

Prof. Dr. Peter Cloos

Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule in Mehrebenensystemen gestalten

Empirische Einblicke und bildungspolitische Konsequenzen

Vortrag
28. April 2026, Berlin



**Kompetenzzentrum
Frühe Kindheit**
Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim

1. Einleitung

2. Governance von Übergängen

3. Forschungsstand zur Governance von Übergängen

4. Das Beispiel Brückenjahr

5. Schlussfolgerungen

1. ● Einleitung

1. Einleitung

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen

2004

(Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004)



Gemeinsame Empfehlung zum Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

2026

(Beschluss der Bildungsministerkonferenz für die Kultusministerkonferenz vom
26.03.2026 und der Jugend- und Familienministerkonferenz
vom 03.03.2026)

1. Einleitung

Von einer eher systemischen Perspektive (JFMK/KMK 2004)

„Kindertageseinrichtungen und Schulen **haben gemeinsame pädagogische Grundlagen**, die in der Förderung der **Gesamtpersönlichkeit** des Kindes, seiner **Selbsttätigkeit** und **Selbstständigkeit** sowie im **Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen** liegen. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. [...]

Dabei sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung: zum einen die **notwendige Anschlussfähigkeit der Bildungsinhalte** und pädagogischen Methoden, die in den Tageseinrichtungen und den Schulen vermittelt bzw. praktiziert werden, und zum anderen **die Kompetenz des Kindes, den Übergang aktiv zu bewältigen**. **Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein**. Aus diesem Grund ist zu fordern, dass die Schulen und Kindertageseinrichtungen den **Übergang gemeinsam gestalten** und ihre Methoden aufeinander abstimmen. “ (JFMK/KMK 2004)

Von einer eher systemischen hin zu einer verengten kompetenzorientierten Perspektive

„Auf der Basis eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und in **gemeinsamer Verantwortung aller Ebenen** des Elementar- und Primarbereichs ist es das Ziel, Bildungsprozesse der Kinder aktiv und konsistent zu begleiten und zu unterstützen, um eine Grundlage für **erfolgreiche Bildungsbiografien** zu schaffen“ [...].

„frühe und entwicklungsgerechte **Erwerb basaler** sprachlicher, mathematischer sowie sozialer und emotionaler **Kompetenzen**.“
(KMK/JFMK 2026, S. 2)

Die Verantwortung bezieht sich mehr auf die Schaffung **positiver Lebensbedingungen für das Auswachsen von Kindern** und auf **Persönlichkeitsbildung**, sondern auf **individualisierte entwicklungsgerechte Vermittlung basaler Kompetenzen**. Wie die gemeinsame Verantwortung auf allen Ebenen übernommen werden soll, wird nicht beschrieben.

Paradigmenwechsel, bei dem im jahrzehntelangen System der Kompromisse zwischen JFMK und KMK in Bezug auf die frühkindlichen Bildung in Form von „Check and Balances“ (Tremel 2026) die KMK mit einem verengten Verständnis von Übergängen die Oberhand gewonnen hat.

Ein solches verengtes Verständnis von Übergängen ist

- theoretisch nicht abgesichert
- nicht evidenzbasiert
- bedingt auf Verständigung und Aushandlung gerichtet
- nicht am Kind orientiert
- nicht an der Heterogenität der Lebensbedingungen und der Diversität von Kindheit ausgerichtet
- nicht inklusiv und auf Abbau von sozialer Ungleichheit ausgerichtet

Der Fokus auf Basale Kompetenzen wird soziale Ungleichheit verstärken

**Wie müssen wir allerdings Übergänge
konzipieren, damit sie evidenzbasiert und
verständigungsorientiert, partizipativ,
inklusiv und sozial gerecht sowie am Kind
orientiert gestaltet werden?**

2. Governance von Übergängen

Eine Perspektive auf Governance ermöglicht zu beobachten, wie kollektive Sachverhalte in Mehrebenensystemen gesteuert werden und wie dabei Staat, Wirtschaft, Gesellschaft und Individuum zusammengedacht werden können (Amos 2013, S. 921 f.)

2. Governance von Übergängen

Übergangspolitik im Normallebenslaufregime

- Normallebenslauf und Linearität
- Segmentierte Übergänge mit separierten Zuständigkeiten
- Feste Altersgrenzen und reguläre Dauer Bildungsgängen
- Standardisierung von Lebensläufen
- Besserstellung normaler Lebensläufe

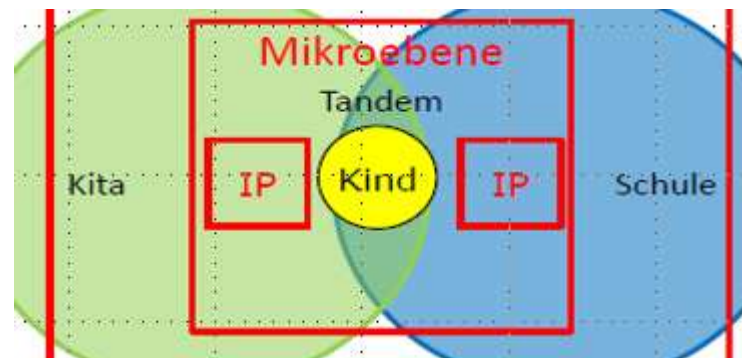
Das Konzept integrierter Übergangspolitik

- Entstandardisierung von Lebensläufen
- Übergangspolitik, die individualisierte Bewältigungs- und Gestaltungsstrategien genauso wie individualisierte Unterstützungsbedürfnisse berücksichtigt.

2. Governance von Übergängen

Zentrale Dimensionen dieses Konzeptes sind die Koordinierung übergangsbezogener Institutionen und Maßnahmen aus der biografischen Perspektive der Individuen einschließlich der **Loslösung von Unterstützung von festgelegten Lebensaltersphasen und -rollen**, die **Balancierung flexibler Maßnahmen und Autonomie ermöglichender sozialer Sicherung**, **institutionelle Reflexivität** sowie **Partizipation im Sinne biografischer Mit- und Selbstbestimmung**.

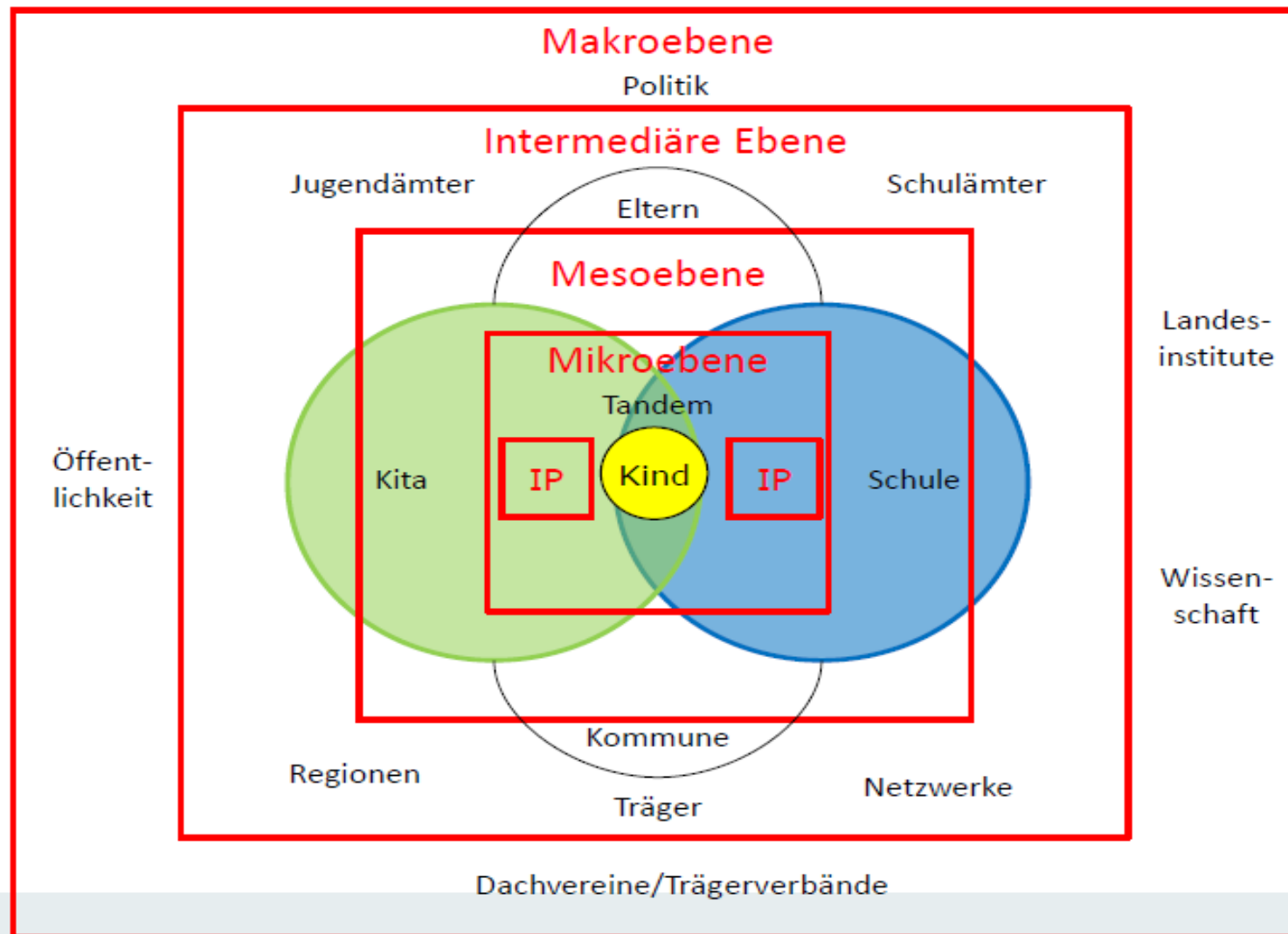
Übergänge können nicht nur als das Ergebnis einer hohen Prozessqualität in der Förderung von Kita und Schule angesehen werden, sondern sind eng verkoppelt mit der Art und Weise der Governance von Übergängen, also von wohlfahrtsstaatlichen Übergangsregimen



