

LEUPHANA UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Master-Arbeit:

Untersuchung der Kooperation zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften im Bereich der Transition zwischen dem Elementar- und Primarbereich

An investigation of the cooperation between preschool educators and teachers
regarding the transition from elementary to primary school

Erstprüfer: [REDACTED]

Zweitprüfer: [REDACTED]

Abgabefrist: 20. September 2021
Sommersemester 2021

Lehramt an Grundschulen (M. Ed.)

Sina-Louisa Müller

[REDACTED]
[REDACTED]

Matrikelnummer: [REDACTED]

[REDACTED]

Wiebke Jantzen

[REDACTED]
[REDACTED]

Matrikelnummer: [REDACTED]

[REDACTED]

I Abstract (gemeinsam)

Der Übergang aus der Kindertagesstätte (Kita)¹ in die Grundschule gilt als Veränderungsprozess für angehende Schulkinder sowie deren Erziehungsberechtigte, aber auch für die begleitenden Erzieher*innen und Lehrkräfte. Somit treten Potenziale auf verschiedenen Ebenen hervor. Gelungene Kooperation zwischen den Institutionen Kita und Grundschule kann also einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung und Begleitung des Übergangs leisten. In dieser Master-Arbeit wird daher eine eigene Studie zur ‚Übergangsgestaltung aus der Perspektive von Erzieher*innen‘ näher vorgestellt. Es handelt sich um einen Vergleich verschiedener Institutionen bzgl. ihrer Kooperationssituation, Vorgehensweise und eingesetzten Unterstützungsmaßnahmen. Da die Kooperation aus institutioneller Sicht als Schlüssel zum gelingenden Übergang gilt, werden vorrangig kooperative Situationen zwischen den Fachkräften fokussiert. Die Festlegung dieser Thematik basiert auf dem aktuellen Forschungsstand über die ‚ausbaufähigen‘ Kooperationsbeziehungen zwischen Kitas und Grundschulen. Um durch die eigene Studie einen Einblick in die Praxis zu erlangen, wurden zunächst sechs qualitative Interviews geführt. Aus diesen Erkenntnissen wurde eine quantitative schriftliche Befragung abgeleitet, an der sich 52 Erzieher*innen aus 14 Kitas beteiligten. Besonders interessant ist an den Ergebnissen, dass das Wissen über Kooperationsmöglichkeiten – auch innerhalb von Einrichtungen – unterschiedlich verbreitet ist. Außerdem konnten Schwerpunkte in der Kooperation identifiziert werden und es stellten sich verschiedenste Problematiken (dargestellt in Form einer 5-Punkte-Liste) heraus, an denen angesetzt werden kann, um die Übergangsgestaltung zu optimieren. Zudem wurden erste Erkenntnisse zur Lage/ Region der Kitas, d. h. städtische Kitas im Vergleich zu ländlichen Kitas, gesammelt.

¹ In der gesamten Master-Arbeit werden lediglich Abkürzungen, bspw. von Instituten oder Gesetzestexten, genannt. Sie sind dem Abkürzungsverzeichnis zu entnehmen.

II Inhaltsverzeichnis

I Abstract (gemeinsam)

II Inhaltsverzeichnis

III Abkürzungsverzeichnis

IV Abbildungsverzeichnis

V Tabellenverzeichnis

1 Einleitung (gemeinsam)	1
2 Theoretischer Hintergrund (gemeinsam)	5
2.1 Der ‚Transitionsbegriff‘ (Müller)	5
2.1.1 Entwicklung der Transitionsforschung (Jantzen)	8
2.1.2 Die an der Transition beteiligten Berufsgruppen im Elementar- und Primarbereich (Jantzen).....	10
2.2 Der ‚Kooperationsbegriff‘ (Müller).....	17
2.2.1 Kooperation nach Spieß (Müller)	17
2.2.2 Allgemeine Gelingensfaktoren und Bedingungen erfolgreicher Kooperation (Müller)	18
2.2.3 Kooperationsformen im Kooperationsmodell nach Gräsel et al. (Müller).....	19
2.3 Übergangskooperation (Müller)	20
2.4 Das Potenzial der (Übergangs-) Kooperation (Müller)	23
2.4.1 Herausforderungen der Kooperation zwischen Kita und Grundschule (Müller)	23
2.4.2 Chancen der Kooperation zwischen Kita und Grundschule (Müller)	27
2.5 Das IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (Jantzen)	29
2.5.1 Das Familien-Transitionsmodell nach Cowan (Jantzen).....	30
2.5.2 Der ökopsychologische Ansatz nach Bronfenbrenner (Jantzen).....	31
2.5.3 Das Stressmodell nach Lazarus (Jantzen).....	32
2.5.4 Die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (Jantzen).....	33
2.5.5 Zusammenfassung des IFP-Transitionsmodells in Bezug auf die Einschulung (Jantzen).....	34
2.5.6 Das IFP-Transitionsmodell als ko-konstruktiver Prozess (gemeinsam).....	35
2.6 Aktueller Forschungsstand (gemeinsam)	36
2.7 Zwischenfazit (gemeinsam).....	41

3 Methodisches Vorgehen (gemeinsam)	43
3.1 Fragestellungen und Hypothesen (Jantzen)	43
3.2 Auswahl der Stichprobe und deren Konstrukte (Müller)	47
3.3 Erhebungsmethoden und -instrumente (gemeinsam)	51
3.3.1 Qualitativer Studienteil (Jantzen)	51
3.3.2 Quantitativer Studienteil (Müller)	53
3.4 Auswertungsmethode und Kodierleitfaden des quantitativen Fragebogens (Jantzen)	57
3.5 Statistische Analyse (gemeinsam)	61
3.5.1 Gütekriterien der qualitativen Forschung (Müller)	61
3.5.2 Gütekriterien der quantitativen Forschung (Jantzen)	63
4 Ergebnisse (Jantzen)	68
4.1 Darstellung der Ergebnisse (gemeinsam)	69
4.2 Konkrete Annahmen zu den Forschungsfragen (Jantzen)	87
4.3 Zusammenstellung der Annahmen in Form einer 5-Punkte-Liste (Müller).....	90
5 Diskussion der Ergebnisse (gemeinsam)	92
5.1 Erkenntnisgewinn unter Einbezug der Forschungsfragen (Müller)	95
5.2 Bezug zum theoretischen Hintergrund (Jantzen).....	97
5.3 Grenzen der eigenen Studie – Limitation (Müller)	100
5.4 Handlungsalternativen (Müller).....	102
6 Fazit (gemeinsam)	103
6.1 Praktische Implikationen (Müller)	104
6.2 Ausblick (Jantzen)	106
6.3 Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses (Jantzen).....	108
VI Anhang	I
VII Literaturverzeichnis	LXVIII
VIII Eidesstattliche Erklärung	

III Abkürzungsverzeichnis

BBSR	Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung
BiKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBWF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
DKJS	Deutsch Kinder- und Jugendstiftung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
IFP (-Transitionsmodell)	Staatsinstitut für Frühpädagogik
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KC	Kerncurriculum/ Kerncurricula
Kita	Kindertageseinrichtung
KiTaG	Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LSN	Landesamt für Statistik Niedersachsen
Nds./ nds.	niedersächsisch(e,en,r)
Nds. GVBL	Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt
nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
PISA	Programme for International Student Assessment (dt: Internationale Schulleistungsuntersuchungen)
rlsb	Regionale Landesämter für Schule und Bildung
Schure	Schule und Recht in Niedersachsen
SGB 8	Sozialgesetzbuch
SPSS	Statistical Package für Social Sciences (dt: Statistikpaket für Sozialwissenschaften)
WirKt	Wirkungen von Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule auf Erzieher*innen, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder

IV Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die systemtheoretische Betrachtung der Entwicklungsumwelt nach Bronfenbrenner.....	31
Abbildung 2: Transition als ko-konstruktiver Prozess.....	35
Abbildung 3: Pyramide der Kooperationsniveaus	40
Abbildung 4: Aufgliederung der Forschungsfragen.....	40
Abbildung 5: Ablauf der Erhebung und die Messinstrumente.....	51
Abbildung 6: Konstruktvalidität.....	67
Abbildung 7: Balkendiagramm zur Angabe der persönlichen Schwerpunktsetzung.....	72
Abbildung 8: Tatsächlicher Kooperationskontakt der Erzieher*innen zu Lehrkräften an Grundschulen	79
Abbildung 9: Zusammenwirken der investierten Kooperationszeit und der Gewinnerwartung von Erziehern*innen	79
Abbildung 10: Zufriedenheit der Erzieher*innen mit dem eigenen Zeitkontingent und dem der Lehrkräfte	81
Abbildung 11: Gegenüberstellung zweier Qualitätsmerkmale der Kooperation	82
Abbildung 12: Gegenüberstellung der Einzelitems zu den Kooperationsformen.....	84
Abbildung 13: Untersuchung auf das Antwortverhalten bzgl. des Geschlechts	86
Rückblick zu Abbildung 4: Aufgliederung der Forschungsfragen	87

V Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Alter und Geschlecht in der Stichprobe	49
Tabelle 2: Gruppierung der Probanden*innen aus der quantitativen Befragung	50
Tabelle 3: Übersicht: Gesprächsleitfaden des Interviews	51
Tabelle 4: Zusammensetzung des Fragebogenteils 1	54
Tabelle 5: Zusammensetzung des Fragebogenteils 2	55
Tabelle 6: Beispielhafte Vercodung der Items und Antwortmöglichkeiten.....	58
Tabelle 7: Beispieldarstellung der Item-Vercodung (Ordinale Skala).....	59
Tabelle 8: Beispieldarstellung der Itemvercodung (Nominale Skala)	60
Tabelle 9: Reliabilitätsanalysen	64
Tabelle 10: Legitimation der Items von Skala 1	65
Tabelle 11: Legitimation der Items von Skala 2	65
Tabelle 12: Legitimation der Items von Skala 3	66
Tabelle 13: Variationen der Kooperation zwischen den Trägerschaften	69
Tabelle 14: Mittelwertvergleich von Themenkomplex 5	73
Tabelle 15: Gegenüberstellung der Antworten zur persönlichen Schwerpunktsetzung	73
Tabelle 16: Binomialtest zu Unterthese 1	74
Tabelle 17: Kooperationshäufigkeiten vor und nach dem Übergang.....	75
Tabelle 18: Gegenüberstellung von Elterngesprächen vor und nach dem Übergang	76
Tabelle 19: Verteilung der Antwortmöglichkeiten bei Elterngesprächen.....	77
Tabelle 20: Erkenntnisgewinn aus den Hypothesen und Unterthesen	96
Tabelle 21: Übereinstimmungen und Kontraste zwischen Literatur und Studie	98

1 Einleitung (gemeinsam)

„Wandlung ist notwendig wie die Erneuerung der Blätter im Frühling.“

Diese Aussage – frei nach Vincent van Gogh (1853-1890) – beschreibt den immerwährenden Wandel, dem sich nicht nur die Natur im Verlauf des Jahreszyklus zu stellen hat. Auch in der Gesellschaft muss sich jede Generation fortwährend einem Wandel unterziehen, damit jeder Mensch zu einem Mitglied der Gemeinschaft heranwachsen kann. Der Wandel bringt eine Erneuerung mit sich, also eine Veränderung, die zugleich einer neuen Rolleneinnahme bedarf. Diese Veränderung ist auch für jedes Individuum notwendig, damit sich die Gesellschaft weiterentwickelt – so wie die Natur sich innovativ verändert und innerhalb dieses Kreislaufes der Veränderung immer weiter wächst. Dieses Wachstum der Gesellschaft bzw. die Veränderungsprozesse verlangen Anstrengungen von den Betroffenen. Jeder Umbruch im Sinne einer Veränderung ist demnach eine Herausforderung für das Individuum.

Um es mit den Worten von Charles Dickens (1812-1870) zu sagen: „Auch eine schwere Tür hat nur einen kleinen Schlüssel nötig.“ Die „schwere Tür“ steht an dieser Stelle symbolisch für den Veränderungsprozess, welcher sich in dieser Master-Arbeit auf den Übergang aus der Kita in die Grundschule bezieht. Die Kooperation wird durch das Symbol eines Schlüssels veranschaulicht, wobei es sich vielmehr um einen Schlüsselbund handelt. Jeder Schlüssel stellt dabei eine mögliche Form der Kooperation dar, um die „schwere Tür“ zu öffnen und den intensiven Veränderungsprozess zu durchlaufen. Welcher Schlüssel sich zur gelingenden Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen eignet, wird diese Master-Arbeit herausstellen. Dazu werden sowohl die Literatur als auch der aktuelle Forschungsstand betrachtet und es wird eine Studie durchgeführt, um das Bild des Schlüsselbundes für gelingende Kooperation möglichst genau zu konstruieren.

Der Übergang in das schulische Bildungssystem weist einen herausfordernden Charakter auf, weil insbesondere die kindliche Entwicklung im Vordergrund steht (Buse & Sauerhering, 2018). So kann der Übergang einerseits als „Bruch in der kindlichen Bildungsbiographie“ oder aber als „gleichzeitige Chance und Herausforderung – im Sinne einer motivationalen Kraft“ angesehen werden (ebd.). In diesem Zusammenhang wird aufgeführt, dass sich der Übergang der Kinder von der Kita in die Grundschule als Prozess versteht, an dem vormerklich die Kinder selbst, ihre Erziehungsberechtigten, ihre Erzieher*innen und ihre zukünftigen Grundschullehrkräfte beteiligt sind. Die Beteiligten stehen im Beziehungsdreieck zueinander, wobei das Kind im Mittelpunkt steht (Griebel & Niesel, 2004). Die Personen um das Kind herum nehmen wesentlichen Einfluss und sind gleichermaßen am gelungenen Übergang sowie Aufent-

halt in der neuen Umgebung ‚Schule‘ interessiert (ebd.). Die Fachkräfte unterscheiden sich aber von den Kindern und ihren Erziehungsberechtigten, die den Übergang aktiv bewältigen, da sie diesen beruflich begleiten und gestalten. Für die passiven Begleiter*innen finden keine Veränderungen auf der Identitätsebene statt. Außerdem ist der Übergang für sie nicht durch das Merkmal der Erst- bzw. Einmaligkeit geprägt (ebd.). Aufgrund des besonderen Wechselspiels zwischen den Fachkräften und ihrer gemeinsamen Verantwortung in der Übergangsgestaltung und -begleitung wird in dieser Master-Arbeit vorrangig der kooperative Beitrag von Erziehern*innen und Lehrkräften zur gelingenden Bewältigung des Übergangsprozesses der angehenden Schulkinder und deren Erziehungsberechtigten fokussiert.

Als besonders problematisch erweisen sich die erschwerten Übergangsbedingungen einzelner angehender Schulkinder, wenn diese bspw. durch soziale Disparitäten über nachteilige Voraussetzungen für einen reibungslosen Übergang von der Kita in die Grundschule verfügen. Diese Zielgruppe ist besonders im Sinne der Bildungsbeteiligung auf unterstützende Maßnahmen der Institutionen angewiesen. Zudem ist es eine zentrale Aufgabe der Bildungspolitik, sich um eine Verringerung der sozialen Disparitäten zu bemühen (Müller & Ehmke, 2016). Das Grundgesetz selbst plädiert im Sinne der Chancengleichheit im Bildungswesen darauf, keine Benachteiligungen oder Bevorzugungen vorzunehmen (van Ackeren et al., 2015). Das Angleichen sozialer Voraussetzungen zum Schulstart stellt einen einschlägigen Grund für die Institutionen dar, durch Zusammenarbeit die Übergangsbewältigung bestmöglich zu gestalten. Weiter gefasst steht der Übergang von der Kita in die Grundschule seit einigen Jahren, insbesondere seit dem sog. ‚PISA-Schock²‘, stärker im bildungspolitischen Fokus (Buse & Sauerhering, 2018). Damit geht einher, dass seitdem die frühkindliche Bildung mehr an Bedeutung gewinnt und enge Kooperation zwischen den Institutionen im Übergangsjahr etabliert wurde (ebd.). Zudem stellt die Kooperation selbst einen entscheidenden Faktor der Schulqualität dar. Durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit ergeben sich positive Effekte auf das Schul- und Lernklima, die in der Folge langfristige positive Bedingungen für die Schüler*innen und ihre Schulleistungen bedeuten (Gräsel, 2014). So wirkt sich die Kooperation in der Schuleinstiegsphase effektiv auf die nachfolgenden Leistungen und Lebenschancen der Schüler*innen aus.

Die Kooperation zwischen der Kita und der Grundschule zur Unterstützung des Übergangsprozesses ist durch Gesetze grundlegend vorgesehen. Im Bild des Schlüssels gesprochen,

² PISA-Schock: Den Diskurs entfachende Studienergebnisse aus dem Jahr 2000 über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Seither wird verstärkt die Chancengerechtigkeit gefordert (Fischer, 2007).

nehmen allgemeine und spezifische Gelingensfaktoren³ und Bedingungen Einfluss auf die Nutzung der einzelnen Schlüssel am Schlüsselbund (Kap. 2.2.2; 2.3). Es besteht durch die gesetzliche Verpflichtung zwar eine vage Vorgabe, dass die ‚schwere Tür‘ durchschritten werden muss, aber es gibt keinerlei Hinweise auf die konkrete Vorgehensweise (das ‚Wie‘). Im nds. KitTaG heißt es dazu bspw.:

„Die Tageseinrichtung soll mit solchen Einrichtungen ihres Einzugsbereichs, insbesondere mit den Schulen des Primarbereichs, zusammenarbeiten, deren Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Tageseinrichtung steht.“ (Nds. GVBL 2002, 124)

Auch in allgemeingültiger Form gibt es keine konkreteren Vorgaben in den nds. KC der Grundschulen (bspw. Nds. Kultusministerium, 2017) oder in Form von allgemeinen Konzeptionen der Kitas (Nagel, 2009). Die jeweiligen Institutionen bieten aber unterschiedliche Leitsätze oder interne Konzeptionen, die Kooperation beinhalten können (Anhang 1). Auf Grundlage der angeführten Aspekte wird in dieser Master-Arbeit auf mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung der Kooperationsmöglichkeiten aufmerksam gemacht. Dabei wird sich bspw. auf besondere Voraussetzungen für die Kooperation bezogen sowie auf konkrete Umsetzungsmaßnahmen. Über das Fehlen konkreter Umsetzungsmaßnahmen hinaus gibt das zitierte Gesetz Hinweise auf die Bereiche ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘, die beide Institutionen gemeinsam haben und die daher plausible Kooperationsinhalte darstellen (Kap. 2). Diese Bereiche und der Blick auf die Institutionsebene sollen dabei helfen, den ‚goldenen Schlüssel‘ als effizienteste Kooperationsform innerhalb des Schlüsselbundes ausfindig zu machen.

Über die dargelegten gesetzlichen Handlungsspielräume und die Relevanz für die betroffenen Kinder hinaus ergibt sich ein persönliches Interesse an der Forschung für die eigene beruflich angestrebte Laufbahn. Kooperation kann nicht nur den Übergang der angehenden Schulkinder unterstützen, sondern auch die Lehrkräfte in Form belastungsmindernder Auswirkungen (Mitas, 2017). Außerdem zeigt sich – nicht nur im theoretischen Hintergrund und dem aktuellen Forschungsstand dieser Arbeit –, dass es im Forschungsfeld ‚Transition von der Kita in die Grundschule‘ einige Lücken zu schließen gilt und insgesamt viel Potenzial zur Verbesserung der Kooperationssituation zwischen den beiden Institutionen besteht (Kap. 2.1.2; 2.4).

Die Kooperationsaktivitäten und der Einbezug von Kooperationsstrukturen zwischen Kitas und Grundschulen, die zu einem gelingenden Übergang beitragen, sollen im Verlauf dieser Master-Arbeit thematisiert und in einer Studie untersucht werden. Dabei werden verschiedene

³ Gelingensfaktoren und Bedingungen meinen in dieser Arbeit die Voraussetzungen, die es zu erfüllen gilt, um durch eine gelingende Kooperation zwischen Kita und Grundschule den Übergang zwischen den Institutionen für die Kinder zu erleichtern.

Kitas in Hinblick auf etwaig beeinflussende Rahmenbedingungen (Kap. 3.2) und ihre Kooperationsaktivitäten mit Grundschulen miteinander verglichen. In diesem Zusammenhang werden auch die (Gestaltungs-) Aufgaben der Fachkräfte unter den ihnen dargebotenen Bedingungen beleuchtet. Grundlegend dafür soll im weiteren Verlauf zunächst der theoretische Hintergrund Aufschluss über die zentralen Begrifflichkeiten geben, die dieser Master-Arbeit zugrunde liegen, wie bspw. die Transition nach Wilfried Griebel und Renate Niesel (2018) oder die Kooperation nach Erika Spieß (2004) und ihre Kooperationsformen laut dem Kooperationsmodell nach Cornelia Gräsel et al. (2006). Auch das von Griebel und Niesel entwickelte IFP-Transitionsmodell (2002) ist für diese Arbeit bedeutsam und wird als theoretisches Modell aufgenommen. Dadurch werden Potenziale der Kooperation an der Übergangsgestaltung und -bewältigung zwischen den beiden Einrichtungen dargestellt. Der Begriff des Potenzials umfasst dabei Chancen, aber auch Herausforderungen bzw. Grenzen. Dieser theoriebasierte Teil der Master-Arbeit schließt mit einer Bestandsaufnahme des aktuellen Forschungsstandes ab. Die Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen wurde bisher von wenigen Studien erfasst (Kekeritz, 2019). Insbesondere konnten keine Studien mit Hinweisen zu den in dieser Arbeit einbezogenen Unterschieden zwischen städtischen und ländlichen Kitas (Kap. 2.3) gefunden werden. Insgesamt soll durch diesen Teil der Arbeit die erste von drei Forschungsfragen beantwortet werden: *Welches Potenzial birgt die Kooperation zwischen Erzieher*innen einer Kindertageseinrichtung und Lehrkräften einer Grundschule mit dem Ziel, Lernende im Transitionsprozess vom Elementar- in den Primarbereich zu unterstützen?*

Im methodischen Teil der Arbeit wird eine Studie dargestellt, die aus einem qualitativen Teil und einem darauf aufbauenden quantitativen Teil besteht. Mittels qualitativer Interviews (Anhang 2) wird sich der zweiten Forschungsfragestellung gewidmet: *Wie sieht die Kooperation in der Praxis aus? – Einblicke in die verschiedenen Perspektiven von einer Erzieherin, einer Sozialpädagogin, einer Kindertagesstättenleiterin, einer Übergangsbeauftragten sowie einer Erzieherin mit der Auflage 'Richtlinie Brücke'⁴. Im anknüpfenden Studienteil, welcher mittels quantitativer Fragebögen erhoben wurde, soll die letzte Forschungsfrage Beachtung finden: *Was macht die Kooperation zwischen Erzieher*innen und Lehrkräften zwecks Transition zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule aus der Perspektive niedersächsischer Erzieher*innen aus?* Durch die Studie sollen verschiedene Kitas in Bezug auf ihre Übergangsgestaltung untersucht und miteinander verglichen werden. Das methodische Vorgehen (Kap. 3) wird unter Einbezug der Stichprobenauswahl, der Konstrukte und der Hypothesen*

⁴ Die ‚Richtlinie Brücke‘ ist eine explizite Anstellung einer Person in der Kita, die sich mit dem Übergang von der Kita in die Grundschule – auch ‚Brückenjahr‘ genannt – beschäftigt (rlsb, 2021; Anhang 8.2).

genauer beleuchtet. Hilfsweise wird zur Ergebnisauswertung das Programm SPSS⁵ verwendet. Zudem findet eine statistische Analyse der Werte statt. Anschließend werden die Ergebnisse aufbereitet dargestellt und die Beantwortung der Forschungsfragen vorgenommen. Zusammengefasst werden die Annahmen in Form einer 5-Punkte-Liste für gelingende Kooperation. Anschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse. Diese werden unter anderem limitiert. Insbesondere soll der Erkenntnisgewinn unter Rückbezug des theoretischen Hintergrundes und der Beantwortung der drei Forschungsfragenteile herausgestellt werden. Schlussendlich werden im Fazit praktische Implikationen dargestellt und ein Ausblick gegeben. Abschließend erfolgt eine Reflexion des Forschungs- und Schreibprozesses der Master-Arbeit in Bezug auf die eigene Entwicklung.

2 Theoretischer Hintergrund (gemeinsam)

Im folgenden Kapitel und seinen Unterpunkten sollen die theoretischen Grundlagen dargestellt werden. Dieses Kapitel dient dazu, die Thematik im Allgemeinen mit Hilfe von Definitionen und Gesetzestexten zu fokussieren und dem/der Lesenden einen Einblick in die theoretischen Befunde zu liefern. Im Hinblick auf den Schlüsselbund werden die einzelnen Schlüssel durch Definitionen und Betrachtung ihrer Beschaffenheit konzipiert. Dafür wird sich den Begrifflichkeiten aus dem Titel dieser Master-Arbeit zugewandt: der Transition und dem Elementar- und Primarbereich. Konkreter werden in den Unterkapiteln im Anschluss die Kooperation, die Berufsgruppen des Elementar- und Primarbereiches und ihre Interaktion mit ihren Herausforderungen und Chancen sowie das IFP-Transitionsmodell erläutert. Das Kapitel 2 nimmt sich abschließend dem aktuellen Forschungsstand zur Kooperation zwischen den beiden Institutionen an.

2.1 Der ‚Transitionsbegriff‘ (Müller)

Wie bereits in der Einleitung angeklungen, konzentriert sich diese Master-Arbeit auf den Übergang von der Kita in die Grundschule, dieser wird fachsprachlich auch als ‚Transitionsprozess zwischen dem Elementar- und Primarbereich‘ betitelt. Klaus-Jürgen Tillmann (2013) unterscheidet Übergänge und Transitionen im Allgemeinen wie folgt: Übergänge gelten als in der Bildungsbiographie festgelegte Stationen im Lebenslauf, die Transition dagegen zielt auf die Bedeutungszuschreibung durch das Individuum ab. Die Transition verankert sich als (bedeutsames) Ereignis im individuellen Lebensverlauf und schlägt sich in der Identitätsentwicklung des Individuums nieder (Tillmann, 2013). Der Begriff ‚Transition‘ wird von Griebel und

⁵ Eine Statistik- und Analyse-Software zur Auswertung von Daten.

Niesel (2018) in Bezug auf den Übergang im Bildungssystem weiter konkretisiert und durch einen ‚raumzeitlichen Wechsel‘ zwischen zwei Institutionen definiert. Die individuelle Bewältigung benennen die Autoren als Transition, die sich in einem Prozess vollzieht (Griebel & Niesel, 2018). In Abgrenzung zum Begriff des Übergangs zielt der Begriff Transition umfassender auf die Kontextbezogenheit ab, da neben den eigenen intrapsychischen Prozessen auch die Beziehungen zu anderen Personen umgestaltet werden müssen und zudem neue Bedingungen und Anforderungen bewältigt werden müssen (Cowan, 1991). Die Begrifflichkeit der Transition wird hierbei wörtlich von dem Experten für Transition, Herrn Griebel, und der Diplompsychologin Frau Niesel definiert:

„Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuität auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.“ (Griebel & Niesel, 2018, 37 f.)

Folglich sind Transitionen als Übergänge von einer Lebensphase in eine andere zu verstehen, die diverse Veränderungen mit sich bringen (ebd.). Das Ziel aller Übergänge bleibt dabei identisch: Es gilt, „[...] das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere, ebenso genau definierte hinüberzuführen“ (van Gennep, 1986, 15), wobei sich bei der Grenzüberschreitung das Individuum im Sinne einer Identitätsentwicklung, hervorgerufen durch verschiedenste Erfahrungen und durch die Bewältigung starker Emotionen, wie z. B. Neugier, Vorfreude oder Unsicherheit, verändert (ebd.). Da Anpassung und Bewältigung häufig in kurzer Zeit erfolgen müssen und Lernprozesse dicht aufeinander folgen, kann von einem ‚zügigen Entwicklungsprozess‘ gesprochen werden. Somit können die gestellten Veränderungsanforderungen als Entwicklungsaufgaben bezeichnet werden (Griebel & Niesel, 2004). Transitionen müssen von jeder Generation erneut überwunden werden (Griebel, 2009). Der Vorgang des Wechselns von Lebensphase zu Lebensphase begleitet die Individuen ihr Leben lang (van Gennep 1986). Zudem wird jede Transition von speziellen Handlungen, wie bspw. der Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen, begleitet (ebd.).

Der Begriff Transition wird zusammenfassend „[...] auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern“ (Griebel & Niesel, 2004, 36). Die anstehenden Veränderungen finden auf *individueller, interaktioneller* und *kontextueller* Ebene statt (Griebel & Niesel, 2018). Die *individuelle* Ebene beschäftigt sich mit dem Kind selbst. Der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind bedeutet eine Veränderung der Identität (ebd.). Neu erlernte Kompetenzen oder neue Verhaltensweisen, wie bspw. Selbstständigkeit, zeigen Entwicklungsfortschritte (ebd.). Außerdem ist das Wiedererlangen

von Wohlbefinden in der neuen Umgebung wesentlich für die weitere sozial-kognitive Entwicklung des Schulkindes (Bulkeley & Fabian, 2006). Die *interaktionelle* Ebene bezieht sich auf die Beziehungen, denn während der Transition findet auch auf dieser Ebene eine Veränderung statt (Griebel & Niesel, 2018). Vom Kind muss die Aufnahme neuer Beziehungen, bspw. zur Lehrkraft oder zu neuen Mitschülern*innen, sowie die Neustrukturierung oder gar der Abbruch bisher bestehender Beziehungen, bspw. zu Erziehern*innen, bewältigt werden (ebd.). Zudem muss das Zugehörigkeitsgefühl zu einer neuen Gemeinschaft entwickelt werden (Bulkeley & Fabian, 2006). Auf der *kontextuellen* Ebene geht es um die Entwicklungsaufgaben des Kindes in Bezug auf seine Lebensumwelt (Griebel & Niesel, 2018). Diese Veränderung geht bspw. mit neuen strukturellen Abläufen, pädagogischen Methoden und/ oder einer neuen Lernumgebung einher (ebd.). Bei dieser Entwicklungsaufgabe spielen individuelle Vorerfahrungen und Entwicklungsbedingungen des jeweiligen Kindes eine tragende Rolle (ebd.). Die Bewältigung auf den drei Ebenen verlangt die Auseinandersetzung des Einzelnen mit seinem sozialen System inklusive der gesellschaftlichen Anforderungen und bewirkt, diese Auseinandersetzung als bedeutsame biographische Erfahrung in der Identitätsentwicklung anzusehen (ebd.). An die durch die Veränderungen hervorgerufenen ‚neuen Konfrontationen‘ muss sich das Individuum anpassen, wobei es möglicherweise eine Krise durchläuft, da der Übergangsprozess von Stress und ggf. auch von Ängsten erfüllt ist (Griebel & Niesel, 2004). Zur Bewältigung sind neben den persönlichen Ressourcen bspw. auch die Veränderungsdauer, die Erwünschtheit der Veränderung sowie die Kontrolle über das Geschehen ausschlaggebend (Kap. 2.5.3).

Abschließend sind zwei prägnante Ziele des Transitionsprozesses besonders hervorzuheben: Diese beziehen sich auf eine offene und vertrauensvolle *Kommunikation* sowie die Sicherstellung des *Wohlbefindens* der Kinder während des Übergangs (Kindler & Hackl, 2019). Das Erreichen dieser Ziele bedarf einer gelingenden Übergangskooperation zwischen der Kita und der Grundschule in erster Linie durch Kommunikation. Besondere Betonung findet außerdem die alltägliche Angstfreiheit am Schulanfang in einer neuen Umgebung in Bezug auf das Wohlbefinden. Das Wohlbefinden der eingeschulter Kinder ist zu erkennen, wenn „[...] die Kinder [in die Schule] kommen und gerne [dort] bleiben, [...] keine Angst vor der Schule haben und sich gut auskennen [...]“ (ebd., 39). Weitreichend wird dadurch bspw. bewirkt, dass nach dem Übergang die gestellten Anforderungen an das Kind bewältigt werden können (ebd.). Um die bestmöglichen Voraussetzungen zum Gelingen der Transition und zur Gewährleistung der Ziele zu schaffen, bedarf es (individueller) Hilfsangebote im Zeitraum des Übergangs (ebd.). Der besagte Zeitraum beginnt bereits im letzten Jahr der Kita und zieht sich bis

in das erste Schuljahr. Auf institutioneller Ebene geht es vorrangig um die langfristige Fachkräfte-Professionalisierung und Weiterentwicklung der Einrichtungen sowie ihrer Angebote. Um abschließend die Komplexität an gleichzeitigen Bewältigungsaufgaben während der Transition für die ca. 6-Jährigen und ihre Erziehungsberechtigten zu verdeutlichen, wird eine Liste mit beispielhaft und einschlägigen Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben angeführt, die in diesem Kapitel bereits inhaltlich dargelegt und mit Literatur belegt wurden:

- Identitätsentwicklung
- Bewältigung starker Emotionen
- Kompetenzerwerb
- Aufnahme neuer Beziehungen und Verlust/ Umstrukturierung bisheriger Beziehungen
- Integration verschiedener Lebensumwelten
- Erfüllung der neuen Rollenerwartung als Schulkind
- Erfassung der neuen Strukturen, Abläufe und/ oder Inhalte der neuen Lernumgebung.

Ein Transitionsprozess gilt in Bezug auf die Einschulung laut Griebel und Niesel (2004) dann als erfolgreich, wenn sich das Kind emotional, psychisch, physisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert. Dies sei laut den Autoren*innen dann der Fall, wenn das Individuum sich in seiner neuen Rolle als Schulkind wohlfühlt, die gestellten Aufgaben bewältigen kann und die Bildungsangebote optimal zu nutzen vermag (Griebel & Niesel, 2004). In der Doktorarbeit von Tanja Grotz (2005) wird ein erfolgreicher Transitionsprozess prägnant am Fehlen von Problemen innerhalb des Übergangs identifiziert. Ein weiterer Fokus einer gelungenen Transition wird von Jane Bulkeley und Hilary Fabian (2006) auf das Wohlbefinden in Zusammenhang damit, Lernen zu können, gesetzt. Beide Aspekte bedingen einander und beeinflussen sich dabei gegenseitig. Das Wohlbefinden spielt demnach nicht allein um der positiven Grundbedeutung eine wichtige Rolle, es ist vielmehr der Grundstein der Bildung (ebd.).

2.1.1 Entwicklung der Transitionsforschung (Jantzen)

Im nächsten Schritt soll die von Dickens benannte ‚schwere Tür‘ in den Blick genommen werden. Sie steht in dieser Master-Arbeit sinnbildlich für den Übertritt von einem Lebensabschnitt, über die Schwelle einer unsichtbaren Tür, zum nächsten – demnach ist sie Sinnbild für die Transition zwischen der Kita und der Grundschule. Die historische Beschaffenheit dieser ‚Tür‘ wird in diesem Unterkapitel betrachtet.

Bereits in der Antike wurden Übergänge und damit verbundene Wandlungsprozesse in der philosophischen Forschung dargelegt, bspw. wurde der menschliche Lebenslauf durch den altgriechischen Lyriker Solon um 600 v. Chr. in bestimmte Altersspannen und Jahresabschnit-

te im Sinne eines ‚Stufenkonzepts des Übergangs‘ untergliedert (Wörz, 2004). Anfang des 20. Jahrhunderts nahm Arnold van Gennep (1909) eine Systematisierung des Übergangsprozesses vor, die 1986 auch in Deutschland veröffentlicht wurde. Sie weisen eine dreiphasige Struktur zur Bewältigung von Krisen oder Stress auf: zunächst wird die ‚Trennung‘ vom ‚Schwell- bzw. Umwandlungsritus‘ abgelöst und schlussendlich erfolgt die ‚Angliederung‘ (van Gennep, 1986). Es wurde damit festgestellt, dass Übergänge im Lebenslauf mit unterschiedlichen Anforderungen in verschiedenen Altersphasen zusammenhängen und einer gewissen Strukturierung bedürfen (Olbrich, 1990). Ergänzend dazu stellte sich die Wichtigkeit der Unterstützung durch Gleichaltrige und das Umfeld heraus und das Feld der Übergangsforschung wurde auf die ‚soziale Reguliertheit‘ ausgeweitet (ebd.). In Anlehnung an das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson begriff Anselm L. Strauss den Übergang als ‚soziales Wechselspiel‘ zwischen den institutionalisierten Normen und dem Verhalten von Personen (Wörz, 2004). Der Fokus ist dabei vorrangig auf die sozialen Beziehungen im Übergangsprozess gerichtet. Außerdem ist die Erkenntnis von hoher Bedeutung, dass individuelle Prägungen im Übergangsprozess wahrgenommen werden. Im Jahr 1987 entstand der ‚Transitionsbegriff‘. Die Komplexität des Übergangsprozesses galt aus Sicht der Krisenpsychologie als unzureichend ausgeführt, sodass sich in einer Neuerung verstärkt der Individualität auf familiärer und kontextueller Ebene angenommen wurde (ebd.). Der Übergangsprozess wurde laut dem Soziologen Norbert Elias um ein ‚Beziehungsgeflecht‘ ergänzt. Grund dafür ist die Beteiligung und Unterstützung sowie Einflussnahme mehrerer Personen auf den Übergang eines Einzelnen (Elias, 2001). In Anlehnung an diese Theorie kann nach einem Übergang innerhalb eines sich verändernden sozialen Kontextes auf Wirkungen auf neue, aber auch bereits bestehender Beziehungen geschlossen werden (Wörz, 2004). Außerdem wird im Übergangsprozess starker Einfluss auf die Identitätsentwicklung genommen (ebd.).

Die aufgezeigte Entwicklung des Transitionsbegriffes bezieht sich auch heute noch auf den etablierten Transitionsansatz (bspw. nach Griebel & Niesel, 2018). Dieser berücksichtigt sowohl die individuellen Lebensbedingungen als auch die sozialen Rahmenbedingungen. So ist es im gesellschaftlichen Wandel die Aufgabe der Fachkräfte, kontextbezogene Bedingungen einzubeziehen, um allen Individuen einen gelingenden Übergang zu ermöglichen. Die dafür notwendige Kooperation zwischen Erziehern*innen und Grundschullehrkräften wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher dargestellt.

2.1.2 Die an der Transition beteiligten Berufsgruppen im Elementar- und Primarbereich (Jantzen)

Diese Master-Arbeit stellt den Übergang eines Kindergartenkindes in die Grundschule in den Mittelpunkt und bezieht daher die damit verbundenen, passiv beteiligten Berufsgruppen innerhalb der Institutionen ein. In diesem Unterkapitel werden der Elementar- und Primarbereich grundlegend theoretisch und gesetzlich konkretisiert. Die Kita ist hierbei qua Definition dem Elementarbereich zuzuschreiben, da dieser die frühkindliche Bildung vor Einsetzen der Schulpflicht umfasst. Der Elementarbereich wird hierbei von Erzieher*innen vertreten, die in Kitas als Gruppenleitungen arbeiten. Zu ihnen zählen zusätzlich auch Sozialassistenten*innen und Kita-Leitungen, die einen vergleichsweise kleinen Anteil ausmachen, an dieser Stelle aber der Vollständigkeit halber Erwähnung finden. Im Primarbereich werden diejenigen Lehrkräfte fokussiert, die eine erste Klasse leiten oder Erfahrungen in diesem Bereich haben. Auch Schulleitungen sind für den Kooperationsprozess an ihren Grundschulen verantwortlich. Im Folgenden werden die Berufsgruppen der Erzieher*innen und der Grundschullehrkräfte genauer definiert, da ausschließlich sie im Besitz des Schlüsselbundes sind, der den Übergang ermöglicht. Außerdem wird auf institutionelle Merkmale und Vorgaben eingegangen.

Der Beruf der Erzieher*innen ist den sozialpädagogischen Berufen zuzuschreiben, in welchem diese eine „[...] gesellschaftlich bedeutsame Erwerbsarbeit [...]“ (Rudow, 2017, 13) in Form einer Humandienstleistung ausüben (ebd.). Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) ist diese Dienstleistung im § 1 in den Absätzen 1 bis 3 festgeschrieben und besagt, dass Heranwachsende in ihrer eigenen und sozialen Entwicklung unterstützt werden müssen, ebenso ihre Erziehungsberechtigten (§1 Abs. 3 SGB 8). Des Weiteren sollen Erzieher*innen Heranwachsende vor Gefahren für ihr Wohl schützen und „[...] dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen“ (ebd.). Um diesen gesetzlichen Grundsätzen normgerecht zu entsprechen, wurde das Berufsprofil von Erzieher*innen von der Bundesagentur für Arbeit mit folgenden Anforderungen versehen: Verantwortungsbewusstsein, Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, psychische Stabilität und Beobachtungsgenauigkeit (Bundesagentur für Arbeit, 2021a). In Anlehnung an den Berufstyp eines Aus- bzw. Weiterbildungsberufes muss zusätzlich zu den Anforderungen an die Persönlichkeit eines*r Erziehers*in zwei bis sechs Jahre in Voll- oder Teilzeit eine Fachschule, eine Fachakademie oder ein Berufskolleg in Verbindung mit einem Praktikumsbetrieb besucht werden (ebd.). Nach Abschluss der Ausbildung stehen den Erzieher*innen verschiedene Arbeitsfelder zur Verfügung. In dieser Master-Arbeit geht es jedoch ausschließlich um das Arbeitsfeld

in einer Kita, in der Kinder von drei bis sechs Jahren in einer Gruppe betreut, erzogen und gefördert werden. Die Trägerschaft der Kita bleibt hierbei zweitrangig, da sich dadurch zwar die Konzeptionen differenzieren, jedoch nicht die in diesem Kapitel aufgeführten formalen Regelungen. Im Allgemeinen sind Kitas als institutionalisiertes und soziales Gebilde zu verstehen, die sowohl den Prozess des Organisierens als auch ein organisiertes soziales System von Individuen in sich vereinen (Rudow, 2017). Damit ist die Kita als soziale Organisation zu titulieren, die daran zu erkennen ist, dass sie der Gesellschaft als System offensteht, über einen langfristigen Zeitraum besteht, ein klares Ziel verfolgt, sich aus verschiedenen Personen (-gruppen) zusammensetzt sowie eine hierarchische Struktur von Verantwortung und Kompetenz aufweist (ebd.). Erzieher*innen sind demzufolge als Organisationsmitglieder zu verstehen, die in einem dynamischen Gebilde dazu beitragen, dass den bestehenden Anforderungen an den Beruf Genüge getan wird und sich die Organisation zudem von innen heraus verbessert (ebd.). Obgleich es sich bei der Kita um eine Organisation handelt, ist sie übergeordnet dennoch als Institution zu verstehen. Daher wird sie im weiteren Verlauf der Master-Arbeit auch als solche betitelt. Unabhängig von der Struktur und der Verortung einer Kita sind die Berufsziele der Erzieher*innen in Kitas ähnlich, da es sich hierbei um Grundsätze für alle Länder handelt, die 2004 von der Kultusministerkonferenz festgehalten wurden (Hellfritsch, 2009). Es geht dabei nicht primär darum, dass Kinder sich Wissen aneignen, sondern vielmehr darum, dass sie grundlegende und übergreifende Lernfähigkeiten erlangen (ebd.). Abschließend soll die gesellschaftliche Stellung des Berufes dargestellt werden. Bei einer Internetrecherche zur Thematik ‚Erzieher*innen und ihre gesellschaftliche Stellung‘ ist auffällig, dass vorwiegend Ergebnisse ausgegeben werden, die Forderungen nach einer Verbesserung des Arbeitsfelds der Erzieher*innen beinhalten. Als Grund für diese Forderung wird bspw. von der GEW (2014) eine zu geringe Bezahlung im Vergleich zu anderen sozialen Berufen mit einer ähnlichen Altersgruppe angegeben. Auch die BpB (2018) begründet einen Reformbedarf in diesem Beruf mit einer Stigmatisierung der Arbeit in der Kita als ‚reinen Frauenberuf‘, der noch nicht zeitgemäß überarbeitet wurde. Darüber hinaus steht die Aus- und Weiterbildung von Erziehern*innen in der Kritik, denn auf der einen Seite soll in Deutschland auf Grundlage des Fachkräftemangels der Einstieg in den Beruf erleichtert werden, auf der anderen Seite wird damit gleichzeitig die Wertigkeit des Berufes innerhalb der Gesellschaft geschmälert (Textor & Bostelmann, 2003). Diese Beispiele zeigen auf, dass sich die Gesellschaft seit zwanzig Jahren bis heute mit der Thematik und der Stellung dieses Berufes in der Gesellschaft auseinandersetzt. Deutschland ist gerade im Vergleich zu anderen Ländern, wie bspw. Frankreich, nicht dazu übergegangen, den Erzieher*innenberuf im Elementarbereich an die Konditionen

der Grundschullehrkräfte anzugleichen, obgleich diese Forderung seit Jahren im Raum steht (ebd.).

Der Beruf der Grundschullehrkraft befindet sich innerhalb des Bildungssystems und ist in den Primarbereich einzuordnen (Röbe et al., 2019). Der Beruf ist mit einer institutionsgebundenen Bedeutung versehen. Die Grundschule ist dabei als eine pädagogische Institution zu verstehen, die einen gesellschaftlichen Auftrag verfolgt. Dieser Auftrag der Gesellschaft ist zugleich als Bildungs- und als Erziehungsauftrag zu verstehen, dem sich alle Lehrkräfte zu verschreiben haben (ebd.). Das Bildungswesen ist hierbei mit einer Doppelfunktion betraut. Zum einen hat es bspw. die Aufgabe, die Lernenden bzgl. ihrer Berufsfähigkeit sowie der individuellen Lebensplanung handlungsfähig zu machen. Zum anderen ist das Bildungswesen der Gesellschaft in Bezug auf die gesellschaftlichen Funktionen der Enkulturation, der Qualifikation, der Allokation und der Legitimation in Verbindung mit der Integration junger Menschen in die gesellschaftliche Struktur verpflichtet (ebd.). In diesem Sinne sind die Lehrkräfte nach dem NSchG §51 Abs. 1 dazu verpflichtet, „[...] in eigener pädagogischer Verantwortung [...]“ (NSchG §51 Abs.1) zu unterrichten und zu erziehen und sich dabei stets „[...] an Rechts- und Verwaltungsvorschriften, Entscheidungen der Schulleiterin oder des Schulleiters, [...] Beschlüsse der Konferenzen und deren Ausschüsse [...] sowie an Anordnungen der Schulaufsicht [...]“ (ebd.) zu halten. Dabei stehen die Grundschullehrkräfte „[...] an den öffentlichen Schulen [...] in einem unmittelbaren Dienstverhältnis zum Land“ (NSchG §51 Abs. 2). Das Berufsprofil der Bundesagentur für Arbeit beschreibt die Anforderungen an Lehrkräfte im Allgemeinen damit, dass fachpraktische und fachtheoretische Inhalte vermittelt werden können (Bundesagentur für Arbeit, 2021b). In diesem Zusammenhang müssen der Schulstoff aufbereitet und geplant sowie die zur Verfügung stehenden Lernmittel und Unterrichtsmaterialien sinnvoll eingebracht werden (ebd.). Ebenfalls im Berufsprofil festgeschrieben ist die Fähigkeit des Anleitens von Lernenden, damit sie eigene Lösungswege finden. Auch die Korrektur von Hausaufgaben und Klassenarbeiten sowie die Elternarbeit sind wichtiger Bestandteil des Lehrkraftberufs (ebd.). Um den Beruf der Grundschullehrkraft zu ergreifen, ist ein Master-Abschluss an einer Universität oder gleichwertigen wissenschaftlichen Hochschule vonnöten, der auf das Grundschullehramt ausgerichtet ist. Aktuell werden dabei Bachelor- und Masterstudiengänge, die auch Praktika enthalten, mit einem anschließenden Vorbereitungsdienst verbunden (Röbe et al., 2019). Der Vorbereitungsdienst variiert in seiner Dauer dabei je nach Bundesland – in Niedersachsen sind es achtzehn Monate (ebd.). Durch den theoretischen Wissenszuwachs innerhalb des Studiums gepaart mit den praktischen Erfahrungen aus den Praktika wird die Professionalität der

Lehrkraft aus- und weitergebildet. Um diese Professionalität zu erlangen, ist es unerlässlich, Professionswissen, pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen zusammen mit Werthaltungen, motivationalen Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten in der Rolle der Lehrkraft zu vereinen (Zierer, 2019). Der Beruf der Lehrkraft ist im Gegensatz zu anderen Berufen gesellschaftlich sehr präsent und öffentlich (Werl, 2009). Jeder in Deutschland Aufgewachsene ist zwangsläufig in der Schulzeit mit Lehrkräften in Berührung gekommen und konnte sich ein subjektives Bild von der Berufsgruppe machen. Oft ist dieses Bild negativ besetzt und einem Extrem zuzuordnen. Entweder ist die Lehrkraft zu autoritär und streng oder zu nachsichtig (ebd.). Zusätzlich wird Lehrkräften oft nachgesagt, ihr Beruf sei geprägt von wenig aktiver Arbeitszeit und langen Ferien. In diesem Zusammenhang wird die Lehrkraft häufig als ‚faul‘ tituliert (ebd.). In den letzten fünfzehn Jahren wurden, dem negativ besetzten Image dieses Berufes zum Trotz, Reformen in der deutschen Lehrerbildung durchgesetzt, die sich auch den neuen Anforderungen des Lehrberufes, wie bspw. der Thematik der Inklusion, zuwenden (Syring & Weiß, 2019). Das Image dieses Berufes erfährt unter anderem wegen jüngster Reformen und den Bemühungen der Politik, den Beruf attraktiv zu gestalten, um dem Lehrkraftmangel entgegenzuwirken, eine Verbesserung (ebd.).

