aufgrund der finnischen Asylpolitik das

„Bildungssystem von der gesellschaftlichen Platzierungsfunktion junger Migranten in hohem Maße entlastet ist und [...] diese Aufgabe mittels einer nationalstaatlichen, auf Abschottung zielenden Migrationspolitik erledigt wird“, sodass „die Probleme‘ gar nicht erst ins Land“ (Schroeder 2010: 3)

gelangen würden. Demgegenüber bezieht Domisch (2009) sich in seinem Beitrag „Keine Mythen, sondern fundierte Schulreformen“, in dem er die erzielten Erfolge Finnlands in den international vergleichenden PISA-Studien auf zielgerichtete Strukturreformen der vergangenen Jahrzehnte zurückführt, auf die zukünftige Herausforderung des finnischen Bildungssystems, mit einer zunehmenden Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund zu arbeiten, wobei auch den Möglichkeiten und Mitteln der individuellen Förderung eine wichtige Bedeutung zukomme (vgl. ebd.: 630).

Die vorliegende Forschungsarbeit wendet sich entgegen diesen – i. T. pauschalisierenden – Darstellungen dem pädagogischen Alltag in jeweils einer Institution des Elementar- und Primarbereichs zu. Ziel ist es, Abstand von den beschriebenen Bildern des Bildungssystems zu nehmen und stattdessen zu fragen, was im pädagogischen Alltag einer einzelnen Vorschulgruppe bzw. Anfangsklasse in Finnland bzw. RLP geschieht, wofür eine ethnographisch ausgerichtete Forschungsarbeit besonders gewinnbringend ist (vgl. Kap. 6.1.1). Hervorzuheben ist dabei, dass den Beobachtungen entsprechend der Ausrichtung des HeLiE-Projekts ein deskriptiv-analytischer Qualitätsbegriff zugrunde liegt (vgl. u.a. Panagiotopoulou 2010: 247; vgl. Kap. 6.1.2), der „die jeweiligen Qualitätskonzeptionen

phien auch finnische Arbeiten und verorten damit sogleich Finnland in Skandinavien. Zum anderen wird aber auch in der deutschen Diskussion im Anschluss an PISA häufig von dieser Kontextualisierung ausgegangen (vgl. oben).

und Qualitätspraktiken im pädagogischen Alltag (ohne vordefinierte Qualitätskriterien) innerhalb unterschiedlicher Bildungswesen“ rekonstruiert (ebd.: 248). Nur so scheinen auf der einen Seite die „spezifische[n] Struktur- und Kontextbedingungen“ (Christmann et al. 2010: 115; Hervorhebung i.O.), d.h. die strukturellen und curricularen Bedingungen eines jeden Bildungssystems, offenkundig zu werden. Auf der anderen Seite werden die Deutungen und Handlungen der Agierenden selbst so überhaupt erst erfassbar (vgl. ebd.). Neben der Perspektive der agierenden Pädagoginnen und Pädagogen, d.h. ihren „pädagogisch-didaktischen Alltagspraktiken zur Sprach(en)- und Literalitätsförderung“, ist das Interesse damit auch auf die spezifischen schriftsprachlichen Erfahrungen der (Vor-)Schülerinnen und (Vor-)Schüler selbst gerichtet (ebd.). Im Mittelpunkt des Interesses stehen daher Alltagspraktiken, d.h. „regelgeleitete, typisierte und routinisierte wiederkehrende Aktivität[en]“ (Kolbe et al. 2008: 131), die im Rahmen der beobachteten Gruppe als typisch bezeichnet werden können (vgl. ebd.: 138; vgl. Kap. 6.1.3). Im Kontext der migrationsbedingten Heterogenität, die derzeit eine Herausforderung für selektive (vgl. RLP) wie integrative und inklusive Bildungssysteme (vgl. Finnland) darstellt, kommt der sprachlichen Bildung eine wichtige Bedeutung zu, wird diese doch als Grundlage der Partizipation am Bildungswesen betrachtet (vgl. Kap. 4.1 und 5.1). Es galt daher im Rahmen der Forschungsarbeit, in der institutionell und international vergleichend längsschnittlich die spezifischen (schrift-)sprachlichen Erfahrungen der Fokuskinder rekonstruiert wurden, u.a. der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten zur sprachlichen Bildung Kindern mit Migrationshintergrund in den Institutionen des Elementar- und Primarbereichs in Finnland und RLP geboten werden – in dem Wissen, dass die Kinder auch außerhalb der Institutionen Literalitätserfahrungen sammeln. Im Anschluss an das HeLiE-Projekt waren daher folgende Forschungsfragen leitend:

- Wie wird in den beobachteten Institutionen mit der migrationsbedingten sprachlichen Heterogenität der Gruppe umgegangen?
- Welche Angebote zur sprachlichen Bildung sind im pädagogischen Alltag zu beobachten?
- Welche Bedeutung kommt der sprachlichen Bildung im pädagogischen Alltag zu?
- In welcher Form werden (schrift-)sprachliche Unterstützungsangebote für Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert?
- Welche Bedeutung haben die vorschulischen (schrift-)sprachlichen Erfahrungen und Alltagspraktiken der Kinder für ihren Übergang in die Schule?⁷

Um eine Einordnung der Beobachtungen aus den finnischen und rheinland-pfälzischen elementar- und primarpädagogischen Institutionen zu ermöglichen (vgl. Kap. 7 und 8), stehen einleitend folgende Themen bzw. Fragen im Mittelpunkt der Betrachtung: In einem ersten Schritt wird der Transition in die Schule als einem wichtigen Meilenstein für die Schullaufbahn der Kinder nachgegangen (Kap. 3.1) und dabei Grundzüge der frühkindlichen und schulischen Bildung Finnlands und Deutschlands (RLP) beschrieben (Kap. 3.2 und 3.3). In einem zweiten Schritt gilt es der Förderung der sprachlichen Bildung als Aufgabe von Elementar- und Primarbereich als Basis der Partizipation an Schu-

⁷ Diese Fragen stellen lediglich den Ausgangspunkt der Studie dar. Aufgrund der Auswertung der Daten mit der Grounded Theory Methodology und dem damit einhergehenden Ineinandergreifen von Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung ist die stetige Weiterentwicklung der Fragestellungen im Laufe des Forschungsprozesses konstitutiv gewesen (vgl. Kap. 6.2).

le und Gesellschaft nachzugehen (Kap. 4.1), wobei auch die curricularen Rahmenbedingungen zur sprachlichen Bildung in beiden Ländern veranschaulicht werden (Kap. 4.2 und 4.3). Abschließend wird die Frage der Partizipation von Kindern mit Migrationshintergrund an frühkindlicher, vorschulischer und schulischer Bildung im Mittelpunkt stehen (Kap. 5.1), wobei die spezifischen curricularen Rahmenvorgaben ihrer Beschulung in Finnland und Deutschland (RLP) veranschaulicht werden (Kap. 5.2 und 5.3).

Es wird im Folgenden insbesondere auf ethnographische Studien Bezug genommen und dennoch einbezogen, dass die Pluralität aktueller – und dabei auch quantitativer Untersuchungen – lediglich ausschnitthaft dargestellt werden kann. Zugleich soll einleitend angemerkt werden, dass in der vorliegenden Arbeit die finnische Diskussion anhand englischsprachiger Texte dargestellt wird.