- Fokus auf 3 Basale Kompetenzen
- Fokus auf Dyaden: FK Kind und LK Kind
 - eher Trennung der Verantwortung
 - geringe systemische Unterstützung
- verengtes meritokratisches Übergangsregime

2. Governance von Übergängen

Mehrebenenmodell für Transferprozesse (Governanceforschung)



2. Governance von Übergängen

Tabelle 1: Wohlfahrtsregimes nach Esping Andersen
(1990, *kursiv*: Erweiterung durch Gallie/Paugam 2000)

	Zugang	Sicherungsniveau	Länder
Sozialdemokratisch <i>Universalistisch</i>	Bürgerstatus	Hoch	Skandinavische Länder
Liberal	Bürgerstatus	Niedrig	Angelsächsische Länder
Konservativ <i>Erwerbsarbeits- zentriert</i>	Erwerbs-/ Familienstatus	Variabel	Kontinentaleuro- päische Länder
<i>Unterinstitutio- nalisiert</i>	<i>Partiell nach Erwerbs-/ Familienstatus</i>	<i>Niedrig bzw. variabel</i>	<i>Südeuropäische Länder</i>

In unterschiedlichen Wohlfahrtsregimen wird u.a. festgelegt,

- welche Lebensläufe als normal gelten (Lebenslaufregime)
- welcher vorrangige Status den Menschen zugeschrieben wird
- wie das Verhältnis von Staat, Markt und Familie gestaltet wird
- und wie der soziale Status damit abgesichert wird
- und welchen Beitrag der Staat zum Abbau von sozialen Ungleichheiten leistet

2. Governance von Übergängen

Tabelle 1: Wohlfahrtsregimes nach Esping Andersen
(1990, *kursiv*: Erweiterung durch Gallie/Paugam 2000)

	Zugang	Sicherungsniveau	Länder
Sozialdemokratisch <i>Universalistisch</i>	Bürgerstatus	Hoch	Skandinavische Länder
Liberal	Bürgerstatus	Niedrig	Angelsächsische Länder
Konservativ <i>Erwerbsarbeits- zentriert</i>	Erwerbs-/ Familienstatus	Variabel	Kontinentaleuro- päische Länder
<i>Unterinstitutio- nalisiert</i>	<i>Partiell nach Erwerbs-/ Familienstatus</i>	<i>Niedrig bzw. variabel</i>	<i>Südeuropäische Länder</i>

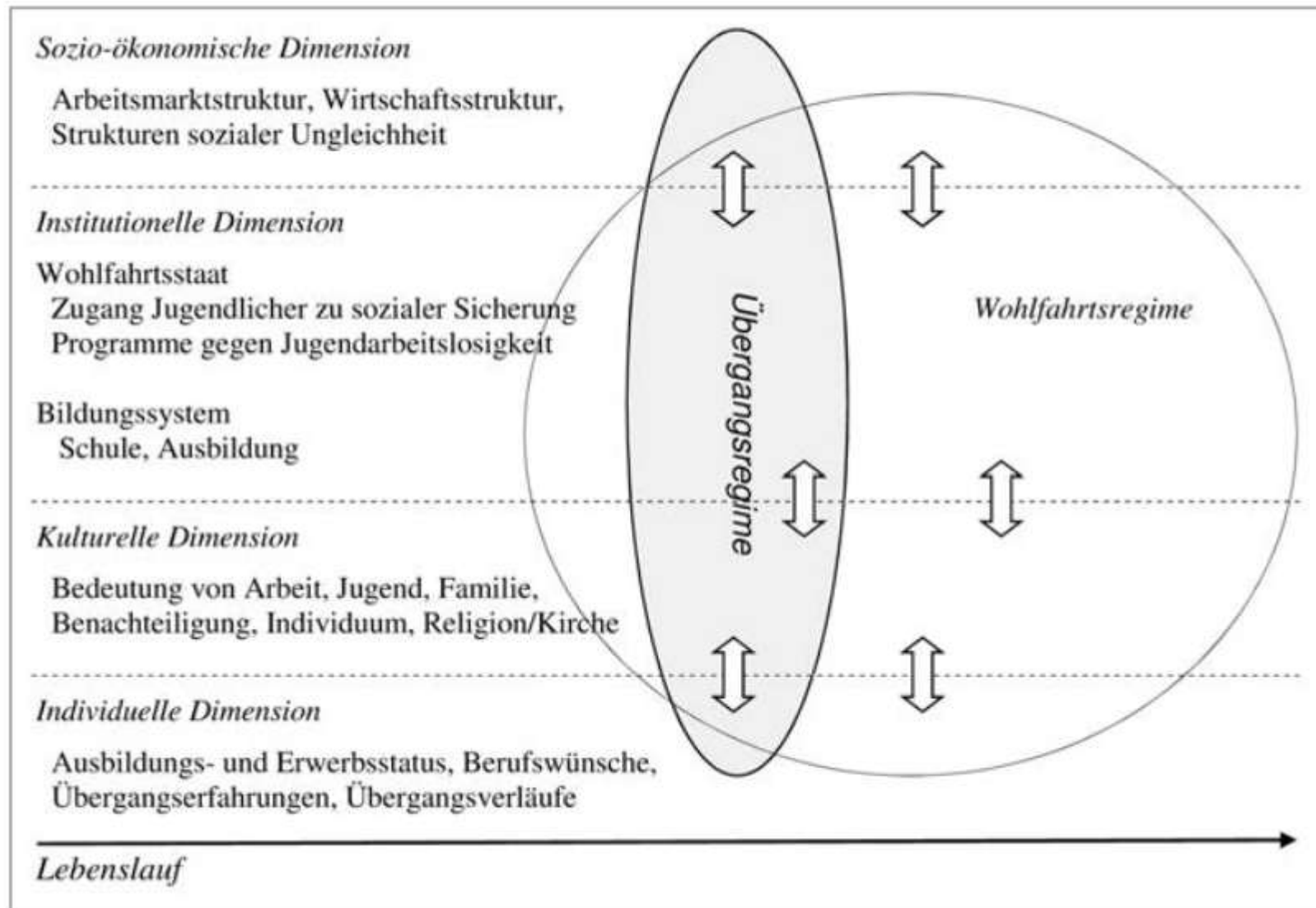
Deutschland (konservativ-korporatistischer Typ)

- Der Sozialstaat ist stark mit dem Beschäftigungsstatus verknüpft
- das Hauptziel ist die Sicherung des erreichten Lebensstandards bei Renten oder Arbeitslosigkeit
- staatliche Unterstützung greift erst, wenn die Familie oder untergeordnete soziale Strukturen soziale Sicherung nicht gewährleisten können
- Versuche der stärkeren Liberalisierung

Wie sind wohlfahrtsstaatliche Regime und Übergangsregime gekoppelt?

1. Einleitung

Abbildung 2: Dimensionen von Übergangsregimes in Europa



- **universalistisch:**
hohe Durchlässigkeit
geringe Risiken
Allgemeine Fähigkeiten
- **liberal:**
individuelle Verantwortlichkeit
Arbeitsmarktfähigkeit
hohe Risiken, Disziplinierung
- **erwerbsarbeitszentriert:**
standardisierter männlicher Lebenslauf
Berufssystem gekoppelt an selektivem
Schulsystem
Risiken bei Abweichung
- **unterinstitutionalisiert:**
geringe Institutionalisierung und hohe Risiken

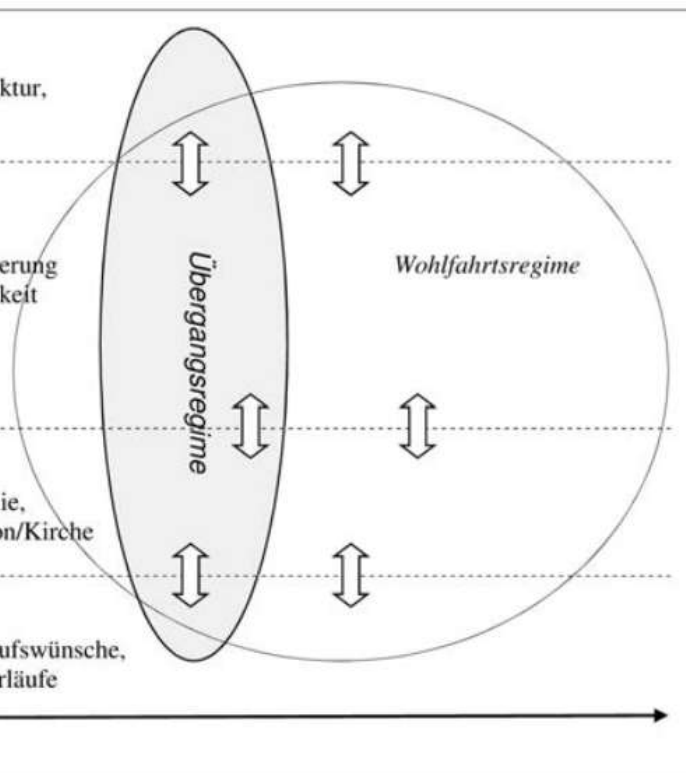
Wohin steuert das Übergangsregime in Bezug auf den Übergang Kita-Grundschule in Deutschland?