Sowohl die institutionelle Kindertagesbetreuung als auch die schulische Bildung orientieren sich an dem Ziel, dass die Kinder Autonomie erlangen, wobei beide Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs mit ihren separaten Berufsgruppen verschiedene Herangehensweisen zur Erreichung dieses Zieles aufweisen (Griebel & Niesel, 2018). Das primäre Ziel der Kitas wird von der Kultusministerkonferenz mit den Schlagworten Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder festgeschrieben (2004), die nach §64 des NSchG das sechste Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Das KiTaG bindet die Fachkräfte des Elementarbereiches nach §3 Absatz 6 an eine Zusammenarbeit mit den Grundschulen des entsprechenden Einzugsgebietes. Die Grundschulen sind ihrerseits nach dem NSchG mit den Klassenstufen eins bis vier nach §5 Absatz 3 der Schulform des Primarbereichs zuzuordnen. Darüber hinaus sind die Grundschulen nach dem NSchG §7 s ihrerseits dazu verpflichtet, mit den Kitas zusammenzuarbeiten. Es liegt demzufolge sowohl von Seiten des Elementar- als auch des Primarbereiches eine gesetzliche Grundlage zur gemeinsamen Kooperation vor. Beide Berufsgruppen verbindet das Ziel, den angehenden Schulkindern den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich zu erleichtern. Das Kind und seine Erziehungsberechtigten stehen hierbei als aktive Personen im Mittelpunkt des Übergangsprozesses, da diese vor der Aufgabe stehen, einen Rollenwechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind zu vollziehen – auch den Erziehungsberechtigten steht

in diesem Zusammenhang ein Rollenwechsel bevor (Griebel & Niesel, 2018). Diese Arbeit betrachtet jedoch vorwiegend die passiven Akteure*innen genauer, die diesen Rollenwechsel selbst nicht vollziehen, aber sich als begleitendes Personal der institutionellen Prozessgestaltung und -begleitung annehmen. Ausschließlich die passiven Akteure*innen sind in Besitz des Schlüsselbundes, um die ‚schwere Tür‘ zu öffnen und den aktiven Akteuren*innen den Übergang zu ermöglichen.

Mit den ‚passiven Akteuren*innen‘ ist das pädagogische Personal der Institutionen Kita und Grundschule gemeint, welches unterschiedliche Bildungsaufträge verfolgt. Diese gilt es, fachlich und pädagogisch zwischen den Berufsgruppen der beiden Institutionen abzustimmen (Gold & Dubowy, 2013). Beide Institutionen sollten den Anspruch haben, sowohl einen Neuanfang als auch einen Anschluss zu schaffen, indem zum einen „[...] neue Entwicklungs- und Lernimpulse gesetzt und neue Erfahrungen ermöglicht werden“ (Diskowski et al., 2006, 22). Zum anderen sollen bestehende Entwicklungs- und Lernprozesse fortgeführt werden und einen Anschluss an bereits existentes Wissen über bspw. Vorgehensweisen schaffen (ebd.). Trotz des Bestrebens nach Anschluss zwischen den Institutionen sind beide als eigenständige Organisationen wahrzunehmen, die voneinander abgegrenzt werden müssen. Ein prägnanter Unterschied ist der in Artikel 7 des Grundgesetzes dargestellte staatliche Bildungsauftrag, welcher „[d]as gesamte Schulwesen [...] unter [die] Aufsicht des Staates [...]“ (§7 Abs. 1 GG) stellt. Damit obliegt es verfassungsrechtlich den Ländern, im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung (§2 Abs. 1 GG) und des Gleichheitsgrundsatzes (§3 Abs. 1 GG), eine schulische Bildung für alle Menschen zu garantieren. Dies wird durch die Schulpflicht umgesetzt, die in Deutschland herrscht. Im Gegensatz dazu existiert im Elementarbereich in Deutschland keine Pflicht zum Besuch einer Kita. Zwar gibt es das Recht auf eine Förderung in Kitas (§24 Abs. 3 SGB 8), dieses besteht jedoch auf Basis der Freiwilligkeit. Durchschnittlich machen laut dem Statistischen Bundesamt (2020) 93% der drei- bis sechsjährigen Kinder in Deutschland von diesem Angebot Gebrauch, obgleich es auf freiwilliger Basis besteht. Diese Freiwilligkeit endet demzufolge mit Eintritt der Schulpflicht, welche an die Schulbereitschaft der einzelnen Kinder geknüpft ist. In den notwendigen Fähigkeiten und der Bereitschaft für den Schuleintritt fließen die ‚endogenen Reifungsprozesse‘ des Individuums und die Umweltbedingungen, wie bspw. der Habitus⁶ des Kindes, zusammen (Gold & Dubowy, 2013). Weiterhin wird die Schulbereit-

⁶ Der Habitus ist die allgemeine Grundhaltung eines Menschen und umfasst die Gesamtheit seines Verhaltens in der sozialen Welt. Der Habitus ist die „[...] strukturierte und strukturierende Struktur [...]“ (Bourdieu 1987, 280) des Menschen, die für Neigungen, Lebensweisen, Einstellungen sowie die Wertevorstellungen verantwortlich ist und steht in Wechselwirkung mit den äußeren Einflüssen auf das Individuum aus seiner Umwelt (ebd.).

schaft bzw. nach Armin Krenz die ‚Schulfähigkeit‘ in emotionale, soziale, motorische und kognitive Bereiche untergliedert. Jedes dieser Merkmale kann zu Schuleintritt zwar unterschiedlich stark ausgeprägt sein, in ihrem Zusammenspiel sind jedoch alle ausschlaggebend dafür, ob ein Wechsel in die Schule stattfindet (Krenz, 2004). Die Erziehungsberechtigten können in diesem Zusammenhang die Schulpflicht bei fehlender Schulbereitschaft des Kindes um ein Jahr verzögern oder andersherum bei einer frühen Schulbereitschaft eine vorzeitige Einschulung des Kindes beantragen (Gold & Dubowy, 2013). Für die Aufnahme in eine Kita sind solche Befunde unüblich, da es keine staatlich angeordnete Verpflichtung des Kitabesuchs gibt. Dieser Unterschied der Verpflichtung bringt darüber hinaus mit sich, dass Erziehungsberechtigte für den Aufenthalt des Kindes in einer öffentlichen Schule nicht bezahlen müssen, wohingegen Kosten für die Betreuung des Kindes in Kitas anfallen.

Der Grundschule kommen insgesamt die übergeordneten Aufträge der Bildung, Erziehung, Betreuung und der Selektion zu (Bührmann & Büker, 2015). Zudem nimmt der Staat Einfluss auf die pädagogische Arbeit in den Schulen, indem er ihre Inhalte und Ziele durch überregionale Lehrpläne regelt (Diskowski, 2006). Hierbei werden die Bildungsstandards einbezogen, die die KMK für die Lehrer*innenbildung festschreibt. Sie werden regelmäßig den gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst. Seit 2004 setzen sich die Standards der Lehrer*innenbildung aus Kompetenzbereichen *Unterrichten*, *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* zusammen (KMK, 2004a). Wie bereits in der Einleitung herausgestellt, verbinden insbesondere die beiden erstgenannten Kompetenzbereiche die Berufsgruppen der Erzieher*innen und Grundschullehrkräfte miteinander. Folglich werden nur diese aufgeführt. Dem *Kompetenzbereich* ‚*Unterrichten*‘ werden drei Kompetenzen zugeschrieben: das ‚fach- und sachgerechte Planen und Durchführen von Unterricht‘, eine ‚motivierende Gestaltung des Unterrichts, die die Lernenden in die Lage versetzt, gelerntes Wissen selbstständig anzuwenden‘ und dass die Lehrkräfte die Lernenden zum ‚selbstbestimmten Lernen anregen‘ (ebd.). Der *Kompetenzbereich des Erziehens* wird ebenfalls in drei konkrete Kompetenzen untergliedert: So sollen die Lehrkräfte „[...] die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen [...]“ (ebd., 9) der Lernenden kennen und „[...] im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung [nehmen] [...]“ (ebd., 9). Zudem sollen den Lernenden durch die Lehrkräfte Werte und Normen vermittelt werden, die diese zum ‚eigenständigen Urteilen animieren‘ (ebd.). Darüber hinaus sollen Lehrkräfte in der Lage sein, „[...] Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht [...]“ (ebd., 10) zu finden. Die KMK-Standards geben offizielle und allgemeingültige Maßstäbe für die Unterrichtsqualität vor (KMK, 2010). Als solche werden

sie vom IQB permanent geprüft und ermöglichen einen aktuellen und empirisch gestützten Umgang mit dem Bildungswesen der Grundschulen. Kitas hingegen unterliegen den Bildungsstandards des Staates nicht in dieser Weise, sie orientieren sich an den Bildungsplänen der Bundesländer, die sich, je nach Trägerschaft und Lage/ Region, in individuellen Konzeptionen ausdrücken. Die Konzeptionen lehnen sich hierzulande an dem Orientierungsplan Niedersachsen an, der als

„[...] Maßstab für die Prozessqualität der pädagogischen Arbeit im Alltagsgeschehen und Grundlage für die Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften“ (Nds. Kultusministerium, 2018, 2)

definiert wird. Hierbei werden in einem Kapitel die neun Bildungsziele der Lern- und Erfahrungsbereiche des Kindes im Elementarbereich aufgeführt:

- 1. „Emotionale Entwicklung und soziales Lernen*
- 2. Entwicklung kognitiver Fertigkeiten und der Freude am Lernen*
- 3. Körper – Bewegung – Gesundheit*
- 4. Sprache und Sprechen*
- 5. Lebenspraktische Kompetenzen*
- 6. Mathematisches Grundverständnis*
- 7. Ästhetische Bildung*
- 8. Natur und Lebenswelt*
- 9. Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz“ (ebd., 7).*

Jegliche Lern- und Erfahrungsbereiche werden in Kitas durch Lernangebote angesprochen, die auf freiwilliger Basis bestehen. Die Kinder sind hierbei intrinsisch motiviert, an den Angeboten teilzunehmen (Bührmann & Büker, 2015). Oftmals werden die Bereiche jedoch durch situatives Lernen im Spiel angeregt, das dem formalen Lernen im schulischen Kontext gegenübersteht. In den Kitas herrscht kein Leistungsdruck, da der Fokus auf der Identitätsentwicklung liegt, die von unterschiedlicher Dauer sein kann. Grundsätzlich herrschen demzufolge auch in Kitas – wenn auch unter der Prämisse der Freiwilligkeit seitens der Kinder und Erziehungsberechtigten – der Bildungs-, Erziehungs- und der Betreuungsauftrag für die Fachkräfte vor. Da die Kita jedoch keinen Fokus auf die Leistung selbst legt, sondern auf das intuitive Lernen im Spiel setzt, herrscht in dieser Institution kein Selektionsprozess vor, da die Kinder bspw. nicht in Bezug auf das Alter oder die Klassenstufe in leistungshomogene Gruppen aufgeteilt werden (Nds. Kultusministerium, 2018). Die vielschichtige und individuelle Förderung des Kindes ist seit der Jahrtausendwende und der damaligen PISA-Debatte besonders im Elementarbereich durch spezifische Bildungsreformen verstärkt worden (Gold & Dubowy, 2013). Weiterhin

sind im Orientierungsplan drei Bereiche der Arbeit in Kitas definiert: Die Methoden und Aufgaben der Fachkräfte werden aufgezeigt, die Elternarbeit wird dargestellt und die Kooperation mit Grundschulen wird betitelt. Letztere zeigt die Verpflichtung zur Kooperation von Kitas und Grundschulen zusätzlich zu den Bundesbestimmungen in den Gesetzestexten auch auf der Landesebene (Nds. Kultusministerium, 2018).

Obwohl sowohl Erzieher*innen als auch Lehrkräfte für den Übergang wertvolle Beteiligte sind, stellte dieses Kapitel die Unterschiede der Bildungsinstitutionen mit Blick auf die Institutionslogiken und -funktionen heraus. Auch lässt sich festhalten, dass die Berufsgruppen selbst ein unterschiedliches Professions- und Rollenverständnis aufweisen. Die aufgezeigte Verpflichtung beider Seiten zur Kooperation am Übergang verbindet die Institutionen dennoch miteinander und fordert die pädagogische Begleitung der Kinder. Besonders auf der personalen Ebene sollen die Fachkräfte Kindern eine optimistische Grundhaltung zur neuen Rolle als Schulkind vermitteln (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Durch die frühkindliche Förderung können speziell die Bildungschancen der Kinder einander angenähert werden (Mayr-Keiler et al., 2019). An das erforderliche Zusammenwirken anlehnend wird im Folgenden auf theoretischer Ebene die Kooperation genauer definiert und ein Kooperationsmodell betrachtet. Es wird sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit herausstellen, dass es im kooperativen Zusammenwirken einen ‚goldenen Schlüssel‘ gibt, der alle Beteiligten in der Übergangskooperation besonders intensiv zusammenführt.

2.2 Der ‚Kooperationsbegriff‘ (Müller)

Anschließend an die Begriffsdefinition werden allgemeine Gelingensfaktoren und Bedingungen erfolgreicher Kooperation genannt und unterschiedliche Kooperationsformen vorgestellt. Erst im darauffolgenden Kapitel 2.3 wird sich spezifisch mit der Kooperation am Übergang beschäftigt. Die Gestaltung des Überganges wird ausführlich in Kapitel 2.5 vervollständigt, das sich mit dem (IFP)-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2002) auseinandersetzt.

2.2.1 Kooperation nach Spieß (Müller)

Zum äquivalenten Begriffsverständnis im weiteren Verlauf der Master-Arbeit ist zunächst eine Definition der Bezeichnung ‚*Kooperation*‘ erforderlich. Der Definition nach Spieß (2004) entsprechend ist Kooperation

„[...] gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, durch gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“
(Spieß, 2004, 199)

Hervorzuheben sind in besonderem Maße das Verfolgen eines gemeinsamen Ziels von mindestens zwei Gesprächspartnern*innen sowie der Aspekt einer vertrauensvollen und autonomen Kommunikation. Die beiden herausgestellten Aspekte betrachten Gräsel et al. (2006) genauer. Demnach ist die gemeinsame Zielerreichung essenziell und bedarf der gegenseitigen Unterstützung durch die Beteiligten (Gräsel et al., 2006). Die Autonomie verlangt die Sichtbarkeit von Einzelbeiträgen in Verbindung mit der geteilten Verantwortung der Teilhabenden (ebd.).

2.2.2 Allgemeine Gelingensfaktoren und Bedingungen erfolgreicher Kooperation (Müller)

Die Gelingensfaktoren der Kooperation gelten als Voraussetzung, um die eingangs erwähnte ‚schwere Tür‘ als Sinnbild für einen guten Übergang auf der Schwelle zweier Institutionen aufzuschließen. Haben sich entsprechende Kooperationspartner*innen zusammengeschlossen, so ist einer gelingenden Kooperation das Engagement beider Parteien vorausgesetzt (Niesel et al., 2008). Neben der persönlichen Einstellung, Bereitschaft und Offenheit der Akteure*innen gegenüber der Kooperation an sich, ihrem Anlass und den Partnern*innen ist das verfügbare Zeitkontingent ein grundlegender Gelingensfaktor jeglicher Kooperation (Kindler & Hackl, 2019). Auch zählen gegenseitige Anerkennung und Achtung zu den Grundsätzen einer gelingenden Kooperation (ebd.). Unerlässlich und zugleich hilfreich sind außerdem das Kennenlernen und Respektieren der jeweiligen Bildungsaufgaben beider Parteien, um mögliche Kooperationsinhalte vereinbaren zu können (Braun, 2015). Zu beachten ist über den gesamten Kooperationszeitraum hinweg, dass sich das Kooperationsverhältnis im Prozessverlauf ändern kann (ebd.). Daher ist eine durchgängige Einhaltung der Vereinbarungen besonders effizient. Die Anforderungen im Bereich der Kooperation sind demnach für alle Teilnehmenden hoch und können nur dann erfolgreich bewältigt werden, wenn die Kooperationspartner*innen „[...] ihre Organisationsstruktur[,] [sowie] ihre Prinzipien und Ziele [...]“ (Werl, 2009, 32) miteinander abstimmen. Das gemeinsame Ziel muss dabei stets für beide Seiten gewinnbringend sein. Dabei ist es hilfreich, eine beidseitig vereinbarte Kooperationskultur als Grundlage für jegliche gemeinsame Prozesse zu schaffen (ebd.). Vor diesem Hintergrund gilt es, sechs Faktoren der Zusammenarbeit zu berücksichtigen: „[...] Vertrauen, Konfliktfreudigkeit, Lösungsorientierung, Transparenz, Verbindlichkeit und Kommunikation“ (ebd., 32). Das *Vertrauen* bildet hierbei den Grundstein einer gelingenden Zusammenarbeit, da beide Kooperationspartner*innen voneinander abhängig sind und sich aufeinander verlassen müssen. Der Faktor der *Konfliktfreudigkeit* umfasst einen fairen Umgang im Miteinander und die Bereitschaft, vom eigenen Standpunkt abzuweichen, wenn es dem gemeinsamen Ziel dienlich ist. Die *Lösungsorientierung* fördert die Effizienz der Kooperation, da sie dazu anregt, nicht das Prob-

lem, sondern die Lösung in den Fokus zu stellen. Ein weiterer unerlässlicher Faktor ist die *Transparenz* der Kooperationspartner*innen, der eng mit dem Faktor der *Verbindlichkeit* verwoben ist. Hierbei stehen die klare Definition von Merkmalen gelingender Kooperation und deren Einhaltung im Zentrum. An letzter Stelle steht der Faktor der *Kommunikation*, welcher als selbstverständlich angesehen wird, da er die Verständigungsgrundlage zwischen den Kooperationspartnern*innen darstellt. Unabhängig von dieser Kooperationsvoraussetzung ist Kommunikation auch die Basis für eine funktionierende Beziehung zwischen den Beteiligten (ebd.). Auch sind die Gegebenheiten des Umfeldes und die Art des Zusammenkommens für die Kooperation entscheidend (ebd.). Die verschiedenen Formen des Zusammenkommens werden im folgenden Unterkapitel beleuchtet. Symbolisch spiegeln sie sich in den verschiedenen Schlüsseln des Schlüsselbundes wider und eignen sich in unterschiedlicher Weise. Dabei ist jede Kooperation von den aufgezeigten institutionellen sowie persönlichen Merkmalen der Beteiligten geprägt. In Abhängigkeit davon sind auch die Schlüsselbunde der Fachkräfte, also ihre kooperativen Möglichkeiten, individuell.

2.2.3 Kooperationsformen im Kooperationsmodell nach Gräsel et al. (Müller)

Die Art und Weise tatsächlich durchgeführter Kooperation, sprich die Kooperationsform, wird mithilfe des Kooperationsmodells nach Gräsel et al. (2006) deutlicher gefasst. Es werden darin die Kooperationsformen *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* differenziert. Beim *Austausch* handelt es sich um eine wechselseitige Informationsübergabe bzgl. beruflicher Inhalte und/ oder die gegenseitige Versorgung mit Materialien (Gräsel et al., 2006). Als erforderlich gilt der Austausch, wenn unterschiedliche Aufgaben am gleichen ‚Arbeitsgegenstand‘ verrichtet werden (ebd.). Der Austausch ist geeignet für das erste ‚In-Kontakt-Treten‘ miteinander, um alle relevanten und hilfreichen Informationen und dazugehörige Unterlagen zur Verfügung zu stellen (ebd.). Andere Autoren*innen bezeichnen den Austausch auch als Möglichkeit zum Aufsuchen und Anbieten von Rat und Unterstützung (bspw. Rosenholtz, 1991). Der Austausch weist weiterhin den sogenannten ‚Gelegenheitscharakterzug‘ auf, weil lediglich (kurze) Gespräche und Treffen erforderlich sind (Gräsel et al., 2006). Abschließend kann festgehalten werden, dass der Austausch als Kooperationsmethode kaum negativ erlebte Konsequenzen aufweist und daher als ‚low-cost‘-Form bezeichnet werden kann (ebd.). Aushandlungsprozesse, die bspw. eine hohe Zeitdauer oder Konflikte nach sich ziehen, sind eher untypisch für diese Form (ebd.).

Die *Arbeitsteilung* hingegen besteht darin, dass Aufgaben unter den Teilhabenden aufgeteilt und deren Ergebnisse sowie Erkenntnisse zusammengeführt werden (ebd.). Vorausgesetzt ist in dieser Kooperationsform ebenfalls kein enger gemeinsamer Arbeitsprozess. Die Arbeitstei-

lung beinhaltet lediglich, dass sich die Beteiligten vorab über eine präzise Zielstellung und Zusammenführung von Aufgabenteilen verständigen. Es bedarf also insbesondere gemeinsamer Planung. Die Aufteilung der Aufgaben sorgt dafür, dass die individuellen Kompetenzen der Teilhabenden für ein möglichst effizientes Arbeitsergebnis eingesetzt werden (ebd.). In diesem Fall besteht die Autonomie zwar im individuellen Arbeitsteil, das Ziel ist aber grundlegend und wird durch die Kombination der Einzelergebnisse zu einem gemeinsamen Gesamtergebnis erreicht. Die Aufteilung der Arbeitsteile erfordert Vertrauen, denn ein Gruppenmitglied muss sich auf die anderen Parteien und deren erwartungsgemäße Aufgabenteilbearbeitung verlassen können. In Schulen kann das Beispiel einer Einheitsaufbereitung als arbeitsteilige Kooperation angeführt werden (ebd.).

In der *Ko-Konstruktion* wird im Gegensatz zu den vorherigen Kooperationsformen durchgehend in Teams zusammengearbeitet. Im Prozess wird das vorhandene Wissen der Beteiligten aufeinander bezogen, sodass die Anreicherung des Wissens und/ oder gemeinsame Problemlösungen für alle resultieren (ebd.). Ein Spezifikum dieser Kooperationsform ist die gemeinsame Arbeit an Aufgaben über den gesamten Kooperationsprozess hinweg. Damit fordert die Ko-Konstruktion nicht nur eine gemeinsame Zielstellung, sondern auch gemeinsame Abstimmungen bzgl. des Arbeitsprozesses (ebd.). Die Autonomie ist im Vergleich zu den oben genannten Formen eher eingeschränkt. Als besonders relevante Grundlage der Ko-Konstruktion gelten das Vertrauen und die Beziehungen zwischen den Beteiligten, denn bspw. Meinungsverschiedenheiten – die häufig mit Kritik einhergehen – müssen offen besprochen werden. Somit kann diese Form als ‚high-cost‘-Form bezeichnet werden, denn gemeinsame Abstimmungen steigern das Konfliktrisiko und machen die Ko-Konstruktion konfliktanfälliger als die beiden anderen Kooperationsformen (ebd.).

Die Art und Weise des ‚Aufschließens der Transitionstür‘ bietet unterschiedliche Möglichkeiten, sprich es ist Raum vorhanden, den die verschiedenen Kooperationsformen zulassen. Es wurde aufgezeigt, dass sich diese drei gängigen Kooperationsformen in ihrer Effektivität unterscheiden. Am Schlüsselbund gibt es also verschiedene Schlüssel, die jeweils die ‚schwere Tür‘ des Übergangs zu öffnen vermögen. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass sich diese verschiedenen Schlüssel in ihrer Qualität unterscheiden.

2.3 Übergangskooperation (Müller)

Der Begriff ‚Übergangskooperation‘ vereint die Begrifflichkeiten der vorangegangenen Kapitel 2.1 und 2.2. Insbesondere in Letzterem wurde herausgestellt, dass die Institutionen einem je eigenen Bildungsauftrag nachgehen und verschiedenen institutionellen Logiken folgen. Speziell am Übergang von der Kita in die Grundschule ist aber die Zusammenarbeit zwischen den

pädagogischen Akteuren*innen gefordert und nimmt enormen Einfluss auf die Bewältigung der Situation durch die Kinder und ihren Erziehungsberechtigten (Buse & Sauerhering, 2018). So existiert die Maßgabe, den Übergang in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten, denn „[...] die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein“ (KMK, 2004b, 8). Von besonderem Interesse ist dabei die Bereitstellung transitionsspezifischer Angebote. Zur Veranschaulichung der Breite und Vielseitigkeit existierender Angebote wurde ein Methoden-Koffer erstellt (Anhang 7). In Anhang 8 werden ergänzend dazu gelungene Kooperationsbeispiele, wie die ‚Übergangskonferenz‘ als Bestandteil der Kooperationsaktivitäten sowie das ‚Brückenjahr‘ als Kooperationsprojekt angeführt. Trotz der Vielzahl an Möglichkeiten und Vorgaben ist eine gelingende Kooperation abhängig von grundlegenden Voraussetzungen (Kap. 2.2.2). Spezifische Gelingensfaktoren und Bedingungen der Übergangskooperation werden im Folgenden dargelegt.

Der Transitionsprozess liegt in der Verantwortung aller Beteiligten, dennoch stellt der Übergang insbesondere für die angehenden Schulkinder eine enorme Entwicklungsaufgabe dar (Kindler & Hackl, 2019). Eine Erleichterung dieser Aufgabe resultiert aus einer existierenden Kooperation zwischen den zu wechselnden Institutionen (ebd.). Auch laut dem Charlotte-Bühler-Institut (2014) ist eine koordinierte Begleitung des Übergangs durch die Fachkräfte entscheidend für die positive Bewältigung des Schuleintritts. Somit erfährt die Kooperation eine besondere Schlüsselrolle. Im Jahr 2012 identifizierten Franziska Wehner und Sanna Pohlmann-Rother entscheidende Gelingensbedingungen für die Kooperation am Übergang. Diese wurden von Miriam Buse und Meike Sauerhering (2018) wie folgt aufgelistet:

1. *„Einrichtung örtlicher Arbeitsgemeinschaften*
2. *Prozessorientierte, gleichberechtigte Kooperation*
3. *(Konferenz-) Beschluss zur Kooperation*
4. *Absicherung und Verankerung in den beruflichen Rahmenbedingungen*
5. *Entsprechende Aus- und Fortbildungen“ (ebd., 4).*

Durch die Zusammenstellung der Aspekte finden Inhalte, die bereits an anderen Stellen dieser Master-Arbeit aufgegriffen wurden, Bestätigung. Darüber hinaus wird bspw. auf den Vorteil der räumlichen Nähe aufmerksam gemacht. Diese fünf zentralen Gelingensbedingungen sowie die allgemeingültigen Gelingensfaktoren und Bedingungen erfolgreicher Kooperation (Kap. 2.2.2) sind auch auf die spezifische Übergangskooperation anzuwenden. Weitere spezifische Gelingensfaktoren und Bedingungen werden im Folgenden festgestellt. Auf der interaktionalen Ebene, also der Beziehungsebene, ist die Einbindung der Leitungskräfte beider Institutionen, bspw. durch die Teilnahme an den Kooperationstreffen, von Bedeutung (ebd.). Zudem ist

ihre Unterstützung vor allem bei Beauftragung eines*r Mitarbeiters*in mit der Kooperation gefordert (ebd.). Das Leitungshandeln ist als „[...] organisations- und personenbezogene Aufgabe [...]“ (Nentwig-Gesemann et al., 2016, 48) zu verstehen. Damit geht laut den Autoren*innen die Aufgabe einher, dass Kita-Leitungen pädagogische Prozesse und deren Reflexion initiieren, bspw. ist die Festlegung gemeinsamer Ziele oder Arbeitsschwerpunkte gemeint (ebd.). Die Mitarbeit der jeweiligen Institutionsleitungen ist für eine erfolgreiche Kooperation demnach unerlässlich. Außerdem resultiert aus gemeinsamen und gruppendynamischen Prozessen in Teams eine erhöhte Qualität der Kooperationsbeziehung, die sich positiv in den Institutionen und dadurch auch in Übergangssituationen widerspiegelt (Buse & Sauerhering, 2018). Insbesondere geht es darum, beide Institutionen – mit möglicherweise wenig konsistenten pädagogischen Orientierungen – darin zu unterstützen, sich aufeinander zu beziehen und sich abzusprechen (ebd.). Folglich entsteht ein Zugewinn sowohl für die einzelnen Teams als auch für die gemeinsame Kooperation, welche sich im Umkehrschluss auf das Kind im Übergang und die Anschlussfähigkeit zwischen den Institutionen auswirken (ebd.). Darüber hinaus wurden weitere Gelingensfaktoren und Bedingungen der Kooperation auf anderen Ebenen erfasst, die hier jedoch nicht näher beschrieben werden – vielmehr werden sie in Kürze aufgezählt, da sie entweder an anderen Stellen dieser Arbeit bereits zur Geltung kamen oder in sich schlüssig sind: Die Bedarfe beider beteiligter Institutionen abdecken, die Verlässlichkeit der Beteiligten, die Transparenz, welche bspw. durch feste Ansprechpartner*innen der jeweiligen Institutionen gegeben ist, die nachhaltige Umsetzung der erarbeiteten Maßnahmen sowie die Anzahl der Einrichtungen, mit denen die eigene Einrichtung kooperieren muss in Abhängigkeit von der Verteilung auf verschiedene Grundschulen, also dem Einzugsgebiet (ebd.). Die aufgezählten Merkmale sprechen bei Einhaltung für erhöhte Kooperationsqualität. Die Qualität entsteht nicht nur in Abhängigkeit zur Quantität und Vielseitigkeit von Kooperationsangeboten, wie es der Methoden-Koffer (Anhang 7) zu vermitteln vermag, sondern vielmehr durch routinierte, strukturierte und qualitative Angebote in Form einer effizienten Nutzung der verfügbaren Kooperationszeit. Zwei Qualitätsmerkmale werden in der späteren Studie näher fokussiert. Darüber hinaus wird die spezifische Übergangskooperation auch von äußeren Gegebenheiten beeinflusst. Ausgewählte Rahmenbedingungen werden ebenfalls im weiteren Verlauf dieser Arbeit thematisiert. Vorab gilt es aber, auch diesbezügliche relevante Begriffe zu erklären. Zum einen zählt die ‚Lage/ Region‘⁷ in Verbindung mit dem Einzugsgebiet der einzelnen Einrichtungen zu den Rahmenbedingungen der Übergangskooperation. Unterschieden

⁷ Die Region beschreibt die Lage der Kita. Dabei ist eine Landstadt mit 2.000 bis 3.000 Einwohnern*innen, eine Kleinstadt mit 5.000 bis 20.000 Einwohnern*innen, eine Mittelstadt mit 20.000 bis 100.000 Einwohnern*innen sowie eine Großstadt mit mehr als 100.000 Einwohnern*innen bemessen (BBSR, 2020).

wird ausschließlich zwischen ländlichen und städtischen Kitas. Dabei werden unter ländlichen Kitas alle Landstädte, kleinere Ortschaften sowie Dörfer gefasst. Auch alle städtischen Kitas (d. h. aus Klein-, Mittel- und Großstädten) werden zusammengefasst. Da die Einwohner*innenzahlen in der Stadt meist größer sind, ist davon auszugehen, dass auch der Bedarf an Kitaplätzen höher ist. Auch sind in Städten häufig mehrere Kitas ansässig, die mit verschiedenen Konzeptionen aufwarten können und den dort beheimateten Familien eine größere Auswahl bieten (BMFSFJ, 2020). Im Gegensatz dazu sind Kitas in ländlicher Lage/ Region oftmals kleiner, da der Bedarf an Betreuungsplätzen niedriger ist. Damit geht auch einher, dass es häufig nur eine einzige Kita gibt. Zum anderen ist die ‚Trägerschaft‘ rahmengebend. Diese unterscheidet sich bspw. in kirchliche und öffentliche Träger (Tab. 2 in Kap. 3.2). Die ‚Lage/ Region‘ und ‚Trägerschaft‘ bestimmen häufig auch die Größe der Einrichtung (Rudow, 2017). Die Orientierung an den Gelingens- und Einflussfaktoren der Übergangskooperation leistet einen Beitrag zum Aufschließen der spezifischen ‚Übergangstür‘ von der Kita in die Grundschule und stellt eine Art ‚Grunderwartung‘ dar. Ohne deren Beachtung bzw. Einhaltung lässt sich die ‚Transitions-Tür‘ schwerer durchschreiten. Die Erfüllung der spezifischen Voraussetzungen vergrößert die Chance auf erfolgreiche Kooperation, die den Übergangsprozess für das Kind und alle weiteren Beteiligten wesentlich vereinfacht.

2.4 Das Potenzial der (Übergangs-) Kooperation (Müller)

Das Potenzial einer gemeinsamen Kooperation am Übergang wird beidseitig im Sinne von Herausforderungen und Chancen herausgestellt. Sie verstärken die Annahmen der allgemeinen sowie spezifischen Gelingensfaktoren und Bedingungen gelungener Übergangskooperation und Verfestigen die Gegebenheiten, die von Grund auf festgelegt sind. Übergeordnet sollen damit Chancen überblickt, aber auch potenzielle Probleme erkannt und entkräftet werden.

2.4.1 Herausforderungen der Kooperation zwischen Kita und Grundschule (Müller)

„Übergänge sind immer wichtige Einschnitte im Leben eines Menschen. Sie können ihn weiterbringen, aber auch Entwicklungen erst einmal stoppen bzw. ihren Fortgang verzögern, ihn aus dem Gleichgewicht bringen.“ (Becker-Textor, 1995, 63)

In diesem Kapitel sollen mögliche mit der Kooperation zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften verbundene Schwierigkeiten aufgezeigt werden. Zunächst sind die übergeordneten und die durch Rahmenbedingungen verursachten Herausforderungen zu nennen. Übergeordnet gilt für beide Berufsgruppen das einheitliche Verständnis der Kooperationsdefinition grundlegend zu klären, damit die Kooperation zielgerichtet und im gemeinsamen Einvernehmen verlaufen kann (Müller, 2014). Eine weitere Schwierigkeit zeigt dieselbe Studie dahingehend auf, als dass Lehrkräfte generell vom Lehrplan ausgehend einen erhöhten Druck empfinden und daher

zeit- und strukturbedingt eine Kooperation grundsätzlich ablehnen (ebd.). Lehrkräfte haben kein Zeitkontingent für die Kooperation mit Erziehern*innen (Schure, 2020). Beide Berufsgruppen sind in ihrer eingeplanten Arbeitszeit am Vormittag aufgrund ihrer Aufsichtspflicht unabhkömmlich (Wehner & Pohlmann-Rother, 2012). Dahingehend stellen auch Isabella Kindler und Bianca Hackl (2019) heraus, dass die Kooperation häufig aufgrund von zeitlichen oder kapazitiven Gründen vernachlässigt wird. In der gleichen Studie gab eine Schulleitung an, dass es bis zum Befragungszeitpunkt auch ohne (Transitions-) Kooperation kaum Probleme bzgl. des Übergangs gab und möglicherweise durch fehlende Sinnkonstruktion die Bereitschaft im Kollegium ausbleibt (Kindler & Hackl, 2019). Eine Rahmenbedingung, welche die Bereitschaft zur Kooperation seitens der Lehrkräfte ebenfalls erschweren kann, ist die Abdeckung mehrerer Einzugsgebiete, d.h. die Schulen müssen ggf. mit mehreren Kitas kooperieren, da die Kinder aus verschiedenen Kitas an einer Grundschule neu zusammengeführt werden. Auch manche Kitas müssten mit mehreren Grundschulen kooperieren, meistens gehen die Kitakinder einer Institution aber auf dieselbe Grundschule (ebd.). Hierbei wird die Belastung für Schulleitungen im städtischen Bereich betont, da dort mehrere Kitas als potenzielle Kooperationspartner*innen mit einer Schule in Kontakt treten (ebd.). Zur Entlastung bedarf es eventuell einer kooperativen Aufgabenverteilung im Kollegium, wobei die Schulleitung in koordinierender Rolle vor allem den Gesamtüberblick behält und bei Problemen unterstützt. Auf diese Weise stellen sich in diesem Abschnitt die übergeordneten Herausforderungen des Zeit- und Personalmangels sowie der Arbeitsüberlastung heraus (Wehner & Pohlmann-Rother, 2012). Auch auf personenbezogener Ebene sind Herausforderungen auszumachen, die sich insbesondere auf das Personal und die genannten Institutionen beziehen. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 als allgemeine Voraussetzungen der Kooperation angegeben, sind die generelle Einstellung, Bereitschaft und Offenheit der Beteiligten gegenüber der Kooperation an sich, ihrem Anlass und der Kooperationspartner*innen entscheidend für eine gelingende Kooperation und können daher Herausforderungen darstellen. In Kapitel 2.1.2 wurde bereits auf die verschiedenen Ausbildungsvoraussetzungen aufmerksam gemacht. Diese führen im schlechtesten Fall zu ‚hierarchisch geprägtem Konkurrenzdenken‘ zwischen den beiden Berufsgruppen, was die Kooperationschancen mindert (Diehm, 2008). Neben den Unterschieden im Werdegang der Berufsgruppen werden ihnen verschiedene pädagogische Orientierungen vom Staat vorgegeschrieben bzw. von der Gesellschaft zugeschrieben, die sich somit auch in ihren jeweiligen Institutionen widerspiegeln (Kap. 2.1.2). Damit haben Erzieher*innen und Lehrkräfte zwar ähnliche Bildungsaufträge, jedoch sind die Handlungspraxen, -kulturen und -logiken unterschiedlich, bspw. in Bezug auf die ‚ganzheitliche Erziehung‘ des Kindes (Buse & Sauerhering,

2018). Die Unterschiede in der pädagogischen Ausrichtung der beiden Einrichtungen, insbesondere in Bezug auf die Vorbildung der Beteiligten, können die angestrebte Kooperation insgesamt erschweren (Wehner & Pohlmann-Rother, 2012). In den Anfängen der Kooperation kann es daher hilfreich sein, die Orientierungen, die Aufgaben und die Arbeitsweisen beider Institutionen zu reflektieren, um wechselseitige Nachvollziehbarkeit zu erreichen (ebd.). Demgemäß kann einer möglichen Herausforderung aus diesen Gründen entgegengewirkt werden und bei erfolgreicher Kooperation kann die Horizonterweiterung sogar eine Chance für beide Institutionen darstellen. Weiterhin kann die Dokumentation der Daten problematisch werden. Laut Kindler und Hackl (2019) stehen kaum allgemeingültige (Leistungs-) Dokumentationen zur Verfügung. Ein Grund dafür ist der Datenaustausch unter Beachtung des Datenschutzes als fortwährende Herausforderung und der Mangel an Vorgaben, welche Daten relevant sind und ausgetauscht werden sollten (Kindler & Hackl, 2019). Speziell kann die Kooperation am Übergang dazu führen, dass die Erstklassenlehrkräfte ihre zukünftigen Schüler*innen durch Gespräche mit den Erziehern*innen voreingenommen betrachten, was in einigen Fällen einen Nachteil für die angehenden Schulkinder darstellt (ebd.). Schließlich beruft sich diese Herausforderung auf die berufliche Schweigepflicht und den aktuellen Datenschutz (Wehner & Pohlmann-Rother, 2012). Weiterhin sind einige Unterschiede zwischen den beiden Institutionen an sich festzumachen. Die Kita steht vor allem für gemeinsames Spielen und soziales Lernen (Kindler & Hackl, 2019). Ein damit verbundenes ‚Genießen der Kindheit‘ widerspricht der frühzeitigen Vorbereitung auf die Schulzeit unter Beachtung gesetzter Lernziele oder (Leistungs-) Dokumentationen durch Portfolios o. Ä. (ebd.). Mit dieser Problematik geht auch die unterschiedliche Zeitstruktur der beiden Institutionen einher. Der Tagesablauf einer Kita ist im Vergleich zur Schule offener und vom Kind (mit-) gestaltbarer (ebd.). Untersuchte Lehrkräfte berichten von Frustration aufgrund des Übergangs, wenn die Erstklässler*innen auf zu heterogenem (Leistungs- und Entwicklungs-) Niveau in der Schule ankommen (ebd.). Laut Kindler und Hackl (2019) schieben die betroffenen Lehrkräfte die Verantwortung auf die Vorschule und sprechen von gescheiterter Transition. Durch andere Einzelfälle werden erhöhte Erwartungen einiger Lehrkräfte an die Kitas bestätigt. Besonders anspruchsvoll wird es, wenn die Lehrkräfte eine optimale Schulvorbereitung verlangen, ohne vorher eine Übereinkunft über gemeinsame Ziele und Inhalte getroffen zu haben. Verstärkt wird diese Problematik zusätzlich, wenn einzelne Schüler*innen einer Förderung bedürfen, denn dazu müssten sich die Lehrkräfte auf das Vorwissen bzw. die Vorerkenntnisse der Erzieher*innen einlassen (ebd.). Weiterhin gilt es, die institutionsübergreifenden Differenzen nach Isabell Diehm (2008) zu nennen, die eine Kooperation zwischen Kita und Grundschule er-

schweren. Strukturell unterscheiden sich die Institutionen zunächst in dem Aspekt der Freiwilligkeit (in der Kita) versus der Schulpflicht und auch nach dem Prinzip der De-Homogenisierung⁸ in der Kita versus der Homogenisierung⁹ in der Schule (Diehm, 2008). Für eine erfolgreiche Kooperation müssen die kontextuellen Rahmenbedingungen einander angenähert werden (ebd.). In diesem Zusammenhang wird auch in Anbetracht der Anschlussfähigkeit beider Bildungsinstitutionen deutlich, dass Bildungsprozesse nicht immer klar in Elementar- oder Primarbereich unterteilt werden (Griebel & Niesel, 2018). Es gibt daher auf der einen Seite Überschneidungen, wie bspw. das Schreibenlernen des eigenen Namens, aber auch Auslassungen wichtiger Fertigkeiten der Kinder können vorkommen, wenn die Lehrkräfte eine Aufgabe klar dem Elementarbereich zuschreiben und andersherum (ebd.). Auf der anderen Seite wird eine Abgrenzung des Elementar- und Primarbereiches mit einer klaren Aufgabenzuschreibung auch kritisch empfunden. Die Kritik besteht darin, dass die Kooperation auf diese Weise eingeschränkt wird, da jede Institution „[...] auf der Integrität ihres eigenen Bildungsauftrags beharrt“ (Knauf & Schubert, 2006, 151). Als weiterer elementarer Bestandteil der Kooperation sind an dieser Stelle auch die Erziehungsberechtigten hinzuzuziehen. Sie stellen als externe, aber wie bereits in Kapitel 2 erläutert, aktiv beteiligte Akteure*innen, eine weitere Partei dar, die im Übergangsprozess oft ebenfalls auf Unterstützung angewiesen ist. Aus institutioneller Sicht wird dies häufig als Belastung oder (zeitlicher) Aufwand angesehen (BI-FIE, 2016). Nicht unerwähnt bleiben darf in diesem Zusammenhang, dass auch die Erziehungsberechtigten durchaus einen herausfordernden sowie bereichernden Beitrag zur Kooperation leisten können, denn insgesamt bestehen verbesserte Gelingenschancen einer Transition bei erfolgreichem Übergangsmanagement im Wechselspiel aller Beteiligten (Kindler & Hackl, 2019). Neben den individuellen Ressourcen gilt es, sozialen Ressourcen, kulturellen Anforderungen, Normen und Wünschen von Bezugspersonen sowie materiellen Umgebungsbedingungen zugleich gerecht zu werden (ebd.).

Übergeordnet ist der Transitionsprozess als Veränderungsprozess zu betrachten. Wie bereits in Kapitel 1 angeklungen, bedarf jeder Übergang als Veränderung eines Anpassungsprozesses, womit auch ein Rollenwechsel einhergeht, welcher an sich als Herausforderung angesehen wird und bewältigt werden muss (ebd.). Durch Kooperation zwischen den zu wechselnden Institutionen soll dieser Prozess unterstützt werden, obwohl auch die Kooperation selbst – wie in diesem und in Kapitel 2.1.2 dargestellt – enorme Anforderungen und Herausforderungen

⁸ De-Homogenisierung in der Kita meint, dass die Kinder im gesamten Kindergartenalter (3-6 Jahre) gemeinsam in einer Gruppe sind. Auf diese Weise entstehen deutliche alters- und leistungsbezogene Unterschiede in der Gruppe (Diehm, 2008).

⁹ In der Schule durchlaufen die Kinder mit annähernd demselben Alter und Leistungsstand gemeinsam die verschiedenen Klassenstufen. Bezogen auf diese beiden Merkmale findet also annähernd eine Homogenisierung statt (ebd.).

beinhaltet und die Beteiligten auf verschiedenste Weisen konfrontiert. Kritisch zu betrachten sind vor allem die Veränderungssituationen, in denen die Bewältigungsressourcen der betroffenen Person überstiegen werden und somit schädigende Wirkungen haben (ebd.), wie auch das Stressmodell in Kapitel 2.5.3 darstellt. In der erfolgreichen Bewältigung sind außerdem die Wahrnehmung und Bewertung des Ereignisses bedeutsam, speziell zum Übergang sind hiermit die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Veränderung gemeint. Diese Veränderung geht mit einem Rollenwechsel von der Kita zum Schulkind einher (Kap. 2.1). Ergebnisse und Reaktionen vergangener Transitionen spielen eine Rolle für zukünftige Transitionsprozesse und wirken damit zirkulär (ebd.). Diese können aber auch als Entwicklungsanreize gelten (ebd.).

So kann abschließend trotz der aufgezeigten Herausforderungen festgehalten werden:

„Transitionen sind komplexe Veränderungen im Leben eines Menschen sowie seiner Familie, die sowohl Herausforderungen, die bewältigt werden müssen als auch Chancen zum Kompetenzerwerb und zur persönlichen Weiterentwicklung mit sich bringen.“
(Griebel & Niesel, 2012, 6)

Im Sinne dieses Zitates soll der Fokus im nächsten Kapitel auf die erheblichen Chancen einer Kooperation zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften gelenkt werden.