3. Die Transition in die Schule als wichtiger Meilenstein für die Schullaufbahn der Kinder

Der Übergang in die Schule als eine Schlüsselstelle in der Schulbiografie eines Kindes ist insbesondere in den vergangenen Jahren unter der Perspektive der Gewährleistung von Chancengleichheit in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion gerückt. In Deutschland wird der Schuleintritt häufig mit dem Bild des „Beginns des Ernst des Lebens“⁸ beschrieben, womit sogleich ein spezifischer Blick auf die Institutionen des Elementar- und Primarbereichs ausgedrückt wird und zudem Unterschiede zwischen den Institutionen auf struktureller, organisatorischer und pädagogisch-didaktischer Ebene hervorgehoben werden. In anderen Bildungssystemen ist diese Perspektive aufgrund ihrer historischen Entwicklungen eine ganz andere. So zeigte die internationale Debatte der vergangenen Jahre beispielsweise, dass der vorschulische Bereich in Deutschland „verhältnismäßig lange vernachlässigt“ wurde (Schumacher 2007: 21), wohingegen in anderen Ländern nicht nur mehr finanzielle Ressourcen aufgewendet wurden, sondern auch verbindliche Bildungspläne – wie beispielsweise in Finnland seit dem Jahr 2000 – eingeführt wurden und ganz unterschiedliche Verbindungskonzepte zwischen Elementar- und Primarbereich bestehen (vgl. ebd.; Oberhuemer 2010). Zugleich zeigen die international vergleichenden Studien, dass die getesteten Schulleistungen derjenigen Schülerinnen und Schüler besser sind, die über eine längere Zeit eine vorschulische Einrichtung besucht haben und die frühzeitig, d.h. vorschulisch, gefördert wurden (vgl. Hellmich 2007: 1-2).

Resultierend aus diesen Erkenntnissen wird derzeit die Frage des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich virulent, dem jedoch – wie bereits angedeutet – nur im Kontext des jeweiligen Bildungssystems nachgegangen werden kann. Aufgrunddessen wird im Folgenden einleitend die theoretische Ausgangslage zur Transition in die Schule skizziert, wobei vergleichend auf Finnland und Deutschland geblickt und dabei die Bedeutung dieses Übergangs für die Schulbiografie eines Kindes hervorgehoben wird (Kap. 3.1). In einem weiteren Schritt folgt eine Darstellung der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Transition in die Schule in Finnland (Kap. 3.2) und Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz (Kap. 3.3), um so die jeweils länderspezifischen Bedingungen des Übergangs nachzuzeichnen.

3.1 Zur Frage der Transition in die Schule – theoretische Ausgangslage

Das Leben eines Menschen ist seit jeher durch zahlreiche „Lebensübergänge“ (Carle 2004: 30) geprägt. Vom Säugling zum Kleinkind, von der Kindheit zum Jugendalter,

⁸ So wurde beispielsweise in der Kindertagesstätte in Deutschland den Kindern die Geschichte „der Ernst des Lebens“ (Kellner/Jörg 2003) vorgelesen, anhand derer sich die Erzieherin im Folgenden mit den Kindern über die Schule unterhielt (vgl. Kap. 8.2.1).

zum Erwachsenen oder wie in dieser Arbeit vom Kindergartenkind zum Schulkind. So beschreibt auch van Genep (1986: 15) in seinem Werk „Übergangsriten“, in dem er sich mit Übergängen in archaischen Gesellschaften beschäftigt, dass „[i]n jeder Gesellschaft das Leben eines Individuums darin [besteht], nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln“. Auch wenn sich die Übergänge im Leben der Menschen ähneln, ist ihre Verarbeitung ein individueller Prozess, der im jeweiligen sozialen Kontext betrachtet werden muss (vgl. Welzer 1993: 23). Denn „so etwas wie *die* Lebensereignisse, *die* Stressoren, *die* Transitionen, *die* Bewältigungsstile oder *die* soziale Unterstützung“ gibt es nicht (ebd.: 13; Hervorhebungen i.O.). Im Rahmen der Transitionsforschung stellen Übergänge „ein Bewegungsmoment“ (ebd.: 36) dar, in dem die sozialen Prozesse betont werden, in denen Handlungs- und Deutungsroutrinen, Gewohnheiten oder Wissensbestände der Beteiligten Veränderungen unterworfen sind (ebd.: 37). Transitionen sind somit als Wandlungsprozesse zu verstehen, in denen „es zu einer Kumulation unterschiedlicher Belastungsfaktoren“ kommt (Griebel 2004: 26). „Solche Zustandsveränderungen gehen nicht vor sich, ohne das soziale und individuelle Leben zu stören“ (van Genep 1986: 23), denn schließlich wird das gewohnte Leben in Phasen der Transition unterbrochen, Brüche oder Verwerfungen ermöglicht (vgl. Welzer 1993: 8). Charakteristisch ist jedoch, dass die eintretenden