Übersicht Vorschule und Vorschulpläne bzw. Kitapflichtprogramme in Deutschland

Bundesland	Stand in Sachen Vorschule/Vorschulpflicht bzw. Kita-Pflichtjahr	Datum der Recherche
Baden-Württemberg	- Wiedereinführung der Vorschule ab Schuljahr 2024/25; Kinder mit Sprachdefiziten erhalten im letzten Kindergartenjahr 4 Stunden pro Woche zusätzlichen Sprachförderunterricht - frühestens ab Schuljahr 2025/26 erhalten Schüler mit großen Sprachdefiziten ein verbindliches Vorbereitungsjahr vor der Einschulung - Änderung der Schulgesetze/Ausweitung der Schulpflicht - neue Schulreform wurde Ende April 2024 von der Landesregierung beschlossen	5/2024
Bayern	- verpflichtendes Sprachscreening vor Einschulung für JEDES Kind - bei Sprachförderbedarf: Pflicht zum Besuch einer Kita mit integriertem Vorkurs Deutsch (240 Std. Deutschunterricht)	2/2025
Berlin	- alle 3-jährigen Kinder erhalten einen Kita-Gutschein. - Kinder, die daraufhin nicht zur Kita gehen und im Vorschulalter bei der verpflichtenden Sprachstandfeststellung Defizite aufweisen, müssen das Kita-Chancenjahr nutzen und ihre Deutschkenntnisse verbessern. - Bußgelder drohen, wenn Kita-Chancenjahr nicht genutzt wird.	2/2025
Brandenburg	- keine allgemeine Vorschul-/Kitapflichtprogramme bekannt; aber: - verpflichtende Sprachscreenings für ALLE Vorschulkinder ab 2. Jahreshälfte 2024; verpflichtende Teilnahme an Sprachförderung in der Kita für Kinder mit Sprachauffälligkeiten	2/2025
Bremen	- seit August 2023: 1 Jahr Kita-Pflicht für Kinder mit Sprachförderbedarf; zuvor verpflichtende Sprachtests - besucht das Kind trotz Förderbedarf nicht die Kita, soll das Jugendamt nachhaken	9/2023
Hamburg	- hat verbindliche Vorschule - verbindliche Sprachtests für alle 4 ½-jährigen Kinder - für Kinder mit Sprachförderbedarf beginnt Schulpflicht 1 Jahr früher; Grundschule nimmt das Kind in die Vorschule auf oder lässt sich nachweisen, dass es in der Kita angemeldet ist - Strafen drohen, falls Vorschule/Kita nicht besucht wird - Kita-Kinder mit unterdurchschnittlichen Fähigkeiten erhalten Förderplan: Ergotherapeuten, Logopäden und Sprachlernkräfte kommen vormittags in die Kita und trainieren die Kinder einzeln oder in Kleingruppen	12/2023
Hessen	verpflichtende Sprachtests und obligatorische Förderung von Kindern mit Defiziten	4/2024
Mecklenburg-Vorpommern	keine Vorschul-/Kitapflichtprogramme geplant	5/2024
Niedersachsen	- CDU fordert Kita-Pflicht für Kinder mit mangelnden Sprachkenntnissen ab 5 Jahren - Sprachtests vor der Einschulung und Sprachförderung gibt es hier bereits, könnte aber besser sein	12/2023
Nordrhein-Westfalen	- Verbindliche Sprachtests für alle Kinder vor der Einschulung, um rechtzeitig gezielte Sprachförderung zu veranlassen - Schaffung rechtlicher Grundlagen geplant, um Fördermaßnahmen verbindlich anordnen zu können	9/2024
Rheinland-Pfalz	- neue Grundschulordnung seit 1.8.2024: alle 4-jährigen Kinder müssen an Grundschulen angemeldet werden - Diagnostik für ALLE findet mit 4 ½ Jahren an Schulen statt; bei Sprachdefiziten ist das Kind verpflichtet, ein Jahr lang eine Kita zu besuchen; ein spezielles Sprachförderkonzept greift dann in den Kitas	7/2024
Saarland	- FDP will Einführung von verbindlicher Vorschule für Kinder, die schulpflichtig, aber noch nicht schulfähig sind - Vorschule soll in Grundschulen stattfinden	12/2023

2. Governance von Übergängen

Übergangsregimes in Europa

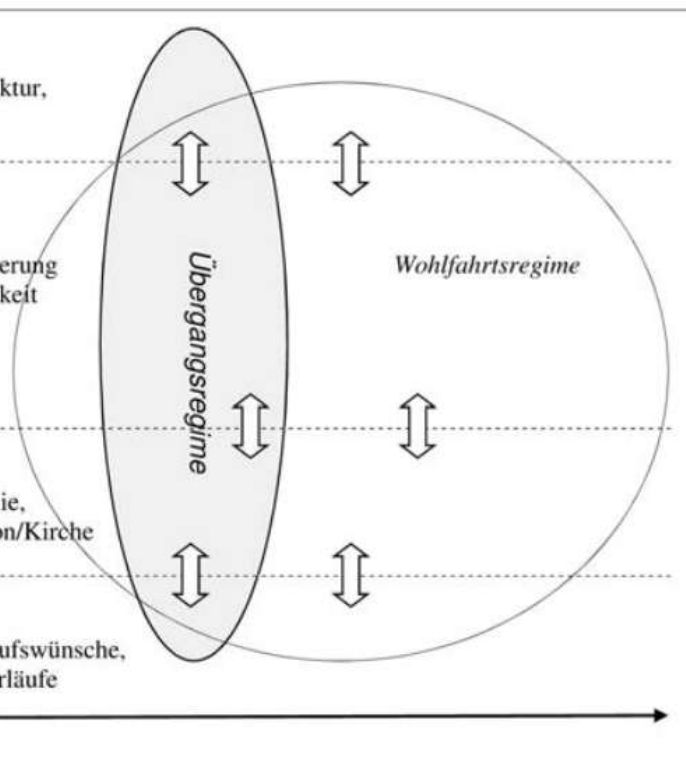


Übergangsregime Kita Grundschule

- **universalistisch:**
~~hohe Durchlässigkeit~~
~~geringe Risiken~~
Allgemeine Fähigkeiten
 - **liberal:**
individuelle Verantwortlichkeit
Arbeitsmarktfähigkeit: basale Kompetenzen
hohe Risiken, Disziplinierung
wenig Unterstützungssysteme
 - **erwerbsarbeitszentriert:**
standardisierter männlicher Lebenslauf
gekoppelt an Erwartungen des selektivem Schulsystem
Risiken bei Abweichung: Fokus auf Defizite
 - **unterinstitutionalisiert:**
~~geringe Institutionalisierung und hohe Risiken~~
- Walther 2013, S. 1103

2. Governance von Übergängen

Übergangsregimes in Europa



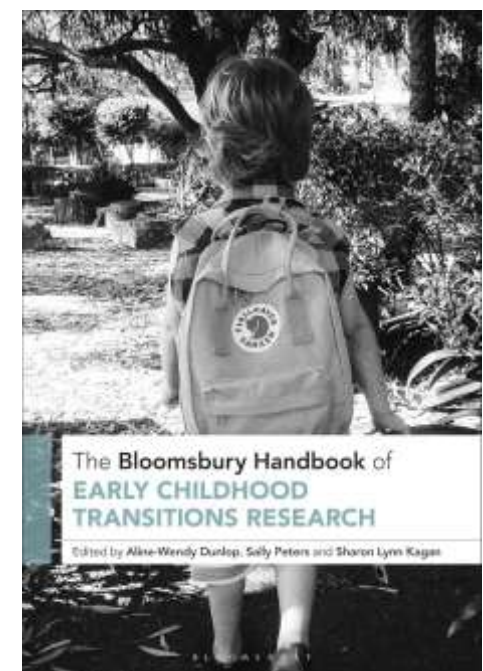
Übergangsregime Kita Grundschule: keine integrierte Politik

- keine Loslösung von standardisierten Lebensläufen
- Strafe statt Partizipation
- keine Beachtung der Diversität
- Steuerung über Selektive Diagnostik
= keine Inklusive Steuerung

**Was wissen wir darüber, wie Übergänge
verständigungsorientiert, partizipativ,
inklusiv und sozial gerecht sowie am Kind
orientiert umgesetzt werden?**

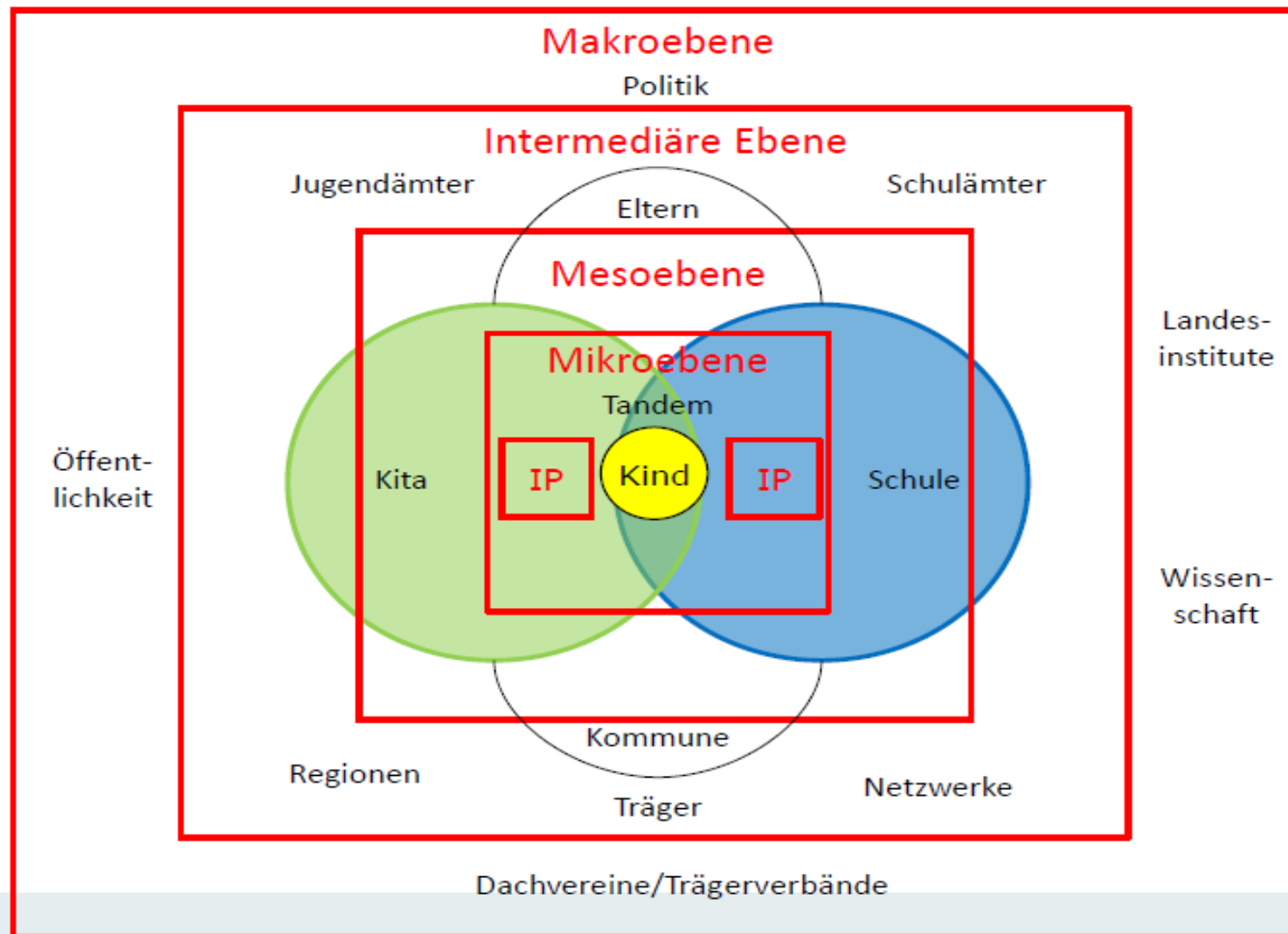
3. Forschungsstand zur Governance von Übergängen