2.4.2 Chancen der Kooperation zwischen Kita und Grundschule (Müller)

Im Allgemeinen können die Beteiligten, insbesondere Lehrkräfte, durch Kooperationsstrukturen entlastet werden (Mitas, 2017). Für die angehenden Schulkinder und ihre Erziehungsberechtigten wird durch Kooperation eine hohe Transparenz und Professionalität zwischen den zu wechselnden Institutionen signalisiert (Griebel & Niesel, 2004). Die Lehrkräfte und Erzieher*innen prägen den Übergang maßgeblich, daher wirkt sich ihre mehr oder weniger stark ausgeprägte Zusammenarbeit in jedem Fall auf das Kind und die individuelle, ganzheitliche Entwicklung aus (BiKS, 2020; Giebeler, 2006). Langfristig wird nicht nur der Zeitpunkt des Übergangs selbst, sondern auch der Werdegang der Schulkinder von der Kooperation beeinflusst. Laut den Inhalten der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung zählt Kooperation zu eben diesen unterstützenden Maßnahmen mit der langfristigen Auswirkung auf den Lernerfolg und damit verbundene spätere Bildungschancen (Gräsel, 2014; Kindler & Hackl, 2019). So nimmt die Kooperation einen hohen Stellenwert ein (Steinert et al., 2006).

Konkretere Chancen wurden im vorherigen Kapitel bereits angebracht, um etwaige Herausforderungen zu entkräften, wie bspw. die Verteilung der Aufgaben innerhalb des Kollegiums oder auf externe Fachkräfte. Ein kooperativer Prozess hat zum Vorteil, dass Experten für bestimmte Bereiche verantwortlich sind und in diesem andere Beteiligte kompetent instruieren

können (Griebel & Niesel, 2004). Um sich gemeinsames Wissen als Fundament der Kooperation anzueignen, eignen sich gemeinsame Fortbildungen. Auch auf der sozialen Ebene kann hierbei eine Grundlage der Zusammenarbeit geschaffen werden (Resinger, 2019). Die gemeinsame Arbeit und das Kennenlernen der jeweils anderen Institution und ihren Aufgaben fördern das gegenseitige Verständnis und bieten somit die Chance auf gegenseitige Wertschätzung (Buse & Sauerhering, 2018). Die Kooperation zwischen Kita und Grundschule bezieht sich fast ausschließlich auf die Thematik des Übergangs. Als enorme Chance und gleichzeitig fokussiertes Ziel dieser Master-Arbeit ist die Unterstützung der angehenden Schulkinder im Übergang von der Kita in die Schule anzubringen (Griebel & Niesel, 2004). Die gelungene Kooperation zwischen den zu wechselnden Institutionen vergrößert die Chance auf die positive Bewältigung des Übergangs. Insbesondere können Ängste vor dem Schuleintritt abgebaut oder gar verhindert werden (Kindler & Hackl, 2019). Erzieher*innen können auch frühzeitig auf unterschiedliche Leistungsniveaus der angehenden Schulkinder oder gar individuelle Förderbedarfe aufmerksam machen und früher Hilfsangebote einleiten (Buse & Sauerhering, 2018). Dadurch können Auffälligkeiten, Förderbedarfe und besondere Stärken schon vor Schulbeginn von beiden Fachkräften im Einvernehmen bedacht werden (Müller, 2014) und individuelle Hilfen früh an die Hand gegeben werden (Kindler & Hackl, 2019). Diese Chance ist der herausfordernden aktuellen Situation geschuldet, in der es zunehmend leistungsheterogene Klassen gibt (ebd.). Besonders vorteilhaft ist daran, dass die Kinder über einen langen Zeitraum beobachtet werden und bereits zum Schuleinstieg gefördert werden. Der letztgenannte Aspekt ist aber mit Vorsicht zu vernehmen, denn es muss dabei sichergestellt werden, dass etwaige Unterstützungsangebote auch wirklich bei den bedürftigen Kindern ankommen und es gilt stets zu prüfen, ob sich die getroffenen Maßnahmen als wirksam erweisen. Effiziente Kooperation bietet in diesem Sinne durch gezielte und früh etablierte Fördermaßnahmen die Chance, Schulreifepfahrungen zu entkräften, welche möglicherweise durch spontane Eindrücke der Lehrkräfte, Tagesform oder Aufregung des Kindes verfälscht werden. Weitreichender hängt damit die inklusive Aufnahme der Kinder an Schulen zusammen (ebd.). Zudem ist die Kommunikation zwischen den beiden Institutionen über gemeinsame pädagogische Ziele zentral, um einen zielgerichteten Übergang zu gestalten (Buse & Sauerhering, 2018). Dazu kann sich auf ein gemeinsames Bildungsziel fokussiert werden, wie bspw. ‚emotionale Entwicklung und soziales Lernen‘ (Kap. 2.1.2). Durch das gemeinsame Ziel wird die Anschlussfähigkeit gesichert und die Kinder werden nicht mit einem ‚abrupten Bruch‘ konfrontiert (Buse & Sauerhering, 2018). Im Laufe der Zeit kann sich die Kooperation zwischen den Einrichtungen von spezifischen Einzelthemen auf eine allumfassende Kooperation ausweiten (ebd.). Vorausset-

zung dafür ist, insbesondere für die Aufnahme einer neuen Kooperationsbeziehung, dass die „[...] Basisarbeit [...]“ (ebd., 23) – gemeint ist damit ein stetiges, ausgebautes gegenseitiges Verständnis und Vertrauen – bereits abgeschlossen ist (ebd.). Im Speziellen werden die Kinder in ihrer Entwicklung von den Fachkräften identitätsfördernd unterstützt, indem Emotionen gemeinsam bewältigt und/ oder neue Strukturen kennengelernt werden (Sill, 2010). Ein unterstützter Transitionsprozess ermöglicht dem Kind eine freie Entwicklung und ermutigt es, sich auf die neue Rolle im sozialen Status einzulassen sowie den neuen Rollenerwartungen gerecht zu werden (ebd.). Die Kooperation trägt darüber hinaus dazu bei, dass Veränderungen oder gar Verluste bestehender Beziehungen bewältigt und neue Beziehungen aufgenommen werden können (ebd.).

Insgesamt wird deutlich, dass die Transition einschneidende Herausforderungen, aber auch aussichtsreiche Chancen birgt. Die Nutzung der Kooperationschancen soll in einer Studie ab Kapitel 3 untersucht werden. Vor diesem Einblick in die Praxis wird jedoch die Zusammensetzung des IFP-Transitionsmodells und dessen ko-konstruktive Vorgehensweise bzw. Kooperationsform im Besonderen erläutert.

2.5 Das IFP-Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (Jantzen)

Im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) wurde in den Jahren 2000-2002 das IFP-Transitionsmodell in einem vielschichtigen Prozess nach einer ko-konstruktiven Vorgehensweise entwickelt (Griebel & Niesel, 2018). Das entstandene Modell vereint verschiedene Ansätze in sich. Auf diese Weise sind aktuelle empirische sowie theoretische wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Transitionsforschung enthalten und auf den Übergang zwischen zwei Bildungseinrichtungen bezogen. In der weiteren Erläuterung wird sich wieder auf die Bildungseinrichtungen Kita und Grundschule bezogen. Das Ziel dieses Modells besteht darin, den Blick der Fachkräfte bzgl. der komplexen Veränderungsprozesse in Familien während des Übergangs zu schärfen und diese im Veränderungsprozess zu unterstützen (ebd.). Es gründet auf der psychologischen Transitionstheorie, die besagt, dass verschiedenste „[...] Türwächter [...]“ (ebd., 20) Einfluss auf den Übergangsprozess des Kindes nehmen. Aufgeführt werden in Bezug auf den ‚Einschulungsübergang‘ folgende Beteiligte:

1. Familie und Freunde,
2. Erzieher*innen und Lehrkräfte,
3. organisatorische Vertreter*innen, wie bspw. die Schulleitung sowie
4. Gutachter*innen (ebd.)

Die erste Gruppe nimmt hierbei laut Urie Bronfenbrenners ‚Ökologie der menschlichen Entwicklung‘ die *mikrosoziale Ebene* ein (Fröhlich-Gildhoff, 2013), die zweite Gruppe die *me-*

sostrukturelle Ebene, die im Austausch mit der Familie steht (Griebel & Niesel, 2018). Als dritte Gruppe werden Organisatoren*innen der *exostrukturellen Ebene* zugeordnet, die lediglich indirekten Einfluss auf das Kind nehmen (ebd.). Die letzte Gruppe steht als vertretende Instanz für die *makrostrukturelle Ebene*, die von der Gesellschaft in Bezug auf die kulturellen Weltanschauungen geprägt wird (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Beim Übergang von der Kita in die Grundschule wird das Kind demzufolge von verschiedensten Ebenen beeinflusst. In Bezug auf diese Master-Arbeit bleibt festzuhalten, dass sowohl die Kita als auch die Grundschule isoliert zwei Mikrosysteme darstellen, die erst durch ihre Kooperation mit den Familien und untereinander auf der Mesoebene wirken können (ebd.). Insgesamt handelt es sich bei der Transition um eine vielschichtige Wechselwirkung, die unter anderem im ökopyschologischen System von Bronfenbrenner deutlich wird und im IFP-Transitionsmodell aufgegriffen wurde (ebd.). Es ist demzufolge nicht verwunderlich, dass das IFP-Transitionsmodell einen ko-konstruktiven Ansatz hat, der die Akteure*innen der Institutionen, die Familien und die „[...] sozialen Systeme durch Kommunikation und Partizipation [...]“ (Griebel & Niesel, 2018, 37) in Beziehung zu setzen sucht. Dazu ist eine Transitionskompetenz der sozialen Systeme unumgänglich. Diese zeichnet sich darin aus, dass alle Akteure*innen berücksichtigt werden und in einem prozesshaften Geschehen zusammenwirken (ebd.). Das Gelingen der Transition obliegt demnach nicht allein dem Kind, vielmehr müssen ihm Kompetenzen an die Hand gegeben werden, damit auch auf individueller Ebene der Übergang erfolgreich bewältigt werden kann. Diese pädagogische Unterstützung sowie der „[...] Blick für die komplexen Veränderungsprozesse [...]“ (ebd., 38) sind Hilfestellungen, die durch das IFP-Transitionsmodell ermöglicht werden.

Das IFP-Transitionsmodell basiert insbesondere auf den theoretischen Grundlagen des Familien-Transitions-Modells von Philip Cowan (1991), dem ökopyschologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1989), dem Stresskonzept von Richard Lazarus (1995) sowie der Theorie der kritischen Lebensereignisse von Sigrun-Heide Filipp (1995), die in den nachstehenden Unterkapiteln ausgeführt werden (ebd.).

2.5.1 Das Familien-Transitionsmodell nach Cowan (Jantzen)

Dieses Modell aus dem Jahr 1991 untersucht die Übergänge unter Berücksichtigung aller Familienmitglieder (ebd.). Die Entwicklung des Einzelnen bzw. der Familie unterscheiden sich auf inhaltlicher, nicht aber auf struktureller Ebene. Diese Erkenntnis wird in einem Struktur- und Prozessmodell familiärer Transitionen dargestellt, das Verbindungen zu der krisen- und stressbesetzten Situation aller Beteiligten herstellt. Innerhalb eines Transitionsprozesses, wie bspw. dem Eintritt in die Schule, findet eine soziologische Statusveränderung statt, welche alle

Beteiligten zu meistern haben (ebd.). Dies kann einerseits dadurch gelingen, dass starke Emotionen bewältigt werden und andererseits durch das Erlangen neuer Kompetenzen. Hierbei kann bei den betroffenen Individuen „[...] eine normale oder eine dysfunktionale Bewältigung der Veränderung auftreten“ (ebd., 29).

Bereits vor zwanzig Jahren ging Cowan davon aus, dass Transitionen nicht nur Veränderungen auf der Identitätsebene (Transition aus individueller und emotionaler Perspektive des Erlebens), sondern ebenfalls auf der Beziehungs- und Gemeinschaftsebene (Transition als extrinsische Bewältigung der Anforderungen an die neue Rolle) bedingen (ebd.). Eine weitere Errungenschaft des Modells ist das Darstellen der Transition als „[...] ein Ungleichgewicht zwischen der veränderten Lebenssituation und der Anpassung des Einzelnen und der Familie [...]“ (ebd., 29) sowie der Versuch, dieses Gleichgewicht innerhalb der neuen Rolle wiederherzustellen. Dies gelingt zumeist durch die Bewältigung und die damit verbundenen Anpassungsleistungen des Einzelnen bzw. der Familie. Um das Gleichgewicht zu generieren, können Risiko- und Schutzfaktoren sowie abgeschlossene Anpassungserfahrungen hilfreich sein. Doch auch die persönliche Einstellung gegenüber der Transition ist bedeutsam (ebd.).

2.5.2 Der ökopsychologische Ansatz nach Bronfenbrenner (Jantzen)

Der Ansatz Bronfenbrenners aus dem Jahr 1989 fokussiert die Interaktion zwischen dem Individuum und dessen sozialem Umfeld (ebd.). In der folgenden Abbildung 1 werden die einzelnen Systemebenen Bronfenbrenners in ihren Wechselwirkungen dargestellt:

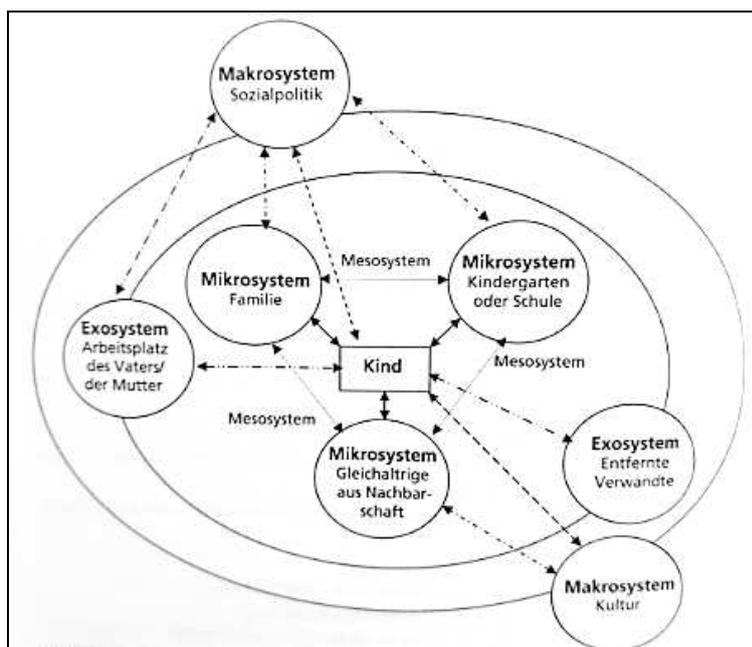


Abbildung 1: Die systemtheoretische Betrachtung der Entwicklungsumwelt nach Bronfenbrenner (entnommen aus: Mischio, 2009, 154)

Dabei stellen die Familienmitglieder ein *Mikrosystem* dar (Abb. 1), das sich nach außen abgrenzt. Innerhalb dieses Mikrosystems hat das Verhalten des Einzelnen auch Einfluss auf die anderen Familienmitglieder. Dieses Modell bietet einen neuen Zugang, da die Mitglieder der Familie in einer besonderen Interaktion zueinander dargestellt werden, die sowohl parallel als auch zirkulär sein kann (ebd.). Andere Modelle sehen diese Interaktion eher als linear und monokausal an. Auf diese Weise wird deutlich, wie zentral die Familie für das Kind als Individuum und dessen Entwicklungsbedingungen ist. Neben den Mikrosystemen existiert eine weitere Systemebene, die die kleinsten Systeme in Wechselwirkung zueinander stellt und daraus eine mittlere Systemebene konstruiert. Diese wird als *Mesosystem* (Abb. 1) bezeichnet und umfasst diejenigen, die den Familienmitgliedern nahestehen und an der Entwicklung des Kindes aktiv beteiligt sind, wie der Freundeskreis oder Verwandte (ebd.). Beim Übergang in eine neue Lebensphase, wie bspw. von der Kita in die Grundschule, bildet sich somit ein weiteres Mesosystem, da bspw. der Freundeskreis erweitert oder erneuert wird. Als *Exosysteme* (Abb. 1) hingegen werden die Systeme bezeichnet, die nicht unmittelbar Einfluss auf alle Familienmitglieder nehmen. Vielmehr steht nur ein einziges Familienmitglied mit diesem Lebensbereich in Verbindung, wie z. B. dem Arbeitsplatz der Erziehungsberechtigten (ebd.). Eine weitere und übergeordnete Ebene bildet das *Makrosystem* (Abb. 1). In dieses System sind Familienpolitik, Legislative und gesellschaftliche Werte und Normen eingebettet. Diese nehmen mit ihren generations- und umweltbedingten Denkweisen Einfluss auf die ihnen untergliederten Systemebenen (ebd.). Insgesamt weist dieses Modell eine ‚ganzheitliche menschliche Entwicklung‘ auf, die eine wechselseitige Anpassung zwischen dem Individuum und der (sozialen) Umwelt verlangt. Im Konkreten und in Bezug auf das Thema der Master-Arbeit ist die Rollenveränderung eines Individuums gemeint, das von einem Kindergartenkind zu einem Grundschulkind wird. Dabei bewegt sich das Kind in verschiedenen Mikrosystemen, die in Wechselwirkung zueinander stehen. Gerade in Bezug auf die kindliche Entwicklung ist es unerlässlich, dass das Kind die erlernten Handlungsweisen und Erfahrungen aus einem Mikrosystem auf andere zu übertragen vermag und sich damit der Veränderung stellt.

2.5.3 Das Stressmodell nach Lazarus (Jantzen)

Das Stressmodell aus dem Jahr 1995 fokussiert die Belastungsreaktionen und -bedingungen, die sich auf Veränderungen im Leben einer Person beziehen (ebd.). Eine Veränderung ist dabei abhängig von den folgenden Bedingungen:

1. Dem Ausmaß der Veränderung
2. Der Dauer der Veränderung
3. Der Erwünschtheit der Veränderung

4. Der Kontrollmöglichkeit des Individuums

5. Der Verfügbarkeit von Bewältigungsressourcen (ebd.)

Die Bewältigung einer Veränderung kann erschwert werden, wenn eine oder mehrere dieser Bedingungen in negativer Form eintreten. Wenn im Fall der Thematik dieser Master-Arbeit ein Kind noch nicht bereit ist, die Rolle des Schulkindes einzunehmen, so ist der Veränderungsprozess erschwert. In Bezug auf den zeitlichen Aspekt, würde der Veränderungsprozess ‚Schuleintritt‘ durch sich anhäufende und langfristige Neuerungen im Schulalltag zu stark ausgedehnt werden. Mit Eintreten des dritten Aspekts würde das Kind bspw. noch an der Rolle des Kindergartenkindes hängen und verstärkt dem freien Spiel zugetan sein. Damit wehrt es sich ggf. gegen die neue Rolle des Schulkindes, was ein Ankommen im Schulalltag erschwert. Die vierte Bedingung würde dann scheitern, wenn das Kind bspw. von den Erziehungsberechtigten in die neue Rolle gedrängt wird und sich in der neuen Rolle nicht mündig und handlungsfähig fühlt. In Bezug auf die letzte Bedingung träte ein Scheitern ein, wenn externe Unterstützungsangebote und eigene Fertigkeiten bzgl. der Einschulung ausblieben. Das Kind wäre mit der Veränderung überfordert, da es sich zu keiner Zeit seines Lebens Fertigkeiten antrainiert hat, die es auf einen Veränderungsprozess anwenden könnte. In diesem Fall gilt es, professionelle Unterstützungsangebote einzuholen. Bleiben diese jedoch auch aus, so scheitert das Kind im schlimmsten Fall an der Veränderung und eckt im System Schule an (ebd.). Dieser Zusammenhang zwischen der objektiven Veränderungssituation und deren subjektiver Bewertung und Bewältigung stellt den transaktionalen Stressansatz von Lazarus dar (ebd.).

2.5.4 Die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (Jantzen)

Die Theorie der kritischen Lebensereignisse von Filipp aus dem Jahr 1995 besagt, dass es sich um auftretende Ereignisse im Leben eines Menschen handelt, die in das „[...] Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt [...]“ (ebd., 27) eingreifen. In einer solchen Veränderung ist der Mensch dazu angehalten, die entsprechenden Anpassungsleistungen einzuleiten, um das Passungsgefüge zu erneuern. Diese Ereignisse gelten als kritisch, da sie nicht nur als positive Entwicklungschance genutzt werden können, sondern auch umgekehrt das Risiko bergen, eine negative Entwicklung zu vollziehen (ebd.). Im konkreten Fall wäre das kritische Lebensereignis die Einschulung. Statt eine Lösung für die emotionale Belastung dieses Rollenwechsels zum Schulkind zu finden und sich neu zu organisieren, geht das Kind dazu über, bewährte Rollenmuster aus der Kita in die neue Rolle zu übertragen. Es könnte bspw. dazu übergehen, wie gewohnt das zu tun, worauf es Lust hat, anstatt die vorgegebenen Schulaufgaben zu erledigen. Auch in diesem Ansatz ist die subjektive Einschätzung des neuen Lebensereignisses bedeutend. Im Mittelpunkt der Theorie von Filipp stehen demnach die Wahrnehmung, Bewäl-

tigung und Bewertung des Ereignisses durch das Individuum (ebd.). Auch die Erziehungsberechtigten nehmen hierbei direkten Einfluss auf das Individuum und indirekt somit auch auf die Übergänge, in diesem Fall auf den konkreten Bildungsübergang von der Kita in die Grundschule.

2.5.5 Zusammenfassung des IFP-Transitionsmodells in Bezug auf die Einschulung

(Jantzen)

Die aufgeführten Modelle und Ansätze wurden im IFP-Transitionsansatz zusammengeführt und von Griebel und Niesel auf die aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst. In besonderer Weise wird durch die Betrachtung des Übergangs aus ökosystematischer Perspektive von Bronfenbrenner aufgezeigt, dass die Einschulung im Spezifischen auf verschiedenen Systemebenen stattfindet. Die einzelnen Mikrosysteme – Kita, Schule, die Familie und der Freundeskreis des Kindes – stehen dabei in gegenseitigem Kontakt und stets in einer Verbindung zum Kind. Dieser Transfer zwischen den Mikrosystemen lässt ein Mesosystem im Sinne einer systemübergreifenden Kooperation entstehen. Gerade in Bezug auf die Einschulung ist der Kontakt auf der Mesoebene bedeutend (Griebel & Niesel, 2018) und wird daher auch in dieser Master-Arbeit in besonderer Weise betrachtet und untersucht. Die Anpassung an eine neue Institution findet demnach außerhalb der Familie statt und ist somit als ein Übergang in einer ökologischen Umgebung einzuordnen (ebd.). Hier schließt sich das Familien-Transitionsmodell von Cowan an, das die Einschulung als intensiven Veränderungsprozess für das Kind, aber auch für dessen Erziehungsberechtigte (Entwicklung der Erziehungsberechtigten eines Kindergartenkindes zu Erziehungsberechtigten eines Schulkindes), beschreibt (ebd.). Die Bewältigung von Übergängen inkludiert daher alle Lebensbereiche der Kinder und deren Erziehungsberechtigten und nimmt eine zentrale Rolle ein, da eine Anpassung zwischen dem Individuum und der Umwelt im Mittelpunkt steht. Eben dieser Anpassungsprozess findet im IFP-Transitionsmodell durch Einbezug des Stressmodells nach Lazarus Beachtung. Das Individuum muss in diesem Zusammenhang bestimmte Ressourcen für die Bewältigung von Übergängen aufweisen, da Übergänge in Bezug auf die Entwicklung des Kindes sowohl eine Chance als auch ein Risiko sind. Griebel und Niesel (2018) betiteln den Übergang für ein Kind und/ oder dessen Erziehungsberechtigte dann als Risiko, wenn die Ressourcen für die Bewältigung des Übergangs unzureichend sind. Die Übergangssituation kann als Krise empfunden werden, wenn der Übergang mit Stress und Überforderung behaftet ist und sich negativ auf die Gesundheit der Betroffenen auswirkt (ebd.). Dieses Stressmodell wird durch die psychologische Stresstheorie der kritischen Lebensereignisse von Filipp ergänzt, die jedoch das Kind an sich noch einmal intensiv in den Fokus rückt, da die Wahrnehmung, die Bewältigungsmög-

lichkeiten und die Bewertung des Ereignisses durch das Individuum anvisiert werden. Der Übergang selbst ist dabei ein kritisches Lebensereignis oder eine Krise, die das Kind durchzustehen hat, und die es mithilfe seiner kognitiven, sozialen, emotionalen und motorischen Ressourcen bewältigen kann (ebd.).

Insgesamt bringt das IFP-Transitionsmodell nicht allein verschiedene Theorien, Ansätze und Modelle zusammen. Durch die Forschungen, die diesem Modell zugrunde liegen, konnten auch die „[...] professionellen Handlungsbedingungen und Qualifikationsmuster [...] gezielter untersucht [...] [, die] Kinderperspektive einbezogen und Erkenntnisse aus internationalen Studien genutzt werden“ (Nürnberg & Schmidt, 2018, 106). Außerdem setzt das IFP-Modell nicht auf einen harmonischen und kontinuierlichen Ablauf des Übergangs, vielmehr wird gerade die Diskontinuität für das Individuum im Übergang als gewinnbringend erachtet (Griebel & Niesel, 2018). Damit fließen aktuelle gesellschaftliche Konstrukte in diesem Modell zusammen, die das Kind in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellen, welches damit wiederum an Bedeutung gewinnt und sich verstärkt auf das Individuum ausrichtet (ebd.).

2.5.6 Das IFP-Transitionsmodell als ko-konstruktiver Prozess (gemeinsam)

Nachdem das IFP-Transitionsmodell und die Ansätze, denen es zugrunde liegt, theoretisch erläutert wurden, ist zusammenfassend erneut hervorzuheben, dass neben dem Kind auch die Erziehungsberechtigten einen aktiven Veränderungsprozess (mit-) durchlaufen (ebd.). Sie beide machen daher die aktiven Bewältiger*innen des Übergangs aus. In Abbildung 2 wird dies auf der linken Seite dargestellt. In ihren aktiven Rollen müssen Kinder (hier als Jungen und Mädchen aufgeführt) gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten (als Väter und Mütter aufgeführt) schulnahe Basiskompetenzen entwickeln und die Transition bewältigen (Abb. 2).

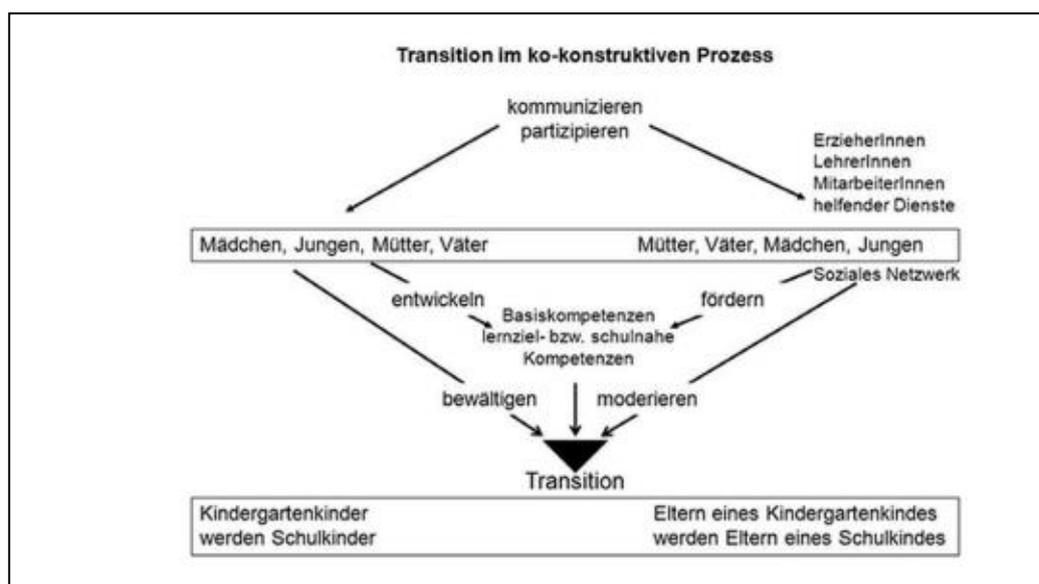


Abbildung 2: Transition als ko-konstruktiver Prozess (entnommen aus: Griebel & Niesel, 2018, 116)

Auf der rechten Seite der Abbildung 2 sind die Fachkräfte aufgeführt, besonders wird der Blick auf die Erzieher*innen und die Lehrkräfte gelegt. Sie erleben den Transitionsprozess nicht selbst, gestalten und begleiten diesen jedoch und gelten damit als passiv beteiligte, professionelle Akteure*innen (Buse & Sauerhering, 2018). Fachkräfte durchlaufen keine individuelle Veränderung, denn die jährlich wiederkehrende Übergangsbegleitung schlägt sich nicht persönlich in ihrer Identitätsentwicklung nieder. Es fehlen die Merkmale der Erstmaligkeit und Einmaligkeit, die für eine Transition markant sind (ebd.). Ihre Aufgaben bestehen auf Grundlage der Transitionstheorie darin, die beiden institutionellen Lebenswelten der Kita und Grundschule miteinander zu vereinen, die Anschlussfähigkeit aneinander zu sichern und vor allem eine ‚Brücke‘ für den Übergang in die neue Institution zu bauen (ebd.). Eine erfolgreiche Transition kann laut diesem Modell nur in einem ko-konstruktiven Zusammenwirken zwischen den aktiven und passiven Akteuren*innen gelingen. Die Ko-Konstruktion innerhalb des IFP-Transitionsmodells zwischen den Kindern und Erziehungsberechtigten, der Kita und der Grundschule ist besonders erstrebenswert (Griebel & Niesel, 2018). Diese Form stellt somit den ‚goldenen Schlüssel‘ am Schlüsselbund der Fachkräfte dar. Ein Merkmal der ko-konstruktiven Kooperation ist vor allem die Zusammenarbeit als Team über den gesamten Kooperationsprozess hinweg, wie es auch in Kapitel 2.2.3 ausgeführt wurde.

2.6 Aktueller Forschungsstand (gemeinsam)

Der nächste Schritt besteht darin, den aktuellen Forschungsstand bzgl. der Kooperation zwischen Lehrkräften und Erziehern*innen darzulegen, um einen Orientierungsrahmen für die eigene empirische Untersuchung zu schaffen. Nachdem durch den Einblick in die Literatur der Schlüsselbund konstruiert und der ‚goldene Schlüssel‘ ausfindig gemacht wurde, wird nun die ‚schwere Tür‘ des Übergangs in den Blick genommen, die es zu durchschreiten gilt. Dafür ist es erforderlich, die aktuelle Kooperationssituation zwischen Erziehern*innen und Grundschullehrkräften zu betrachten. Vorrangig wird eine Bestandsaufnahme des Bundeslandes Niedersachsen vorgenommen. Übergeordnet befasst sich die sog. Schuleffektivitätsforschung u. a. mit der (Bildungs-) Qualitätsanalyse von Schulen und verfolgt das Ziel, verbesserte Bedingungen für die Lernenden zu etablieren. Erwünschte Resultate münden in einer positiven Einflussnahme auf die Entwicklung der Individuen (Gräsel, 2014). Ein zentrales Konstrukt der auf Schulebene relevanten Qualitätsmerkmale wird von Ditton (2000) unter ‚Kooperation und Koordination‘ eingeordnet. Gleichberechtigt sind damit die innerschulischen Prozesse sowie Kontakte zu außerschulischen Personen oder Institutionen gemeint (Ditton & Müller, 2011). Als Beispiel für eine außerschulische Institution ist an dieser Stelle die in der Master-Arbeit fokussierte Kooperation von Grundschulen und Kitas zu nennen. Wie bereits in Kapitel 2 er-

läutert, ist die Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Erziehern*innen gesetzlich verpflichtend. Doch wie wird sie aktuell in der Praxis in Bezug auf die Transition zwischen den Institutionen Kita und Grundschule umgesetzt?

Wie in Kapitel 2.1.2 näher beschrieben, macht auch Stig Broström (2002) in einer Studie auf die unterschiedlichen Ziele, Inhalte und Prinzipien bzgl. Erziehung und Bildung der beiden Institutionen aufmerksam. Insbesondere für angehende Schulkinder erwies es sich als problematisch, bereits Erlerntes wie gewohnt in einen neuen Kontext zu übertragen (Broström, 2002). Zu wiederholen ist an dieser Stelle, dass im Elementarbereich der Nds. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung mit seinen ergänzenden Handlungsempfehlungen für Kinder unter drei Jahren gilt. Im Primarbereich ist das NSchG mit dem Grundschulergang und den fachspezifischen KC grundlegend. Trotz der gesetzlichen Verankerung zeichnen sich, insbesondere im Kontext ‚Schule‘, vermehrt individualisierte statt kooperativer Zielsetzungen ab (Gräsel et al., 2006). Mindestens die Lehrkräfte präferieren eine von den Erziehern*innen unabhängige Berufsausübung (ebd.). Jedoch stellt u. a. die DKJS die Wichtigkeit der Begleitung und Unterstützung des Übergangs in Verbindung mit festen und ritualisierten Kooperationsstrukturen zwischen den Institutionen dar (Kucharz et al., 2011). Angehende Schulkinder können so einen erfolgreichen Übergang erleben und schon vor dem Zeitpunkt des Schuleintritts können die individuellen Bedürfnisse der Kinder von den Lehrkräften beachtet werden. Der Übergang kann jedoch auch Probleme mit sich bringen, die über die psychologische Stresstheorie von Lazarus (Kap. 2.5.3) hinausgehen. Der Anteil der Kinder mit Übergangsproblemen wird mit bis zu 40% angegeben (Griebel & Niesel, 2003). Mögliche Gründe dafür sind bspw. Ängste, mangelnde soziale Kompetenzen oder Brüche in der Bildungsbiografie, die durch fehlende Anschlussfähigkeit entstehen können. Eine Perspektive, die im Übergangsprozess ebenfalls Beachtung finden muss, ist die der Schulkinder. Sie erleben den Übergang vorwiegend als Statuswechsel (Seddig, 2014). Griebel und Niesel (2002) stellen heraus, dass sich die Kinder in Hinblick auf den bevorstehenden Schuleintritt überwiegend optimistisch äußerten. Lediglich circa 15% der befragten Kinder freuten sich nicht auf die Schule. Typische Charakteristika dieser Gruppe sind bspw. Schüchternheit, Ängstlichkeit oder Trennungsprobleme von den Erziehungsberechtigten (ebd.). Eine weitere Studie, welche die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt stellt, wurde von Agnes Kordulla (2017) veröffentlicht. Auf Grundlage mehrerer Interviews mit Erstklässlern*innen konnte sie herausstellen, dass die Kinder den Übergang als besonders gut empfunden haben, wenn die Lehrkräfte bereits vor dem Schulbeginn eine Beziehung zu den Kindern aufbauten, da so Unsicherheiten und Aufregungen der neuen Situation gegenüber abgebaut werden konnten (Kordulla, 2017). Vertraute Beziehungen kön-

nen Kindern demnach den Übergang erleichtern und ein positives Herangehen an den Übergang ermöglichen (ebd.). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (Kap. 2.1) nach Griebel und Niesel (bspw. 2004) wurde in einer Studie von Ann-Katharina Hein und Henrik Streffer (2019) untersucht. Auf der individuellen Ebene zeigte sich, dass sich knapp die Hälfte der untersuchten Vorschulkinder (44%) mit ihrer neuen Rolle auseinandersetzt. Besondere Beachtung findet dabei die Thematik des ‚bereits Lesen-, Schreiben- und/ oder Rechnen-Könnens‘ (Hein & Streffer, 2019). Eher weniger werden (auf der interaktionalen Ebene) Bezüge zum Verlust der Erzieher*innen als Beziehungspartner*innen sowie zum Kennenlernen der neuen Lehrkräfte gezogen. Etwa ein Viertel der Kinder zeigte aber, dass sie bereits der mögliche Verlust von Freundschaften beschäftigt und sie soziale Kontinuität benötigen (ebd.). Auf kontextueller Ebene wurde festgestellt, dass beinahe alle Kinder ihre zukünftige Grundschule namentlich kennen, 89% können äußere Merkmale beschreiben (ebd.). Zur Unterscheidung von Kita und Grundschule äußerten sich mehr als die Hälfte der Kinder (60%) zu erwarteten Einschränkungen in der Schule (ebd.). In einer weiteren Studie von Griebel und Niesel (2018) wird deutlich, dass der Unterricht Anforderungen verlangt, die den Kindern nicht vertraut sind. Die Pausen hingegen sind ihnen durch das ‚freie Spielen‘ in der Kita bekannt (ebd.). Den Wechsel zwischen Unterricht und Pause kennen die Kinder aus ihrem familiären Umfeld in Form des Wechsels zwischen Arbeit und Freizeit der Erziehungsberechtigten (Griebel & Niesel, 2018). Auch kommt dieser Wechsel dem Bestreben nach, den Schulalltag vorhersehbar zu gestalten und in kleine Abschnitte zu teilen, die leichter zu bewältigen sind (ebd.). Für die Erziehungsberechtigten ist es am Schuleintritt besonders wichtig, dass ihre Kinder traditionelle Werte erlernen, wie Pünktlichkeit und/ oder geforderte Ziele zu erreichen (Griebel & Niesel, 2002). Häufig gehen diese Wertvorstellungen mit Leistungsdruck am Ende der Kindergartenzeit einher, obwohl die Erziehungsberechtigten eher einem sog. ‚Statusverlust‘¹⁰ vorbeugen wollen (ebd.). Im engen Wechselspiel beeinflussen sich die Emotionen der Kinder und Erziehungsberechtigten am Übergang gegenseitig. Auch in dieser Studie wird der Hinweis darauf gegeben, dass der Übergang in ko-konstruktiver Form durch alle Beteiligten am besten bewältigt bzw. begleitet wird (ebd.). Bezüglich der durchgängigen Kooperation zwischen Kita und Grundschule ließen sich in einer Studie von Constanze Koslowski und Petra A. Arndt (2016) bestimmte Schwerpunkte in der Bedeutsamkeit für die befragten Fach- und Lehrkräfte ausmachen. An oberster Stelle stehen die strukturellen und logistischen Fragen, erst danach folgt der Themenbereich ‚Pädagogik‘ (Koslowski & Arndt, 2016). Als eher weniger bedeutsam stellt

¹⁰ Der soziale Status hängt vom späteren (Berufs-) Leben der Schüler*innen ab. Erziehungsberechtigte möchten möglichst vermeiden, dass der Beruf ihrer Kinder einem geringeren Status entspricht als ihr eigener. Sie möchten also mindestens einen Statuserhalt oder eine Statusverbesserung für ihre Kinder (bspw. Bildungstrichter: BMBF, 2018).

sich die ‚Qualitätsentwicklung‘ heraus (ebd.). Insgesamt zeigt die Studie positive Effekte durch die Kooperation der beteiligten Fachkräfte, die sich bspw. durch höhere Arbeitszufriedenheit auszeichnen (ebd.). Als beispielhaftes Kooperationsprojekt zur Annäherung an die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule wird in Anhang 8.2 das ‚Projekt Brückenjahr‘ genauer beschrieben. Von 2012 bis 2015 fand das Folgeprojekt ‚Kita und Grundschule unter einem Dach‘ statt (Tremel, 2015). In diesem dreijährigen Modellprojekt wurden an wenigen Standorten in Niedersachsen Anregungen entwickelt, um anschlussfähige Bildungsbegeleitung zu initiieren (ebd.). Wichtig ist vor allem die Erkenntnis, dass je nach Gegebenheiten und Voraussetzungen der Institutionen unterschiedliche Möglichkeiten in der Zusammenarbeit von Kita und Grundschule vorhanden sind. Wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, wurden bislang aber keine Erkenntnisse zu den verschiedenen ‚Lagen/ Regionen‘ der Kitas gesammelt. Zur gleichen Zeit, aber unabhängig vom Projekt, wurden Studien von den Wissenschaftlern*innen um Petra Hanke et al. (2013) sowie von Gabriele Faust (2013) durchgeführt. In der BiKS-Studie wurde die Bedeutung einer frühkindlichen Förderung herausgestellt, wobei vorherrschende Kooperationsaktivitäten untersucht wurden (Faust, 2013). Am häufigsten wurde dabei der Besuch einer Kindergartenkindergruppe in der Schule ausgemacht. Eher selten wurde bspw. der Besuch gemeinsamer Fortbildungen oder die gemeinsame Beratung der Erziehungsberechtigten genannt (ebd.). Grundsätzlich lässt sich das Interesse an der Kooperationsbeziehung seitens der Erzieher*innen höher bewerten als seitens der Lehrkräfte (ebd.). Als besondere Herausforderungen stellten die Lehrkräfte z. B. das nicht vorhandene Zeitkontingent für Transitionsgespräche oder die Anzahl der Kitas, mit denen sie kooperieren müssen, dar (ebd.). Als Beispiel ‚guter Kooperation‘ wird eine Studie aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen angeführt. In dieser WirKt-Studie wurden in Bezug auf die Existenz von Kooperationsbeziehungen im Nachbarbundesland vergleichsweise bessere Ergebnisse erzielt (Hanke et al., 2013). Dort existiert in sowohl 84% der Kitas als auch in 96% der Grundschulen ein pädagogisches Konzept inklusive einer Verankerung der Kooperation (ebd.). In knapp der Hälfte dieser Institutionen besteht eine schriftliche Kooperationsvereinbarung, außerdem ist die Hälfte der Institutionen Mitglied in einem Arbeitskreis oder Netzwerk zu Themen des Übergangs (ebd.). Gemeinsame Fortbildungen zur Kooperation und zur Bildungsdokumentation im Übergang werden regelmäßig besucht. Außerdem finden Kooperationstreffen routiniert, durchschnittlich drei- bis viermal im Jahr, statt (ebd.). Die Bewertung der Kooperationsbeziehung fällt seitens der Erzieher*innen bzw. Kita-Leitungen dennoch schlechter aus als die Bewertung der Lehrkräfte bzw. Schulleitungen in Bezug auf die Kooperationsbeziehung zum Elementarbereich (ebd.). Eine andere Studie des Bamberger Forschungsprojekts BiKS (2020) stellte bei

einer Untersuchung der tatsächlich genutzten Kooperationsformen heraus, dass zwischen den beiden fokussierten Kooperationspartnern*innen der allgemeine Informationsaustausch als Kooperationsform am häufigsten genutzt wird. Beinhaltet sind darin vorrangig der Austausch über Stärken und Schwächen einzelner Kinder sowie der inhaltliche Austausch (Faust et al., 2011). Nach einer Studie von Hanke et al. (2013) lassen sich die drei in Kapitel 2.2.3 vorgestellten Kooperationsformen in Kooperationsniveaus einteilen. Die folgende Abbildung 3 veranschaulicht die vorgenommene Einteilung:

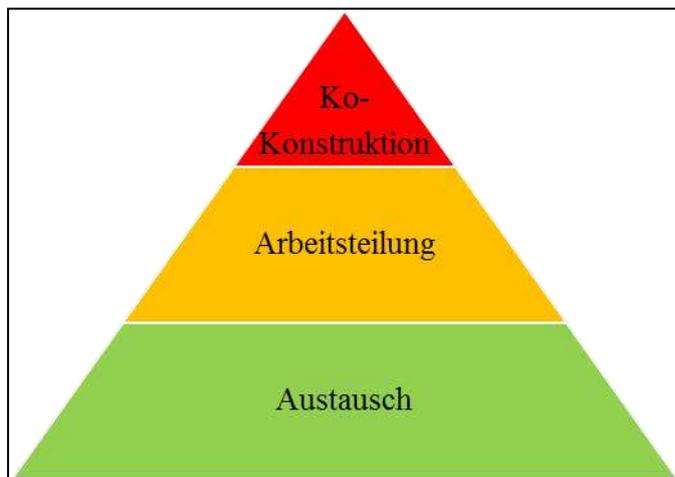


Abbildung 3: Pyramide der Kooperationsniveaus (eigene Darstellung)

Die Kooperationspyramide verdeutlicht die Effizienz und Häufigkeit der Nutzung verschiedener Kooperationsformen. Die Ko-Konstruktion steht als Kooperationsniveau 3 an oberster Stelle, was mit der höchsten Effizienz gleichzusetzen ist (Abb. 3). Sie ist jedoch mit roter Farbe und der kleinsten Fläche gekennzeichnet, da sie in der Praxis am seltensten stattfindet (ebd.). In der Mitte, in gelber Farbe hinterlegt, befindet sich die Arbeitsteilung als zweites Kooperationsniveau. Unten steht sich das Kooperationsniveau 1, welches am häufigsten Gebrauch findet – wie die grüne Farbe und die Größe der Fläche signalisieren (ebd.). Da der Austausch jedoch am wenigsten effizient ist, befindet er sich in der Pyramide ganz unten. Insbesondere wird durch Abbildung 3 verdeutlicht, dass die Intensivierung der Kooperationsaktivitäten und ihrer genutzten Formen zwischen Kita und Grundschule „[...] (weiterhin) ausbaufähig [...]“ (Buse & Sauerhering, 2018, 6) sind. Die ko-konstruktive Zusammenarbeit, d. h. die Unterstützung von allen Seiten der Erwachsenen, bedeutet, wie bereits oben angesprochen, bspw. mehr Optimismus für die Kinder in der Übergangsbewältigung (Griebel & Niesel, 2002). Auch laut einer weiteren Studie, die von Silke Trumpa et al. (2016) durchgeführt wurde, erweist sich die ko-konstruktive Kooperationsform als am gewinnbringendsten. Die ko-konstruktive Form ist dennoch eher selten in der Praxis etabliert, da der Austausch bevorzugt wird (ebd.). Insgesamt wird der vorgenommene allgemeine Informationsaustausch von den

Beteiligten als sinnvoll erachtet, wobei nicht unerwähnt bleiben darf, dass die Erzieher*innen diesen (und auch weitere gemeinsame Interaktionen) als wichtiger empfanden als die Lehrkräfte (Faust et al., 2011). Im Vergleich zur Kooperation zwischen Grundschullehrkräften findet die Kooperation mit Erziehern*innen selten statt (ebd.).