„Lernprozesse [...] eine Anpassung an die neuen Herausforderungen gewährleisten und [...] die betreffende Person zu neuen Erfahrungen, Denk- und Verhaltensweisen stimulieren“ (Beelmann 2006: 16).

Der Transitionsansatz⁹, der aufgrund seiner Relevanz in finnischen und deutschen Forschungen im Folgenden im Mittelpunkt stehen wird (vgl. exemplarisch Griebel und Niesel 2004; Ahtola et al. 2011; Turunen 2012),

„fokussiert auf die Bewältigung von Veränderungen beim Eintritt in und Übergang zwischen Bildungseinrichtungen als einen biografischen Übergang, der vom Kind und den Eltern bewältigt wird“ (Griebel/Niesel 2011: 35)

und ist damit ein ko-konstruktiver Prozess. Theoretisch fußt er auf dem Familien-Transitions-Modell von Cowan (1991), das Übergänge innerhalb von Familien aus der Perspektive aller Beteiligten betrachtet und dabei neben „äußeren Umweltveränderungen“ auch die „intrapyschischen Veränderungsprozesse“ wie auch „soziale Reorganisationsprozesse“ berücksichtigt (Beelmann 2006: 21; vgl. auch Griebel/Niesel 2011: 35). Übergänge werden hier im sozialen Kontext betrachtet, weshalb die Transitionskompetenz des gesamten sozialen Systems ins Blickfeld gerückt wird. Im Mittelpunkt des Transitionsansatzes steht eine Perspektive auf Übergänge, die diese als Entwicklungsaufgabe für die Kinder wie auch ihre Eltern auf drei Ebenen verstehen (vgl. Griebel/Niesel 2011: 34-35, 37, 119-120; Roßbach 2009: 286-287): auf der

- a) individuellen Ebene: z.B. der Identitätswandel hin zu einem Schulkind bzw. Eltern eines Schulkindes,

⁹ Theoretisch gründet er sich auf dem Familien-Transitions-Modell von Cowan, dem ökopsychologischen Ansatz von Bronfenbrenner, der Stressforschung nach Lazarus und der Theorie kritischer Lebensereignisse von Filipp (vgl. Griebel/Niesel 2011: 35-36).

- b) interaktionalen Ebene: z.B. Verlust und Aufbau neuer Beziehungen,
- c) kontextuellen Ebene: z.B. sich wandelnde curriculare Anforderungen an die Kinder.

Die Bewältigung der sich stellenden Entwicklungsherausforderungen bezeichnen Griebel und Niesel (2011: 34-35) als Transitionskompetenz. Aufgrund der ko-konstruktiven Perspektive auf den Übergang wird sie „als eine Kompetenz des sozialen Systems und nicht des Kindes alleine“ beschrieben (ebd.: 38). Den sich stellenden „Herausforderungen und Chancen“ (Walper/Roos 2001: 30) einer Transition oder eines Übergangs, wie sie alltagssprachlich genannt werden (vgl. Roßbach 2009: 280), begegnen die Akteure auf Basis ihrer spezifischen Vorerfahrungen. Wichtig ist, dass das Bild des Kindes sowohl in der finnischen wie auch deutschen Diskussion das eines „aktiven Bewältigers“ ist, welches den Übergang aktiv mitgestaltet und diesem nicht „machtlos ausgeliefert“ ist (Niesel 2004: 92; vgl. auch Ahtola 2011/2012: 3). Im Gegensatz zu den Kindern und Eltern, die den Übergang aktiv bewältigen, erleben die beteiligten pädagogischen Fachkräfte in Kindergarten und Grundschule keine Transition. Ihre Aufgabe ist aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation vielmehr die eines Moderators bzw. einer Moderatorin (vgl. Niesel 2004: 117).