3. Forschungsstand



3. Forschungsstand

Mehrebenenmodell für Transferprozesse (Governanceforschung)

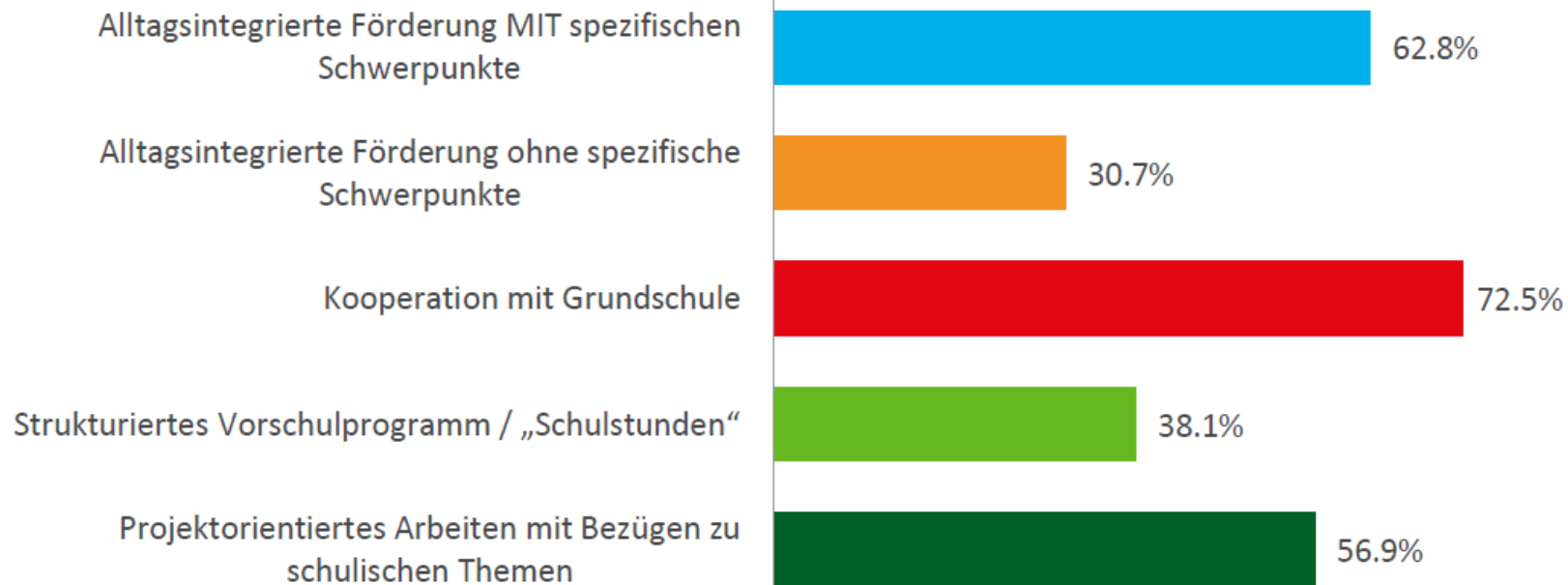


	Kind	Kita	Schule	Eltern	Kom- mune	Weit. Dienste	Bund/ Land	Wissen -schaft
Förderung in der Kita								
Beobachtung in der Kita								
Übergangsbegleitende Zusammenarbeit mit Eltern								
Förderung in der Schule								
Absprachen zwischen Kita und Grundschulen								
Förderung in der Zusammenarbeit mit Schule								
Kinder besuchen die Schule, Lehrer* besuchen Kita								
Gemeinsame Projekte zur Förderung (Schule+Kita)								
Gemeinsame Beobachtung								
Austausch über Kinder, über Beobachtung								
Gemeinsame Fortbildung								
Kooperationsvertrag, Kooperationskalender								
Abstimmung Curricula Kita Grundschule								
Weit. Kooperationen: Schuleingangsuntersuchung								
Übergänge inklusiv gestalten								
Rahmenbedingungen schaffen								
Frühen Zugang zur Kindertagesbetreuung								
Verzahnung Ausbildung								
Empirisches Wissen schaffen								

[illegible]

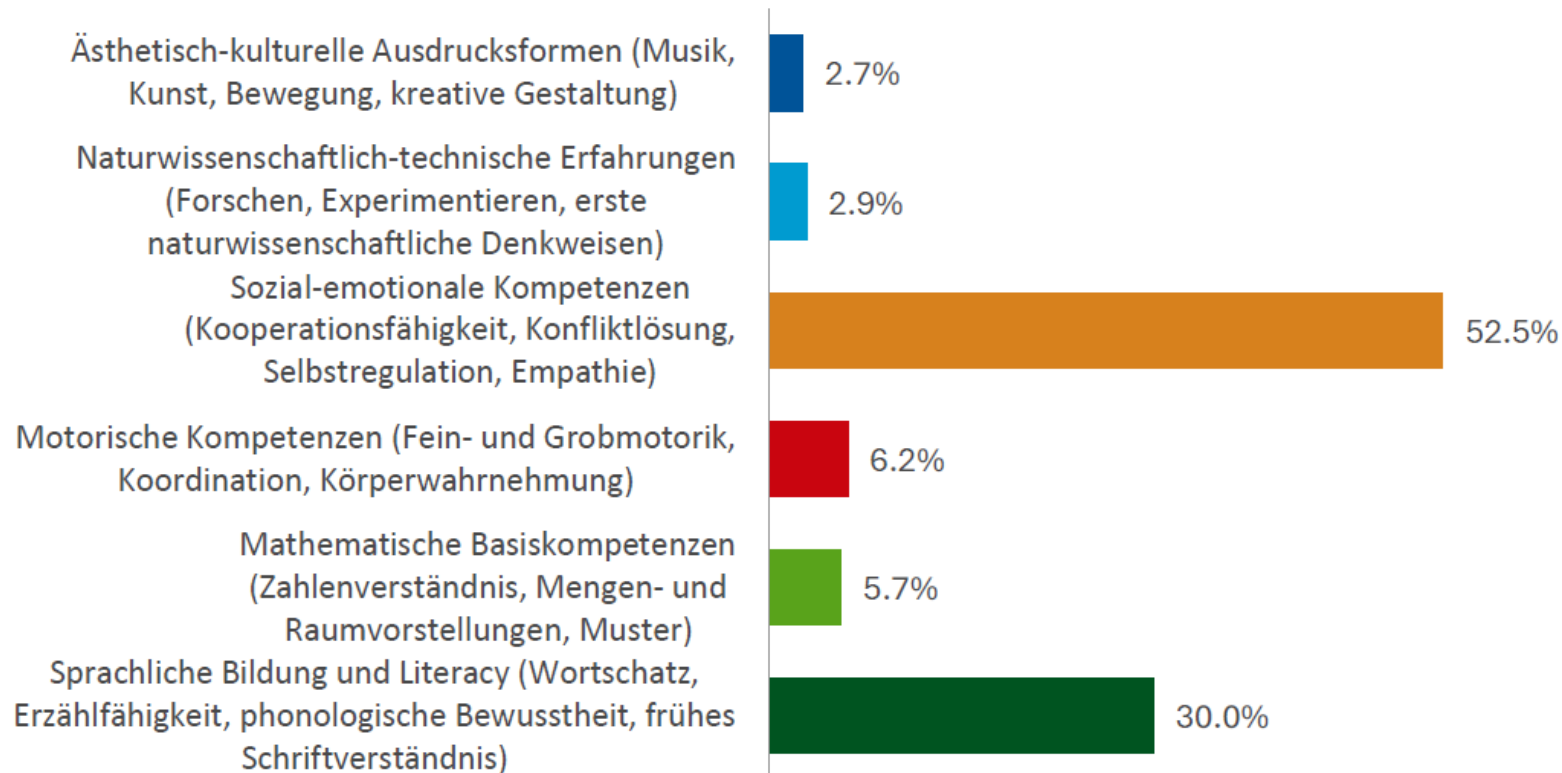
3. Forschungsstand

20. Auf welche Entwicklungs- und Bildungsbereiche legen Sie im letzten Kita-Jahr vor der Einschulung besonderen Wert? *[Mehrfachauswahl möglich – BITTE NENNEN Sie Ihre 3 wichtigsten Aspekte]*