2.7 Zwischenfazit (gemeinsam)

Den theoretischen Hintergrund abschließend wird an dieser Stelle ein Zwischenfazit formuliert, um sich der Beantwortung der ersten Fragestellung zu nähern: ‚*Welches Potenzial birgt die Kooperation zwischen Erziehern*innen einer Kindertageseinrichtung und Lehrkräften einer Grundschule mit dem Ziel, Lernende im Transitionsprozess vom Elementar- in den Primarbereich zu unterstützen?*‘ (Abb. 4 in Kap. 3.1). Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass sowohl die dargelegten Studien als auch die Literatur zu einer kontinuierlichen Kooperation zwischen allen an der Transition beteiligten Personen raten. Dabei sind die Fachkräfte ein unerlässlicher und positiv wirkender Faktor innerhalb der Übergangskooperation. Die Kooperation zwischen den Institutionen bietet vielschichtiges Potenzial, das von verschiedenen Herausforderungen und Chancen geprägt ist. Aufgrund der Überzeugung des Nutzens von der Übergangskooperation werden zehn wesentliche Chancen hier zusammengetragen:

1. **Reibungsloser Transitionsverlauf** für das Kind und seine Erziehungsberechtigten, u. a. durch die Sicherung des Wohlbefindens (Kap. 2.1)
2. **Gewährleistung der Anschlussfähigkeit** zwischen Kita und Grundschule (Kap. 2.3)
3. **Ganzheitliche Entwicklungsförderung** der Kinder, die u. a. einen Rollenwechsel der Kinder sowie Erziehungsberechtigten erleichtert (Kap. 2.1; 2.4.2)
4. **Bewältigung von Emotionen**, z. B. emotionale Trennung oder Neuaufnahme von Beziehungen (Kap. 2.1)
5. **(Gesundheitliche) Entlastung** für die Fachkräfte (Kap. 2.4.2)
6. **Einbezug der Erziehungsberechtigten** als wertvolle Kooperationspartner*innen durch engen Kontakt und Einfluss auf das Kind; gibt auch Transparenz für sie (Kap. 2.4.1)
7. **Gegenseitige Bereicherung** von Kita und Grundschule (Kap. 2.4.1)
8. **Frühzeitige Interventionen** (Kap. 2.4.2), u. a. dadurch langfristiger Beitrag zur Vergabe von Bildungschancen (Kap. 2.1.2)
9. **Innovation des und Steigerung von Professionalität im Transitionsprozesses** durch gemeinsame Reflexionen und Perspektivübernahmen (Kap. 2.3; 2.4.2)
10. **Ko-konstruktives Niveau** erreichen (Kap. 2.5; 2.6)

Innerhalb des Transitionsprozesses steht das Kind stets an erster Stelle. Jedoch kann das Potenzial auch darüber hinaus auf die Erziehungsberechtigten, die Fachkräfte beider Institutionen sowie die stetige Verbesserung des Transitionsprozesses erweitert werden. Aktuelle Forschungen (Kap. 2.6) zeigen, dass die Übergangskooperation ein zentrales Thema für die Institutio-

nen darstellt. Dennoch geht aus den aktuellen Forschungen auch hervor, dass weniger Kooperation zwischen den Institutionen Kita und Grundschule stattfindet als es in Anbetracht der Chancen wünschenswert ist. Die Aufnahme und Weiterentwicklung von Kooperationsbeziehungen sowie der Abbau von Barrieren in der Kooperation gelten als gemeinsame Aufgaben der Institutionen. Stetiges Ziel dabei ist, den angehenden Schulkindern eine erfolgreiche Übergangsbewältigung zu ermöglichen. Das übergeordnete Ziel der Kooperation am Bildungsübergang in das schulische System verlangt, etwaigen (Chancen-) Ungleichheiten entgegenzuwirken, indem ein wesentlicher Baustein in der frühkindlichen Bildung gelegt wird, die angehenden Schulkinder unterstützt werden und damit die Bildungsteilhabe aller Kinder einander angenähert wird (Buse & Sauerhering, 2018). Trotz der aufgezeigten unumstrittenen Relevanz der Übergangskooperation, deutet insbesondere der aktuelle Forschungsstand (Kap. 2.6) an, dass das Potenzial nicht vollumfänglich genutzt wird.

Um einen Einblick in die Praxis zu erlangen, wird sich den weiteren Forschungsfragen dieser Master-Arbeit zugewendet, die dem Sinn nach lauten: *„Wie sieht die Kooperation in der Praxis aus?“* und *„Was macht die Kooperation am Übergang aus?“* (Kap. 3.1; Abb. 4). Im Folgenden wird eine eigene Untersuchung der Kooperation zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften durchgeführt. Erreicht wird ein Vergleich zwischen der Transitionstheorie aus der vorgestellten Literatur (Kap. 2) und einem praktischen Einblick. Dabei wird das konkrete Vorgehen der Institutionen untersucht und u. a. mit ausgewählten Konstrukten – der Trägerschaft sowie der Lage/ Region der Kitas‘ (Kap. 2.3) – verbunden.

Im symbolischen Bezug das Potenzial der Übergangskooperation wurde in diesem Kapitel der eingangs aufgezeigten Metapher des ‚kleinen Schlüssels‘ und der ‚schweren Tür‘ nachgegangen. Die ‚schwere Übergangstür‘, die von jedem Kind überwunden werden muss, kann dabei von verschiedenen Schlüsseln – diese entsprechen den drei vorgestellten Kooperationsformen (Kap. 2.2.3) – geöffnet werden. Es ergeben sich Unterschiede in der Qualität der einzelnen ‚Schlüssel‘: Insbesondere wirkt sich die Entscheidung für ko-konstruktives Zusammenwirken positiv auf die Übergangsbewältigung der Kinder aus (Kap. 2.5) und stellt den ‚goldenen Schlüssel‘ dar. Welchen Schlüssel die Fachkräfte nutzen, wird von den inneren und äußeren Gegebenheiten beeinflusst (Kap. 2.3). Mithilfe einer eigenen Studie wird untersucht, inwieweit die Schlüssel bzw. Kooperationsformen im Berufsalltag von Erziehern*innen Anwendung finden. Ein besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen die Auswahl des Schlüssels beeinflussen und was die ‚optimale Entscheidung‘ für den ‚goldenen ko-konstruktiven Schlüssel‘ erschwert. Mittels dieser Studie sollen Ansatzpunkte zur Verbesserung der Übergangskooperation abgeleitet werden.

3 Methodisches Vorgehen (gemeinsam)

In diesem Kapitel wird die durchgeführte Studie zum Thema ‚Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen am Übergang‘ dargelegt. Die Kapitel 2 zugrundeliegende Literaturrecherche ergab Erkenntnisse (Kap. 2.7), die weitere Forschungsfragen aufwerfen (Kap. 3.1; Abb. 4). Die Studie, die sich diesen Fragen nähert, besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil der Studie gaben qualitative Interviews Einsicht in die Arbeit der Erzieher*innen und ihre Erfahrungen mit der Übergangskooperation. Auf dieser Grundlage wurden Hypothesen¹¹ entwickelt, denen in einer anschließenden quantitativen Umfrage nachgegangen wurde. Die Auswertung dieser erhobenen Daten führte, unter Zuhilfenahme des Programms SPSS, zur Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothesen. In der Auswertung ergaben sich Unterthesen.¹² Der vorgestellte Entwicklungsablauf ist ebenfalls Anhang 4 zu entnehmen. Dem gesamten Forschungsablauf wird sich im weiteren Verlauf dieser Master-Arbeit gewidmet.

3.1 Fragestellungen und Hypothesen (Jantzen)

Zur visuellen Unterstützung zeigt im Folgenden die Abbildung 4 den Zusammenhang der Forschungsfragen, der Forschungsaufgliederung und der Hypothesenbildung auf. Dabei steht der Titel der Master-Arbeit am Anfang und untergliedert sich in drei Teilaspekte in Form der Forschungsfragen. Sie wurden auf verschiedene Weisen beantwortet. Zuerst wurde die literaturbasierte Herangehensweise genutzt. Der nächste Schritt fand interviewbasiert (qualitativ) statt, untersuchte die Annahmen der Literatur beispielhaft und konnte somit einen Einblick in die Praxis der Kooperation zwischen Kita und Grundschule bieten. Zuletzt wurden aus dieser Gegenüberstellung von Literatur und Interviews vertiefende Hypothesen gebildet, um den Transitionsprozess quantitativ und exemplarisch (in Niedersachsen) zu erforschen.

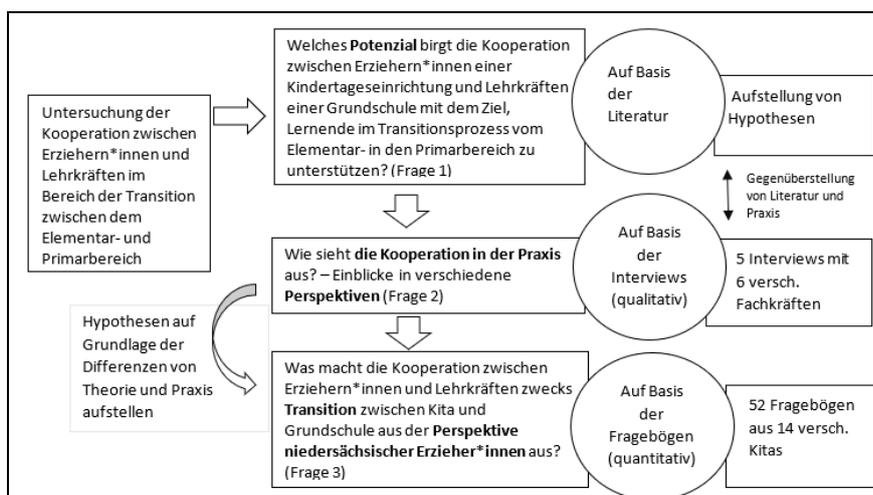


Abbildung 4: Aufgliederung der Forschungsfragen (eigene Darstellung)

¹¹ Die Hypothesen in dieser Arbeit beinhalten fünf übergeordnete Annahmen.

¹² Als Unterthesen werden in dieser Arbeit Annahmen bezeichnet, die sich im Untersuchungsprozess ergaben (Anhang 4). Sie beziehen sich in den meisten Fällen auf Auffälligkeiten bzgl. der Kita-Lage/-Regionen.

Im Anschluss an die Darstellung der Forschungsfragen, sollen nun die Hypothesen, die für den quantitativen Forschungsteil relevant sind, vorgestellt werden. Den Hypothesen ist eine Fragestellung übergeordnet, die danach fragt, was die Übergangskooperation zwischen Kitas und Grundschulen ausmacht (Abb. 4). Daraus ergab sich ein deduktives Vorgehen, da die Forschung auf vorher getroffenen Annahmen aufbaut, die sich aus der Literatur und einem qualitativen Einblick in die Praxis ergaben (Stegmann & Schwab, 2012). Auf diese Weise spiegelten die Hypothesen Annahmen zu den Sachverhalten aus der Literatur und den subjektiven Einstellungen gegenüber der Kooperation wider (ebd.). Bei der Bildung der Hypothesen wurde sich an den Anforderungen für ‚gute Hypothesen‘ orientiert, die bei Michael Stegmann und Jürgen Schwab (2012) aufgeführt sind. Alle Hypothesen in dieser Studie sind demnach empirisch überprüfbar sowie präzise und eindeutig formuliert; sie sind theoretisch fundiert, da sie auf intensiver Literaturrecherche aufbauen; sie beschreiben eine logische Relation zwischen mindestens zwei Variablen und sie weisen eine Generalisierbarkeit auf, da die Hypothesen auch auf andere Studien übertragen werden können (ebd.). Schlussendlich wird auch die Falsifizierbarkeit ermöglicht, denn die Hypothesen können durch den Fragebogen erfasst und auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft werden (ebd.).

Bevor im Folgenden die Hypothesen vorgestellt werden, wird an dieser Stelle darauf verwiesen, dass jegliche Nennungen aus der Literatur nicht erneut mit expliziten Literaturangaben untermauert werden, da dies bereits im theoretischen Hintergrund erfolgte. In diesem Kapitel wird in Bezugnahme der Literatur auf das entsprechende Kapitel dieser Arbeit verwiesen.

Die übergeordneten Hypothesen, die sich aus dem Kontrast zwischen der Literatur und den qualitativen Interviews ergaben, werden nacheinander vorgestellt und erläutert.

1. Erzieher*innen legen mehr Wert auf die emotionale und soziale Reife als auf kognitive und motorische Fertigkeiten. Im Fokus steht also die Spielfähigkeit und nicht die Schulreife.¹³

Hierbei handelt es sich um eine gerichtete Unterschiedshypothese, da ein Hierarchiegefälle zwischen zwei verschiedenen Gegebenheiten angenommen wird (Gabriel, 2016). Grund für diese Annahme ist, dass in der Literatur verstärkt von der Bedeutung der Schulreife die Rede ist, die den Schwerpunkt auf die kognitiven und motorischen Fertigkeiten der Kinder legt (Kap. 2.1.2). In den Interviews hingegen äußerten sich die Befragten eher dahingehend, dass die Spielfähigkeit im Mittelpunkt steht und damit ein Fokus auf die soziale und emotionale

¹³ Die ‚Schulfähigkeit‘ nach Krenz (2004; Kap. 2.1.2) wird in dieser Studie unterteilt in emotionale und soziale Bereiche (Spielfähigkeit) sowie motorische und kognitive Bereiche (Schulreife).

Reife des Kindes gelegt wird. So äußerte eine Erzieherin bspw.: „[...] Die Seele der Kindheit wird gestärkt. Der sozial-emotionale Bereich. [...] Ich sage immer Schulhofreife, sie müssen die Schulhofreife haben“ (Anhang 2.5, 00:23:53, XLV). Hier wird der Fokus auf den emotional-sozialen (Förder-) Schwerpunkt besonders deutlich.

2. Der Nutzen der Transition ist für Lehrkräfte höher als für Erzieher*innen.

Auch bei dieser Hypothese handelt es sich um eine gerichtete Unterschiedshypothese, da zwei Personengruppen einander gegenübergestellt werden und dabei den Lehrkräften vergleichsweise ein höherer Nutzen zugesprochen wird (Gabriel, 2016). Diese Hypothese ist der Literatur zugrunde gelegt, die besagt, dass zwar Erzieher*innen und Lehrkräfte gleichermaßen am Transitionsprozess mitwirken, der Nutzen für die Lehrkräfte jedoch auf den ersten Blick höher zu sein scheint, weil sie die Kinder in Zukunft übernehmen und die Erzieher*innen sie abgeben. Speziell ist der Grund dafür der Umstand, dass die Lehrkräfte von dem Wissen der Erzieher*innen profitieren und andersherum in der Literatur kaum Aussagen über den Nutzen für die Erzieher*innen getroffen werden (Kap. 2.1.2). In den Interviews klang teilweise an, dass die Erzieher*innen ebenfalls von der Kooperation profitieren können, indem sie sich z. B. durch Rückmeldungen aus der Schule in ihren Transitionsfähigkeiten weiterentwickeln, allerdings wurden vorwiegend die Vorteile auf der schulischen Seite aufgezeigt (bspw. Anhang 2.4). In Interview 1 antwortete die Erzieherin auf die Frage nach dem Nutzen für ihre Berufsgruppe damit, dass sie die Kinder über vier bis fünf Jahre hinweg begleiteten und beschreibt im Anschluss die Wichtigkeit des Übergangs und der Kooperation für die Kinder und nicht für die Erzieher*innen. Hier schien es eher um die emotionale Loslösung zu gehen (Anhang 2.1). Die Vorteile der Kooperation für die Lehrkräfte führt die Erzieherin hingegen konkreter aus:

„Ich glaube, dass es da natürlich auch sehr wichtig ist, dass sie auch wissen, durch gewisse Vorgespräche oder so, was auf sie zukommt. Bei manchen Schülern oder angehenden Schülern stellt man sich ja die Fragen: Wer kommt da eigentlich? Wer kommt auf mich zu? Was braucht das Kind eventuell oder was braucht es nicht?“ (ebd.)

Es wird den Lehrkräften demnach mehr Gewinn an den Übergangsgesprächen und damit der Kooperation zugeschrieben als den Erziehern*innen.

3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen hoher Kooperationsqualität und großem Zeitkontingent der Fachkräfte in Kitas und Grundschulen.

Diese Hypothese stellt eine gerichtete Zusammenhangshypothese dar, da hinter der Formulierung die (für eine Zusammenhangshypothese typische) Annahme steht: Je höher das Zeitkontingent der Lehrkräfte und Erzieher*innen in Bezug auf die Kooperation ist, desto höher ist auch die Qualität der Kooperation (Griebel, 2016). Grund für diese Annahme ist beispielhaft

in Interview 5 festzumachen, in der die Interviewte auf die Frage, was an der Kooperation noch verbessert werden könne, antwortete: „[...] das Zeitkontingent. Das wäre auch ein Wunsch, dass es da mehr Zeit, mehr Stunden – auch für die Lehrkräfte – gibt“ (Anhang 2.5, 00:32:19, XLVII). Auch in Interview 1 äußerte sich die Erzieherin,

„[...] dass man einfach wirklich mehr in den Austausch kommt und sich die Zeit einfach nimmt, z.B. eben bei Elternabenden. Ich glaube, das kriegt jeder hin, vielleicht einmal im Jahr im Kindergarten zum Elternabend zu gehen und ein bisschen die Fragen und Sorgen und Nöte zu besprechen.“ (Anhang 2.1, 00:16:04, X)

Es wird demnach eindeutig ein Zusammenhang zwischen Zeit und Qualität angenommen, den es im Fragebogen zu untersuchen gilt.

4. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der räumlichen Nähe der Institutionen und der Kooperationsintensität – je näher die kooperierende Kita an der Grundschule liegt, desto intensiver ist die Kooperation.

Wie auch die vorangegangene, so ist auch diese Hypothese eine gerichtete Zusammenhangshypothese (ebd.). Der Zusammenhang zwischen der Nähe von Kita und Grundschule und der Intensität der Kooperation erschließt sich aus dem Vorteil räumlicher Nähe für Kooperation (Kap. 2.3). Im Zusammenhang mit der Kooperationsintensität sind der Literatur oder den vorangegangenen Studien jedoch keine Informationen zu entnehmen. Vielmehr geht der Anstoß für diese Hypothese aus den Interviews hervor und wurde aufgestellt, um dem ‚blinden Fleck‘ in der Literatur durch die eigene Forschung zu begegnen. Die Interviewten tätigten dieser Hypothese zugrundeliegend Aussagen, wie: „[...] Das war auch immer schön, wenn sie irgendwelche Theateraufführungen hatten und dann haben sie uns noch eingeladen und wir sind schnell rüber gelaufen [...]“ (Anhang 2.3, 00:20:27, XXI). Da es demnach bspw. keine Schwierigkeiten mit der Anreise gibt, scheint eine komplexere Kooperationsform für Institutionen in räumlicher Nähe einfacher zu handhaben.

5. In der Praxis herrscht vorwiegend ein Austausch anstatt der (in der Literatur angepriesenen) Ko-Konstruktion vor, da es meistens um eine Weitergabe von Informationen geht.

Diese abschließende, gerichtete Unterschiedshypothese zeigt die Differenz zwischen der theoretischen Grundlage und dem aus den Interviews herausgestellten Praxiseinblick in Bezug auf die Kooperationsformen auf. In Kapitel 2.5 wird besonders durch das IFP-Transitionsmodell dargestellt, dass der Transitionsprozess als ko-konstruktiver Prozess zwischen allen Beteiligten ausgeführt werden soll. Die interviewten Personen gaben jedoch an, dass vorwiegend ein Austauschen von Informationen und weniger ein ko-konstruktives Zusammenwirken durchge-

führt wird. Auf die Frage der Interviewerin, ob die Kooperationsgespräche sich eher in einem gegenseitigen Austausch oder einem gemeinsamen Erarbeiten bekunden, antwortete eine Kita-Leitung: „Also, es ist eher ein Austausch [...]“ (Anhang 2.3, 00:18:58, XXI). Auch in einem anderen Interview äußerte sich die Erzieherin auf dieselbe Frage folgendermaßen: „Nein, das ist immer nur Informationsaustausch. Inhaltlich arbeiten wir etwas nie mit den Lehrern aus“ (Anhang 2.1, 00:10:31, VIII).

Insgesamt stellen die fünf übergeordneten Hypothesen den Grundstock zur Beantwortung der Frage: ‚*Was macht die Kooperation in der Praxis aus?*‘ (Abb. 4). Durch die Grundlage der eigens durchgeführten Interviews in Kombination mit der Literatur wurde ein quantitativer Fragebogen entwickelt und in Niedersachsen ausgegeben. Sich an den Hypothesen orientierend wird so auch der dritten Forschungsfrage nachgegangen.

3.2 Auswahl der Stichprobe und deren Konstrukte (Müller)

Die Stichprobe besteht in der gesamten Studie aus pädagogischem Personal, das in nds.¹⁴ Kitas beschäftigt ist, aber darin unterschiedlichen Aufgaben nachgeht und so einen möglichst vielseitigen Einblick ermöglicht. Im qualitativen Studienteil wurden fünf Interviews mit sechs verschiedenen Fachkräften aus Kitas¹⁵ anhand identischer Leitfragen (Anhang 3) geführt. Für die Befragung wurden diese sechs Gesprächspersonen gewählt, da sie allesamt maßgeblich in ihrer Institution in den Übergang involviert sind, vorwiegend intensive oder in einem Ausnahmefall (noch) gar keine Berührungspunkte zur Übergangskooperation haben:

1. Eine Erzieherin aus einer Kita mit intensivem Kooperationskontakt zu einer Grundschule und sporadischem Kontakt zu einer weiteren Grundschule (Anhang 2.1).
2. Eine Erzieherin, die keinen Kontakt zu den umliegenden Grundschulen hat. Die Erzieherin ist für das Vorschulprogramm der Kinder in ihrer Kita verantwortlich (Anhang 2.2).
3. Die Leitung der Kita und die Kooperationsbeauftragte der Kita pflegen eine intensive Kooperation zu der Grundschule, die sich mit der Kita auf einem Gelände befindet (Anhang 2.3).
4. Eine Sonderpädagogin an einer Grundschule, die unter anderem für die Zusammenarbeit zwischen Kitas und ihrer Grundschule zuständig ist (Anhang 2.4).
5. Eine Erzieherin, die seit zwei Jahren eine Stelle der ‚Richtlinie Brücke‘ (Kap. 1) in ihrer Kita bekleidet und engen Kooperationskontakt zu mehreren Grundschulen pflegt (Anhang 2.5).

¹⁴ Eine Fachkraft der qualitativen Interviews ist aus Nordrhein-Westfalen.

¹⁵ Nur in einem qualitativen Interview ist die Befragte in einer Grundschule tätig sowie für die Übergangskooperation zuständig und nicht direkt in einer Kita. Sie wurde ausgewählt, um eine beispielhafte Einsicht in die Gegenperspektive zu erlangen.

Die Stichprobe des quantitativen Teils setzt sich aus insgesamt 52 Befragten (N=52) zusammen, die in 14 verschiedenen Einrichtungen Niedersachsens beschäftigt sind. Davon befinden sich jeweils sieben Kitas im ländlichen und im städtischen Bereich (Kap. 2.3). 48 von 52 Personen füllten trotz Zweiteilung des Fragebogens (Kap. 3.3.2; Anhang 5, LVIII) den gesamten Fragebogen aus, womit 48 Fragebögen in Gänze berücksichtigt werden können und 4 in Teilen. Die Befragten sind hierbei vorwiegend Erzieher*innen und vereinzelt auch sozialpädagogische Assistenten*innen und Kita-Leitungen, die ohne Ausnahme in Kitas mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren arbeiten (Kap. 2.1.2). Die Stichprobe ist hierbei nicht zufällig gezogen – vielmehr handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe/nichtprobabilistische Stichprobe, da aus forschungsökonomischen Gründen die Einrichtungen im Vorhinein aktiv ausgewählt wurden (Kast, 2016). Diese Form der Teilerhebung ist aufgrund der damit nicht durchgeführten Zufallsstichprobe mit der Schwierigkeit bzgl. der Repräsentativität einer Population behaftet und ist in der Forschung umstritten (ebd.). Für diesen Einblick in die Praxis ist ein solches Vorgehen jedoch nicht unüblich, sodass dennoch Rückschlüsse von der Stichprobe auf die zu vertretende Population gezogen werden können (ebd.). Auf diese Weise konnte, trotz der Covid-19-Pandemie-Beschränkungen¹⁶, bei mehreren Institutionen mit persönlichem Kontakt um die Teilnahme gebeten werden. Unter der Population werden alle Mitarbeiter*innen in Kitas im Raum Niedersachsen zwischen Mai bis Juni des Jahres 2021 zusammengefasst. Laut dem LSN (2020) besteht die Population aus einer Personalstärke von insgesamt 73.212 Menschen, von denen jedoch nicht alle eine pädagogische Ausbildung haben. Diese verteilen sich auf 5.594 Kitas, von denen 14 Einzug in die Forschung erhielten (ebd.). Es ist demnach zu betonen, dass es sich um einen praxisorientierten Einblick in die Population handelt und keine empirische Allgemeingültigkeit gegeben ist. Jedoch kann diese Untersuchung einen Grundstein für weitere Transitionsforschungen legen und auf Lücken im Forschungsfeld aufmerksam machen.

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, besteht die Stichprobe aus 12 Männern und 40 Frauen. Dabei stellen Männer in dieser Stichprobe einen geringeren Anteil dar. Auch innerhalb der Population liegt die Anzahl der beschäftigten Männer unter 10% (ebd.). In Bezug auf das Alter ist festzuhalten, dass die meisten Probanden*innen zwischen 41 und 60 Jahren alt sind, Männer sind vorwiegend unter 40 Jahren alt.

¹⁶ Unter der Covid-19-Pandemie wird die globale Krise der Infektion mit dem Virus SARS-CoV-2 verstanden. In Folge dessen ergaben sich in beinahe allen Lebensbereichen Einschränkungen bzgl. persönlichen Kontakts (Porsch & Porsch, 2020).

Tabelle 1: Alter und Geschlecht in der Stichprobe (eigene Darstellung)

	Frauen	Männer
Unter 30 Jahre alt	6	4
31 bis 40 Jahre alt	6	4
41 bis 50 Jahre alt	12	2
51 bis 60 Jahre alt	16	1
Über 60 Jahre alt	0	1
Insgesamt	40	12

Die folgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über die verschiedenen Kitas, die an der quantitativen Befragung teilnahmen. Eingebunden sind dabei auch die in Kapitel 2.3 vorgestellten Rahmenbedingungen ‚Lage/ Region‘ und ‚Trägerschaft‘. Sie stellen für diese Studie relevante Vergleichspunkte zwischen den Kitas dar und gelten damit als wesentliche Konstrukte dieser Studie. Zwischen den Kitas können außerdem verschiedene pädagogische Erziehungsstile, wie bspw. die Waldorfpädagogik, sowie unterschiedliche Sozialstrukturen, d. h. homo- bzw. heterogene Gruppen, ausgemacht werden. Diese werden allerdings nicht in Tabelle 2 erfasst, um die Anonymität der Einrichtungen zu gewährleisten. Vorab ist zudem festzuhalten, dass die Anzahl der befragten Personen in den jeweiligen Kitas unterschiedlich ausfällt. In kleineren¹⁷ Kitas wurden ein bis drei Personen befragt, während größere¹⁸ Kitas bis zu neun Fragebögen zur Beantwortung bekamen. Auf diese Weise konnte in kleineren Kitas aus jeder Gruppe eine pädagogische Fachkraft befragt werden und aus größeren Kitas mit ungefähr fünf Gruppen ebenfalls ein Einblick in die Arbeit mit mehreren Gruppen gewonnen werden.

¹⁷ Als kleinere Kitas gelten in dieser Studie solche, die bis zu 50 Kinder betreuen.

¹⁸ Als größere Kitas gelten in dieser Studie solche, die mehr als 50 Kinder betreuen.

Tabelle 2: Gruppierung der Probanden*innen aus der quantitativen Befragung (eigene Darstellung)

Anzahl Kita	Lage/ Region der Kita	Trägerschaft	Gesamtheit des pädagogischen Personals	Anzahl der Befragten	Code des Fragebogens
1	Stadt	Kirchlicher Träger	17	3	HIS_01, HIS_02, HIS_03
2	Stadt	Freier Träger	15	3	HIL_01, HIL_02, HIL_03
3	Land	Kirchlicher Träger	13	2	LAM_01, LAM_02
4	Stadt	Kirchlicher Träger	9	2	NIH_01, NIH_02
5	Stadt	Öffentlicher Träger	18	3	ALS_01, ALS_02, ALS_03
6	Land	Freier Träger	9	2	GRU_01, GRU_02
7	Land	Kirchlicher Träger	7	1	KAF_01
8	Land	Kirchlicher Träger	11	3	DEL_01, DEL_02, DEL_03
9	Land	Freier Träger	8	3	NKI_1, NKI_2, NKI_3
10	Stadt	Öffentlicher Träger	19	5	LUH_01, LUH_02, LUH_03, LUH_04, LUH_05
11	Stadt	Kirchlicher Träger	21	5	LUG_01, LUG_02, LUG_03, LUG_04, LUG_05
12	Land	Freier Träger	10	3	KUR_01, KUR_02, KUR_03
13	Land	Öffentlicher Träger	20	9	MAR_01, MAR_02, MAR_03, MAR_04, MAR_05, MAR_06, MAR_07, MAR_08, MAR_09
14	Stadt	Kirchlicher Träger	19	7	DAN_01, DAN_02, DAN_03, DAN_04, DAN_05, DAN_06, DAN_07

3.3 Erhebungsmethoden und -instrumente (gemeinsam)

Da der quantitative Studienteil auf dem qualitativen aufbaut, wird an dieser Stelle vorab der gesamte Ablauf der Datenerhebung veranschaulicht (Abb. 5), bevor in den beiden folgenden Unterkapiteln jeweils der qualitative und der quantitative Studienteil näher betrachtet werden.

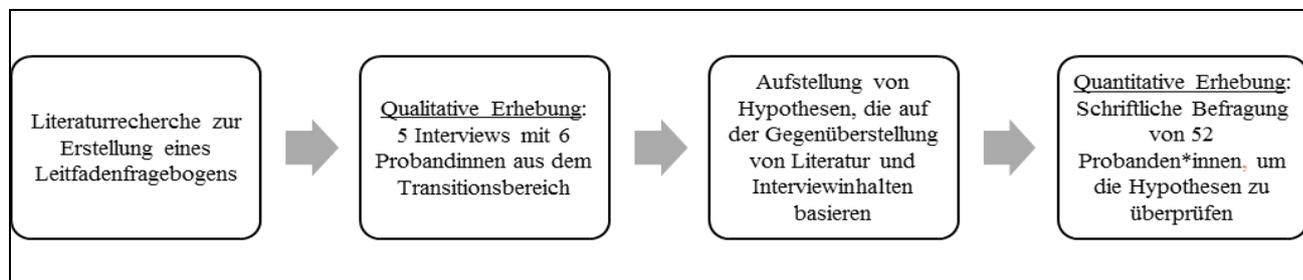


Abbildung 5: Ablauf der Erhebung und die Messinstrumente (eigene Darstellung)

Der Grundstein der Erhebung ist eine intensive Literaturrecherche. Dies liegt darin begründet, dass zuerst ein umfangreiches und theoriefundiertes Wissen die Forschenden dazu befähigte, deduktiv auf Grundlage von literaturbasierten Annahmen mit den Fachkräften zu interagieren. Wie auch Abbildung 4, zeigt diese Abbildung 5 in komprimierter Form, dass es sich um eine zusammenhängende Forschung handelt, die qualitative und quantitative Messinstrumente in sich vereint und die Weiterentwicklung der Hypothesen mit sich bringt.

3.3.1 Qualitativer Studienteil (Jantzen)

Auf dieser literaturbasierten Grundlage sowie eigenen Überlegungen, um Einblicke in die Perspektive der Erzieher*innen auf den Übergang zu erlangen, wurden qualitative Gesprächsleitfragen für die Interviews generiert. Die Gesprächsleitfragen dienen vorrangig dazu, die Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Interviews zu sichern sowie das Ziel der Befragung transparent für beide Parteien darzustellen. Das Erhebungsinstrument ist in diesem Fall in die Kategorie des „[...] Leitfaden-Fragebogen[s] [...]“ (Balzert et al., 2013, 273) einzuordnen, der 22 offene Fragen beinhaltet. Der selbst erstellte ‚Leitfaden-Fragebogen‘ (Anhang 3) besteht aus 4 übergeordneten Themenkomplexen mit 12 thematischen Schwerpunkten (Tab. 3).

Tabelle 3: Übersicht: Gesprächsleitfaden des Interviews (eigene Darstellung)

Themenkomplex	Thematische Schwerpunktsetzung
Allgemeiner Teil	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtliche Vorgaben/ Vorschriften • Bedeutung/ Wichtigkeit • Kommunikationshäufigkeit • Kontaktaufnahme • Ort und Ablauf
Gesprächsvorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele • Voraussetzungen und Hintergründe
Gesprächsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsmittel/ Kommunikationsform • Inhalte
Gesprächsnachbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Erfahrungen • Negative Erfahrungen • Wünsche/ Ideen

Bei dieser empirischen Erhebungsmethode handelt es sich um ein ‚Leitfadengestütztes Experten*inneninterview‘, weil ein Gesprächsleitfaden durch die thematische Gliederung mit spezifischen Fragen vorliegt (Helfferich, 2014). Da das Forschungsfeld bislang nicht hinreichend wissenschaftlich erforscht wurde, eignet sich eine qualitative Herangehensweise mit Interviews (Buse & Sauerhering, 2018).

Es wurde eine einmalige Befragung in Form einer Querschnittsstudie mit ausgewählten Teilnehmern*innen durchgeführt (ebd.). Vor der Durchführung der Interviews konnten alle sechs Probanden*innen den Gesprächsleitfaden einsehen. Aufgrund der Einmaligkeit und der Unabhängigkeit zwischen den Interviews erfährt der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Interviews keine Relevanz. Vielmehr ist die in Kapitel 3.2 vorgenommene Begründung der Stichprobenauswahl in Hinblick auf die unterschiedlichen Kooperationserfahrungen sowie die verschiedenen praktischen Erfahrungen im Transitionsprozess der Experten*innen von Bedeutung. Im Interview wurden allen Experten*innen die identischen Fragen des Leitfadens gestellt, spontane Nachfragen oder Vertiefungsfragen erfolgten an manchen Stellen durch die Interviewerinnen (bspw. Anhang 2.3, 00.20:21, XXI). Die qualitative Befragung ist demnach an einer subjektiven Sichtweise interessiert und wird hypothesengenerierend eingesetzt (Straßegger-Einfalt, 2016). Es wird im Interview gezielt gefragt, sodass eine Bestandsaufnahme bzgl. der praktischen Umsetzung von Transitionskooperation zwischen Kita und Grundschule erreicht wird. Die Form der Interview-Befragung ermöglicht eine qualitative Ist-Stand-Analyse (Nürnberg & Schmidt, 2018). Dieser Ist-Stand wird qualitativ-rekonstruktiv erhoben, da vom Erleben und Wissen einzelner Erzieher*innen (Stichprobe) auf das Erleben und Wissen vieler Erzieher*innen (Population) geschlossen wird (ebd.). Dabei werden das Erleben und Wissen der Stichprobe im narrativen Teil dargestellt und geben damit bspw. Aufschluss über die subjektive Haltung (ebd.). Die Durchführung der Interviews fand aufgrund der Covid-19-Pandemie vorwiegend telefonisch bzw. via Videoanruf und lediglich in zwei Fällen in Form einer persönlich-mündlichen Befragung statt. All diese Interviews sind Formen der mündlichen Befragung, jedoch gilt es bei der telefonischen Befragung auch die Grenzen des Gesprächsmediums zu bedenken. So ist bspw. die Konzentrationsspanne bei einem Telefonat oft geringer (Stegmann & Schwab, 2012). Zudem bleiben Mimik und Gestik der jeweils anderen Person verborgen und können keinen Eingang in die Transkription finden, ausschließlich durch Videoformate kann dieser Einschränkung entgegengewirkt werden. Dennoch handelt es sich bei der telefonischen Befragung um eine repräsentative Befragung der empirischen Sozi-

alforschung (ebd.). Die Interviews wurden aufgezeichnet und in fünf Transkripten¹⁹ festgehalten (Anhang 2). Sie wurden mithilfe des Programms ‚amberscript‘ angefertigt. Die Transkription orientiert sich an den Vorgaben einer inhaltlich-semantischen Transkription nach Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2018). Nach dieser Methode stehen das Nachvollziehen des Inhalts eines Gesprächs und der Erhalt einer möglichst guten Lesbarkeit im Vordergrund. Daher sind nur einige Besonderheiten im Transkript markiert²⁰, wie bspw. besondere Betonungen in Form von Versalien. Zudem blieben bspw. Versprecher oder Denkpausen der Interviewteiligten unberücksichtigt, um den Lesefluss zu erhalten (ebd.). Der originale, zum Teil umgangssprachliche, Wortlaut wurde allerdings übernommen, um die Sinnhaftigkeit nicht zu verändern. Der lesenden Person wird so eine Basis zur Rekonstruktion der Gesprächssituation und ein schneller Zugang zu den Gesprächsinhalten ermöglicht (ebd.). Um verschiedene Sichtweisen abzudecken, wurden möglichst verschiedene Experten*innen aus unterschiedlichen Institutionen befragt. So konnte, trotz der eher geringen Teilnehmer*innenzahl, eine breitere Perspektive eingeholt werden. Dennoch gilt es zu beachten, dass Alternativerklärungen bzw. alternative Sichtweisen möglich bleiben. Insgesamt werden die ausgewählte Erhebungsmethode und das Erhebungsinstrument als geeignet erachtet, weil sie das Ziel der qualitativen Studie erfüllen: Sie schaffen einen Einblick in die Kooperationsaktivitäten zwischen Kita und Grundschule, zeigen die gängigen Unterstützungsangebote für angehende Schulkinder am Übergang auf und machen auf ‚blinde Flecke‘ in der Transitionsforschung (gemeint ist z.B. die Lage/ Region der Kitas, Kap. 3.2) aufmerksam. Nach Claudia Nürnberg und Maria Schmidt (2018) legt die Ergründung des Ist-Zustandes den Grundstein für den nächsten Schritt dieser Studie: die Gegenüberstellung des praxisorientierten Ist-Zustandes, welcher aus den Interviews hervorgeht, mit dem Soll-Zustand, der literaturbasiert beleuchtet wurde. Ziel ist es, aus hervortretenden konträren Erkenntnissen Hypothesen aufzustellen und die weiterführende quantitative Befragung zu entwickeln (Abb. 5). Die quantitative Erhebung stellt das Kernstück dieser Studie dar. Diesem Studienteil widmet sich das folgende Unterkapitel.

3.3.2 Quantitativer Studienteil (Müller)

Bevor die Hypothesen mit dem quantitativen Fragebogen (Anhang 5) in Verbindung gebracht werden, wird der allgemeine Aufbau des Fragebogens beschrieben. Das *Anschreiben* zu Beginn des Fragebogens benennt zuerst organisatorische Daten, wie z. B. die Kontaktdaten der Forscherinnen. Die darauffolgende Seite dient einem Anschreiben an die ausfüllenden Erzieher*innen. Es ist bspw. ein Hinweis zur anonymen Datenverarbeitung notwendig sowie in

¹⁹ Transkription: „Das Übertragen einer Audioaufnahme in eine schriftliche Form“ (Dresing & Pehl, 2018, 16).

²⁰ Eine Legende der Transkriptionszeichen befindet sich in Anhang 2, IV.

Anbetracht der Covid-19-Pandemie die Aufforderung, den Fragebogen auf Grundlage ihrer Erfahrungen vor der Pandemie zu beantworten, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen, da diese Studie die ursprüngliche Transitionssituation ergründet. Im Anschluss an die Hinweise zum Fragebogen werden die *personenbezogenen Daten* der Probanden*innen, wie das Geschlecht und das Alter, abgefragt. Außerdem werden Informationen zu der Trägerschaft und dem Erziehungskonzept der Einrichtung eingeholt. Aufgrund dessen findet eine Zuordnung in Kategorien statt (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Ebenso wird auf dieser Seite der Fragebogen-Code (Tab. 2) festgehalten. Diesen Code schrieben die Forscherinnen im Vorhinein auf, sodass durch einen einheitlichen Code je Einrichtung eine Gruppierung erfolgen konnte. Bevor die Probanden*innen die eigentliche inhaltliche Befragung durchführten, wurde ihnen eine *Instruktion zur richtigen Ausfüllweise* gegeben. Hierbei ist besonders das richtige Setzen der Kreuze und die Berichtigung bei falsch gesetzten Kreuzen entscheidend. Auf diese Weise wird verhindert, dass es aufgrund von „[...] Missverständnissen zum Bearbeitungsabbruch oder zu fehlenden, mangelhaften Antworten [...]“ (ebd., 54) kommt. Anschließend wird die *inhaltliche Erhebung* eingeleitet. Diese besteht aus zwei Teilen, wobei der erste von allen Erziehern*innen ausgefüllt werden kann, der zweite Teil hingegen – markiert durch ein Stopp-Schild mit einem entsprechenden schriftlichen Verweis – kann nur von denjenigen ausgefüllt werden, deren Institution tatsächlich mit einer oder mehreren Grundschulen kooperiert. Der erste Teil besteht aus drei Themenkomplexen, wie Tabelle 4 im Folgenden veranschaulicht.

Tabelle 4: Zusammensetzung des Fragebogenteils 1 (eigene Darstellung)

Themenkomplex	Anzahl der Items	Fragenformat (nach Straßegger-Einfalt 2016)	Zugrundeliegende Hypothese
1. Die Rahmenbedingungen	7	Auswahl mit Einfachnennung	4
2. Der Nutzen der Kooperation	1	Auswahl mit Mehrfachnennung	2
3. Die persönliche Schwerpunktsetzung	1	Auswahl mit Einfachnennung	1

Anmerkung. Die übergeordneten Hypothesen 1-5 sind in Kapitel 3.1 zu finden.

Innerhalb der ersten drei Themenkomplexe werden demzufolge neun Fragen mit dazugehörigen Antwortformaten gestellt, die den formalen Rahmen der Items bilden (Raab-Steiner & Benesch, 2015). Es handelt sich bei der Beantwortung um eine Auswahl zwischen mindestens zwei und maximal fünf Merkmalen bzw. Antwortmöglichkeiten. Der erste Themenkomplex ist mit Fragen versehen, die Aufschluss auf die Strukturen der Kooperation der jeweiligen Kitas geben und gleichzeitig als sogenannte ‚Eisbrecherfragen‘ einen leicht zu beantwortenden Einstieg in den Fragebogen ermöglichen (Straßegger-Einfalt, 2016). Die Itemformulierung des ersten Themenkomplexes wurde so vorgenommen, dass das Ankreuzen eines Merkmals zwangsläufig den Ausschluss der anderen Merkmale mit sich bringt, da sie Gegensätze bilden. Es handelt sich demnach um eine dichotome Beantwortung (ebd.). Beim zweiten Themen-

komplex ist eine Mehrfachnennung durch das Setzen mehrerer Kreuze bei verschiedenen Merkmalen möglich. Im letzten Themenkomplex des ersten Teils soll durch eine erneute Einfachnennung eines von fünf Merkmalen ausgewählt werden, um einen persönlichen Schwerpunkt zu setzen. Da es sich um eine explikative Erhebung handelt, wurden die Themenkomplexe mit ihren Items so entwickelt, dass sie sich der Ableitung und Überprüfung von Hypothesen verschreiben (letzte Spalte in Tab. 4; Raab-Steiner & Benesch, 2015). Der erste Themenkomplex stellt einen Bezug zur Zusammenhangshypothese 4 her (Kap. 3.1). Die Antworten der Probanden*innen sollen demnach Aufschluss darüber geben, ob die Kooperationsintensität mit der räumlichen Nähe der Grundschule zur Kita steigt. Im zweiten Themenkomplex wird die Unterschiedshypothese 2 ergründet, die davon ausgeht, dass der Nutzen der Transition auf der Seite der Lehrkräfte höher ist als auf der Seite der Erzieher*innen. Der letzte Themenkomplex des ersten Teils wendet sich der Unterschiedshypothese 1 zu, die besagt, dass Erzieher*innen mehr Wert auf die Spielfähigkeit als auf die Schulreife des Kindes legen. Der zweite Teil des Fragebogens, der lediglich von Erziehern*innen ausgefüllt wird, deren Kita mit mindestens einer Grundschule kooperiert, wird in Tabelle 5 aufgeführt.

Tabelle 5: Zusammensetzung des Fragebogenteils 2 (eigene Darstellung)

Themenkomplex	Anzahl der Items	Fragenformat (nach Straßegger-Einfalt, 2016)	Zugrundeliegende Hypothese
4. Voraussetzungen für die Kooperation (am Beispiel Zeitkontingent)	5	Ratingskala unipolar (Grad der Zustimmung)	3
5. Ziele der Kooperation	6 (jeweils 2 sind sich dabei gegenübergestellt)	Ratingskala bipolar (Entscheidung für ein Item)	1
6. Form der Kooperation	6 1 (Präferenz ausdrücken)	Ratingskala unipolar (Grad der Zustimmung)	5
7. Kooperative Gespräche und Angebote vor dem Übergang	12 (geschlossen formuliert) <ul style="list-style-type: none"> • 4 zu Eltern²¹ • 4 zum Kind • 4 zu externen Fachkräften 1 (offen formuliert)	Ratingskala unipolar (Grad der zeitlichen Intensität)	Konkretisiert das ‚Wie‘ der Kooperation in Anlehnung an alle Hypothesen
8. ²² Kooperative Gespräche und Angebote nach dem Übergang	6 (geschlossen formuliert) <ul style="list-style-type: none"> • 2 zu Eltern • 1 zum Kind • 3 zu externen Fachkräften 1 (offen formuliert)	Ratingskala unipolar (Grad der zeitlichen Intensität)	Konkretisiert das ‚Wie‘ der Kooperation in Anlehnung an alle Hypothese

²¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in dieser Tabelle und im quantitativen Fragebogen die Bezeichnung ‚Eltern‘ stellvertretend für die ‚Erziehungsberechtigten‘ genutzt.

²² Im Fragebogen selbst ist keine Unterteilung zwischen 7 und 8 vorhanden. Im Sinne der Übersichtlichkeit und Abgrenzung wird sie an dieser Stelle jedoch vorgenommen.

Im Gegensatz zu Teil 1 des Fragebogens ist dieser Teil umfangreicher, da mehrere Items in den einzelnen Themenkomplexen aufgeführt wurden. Weiterhin handelt es sich hier um das Ankreuzen von Ratingskalen, die das Ausmaß der Zustimmung oder Ablehnung aufzeigen. Es sind damit Likert-Skalen, die eine Beurteilung eines Items erfordern und nicht, wie in Teil 1, eine Auswahl anstreben (Kirchhoff et al., 2010). In diesem Sinne wird nun ein Fokus auf die vierte Spalte in Tabelle 5 gelegt. In den Themenkomplexen 4 und 6 erfolgt die Skalierung in vier verbal formulierten Abstufungen von ‚trifft gar nicht zu‘ über ‚trifft selten zu‘ und ‚trifft meistens zu‘ bis hin zu ‚trifft voll zu‘ (Straßegger-Einfalt, 2016). Die Items selbst sind dabei stets positiv formuliert und unterstellen, dass das im Item Erfragte in der Praxis durchgeführt wird. So lautet ein Item in Themenkomplex 4 bspw.: ‚Das Zeitkontingent, das mir für die Kooperation zur Verfügung steht, reicht aus‘ (Anhang 5, LIX). Bei der Formulierung der Items wurde sich einheitlich an den 10 Punkten der Fragenformulierung von Rolf Porst (2011) orientiert. Dementsprechend sind die Fragen und Items einfach und eindeutig, reduziert, nicht hypothetisch, ohne doppelte Verneinungen, ohne suggestive Fragen und mit klar definierten Begrifflichkeiten formuliert (ebd.). Auch bei der bipolaren Ratingskala in Themenkomplex 5 wurden die Items auf diese Weise formuliert, sie sind jedoch einander gegenübergestellt, so dass sich nicht unbedingt Gegensätze zwischen den Items ergeben, der/die Ausfüllende jedoch eine Präferenz für eines der beiden Items geben muss (Straßegger-Einfalt, 2016). Es sind hierbei vier positiv formulierte Zustimmungskategorien vorgegeben, die einen Bezug zu den nebenstehenden Items aufweisen: ‚Der Aussage links stimme ich voll zu‘; ‚Der Aussage links stimme ich eher zu‘; ‚Der Aussage rechts stimme ich eher zu‘ und ‚Der Aussage rechts stimme ich voll zu‘.