Roßbach (2009: 287) merkt kritisch an, dass der Transitionsansatz „die Transitionskompetenz der Beteiligten [zu] verbessern [versucht]“, ohne dabei jedoch sogleich die strukturelle Frage nach Art und Notwendigkeit der institutionalisierten Übergänge zu stellen – ein Aspekt, der im Kontext einer vergleichend ausgerichteten Arbeit von besonderer Relevanz ist. Auch Cloos und Schröder (2011: 24) erklären kritisch, dass der Transitionsansatz Übergänge als „Anpassungsprozesse und als Kompetenzerwerb thematisiert“, da er auf „eine Passung zwischen den ‚Entwicklungsaufgaben und Voraussetzungen‘“ ausgerichtet ist, womit er sogleich die Kompetenzen, die Kinder für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs benötigten, in den Mittelpunkt stelle.

In Anlehnung an den von Bronfenbrenner (1986) entwickelten ökopsychologischen Ansatz¹⁰ wird in der finnischen Diskussion im Kontext des Übergangs in die Schule zwischen einem Mikro- und Mesosystem unterschieden (vgl. Ahtola et al. 2011; Turunen 2012: 316-317). Als Mikrosystem wird das Kind verstanden, das als dasjenige, das den Übergang vollzieht, im Mittelpunkt steht. Als Mesosystem werden die Pädagoginnen und Pädagogen des Elementar- und Primarbereichs sowie die Familie verstanden, die durch Wechselbeziehungen konkrete Übergangsaktivitäten gestalten, an denen die Kinder partizipieren (vgl. Ahtola et al. 2011/2012: 3-4). „The main focus of the ecological model of transition is to place the individual child into a net of relationships“ (Ahtola

¹⁰ In Bronfenbrenners Ansatzes wird davon ausgegangen, „dass sich die menschliche Entwicklung in ständiger Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt vollzieht“ (Beelmann 2006: 16), wofür zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen unterschieden wird. Als Mikrosystem wird „ein Muster an Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“ eines Kindes verstanden (Bronfenbrenner 1981: 80 zit. nach Carle/Samuel 2007: 15) und spiegelt damit die unmittelbare Umgebung des Kindes wieder (vgl. Beelmann 2006: 16). Als Mesosysteme werden demgegenüber Wechselbeziehungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen verstanden und als Exosystem Lebensbereiche, an denen das Individuum selbst nicht direkt beteiligt ist. Auf Ebene des Makrosystems sind zudem weltanschauliche, ideologische und gesamtulturelle Perspektiven angesiedelt (Beelmann 2006: 17-18). Bronfenbrenner betrachtet die Entwicklung eines Menschen als Anpassungsprozess des Einzelnen an differente Systeme oder Institutionen der eigenen Lebenswelt (Griebel 2004: 27; Beelmann 2006: 19).