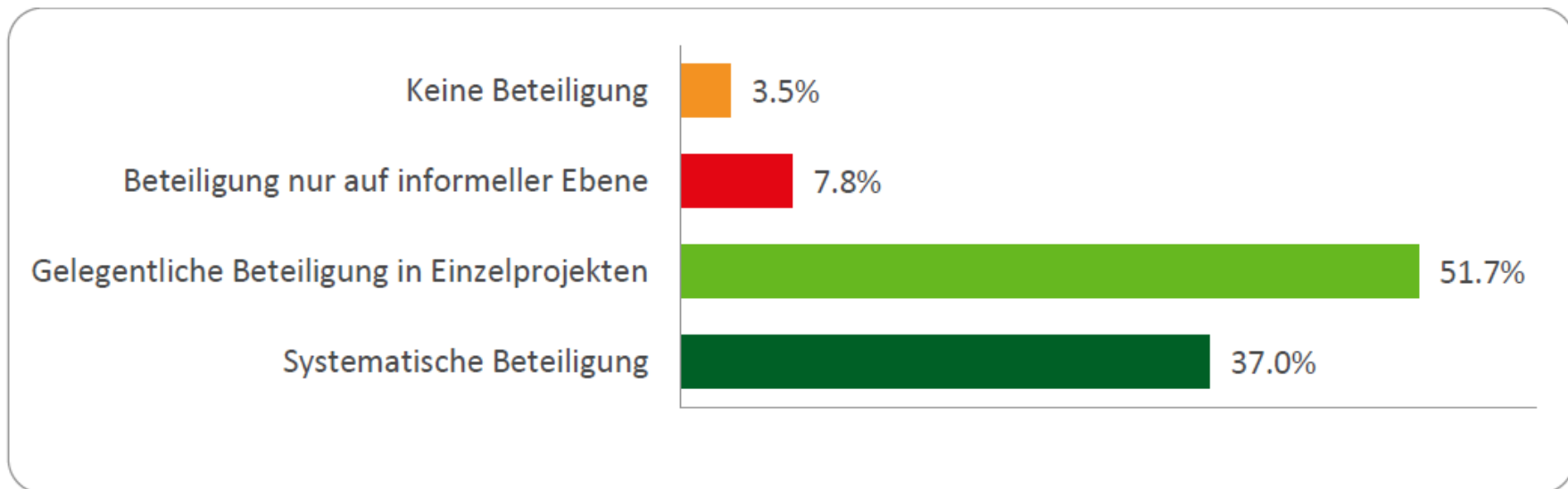


3. Forschungsstand

21. Wenn Sie die vorherige Frage mit „Alltagsintegrierte Förderung MIT spezifischen Schwerpunkten“ beantwortet haben, geben Sie bitte an, auf welche spezifischen Förderbereiche Sie dabei besonderen Wert legen.



22. In welchem Umfang sind Kinder an der Planung der Übergangsaktivität beteiligt?



[illegible]

Studienergebnisse: Beobachtung im Übergang

- Unterschiedliche Kulturen und Verfahren der Beobachtung
- Es gibt kaum Verfahren, die gemeinsam genutzt werden können
- Austausch über die Ergebnisse findet kaum statt (Cloos et al. 2011)
- Beobachtungsverfahren werden kaum zur Anschlussfähigkeit genutzt (Urban et al. 2015)

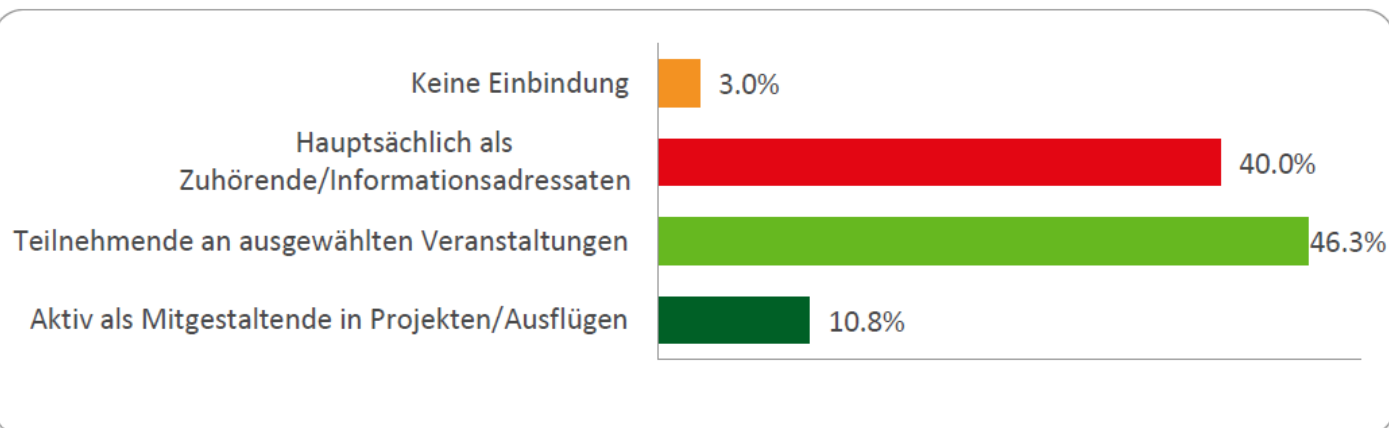
[illegible]

Studienergebnisse: Zusammenarbeit mit Eltern im Übergang

- Eltern wollen an Übergangsgestaltung beteiligt werden (Cloos et al. 2011)
- Sie sind zufrieden mit der Zusammenarbeit mit den Fachkräften, fühlen sich gut informiert über die Zusammenarbeit mit der Schule (84%)
- Zufrieden mit Entwicklungsgesprächen (80%)
- 72% sagen, sie werden an der Gestaltung des Übergang nicht beteiligt
- Einbindung der Familien differiert, ist unter sozioökonomisch benachteiligten Familien geringer ausgeprägt (Wildenger/McIntyre 2011).
- Geringere Passungen und Benachteiligungen von Eltern aus prekären Lebenslagen (Graßhoff et al. 2013)
- Herausforderung Inklusion (Kähnert/Zehbe/Cloos 2022)
- Im Übergang verschärfen sich soziale Ungleichheiten (Cloos 2017)
- Berücksichtigung der Heterogenität soziokultureller Lebensverhältnisse und individueller familiärer Schulvorerfahrungen (Dockett et al. 2011).

3. Forschungsstand

23. In welchem Umfang werden Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in Übergangsangebote und die Vorbereitung des Übergangs von Kita in Grundschule einbezogen?

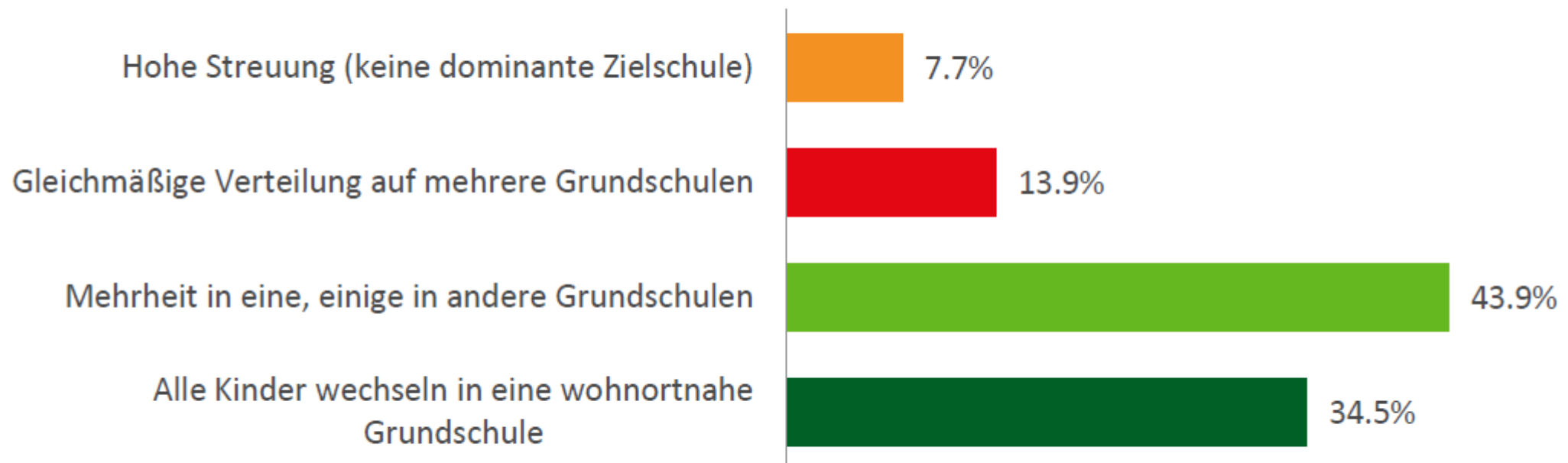


[illegible]

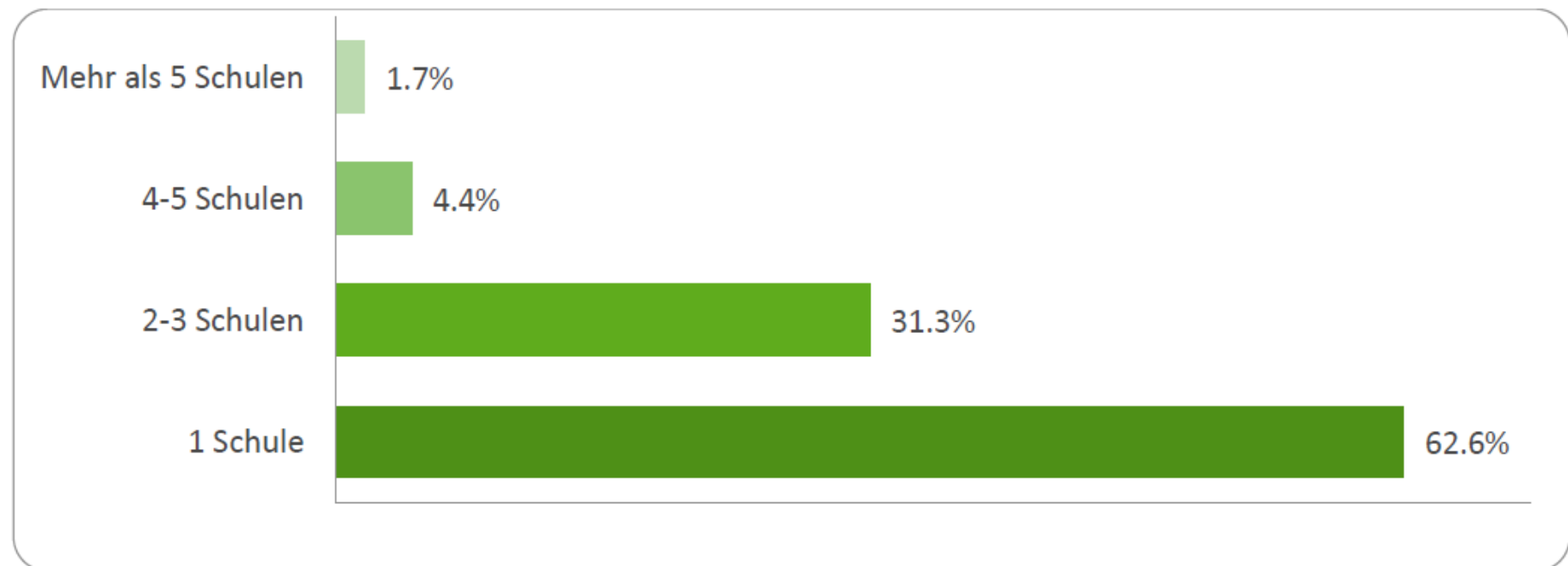
Studienergebnisse: Übergang

- Anschlussfähigkeit ist wenig gegeben, Kooperation von Kita und Grundschule ist weiterhin von Abgrenzung geprägt und auf Einzelengagement beschränkt (Cloos et al. 2013)
- Ein systematisches Übergangsmanagement in den Kommunen fehlt (Cloos et al. 2011)