Die Ratingskalen der Themenkomplexe 7 und 8 sind auf die Häufigkeit des Vorkommens eines Items ausgerichtet. Sie reichen von ‚gar nicht‘ über ‚1-3x jährlich‘ und ‚mehr als 3x jährlich‘ bis hin zu ‚nach Bedarf/ unregelmäßig‘. Es handelt sich demnach ebenfalls um eine verbale Bezeichnung der Skala, jedoch mit dem Schwerpunkt auf die Zeit und nicht auf die persönliche Zustimmung (ebd.). Besonders ist hierbei ebenfalls, dass es sich nicht nur um geschlossene Fragen handelt, wie es im Fragebogen sonst durchgängig der Fall ist, sondern eine Mischform Verwendung findet. Die Probanden*innen haben am Ende der jeweiligen Themenkomplexe die Möglichkeit, ein Feld mit dem Titel ‚Sonstiges‘ frei und ohne Vorgaben auszufüllen. Damit ist es möglich, die Auswahlmöglichkeiten individuell zu ergänzen, sollte eine für die ausfüllende Person markante Kooperationsaktivität nicht angeführt sein (ebd.).

Bezugnehmend auf die letzte Spalte in Tabelle 5 sind an dieser Stelle die zugrundeliegenden Hypothesen zuzuordnen. Der Themenkomplex 4 ist dabei auf der Zusammenhangshypothese 3

aufgebaut und geht davon aus, dass ein hohes Zeitkontingent auch die Kooperationsqualität positiv bedingt. In diesem Zusammenhang wird nach dem Zeitkontingent der Lehrkräfte und der Erzieher*innen zur Kooperation im Transitionsprozess gefragt und ob sich die Erzieher*innen ein höher angesetztes Zeitkontingent für diese Zusammenarbeit wünschen. Auch wird direkt gefragt, ob die Kooperationsqualität von den Qualitätsmerkmalen (Kap. 2.3) eines*r festen Ansprechpartners*in und/ oder von der Häufigkeit und Dauer abhängen. Der Themenkomplex 5 ist der Unterschiedshypothese 1 zuzuordnen. Es gibt hierbei Items, welche die emotionale und soziale Reife den kognitiven und motorischen Fertigkeiten gegenüberstellen. Auf diese Weise soll herausgefunden werden, inwieweit die Erzieher*innen im Sinne der Hypothese Ersteres als wichtiger erachten. Im Themenkomplex 6 ist die Unterschiedshypothese 5 maßgeblich im Fokus, da die Kooperationsform ergründet wird, die im Alltag der Erzieher*innen besonders häufig vorkommt. Die Hypothese geht davon aus, dass in der Praxis verstärkt ein Austausch zwischen den Fachkräften der Kita und der Grundschule stattfindet und nicht die in der Literatur favorisierte Ko-Konstruktion (Kap. 2.6). Den Themenkomplexen 7 und 8 liegen alle Hypothesen zugrunde. Jegliche Items in diesem Bereich dienen dazu, mögliche Maßnahmen der Institutionen vor und nach dem Übergang der Kinder abzubilden. Insbesondere die Zusammenhangshypothese 4, die davon ausgeht, dass die Kooperation besonders hoch ist, wenn die Institutionen räumlich dicht aneinander liegen, kann hierbei untersucht werden. Doch nicht nur den Themenkomplexen liegen Hypothesen zugrunde. Auch die einzelnen Items im Fragebogen wurden auf Grundlage von Annahmen aus der Literatur und den Interviews mit Positionierungsmöglichkeiten erstellt (Anhang 4). Anhang 4 zeigt den Zusammenhang und die Entwicklung von Aussagen aus der Literatur bzw. den Interviews hin zu den Unterthesen. Diese sind den 5 übergeordneten Hypothesen unterstellt und werden in den Ergebnisteilen dieser Master-Arbeit (Kap. 4-5) herangezogen, sofern Auffälligkeiten in Bezug auf die ‚Lage/ Region der Kita‘ bestehen.

3.4 Auswertungsmethode und Kodierleitfaden des quantitativen Fragebogens (Jantzen)

Da die quantitative Erhebung dazu dient, die Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren, soll die intensivere Erklärung der Auswertung erfolgen. Die qualitative Forschung, die eben diese quantitative Befragung erst ermöglichte, wird dabei vorwiegend in den fünf Transkripten (Anhang 2) dargestellt und durch eine kurze Inhaltsanalyse mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen versehen (Kap. 4.1).

Der quantitative Teil der Forschung wurde in dem Programm ‚SPSS Statistics‘ untersucht. Das Programm ist besonders zur Hypothesenprüfung innerhalb dieses deduktiven Vorgehens geeignet. Hinsichtlich der Auswertungsmethode der quantitativen Erhebung gilt es, zuerst einen

Kodierleitfaden aufzustellen, welcher die Auswertung ermöglicht. Dabei sind die Forscherinnen in einem Dreischritt vorgegangen, der sich aus den Vorgehensvorschlägen von Sabine Kirchhoff et al. (2010) sowie Stegmann und Schwab (2012) zusammensetzt:

1. Erstellung der Datenmaske²³
2. Vercodung des Fragebogens
3. Dateneingabe und Fehlerbereinigung

In einem ersten Schritt wurde jedem Fragebogen eine Datenmaske (Fragebogen-Code) zugeordnet, sodass die Fragebögen der gleichen Einrichtungen gruppiert werden konnten. Gerade in Anbetracht der Tatsache, dass innerhalb einer Einrichtung dieselben Kooperationsvoraussetzungen gegeben sind, werden vermutlich auch die Daten der einzelnen Einrichtungen (bis auf die persönlichen Schwerpunkte) eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen und aussagekräftige Mittelwerte bilden. Die Datenmasken sind in der letzten Spalte in Tabelle 2 aufgeführt. Sie setzen sich aus einer Buchstabenfolge und einer Zahl zusammen. Dabei stehen die Buchstabenfolgen für eine bestimmte Einrichtung, die aus Gründen der Anonymität nicht weiter erklärt werden. Die Zahlenfolge gibt Aufschluss über die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen aus der entsprechenden Einrichtung.

In einem zweiten Schritt wird der Prozess vom Fragebogen zu einem Datensatz eingeleitet (Stegmann & Schwab, 2012). Die Vercodung der Fragen und Items mit ihren zugeteilten Antwortmöglichkeiten wird in Anhang 6 tabellarisch dargestellt. Da die Vercodung der Items einheitlich vorgenommen wurde, kann sie hier anhand eines Beispiels in Tabelle 6 aufgeführt werden.

Tabelle 6: Beispielhafte Vercodung der Items und Antwortmöglichkeiten (eigene Darstellung)

Themenkomplex	Code des Items	Antwortmöglichkeiten
Form der Kooperation	FK-1	1;2;3;4;99
	FK-2	1;2;3;4;99
	FK-3	1;2;3;4;99
	FK-4	1;2;3;4;99
	FK-5	1;2;3;4;99
	FK-6	1;2;3;4;99
Präferierte Kooperationsform	FK_Umkreisung	FK1 bis FK6

Der Themenkomplex dient als Vorlage für den Code, denn die Anfangsbuchstaben der Nomen fließen in den Code ein.

Im folgenden Beispiel (Anhang 5, LX) handelt es sich um eine Ordinalskala, da die Items als Indikatoren für bestimmte Kooperationsformen stehen und diese eine hierarchische Anord-

²³ Nach Stegmann und Schwab (2012) meint die ‚Datenmaske‘ das, was in dieser Arbeit unter ‚Codes des Fragebogens‘ gefasst wird.

nung aufweisen (ebd.). Für die ausfüllenden Personen sind die Begriffe der Kooperationsformen (Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion) nicht direkt benannt, sondern anhand der Definition dieser Begriffe (Kap. 2.2.3) indirekt in den Items enthalten (Tab. 7). Die Items sind demzufolge auch Indikatoren für die Kooperationsformen. Gleichzeitig werden die Probanden*innen nicht durch die positive oder negative Bewertung dieser Begriffe beeinflusst.

Tabelle 7: Beispieldarstellung der Item-Vercodung (Ordinale Skala) (eigene Darstellung)

Code des Items	Item	Indikator	Kooperationsform
FK-1	Erzieher*innen und Lehrkräfte erarbeiten gemeinsam Projekte.	Gemeinsame Projekte erarbeiten	Ko-Konstruktion
FK-2	Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Materialien aus.	Materialaustausch	Austausch
FK-3	Erzieher*innen und Lehrkräfte verständigen sich über die Ziele und deren Erreichung.	Gemeinsam über Ziele und deren Erreichung reden	Arbeitsteilung
FK-4	Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Informationen über einzelne Kinder aus.	Informationsaustausch über einzelne Kinder	Austausch
FK-5	Erzieher*innen und Lehrkräfte teilen sich anstehende Aufgaben zur besseren Bearbeitung auf.	Aufteilung der Bearbeitung von Aufgaben	Arbeitsteilung
FK-6	Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen.	Verlässliche Teamarbeit	Ko-Konstruktion

Die numerische Vercodung gibt Aufschluss über die Itemanzahl in diesem Themenkomplex. Die oben beschriebenen Antwortmöglichkeiten von ‚trifft gar nicht zu‘ bis ‚trifft voll zu‘ geben ein Beispiel für die Vercodung. Dabei werden die Antwortmöglichkeiten im Sinne der Likert-Skala den Zahlen von 1 bis 4 zugeordnet. Die 4 bezeichnet dabei die höchstmögliche Zustimmung und 1 die Ablehnung. Es ergeben sich demnach folgende Abstufungen:

- 1 → trifft gar nicht zu
- 2 → trifft selten zu
- 3 → trifft meistens zu
- 4 → trifft voll zu

Daher werden in den Spalten der folgenden Tabelle 8 die Antwortmöglichkeiten mit den Nummern 1, 2, 3, 4 angegeben. Die 99 steht für das Fehlen eines Kreuzes und die damit einhergehende nicht vorhandene Positionierung der ausfüllenden Person. Innerhalb dieses Themenkomplexes kann demzufolge eine maximale Zustimmung (Summenscore) von 24 erreicht werden, weil es 6 Items mit der maximalen Vergabe von 4 Zustimmungspunkten gibt (ebd.). Da es hierbei jedoch um das Erfragen verschiedener Kooperationsformen geht, ist eine maximale Zustimmung unwahrscheinlich. Grund dafür ist die häufige Präferenz für die Durchführung einer der drei Kooperationsformen, sodass die Items zu den beiden anderen Kooperationsformen voraussichtlich weniger oft eine hohe Zustimmung der Probanden*innen erhalten. Im Sinne der Hypothese 5 liegt in diesem Themenkomplex das Bestreben, eine der drei Ko-

operationsformen als besonders wichtig zu markieren. Aus diesem Grund wurde ein zusätzliches Item installiert: FK_Umkreisung. Das Ziel dieses Items ist es, die Probanden*innen dazu zu bewegen, abschließend die für sie*ihn wichtigste Aussage (Kooperationsform) zu umkreisen. In den Datensatz wird dann der entsprechende Item-Code eingegeben.

Auf diese Weise wurden auch die anderen Themenkomplexe codiert, welche der Likert-Skala entsprechen. Diejenigen, denen eine Auswahl zwischen mehreren Items zugrunde liegt, wurden in der Auswertung anders behandelt. Dies soll erneut anhand eines Beispiels verdeutlicht werden. Hierbei handelt es sich um eine Nominalskala. Grund dafür ist, dass die Items gleichwertig nebeneinanderstehen, ohne eine Hierarchie zu bilden. Dennoch muss sich die ausführende Person aus einer persönlichen Präferenz heraus für eines der beiden gegenüberstehenden Items entscheiden, indem eine volle Zustimmung einer der beiden Aussagen markiert wird oder einer Aussage eher als der anderen zugestimmt wird. Dabei wird eine Entscheidung erzwungen, da nur ein Kreuz gesetzt werden darf. Die angekreuzte Präferenz wird mit einer 9 codiert. Antworten, die demzufolge nicht angekreuzt wurden, wurden erneut mit 99 codiert. In Tabelle 8 wird ein Überblick am Beispiel der ersten beiden Items gegeben, die sich gegenüberstehen (Anhang 5, LIX).

Tabelle 8: Beispieldarstellung der Itemvercodung (Nominale Skala) (eigene Darstellung)

Code	Item	Grad der Zustimmung	Antwortmöglichkeiten
ZKO-1.1	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt eine emotionale und soziale Reife aufweist.	Der Aussage links stimme ich voll zu	9;99 (4)
ZKO-1.2	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt eine emotionale und soziale Reife aufweist.	Der Aussage links stimme ich eher zu	9;99 (3)
ZKO-1.3	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt seine motorischen und kognitiven Fertigkeiten gefestigt hat.	Der Aussage rechts stimme ich eher zu	9;99 (2)
ZKO-1.4	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt seine motorischen und kognitiven Fertigkeiten gefestigt hat.	Der Aussage rechts stimme ich voll zu	9;99 (1)

Damit trotz der Bipolarität der Items ein Mittelwert errechnet werden konnte, wurden zusätzlich Codes von 1 bis 4 in SPSS eingegeben (aufgeführt in Klammern in der letzten Spalte von Tab. 8). Die 4 steht dabei für das Item, das die höchste Übereinstimmung mit der zugrundeliegenden Hypothese 1 aufweist.

Die Kombination der literaturbasierten, qualitativen und quantitativen Studienteile befähigt zur theoretischen Zusammenstellung von Ansatzpunkten zur Optimierung der Übergangskooperation in Form einer 5-Punkte-Liste (Kap. 4.3). Dafür werden die erhobenen Daten betrachtet und ausgewertet. Zuvor werden die Daten auf die Gütekriterien hin untersucht.

3.5 Statistische Analyse (gemeinsam)

In diesem Kapitel werden die Gütekriterien der qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden betrachtet und auf die hiesige Studie angewendet. Sie werden getrennt voneinander betrachtet, obgleich sie in ihrem Zusammenwirken die Studie ausmachen. Grund dafür ist die Tatsache, dass die unterschiedlichen Forschungshergänge verschiedene Gütekriterien zu deren Beurteilung mit sich bringen (Wrona, 2006). Da eine eher kleine Stichprobe in die Forschung einbezogen wurde und weiterhin keine zeitlich versetzten Tests durchgeführt wurden, ist hierbei anzumerken, dass keines der Gütekriterien als vollständig erfüllt angesehen werden kann. Es besteht durch den Interviewleitfaden (Anhang 3) und den Fragebogen (Anhang 5) jedoch die Möglichkeit, diese Forschung von anderen Forschenden wiederholen zu lassen, um die Studie zu prüfen, zu ergänzen und/ oder zu erweitern.

Zudem ist vorab anzumerken, dass fünf von neun Probanden*innen angaben, nicht mit einer Grundschule zu kooperieren und dennoch – trotz Hinweis (Kap. 3.3.2; Anhang 5, LVIII) – den zweiten Teil des Fragebogens ausfüllten. Da sich die Frage aber auf die Kita bezog und nicht auf persönliche Beteiligung an der Kooperation, wird im Vergleich mit den anderen ausgefüllten Fragebögen der betroffenen Kitas darauf geschlossen, dass die Frage von den fünf Probanden*innen falsch verstanden wurde und in allen Kitas mindestens ein Kooperationskontakt besteht. Es ist demnach nicht davon auszugehen, dass die Personen die Datenlage verfälschen.

3.5.1 Gütekriterien der qualitativen Forschung (Müller)

Die für diese Master-Arbeit markantesten Gütekriterien für die Erhebung durch die fünf Interviews wurden aus einem Katalog von Gütekriterien der qualitativen Forschung zusammengefasst. Dabei werden aus dem Katalog drei Gütekriterien nach Ines Steinke (1999) oder Uwe Flick (2010) einbezogen, um der qualitativen Forschung als Vorreiter für die quantitative Untersuchung angemessenen Raum zu geben und dennoch die Gültigkeit der qualitativen Studie zu unterstreichen.

Das erste Gütekriterium ist die *Intersubjektivität* (Steinke, 1999). Forschung gilt als intersubjektiv, sobald die subjektiv gewonnenen Daten diskutiert und einer Reflexion unterzogen werden. Dabei ist die Nutzung von standardisierten Methoden notwendig, wie in diesem Fall durch ein standardisiertes Interview. Die Methode des Fragebogens gilt als standardisiert, da die gestellten Fragen im Vorhinein auf Grundlage der Literatur festgeschrieben wurden (Wrona, 2006). Auch die Dokumentation des Forschungsprozesses, einerseits durch den Leitfaden (Anhang 3) und andererseits durch die Transkription (Anhang 2), ist hierbei unerlässlich, um die Subjektivität der interviewenden und interviewten Personen zu dokumentieren. Obgleich die qualitative Studie zu keiner Zeit als objektiv gelten kann, so kann durch die Do-

kumentation zumindest eine Reflexionsgrundlage und eine Vergleichbarkeit ermöglicht werden. Auf diese Weise können die subjektiv gewonnenen Ergebnisse auch für Außenstehende veranschaulicht werden, um die Intersubjektivität zu gewährleisten (Steinke, 1999). In diesem Zusammenhang sind die aufgeführten Transkripte vielseitig deutbar und von den Forschenden inhaltlich zu reflektieren (ebd.). Das zweite Gütekriterium ist die *Reichweite* der qualitativen Forschung. Diese ist gegeben, wenn bei Wiederholung eines ähnlichen Verfahrens ähnliche Ergebnisse erzielt werden (Flick, 2010). Da in dieser Studie jedoch weder ein Re-Test noch ein Paralleltest durchgeführt wurden, kann die Reichweite ausschließlich durch die Offenlegung der Interpretationsleistung ermöglicht werden. Durch eine hohe Nachvollziehbarkeit kann ein Weg zur besseren Zuverlässigkeit und einer höheren Genauigkeit geebnet werden. Diese wurde bereits in Kapitel 3.1 an relevanten Stellen für die Hypothesen ausgeführt und zeigt sich besonders darin, dass Kernaussagen aus den Transkripten herausgezogen wurden, die mit der Literatur besonders übereinstimmten oder bei denen sich ein Kontrast abzeichnete. Sie sind demnach nicht wahllos gewählt, sondern durch Literatur und Experten*innen gestützt. Im Sinne der ‚Grounded Theory‘ bildet dies die Grundlage für eine weitere und vertiefende Forschung im quantitativen Teil dieser Forschung (Truschkat et al., 2011). Zuletzt ist das Gütekriterium der *Transparenz* zu nennen. Um diese zu gewährleisten, wurden die einzelnen Arbeitsschritte dokumentiert und für Außenstehende verschriftlicht (Steinke, 1999). Es wird zusätzlich zwischen der internen Transparenz und der externen Transparenz unterschieden (Wrona, 2006). Erstere zeichnet sich durch die Alltagsnähe aus und hat damit auch eine empirische Verankerung (ebd.). Diese ist mit der Forschungsfrage verbunden, unter der die qualitative Studie gefasst ist und worauf eine Antwort gesucht wird. Die explizite Unterfrage ist hierbei die nach der Umsetzung der Transition innerhalb der Praxis (Abb. 4). Dazu wurden verschiedene Personen befragt, die auf diesem Gebiet aufgrund ihres Berufes Expertise aufweisen. Demgegenüber steht die externe Transparenz, die durch das ‚theoretische Sampling‘ gegeben ist, das sowohl auf die Zusammensetzung der Stichprobe im Sinne verschiedener Perspektiven als auch auf die Bildung theoretischer Kategorien durch die Gegenüberstellung von Literatur und Interviewinhalt angewandt wird (Truschkat et al., 2011). Beide Gruppierungen wurden anhand fester Kriterien ausgewählt, die auch nachträglich nachvollzogen werden können (Kap. 3.2).

Nachdem die qualitative Studie nun anhand der drei ausgewählten Gütekriterien begründet wurde und als Grundlage für die quantitative Studie Bestand hat, soll im Folgenden der Fokus auf die Gütekriterien der quantitativen Forschung gelegt werden.

3.5.2 Gütekriterien der quantitativen Forschung (Jantzen)

Die quantitative Forschung wird in einem ersten Schritt hinsichtlich des Gütekriteriums der Objektivität untersucht, worauf die Reliabilität und schlussendlich die Validität folgen. Die *Objektivität* wird hierbei unterteilt in die *Durchführungs-*, *Auswertungs-* und *Interpretationsobjektivität*. Zur Erreichung einer hohen *Durchführungsobjektivität* wurden standardisierte Bedingungen geschaffen, indem alle ausfüllenden Erzieher*innen eine schriftliche Einweisung zum Ausfüllen des Fragebogens erhielten (Flick, 2019). Die Umgebung hingegen konnte nicht beeinflusst werden, da die Erzieher*innen diese selbst wählten. Auch aufgrund der Covid-19-Pandemie konnte kein persönlicher Kontakt zu allen ausfüllenden Personen hergestellt werden, womit das Ausfüllen auf Vertrauensbasis stattfand. Nicht nur auf der Seite der ausfüllenden Personen, auch im Sinne der *Auswertungsobjektivität*, konnte mit eindeutigen Vorgaben und Definitionen der Daten eine spätere ‘Beschönigung der Daten’ vermieden werden (ebd.). Wie bei quantitativen Studien üblich und ebenfalls durch die eben genannte *Auswertungsobjektivität* sowie die *Interpretationsobjektivität* gefordert, wurden die Items und Indikatoren im Vorfeld der Studie anhand der Literatur und Interviews definiert (Baur & Blasius, 2019). Durch dieses deduktive Vorgehen konnte aus der Literaturrecherche und den Inhalten der Interviews ein Fragebogen konstruiert werden, der zur objektiveren Beantwortung der Forschungsfrage beiträgt (Diaz-Bone, 2019). Eine absolute *Objektivität* zu erreichen, ist dabei utopisch, jedoch ist es für die Forscherinnen unerlässlich, die Items nicht auf subjektivem Fundament, sondern auf Grundlage von Experten*innen aufzubauen (Brühl & Buch, 2006). In diesem Zusammenhang ist eine innere und äußere Stimmigkeit hinsichtlich der *Interpretationsobjektivität* wichtig. Die innere Stimmigkeit umfasst die Konsistenz der Interpretation der Daten mit den Methoden ihrer Gewinnung, wie der Stichprobenauswahl oder dem Ziehen logischer Schlüsse (ebd.). In diesem Zusammenhang wurde die Interpretation der Ergebnisse jeweils von beiden Forscherinnen ausgeführt, um im Anschluss auf dieser Grundlage die Ergebnisse gemeinsam zu reflektieren. Eine Allgemeingültigkeit ist bei der Interpretation zu keiner Zeit gegeben, daher birgt das unabhängige Interpretieren die Chance, die Daten vielschichtiger wahrzunehmen. Bezüglich der äußeren Stimmigkeit wurden die Ergebnisse mit bereits vorhandenem Wissen aus der Recherche über den Untersuchungsgegenstand, also zum Transitionsprozess zwischen Kita und Grundschule, abgeglichen (ebd.). Im Sinne der *Reliabilität* wird nun die Zuverlässigkeit der einzelnen Skalen gemessen, die bei der Konstruktion des Fragebogens unter Berücksichtigung von Inhalten der Literatur und Interviews angenommen wurden. Diese wird mithilfe von Reliabilitätsanalysen in SPSS gemessen, die eine interne Kohärenz der Skalen ergründen (Budischewski & Günther, 2020). Bevor die Reliabilitätsanaly-

sen der Skalen dargestellt werden, ist anzumerken, dass keine den erwünschten Cronbachs-Alpha-Wert von mindestens .8 erreicht. Somit weist keine der vier Skalen eine hohe Zuverlässigkeit bzgl. der internen Kohärenz auf, sodass die Messung nicht reliabel ist (Bortz & Döring, 2006). Um eine Skala im Sinne einer klassischen Testtheorie zu bilden, ist es notwendig, dass jeweils mehrere Testaufgaben oder Fragebogenfragen (allgemein: Items) verwendet werden, um ein Merkmal zu erfassen. Mehrere Items „[...]“, die alle auf dasselbe Merkmal abzielen, bilden gemeinsam eine Skala“ (ebd., 194). Bei einer Reliabilitätsanalyse in SPSS ist die Anzahl der Items entscheidend, denn Cronbachs Alpha erhöht sich, je mehr Items enthalten sind (ebd.). Es ist in diesem Fall bei allen Skalen zu berücksichtigen, dass die einbezogenen Items vergleichsweise niedrig sind (Tab. 9).

Tabelle 9: Reliabilitätsanalysen (eigene Darstellung)

Skala	Skalenart	Themenfeld	Einbezogene Items	Cronbachs Alpha (α)
1	Unipolare Ratingskala	Kooperationsvoraussetzungen	3	.59
2	Bipolare Ratingskala	Kooperationsziele	2 vs. 2	.24
3	Unipolare Ratingskala	Kooperationsformen	6	.45
4	Unipolare Ratingskala	Kooperative Angebote (vor dem Übergang)	11	.51
5	Unipolare Ratingskala	Kooperative Angebote (nach dem Übergang)	4	.54

Alle 4 Skalen im Fragebogen (eine zusätzliche Unterteilung in kooperative Angebote vor und nach dem Übergang führt in Tabelle 9 zu 5 Skalen) sind Cronbachs Alpha zufolge in sich nicht konsistent. Grund dafür sind die Werte von $\alpha < .8$, wobei der höchste Wert .59 und der niedrigste lediglich .24 beträgt. Diese Werte sind nicht akzeptabel, sodass die Skalen nicht als solche genutzt und die Items darin in Zusammenhang gebracht werden können (ebd.). Diese Mängel in der Reliabilität können unter anderem mit einer geringen Objektivität oder zu geringen Items zusammenhängen (ebd.). Es ist jedoch möglich, die Items isoliert dennoch zu nutzen, wenn die Kerninhalte inhaltlich zu begründen sind (Schecker, 2014). Es besteht auf diese Weise nicht die Möglichkeit, zusammenhängende Konstrukte zu erfassen, jedoch können entscheidende, spezifische Items genutzt werden, um die Hypothesen zu überprüfen. Die folgenden Tabellen 10 und 11 legitimieren unter Verweisen auf die Literatur die Nutzung der einzelnen Items. Da die Items auf Grundlage der qualitativen Forschung formuliert wurden, wird ein Kontrast bzw. eine Übereinstimmung mit der Literatur als Legitimationsgrundlage dargestellt. Der fehlenden Reliabilität wird damit durch eine erhöhte Transparenz der einzelnen Items entgegengewirkt, um diese isoliert nutzen zu können. Bezogen auf die erste Skala werden dabei zuerst die Kooperationsvoraussetzungen legitimiert.

Tabelle 10: Legitimation der Items von Skala 1 (eigene Darstellung)

Relevante Items	Grund der Nutzung	Übereinstimmung mit/ Kontrast zur Literatur (beispielhaft)
Das Zeitkontingent, das mir für die Kooperation zur Verfügung steht, reicht aus.	Das Item ist eindeutig formuliert, um herauszufinden, inwieweit Erzieher*innen mit der vorgegebenen Zeit zufrieden sind.	Kontrast zwischen Nds. GVBL (2002) und bspw. Anhang 2.5, 00:32:19, XLVII
Ich wünsche mir mehr Zeit für die Kooperation mit Lehrkräften.	Dieses Item ergänzt das erste, um herauszufinden, inwieweit die Zeit für die Kooperation aus Sicht der Erzieher*innen ausreicht.	Übereinstimmung zwischen KMK (2004a) und bspw. Anhang 2.5, 00:28:26, XLVI
Die Qualität der Kooperation hängt besonders von der Häufigkeit und Dauer der Kooperation ab.	Dieses Item fragt nach einem Zusammenwirken zwischen der Kooperationsqualität und der Häufigkeit und Dauer.	Übereinstimmung zwischen Tillmann (2013) und bspw. Anhang 2.3, 00:26:25, XXIII

Die einzelnen Items sind demnach – unabhängig von einem Zusammenspiel – isoliert betrachtet sinnvoll und tragen dazu bei, dass die Hypothese 3 trotz fehlender Skala auf dieser Grundlage überprüft werden kann. Die zweite Skala ist als einzige bipolar, sodass jeweils ein Item einem anderen Item gegenübersteht. Diese Items lauten, wie in Tabelle 11 dargestellt:

Tabelle 11: Legitimation der Items von Skala 2 (eigene Darstellung)

Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt eine emotionale und soziale Reife aufweist.	↔	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt seine motorischen und kognitiven Fertigkeiten gefestigt hat.
Mir ist die Schulreife des Kindes besonders wichtig.	↔	Mir ist die Spielfähigkeit des Kindes besonders wichtig.

Es wurde hierbei eine Gegenüberstellung gewählt, da sich die Literatur – speziell die Gesetzestexte in Kapitel 2 – und die Interviewinhalte besonders deutlich unterscheiden. In Gesetzestexten, wie bspw. dem NSchG (2020) werden die Schulreife und die damit verbundenen motorischen und kognitiven Fertigkeiten ausgeführt, die es vor dem Schuleintritt für die Kinder zu erlangen gilt. Die von den pädagogischen Fachkräften in den Interviews benannte Spielfähigkeit (Anhang 2) und die damit einhergehende emotionale und soziale Reife werden in den Gesetzestexten lediglich ansatzweise beschrieben, aber nicht deutlich definiert. Diesem Spannungsverhältnis gilt es in dieser Studie nachzugehen. Da beide Gegenüberstellungen isoliert betrachtet auf einer logischen und aus der Literatur sowie qualitativen Forschung entnommenen Konstellation aufbauen, ist der Verwendung von vergleichenden Gegensätzen im Sinne einzelner Items nichts entgegenzusetzen.

Die dritte Skala bezieht sich auf die in der Praxis vorherrschenden Kooperationsformen, die auf Grundlage der Definitionen nach Gräsel et al. (2006) in Kapitel 2.2.3 formuliert wurden.

Tabelle 12: Legitimation der Items von Skala 3 (eigene Darstellung)

Items	Kooperationsform	Grund der Nutzung
Erzieher*innen und Lehrkräfte erarbeiten gemeinsam Projekte.	Ko-Konstruktion	Im IFP-Transitionsmodell wird die Ko-Konstruktion als effektive Kooperationsform des Überganges titulierte (Kap. 2.5). Alle beteiligten Personen, auch Erzieher*innen und Lehrkräfte, werden in diesem Modell dazu angehalten, diese Kooperationsform zu nutzen, um den Transitionsprozess für das Kind am gewinnbringendsten zu gestalten.
Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen.		
Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Materialien aus.	Austausch	Der Austausch wird in den Interviews als die am häufigsten genutzte Form der Kooperation beschrieben und hat damit einen Stellenwert in der Itemaufführung – sowohl für den Austausch von Informationen als auch von Material. Wobei ersteres in den Interviews als besonders häufige Form der Kooperation genannt wurde (Anhang 2.1, 00: 10:31, VIII).
Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Informationen über einzelne Kinder aus.		
Erzieher*innen und Lehrkräfte verständigen sich über die Ziele und deren Erreichung.	Arbeitsteilung	Die Arbeitsteilung wird in der Literatur in Bezug auf ihre Effizienz und Verwendungshäufigkeit als Form zwischen Austausch und Ko-Konstruktion angesehen. Als solche stellt sie das Zwischenmaß zwischen zwei Extremen dar. Das gemeinsame Erarbeiten und Erreichen von Zielen durch die Aufteilung von Aufgaben ist in kennzeichnend für diese Form der Kooperation (Kap. 2.2.3).
Erzieher*innen und Lehrkräfte teilen sich anstehende Aufgaben zur besseren Bearbeitung auf.		

Wie in Tabelle 12 erkennbar ist, sind die Items einzeln und innerhalb ihrer Kooperationsform schlüssig. Die jeweiligen Items können ohne Verbindung zueinander stellvertretend für die angegebene Kooperationsform stehen. Daher ist es im Folgekapitel auch möglich, einzelne Mittelwerte zu errechnen und sie einander gegenüberzustellen.

Die vierte und fünfte Skala besteht inhaltlich aus Kooperationsmaßnahmen, die der Literatur sowie den Interviews entnommen wurden. Sie sollten jeweils dazu dienen, verschiedene (Gesprächs-) Aktionen auf ihre Häufigkeiten vor und nach dem Übergang zu untersuchen und somit in eine Reihenfolge zu bringen. Da jedoch die Reliabilitätsanalyse keine interne Konsistenz belegen kann, sind die erfragten Aktionen innerhalb der Kindertagestätten nicht in einen inhaltlich sinnvollen Zusammenhang zu bringen. Isoliert betrachtet sind die (Gesprächs-) Aktionen, die von den Erziehern*innen zeitlich eingeordnet wurden, dennoch verwendbar, denn die Häufigkeit der einzelnen Items ist nicht abhängig von den Häufigkeiten anderer Aktionen. Es kann demnach sinnvoll sein, die einzelnen Items zu nutzen, um einen Überblick über die Häufigkeit durchgeführter Kooperationsaktionen zu erhalten. Diese Kooperationsaktionen wurden aus der Literatur und den Interviews zusammengetragen. Zusätzlich werden die Items in den Methoden-Koffer (Anhang 7) eingebunden, um die Vielseitigkeit und Breite an Möglichkeiten aufzuzeigen.

Da die Reliabilität eine Voraussetzung für die *Validität* darstellt, wird im Folgenden kontrolliert, ob die Items tatsächlich das messen, was es zu messen gilt. Dazu wird die *Konstruktvalidität* als theoretisches Modell des Messinstruments aufgestellt, um die innere Kohärenz des Fragebogens zu verdeutlichen. Dies wird mithilfe der ‚*Augenscheinvalidität*‘ durchgeführt, da

die gegebenen Konstrukte sich logisch zusammensetzen und nicht zusätzlich durch Experten*innenmeinungen verifiziert werden müssen (ebd.).

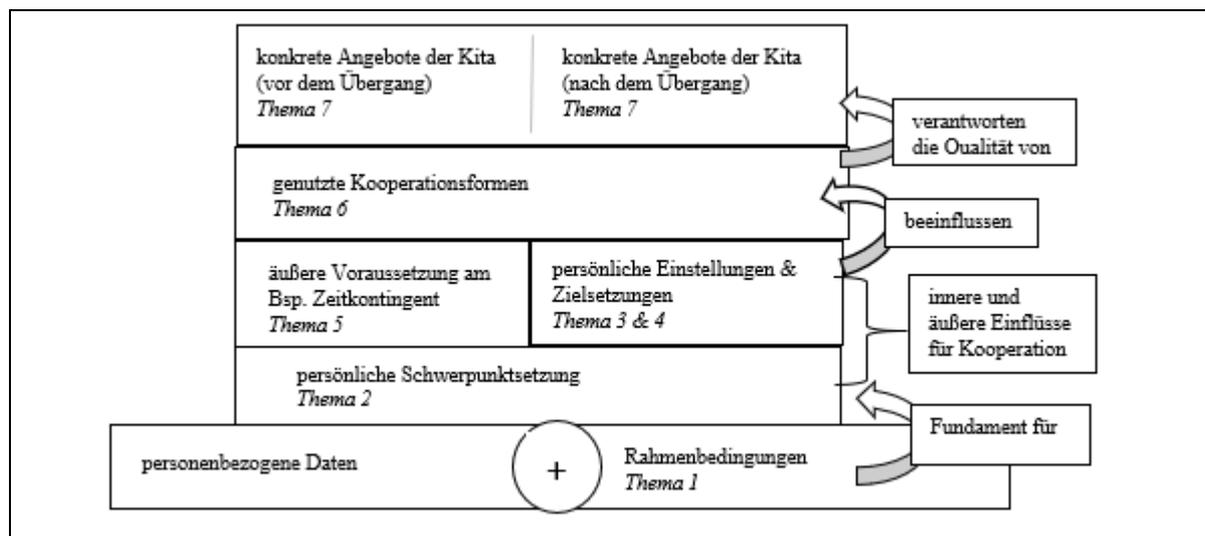


Abbildung 6: Konstruktvalidität (eigene Darstellung)

Bevor die Fragebögen in der vorliegenden Fassung (Anhang 5) an die 14 Kitas verteilt wurden, konnte im Sinne der Validität und der Reliabilität ein *Pre-Test* mit zwei Probanden*innen durchgeführt werden. Diese Methode stellt den Fragebogen im Hinblick auf seine Verständlichkeit für die Fachkräfte auf den Prüfstand (Bühner, 2011). Zu diesem Zweck wurden nacheinander zwei Erzieherinnen zu Rate gezogen, die vor der tatsächlichen Ausgabe der Fragebögen im Beisein der Autorinnen die Fragebögen ausfüllten und dabei ihre Gedanken in positiver und negativer Hinsicht verbalisierten. Diese Aussagen wurden zeitgleich notiert, um anschließend die benannten Punkte zu optimieren. Zusätzlich wurde die *Augenscheinvalidität* der Items ermittelt, indem durch gezielte Nachfragen geprüft wurde, ob die Items aus Perspektive der pädagogischen Fachkräfte das messen, was beabsichtigt wurde (ebd.). Dazu wurden die Expertinnen bei einzelnen Items gefragt, ob die Items auch gewünschte Erlebnisse aus der Praxis widerspiegeln. Die Erzieherinnen konnten dies stets bejahen. Obgleich der *Pre-Test* mit nur zwei Probandinnen durchgeführt wurde, konnten auf diese Weise Verständnisschwierigkeiten präventiv ausfindig gemacht und verbessert werden, sodass sich der *Pre-Test* als hilfreiches Instrument zur unmissverständlichen Itemformulierung erwies. Auf diese Weise konnte bspw. der ‚Themenkomplex 7: Kooperative Gespräche und Angebote vor und nach dem Übergang‘ um die Felder ‚Sonstiges‘ ergänzt werden, sodass bei Bedarf auch Ergänzungen vorgenommen werden konnten. Auch wurde der angegebene Themenkomplex hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten um das Feld ‚nach Bedarf/ unregelmäßig‘ ergänzt, da beide Probandinnen Schwierigkeiten hatten, die angegebenen Items lediglich in die Bereiche ‚gar nicht‘, ‚1-3x jährlich‘ und ‚mehr als 3x jährlich‘ einzuordnen. Die zusätzliche Ankreuzmöglichkeit soll

verhindern, dass die Probanden*innen schlussendlich gar kein Kreuz setzen, da sie keiner Antwortmöglichkeit eine eindeutige Zustimmung geben.

Der Fragebogen selbst wurde auch über den Pre-Test hinaus dem Gütekriterium der Validität unterzogen, insofern, als dass im Sinne der *Inhaltsvalidität* darauf geachtet wurde, dass „[...] das Gemessene das zu Messende unmittelbar repräsentiert“ (Esser & Petermann, 2010). Dabei gilt ein Test dann als inhaltlich valide, wenn die Indikatoren innerhalb eines Konstruktes das erfassen, was sie erfassen sollen (ebd.). Dies wurde ausführlich hinsichtlich der Reliabilitätsanalyse dargestellt, um die Items außerhalb der Skalen zu legitimieren. Auch durch die Reflexion der Items mit den Expertinnen (Pre-Test) kann von einer hohen Inhaltsvalidität gesprochen werden. Da die Qualität der *Validität* maßgeblich von der Qualität der *Reliabilität* der Daten abhängt, kann durch die fehlende Skalenkohärenz keine vertiefende Validierung mit spezifischen Daten durchgeführt werden, sodass die inhaltliche Aufschlüsselung und die Augenscheinvalidität durch logische Schlussfolgerungen den Kern dieser Untersuchung bilden.

4 Ergebnisse (Jantzen)

Nachdem die Daten auf ihre Güte geprüft wurden, sollen die daraus resultierenden Ergebnisse in Kapitel 4 dargestellt werden. Da die Reliabilität und die Validität auf inhaltlicher Ebene ausgeführt wurden, soll in einem vorherigen Schritt eine deskriptive Statistik die gesammelten Daten des quantitativen Studienteils im Sinne einer Varianzprüfung dahingehend prüfen, ob die Probanden*innen aus Kitas verschiedener ‚Trägerschaften‘ und ‚Lagen/ Regionen‘ innerhalb dieser Konstrukte ähnliche Kooperationsstrukturen aufweisen. Zu diesem Zweck wurde eine Varianzprüfung in SPSS durchgeführt. Anhand der Ergebnisse dieser Prüfung wird entschieden, ob die Werte der verschiedenen ‚Lagen/ Regionen‘ und ‚Trägerschaften‘ in eine Analyse aufgenommen werden dürfen oder separiert betrachtet werden müssen.

Die Varianzprüfung wird beispielhaft anhand der Kooperationsform ‚Arbeitsteilung‘ aufgezeigt. Grund dafür ist, dass hierbei die durchgeführte Kooperation besonders gut anhand der Daten abgebildet und verglichen werden kann. Da die Skala nicht reliabel ist, wurde zuerst eine Analyse der bestehenden ‚Pearson-Korrelationen‘ zwischen den einzelnen Kooperationsformen durchgeführt. Daraus resultierte, dass Item 4 (Kooperationsform Arbeitsteilung) mit Item 1 (Kooperationsform Ko-Konstruktion) mit einem positiven Wert von $r=0.54$ korreliert. Zwischen den Items besteht ein mittelstarker positiver Zusammenhang auf einem Niveau von $p=.005$. Auch zu Item 2 (Kooperationsform Austausch) konnte eine positive, einseitige Signifikanz von $r=0.33$ festgestellt werden, wobei mit $p=.01$ ein schwacher positiver Zusammen-

hang zwischen beiden anzunehmen ist. Item 4 zum Thema Arbeitsteilung wurde mit dem Ziel gewählt, die Kooperationsform stellvertretend in der Varianzanalyse zu nutzen, um einen Mittelwert abzubilden. Mittelwerte dienen dabei lediglich einem Vergleich zwischen den einzelnen Trägern, die zusätzlich noch bzgl. ihrer Lage/ Region differenziert wurden (Tab. 13).

Tabelle 13: Variationen der Kooperation zwischen den Trägerschaften (eigene Darstellung)

Variationen	eingeschlossene Personen (n)	M	SD	ausgeschlossene Personen
Stadt insgesamt: 29 Personen (n) aus 7 Einrichtungen (E.)				
k. Träger	n=18 (3 E.)	1.39	0.59	-
Ö. Träger	n=8 (3 E.)	1.00	0.00	5
f. Träger	n=3 (1 E.)	1.00	0.00	-
Land insgesamt: 23 Personen (n) aus 7 Einrichtungen (E.)				
k. Träger	n=6 (3 E.)	1.33	0.51	-
ö. Träger	n=8 (3 E.)	1.38	0.52	-
f. Träger	n=9 (1 E.)	2.56	0.87	-

Anmerkungen. k. Träger → kirchlicher Träger; ö. Träger → öffentlicher Träger; f. Träger → freier Träger.

Die Varianzanalyse zeigt, dass die Mittelwerte der verschiedenen Träger sich relativ ähnlich sind und ihre Standardabweichungen niedrig ausfallen, sodass davon auszugehen ist, dass unabhängig von Trägerschaft und Lage/ Region die meisten Erzieher*innen dazu tendieren, dass eine Arbeitsteilung eher selten zutrifft. Lediglich eine Einrichtung des freien Trägers auf dem Land bildet hierbei eine Ausnahme (M=2.56), wobei die Standardabweichung von SD=0.87 darauf schließen lässt, dass eine hohe Streubreite der Werte bei besagtem Item vorherrscht. Dies lässt darauf schließen, dass sich die neun Probanden*innen derselben Einrichtung eher uneinig darüber sind, inwiefern die Kooperationsform Arbeitsteilung im Berufsalltag auftritt. Zusammenfassend wird darauf geschlossen, dass durch diese deskriptive Statistik zwischen den Trägerschaften mit einer Ausnahme keine immensen Unterschiede bzgl. der Wahrnehmung der Kooperationsformen bestehen. Ein größerer Unterschied ist zwischen den Lagen/ Regionen der Einrichtungen auszumachen, also zwischen den Einrichtungen auf dem Land und in der Stadt. In der folgenden Ergebnisdarstellung wird daher in den Unterthesen besonderes Augenmerk auf die Gegenüberstellung beider Lagen/ Regionen gerichtet. Aus kapazitativen Gründen werden ausschließlich Unterthesen aufgeführt, die in der Überprüfung besonders auffällig waren.

4.1 Darstellung der Ergebnisse (gemeinsam)

Im Folgenden werden zunächst die qualitativen und anschließend die quantitativen Daten dargestellt. Da die qualitative Studie dazu dient, einen Einblick in die Kooperationsbeziehung zwischen Kita und Grundschule zu erlangen, wird an dieser Stelle ausschließlich auf beson-

ders auffällige Erkenntnisse aus den Interviews eingegangen. Der inhaltliche Zusammenhang von Aussagen aus den Interviews in Bezug auf die daraus resultierende Entwicklung der Hypothesen ist dem Kapitel 3.1 zu entnehmen. In Anhang 4 wird der Zusammenhang explizit veranschaulicht.

Aus den Interviews gingen die folgenden thematischen Schwerpunkte hervor:

1. Strukturelle Merkmale: Die Befragten haben unterschiedliche Kenntnisse bzgl. allgemein geltender Vorgaben für Kitas sowie vorgegebener Konzeptionsinhalte innerhalb ihrer Kita. Während bspw. in Interview 1 deutlich wird, dass es eine Konzeption gibt (Anhang 2.1, 00:00:16, IV), sind in den Kitas aus den Interviews 2 und 3 keine konkreten Vorgaben zur Kooperation in der kitainternen Konzeption vorhanden (Anhang 2.2, 00:00:13, XI; Anhang 2.3, 00:00:12, XV). Aus Interview 5 geht hervor, dass die Konzeption dieser Kita einen Übergang vorschreibt, „[...] aber in unserer Konzeption steht das so direkt nicht drin, dass wir zu einer oder mehreren Grundschulen eine Kooperation haben müssen, sondern einfach, dass ein Übergang in die nächste Phase quasi stattfinden soll“ (Anhang 2.5, 00:00:37, XXXIX). Besonders sticht zudem das Thema der Zuständigkeit innerhalb der Kitas und Grundschulen für die Kooperation hervor. Insbesondere in Interview 3, 4 und 5 werden spezifische Stellen, im Sinne von ‚Kooperationsbeauftragten‘, beschrieben (bspw. Anhang 2.3, 00:29:38, XXV). Unter anderem heißt es dort, ein*e Kooperationsbeauftragte*r pro Institution „[...] würde die Kommunikation wirklich vereinfachen und die Zusammenarbeit auch“ (ebd.).

2. Inhaltliche Gestaltung des Übergangs: In allen Interviews wurde auf Ziele, Rituale oder auch mögliche Problemfelder der Kooperation aufmerksam gemacht. Beispielhaft wurden Themen wie Lernschwächen (Anhang 2.1, 00:11:16, VIII), Differenzen der Institutionen im Bildungsauftrag (Anhang 2.2, 00:03:11, XII), explizite Gruppierungen der Vorschulkinder (Anhang 2.3, 00:21:52, XXII), Förderkonferenzen (Anhang 2.4, 00:24:58, XXXI) oder die „[...] Schulhofreife [...]“ (Anhang 2.5, 00:23:53, XLV) beschrieben.

3. Kooperationsprozess am Übergang: In diesem Bereich wurde zum einen der Schwerpunkt ‚gegenseitiger Wertschätzung und Entlastung‘ betont. Die interviewte Grundschullehrkraft sagte in diesem Kontext: „[...] da gibt es auch gar keine negativen Erfahrungen [...]“ (Anhang 2.4, 00:59:32, XXXVII), während mehrere Erzieherinnen den Wunsch nach höherer Wertschätzung ihrer (Vor-) Arbeit äußerten (Anhang 2.2, 00:06:10, XIII; Anhang 2.3, 00:30:29-00:30:47, XXV). Zum anderen kann ein Schwerpunkt zur ‚genutzten Kooperationsform‘ identifiziert werden. Mehrfach wurde betont, dass das Kind im Übergangsprozess im Mittelpunkt steht (bspw. Anhang 2.4, 00:02:29, XXVII) und alle Beteiligten zusammenarbeiten sollten

(bspw. Anhang 2.1, 00:07:25, VII). In Interview 5 wurde diese Zusammenarbeit um das Kind herum durch ein „[...] Beziehungsdreieck [...]“ (Anhang 2.5, 00:01:29, XXXIX) und ein „[...] Wollknäuel [...]“ (Anhang 2.5, 00:03:55, XL) veranschaulicht. Insbesondere wurde in den Interviews 1, 3 und 4 der Austausch zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften betont (bspw. Anhang 2.3, 00:18:58, XXI).