et al 2011: 295), „[which are] build on shared responsibility for a child’s development and well-being“ (Turunen 2012: 317). Die bereits hier angesprochene gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung und das Wohlergehen des Kindes zeigt sich institutionell beispielsweise in einer stetigen Kooperation mit den Eltern, einem institutionsübergreifenden Unterstützungs- und Fördersystem sowie in den Schulen implementierten Schülerbetreuungsteams (vgl. Kap. 3.2). Bronfenbrenners Ansatz erhielt seit den 1980er-Jahren auch in der deutschen Diskussion im Kontext der Schulfähigkeitsdebatte durch Nickel (1990) Relevanz, indem das soziale Umfeld des Kindes als System in die Konstruktion der Schulfähigkeit einbezogen und damit die wechselseitige Beeinflussung bzw. Interaktion zwischen Schule, Umwelt und Kind in den Mittelpunkt gestellt wurde (vgl. Griebel/Niesel 2011: 24; Kammermeyer 2001: 99). Ins Zentrum der Schulfähigkeit rückten so Entwicklungsprozesse, die es Kindern bereits vor der Einschulung in ihrem individuellen Kontext ermöglichten, spezifische Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Hanke 2007: 82; Ingenkamp/Lissmann 2008: 205).

Schulfähigkeit wird dabei gegenwärtig sowohl in der finnischen wie auch deutschen Diskussion nicht mehr ausschließlich als Bringschuld der Kinder, d.h. ihrer spezifischen Fähigkeiten für die Schule, verstanden, sondern es wird vielmehr auch nach den Voraussetzungen der Schule für die Aufnahme der Kinder gefragt und damit „insbesondere [auch nach] de[m] Anteil der Schule am Zustandekommen eines erfolgreichen Schulstarts“ (Huf 2006: 27; vgl. exemplarisch auch Ahtola et al. 2011: 295). Eine vergleichende Perspektive auf Finnland und Deutschland verdeutlicht, dass die „Schulfähigkeit“ eines Kindes lediglich ein Konstrukt ist, das im Kontext des jeweiligen Bildungssystems betrachtet werden muss: Während Kinder in Finnland in dem Jahr eingeschult, in dem sie sieben Jahre alt werden, gilt in Deutschland eine Stichtagsregelung für sechsjährige Kinder. Während im tendenziell inklusiven finnischen Bildungswesen alle Kinder eines Jahrgangs in eine gemeinsame Schule eingeschult werden, besteht im gegliederten deutschen Bildungssystem trotz neuer Schuleingangsphase die Möglichkeit, Kinder aufgrund (vermeintlich fehlender) Kompetenzen früher, später oder bereits zu Schulbeginn auf Förderschulen einzuschulen (vgl. Kap. 3.2 und 3.3) und damit sogleich eine Bewertung ihrer bisherigen Fähigkeiten für den Schulbesuch vorzunehmen. Das, was die Schulfähigkeit eines Kindes ausmacht, stellt sich aufgrund dessen im finnischen und deutschen bzw. rheinland-pfälzischen Bildungskontext je different dar und kann daher nicht als universal geltende Anforderungen an das Kind beschrieben werden.

Der Transition in die Schule kommt eine bedeutende Relevanz in der Schulbiografie eines Kindes zu, legen doch Elementar- und Primarbereich die Basis für das darauf folgende Lernen (vgl. Faust et al. 2004: 7):

„Transitions for young children are critical occasions: they can be a stimulus to growth and development, but if too abrupt and handled without care, they carry – particularly for young children – the risk of regression and failure“ (OECD 2006: 64).

Ebenso beschreibt auch das disziplinübergreifende finnische Forscherteam um Ahtola et al. (2011: 295) den Übergang in die Schule als „one of the major transitions in a child’s and his or hers family’s life“. Der bereits hervorgehobene ko-konstruktive Charakter des Übergangs in die Schule wird so auch an dieser Stelle verdeutlicht und zugleich implizit auf „different cultures of pre-school environments and school“ hingewiesen (ebd.). So wird die auch in der deutschen Diskussion relevante Frage um Kontinuität und Diskonti-