25. Wie verteilt sich die Einschulung der Kinder ihrer Einrichtung typischerweise?

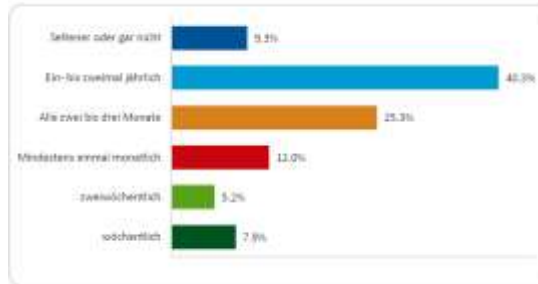


26. Mit wie vielen Grundschulen kooperieren Sie aktiv im Rahmen des Übergangs?



3. Forschungsstand

24. Wie oft finden geplante Kooperationsmaßnahmen mit Grundschule(n) im letzten Kita-Jahr statt?



10

Tab. 8.2: Häufigkeit der Kontakte der Kitas mit Grundschulen (Anteil der Kitas)

Häufigkeit	2007	2012
Wöchentlich	8 %	7 %
1- bis 3-mal im Monat	19 %	21 %
Alle 2–6 Monate	57 %	56 %
Einmal im Jahr	15 %	14 %
Nie	2 %	2 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 718), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 541)

3. Forschungsstand

Tab. 8.5: Bewertung der Zusammenarbeit mit Schulen in Schulnoten
(nach Jugendamtstyp, im Ost-West-Vergleich)

	2007	2012
Ost	2,5	2,6
West	2,9	2,7
Stadt*	3,0	2,8
Landkreis	2,8	2,6
Insgesamt	2,9	2,7

* Signifikante Unterschiede

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 692), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 461)

[illegible]

Kooperations-Kalender



ABC
123

September/Oktober
Elternabend mit Schularzt/-ärztin und Schulleitung, Infos zur Schulanmeldung und zur schulärztlichen Untersuchung



März
Klassenlehrer*in besucht zukünftige Schüler*innen in der Kita



Juni
Spiel-Spaß-Sportfest

September/Oktober
Informationsveranstaltung, die Grundschule Asemissen stellt sich vor



April
Einschulungskonferenz



Juli
Elternabend mit der /dem zukünftigen Klassenlehrer*in



Oktober/November
Schulanmeldung



Mai
Zukünftige Schüler*innen besuchen die Schule



August/September
Einschulung

Februar
Einteilung der Klassen



Mai/Juni
Schulstarterprojekt



Oktober
Pädagogische Fachkräfte besuchen ihre ehemaligen Kinder



3. Forschungsstand

27. Wie ist die Kooperation mit der Grundschule geregelt? Wenn Sie mit mehreren Grundschulen kooperieren, beziehen Sie sich bitte auf die Grundschule, mit der Sie die intensivste Kooperation pflegen.



[illegible]

3. Forschungsstand

Tab. 8.3: Besuch von Kindergartenkindern im letzten Kindergartenjahr in Grundschulen (Anteil der Kitas)

	2007	2012
Nie	5 %	4 %
Einmal im Kindergartenjahr	52 %	38 %
Häufiger als einmal im Kindergartenjahr	43 %	59 %

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 692), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 465, ausschließlich Kitas mit Kindern, die eingeschult werden)

3. Forschungsstand

Tab. 8.4: Anlässe für eine Zusammenarbeit mit Grundschulen (Anteil der Kitas, im Ost-West-Vergleich) (Mehrfachnennungen)

	2007	2012		
	Insgesamt	Ost	West	Insgesamt
Übertritt Kindertageseinrichtung/Schule	86 %	93 %	94 %	94 %
Austausch über die Entwicklung einzelner Kinder*	67 %	81 %	74 %	75 %
Lehrer kommen in Kindertageseinrichtung*	64 %	80 %	67 %	69 %
Gemeinsame Aktivitäten	36 %	55 %	51 %	51 %
Sprachförderung*	46 %	14 %	45 %	40 %
Spracheignungstest*	37 %	9 %	42 %	36 %
Gemeinsame Fortbildungen*	23 %	24 %	31 %	30 %
Gestaltung gemeinsamer Bildungsaufgaben	23 %	26 %	26 %	26 %

* Ost-West-Unterschiede signifikant

Quelle: DJI-Kita-Studie 2007 (n = 1 804), DJI-Kita-Studie 2012 (n = 1 522)

3. Forschungsstand

Tabelle 2: Intensität der Kooperation bei der Übergangsgestaltung aus der Perspektive der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

	Kindertageseinrichtungen				Grundschulen			
	eng	locker	gar nicht	n	eng	locker	gar nicht	n
Gesundheitsamt	32,7	39,7	27,6	1345	70,7	24,6	4,7	1144
<u>Sprachheilh./Logopäd.</u>	36,7	49,0	14,3	1949	17,7	64,3	18,0	1191
Jugendamt	21,7	43,2	35,1	1373	22,9	53,2	23,9	1201
Bibliotheken	25,3	39,8	34,9	1358	26,9	28,2	44,9	1162
Musikschulen	18,2	25,5	56,2	1343	21,2	29,7	49,1	1265
<u>Erz.beratungsstellen</u>	13,3	48,7	37,9	1328	12,5	52,1	35,4	1177
Sozialamt	9,8	28,0	62,2	1317	8,6	40,5	50,9	1151
Sportvereine	9,5	34,6	55,9	1329	27,1	31,9	41,0	1169
Allg. Sozialer Dienst	9,6	23,2	67,2	1314	10,2	30,8	59,0	1146
<u>Kind/Jgdl.psychotherap</u>	6,6	36,2	57,2	1325	9,7	53,1	37,2	1153
Kinderärzte	6,7	50,2	43,2	1367	7,1	54,3	38,6	1176
Andere Fachärzte	2,8	33,0	64,2	1300	4,2	38,1	57,7	1150
Kunstschulen	2,6	12,1	85,3	1295	3,4	13,7	82,9	1118
Heimerziehung	2,2	10,7	87,1	1307	8,5	26,4	65,1	1147
Schulpsycholog. Dienst	1,8	12,2	86,0	1314	10,7	45,5	43,8	1170

Quelle: Eigener Datensatz zur Onlinebefragung aller niedersächsischen Tageseinrichtungen und Grundschulen. 2009 Manning-Chlechowicz, Sitter, Cloos u.a. 2009

Kind

Kita

Schule

Eltern

**Kom-
mune**

Weit. Dienste

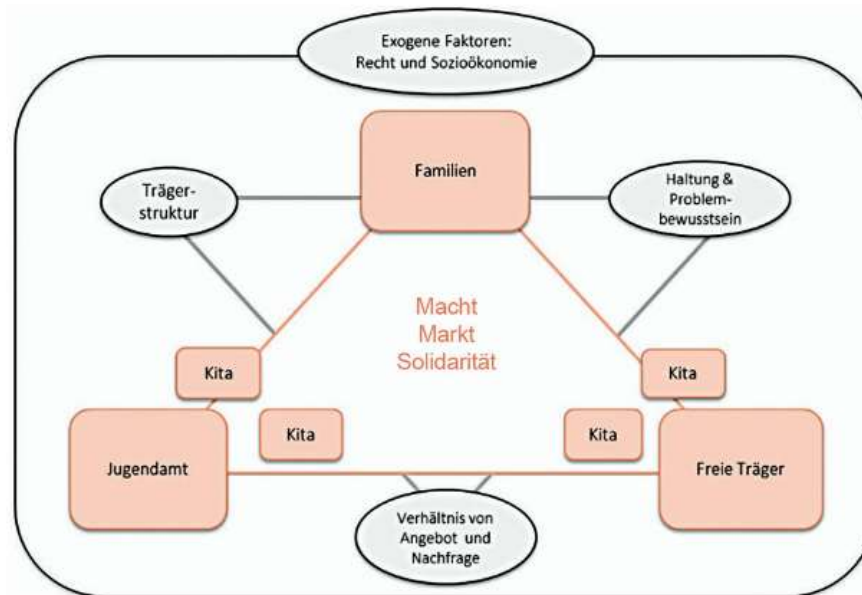
**Bund/
Land**

Wissen -schaft

Früher Zugang zur Kindertagesbetreuung

3. Forschungsstand

Abbildung 29: Mehrebenensystemmodell des kommunalen, frühkindlichen Bildungssystems zur Erklärung von Kita-Segregation



Quelle: Eigene Darstellung

Nora Jehles (2025)
Kita-Segregation
Ausmaß und Ursachen
auf kommunaler
Ebene. Baden-Baden:
Nomos, S. 8, 9

- Kita-Segregation kann weder allein durch mikrosoziales Wahlverhalten von Eltern oder Einrichtungen noch ausschließlich durch makrostrukturelle Zwänge erklärt werden.
- Phänomen aus der Interaktion von Markt-, Macht- und Solidaritätsmechanismen unter spezifischen Rahmenbedingungen hervorgeht.