Die aufgelisteten Schwerpunkte zeigen, dass trotz der geringen Anzahl von sechs Probanden*innen (in fünf Interviews) ein Einblick in das subjektive Praxiserleben der Fachkräfte gewonnen werden konnte. Besonders durch die verschiedenen Perspektiven der Interviewpartnerinnen konnten vielseitige Herangehensweisen und Einstellungen, aber auch deutliche Übereinstimmungen konstatiert werden. In diesem Rahmen ist eine Kurzanalyse der Gesprächsinhalte – auch aufgrund der identischen Leitfragen – hinreichend gewährleistet und die Aussagen der Befragten können miteinander verglichen werden, sodass bspw. die oben genannten Abweichungen hervortreten. Aus den Erkenntnissen der Interviews sowie der Literatur (Kap. 1-2) konnten Hypothesen abgeleitet werden, sodass insgesamt das erste Studienziel, nämlich den qualitativen Studienteil als Vorlage für den quantitativen Studienteil zu nutzen, erfüllt wurde. Da die quantitative Erhebung dazu dient, die Hypothesen zu überprüfen, soll innerhalb des hiesigen Unterkapitels die intensivere Darstellung dieser Daten erfolgen. Als Orientierungshilfe ist erneut auf die Übersicht in Anhang 4 zu verweisen, welche die Entwicklung der Aussagen aus den Interviews und der Literatur über die Erstellung der Hypothesen und Fragebogenitems bis hin zur Vertiefung durch die Unterthesen in Bezug auf die Lage/Regionen der Kitas veranschaulicht. Die Herleitung der Hypothesen wurde bereits in Kapitel 3.1 vorgenommen, sodass sich dieser Teil der Arbeit nun der Auswertung der empirischen Daten zuwendet, wobei die Hypothesen chronologisch und im Zusammenspiel mit den Unterthesen aufgearbeitet werden. Zu beachten gilt, dass die Hypothesen nur durch den Blick auf die Einzelitems (Kap. 3.5.2) überprüft werden können und daher mit Vorsicht behandelt werden bzw. die Hypothesen unter Vorbehalt im Rahmen dieser Möglichkeiten eines Praxiseinblicks beantworten.

Hypothese 1: Erzieher*innen legen mehr Wert auf die emotionale und soziale Reife als auf kognitive und motorische Fertigkeiten. Im Fokus steht also die Spielfähigkeit und nicht die Schulreife.

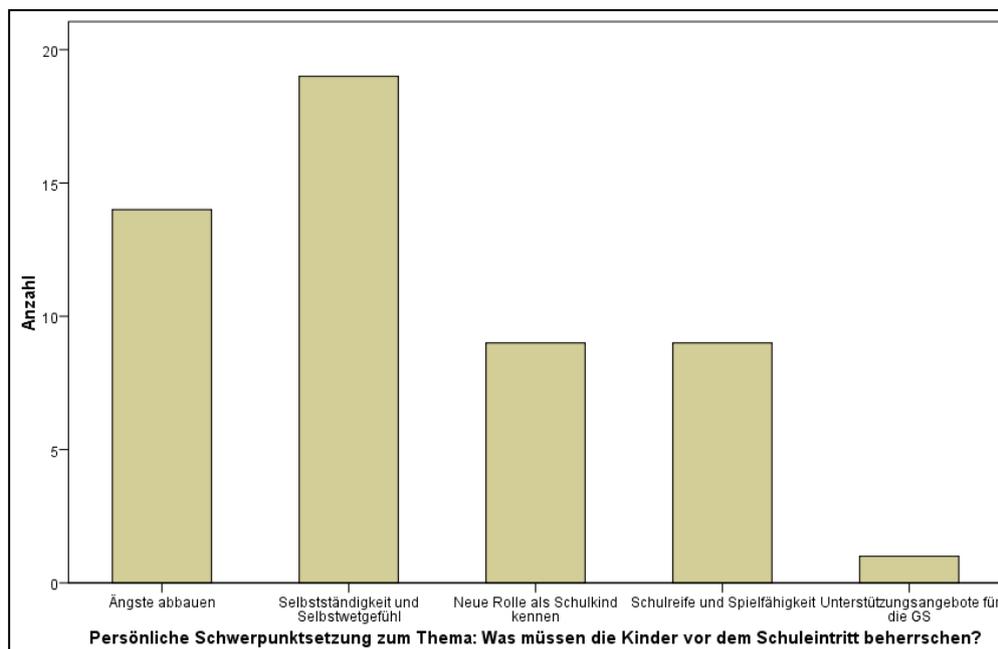


Abbildung 7: Balkendiagramm zur Angabe der persönlichen Schwerpunktsetzung (eigene Darstellung)

Zur Überprüfung dieser Hypothese wird sich auf die Items aus dem Fragebogen zum 3. Thema ‚Persönliche Schwerpunktsetzung‘ und zum 5. Thema ‚Ziele der Kooperation‘ bezogen (Anhang 5, LVIII-LIX). Abbildung 7 zeigt die erhobenen Daten zur persönlichen Schwerpunktsetzung, welche einen Einblick in die Präferenzen der Erzieher*innen ermöglichen. Dabei wurde zu Thema 3 die Antwortmöglichkeit ‚Schulreife und Spielfähigkeit durch verschiedene Gruppenerfahrungen erlangen‘ von knapp 10 der 52 Teilnehmern*innen favorisiert. Genauso viele Probanden*innen bevorzugten die Antwortmöglichkeit zum Thema der ‚neuen Rolle als Schulkind‘. Mehr Zustimmung erhielten jedoch die beiden Schwerpunkte ‚Ängste abbauen durch den Besuch der zukünftigen Schule‘, welches von 14 Teilnehmern*innen angekreuzt wurde, und das Item ‚Selbstständigkeit und Selbstwertgefühl erlangen durch gezielte Vorschulprojekte‘, das mit 19 Teilnehmern*innen die meisten Personen als persönlichen Schwerpunkt bezeichneten. Nur eine Person hat die Antwortmöglichkeit zum Thema ‚Unterstützungsangebote‘ gewählt. Die Items im Themenkomplex 5 ‚Ziele der Kooperation‘ ermöglichen die intensivere Auseinandersetzung mit der Schulreife und Spielfähigkeit. Inhaltlich meint die emotional-soziale Reife die Spielfähigkeit, die motorisch-kognitiven Fertigkeiten stehen für die Schulreife. Tabelle 14 zeigt die bipolare Gegenüberstellung der Kooperationsziele, zu denen die Probanden*innen eine Tendenz angeben. Der Mittelwert in der Gegenüberstellung der ersten Aussagen beträgt $M=3.60$. Die zweiten Aussagen innerhalb der Tabelle 14

stellen die Begriffe direkt gegenüber: Der Mittelwert liegt bei $M=3.04$. In beiden Fällen ist die Identifikation hinsichtlich der Spielfähigkeit stärker ausgeprägt als in Richtung der Schulreife. Die Standardabweichung weist einen Wert von $SD>1.00$ auf, wonach mindestens eine Person das Kreuz zu Gunsten der Schulreife setzte.

Tabelle 14: Mittelwertvergleich von Themenkomplex 5 (eigene Darstellung)

Inhalt	M	SD	N
Motorisch-kognitive Fertigkeiten (1) gegenüber emotionale-soziale Reife (4)	3.60	0.53	52
Schulreife (1) gegenüber Spielfähigkeit (4)	3.04	1.05	52
Gruppe steht im Mittelpunkt (1) gegenüber Individuum steht im Mittelpunkt (4)	2.63	0.98	52

Des Weiteren wird in der letzten Spalte der Tabelle 14 erfasst, ob die befragten Personen die Entwicklung des Individuums oder das gemeinschaftliche Gruppenerleben fokussieren. In diesem Fall liegt der Mittelwert bei $M=2.63$, sodass keine eindeutige Tendenz in eine Richtung ausgemacht werden kann.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse kann eine Bevorzugung der Spielfähigkeit vor der Schulreife durch die Erzieher*innen ausgemacht werden, somit wird die erste Hypothese verifiziert. Dennoch wird der Bereich der ‚Schulfähigkeit‘, welcher aus Spielfähigkeit und Schulreife besteht (Kap. 2.1.2), im Gesamtbild nicht eindeutig favorisiert. Doch zur weiteren Überprüfung wird die Unterthese hinzugezogen.

Unterthese 1a: Insgesamt legen ländliche Kitas mehr Wert auf den Bereich ‚Schulreife und Spielfähigkeit‘ als auf alle anderen Bereiche zusammen.

Um diese Unterthese zu untersuchen, ist es notwendig, die Antwortverteilungen bzgl. der persönlichen Schwerpunktsetzung genauer zu betrachten, um zu erkennen, inwieweit ländliche Kitas einen besonderen Wert auf die Schulreife und Spielfähigkeit legen. Die folgende Tabelle 15 stellt diese Verteilung dar.

Tabelle 15: Gegenüberstellung der Antworten zur persönlichen Schwerpunktsetzung (eigene Darstellung)

	Ängste abbauen	Selbstständigkeit und Selbstwertge- fühl	Neue Rolle als Schulkind kennen	Schulreife und Spielfähigkeit	Unterstützungs- angebote für die Grundschule
Erzieher*innen aus der Stadt	11	9	3	6	0
Erzieher*innen vom Land	3	10	6	3	1

Bei der Betrachtung wird deutlich, dass die Erzieher*innen, die in einer ländlichen Kita arbeiten, besonders häufig ($n=10$) die ‚Selbstständigkeit und das Selbstwertgefühl‘ als persönlichen

Schwerpunkt ihrer Arbeit angeben. Das Item zur Schulreife und die Spielfähigkeit wurde hingegen lediglich von drei der insgesamt 23 Erzieher*innen angekreuzt. Zur genaueren Untersuchung dieser Unterthese wurde ein Test zur Überprüfung der Binomialverteilung dieser 23 Erzieher*innen durchgeführt. Er eignet sich, weil er insbesondere die geschätzte Häufigkeit mit der tatsächlichen Häufigkeit abgleicht.

Tabelle 16: Binomialtest zu Unterthese 1 (eigene Darstellung)

	Kategorie & n	beobachteter Anteil	angenommener Wert	Signifikanz (1-seitig)
Gruppe 1	Haben es angekreuzt (n=3)	.13	.51	.001
Gruppe 2	Haben es nicht angekreuzt (n=20)	.87		

Von den 23 Erziehern*innen haben 13 Erzieher*innen zum Thema ‚Spielfähigkeit und Schulreife‘ 3 die erwartete Antwortmöglichkeit angekreuzt. Da in der Unterthese davon ausgegangen wird, dass mehr Erzieher*innen diese Antwortmöglichkeit ankreuzen, wurde der angenommene Wert auf 51% festgelegt. Schlussendlich haben 13% diese Antwortmöglichkeit tatsächlich gewählt, womit 87% der befragten Erzieher*innen aus ländlichen Kitas sich für andere Antwortmöglichkeiten entschieden haben. Die statistische Signifikanz dieses Unterschieds beträgt einen Wert von $p=.001$. Dieser p-Wert, also die Irrtumswahrscheinlichkeit, bestätigt, dass sich die beobachtete Häufigkeit und der erwartete Anteil signifikant voneinander unterscheiden. Der Unterschied fällt aber nicht zugunsten der Unterthese aus, es kann dieser Unterthese also nicht zugestimmt werden, weil weniger als die Hälfte der ländlichen Teilnehmer*innen den Bereich ‚Schulreife und Spielfähigkeit‘ präferieren. Dennoch sind die Angaben der Erzieher*innen zu betonen, die diesen Bereich als Wichtigsten angegeben haben, weil die anderen vier ausgewählten Antwortmöglichkeiten in der Auswertung zusammengefasst wurden. So wird die Tendenz zum Thema ‚Spielfähigkeit und Schulreife‘ abgeleitet, da der Wert der ‚Spielfähigkeit und Schulreife‘ gegenüber den anderen vier zusammengefassten Bereichen hoch ist. Auf Grundlage dieser Daten muss die Unterthese aber trotzdem falsifiziert werden.

Hypothese 1 ist insgesamt zu verifizieren, da die Spielfähigkeit mit den sozialen und emotionalen Fertigkeiten von den Probanden*innen hinsichtlich einer persönlichen Schwerpunktsetzung besonders häufig präferiert wurde. Auch wenn die **Unterthese 1a zu falsifizieren** ist, da das Item der Schulreife und Spielfähigkeit gerade bei Erziehern*innen auf dem Land als besonders hoch angenommen wurde, was sich nicht in den hiesigen Daten widerspiegelt, geht eine Tendenz zu besagtem Themengebiet hervor und die 1. Hypothese kann in ihrem Grundsatz angenommen werden.

Hypothese 2: Der Nutzen der Transitionskooperation ist für Lehrkräfte höher als für Erzieher*innen.

Zur Überprüfung der zweiten Hypothese werden die Items aus dem Fragebogen zum 2. Thema ‚Nutzen der Kooperation‘ und zum 7. Thema ‚Kooperative Gespräche und Angebote‘ verwendet (Anhang 5, LVIII; LX-LXII). Der im 2. Thema angeführten Aussage ‚Die Erzieher*innen profitieren mehr von der Kooperation als Lehrkräfte‘ wurde lediglich von einer Person zugestimmt. Damit setzten 51 von 52 Teilnehmern*innen bei dieser Aussage kein Kreuz, was nicht direkt eine Ablehnung oder die Zustimmung des Gegenteils bedeutet.

In einem nächsten Schritt werden die Daten zum 7. Thema, welches sich auf konkrete Kooperationsangebote zwischen Kita und Grundschule bezieht, betrachtet. Die Items geben Aufschluss darüber, ob vor oder nach dem Übergang mehr kooperiert wird. Dafür wurden jeweils alle Aktionen, die vor und die nach dem Übergang stattfinden, zusammengefasst. Mehr Kooperationsangebote vor dem Übergang, wie bspw. Kennenlernen des Schulgebäudes und der zukünftigen Lehrkraft, stellen u. a. für Lehrkräfte eine Hilfe zur besseren Aufnahme der zukünftigen Grundschüler dar. Demnach profitieren die Lehrkräfte von den Angeboten, die vorm Übergang stattfinden (Kap. 2.1.2; 3.1). Anders ist es bei den Angeboten nach dem Übergang, wie bspw. den Feedbackgesprächen, als Hilfe zur besseren Übergabe der Kinder aus der Kita. Finden die Aktivitäten nach dem Übergang häufiger statt, so wird davon ausgegangen, dass die Erzieher*innen stärker von der Kooperation profitieren (Kap. 2.1.2; 3.1). Tabelle 17 zeigt die in den Items aufgenommenen Kooperationsaktivitäten vor und nach dem Übergang. Da die möglichen Aktionen vor dem Übergang 12 Items beinhalten und die Aktionen nach dem Übergang 6 Items, können die gesetzten Kreuze nicht direkt numerisch miteinander verglichen werden.

Tabelle 17: Kooperationshäufigkeiten vor und nach dem Übergang (eigene Darstellung)

Kooperationshäufigkeit zwischen Erzieher*innen und Lehrkräften	gar nicht	1-3x jährlich	mehr als 3x jährlich	nach Bedarf/ unregelmäßig	gesamte Items (ohne fehlende Werte)	fehlende Werte
Vor dem Übergang	119 Kreuze 23%	272 Kreuze 53%	37 Kreuze 7%	83 Kreuze 16%	511 Kreuze 100%	113
Nach dem Übergang	129 Kreuze 60%	56 Kreuze 26%	2 Kreuze 1%	28 Kreuze 13%	215 Kreuze 100%	97

Zu den verschiedenen Aktionen vor dem Übergang wurden insgesamt 511 Kreuze gesetzt, circa die Hälfte davon (272) finden ‚1-3x jährlich‘ statt. 113 potenzielle Kreuzsetzungen blieben aus. Nach dem Übergang wurden von 215 potenziellen Kreuzen 97 nicht gesetzt. Von der Gesamtanzahl der möglich zu setzenden Kreuze wurden 129 bei ‚gar nicht‘ gesetzt. Durchschnittlich setzten die Probanden*innen vor dem Übergang mit 53% am häufigsten die Kreuze

bei ‚1-3x jährlich‘ und nach dem Übergang mit 60% die Kreuze bei ‚gar nicht‘. Nach dem Übergang wurde also an weniger Kooperationsaktivitäten teilgenommen als vorher.

Die Verifizierung von Hypothese 2 kann vorgenommen werden, da sich durch alle untersuchten Items ergibt, dass die Lehrkräfte stärker von der Transitionskooperation profitieren als Erzieher*innen, insbesondere durch vermehrtes Stattfinden von Kooperationsaktivitäten vor dem Übergang in die Grundschule.

Unterthese 2a: Vor dem Übergang finden zwischen Erziehern*innen und Erziehungsberechtigten mehr individuelle Gespräche statt als nach dem Übergang.

Um eine vergleichbare Kooperationsaktivität genauer zu betrachten, wurden individuelle Elterngespräche beispielhaft ausgewählt. Im Fragebogen wurde die Durchführung dieser Gespräche vor sowie nach dem Übergang abgefragt. Es zeigt sich auch dabei, dass vor dem Übergang mehr Elterngespräche stattfinden als danach. Mithilfe eines t-Tests bestätigt sich dieses Ergebnis außerdem auf statistischer Ebene (Tab. 18).

Tabelle 18: Gegenüberstellung von Elterngesprächen vor und nach dem Übergang (eigene Darstellung)

	T	df	Sign. (2-seitig)	M	SD
Elterngespräche vor dem Übergang	19.77	46	.001	2.47	0.86
Elterngespräche nach dem Übergang	9.88	39	.001	1,28	0.82

Vor dem Übergang liegt der Mittelwert bei $M=2.47$, was einen höheren Zeitumfang in Bezug auf die Elterngespräche vor dem Übergang vermuten lässt. Die Kooperation zwischen Erziehern*innen und den Erziehungsberechtigten nach dem Übergang liegt bei $M=1.28$ und ist damit niedriger, sodass eine geringere Häufigkeit solcher Gespräche nach dem Übergang anzunehmen ist, auch wenn beide Werte mit $SD>0.80$ darauf schließen lassen, dass vereinzelt auch gegenteilige Kreuze gesetzt wurden. Die zweiseitige Signifikanz von $p=.001$ verdeutlicht jedoch, dass ein Zusammenhang zwischen den Items mit hoher Wahrscheinlichkeit besteht. Es finden zwischen Erziehern*innen und Erziehungsberechtigten vor dem Übergang mehr Elterngespräche über ein betreffendes Kind statt als nach dem Übergang. Anhand des Beispiels ‚individuelle Elterngespräche führen‘ wird die Kooperationsintensität vor dem Übergang verdeutlicht. Die Unterthese kann also verifiziert werden.

Unterthese 2b: Auf dem Land finden insgesamt vor und nach dem Übergang mehr individuelle Elterngespräche statt als in der Stadt.

In diesem Fall werden zunächst die Daten der Erzieher*innen aus Kitas in ländlicher Lage/ Region betrachtet und anschließend mit den Daten der städtischen Erzieher*innen verglichen. Tabelle 19 gibt die Häufigkeit der individuellen Elterngespräche vor dem Übergang an.

Vor dem Übergang liegt der Mittelwert von ländlichen Kitas bei $M=2.22$ und bei städtischen Kitas bei $M=2.71$, es ist also kaum ein Unterschied zwischen den Häufigkeiten der Elterngespräche vor dem Übergang bzgl. der Lage/ Region der Kitas zu verzeichnen. Ähnliches gilt für die Werte, die nach dem Übergang ausgegeben wurden, denn der ländliche Mittelwert in Bezug auf die Elterngespräche liegt bei $M=1.47$ und in der Stadt bei $M=1.13$. Die niedrigen Werte lassen darauf schließen, dass besonders viele Probanden*innen ein Kreuz bei ‚1-3x jährlich‘ (entspricht der Codierung 2) und bei ‚gar nicht‘ (entspricht der Codierung 1) setzten. Tabelle 19 zeigt die Häufigkeiten des Ankreuzens innerhalb der Stichprobe und eine genaue Aufschlüsselung der Kreuze:

Tabelle 19: Verteilung der Antwortmöglichkeiten bei Elterngesprächen (eigene Darstellung)

Elterngespräche	gar nicht	1-3x jährlich	mehr als 3x jährlich	nach Bedarf/ unregelmäßig	gesamt
STADT: Vor dem Übergang	n=0	n=1 (4%)	n=19 (83%)	n=3 (13%)	n=23 fehlend: 0
LAND: Vor dem Übergang	n=1 (3%)	n=9 (31%)	n=14 (48%)	n=0	n=24 fehlend: 5
STADT: Nach dem Übergang	n=13 (57%)	n=2 (9%)	n=2 (9%)	n=0	n=17 fehlend: 6
LAND: Nach dem Übergang	n=22 (76%)	n=1 (3%)	n=0	n=0	n=23 fehlend: 6

Die Tabelle ergänzt die aufgeführten Mittelwerte durch prozentuale Angaben der Häufigkeit von Elterngesprächen vor und nach dem Übergang in den verschiedenen Lagen/ Regionen der Kitas. Auf diese Weise kann festgestellt werden, dass vor dem Übergang 83% der befragten Erzieher*innen angaben, dass mehr als dreimal jährlich Elterngespräche stattfanden. Die Erzieher*innen aus ländlichen Kitas stimmten dieser Häufigkeitsstufe mit 48% zu. Zwar gaben auch 31% Erzieher*innen auf dem Land an, dass Elterngespräche ein- bis dreimal jährlich stattgefunden haben, was nur 4% der Erzieher*innen aus Kitas innerhalb von Städten angaben, dennoch ist vor dem Übergang eine höhere Häufigkeit von Elterngesprächen bei Erzieher*innen aus der Stadt zu erkennen.

Nach dem Übergang gaben sowohl die Erzieher*innen aus ländlichen als auch aus städtischen Einrichtungen überwiegend an, dass sie gar keine Elterngespräche führen. In prozentualen Angaben entspricht dies 67% der Erzieher*innen aus einer ländlichen Kita und 75% der Erzieher*innen aus einer städtischen Kita. Die prozentualen Angaben machen zusätzlich zu den

Mittelwerten deutlich, dass es diese Unterthese zu falsifizieren gilt. Grund dafür ist, dass Erzieher*innen aus ländlichen Kitas sowohl vor als auch nach dem Übergang im Vergleich zu den Erziehern*innen aus der Stadt weniger Elterngespräche führen.

Hypothese 2 ist zu verifizieren. Die Mehrheit der Erzieher*innen dieser Studie gibt an, vor dem Übergang häufiger mit Lehrkräften zu kooperieren als danach. Dies wurde dahingehend ausgelegt, dass der Nutzen (neben dem Kind, das stets im Mittelpunkt steht) vorwiegend den Lehrkräften zukommt, weil die Kinder von den Erziehern*innen auf die Schule vorbereitet werden. Nach dem Übergang findet hingegen kaum eine Kooperation im Sinne von Reflexionen oder einer weiterführenden Anteilnahme am Leben der Kinder statt, sodass die Erzieher*innen im Anschluss an den Übergang keinen Nutzen aus der Übergangssituation ziehen können – weder zur Verbesserung des Transitionsprozesses noch zur emotional gestützten Ablösung von den Kindern, die sie begleitet haben.

Die Unterthesen stellen die Elterngespräche vor und nach dem Übergang in den Fokus, wobei die **Unterthese 2a verifiziert** wurde, da vor dem Übergang, wie angenommen, mehr Kooperation zwischen Erziehungsberechtigten und Erziehern*innen stattfindet als danach. Dagegen ist die **Unterthese 2b zu falsifizieren**, da die Elterngespräche nicht auf dem Land, sondern in der Stadt häufiger durchgeführt werden.

Hypothese 3: Es besteht ein Zusammenhang zwischen einer geringen Anzahl an Grundschulen, mit denen tatsächlich kooperiert wird, und einer hohen Zeitinvestition in die Kooperation seitens der Erzieher*innen.

Zur Überprüfung der 3. Hypothese werden zwei Items des 1. Themas ‚Rahmenbedingungen‘, eine Aussage des Items zum 2. Thema ‚Nutzen der Kooperation‘ sowie die Items des 4. Themas ‚Voraussetzungen für die Kooperation (am Beispiel Zeitkontingent)‘ aus dem Fragebogen verwendet (Anhang 5, LVII-LIX). Abbildung 8 veranschaulicht, wie viel Zeit im Monat in einer Institution durchschnittlich für die Kooperation mit Grundschulen aufgewendet wird und mit wie vielen Grundschulen die verschiedenen Kitas kooperieren.

Zunächst ist darauf aufmerksam zu machen, dass sich die angegebene Kooperationszeit in Abbildung 8 auf die gesamte zur Verfügung stehende Kooperationszeit (Zeitkontingent) in der Kita bezieht und somit der Logik nach auf die Grundschulen aufgeteilt werden muss, wenn mit mehr als einer Schule kooperiert wird. Insgesamt gaben 9 Probanden*innen an, mit keiner Grundschule zu kooperieren. Wie in Kapitel 3.5 erläutert, ist davon auszugehen, dass die Frage auf die persönliche Beteiligung an der Kooperation bezogen wurde und nicht auf die Kita.

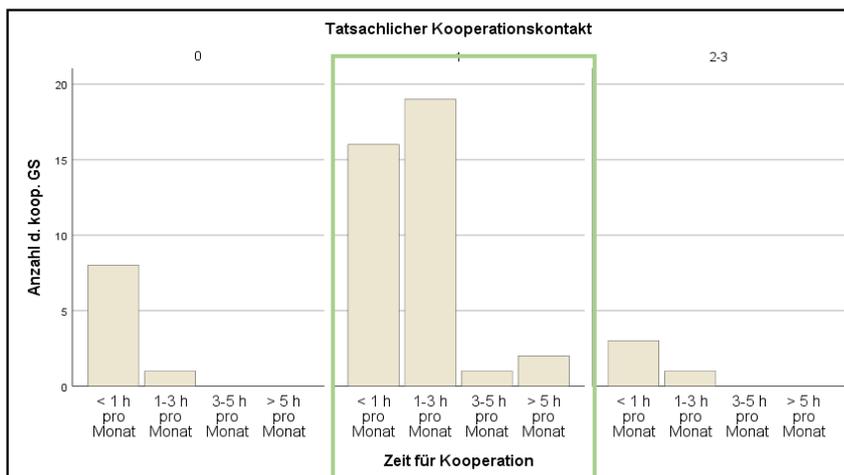


Abbildung 8: Tatsächlicher Kooperationskontakt der Erzieher*innen zu Lehrkräften an Grundschulen (eigene Darstellung)

Demgegenüber stehen 4 Probanden*innen mit 2-3 Grundschulen in Kooperationskontakt, unter ihnen gaben 3 Erzieher*innen einen Zeitumfang von weniger als 1 Stunde monatlich an. Es zeigt sich auch, dass 38 von 51 Erzieher*innen, also ca. 75%, mit einer Grundschule tatsächlichen Kooperationskontakt pflegen (grüne Umrandung in Abb. 8). Von diesen 38 Personen gaben 19 an, dass sie zwischen ‚1-3 Stunden monatlich‘ in die Kooperation investieren, 16 Personen hingegen wenden ‚weniger als 1 Stunde im Monat‘ auf. Lediglich 2 Personen gaben an, ‚mehr als 5 Stunden im Monat‘ für die Kooperation mit einer Grundschule aufzuwenden. Dass ‚mehr als 3 Stunden monatlich‘ kooperiert wird, wurde nur von wenigen Probanden*innen angegeben. Am häufigsten wurden also die Zeitangaben ‚1-3 Stunden im Monat‘ und ‚weniger als 1 Stunde im Monat‘ zur Kooperation mit Lehrkräften ausgewählt. In Abbildung 9 wird das oben dargestellte Ergebnis (Abb. 8) über die zur Verfügung stehende Kooperationszeit mit (einer) Grundschule(n) mit dem Item kombiniert, ob die Personen ein kontinuierliches Zusammenwirken befürworten.

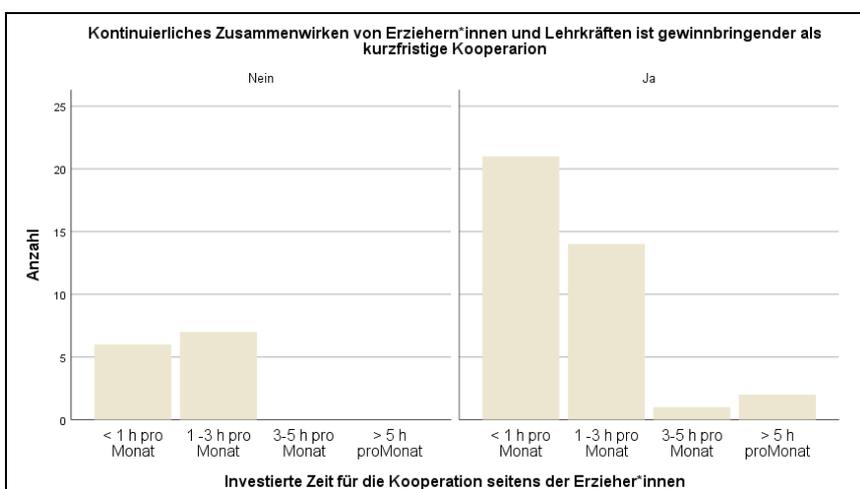


Abbildung 9: Zusammenwirken der investierten Kooperationszeit und der Gewinnerwartung von Erziehern*innen (eigene Darstellung)

Insgesamt stimmten 38 Personen dieser Aussage zu und bevorzugten somit ein kontinuierliches Zusammenwirken. Es gibt demnach nur drei Personen, die ein kontinuierliches Zusammenwirken bevorzugen und gleichzeitig mehr als 3 Stunden Zeit für die Kooperation aufwenden, zwei davon wenden mehr als 5 Stunden auf. Die meisten Personen gaben trotz Befürwortung einer kontinuierlichen Kooperation an, dass ihre Kita ‚weniger als 1 Stunde monatlich‘ (21) oder ‚zwischen 1 bis 3 Stunden monatlich‘ (14) als Kooperationszeit aufwendet. Von den 13 Personen, die keine kontinuierliche Kooperation einer kurzfristigen vorziehen, investieren allesamt ‚weniger als 1 Stunde im Monat‘ (6) oder ‚zwischen 1 bis 3 Stunden im Monat‘ (7). Obwohl ein Großteil der Befragten eine kontinuierliche Zusammenarbeit stärker als eine kurzfristige Kooperation befürwortet, kann der Hypothese 3 nicht zugestimmt werden. Die Anzahl an Kooperationsgrundschulen scheint hierbei unabhängig von der investierten Zeit zu sein, da von den meisten Erziehern*innen eine Zeitinvestition von höchstens 3 Stunden pro Monat angegeben wurde. Auch bei der Kooperation mit einer Grundschule überwiegt ein eher geringes Zeitkontingent. Herauszustellen sind zwei Personen – aus der gleichen Einrichtung –, deren Kita einen intensiveren Kooperationskontakt zu pflegen scheint als die anderen Kitas, weil die angegebene Zeit von ‚mehr als fünf Stunden monatlich‘ aus den Daten heraussticht.

Unterthese 3a: Erzieher*innen aus ländlichen Gebieten sind insgesamt mit dem zur Verfügung stehenden Zeitkontingent zufriedener als Erzieher*innen aus städtischen Gebieten.

Um sich dieser Unterthese zu nähern, wurde zunächst ein t-Test durchgeführt. Dieser beinhaltet zwei Aussagen aus Sicht der Erzieher*innen, welche aus Themenkomplex 4 stammen: ‚Das Zeitkontingent, das mir für die Kooperation zur Verfügung steht, reicht aus‘ und ‚Das Zeitkontingent, das Lehrkräften zur Verfügung steht, reicht aus‘ (Anhang 5, LIX). Diese beiden Aussagen erfragen, ob das jeweilige Zeitkontingent für die gemeinsame Kooperation von Erziehern*innen und Lehrkräften als ausreichend eingeschätzt wird, also ob es redundant ist. In Form eines ‚Matchings‘ wurde ein t-Test durchgeführt. Dieses Matching ergibt sich daraus, dass alle befragten Probanden*innen der gleichen Berufsgruppe angehören (Bortz & Döring, 2006) und aus dieser Perspektive auch über das Zeitkontingent einer anderen Berufsgruppe geurteilt werden kann. Der t-Test prüft also, ob sich die Befragten auf dem Land und in der Stadt jeweils in Bezug auf das Kooperations-Zeitkontingent von Lehrkräften und Erziehern*innen einig sind, und eignet sich daher an dieser Stelle, um herauszufinden, ob die Messwerte der jeweiligen Personengruppe zusammenpassen. Konkret wird durch den t-Test geprüft, ob die Daten von allen Personen innerhalb der Stichprobe in Bezug auf dieses Item genutzt werden können oder ob sich die Daten innerhalb der ländlichen und städtischen Kitas jeweils zu stark voneinander unterscheiden. Um dies zu prüfen, wurden erst alle ländlichen

Erzieher*innen ausgeschlossen und in Bezug auf die städtischen Erzieher*innen wurde ein t-Test zwischen beiden Items durchgeführt. Selbiges wurde andersherum durchgeführt. Beide t-Tests zeigen, dass die Personen innerhalb der beiden Lagen/ Regionen jeweils ähnliche Einstellungen haben (Signifikanzwert $p < .01$) und somit ist es möglich, die beiden Items im weiteren Verlauf innerhalb der Gruppierung von Stadt und Land gegenüberzustellen. Die Standardabweichungen von $SD=0.66$ in der Gruppe der städtischen Erzieher*innen und $SD=0.53$ auf dem Land zeigen aber, dass innerhalb der Gruppen auch andere Einschätzungen vorhanden sind. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wurde im Anschluss zur Veranschaulichung ein Balkendiagramm zu den Mittelwerten beider Items erstellt (Abb. 10).

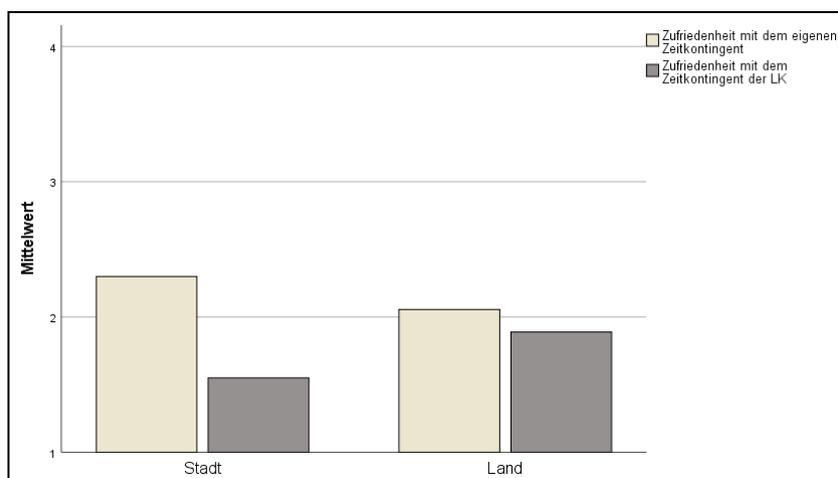


Abbildung 10: Zufriedenheit der Erzieher*innen mit dem eigenen Zeitkontingent und dem der Lehrkräfte (eigene Darstellung)

In dieser Abbildung 10 stehen besonders hohe Mittelwerte für eine hohe Zufriedenheit mit den vorhandenen Zeitkontingenten. Der Mittelwert zur Zufriedenheit mit dem eigenen Zeitkontingent für Kooperation ist sowohl bei den städtischen als auch bei den ländlichen Erziehern*innen höher als die Zufriedenheit mit dem Zeitkontingent der Lehrkräfte. Bei den ländlichen Probanden*innen liegt der Mittelwert bei $M=2.1$ und bei den städtischen liegt er bei $M=2.3$. Die Zufriedenheit mit dem eigenen Zeitkontingent unterscheidet sich zwischen Stadt und Land demnach nicht erheblich. Der Mittelwert zur Zufriedenheit des Zeitkontingents der Lehrkräfte beträgt bei den Erziehern*innen in ländlichen Kitas $M=1.9$ und in städtischen Lagen/ Regionen $M=1.5$, d. h. ländliche Erzieher*innen sind etwas zufriedener mit dem Zeitkontingent der Lehrkräfte. Auffällig ist, dass die städtischen Erzieher*innen zu ‚trifft gar nicht zu‘ tendieren. Insgesamt ist zwischen Stadt und Land auch hier kein erheblicher Zufriedenheitsunterschied festzustellen, jedoch ist dieser prägnanter als der Zufriedenheitsunterschied mit dem eigenen Zeitkontingent. Die Differenz zwischen beiden Zufriedenheiten auf dem Land ist geringer als in der Stadt.

Auch dieser Unterthese wird nicht in Gänze zugestimmt. Es bestätigt sich zwar, dass die Erzieher*innen aus ländlichen Gebieten zufriedener mit dem Zeitkontingent der Lehrkräfte sind, jedoch sind sie laut Datenlage mit dem eigenen Zeitkontingent unzufriedener als städtische Erzieher*innen mit ihrem eigenen Zeitkontingent.

Unterthese 3b: Insgesamt wird die Häufigkeit und Dauer von den Erziehern*innen als höheres Qualitätsmerkmal erachtet als das Vorhandensein eines*r festen Kooperationspartners*in.

Um diese Unterthese zu betrachten, sind zwei weitere Items des 1. Themas ‚Rahmenbedingungen‘ von Bedeutung. Es handelt sich um die Abfragen: ‚Gibt es eine*n feste*n Kooperationsbeauftragte*n für Grundschulen in Ihrer Institution?‘ und ‚Gibt es eine*n feste*n Kooperationsbeauftragte*n an der/den Grundschule/n?‘ (Anhang 5, LVII). Vorab ist anzumerken, dass innerhalb der einzelnen Einrichtungen ausnahmslos unterschiedliche Angaben darüber getätigt wurden, ob es an der kooperierenden Grundschule eine*n feste*n Kooperationsbeauftragte*n gibt oder nicht. Die widersprüchlichen Angaben führen dazu, dass fortan ausschließlich die Kitas betrachtet werden können. Außerdem werden aufgrund ihrer besseren Beurteilbarkeit nur die Daten der Erzieher*innen dargestellt, deren Kita eine*n feste*n Kooperationsbeauftragte*n hat.

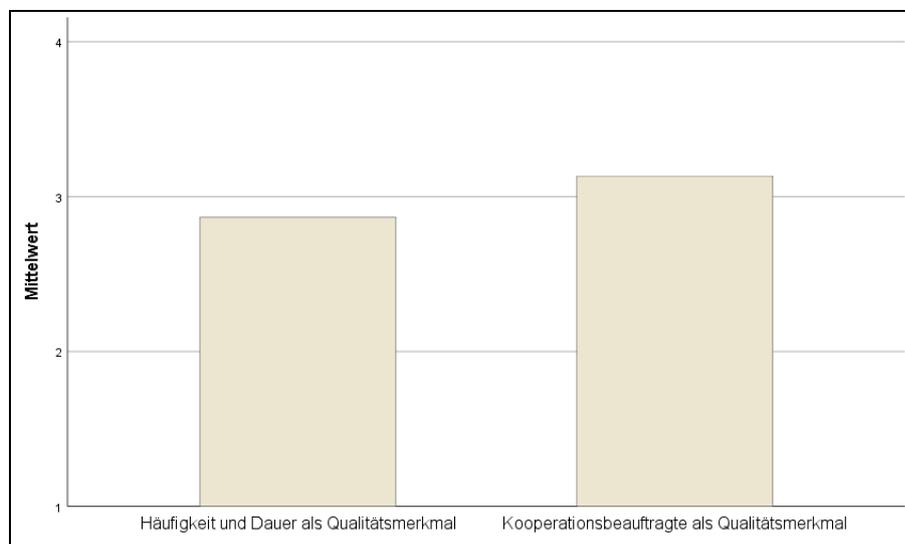


Abbildung 11: Gegenüberstellung zweier Qualitätsmerkmale der Kooperation (eigene Darstellung)

Abgebildet wird der Grad der Zustimmung zum Qualitätsmerkmal²⁴ des ‚Vorhandenseins eines*r festen Kooperationsbeauftragten‘ neben dem Qualitätsmerkmal der ‚Häufigkeit und Dauer der Kooperationstreffen‘ (Abb. 11). Diese Items stammen ebenfalls aus dem Raster

²⁴ Sowohl das Vorhandensein eines*r festen Kooperationsbeauftragten pro Institution als auch die Häufigkeit und Dauer der Kooperationstreffen werden als Qualitätsmerkmale ‚guter Kooperation‘ angesehen (Kap. 2.3).

zum 4. Thema des Fragebogens ‚Zeitkontingent‘ (Anhang 5). Je höher dabei der Mittelwert ist, desto größer ist die Zustimmung der Probanden*innen zum jeweiligen Qualitätsmerkmal. Die Ergebnisse in Abbildung 11 zeigen leichte bis hohe Zustimmung der Erzieher*innen zu beiden Qualitätsmerkmalen. Durchschnittlich wurde mit einem Mittelwert von $M=2.9$ dem Item der ‚Häufigkeit und Dauer von Kooperationstreffen‘ zugestimmt und ein etwas höherer Mittelwert von $M=3.1$ kann im ‚Vorhandensein eines*r festen Kooperationsbeauftragten‘ festgestellt werden. Insgesamt sind beide Aspekte ausschlaggebend für die Kooperationsqualität, dennoch wird aufgrund der Mittelwerte festgestellt, dass das ‚Vorhandensein einer*s festen Kooperationsbeauftragten‘ von den Probanden*innen als etwas wichtiger eingeschätzt wird als die ‚Häufigkeit und Dauer der Kooperationstreffen‘. Allerdings ist vordergründig die durch die Erzieher*innen angegebene Wichtigkeit beider Qualitätsmerkmale zu betonen, denn die Qualitätsmerkmale schließen sich nicht gegenseitig aus.

Alles in einem ist der Unterthese 3b nicht zuzustimmen, da die Erzieher*innen in dieser Studie das Qualitätsmerkmal einer ‚kooperationsbeauftragten Person‘ als etwas wichtiger erachten als das Qualitätsmerkmal der ‚Häufigkeit und Dauer eines Kooperationstreffens‘.

Hypothese 3 ist mitsamt der Unterthesen zu falsifizieren. Es konnte kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Grundschulen im Kooperationskontakt zu den Kitas mit dem Zeitkontingent festgestellt werden. Lediglich eine unterschiedliche Verteilung der Kooperationsintensität bei einer oder mehreren Grundschulen kann vermutet werden.

Auch die Vermutung der Unterthese 3a, dass Erzieher*innen, die auf dem Land angestellt sind, möglicherweise mit dem zur Verfügung stehenden Zeitkontingent zur Kooperation zufriedener sind, wird auf Grundlage dieser Daten falsifiziert. Weder die Zufriedenheit mit dem eigenen Zeitkontingent noch die mit dem Zeitkontingent der Lehrkräfte stellte einen markanten Unterschied zwischen den Kitas beider Lagen/ Regionen heraus.

Die Unterthese 3b, Erzieher*innen präferieren das Qualitätsmerkmal der Häufigkeit und Dauer einer Kooperation besonders, wird ebenfalls falsifiziert, da das Qualitätsmerkmal eines*r festen Kooperationsbeauftragten als etwas wichtiger erachtet wird.

Hypothese 4: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der räumlichen Nähe der Institutionen Kita und Grundschule und ihrer Kooperationsqualität – je näher die kooperierende Kita an der Grundschule liegt, desto intensiver ist die Kooperation.

Zur Untersuchung dieser Hypothese ist vor allem das Item im 1. Thema ‚Rahmenbedingungen‘ relevant, welches erfragt, ob sich die Grundschule mit dem engsten Kooperationskontakt räumlich am dichtesten an der eigenen Institution befindet. Da dieses Item von allen Proban-

den*innen einstimmig bejaht wurde, kann diese Hypothese nicht näher untersucht werden, weil keine Informationen über Kitas vorliegen, die den häufigsten Kooperationskontakt zu einer weiter entfernten Grundschule am intensivsten pflegen. Somit sind keine Vergleiche möglich. Die Hypothese kann auf dieser Grundlage weder verifiziert noch falsifiziert werden. Es ergeben sich hier also auch keine vertiefenden Unterthesen in der Datenauswertung.

Hypothese 5: Es herrscht vorwiegend ein Austausch anstatt der (in der Literatur) angepriesenen Ko-Konstruktion vor. Meistens geht es um die Weitergabe von Informationen.

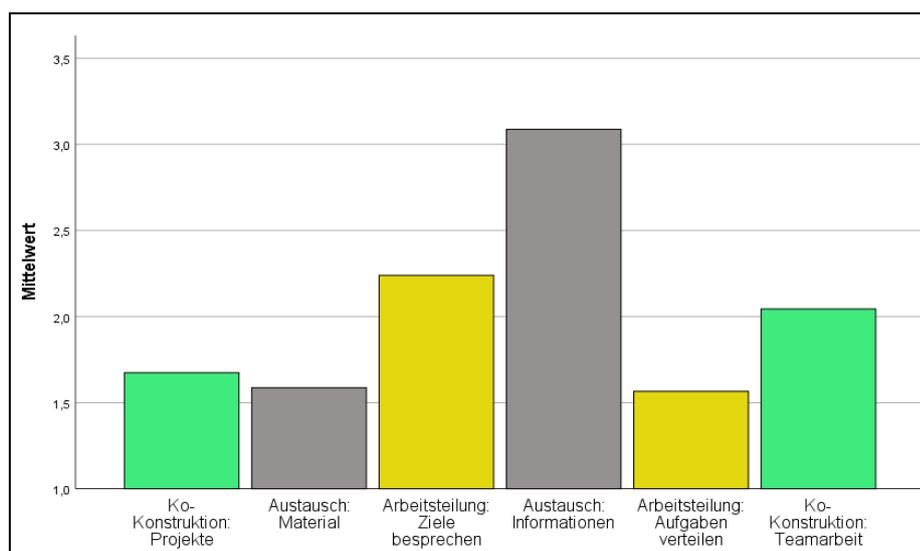


Abbildung 12: Gegenüberstellung der Einzelitems zu den Kooperationsformen (eigene Darstellung)

Die letzte Hypothese wird mithilfe der Items des 6. Themas ‚Form der Kooperation‘ überprüft. Wie bereits in der Reliabilitätsanalyse festgestellt und ausgeführt (Kap. 3.5.2), ist weder zwischen allen 6 Items ein passabler Cronbachs-Alpha-Wert gegeben, noch kann eine Paarung innerhalb der einzelnen Kooperationsformen legitimiert werden. Daher werden die Items zur Beantwortung der Hypothese als Einzelitems betrachtet. Für eine Annäherung an Hypothese 5 werden in Abbildung 12 die 6 Items zur Kooperationsform als Einzelitems gegenübergestellt und können somit unter Vorbehalt einem Vergleich unterzogen werden. Die beiden Items der Kooperationsform ‚Austausch‘ sind grau markiert und werden inhaltlich durch den ‚Austausch von Informationen‘ und den ‚Austausch von Materialien‘ dargestellt. Ersterer hat im Gesamtvergleich den höchsten erkennbaren Mittelwert von $M=3.1$ (Abb. 12). Das zweite Item des Austausches, der Materialaustausch, hingegen kommt auf einen Mittelwert von $M=1.6$. Derselbe Wert konnte auch bei der Kooperationsform ‚Arbeitsteilung‘ (gelb) festgestellt werden, welche durch die Items ‚Ziele gemeinsam besprechen und verfolgen‘ sowie ‚Aufgaben verteilen‘ repräsentiert wird. Letzteres hat ebenfalls einen Mittelwert von $M=1.6$ und Ersteres erreicht im Gesamtvergleich den zweithöchsten Mittelwert mit $M=2.2$. Einen eher geringen Mit-

telwert haben beide ko-konstruktiven Formen (grün), wobei das Item ‚gemeinsames Durchführen von Projekten‘ $M=1.7$ beträgt und das Item ‚Gemeinschaftliches Arbeiten im Team‘ einen Mittelwert von $M=2.1$ aufweist.