nuität zwischen den elementar- und primar-pädagogischen Institutionen im Übergang in die Schule virulent, in der sich zwei Hauptstränge unterscheiden lassen: Auf der einen Seite steht ein soziologisch-anthropologischer Strang, der die Kontinuität der Erfahrungen der Kinder zwischen Elementar- und Primarbereich hervorhebt. Auf der anderen Seite steht eine entwicklungspsychologische Perspektive (vgl. Griebel/Niesel 2011: 34-35). Während es Ziel des erstgenannten ist, einen „gleitende[n] Übergang“ (Roßbach 2009: 286) der Kinder von der einen in die andere Institution zu ermöglichen und damit die beiden Institutionen so weit anzugleichen, dass den Kindern der Übergang „kaum auffällt“ (ebd.; vgl. auch Griebel/Niesel 2011: 32-33), stehen aus der entwicklungspsychologischen Perspektive Diskontinuitäten im Mittelpunkt. Diese werden als „Impulse für Entwicklung“ (ebd.: 33) verstanden und damit „die Bewältigung von Diskontinuitäten“ (ebd.) betont. Um eben diese Unterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen, die nach dieser Position bestehen bleiben sollen, zu bewältigen, sollen Kindern und Familien Bewältigungshilfen an die Hand gegeben werden (vgl. Roßbach 2009: 286). Im Gegensatz zu dieser eher individualpsychologischen Sicht wird der Übergang in erstgenannter Sicht als „ein organisatorisches, ein administrativ zu lösendes Problem“ gesehen (Dollase 2010: 37), dem durch „organisatorisch administrative Entscheidungen, formalisierte Regeln und politische[r] Unterstützungsprozesse“ begegnet werden könne (ebd.). Anschließend an diese Unterscheidung wird im finnischen Kontext „the importance of continuity as a part of positive educational transition experiences“ (Turunen 2012: 315) hervorgehoben und damit die Relevanz einer „smooth [...] transition“ (Ahtola et al. 2011: 296) verdeutlicht, die u.a. durch die Etablierung eines vorschulischen Unterrichts ermöglicht werden soll (vgl. Kap. 3.2). Während aus finnischer Perspektive so eine auf Kontinuität zielende Betrachtung des Übergangs verdeutlicht wird, zielt die deutsche Diskussion unter Verweis auf Modellprojekte der 1970er- und 1980er-Jahre vermehrt auf die entwicklungsförderliche Wirkung diskontinuierlicher Erfahrungen im Übergang in die Schule (vgl. Niesel 2004: 98-99). Und dennoch ist es auch Ziel derzeitiger deutscher Reformen, einen zunehmenden ‚gleitenderen Übergang‘ zwischen Elementar- und Primarbereich herzustellen, wie es beispielsweise durch Schnupperstunden in der Grundschule ermöglicht werden soll (vgl. Kap. 3.3). Wie auch im Folgenden deutlich werden wird, illustrieren sich diese differenten Perspektiven auf die Kontinuität und Diskontinuität im Übergang in die Schule auch auf institutioneller Ebene: Während die Vorschule in Finnland einen explizit schulvorbereitenden Charakter hat (vgl. Kap. 3.2) und aufgrunddessen von einer Anschlussfähigkeit nach oben ausgegangen werden kann (vgl. Hortsch 2010: 190), hebt der Elementarbereich in Deutschland traditionell seine institutionelle und pädagogische Eigenständigkeit hervor, weshalb im Übergang in die Schule häufig in erster Linie freiwillige Kooperationen beispielsweise in regionalen Bildungszusammenhängen zwischen Kindergarten und Grundschule beobachtet werden (vgl. Kap. 3.3).

„The transition from kindergarten to school is generally a stimulating experience for young children but can present a challenge to some children, particularly in countries where the routines and expectations of kindergarten and school differ widely“ (OECD 2006: 66).

Ausgehend von den skizzierten Gemeinsamkeiten und Unterschieden der finnischen und deutschen Diskussion um den Übergang in die Schule, werden im Folgenden die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bildungssystems im Mittelpunkt stehen. Ohne zu viel vorwegzunehmen, kann an dieser Stelle bereits hervor-