3. Forschungsstand

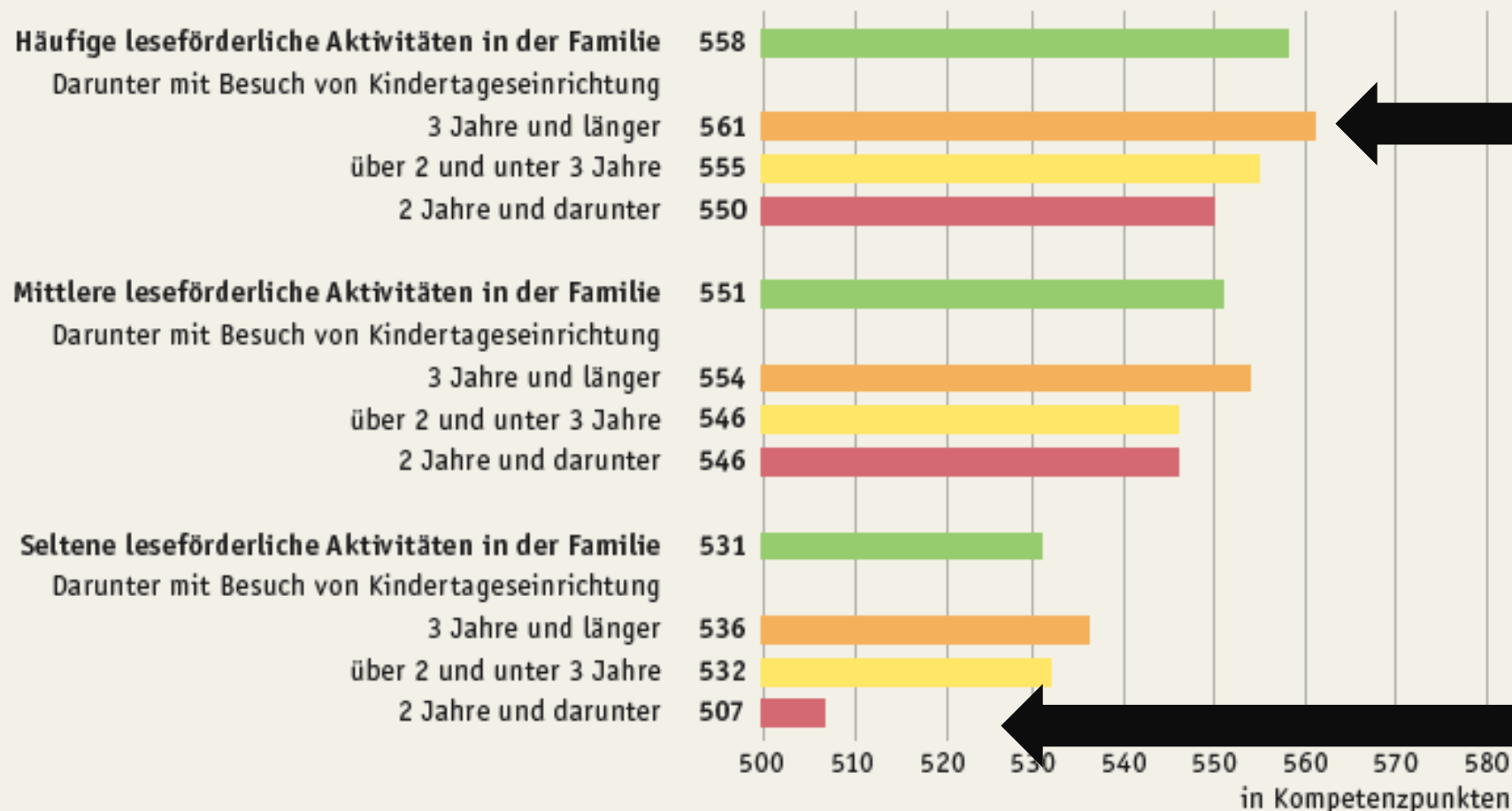
Studienergebnisse: Teilhabe Kitas

- Effekte der Quantität (Umfang der Inanspruchnahme; „Dosis“) haben Wirkung auf die kindliche Entwicklung (Kluczniok et al. 2024, S. 46)
- Der Besuch einer Kindertageseinrichtung hat international gesehen auch langfristige Effekte in Bezug auf den Bildungserfolg (Dietrichso et al. 2020)
- Die Wirksamkeit eines längeren Kita-Besuchs (weniger als 1 Jahr Kita: 51,6% ausgeprägter Sprachförderbedarf; dreijähriger Kitabesuch 13,6% (Heckt/Pohlmann 2020)
- Förderung in Kita und Familie wirken zusammen

Konsequenz: Investitionen in langfristige frühkindlichen Bildung

Kein alleiniger Fokus auf das letzte Kindergartenjahr

Abb. C1-2: Kompetenzen der Viertklässlerinnen und Viertklässler im Lesen 2006 nach familialen leseförderlichen Aktivitäten* vor der Grundschulzeit und nach Dauer des Besuchs von Kindertageseinrichtungen (in Kompetenzpunkten)



* Die Eltern von Viertklässlerinnen und Viertklässlern wurden gefragt, wie häufig sie mit ihrem Kind vor der Einschulung verschiedene leseförderliche Aktivitäten ausgeübt haben.

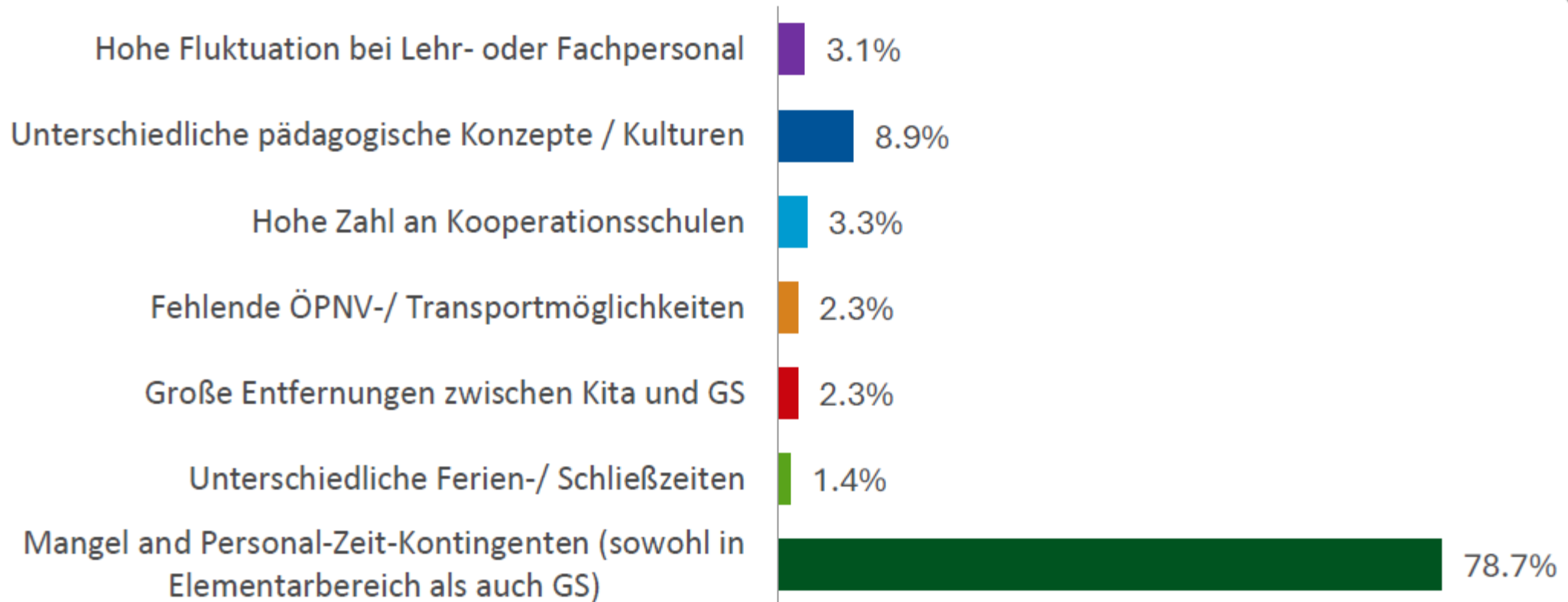
Quelle: IEA, IGLU/PIRLS 2006, eigene Berechnungen

→ Tab. C1-6web

[illegible]

3. Forschungsstand

28. Welche praktischen Hürden sehen Sie als Kitaleitung in der Kooperation mit Grundschulen?



30. Welche Gelingensbedingungen erachten Sie als besonders wichtig für eine erfolgreiche Übergangsgestaltung vom Elementarbereich in die Grundschule? *[Mehrfachauswahl]*



4 ● Das Beispiel Brückenjahr

4. Das Beispiel Brückenjahr

Projekte zur Übergangsgestaltung

- Brückenjahr (2007 bis 2011; Nds.)
- PONTE (2004-2009; 3 Länder)
- TransKiGs (2005-2009; 5 Bundesländer)
- Kindergarten der Zukunft (KIDZ); (2004-2009; Bayern)
- Bildungshaus 3 – 10 (seit 2007; BW)
- Zusammenarbeit Kindertagesstätte und Grundschule (Nds.)
- Zusammenarbeit Kindertagesstätte und Grundschule (SH; 2008-2010)



Kindergarten und Grundschule
unter einem Dach

Zusammenarbeit
Kindertagesstätte und
Grundschule



Niedersachsen. Klar.