Darüber hinaus gaben die Befragten durch ein anschließendes Umkreisen eines präferierten Items an, welche der 6 Kooperationsmöglichkeiten sie am wichtigsten finden. Dazu gaben 39 Probanden*innen überhaupt eine Auskunft: Es entschieden sich 15 Erzieher*innen für das 6. Item ‚Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen‘. Das Item ist der Kooperationsform ‚Ko-Konstruktion‘ zugeordnet. Die ‚Besprechung von Zielen und deren Erreichung‘ (Arbeitsteilung) folgt an zweiter Stelle mit 10 Personen und wird daher im Gesamtbild ebenfalls als wichtig erachtet. Die ‚Erarbeitung gemeinsamer Projekte‘ (Ko-Konstruktion) sowie die ‚Aufgabenaufteilung‘ (Arbeitsteilung) wurden jeweils von ausschließlich einer Person favorisiert. Dazwischen liegen beide Austauschformen in ihrer Wichtigkeit: Der ‚Informationsaustausch‘ wurde von 8 Personen angegeben und der ‚Materialaustausch‘ von 4 Personen. Es zeigt sich dadurch, dass die Form der Kooperation und deren Wichtigkeit von den Erziehern*innen sehr unterschiedlich empfunden wird. Besonders auffällig ist, dass die ko-konstruktiven Aktivitäten nicht am häufigsten stattfinden (Abb. 12), obwohl eins der ko-konstruktiven Items deutlich als am wichtigsten empfunden wird.

Letztendlich kann die 5. Hypothese in Teilen verifiziert werden, insofern, als dass die Form des Austauschs vergleichsweise häufiger genutzt wird, wenn ausschließlich das Einzelitem zum Informationsaustausch betrachtet wird. Daher wird dem ersten Teil der Hypothese nicht in Gänze zugestimmt; der zweite Teil der Hypothese lässt sich allerdings bestätigen, denn wenn der Fall eintritt, dass ein Austausch stattfindet, dann vermehrt in Form des Informationsaustausches über einzelne Kinder anstatt in Form des Materialaustauschs.

Unterthese 5a: Die männlichen Probanden unter 30 präferieren im prozentualen Vergleich besonders häufig das ko-konstruktive Item: ‚Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen‘.

Wie sich in der Beantwortung der übergeordneten Hypothese 5 herausstellte, wurde die ‚verlässliche Arbeit im Team zwischen den Fachkräften‘ im Gesamtvergleich als am wichtigsten erachtet (15 Stimmen). In dieser Unterthese werden anhand des ‚Alters‘ und ‚Geschlechts‘ Merkmale der Personen, die dieses ko-konstruktive Item als am wichtigsten erachten, untersucht.

1. *Zum Geschlecht:* Insgesamt ist es auffällig, dass von den 15 Personen circa die Hälfte (7) männlich ist, obwohl sich in der gesamten Stichprobe ($N=52$) vergleichsweise weniger Männer als Frauen ($n=11$ Männer, $n=41$ Frauen) befinden (Tab. 1 in Kap. 3.2). Die folgende Ab-

Abbildung 13 veranschaulicht, dass die 7 männlichen Teilnehmer, die das betrachtete Item als am wichtigsten angaben, vermehrt ‚trifft meistens zu‘ (4 von 7) und ‚trifft selten zu‘ (2 von 7) ankreuzten und in einem Fall ‚trifft gar nicht zu‘. Nicht angekreuzt wurde hingegen die Antwortmöglichkeit ‚trifft voll zu‘ in diesem Kontext. Insgesamt ist gerade seitens der Männer (im prozentualen Vergleich zur Stichprobe) eine Priorisierung dieser Kooperationsform gegenüber den Frauen erkennbar. Auch gegenüber den anderen Kooperationsformen wird eine ko-konstruktive ‚verlässliche Zusammenarbeit im Team‘ demnach bevorzugt. Eins der gesuchten Personenmerkmale für die Priorisierung des Items ‚verlässliche Arbeit im Team‘ ist also das männliche Geschlecht, obwohl diese Kooperationsform dennoch selten genutzt wird.

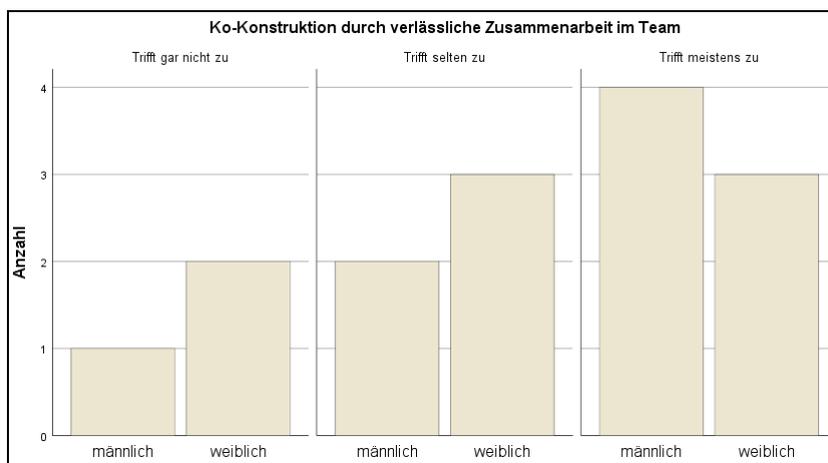


Abbildung 13: Untersuchung auf das Antwortverhalten bzgl. des Geschlechts (eigene Darstellung)

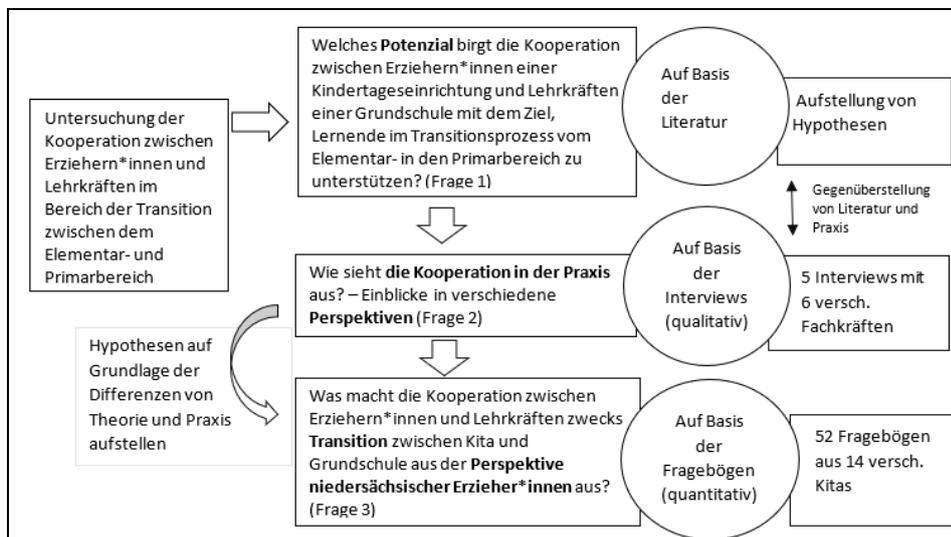
2. *Zum Alter:* Bezüglich des Alters wurde eine erneute Separierung durchgeführt, in der die 7 Männer, die das besagte Item 6 als besonders wichtig ansahen, zusätzlich auf ihr Alter hin untersucht wurden. Eine weitere Analyse der Daten ergab, dass zwei Männer jeweils zwischen 18 und 30, zwischen 31 und 40 sowie zwischen 41 und 50 Jahre alt sind. Ein Mann, der Item 6 als besonders wichtig empfand, gab zudem an, über 60 Jahre alt zu sein. Es kann also keine besondere Auffälligkeit in Bezug auf das Alter festgestellt werden. Weder sind die Männer besonders jung, noch gehobeneren Alters. Dass kein Mann im Alter von 51-60 dieselbe Angabe machte, stellt keine Auffälligkeit dar, weil es in der gesamten Stichprobe keinen Probanden in dieser Altersgruppe gibt. In Bezug auf die Unterthese 5a ist insgesamt festzuhalten, dass unter Berücksichtigung der Verteilung von Männern und Frauen innerhalb der Stichprobe gesagt werden kann, dass besonders die Männer die ko-konstruktive ‚Zusammenarbeit als Team‘ favorisieren. Das Alter hingegen spielt bei dieser Priorisierung keine erkennbare Rolle. Damit kann dieser Annahme in Teilen zugestimmt werden.

Hypothese 5 ist in Teilen zu verifizieren. Da jedoch keine Skala gebildet werden konnte und die Items einzeln genutzt wurden, kann hier keine Präferenz einer Kooperationsform in der Praxis eindeutig dargestellt werden. Dass der Austausch von Informationen jedoch eine besonders hohe Zustimmung erlangt, lässt zumindest den Schluss zu, dass die Erzieher*innen in Teilen die Kooperationsform Austausch am liebsten nutzten. Wenn ein Austausch stattfindet, dann vermehrt in Form eines Informationsaustauschs und weniger als Materialaustausch.

Die Unterthese 5a wird ebenfalls in Teilen verifiziert. Vergleichsweise favorisieren viele Männer innerhalb der Stichprobe das Item der Ko-Konstruktion bzgl. der ‚Zusammenarbeit als Team‘. Bezüglich des Alters dieser Männer ergaben sich keine Auffälligkeiten.

4.2 Konkrete Annahmen zu den Forschungsfragen (Jantzen)

Bevor die Zusammenfassung der Ergebnisse im anschließenden Unterkapitel folgt, werden nun die Fragen dieser Master-Arbeit unter Einbezug der Literatur und der Studie punktuell beantwortet. Zu diesem Zweck eignet sich ein Rückbezug zu Abbildung 4, welche die drei Forschungsfragen dieser Arbeit aufgliedert und visualisiert.



Rückblick zu Abbildung 4: Aufgliederung der Forschungsfragen (eigene Darstellung)

Zunächst kann festgehalten werden, dass alle drei Forschungsfragen in dieser Master-Arbeit beantwortet werden konnten. Durch die Literaturrecherche wurde die Frage 1 (Abb. 4) insofern beantwortet, als dass das herausfordernde sowie gewinnbringende Potenzial einer Zusammenarbeit herausgestellt werden konnte. An gegebenen Stellen konnte bereits einigen Herausforderungen begegnet werden (bspw. Kap. 2.4.1); insgesamt überwiegen aber insbesondere ‚die zehn wesentlichen Chancen‘ (Kap. 2.7). Dabei spielt in besonderer Weise das

Wohlbefinden des Kindes während und nach dem Übergang von der Kita in die Grundschule eine Rolle. Dieses Wohlbefinden kann erreicht werden, indem die Transition reibungslos verläuft und abgesehen von den zu durchlaufenden Stresssituationen (Kap. 2.2.3) kein zusätzlicher und unbegründeter Stress auf das Kind wirkt. Einschlägiges Potenzial ist demnach, dass eine gelingende Kooperation zum Wohlbefinden des Kindes beitragen kann, was den Übergang und auch den anschließenden Aufenthalt in der Grundschule maßgeblich erleichtert.

Weiteres Potenzial stellt eine gelingende Kooperation für die Erziehungsberechtigten dar. So kann der Einbezug von den Erziehungsberechtigten als Experten*innen für das Kind in die Kooperation für alle aktiv und passiv am Übergang beteiligten Personen gewinnbringend sein (Kap. 2.5). Hinzu kommt, dass eine gelingende Kooperation sich gesundheitsförderlich auf die Fachkräfte auswirken kann, da durch Kooperation eine Arbeitsentlastung stattfindet und möglichst alle Beteiligten dasselbe Ziel verfolgen (Kap. 2.4.2).

Zuletzt ist eine gelingende Kooperation stets im Wandel und durch gemeinsame Reflexionen, das Übernehmen anderer Perspektiven und den gemeinsamen Wunsch nach Verbesserungen des Transitionsprozesses kann auf persönlicher, gemeinschaftlicher und institutioneller Ebene ein stetiges Wachstum entstehen. Dieses kommt als besonders wertvolles Potenzial insbesondere den Kindern zugute, die schlussendlich im Mittelpunkt des Prozesses und der pädagogischen Arbeit stehen (Kap. 2.5.6).

Für alle Beteiligten gilt es, das Potenzial zu nutzen. Der Blick in die Praxis durch Frage 2 (Abb. 4) zeigt jedoch, dass weniger Kooperation zwischen den Institutionen Kita und Grundschule stattfindet als in Anbetracht der Vorzüge wünschenswert ist. Innerhalb der Interviews verschiedener Fachkräfte zeichnet sich das Bild ab, dass es keinen einheitlichen Transitionsprozess in der Praxis gibt, obgleich es gesetzliche Vorgaben gibt (Kap. 1; 2.1.2). Das ‚Wie‘ des Übergangs, gemeint sind spezielle Methoden und Kooperationsformen, bleibt aufgrund von ‚Lücken in den Gesetzen‘ allerdings den Institutionen überlassen. So haben einige Einrichtungen feste Kooperationspartner*innen, die allein für den Übergangsprozess auf Seiten der Kita und/ oder der Schule verantwortlich sind. Andere hingegen haben einen eher sporadischen Kontakt zu den umliegenden Grundschulen und eine Einrichtung berichtet sogar, dass gar keine Kooperation mit einer Grundschule stattfindet. Zudem ist es bei den zahlreichen Voraussetzungen und Bedingungen für eine gelingende Übergangskooperation schwierig, das Potenzial auszuschöpfen. Das prägnanteste Beispiel dafür ist das für die Transition angesetzte Zeitkontingent der Fachkräfte, welches im Wesentlichen als zu gering erachtet wird. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Interviews eine Tendenz bzgl. der Kooperationsform ‚Austausch‘ andeuten und weniger die zeitintensivere Kooperationsform ‚Ko-

Konstruktion‘ in der Praxis genutzt wird. Dabei wird sich besonders oft über einzelne Kinder ausgetauscht, wobei es nicht allein um das Thema der Schulreife geht. Vielmehr liegt es den befragten Erziehern*innen am Herzen, dass die Kinder auch emotional und sozial bereit sind, in die Schule zu gehen und sich dort behaupten können. Ob ihre Schützlinge allerdings diese sogenannte ‚Schulhofreife‘ nach dem Übergang erreicht haben, wird den Erziehern*innen nicht unbedingt mitgeteilt. Es klingt in den Interviews mit den Erziehern*innen an, dass sie dahingehend vorwiegend einen Gewinn bei den Kindern und den Lehrkräften sehen, die von den Informationen der Erzieher*innen profitieren können. Unter anderem daraus ergaben sich die Hypothesen, die aus diesem Einblick resultierten und im quantitativen Studienteil vertiefend untersucht wurden.

Die dritte Frage (Abb. 4) stellte mit dem Blick auf eine festgeschriebene Stichprobe für den quantitativen Studienteil aus nds. Erziehern*innen eine neue Fokussierung dar. Dabei wurde sich der verschiedenen Vorgehensweisen und Kooperationsmöglichkeiten der Kitas angenommen, um im Raum Niedersachsen zu prüfen, was den Transitionsprozess konkret ausmacht. Für den quantitativen Studienteil erwies sich eine einheitlichere Stichprobe aufgrund der Fokussierung eines Bundeslandes und einer Berufsgruppe als sinnvoll, um einen intensiveren Einblick in eine bestimmte Perspektive zu gewinnen. Durch die Überprüfung der Hypothesen (Kap. 4.1) stellten sich hier konkretere Annahmen heraus und warfen Ansatzpunkte zur Optimierung der Übergangskooperation auf. Nach der Beantwortung der Forschungsfragen werden die gesammelten Erkenntnisse aus der eigenen Studie ausführlich auf den theoretischen Hintergrund zurückbezogen.

Insbesondere durch die Überprüfung der 5 Hypothesen und deren Unterthesen zeigten sich Präferenzen der Befragten, Bedingungen für gelingende Kooperation sowie die unterschiedlich verteilte Nutzung der kooperativen Angebote (Kap. 4.1). Vertiefend wurden Erkenntnisse gesammelt, die sich auf die Möglichkeiten der städtischen und ländlichen Kitas im Vergleich beziehen. Konkret kann festgehalten werden, dass die Präferenz der Spielfähigkeit (H1), der ungleich verteilte Nutzen der Kooperation (H2), das Zeitkontingent der Fachkräfte (H3), die räumliche Nähe als Vorteil (H4) der Informationsaustausch als gängige Kooperationsform (H5) sowie Unterschiede zwischen ländlicher und städtischer Lage/ Region (U) die Übergangskooperation zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften in großem Maße ausmachen. In der folgenden Zusammenstellung in Form einer 5-Punkte-Liste (Kap. 4.3) sind sie als aktuelle Ansatzpunkte zur Verbesserung der Übergangskooperation anzusehen und zeigen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – aus dem Forschungsprozess hervorgehende Aspekte in der Problematik der Übergangskooperation auf. Abschließend bleibt festzuhalten, dass all diese An-

nahmen und Vorgaben aus der Literatur zwar einen ‚goldenen Schlüssel‘ der Kooperation konstruieren, dieser jedoch in der Praxis nur selten Anwendung findet. Vielmehr scheinen viele Einrichtungen eine Vielzahl verschiedenster Schlüssel zu besitzen, mit denen nicht alle potenzialausschöpfend umzugehen wissen. Damit kein unübersichtlicher Schlüsselbund zur Kooperation existiert, ist die Konstruktion eines ‚Generalschlüssels‘ von Nöten, der die individuellen und institutionsabhängigen Merkmale bedenkt und somit das ‚Durchschreiten der Übergangstür‘ für alle Kinder ermöglicht. Dieser Generalschlüssel wird von allen am Übergang aktiv sowie passiv Beteiligten im Sinne eines zusammenwirkenden Prozesses geformt.

4.3 Zusammenstellung der Annahmen in Form einer 5-Punkte-Liste (Müller)

Zusammenfassend wird nun eine 5-Punkte-Liste erstellt, die wichtige Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess in Bezug auf die Übergangskooperation festhält. Wie bereits beschrieben, leiten sie sich aus der Beantwortung der Hypothesen ab und orientieren sich somit am Kern dieser Arbeit. Zu betonen ist, dass die folgenden 5 Punkte und ihre Erklärungen lediglich auf auffällige Ansatzpunkte in der Übergangskooperation aufmerksam machen und keine vollständige Abbildung aller Problematiken in der Übergangskooperation beinhalten. Im Bild des Schlüssels gesprochen, sind es wesentliche Bestandteile der Kooperation, welche die ‚Übergangstür‘ öffnen. Im Rahmen dieser Arbeit kann allerdings kein allumfassendes Konzept zur optimalen Übergangsbewältigung entworfen werden.

I. Bildungsauftrag von Kitas und Grundschulen stärker aufeinander abstimmen

Eine gute Voraussetzung dafür ist, dass beide Institutionen einen Bildungsauftrag verfolgen, bei dem das Kind im Mittelpunkt steht. Auf Grundlage der Bereiche ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ sind die unterschiedlichen institutionellen Bildungsaufgaben innerhalb dieses Auftrags – durch institutionelle Absprachen und gegenseitiges Kennenlernen der Aufgaben, aber auch mittels bildungspolitischen Verständnisses – anzugleichen. Durch individualisierte Bildungspläne wird gewährleistet, bspw. sowohl die Schulreife als auch die Spielfähigkeit des Kindes zielgerichtet und möglichst früh beginnend über einen längeren Zeitraum gleichermaßen zu fördern. Ziel ist es, die Kinder physisch und psychisch in die Lage zu versetzen, den Transitionsprozess sowie den Aufenthalt in der Schule zu bewältigen. Im Fokus steht eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes.

II. Nutzen der Kooperation einander angleichen, um gemeinsam zu profitieren

Alle am Übergang beteiligten Personen tragen einen Nutzen aus der Kooperation, obwohl der Ertrag für die Erzieher*innen trotz hoher Investitionen in die Kooperationsbeziehung vergleichsweise niedrig erscheint. Insbesondere ist gegenseitiges Feedback eine elementare Vo-

raussetzung zur langfristigen Weiterentwicklung und Innovation der Übergangskooperation. Lehrkräfte und Erzieher*innen sind durch die Übergabe der angehenden Schulkinder voneinander abhängig. Sofern sie sich gegenseitig bereichern, wird das Ergebnis der Kooperation, im Sinne eines gelingenden Übergangs, für alle Beteiligten stetig verbessert. Auch ermöglicht dies ein ko-konstruktives Zusammenwirken, das bspw. zudem die Entlastung der Fachkräfte fördert, und in dieser Arbeit – insbesondere vor diesem Hintergrund – als der ‚goldene Schlüssel‘ tituiert wird. Die Transition bleibt damit, im Sinne des IFP-Transitionsmodells, ein Prozess, der nur in einem gemeinschaftlichen Zusammenwirken mit gegenseitigem Respekt und sensibler Wertschätzung überwunden werden kann. Dabei dürfen die Erziehungsberechtigten nicht übergangen werden, da sie in engster Verbindung zu ihrem Kind stehen.

*III. Tatsächliche Kooperationsbeziehungen herstellen und durch Experten*innen sichern*

In erster Linie ist die zur Verfügung stehende Zeit für die Übergangskooperation in beiden Institutionen auszubauen, was nachhaltig allein des Gesetzes wegen möglich erscheint. Hilfreich ist, dahingehend eine spezielle Stelle einzurichten, die in Form eines*r ‚Kooperationsbeauftragten‘ mit exklusiven Zeitkontingent für diesen Zuständigkeitsbereich, wie bspw. die ‚Richtlinie Brücke‘, fungiert. So würden die Transitionsprozesse von mindestens einem*r Experten*in pro Institution begleitet und durch kriterienorientierte Qualitätsmerkmale überprüft, damit die verschiedenen aktiv und passiv beteiligten Personen eine entsprechende Unterstützung erhalten. Es können auch weitere Fachkräfte, wie bspw. Sozialpädagogen*innen unterstützend hinzugezogen werden und eine weitere Perspektive einbringen. Die jeweiligen Leitungen der Institutionen sollten stets unterstützen, aber nicht allein für den Übergangsprozess verantwortlich sein. Wichtig ist zudem, die Mitarbeitenden über die Kooperation an sich, Aufgaben, Kontaktpartner*innen (auch bei Problemen in der Umsetzung), Zuständigkeit und Vorgehensweisen am Übergang aufzuklären und so Transparenz innerhalb der eigenen Einrichtung zu schaffen.

IV. Räumliche Nähe zwischen den Institutionen als Vorteil nutzen

Anknüpfend an den Punkt III dieser Liste begünstigt die räumliche Nähe zwischen den Institutionen gelingende Kooperation, was sich bspw. durch erfolgte Kooperationsprojekte zeigt (bspw. Projekt Brückenjahr, Anhang 8.2). Die Wege auf dem Land sind oftmals kürzer als in der Stadt, was für bessere Voraussetzungen spricht; es bleibt jedoch offen, wie alle Institutionen eingebunden werden und gleichberechtigt von der Übergangskooperation profitieren können. Im Fall größerer räumlicher Distanz erscheint es sinnvoll, gemeinsame Arbeitsräume ein-

zurichten, die jederzeit für Vertreter*innen beider Institutionen zugänglich sind. In Interview 4 geht eine ‚stets offenstehenden Tür‘ als gutes Beispiel voran (Anhang 2.4, 00:09:03, XXVIII).

V. Ko-konstruktive Prozesse fördern

Das Wissen über das Potenzial von insbesondere ko-konstruktiven Kooperationsaktivitäten ist unter Fachkräften zu verbreiten. In Verbindung mit Punkt III dieser Liste ist es denkbar, dass bei erhöhtem Zeitkontingent, anstatt eines Informationsaustausches, vermehrt kontinuierliche Aktivitäten dieser Art stattfinden. Angebote, die bspw. das Kind von beiden Institutionsseiten aus fördern, sind dabei allerdings auch stark von der Lage/ Region und den damit verbundenen institutionellen sowie auch personellen Möglichkeiten abhängig.

In der Gesamtbetrachtung scheint die ‚Tür des Übergangs‘ stark von den Rahmenbedingungen der zu überbrückenden Institutionen sowie den individuellen Voraussetzungen der Fachkräfte abhängig zu sein. Hilfreich wären jedoch eine ähnlich konstruierte ‚Tür‘ und eine Art ‚Generalschlüssel‘, an dem sich alle im Allgemeinen orientieren könnten. Insbesondere durch eine Erneuerung der Gesetze könnten die ‚Transitionstüren‘ für aktive Bewältiger*innen sowie passive Begleiter*innen eine intensive Routine ermöglichen, was langfristig zur allgemeinen Erleichterung des Übergangsprozesses führen würde.

5 Diskussion der Ergebnisse (gemeinsam)

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse bzgl. der fünf Hypothesen diskutiert. Die Hypothesen werden inhaltlich sowie statistisch in chronologischer Abfolge auf Auffälligkeiten überprüft, bevor die folgenden Unterkapitel auf den Erkenntnisgewinn unter Einbezug der Forschungsfragen sowie den Bezug zum theoretischen Hintergrund, die Limitation der Studie und mögliche Handlungsalternativen eingehen. Die qualitativen Studienergebnisse werden an passenden Stellen einbezogen.

Hypothese 1 und ihre Unterthese: Besonders auffällig sind die Übereinstimmungen aus den Interviews und der schriftlichen Befragung. Insbesondere aus dem kombinierten Interview mit der Kita-Leitung und der Kooperationsbeauftragten geht hervor, dass die Spielfähigkeit mit emotionalen und sozialen Fertigkeiten der Kinder einen hohen Stellenwert in der Transitionskooperation einnimmt (Anhang 2.3). Diese Tendenz wird auch durch die Probanden*innen bestätigt, die ebenfalls eher zur Spielfähigkeit als zur Schulreife tendieren. Durch die Unterthese wurde herausgestellt, dass die Erzieher*innen auf dem Land einen besonderen Fokus auf die Spielfähigkeit legen, daher ist gerade hier ein transparenter Umgang mit darauf ausgerichteten Zielen empfehlenswert. Im Umkehrschluss kann jedoch nicht gesagt werden, dass

Erzieher*innen aus der Stadt eher die Schulreife präferieren. Dazu ist die Datenlage zu gering. Es ist lediglich eine leichte Tendenz zu erkennen, dass es für Erzieher*innen in ländlichen Kitas übereinstimmender eine Präferenz für die Spielfähigkeit gibt.

Hypothese 2 und ihre Unterthesen: Eine Auffälligkeit stellt hier die Tatsache dar, dass sowohl im qualitativen als auch im quantitativen Teil der Studie neben den angehenden Schulkindern besonders den Lehrkräften ein Gewinn aus der Kooperation und den Erziehern*innen eine hohe Investition in die Kooperation nachgesagt wird. Grund dafür könnte möglicherweise ein zu geringes Zeitkontingent der Lehrkräfte sein. Aus dieser Überlegung resultierend wurde das Zeitkontingent in einer folgenden Hypothese näher betrachtet. Auch die (fehlenden) Angaben zu Aktivitäten nach dem Übergang (Kap. 4.1), welche für die Erzieher*innen gewinnbringender wären, lassen vermuten, dass es entweder kaum Aktionen nach dem Übergang gibt oder viele Mitarbeiter*innen der Kitas diese nicht kennen. Insgesamt wurde herausgestellt, dass vor dem Übergang wesentlich mehr Kooperationsaktivitäten stattfinden als danach. Dass Kooperationsaktivitäten vermehrt vor dem Übergang stattfinden, lässt vermuten, dass Erzieher*innen im Anschluss nicht immer die Möglichkeit bekommen, Informationen über die begleiteten Kinder nach dem Übergang zu erhalten und/ oder Reflexionsgespräche zur Verbesserung des Transitionsprozesses führen. Zuletzt resultiert aus der zweiten Unterthese, dass nach dem Übergang auf dem Land mehr zwischen beiden Berufsgruppen kooperiert wird als in der Stadt. Möglicherweise liegt diese Verteilung bspw. an der Anzahl der Institutionen, mit denen kooperiert werden muss oder an der räumlichen Entfernung zwischen den Institutionen. In Kapitel 2.4.1 wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, dass Kitas und Grundschulen in Städten häufig mehrere Kooperationspartner*innen haben als Kitas und Grundschulen auf dem Land. Dennoch ist in Bezug auf Hypothese 4 fragwürdig, warum nicht zumindest mit der räumlich dichtesten Institution ein intensiver Kooperationskontakt vor sowie nach dem Übergang besteht. Die Tendenz der ländlichen Institutionen, nach dem Übergang mehr miteinander zu kooperieren als die städtischen, tendiert zu einer nachhaltigeren Kooperationsauswirkung, weil insbesondere Feedbackgespräche von hoher Bedeutung für Innovation und Weiterentwicklung der Kitas in den Folgejahren stehen. Auch im qualitativen Interview wird sich die Kooperation als ein „[...] Geben und Nehmen [...]“ vorgestellt (Anhang 2.4, 00:17:36, XXX).

Hypothese 3 und ihre Unterthesen: Grundsätzlich konnte kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Grundschulen im Kooperationskontakt zu den Kitas und dem Zeitkontingent festgestellt werden. Lediglich eine andere Verteilung der Kooperationsintensität bei einer oder mehreren Grundschulen kann vermutet werden. Dennoch ist die Auffälligkeit anzumerken, dass die Zeitverteilung für die Kooperation von den Probanden*innen mit höchstens 3 Stunden

pro Monat als relativ gering eingeschätzt wird (Kap. 4.1). Da die meisten Kitas fest mit einer Grundschule kooperieren, wird die gesamte Kooperationszeit in eine Kooperationsbeziehung investiert. Die wenigen Kitas, die eine Kooperation zu mehr als einer Grundschule angaben, teilen ihre zur Verfügung stehende Zeit in mehrere Kooperationsbeziehungen auf. In Summe wenden insbesondere die Kitas, die mit mehreren Grundschulen kooperieren und ein Zeitkontingent von 1-3 Stunden monatlich investieren, wenig Zeit in eine Kooperationsbeziehung auf. Das Zeitkontingent stellt eine elementare Kooperationsbedingung dar, weshalb es zu diskutieren ist, inwieweit Kooperationsumfang und -inhalte – allein durch die dargelegte Zeitproblematik – kontinuierlich und erfolgreich sein können. Auch die Kooperation mit einer Grundschule im Umfang von 1-3 Stunden monatlich verhindert durch den Zeitaspekt eine intensive Kooperation. Dennoch zeigte sich ein großes Interesse an der institutionsübergreifenden Kooperation seitens der Erzieher*innen, denn der Großteil der Probanden*innen befürwortet eine kontinuierliche Kooperation (Kap. 4.1) und bestätigt damit auch die Meinungen der Interviewbeteiligten aus dem qualitativen Studienteil. In der zweiten Unterthese wurden die Qualitätsmerkmale ‚Häufigkeit und Dauer‘ sowie das ‚Vorhandensein einer*s feste*n Kooperationsbeauftragten‘ als Qualitätsmerkmale von Kooperation (Kap. 2.3) untersucht. Aufgrund der unterschiedlichen Angaben, welche die Erzieher*innen einer Kita bzgl. der Items zu ‚festen Kooperationsbeauftragte*n‘ gemacht haben, kann darauf geschlossen werden, dass nicht für alle Fachkräfte derselben Kita deutlich ist, ob und wie ein*e feste*r Ansprechpartner*in in der jeweiligen Kooperationsgrundschule definiert ist. Es ist denkbar, dass beide Qualitätsmerkmale die Zufriedenheit mit und die Qualität der Kooperation in der geringen, vorhandenen Kooperationszeit steigern. Bestätigt wird diese Vermutung dadurch, dass der Wunsch nach mehr Zeit bei Probanden*innen aus Kitas mit festem*r Kooperationsbeauftragten für Kooperationsaktivitäten geringer ist. Insgesamt stellt sich heraus, dass die Zeit einen entscheidenden Stellenwert im Kooperationsverfahren einnimmt und zusätzlich von den beiden beispielhaften Qualitätsmerkmalen begünstigt werden könnte.

Hypothese 4: Wie bereits aufgeführt, liegen dieser Hypothese aufgrund der fehlenden Datennlage keine Auffälligkeiten und damit auch kein Diskussionspotenzial zugrunde. Da es keine Gegenseite gibt, mit der diese Kooperationsentfernung verglichen werden könnte, wurden kaum Schlüsse gezogen. Aus der Literatur lässt sich dennoch der Vorteil von räumlicher Nähe ableiten (Kap. 2.3). Weiterhin kann lediglich spekuliert werden, dass Gründe für diesen Vorteil die kurzen Wege zwischen den Institutionen sind, oder, dass sich die meisten Mitarbeiter*innen beider Institutionen persönlich kennen. Dennoch ergaben insbesondere die bisher diskutierten Hypothesen, dass bspw. das Zeitkontingent für die Kooperation mit einer oder

mehreren Grundschulen gering und der Zeitaspekt entscheidend für das Stattfinden von Übergangskooperation ist.

Hypothese 5 und ihre Unterthese: Obgleich die Kooperationsformen nicht innerhalb der Skala, sondern als Einzelitems, betrachtet wurden, konnten auch bzgl. dieser Hypothese Auffälligkeiten identifiziert werden. Mittels einer Korrelationsanalyse wurde herausgefunden, dass sich ein Item der Arbeitsteilung und ein Item der Ko-Konstruktion positiv beeinflussen (Kap. 4). Der Zusammenhang von Kooperationsaktivitäten aus unterschiedlichen Kooperationsformen könnte im Sinne einer wechselwirkenden Kooperationskultur erfolgreich sein. Eine weitere Auffälligkeit wird auf Ebene der Einzelitems identifiziert. So wurde die als am wichtigsten erachtete Kooperationsform von den Probanden*innen nicht gleichzeitig als die häufigste Form ausgewiesen. Bei der Wichtigkeit gaben die Erzieher*innen durch das Umkreisen des entsprechenden Items die Teamarbeit als besonders wichtig an, diese ko-konstruktive Kooperationsform wird jedoch vergleichsweise selten durchgeführt. Grund dafür kann das Scheitern an den Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreicher Kooperation (Kap. 2.2.2) sein, wie bspw. der in Hypothese 3 ausgeführte Zeitmangel. Ein Austausch hingegen kann schneller und kurzfristiger durchgeführt werden (Kap. 2.2.3), weshalb diese Kooperationsform von den Erziehern*innen wohl auch als häufigere Aktion im Sinne eines Informationsaustausches über einzelne Kinder angeführt wurde. Aus der Definition nach Gräsel et al. (2006) ergibt sich, dass der Austausch sich für das erste ‚In-Kontakt-treten‘ eignet (Kap. 2.2.3). Damit stellt die Praxis ein anderes Bild bzgl. der Kooperation dar als die Literatur es im Sinne einer kontinuierlichen ko-konstruktiven Form anvisiert. Es zeigt sich auch hier, dass insbesondere die geringe Zeitinvestition ein Grund dafür ist, dass nicht das gesamte Kooperationspotential ausgeschöpft wird. In diesem Sinne kann von der Notwendigkeit gesprochen werden, dass das Zeitkontingent der Fachkräfte ausgebaut oder umgestaltet werden muss. Zudem zeigte sich durch die Unterthese, dass männliche Mitarbeiter besonderes Interesse an der ko-konstruktiven Arbeit im Team aufbringen. Sie könnten, sofern bspw. die Rahmenbedingungen des Zeitkontingents angepasst werden und/ oder ein (gesetzliches) Konzept des ‚konkreten Wie’s‘ der Übergangskooperation entwickelt wird, einen entscheidenden Beitrag leisten.

5.1 Erkenntnisgewinn unter Einbezug der Forschungsfragen (Müller)

Wie bereits in den Auffälligkeiten bzgl. der einzelnen Hypothesen aufgegriffen, konnte jeder Hypothese eine Erkenntnis entnommen werden, die es nun zu pointieren gilt. Zunächst soll jedoch auf die gesamte Studie geblickt werden. Dabei liegen dem Erkenntnisgewinn die Fragen zugrunde, wie die Übergangssituation von der Kita in die Grundschule innerhalb der (nds.) Praxis aussieht und was die Übergangskooperation zwischen Erziehern*innen und

Grundschullehrkräften ausmacht (Abb. 4). Die folgende Tabelle 20 verschafft dahingehend einen Überblick über die Hypothesen und ihre Unterthesen in der linken Spalte. Mittig in der Tabelle ist der Verweis zu sehen, ob die Studie die Annahme verifiziert oder falsifiziert hat. Besonders prägnant ist die letzte Spalte, da sie eine konkrete Darstellung des Erkenntnisgewinns aufzeigt (Tab. 20).

Tabelle 20: Erkenntnisgewinn aus den Hypothesen und Unterthesen (eigene Darstellung)

Hypothese (H)/ Unterthese (U)	Ergebnis der Datenauswertung	Erkenntnisgewinn
H1: Emotionale-soziale Reife (Spielfähigkeit) vs. kognitiv-motorische Fertigkeiten (Schulreife)	Verifiziert	Erzieher*innen legen einen besonderen Wert auf die Spielfähigkeit der Kinder.
U1a: Insgesamt legen ländliche Kitas mehr Wert auf den Bereich ‚Schulreife und Spielfähigkeit‘ als auf alle anderen Bereiche zusammen.	Falsifiziert	Es gibt keine besondere Präferenz von ‚Schulreife und Spielfähigkeit‘ gegenüber allen anderen Bereichen zusammen.
H2: Erhöhter Nutzen der Transitionskooperation für Lehrkräfte	Verifiziert	Die Kooperation zwischen den Fachkräften findet überwiegend vor dem Übergang statt. Es gibt wenig Gesprächsformen, die Erziehern*innen eine Verbesserung der Kooperation oder eine leichtere emotionale Ablösung von den Kindern ermöglichen.
U2a: Vor dem Übergang finden zwischen Erziehern*innen und Erziehungsberechtigten mehr individuelle Gespräche statt als nach dem Übergang.	Verifiziert	Vor dem Übergang ist die Elternarbeit intensiver und ebbt nach dem Übergang meistens ab.
U2b: Auf dem Land finden insgesamt vor und nach dem Übergang mehr individuelle Elterngespräche statt als in der Stadt.	Falsifiziert	In der Stadt finden nach dem Übergang mehr Elterngespräche statt als auf dem Land.
H3: Zusammenhang zwischen geringer Anzahl an Grundschulen mit denen tatsächlich kooperiert wird und hoher Zeitinvestition seitens der Erzieher*innen	Falsifiziert	Kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Grundschulen im Kooperationskontakt zu den Kitas mit dem Zeitkontingent festgestellt.
U3a: Erzieher*innen aus ländlichen Gebieten sind insgesamt mit dem zur Verfügung stehenden Zeitkontingent zufriedener als Erzieher*innen aus städtischen Gebieten.	Falsifiziert	Bzgl. der Zufriedenheit mit dem eigenen Zeitkontingent stellte sich kein markanter Unterschied zwischen Stadt und Land heraus.
U3b: Insgesamt wird die Häufigkeit und Dauer von den Erziehern*innen als höheres Qualitätsmerkmal erachtet als das Vorhandensein eines*er festen Kooperationspartners*in.	Falsifiziert	Das Qualitätsmerkmal einer*s ‚festen Kooperationsbeauftragten‘ wird von den Erziehern*innen für wichtiger erachtet als das der ‚Häufigkeit und Dauer‘.
H4: Zusammenhang zwischen der räumlichen Nähe der Institutionen Kita und Grundschule und ihrer Kooperationsqualität	Unbeantwortet, da die Datenlage keinen Vergleich zuließ	Die meisten Kitas haben zu den Grundschulen, die am nächsten sind, auch den intensivsten Kooperationskontakt angegeben.
H5: Austausch anstatt Ko-Konstruktion; meistens Weitergabe von Informationen	Verifiziert	Besonders der Informationsaustausch über einzelne Kinder wird in der Übergangskooperation praktiziert
U5a: Die männlichen Probanden unter 30 präferieren im prozentualen Vergleich besonders häufig das ko-konstruktive Item: ‚Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen‘.	Verifiziert	Vergleichsweise viele männliche Erzieher befürworten den ko-konstruktiven Prozesse des gemeinsamen Arbeitens im Team in der Übergangskooperation.

Wie in Tabelle 20 zu sehen, ist der Erkenntnisgewinn unabhängig davon, ob die Hypothesen und ihre Unterthesen verifiziert oder falsifiziert wurden. Sogar der Hypothese 4 ist, trotz der fehlenden Datenlage, die einen Vergleich ermöglicht hätte, ein Erkenntnisgewinn zu entnehmen. Grundsätzlich kann in Bezug auf die Forschungsfrage herausgestellt werden, dass die Erzieher*innen die Übergangskooperation nicht einheitlich bewerten und auch innerhalb einzelner Einrichtungen unterschiedliche Auffassungen bzgl. der Kooperation mit Lehrkräften vorherrschen. Zwischen Stadt und Land sind hingegen kaum markante Unterschiede zu entnehmen. Die Kinder stehen aus Sicht der Erzieher*innen im Übergangsprozess insbesondere mit ihren sozial-emotionalen Fähigkeiten, aber insgesamt in ihrer Ganzheitlichkeit, im Mittelpunkt (H1-U1a in Tab. 20). Um ihnen den Übergang in die Grundschule zu ermöglichen, investieren die Erzieher*innen vor dem Übergang vorwiegend zwischen 1 und 3 Stunden im Monat. Auch die Elternarbeit ist vor dem Übergang deutlich intensiver und ebbt, gerade in ländlichen Kitas, nach dem Übergang zumeist ab (H2-U2b 3-5 in Tab. 20). In Bezug auf die Anzahl der Grundschulen und das Zeitkontingent konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Festzuhalten ist jedoch, dass bzgl. des Zeitkontingents der Fokus seitens der Erzieher*innen auf das ‚Vorhandensein eines*r festen Kooperationsbeauftragten‘ gelegt wird (H3-U3b in Tab. 20). Der Einblick in die Praxis zeigt auch, dass der Kooperationskontakt mit der nächstgelegenen Grundschule von allen Probanden*innen als am intensivsten angegeben wird (H4 in Tab. 20). Dabei ist der Kooperationskontakt stark durch einen Informationsaustausch geprägt; obgleich viele Erzieher*innen die ko-konstruktive Arbeit im Team als besonders wichtig erachteten, ist diese nicht gleichzeitig die am häufigsten genutzte. Die Erzieher*innen, insbesondere männliche, scheinen demnach zu wissen, welche Kooperationsform am gewinnbringendsten für alle Beteiligten ist, laut dieser Studie findet sie innerhalb der Praxis dennoch wenig Anwendung (H5-U5a in Tab. 20).

5.2 Bezug zum theoretischen Hintergrund (Jantzen)

In einem weiteren Diskussionsschritt wird nun ein Abgleich zwischen dem literaturbasierten Teil dieser Arbeit und der Studie vorgenommen, um die Differenzen und Übereinstimmungen herauszustellen. Die folgende Tabelle 21 stellt in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse gegenüber und prüft diese auf Übereinstimmungen und Kontraste. Dabei wurden die für diese Arbeit prägnantesten Aspekte ausgewählt, um einen Fokus zu setzen.

Tabelle 21: Übereinstimmungen und Kontraste zwischen Literatur und Studie (eigene Darstellung)

Zeile	Gegenüberstellung von Literatur und Studie	Übereinstimmung	Kontrast
1	<p>In Kapitel 2.1 wird dargestellt, dass zu einer ganzheitlichen Förderung des Kindes u. a. auch die Identifikationsentwicklung und die Aufnahme neuer Beziehungen sowie der Verlust und die Umstrukturierung bisheriger Beziehungen gehört.</p> <p><i>In der Praxis legen Erzieher*innen einen besonderen Wert auf die Spielfähigkeit des Kindes, die mit sozialen und emotionalen Fähigkeiten in Verbindung steht.</i></p>	✓	
2	<p>Das IFP-Transitionsmodell (Kap. 2.5) stellt das Kind und seine Erziehungsberechtigten als aktive Personen in den Fokus des Prozesses. Auch den passiv begleitenden Personen kommen dabei Aufgaben zu, wie das ko-konstruktive Zusammenwirken zum gelingenden Übergang des Kindes. Der Prozess der Kooperation steht dabei als Ganzes im Mittelpunkt und nicht nur die einzelnen Beteiligten als Individuen.</p> <p><i>In der Praxis findet die Übergangskooperation vorwiegend vor dem Übergang des Kindes in die Schule statt. Im Anschluss an den Übergang findet kaum Kooperation zwischen den Institutionen statt. Dies ist auch bzgl. der Elternarbeit festzuhalten.</i></p>		✓
3	<p>Ein Gelingensfaktor für Kooperation ist die Zeit, die sich Erzieher*innen und Lehrkräfte für gemeinsame Übergangsgespräche nehmen (Kap. 2.2.2). Dabei haben besonders Kitas in der Stadt oft mehr als eine Grundschule als Kooperationspartner und müssen somit die Kooperationszeit auf diese Einrichtungen aufteilen, da das Zeitkontingent nicht mit der Anzahl der Grundschulen wächst (Kap. 2.4.1).</p> <p><i>In der Praxis kann kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Grundschulen im Kooperationskontakt zu den Kitas mit dem Zeitkontingent festgestellt werden. Dennoch kann insgesamt auf ein niedriges Zeitkontingent der Fachkräfte geschlossen werden.</i></p>		✓
4	<p>Die Art der Kommunikation ist entscheidend und trägt zum Gelingen des Übergangs bei. Die in Kapitel 2.2.2 erläuterten ‚6 Faktoren der Zusammenarbeit‘ stellen die Basis einer gelingenden Kooperation dar: Vertrauen, Konfliktfreudigkeit, Lösungsorientierung, Transparenz, Verbindlichkeit und Kommunikation. Die Häufigkeit und die Dauer spielen dabei keine große Rolle, vielmehr geht es um eine Stabilität der Beziehungen und den gemeinsamen Blick auf ein und dasselbe Ziel.</p> <p><i>In der Praxis wird das Qualitätsmerkmal einer*s ‚festen Kooperationsbeauftragten‘ von den Erziehern*innen als wichtiger erachtet als das der ‚Häufigkeit und Dauer‘.</i></p>	✓	
5	<p>Innerhalb des institutionsübergreifenden Kooperationskontaktes stellt die intensive Zusammenarbeit mit allen Kooperationsgrundschulen eine Herausforderung dar (Kap. 2.4.1). Es kann zu verschiedenen Intensitäten im Kooperationskontakt kommen, wenn bspw. förderliche Faktoren bei einer der Grundschulen vorliegen, welche zu einem intensiveren Kooperationskontakt führen, bspw. der Faktor der räumlichen Nähe.</p> <p><i>In der Studie haben die meisten Kitas zu den Grundschulen, die am nächsten sind, auch den intensivsten Kooperationskontakt.</i></p>	✓	
6	<p>Bzgl. der Kooperationsform wird in der Literatur der Austausch als Kooperationsniveau 1 angesehen. Diesem wird nachgesagt, in der Praxis besonders häufig genutzt zu werden (Kap. 2.3; 2.6). Da der Austausch jedoch am wenigsten effizient ist, ist die Kooperationsintensität niedriger. Die Literatur sieht die in der Praxis vorherrschende Kooperation als ausbaufähig an (ebd.).</p> <p><i>In der Praxis wird der Informationsaustausch über einzelne Kinder in der Übergangskooperation besonders häufig praktiziert.</i></p>	✓	

Aus den Gegenüberstellungen gehen zwei Kontraste hervor. Diese sollen zuerst diskutiert werden. Dabei ist besonders die definierte Dauer des Übergangs der Punkt, an dem sich Literatur und Studie unterscheiden. Im Sinne des IFP-Transitionsmodells (Kap. 2.5) haben alle aktiv und passiv beteiligten Personen des Übergangs in einem (kontinuierlichen) ko-konstruktiven Austausch zu stehen. Da das Ziel des Transitionsprozesses der Übergang und das Ankommen des Kindes in die Schule ist, ist gleichzeitig impliziert, dass der Transitionsprozess erst endet, sobald das Kind sich in der neuen Umgebung wohlfühlt. Obwohl sich die Kinder beim Schulstart demnach noch im Übergangsprozess befinden, werden die Erzieher*innen bereits vor dem Schuleintritt aus dem ko-konstruktiven Zusammenwirken verabschiedet. Es werden in der Praxis augenscheinlich wenige Maßnahmen ergriffen, um die Kooperation durch Feedbackgespräche zu verbessern oder die Ablösung einer jahrelang gereiften Erzieher*innen-Kind-Beziehung durch einen gedehnten Übergang (ggf. auch in die Schulzeit hinein) zu erleichtern. Das Projekt ‚Brückenjahr‘ sieht dahingehend – als gutes Praxisbeispiel – mindestens ein gesamtes Kalenderjahr vor (Anhang 1; Anhang 8.2). Der zweite Kontrast zeichnet sich dadurch aus, dass die Anzahl der Grundschulen im Kooperationskontakt zu den Kitas nicht in einen Zusammenhang mit dem Zeitkontingent gebracht werden konnte, wie er in der Literatur dargelegt wird. Es zeigte sich aber in Literatur sowie Praxis, dass das eingeräumte Zeitkontingent im Allgemeinen zu niedrig ist (Kap. 2.6).