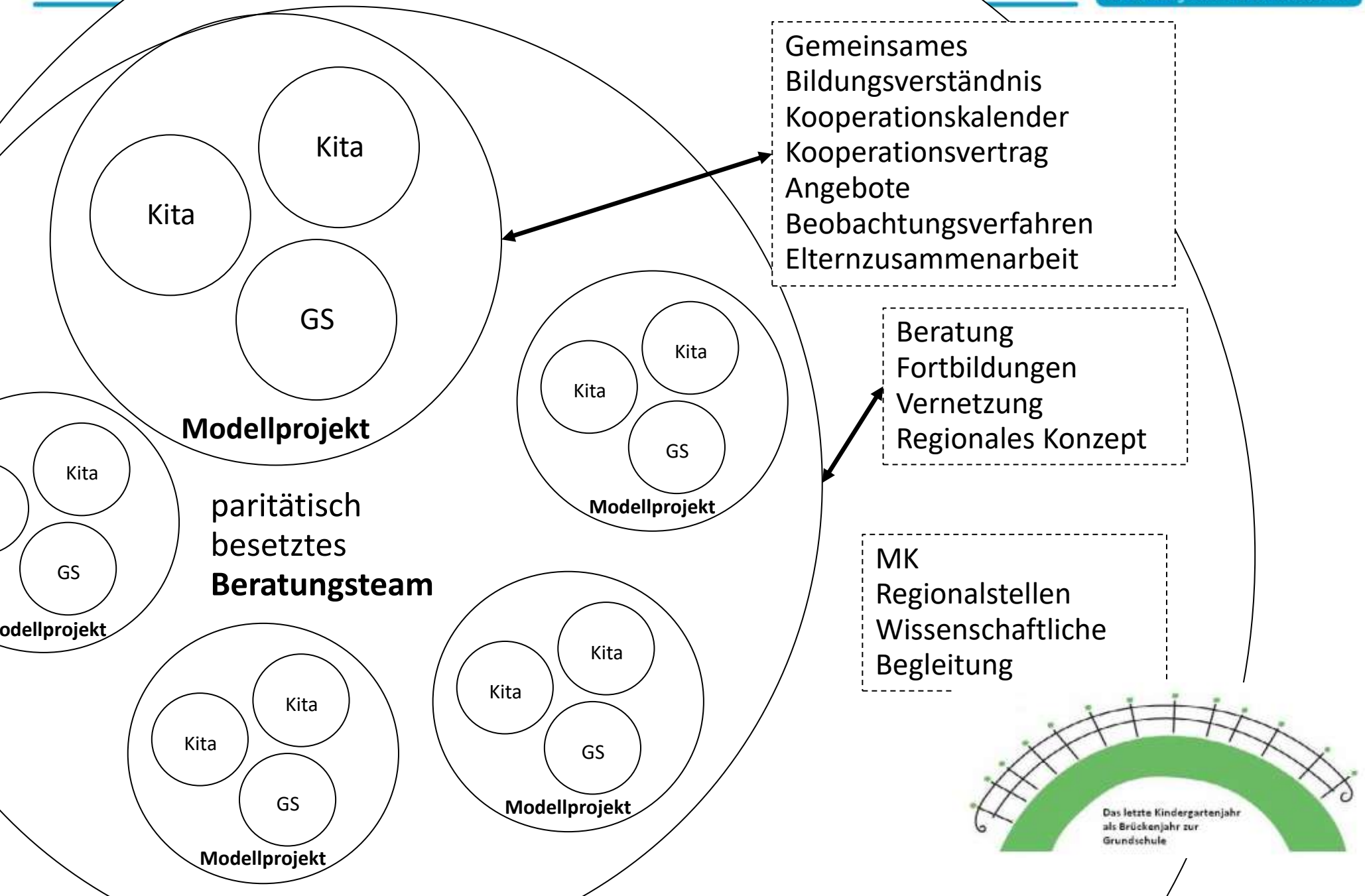
4. Das Beispiel Brückenjahr

Hauptziele des Brückenjahres

- 2007 – 2011
- 2 x 250 Modellprojekte
- 50 Beratungsteams



6 Das Beispiel Brückenjahr



5. Schlussfolgerungen

5. Schlussfolgerungen

- Kein verengtes Übergangsverständnis
- Übergangsgestaltung als komplexes Geschehen begreifen an der viele Ebenen beteiligt sind
- Die Gestaltung des Übergangs in die Grundschule ist eine **bildungspolitisch abzusichernde** Aufgabe
- Konzepte integrierter Übergangspolitik verfolgen
- Aushandlung, Partizipation aller, Flexibilität, Inklusion, Bedürfnisse
- Institutionelle Absicherung durch kommunales Übergangsmanagement
- Reflexive Steuerung
- Den Kindergarten als INKLUSIVEN Ort einer ganzheitlichen Bildung **st**, der auf das Leben und damit auch auf die Schule vorbereitet.
- Zugang für alle Kinder möglichst früh

- Albers, Timm/Lichtblau, Michael (2015): Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion – Normative, theoretische und empirische Perspektiven auf die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/260>
- Amos, Karin (2013): Übergänge und Governance im Bildungssystem. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 912–928.
- Cloos, Peter (2017): Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–205.
- Cloos, Peter/Garbade, Svenja (2024): Kindheitspädagogik, hochschulische Lehre und Diversitätsreflexivität. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden. In: Friederich, Tina/Kaiser, Silke/Rönnau-Böse, Maike/Wadepohl, Heike (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XVIII. Professionalisierung in der Kindheitspädagogik. Freiburg i. Br.: FEL., S. 57–88.
- Cloos, Peter/Göbel, Anika/Gülen, Zehra/Sitter, Miriam (2012): Abschlussbericht zur Evaluation des Landesprojekts „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. Unter Mitarbeit von Yvonne Manning-Chlechowicz. Hildesheim.
- Cloos, Peter/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (2011): Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. In: Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 121–141.
- Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Sitter, Miriam (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 547–567.
- Dietrichso, Jens/Kristiansen, Ida Lykke/Viinholt, Bjørn A. (2020): Universal Preeschool Programms and long-term child outcomes. A systematic Journal of Economic Surveys (2020) Vol. 34, No. 5, pp. 1007–1043, doi: 10.1111/joes.12382
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J. & Schmied, V. (2011). Facilitating children's transition to school from families with complex support needs. Research, Institute for Professional Practice, Learning and Education. Albury: Charles Sturt University.

- Foerster, Frank/Kammermeyer, Gisela (2018): Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York: Waxmann, S. 507-525.
- Graßhoff, Gunther/ Ullrich, Heiner/ Binz, Christine/ Pfaff, Annika/ Schmenger, Sarah (2013). Eltern im Übergangsprozess von dem Kindergarten in die Grundschule, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G./Große, C. (2010): Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? München, S. 133-152.
- Pohl, Axel/Walther, Andreas (2013): Perspektiven einer integrierten Übergangspolitik. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 947–965.
- Urban, Michael/Cloos, Peter/Meser, Kapriel/Objartel, Vanessa/Richter, Annette/Schulz, Marc/Thoms, Sören/Velten, Jenny/Werning, Rolf (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Walther, Andreas (2013): International vergleichen Übergangsforschung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 1091–1114.
- Wildenger, L. & McIntyre, L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. Journal of Child and Family Studies. Vol. 20, No. 4, pp. 387-396.

Memorandum zur Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland

Prof. Dr. Rahel Dreyer

Alice Salomon Hochschule Berlin

<https://orcid.org/0009-0007-8074-3849>

Prof. Dr. Peter Cloos

Universität Hildesheim

<https://orcid.org/0000-0002-7492-3911>

Prof. Dr. Nina Hoglebe

Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Ina Kaul

Universität Kassel



<https://doi.org/10.58123/aliceopen-794>

Dreyer, R., Cloos, P., Hoglebe, N. & Kaul, I.
(2025): Memorandum zur Frühkindlichen
Bildung, Betreuung und Erziehung in
Deutschland. Alice Salomon Hochschule Berlin.
<https://doi.org/10.58123/aliceopen-794>

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt:

Prof. Dr. Peter Cloos – cloosp@uni-hildesheim.de



**Kompetenzzentrum
Frühe Kindheit**
Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim

Aufträge

Kind

von Kitas

**ein gutes Leben
im Jetzt**

ein gelingendes Leben

**ein gutes Leben
in Zukunft**

Familie

**Kindliche
Bedürfnisse**

Wohlbefinden
Pflege
Sicherheit
Bindung
Partizipation
Gleichheit
Gesundheit
Anregung
Ernährung
Vertrauen
Beziehung
Gewaltlosigkeit
Spiel
Anerkennung/
Nicht-Diskriminierung

Bildung

Erziehung

Schutz

Betreuung/

**Interessen-
vertretung**

Sorge

Teilhabe

Beratung

Prävention

Vernetzung

**Allgemeine
Fähigkeiten**

Kritikfähigkeit
Entdeckergeist
Resilienz
Empathie
Emanzipation
Lernmeth.
Übergangs-
kompetenz
Kompetenz
Kreativität
Flexibilität
Reflexivität
Achtsamkeit
Eigeninitiative
Adaptionsfähigkeit
Metakognition

Sprachliche Bildung
und Literacy
BNE
Körper und
Bewegung
Kulturelle Bildung
Demokratie-
bildung
Medien-
bildung
Religion und
Weltanschauung
Alltagsbildung/
Arbeit
MINT Bildung
Sozial-emotionale
Bildung
Sexuelle Bildung
Kognitive Bildung
Leben in
Vielfalt
Inklusion
Frieden

**Bildungs-
bereiche**

**Gesell-
schaft**

Peers

**Fach-
kräfte,
Kita**

**Fähigkeiten
Zukunft**

**Gemein-
wesen**

Wie wollen wir jetzt und in Zukunft leben?

Aufträge

Kind

von Kitas

Basiskompetenzen

**ein gutes Leben
in Zukunft**

**Gesell-
schaft**

**Bildungs-
bereiche**

Bildung

Lernen

Sprachliche Bildung
und Literacy

Kulturelle Bildung

Körper und
Bewegung

MINT Bildung
Sozial-emotionale
Bildung

Kognitive Bildung

Spiel

Empathie

Lernmeth.
Kompetenz

Kreativität

Eigeninitiative

Adaptionsfähigkeit
Metakognition

**Allgemeine
Fähigkeiten**

**Fach-
kräfte,
Kita**

Übergang Schule