Aus den Übereinstimmungen von Literatur und Praxis geht in besonderer Weise hervor, dass die Erzieher*innen die ganzheitliche Entwicklung des Kindes und nicht lediglich die Schulreife sehen. Vielmehr ist auch die sogenannte ‚Schulhofreife‘ entscheidend, die in der Art auch in der Literatur als wichtige Voraussetzung gesehen wird (Kap. 2.1). Die Studie zeigte sogar eine leichte Tendenz der Erzieher*innen hin zu den emotionalen und sozialen Fertigkeiten und weg von motorischem und kognitivem Können der Kinder (Zeile 1 in Tab. 21). Eine weitere Übereinstimmung liegt in der Wichtigkeit eines festen Kooperationsgegnübers auf Seiten der Grundschule sowie eines*r festen Kooperationsbeauftragten in den eigenen Reihen innerhalb der Kita. Dabei gilt es, die allgemeinen und spezifischen Gelingensfaktoren und Bedingungen der Zusammenarbeit zu berücksichtigen sowie die institutionellen und individuellen Voraussetzungen, damit die Kooperationsbeziehung für alle Beteiligten angenehm und besonders für das Kind gewinnbringend ist. Dies könnte auch der unterschiedlichen Zeitverteilung bzgl. der Kooperation mit den verschiedenen Grundschulen entgegenwirken, die sich in der Literatur sowie in der Studie andeutet (Zeile 3-5 in Tab. 21). Auf diese Weise könnte nicht allein die am nächsten gelegene Grundschule auch den intensivsten Kooperationskontakt isoliert in Anspruch nehmen, sondern die kooperationsbeauftragte Person könnte ein festes Zeitkontingent

auf die verschiedenen Grundschulen gleichmäßig(er) verteilen. Auch die Kooperationsform würde davon profitieren und sich vom häufig durchgeführten Austausch zur intensiveren Kooperationsform der Ko-Konstruktion fortentwickeln (Zeile 6 in Tab. 21). Dies wäre eine Optimierung, da der Austausch mit keinerlei Zielinterpendenz der Institutionen einhergeht, denn derzeit findet vorwiegend ein voneinander unabhängiges Arbeiten der Berufsgruppen mit einem ‚Gelegenheits-Charakterzug‘ statt (Kap. 2.2.3).

Bevor die Studie in einem nächsten Schritt einer Limitation unterzogen wird, soll abschließend festgehalten werden, dass die Ergebnisse nicht nur isoliert zu betrachten sind, sondern untereinander Bezüge aufweisen und sich teilweise gegenseitig bedingen.

5.3 Grenzen der eigenen Studie – Limitation (Müller)

In Bezug auf die Studie ist an dieser Stelle auch auf die Grenzen der Untersuchung zu verweisen. Allgemein liegt der Studie eine eher geringe Stichprobe von 52 Probanden*innen zugrunde. Dies liegt vornehmlich daran, dass während der Covid-19-Pandemie besonders in den Kitas eine strenge Zugangsbeschränkung vorlag und somit kitafremden Personen der Eintritt verwehrt blieb. Auf diese Weise wurden die Kontakte vorwiegend elektronisch und per Post hergestellt und somit auch die Einreichung und Rücksendung der Fragebögen ermöglicht. In diesem Zuge blieb teilweise die Kontaktaufnahme der Forscherinnen unbeantwortet oder das Rücksenden des Fragebogens blieb nach erfolgreicher Kontaktaufnahme aus. Auch konnten zwei Fragebögen mangels angegebener Daten nicht berücksichtigt werden und wurden im Vorhinein aussortiert. Diese Erfahrung und die Umstände der Pandemie haben auch dazu beigetragen, dass lediglich die institutionelle Sicht, nicht aber die familiäre Perspektive auf den Übergang in diese Forschung eingeflossen ist, obgleich gerade die Perspektive der Kinder und Erziehungsberechtigten, die im Mittelpunkt des Prozesses stehen, interessant gewesen wäre. Zwar konnten durch die teilnehmenden Experten*innen Daten gesammelt werden, die jedoch innerhalb der einzelnen Einrichtungen nicht immer kohärent sind. Teilweise sind sie sogar widersprüchlich in Bezug auf institutionelle Gegebenheiten oder fachliche Schlüsselbegriffe, die eigentlich für die Institution feststehen. Dadurch wird erneut deutlich, dass Einheitlichkeit und Transparenz innerhalb der eigenen Institutionen nötig sind und individuelle Einstellungen, aber auch Erfahrungen, Einfluss nehmen können. Diese innere Ungleichheit wurde frühzeitig erkannt und dahingehend gelöst, dass keine Daten von einzelnen Institutionen, bspw. im Sinne von Trägerschaften, miteinander verglichen wurden. Ein Beispiel dafür ist die in Hypothese 2 dargestellte Gegenüberstellung von Aktivitäten vor und nach der Kooperation. Hier ist zudem die ungleiche Anzahl an Items auf beiden Seiten kritisch zu betrachten. Dabei sind den Aktivitäten vor dem Übergang (12 Stück) mehr Items zugeschrieben als nach dem Übergang (6

Stück). Um einen Vergleich zu ermöglichen, mussten somit die prozentualen Anteile der einzelnen Items in Beziehung gestellt werden, was nicht optimal ist. Auch ist es schwierig, überhaupt eine genaue Anzahl an Kooperationsaktivitäten (Gesamthäufigkeit) aus den vorgegebenen Antworten, die durch Kategorien gebildet sind, zu entnehmen, sodass die Häufigkeiten durch gesetzte Kreuze beurteilt wurden. Durch viele gesetzte Kreuze zu ‚gar nicht‘ nach dem Übergang konnte dennoch darauf geschlossen werden, dass vorm Übergang mehr Aktivitäten stattfinden. Weiterhin war es durch die Pandemie-Situation nicht möglich, gleiche Bedingungen für die Probanden*innen zum Ausfüllen der Fragebögen zu schaffen. Dieser Einschnitt in die Objektivität trägt möglicherweise dazu bei, dass auch die Reliabilität der Daten nicht hinreichend gegeben ist. In der statistischen Analyse (Kap. 3.5) wurde festgestellt, dass die erhobenen Daten nicht signifikant sind. Daher wurden die Hypothesen auf der Ebene von Einzelitems erforscht und konnten unter Vorbehalt beantwortet werden. In Bezug auf eine etwaige Erhöhung der Signifikanz eignete es sich in dieser Studie nicht, einzelne Items oder Fragebögen unberücksichtigt zu lassen. Denkbar ist auch, dass die Daten teilweise durch die fünf Personen verzerrt wurden, die angaben, nicht zu kooperieren und dennoch den gesamten Fragebogen ausfüllten (Kap. 3.5). Wahrscheinlicher ist es aber, dass sie das Item falsch verstanden haben. Zudem könnte die aus dem Pre-Test resultierende Ergänzung der Antwortmöglichkeit ‚unregelmäßig/ nach Bedarf‘ in einigen Themenkomplexen im Fragebogen Einfluss auf die Mittelwerte nehmen, weil diese Antwortkategorie im Nachhinein innerhalb keines Skalenniveaus mit konkreten numerischen Antwortmöglichkeiten verglichen werden kann. In Bezug auf die Beantwortung von Hypothese 5 ist zudem anzumerken, dass ein Viertel der Stichprobe keine Präferenz einer Kooperationsform angab. Diese Wichtigkeit sollte durch das Umkreisen des Items dargestellt werden, das persönlich als besonders wichtig angesehen wird. Dass 14 Probanden*innen kein Item markierten, könnte so interpretiert werden, dass sie keine Kooperationsaktivität als wichtig empfinden oder aber, dass die Aufgabenstellung übersehen bzw. der Bezug nicht verstanden wurde. Darüber liegen jedoch keinerlei Informationen vor, sodass an dieser Stelle im Sinne einer bestehenden Grenze der Forschung darauf verwiesen wird.

Auch in Bezug auf die qualitative Befragung hinsichtlich der Interviews ist ebenfalls eine Limitation vorzunehmen, denn zusätzlich zu den bekannten Grenzen eines Interviews (Kap. 3.3.1) kommen explizitere Grenzen, wie die schwierige Vergleichbarkeit der Interviews durch verschiedene Expertisen und Einblicke der Interviewpartnerinnen, hinzu. Vor diesem Hintergrund wurde jedes Interview isoliert betrachtet und nicht vergleichend analysiert.

Sowohl aus der qualitativen als auch aus der quantitativen Studie können keine Aussagen bzgl. einer potenziellen Entwicklung der Ansichten der Probanden*innen abgeleitet werden, da es

sich jeweils um eine einmalige Befragung handelt. Dies ist sowohl der Covid-19-Pandemie als auch der Thematik geschuldet, denn im Zusammenhang des Themas wäre eine Entwicklung der Einstellungen der Probanden*innen nur dann sinnvoll gewesen, wenn es sich auf den Zeitraum vor und nach dem Übergang bezogen hätte oder über Jahre verfolgt werden könnte. Dies wäre dem Umfang der Master-Arbeit nicht gerecht geworden. Eine weitere Studie ohne das Ereignis des Übergangs dazwischen hätte wenig Sinn ergeben und somit beschränken sich die Daten auf diese einmaligen Befragungen in mündlicher und schriftlicher Form.

5.4 Handlungsalternativen (Müller)

Nachdem die Grenzen der Studie aufgezeigt wurden, werden daraus mögliche Handlungsalternativen für den weiteren Forschungsbedarf abgeleitet. Da die äußeren Bedingungen, wie die Covid-19-Pandemie oder uneinheitliche Angaben der Probanden*innen einer Einrichtung, nicht beeinflusst werden können, liegt der Fokus auf den Instrumenten. Insgesamt sind durch die Studie die Komplexität und Vielseitigkeit der Thematik deutlich geworden. Ein Fokus auf spezielle Bereiche der Übergangsforschung ist weiterhin von Nöten. Die aufgezeigten Problematiken und Ansatzpunkte für die Übergangskooperation (5-Punkte-Liste) legen aber die Grundlage zur Erforschung einzelner Bereiche.

Bei einer erneuten Durchführung wäre es ggf. in Bezug auf die Stichprobe sinnvoll, mehreren Einrichtungen jeweils einen Fragebogen auszuhändigen, damit entweder die jeweilige Person mit dem Kooperationsauftrag oder die Kita-Leitung diesen ausfüllt. So wäre es wahrscheinlicher, dass eine hohe Anzahl an Probanden*innen den Fragebogen ausfüllt, die mit der Aufgabe des Übergangs betraut ist – und gleichzeitig könnten unterschiedliche kitainterne Angaben vermieden werden. Dennoch sorgt diese Erkenntnis inkohärenter Angaben der Institutionen dafür, dass die Mitarbeitenden verstärkt mit der Thematik vertraut gemacht werden sollten.

In Bezug auf den Fragebogen selbst hätte ein ausführlicherer Pre-Test mit einer anschließenden Auswertung der Daten als Probe schon eher aufzeigen können, dass die Skalen innerhalb des Fragebogens nicht reliabel sind. Es wäre demnach sinnvoll gewesen, über die inhaltliche Prüfung einer internen Kohärenz hinaus bereits einen Blick auf die statistische Prüfung zu werfen. Gerade die Skala zu den Kooperationsformen eignet sich für eine Prüfung im Vorhinein. In einer folgenden Forschung sollten unbedingt neue Items gebildet werden, die sich in eine funktionierende Skala eingliedern lassen. Für Forschungsanfänger*innen könnten sich auch sog. ‚vorgefertigte Skalen‘ eignen. Hinsichtlich der Auswahl der Items bleiben außerdem im Nachhinein Lücken offen. So wurde kein Fokus auf die Reflexions- und Feedbackgespräche im Anschluss an den Übergang gelegt, die den Erzieher*innen dabei helfen, den Transiti-

onsprozess für die Kinder und sich selbst zu optimieren. Gerade zu der Literatur hätte ergänzt werden können, wie der Verbesserungsprozess der Transitionskooperation innerhalb der Praxis aussieht.

Der Fragebogen selbst weist an zwei Stellen Probleme auf. Zum einen ist schon in den Rahmenbedingungen (Anhang 5, LVII) eine interne Uneinigkeit innerhalb der Institutionen zu erkennen, der möglicherweise durch eine präzisere Definition hätte entgegengewirkt werden können. Es wird hier die Frage nach einer* m festen Kooperationsbeauftragten für Grundschulen in der eigenen Einrichtung und in den Grundschulen gefragt. Wie aus den qualitativen Interviews jedoch hervorgeht, ist die Position des* r Kooperationsbeauftragten nicht überall gleich definiert bzw. z. T. gar nicht bekannt. Daher hätte im Sinne der Transparenz ein solcher Begriff eine Definition benötigt, damit zweifelsfrei alle eine konkrete Vorstellung davon haben. Diese Unstimmigkeit machte allerdings auch erst auf dieses Verbesserungspotenzial der Transparenz innerhalb von Einrichtungen aufmerksam. Zum anderen beinhaltet der Themenkomplex 6 (Anhang 5, LX) die Aufgabe, eine der Kooperationsformen zu umkreisen. Dieser Aufforderung sind 14 Probanden* innen nicht nachgekommen, weshalb ggf. im Fragebogen eine deutlichere Instruktion nötig gewesen wäre. Der ausfüllenden Person wurde mit der Aufforderung weder instruiert, an welcher Stelle die Umkreisung getätigt werden soll, noch ist genau definiert, was mit ‚wichtig‘ gemeint ist. Dies könnten Gründe für den vergleichsweise hohen Anteil fehlender Daten sein, die es zu beheben gilt.

Alles in allem stellt sich die Studie trotz einiger Verbesserungsmöglichkeiten als geeignet dar, um der formulierten Fragestellung nachzugehen. Weiterhin kann von anderen Forschenden darauf aufgebaut werden (Kap. 6.2). In diesem Wissen wird nun das Fazit dieser Masterarbeit formuliert.

6 Fazit (gemeinsam)

Die Übergangskooperation heute ist von Individualität geprägt, verlangt den aktiv Beteiligten Emotionen und eine individuelle Bewältigung ab, kann jedoch durch gemeinsames Wirken unterstützt werden und sorgt so für Identitätsfindung innerhalb dieses Veränderungsprozesses. Es gibt verschiedene Herausforderungen auf institutioneller, aber auch auf individueller Ebene, die Bewältigt werden müssen (Kap. 2.4.1). Auch gibt es weitreichende Chancen (Kap. 2.4.2; 2.7). Insbesondere die 5-Punkte-Liste (Kap. 4.3) zeigt Möglichkeiten zur Begegnung der Herausforderungen sowie Ansatzpunkt zur Nutzung der Chancen auf. In dieser Arbeit wurde herausgestellt, dass die Fachkräfte innerhalb der Übergangskooperation einen Schlüsselbund

mit möglichen Kooperationsformen mit sich führen, von denen einige Schlüssel besser und schlechter geeignet sind. Ein Schlüssel ist jedoch in Bezug auf die Übergangskooperation besonders geeignet: der ‚goldene Schlüssel‘ der Ko-Konstruktion. Dieser Schlüssel bedarf zwar Übung, Anleitung, Motivation und der Festlegung eines gemeinsamen Ziels, damit die ‚schwere Tür‘ des Übergangs für die angehenden Schulkinder aufgeschlossen werden kann, er erweist sich aber als gewinnbringend und wertvoll für alle Beteiligten. Wie genau dieser Schlüssel in der Praxis angewandt werden kann, sollen die praktischen Implikationen im Folgekapitel aufzeigen. Daran schließt sich ein Unterkapitel mit einem Ausblick an, welches vier Möglichkeiten verschiedener Folgeforschungen herausstellt. Den Abschluss dieser Master-Arbeit bildet der Reflexionsprozess bzgl. der Entwicklung der Forscherinnen.

6.1 Praktische Implikationen (Müller)

Wie die Erzieher*innen mit den Erkenntnissen der Forschung für künftige Übergangskooperation umgehen können, wird nun in Verbindung mit den Aspekten der 5-Punkte-Liste (Kap. 4.3) dargestellt.

Um den Bildungsauftrag beider Institutionen einander stärker anzugleichen (Punkt I), könnte die Entwicklung einer institutionsübergreifenden und gemeinsamen Konzeption eingeführt werden. So gäbe es einen festen Orientierungsrahmen für die Übergangskooperation und eine Art ‚Vertrag‘, an den sich beide Berufsgruppen zu halten hätten. Deutlich geworden ist, dass zwar eine Vielzahl an Kooperationsmöglichkeiten vorhanden ist (bspw. Anhang 7), dennoch gilt es, das ‚Wie‘ zu konkretisieren. Konkrete Anregungen könnten in einer Art ‚gemeinsamen Fortbildung der Fachkräfte‘ gegeben werden. Darüber hinaus bedarf es einer übergeordneten Gesetzesänderung, die dem wichtigen Thema der Übergangskooperation mehr Möglichkeiten und insbesondere ein höheres Zeitkontingent einräumt. Zur Dokumentation des Übergangsprozesses könnte sich auf institutioneller Ebene eine Art ‚Übergangsportfolio‘ eignen, in dem u. a. die Entwicklung der Kinder über den gesamten Zeitraum festgehalten wird. Diese Maßnahmen intensivieren die Nutzung des ‚goldenen Schlüssels‘ der Ko-Konstruktion, wovon alle beteiligten Personen profitieren. Einheitliches Vorgehen ist dennoch aufgrund der individuellen und institutionellen Einflussfaktoren erschwert. Es zu versuchen, steht jedoch im Einvernehmen mit der Chancengleichheit als Relevanz dieser Arbeit und der Ermöglichung von Teilhabe an der Bildung aller Kinder durch Anschlussfähigkeit von Anfang an zwischen den ersten Bildungsinstitutionen.

Um den Nutzen der Übergangskooperation für beide Institutionen attraktiv zu gestalten (Punkt II), bedarf es in erster Linie einer Klärung der Wünsche und Erwartungen beider Berufsgruppen sowie einer Zuweisung von Aufgaben. Festgelegte Inhalte und ein grundlegender Zeitplan

können dabei hilfreich sein (Anhang 1). Darüber hinaus können die verpflichtenden Übergangsgespräche durch einen festen Gesprächsleitfaden erleichtert werden. Diese müssten jedoch einer ständigen Reflexion unterzogen werden, um nicht zu stagnieren. Ein Leitfaden mit enthaltenen Phrasen zur gegenseitigen Wertschätzung, wie bspw. ‚Mir hat im letzten Jahr besonders gut gefallen...‘ begünstigen den gemeinsamen Prozess. Da auch die Erziehungsberechtigten erheblich am Übergangsprozess ihrer Kinder beteiligt sind, eignen sich aufklärende und einbeziehende Gespräche mit ihnen. Es könnte bspw. erklärt werden, warum es wichtig ist, dass die Fachkräfte über die Kinder sprechen. Um Benachteiligungen dennoch zu vermeiden, sollten die Erziehungsberechtigten ihr Einverständnis geben, ob auch in ihrer Abwesenheit über ihr Kind gesprochen werden darf und welche Inhalte bspw. im Entwicklungsportfolio an die Lehrkräfte weitergegeben werden dürfen. Durch den beidseitigen Nutzen der Kooperation kann der Übergang evaluiert werden und sich weiterentwickeln.

Zur Vorbereitung und Durchführung des Übergangsprozesses erweisen sich Kooperationsbeauftragte beider Institutionen als sinnvoll (Punkt III). Sie fungieren als Bindeglieder, sozusagen als ‚Brücke von Kita zur Schule‘, zeigen Professionalität und sollten sich vorrangig dieser Aufgabe des/r Übergangs (-kooperation) widmen, um über ein ausreichendes und angemessenes Zeitkontingent dafür zu verfügen. In diesem Zusammenhang sind sie als Experten*innen des ‚goldenen Schlüssels der Ko-Konstruktion‘ anzusehen und können beiden Berufsgruppen eine Unterstützung im Umgang mit diesem Schlüssel bieten. Auch wird dadurch gewährleistet, dass die Ansprechpartner*innen der Institutionen eine positive Einstellung gegenüber der Übergangskooperation aufweisen. Weitere Charakteristika, die bei der Einstellung einer geeigneten Person zu bedenken wären, sind bspw. Planungskompetenz, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen und Konfliktfähigkeit. Darüber hinaus ist die Teilnahme an Übergangsjahren auszuweiten und in allen Lagen/ Regionen zu intensivieren, sodass auch kleine Institutionen oder solche, die bislang keine intensive Kooperation pflegen, daran teilnehmen und etwaige Kooperationspartner*innen ausfindig machen. Um gemeinschaftlich die schwere Tür der Transition zu öffnen sind Transparenz und Sensibilisierung über das Kooperationspotenzial innerhalb der Einrichtung hinaus notwendig. Die Qualitätsmerkmale könnten zusätzlich auch in der eigenen Konzeption festgeschrieben werden. Als wertvolle Beteiligte sind auch die Erziehungsberechtigten und ihr Einbezug in die Übergangskooperation zu berücksichtigen, die ein vollumfängliches Bild über ein Kind erst ermöglichen.

Um die Kooperation zwischen näheren und auch weiter entfernten Einrichtungen zu sichern, können geteilte Räumlichkeiten und gegenseitige routinierte Besuche für Übergangsaktivitäten

(Anhang 7) nützlich sein. Ferner ist es erstrebenswert, dass neue Kitas und Grundschulen direkt auf einem Gelände gebaut werden (Punkt IV).

Zuletzt ist es von besonderer Bedeutung, das ‚Wie‘ der Übergangskooperation zu konkretisieren (Punkt V), um den Institutionen einen Orientierungsrahmen vorzugeben und ihnen somit einen Teil des Entwicklungsaufwandes zu ersparen. Es müssten ausschließlich individuelle bzw. institutionsbedingte Anpassungen vorgenommen werden. Außerdem bedarf das Zeitkontingent einer Anpassung, um die Übergangskooperation in der vorgegebenen Zeit umsetzen zu können (sollte es trotz der besonderen Eignung einer*s Übergangsbeauftragten keine Stelle dafür geben, Punkt III). Auf der Ebene des ‚Willens‘ ist es sicherlich kein Nachteil, die Kooperation und speziell das ko-konstruktive Zusammenwirken in Ausbildung und Studium der Fachkräfte stärker einzubeziehen. Auf diese Weise werden die nachkommenden Fachkräfte von Beginn an darauf aufmerksam und erkennen die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit sowohl für die Innovation ihres Berufes als auch für die betreuten Kinder. Als sinnvoll erachtet wird ein allgemeines Netzwerk, das bspw. innerhalb von Regionen eine Kooperation ermöglicht. Hierbei könnten Erfahrungen, geeignetes Material und/ oder vorbildliche Konzeptionen geteilt werden. Sofern solch ein Netzwerk funktioniert, könnte die reale Kooperationszeit zwischen den Institutionen verstärkt für ko-konstruktive Prozesse genutzt werden. Eine Verbindung sollte langfristig nicht nur innerhalb einer Region bestehen, sondern auch so weit ausgebaut werden, dass sich Kitas verschiedener Lagen/ Regionen (wie Stadt und Land) oder gar unterschiedliche Bundesländer austauschen und voneinander profitieren können. Durch konkretere Vorgaben und ein ko-konstruktives Vorgehen kann der Übergangsprozess von den Kindern langfristig besser bewältigt werden.

Durch die Zusammenstellung der Implikationen für die Praxis wird erneut sichtbar, dass sich die Erkenntnisse in dieser Master-Arbeit stark gegenseitig bedingen und die Lösungen im Ineinandergreifen noch stärkere Auswirkungen auf gelingende Übergangskooperationen aufweisen. Dabei sind das Wohl des Kindes und die Überwindung der ‚schweren Tür‘ des Übergangs das gemeinsame Ziel der Fachkräfte. Dieses Ziel zu erreichen, ist in hohem Maße eine Umstrukturierung des Übergangsprozesses zur Optimierung wert.

6.2 Ausblick (Jantzen)

Über die 5-Punkte-Liste sowie die Handlungsalternativen hinaus kann diese Studie auch als Grundlage für neue Forschungen mit anderen Perspektiven, bspw. die der Kinder und/ oder Erziehungsberechtigten, dienen. Die folgenden vier Möglichkeiten stehen aufgrund der Fokussierung in dieser Master-Arbeit für Folgeforschungen aus institutioneller Perspektive.

1. Möglichkeit: Da Erzieher*innen hinsichtlich der Förderschwerpunkte eher zu emotionalen und sozialen Fähigkeiten tendieren, könnte es interessant sein, auch die Perspektive der Lehrkräfte diesbezüglich zu untersuchen. Ob sich bei der Übergangskooperation zwischen den Berufsgruppen ein identisches Ziel zeigt, da beide die Spielfähigkeit anvisieren, oder ob kein einheitliches Ziel vorhanden ist und die Lehrkräfte mehr Wert auf die Schulreife legen, wäre eine wertvolle Erkenntnis zur Angleichung des Bildungs- und Erziehungsauftrages. Eine divergente Zielrichtung könnte Anspannungen zwischen beiden Berufsgruppen beinhalten.

2. Möglichkeit: Es könnte eine zeitlich versetzte Studie mit Erziehern*innen und/ oder Lehrkräften durchgeführt werden. In einem ersten Schritt könnten die Berufsgruppen umfangreich befragt werden, als wie wichtig sie die Kooperation mit der jeweils anderen Berufsgruppe empfinden. Ein zweiter Schritt könnte eine Art Fortbildung sein, in der die Berufsgruppen über die Potenziale der Transitionskooperation aufgeklärt werden. In einem letzten Schritt würde die eingangs durchgeführte Befragung erneut durchgeführt werden. Auf diese Weise könnte untersucht werden, inwieweit die Berufsgruppen in ihren Meinungen zur Kooperation stabil sind und welche Wirkungen Transparenz und Aufklärung in diesem Fall haben. Gerade in Bezug auf die gegenseitige Wertschätzung und das gemeinsame Erreichen von Zielen wäre dies eine Chance, um eine Verbesserung der Transition zu untersuchen. Dabei können auch Selbstwirksamkeitskonzepte einbezogen werden.

3. Möglichkeit: Die Stelle eines* Kooperationsbeauftragten ist noch nicht eindeutig definiert und erforscht. Zwar gibt es vom Bund finanzierte Stellen, die übergangsweise geschaffen werden und die Kooperation erleichtern sollen, aber sie sind noch nicht fest in der Praxis jeder Kita integriert. In dieser Studie wurden sie als besonders wichtiges Qualitätsmerkmal angesehen und als solches ist eine Untersuchung sicherlich gewinnbringend. So könnte bspw. untersucht werden, ob der Übergang mit festen Kooperationspartnern*innen an einer und/ oder beiden Institution(en) effektiver gestaltet wird als ohne diese Stelle. Ebenso interessant wäre es, zu erforschen, worin genau sich die Art und Form der Kooperation in diesem Zusammenhang unterscheiden. Dafür könnten diese Personen in ihrem Berufsalltag begleitet werden.

4. Möglichkeit: Sowohl im aktuellen Forschungsstand als auch in der Literatur konnten bisher keine Hinweise auf die Gegenüberstellung von Institutionen auf dem Land und in der Stadt ausgemacht werden. In dieser Studie wurde der Versuch, sich an diese ‚Forschungslücke‘ zu wagen, getätigt, dennoch konnten die Unterthesen bzgl. dieser Gegenüberstellung lediglich falsifiziert werden (U1a, U2b, U3a in Tab. 20). Es kristallisierte sich jedoch im Erkenntnisgewinn (Tab. 20) bspw. eine höhere Anzahl von Elterngesprächen nach dem Übergang in Kitas in der Stadt im Vergleich zu Kitas auf dem Land heraus. Vor diesem Hintergrund könnten

vertiefende Studien eine wichtige Ergänzung innerhalb der Forschung und Literatur darstellen. Es können auch weitere institutionelle oder auch personenbezogene Rahmenbedingungen, wie die Trägerschaften, pädagogischen Erziehungsstile und/ oder die Heterogenität der Gruppen, als andere Schwerpunkte erforscht werden.

Es gibt weitere Möglichkeiten der Anschlussforschung, die lohnenswert sind. Diese vier Möglichkeiten sind jedoch stellvertretend für das Potenzial der vertiefenden Forschung aus institutioneller Sicht und ermöglichen in allen Fällen einen weitreichenderen Gewinn für die Praxis.

6.3 Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses (Jantzen)

Schlussendlich können Entwicklungsprozesse auf mehreren Ebenen identifiziert werden: Auf

- inhaltlicher Ebene hinsichtlich der intensiven Literaturrecherche,
- auf der Ebene des Forschens,
- auf der Ebene der Datenauswertung und
- auf der Ebene eines gemeinsamen Schreibprozesses.

Ersteres brachte einen vielschichtigen Erkenntnisgewinn mit sich, der für das spätere Berufsleben relevant ist. Die Literaturrecherche ging dabei über die Intensität einer Hausarbeit hinaus und konnte in gemeinsamen (Verständnis-) Diskussionen neuer fachlicher Inhalte vertieft werden. Besonders ist dabei die Kenntnis um die Wichtigkeit dieses Themas für die Praxis gewachsen. Auch wenn im Rahmen dieser Master-Arbeit die Sichtweise der Erzieher*innen in den Blick genommen wurde, so ist diese Perspektivübernahme auch für die Autorinnen zwecks späterer Berufsausübung besonders wertvoll.

Der zweite Spiegelstrich meint die Weiterentwicklung auch in der Rolle der Forschenden sowohl auf dem qualitativen als auch auf dem quantitativen Gebiet. Beide Forschungsprozesse wurden eigenständig und auf Grundlage der Literaturrecherche entwickelt sowie mit Experten*innen diskutiert und verbessert. Besonders die neue Erfahrung, dass die Forschungsprozesse aufeinander aufbauen und ineinandergreifen, war dabei bemerkenswert; denn auf diese Weise konnten durch die Interviews der befragten Experten*innen die Schwerpunkte in der quantitativen Forschung realitätsnäher gesetzt werden. Auch aus den Schwierigkeiten, wie bspw. einer fehlenden Skalenreliabilität, können Schlüsse für eine zukünftige Verbesserung bzw. einen Umgang damit gezogen werden.

Bzgl. des dritten Spiegelstriches ist der Umgang mit dem Programm SPSS zu nennen, dessen Nutzung den Forschenden bereits aus einer vorherigen Studie hinsichtlich des Projektbandes bekannt war, jedoch in dieser Arbeit neue Herausforderungen mit sich brachte. Gerade in diesem Bereich taten sich häufiger Hürden auf, die es gemeinschaftlich zu bewältigen galt. Be-

sonders Rücksprachen mit Dozenten*innen oder das Nachschlagen in der Fachliteratur konnten dazu beitragen, dass die Datenauswertung gelingen konnte. Darüber hinaus bot die 5-Punkte-Liste ein adäquates Ziel, auf das sich während des Bearbeitungsprozesses zugespitzt wurde. Besonders hilfreich schien diese Konkretisierung aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Themas. Auch als Art ‚Zwischenreflexion‘ wurde in ähnlicher Weise in Kapitel 2.7 verfahren, indem wesentliche Chancen der Übergangskooperation aufgelistet wurden. Zuletzt ist auch das Schreiben innerhalb eines Schreibteams als Entwicklung zu reflektieren. Die Autorinnen haben bereits im Projektband gemeinsam geforscht und einen Projektbericht verfasst, wodurch sie auf die Vorzüge des gemeinsamen Schreibens sowie die Möglichkeit einer gemeinsamen Master-Arbeit aufmerksam wurden. Die Intensität des gemeinsamen Arbeitens ist in diesem Kontext jedoch eine andere gewesen. Rückblickend wird der gemeinsame Schreibprozess jedoch durchweg als gewinnbringend empfunden, da harmonische und gemeinsame Diskussionen, das gegenseitige Überarbeiten von Texten, aber auch verschiedene Perspektiven auf die Thematik, die Qualität einer Arbeit erhöhen können.

Es kann abrundend festgehalten werden, dass der ‚goldene Schlüssel der Ko-Konstruktion‘ nicht allein den Inhalt dieser Arbeit symbolisch repräsentiert, sondern auch als Symbol für den Schreibprozess gesehen werden kann – denn ein ko-konstruktives Zusammenarbeiten als Team ist auch der Schlüssel eines Schreibprozesses, der beide Seiten fordert und bereichert, sodass ein maximaler Erkenntnisgewinn erzielt werden kann.

VI Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Ausschnitte aus einer beispielhaften Kita-Konzeption	I
Anhang 2: Transkripte der Interviews	IV
2.1 Interview 1	IV
2.2 Interview 2	XI
2.3 Interview 3	XV
2.4 Interview 4	XXVI
2.5 Interview 5	XXXIX
Anhang 3: Leitfaden-Fragebogen zum qualitativen Studienteil.....	XLVIII
Anhang 4: Unterthesen	L
Anhang 5: Quantitativer Fragebogen	LIV
Anhang 6: Vercodung der Fragen und Items mit den Antwortmöglichkeiten	LXIII
Anhang 7: Methoden-Koffer zur Übergangskooperation	LXV
Anhang 8: Kooperationsbeispiele zwischen Kitas und Grundschulen.....	LXVI
8.1 Kooperationsbeispiel 1: ‚Übergangskonferenz‘	LXVI
8.2 Kooperationsbeispiel 2: ‚Projekt Brückenjahr‘ (Niedersachsen)	LXVII

Anhang 1: Ausschnitte aus einer beispielhaften Kita-Konzeption

Konzept zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Der Wechsel in die Schule ist ein Übergang in ein für die Kinder noch unbekanntes System. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Kinder auf das für sie neue System angemessen vorbereitet werden. In dieser Übergangsphase lösen sich die Kinder von bisher Bekanntem und bereiten sich auf das Zukünftige vor. Damit die Kinder mit den schulischen Anforderungen zurecht kommen, ist im Vorfeld eine Beteiligung aller Akteure von enormer Bedeutung. Es geht darum, einen Übergang zu gestalten, der Begegnungen aller Beteiligten miteinschließt: Kindergartenkinder, Schulkinder, Eltern und andere Familienangehörige, Erzieherinnen und Lehrkräfte. Dieser Übergangsbereich beschreibt dabei nicht ein schmales Zeitfenster, das erst kurz vor der Einschulung geöffnet und anschließend zügig wieder zu schließen wäre. Vielmehr ist dieser Übergangsbereich ganzjährig geöffnet und bietet sowohl den zukünftigen Schulkindern als auch der bestehenden Schülerschaft, sowie Erzieherinnen und Lehrkräften, verschiedenste Gelegenheiten der Begegnung miteinander. Für einen positiven Einstieg in die Schule ist eine gute Basis des Lernwollens, der Neugierde und Freude für die Kinder wichtig.

2. Zielsetzungen

- den Kindern den Übergang in die Schule erleichtern
- die Räumlichkeiten der Grundschule kennen lernen
- Neugierde und Freude auf die Schule wecken
- Ängste abbauen
- Kontakte zu einzelnen Lehrkräften knüpfen
- Klassenlehrer/in kennen lernen
- Kontakte/Beziehungen zu den künftigen Mitschülern aufbauen bzw. vertiefen
- Regelmäßiger Kontakt / Austausch zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften aller beteiligten Einrichtungen
- Beteiligung der Eltern am Übergang ihrer Kinder

Im Wochenplan der Schule ist Dienstag von 8.00 Uhr bis 9.30 Uhr Unterricht für die zukünftigen Schulkinder eingeplant. Dieser findet meist im Mehrzweckraum der Schule statt. Alternativ auch in der Sporthalle oder an außerschulischen Lernorten wie dem Wald etc. Personell stellen die beteiligten Einrichtungen jeweils mindestens eine Erzieherin und eine Lehrkraft zur Verfügung. Der Unterricht für die im kommenden Schuljahr schulpflichtigen Kinder umfasst Aspekte von Beobachtung, Diagnostik und Förderung immer im Hinblick auf die oben beschriebenen Zielsetzungen.

3. Kooperationskalender

Monat	Baustein	Ort	verantwortlich
August	Erstes Treffen der Koordinatoren (Erzieherinnen und Lehrkraft)	Besprechungsraum GS [REDACTED]	Erzieherinnen und Lehrkraft
August	Einschulungstheater für die neuen Brückenjahrkinder aufführen	Forum GS [REDACTED]	Erzieherinnen und Lehrkraft
August	Gemeinsame Sportstunde aller zukünftigen Schulkinder (Bewegungsstationen)	Sporthalle [REDACTED]	Erzieherinnen und Lehrkraft
September	Elterninformationszettel		Erzieherinnen
September / Oktober	Kennen lernen der Räumlichkeiten der GS [REDACTED]	Mehrzweckraum der GS [REDACTED]	Erzieherinnen und Lehrkraft

Monat	Baustein	Ort	verantwortlich
November	Hospitationstermine für die Erzieherinnen in den ersten Klassen	Klassenräume der 1. Klassen	Erzieherinnen und Lehrkräfte Klasse 1
November	Unterricht im Mehrzweckraum	Mehrzweckraum (GS [REDACTED])	Erzieherinnen und Lehrkraft
Dezember	Besuch von Generalproben der Weihnachtsstücke der Schulkinder durch die zukünftigen Schulkinder	GS [REDACTED]	Erzieherinnen und Lehrkraft
Dezember	Basteln, Backen, Spielen, Lernen in der Vorweihnachtszeit	Mehrzweckraum (GS [REDACTED])	Erzieherinnen und Lehrkraft
Januar	Vorschulstationen „Konstantin“ in Zusammenarbeit mit den dritten Klassen	Sporthalle [REDACTED]	Erzieherinnen und Lehrkraft
Februar bis März	Unterricht im Mehrzweckraum; Vorlesestunden mit Klasse 3;	Mehrzweckraum der GS [REDACTED]	Erzieherinnen und Lehrkraft

Monat	Baustein	Ort	verantwortlich
April	Durchführung des Beobachtungsverfahrens „Mit der Hexe Mirola durch den Zauberwald“	Mehrzweckraum (GS [REDACTED])	Erzieherinnen und Lehrkräfte (evtl. zukünftige Klassenlehrer)
April	Hospitationstermine für Lehrkräfte im Kindergarten	Kindergärten	Erzieherinnen und Lehrkräfte
Mai	Klasseneinteilung der neuen ersten Klassen	Besprechungsraum GS [REDACTED]	Schulleitung, Erzieherinnen, Lehrkraft
Juni/Juli	Schnuppertag der zukünftigen Erstklässler	Klassenräume	Erzieherinnen und zukünftige Klassenlehrer
Juni/ Juli	Abschlusspicknick im Wald	Wald	Erzieherinnen und Lehrkraft

Anhang 2: Transkripte der Interviews

Legende:

(...) → längere (Denk-) Pause

/ → Satzabbruch

[XXX] → Name wurde anonymisiert

Versalien → besondere Betonungen

[...] → Satz nicht beendet, Sprecherwechsel

(*kursiv*) → bedeutende Zusätze, z.B. nonverbale Kommunikation

// → Überlappung

2.1 Interview 1

Interviewte Person und Besonderheit:

Eine Erzieherin aus einer Kita mit intensivem Kooperationskontakt zu einer Grundschule und sporadischem Kontakt zu einer weiteren Grundschule.

Form der Interviewdurchführung:

Videotelefonat (Skype)

Gesprächspartnerinnen:

Speaker 1 = Interviewerin/ Studentin

Speaker 2 = Erzieherin

Transkription des Interviews:

Speaker 1 00:00:01

Ich beginne jetzt mit der Aufnahme des Interviews.

Speaker 2 00:00:04

Wenn alles bereit ist, kann es losgehen.

Speaker 1 00:00:09

Die erste Frage zum allgemeinen Teil: Gibt es in der Konzeption deiner Kita Vorgaben, die eine Kooperation zu einer oder mehreren Grundschulen vorschreiben?

Speaker 2 00:00:16

Ja, gibt es. Die Kooperation zwischen unserer Kita und der Grundschule nebenan. Die meisten Kinder gehen dahin.

Speaker 1 00:00:24

Wie wichtig ist die Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen in Bezug auf den Übergang der angehenden Schulkinder? Erstmal für die betreffenden Kinder.

Speaker 2 00:00:39

Ja, für die Kinder selber SEHR wichtig. Da, wie du schon gesagt hast, ein neuer Übergang etwas Neues für die Kinder ist. Und wir den Kindern das so gut es geht und transparent mit auf den Weg geben wollen.

Speaker 1 00:00:56

Wie wichtig ist es für die betreffenden Familien und die Erziehungsberechtigten?

Speaker 2 00:01:02

Genau das gleiche, weil für die meisten, oder einige, ist es auch das erste Mal, dass die Kinder in die Schule kommen, wenn sie nicht gerade ältere Geschwister haben. (...) Und dass sie da ebenfalls Sicherheit und Stabilität von Seiten der Kindergärten und der Schulen bekommen können.

Speaker 1 00:01:22

Wie wichtig ist die Kooperation für die Erzieher*innen?

Speaker 2 00:01:30

Auch sehr wichtig (*lacht*), weil wir natürlich die Kindergartenkinder, die teilweise fünf Jahre bei uns waren (...) guten Gewissens und gut begleitet in die Schule entlassen möchten, ohne einen ad hoc Abschluss, wie: Du bist jetzt alt genug, du gehst in die Schule, wir sehen uns nie wieder. Eher, dass wir einfach wissen, wo sie hinkommen, beziehungsweise dementsprechend mit den Schulen in Kontakt sind. Wir müssen auch ein gutes Gefühl dabei haben können.

Speaker 1 00:02:05

Wie wichtig schätzt du es für die betreffenden Lehrkräfte ein?

Speaker 2 00:02:12

Ich glaube, dass es da natürlich auch sehr wichtig ist, dass sie auch wissen, durch gewisse Vorgespräche oder so, was auf sie zukommt. Bei manchen Schülern oder angehenden Schülern stellt man sich ja die Fragen: Wer kommt da eigentlich? Wer kommt auf mich zu? Was braucht das Kind eventuell oder was braucht es nicht? Je nachdem / (...) Dass einfach die Transparenz und die Kommunikation immer gut vorhanden sein sollte.

Speaker 1 00:02:43

Wie oft tritt die Kita mit den Grundschulen in Kontakt?

Speaker 2 00:02:53

Einmal jährlich mindestens. Ab und zu, je nachdem wie viel Abgänger man hat auch öfter.

Speaker 1 00:03:01

Wer nimmt den Kontakt auf?

Speaker 2 00:03:05

Die Gruppenleitung.

Speaker 1 00:03:07

Also von Seiten der Kita dann, o.k. Wer tritt zwecks Übergangs von der Kita in die Grundschule als Vertreter der beiden Institutionen in Kontakt?

Speaker 2 00:03:23

Ja, auch überwiegend die Gruppenleitung, wobei es bei uns keine Gruppenleitung gibt. Aber meistens ist es die erfahrenste Erzieherin oder die Erzieherin, die die Kinder am längsten begleitet.

Speaker 1 00:03:38

Und von der Schule aus ist es dann die angehende Erstklassenlehrkraft?

Speaker 2 00:03:42

Ja, genau.

Speaker 1 00:03:45

Also nicht die Schulleitung?

Speaker 2 00:03:47

Nein.

Speaker 1 00:03:49

O.k. Dann die nächste Frage: Wo findet die Kommunikation zwischen den Vertretern der Kindertagesstätte und der Grundschule statt?

Speaker 2 00:04:00

Also meistens tatsächlich im Kindergarten. Da kommen die Lehrkräfte mindestens einmal vorbei und schauen auch gerne mal ein bisschen zu.

Speaker 1 00:04:19

Also geht die Lehrkraft auch in die Gruppen und spricht mit dem Kind oder beobachtet es schonmal?

Speaker 2 00:04:25

Das Kind selber nicht, sondern eher die Gruppe an sich. Zum Beispiel im Garten oder der Freispielphase oder so. Aber die gehen jetzt nicht mit dem Ziel, Kind XY oder so allein zu beobachten, zu uns, sondern die Lehrer schauen sich einfach das Gesamtbild an.

Speaker 1 00:04:39

Wie läuft die Kommunikation meistens ab? Gibt es einen festen Ablauf des Gesprächs?

Speaker 2 00:04:54

(äußert Verständnisschwierigkeiten aufgrund schlechten Internetempfangs)

Es ist immer ein freies Gespräch. Manchmal gibt es auch angehende Schüler, bei denen man halt einfach ein bisschen mehr Redebedarf hat und bei anderen ist es wiederum o.k. Das ist ganz individuell.

Speaker 1 00:05:14

Bei welchen Kindern gibt es mehr Redebedarf?

Speaker 2 00:05:18

Bei den Kindern, bei denen man vielleicht denkt, dass es einen gewissen Förderbedarf hat und mehr Unterstützung braucht oder eine Schulbegleitung oder im Sozialverhalten des Kindes vielleicht noch ein bisschen Schwierigkeiten sind.

Speaker 1 00:05:35

Dann kommen wir jetzt zum zweiten Punkt des Fragebogens, in dem es um die Gesprächsvorbereitung geht. Setzt du dir vor dem Kooperationsgespräch eigene Ziele?

Speaker 2 00:05:51

Um ehrlich zu sein, nein. Wir gehen da immer ganz unvoreingenommen rein und sind in der Regel eigentlich die ganze Zeit im Austausch.

Speaker 1 00:06:03

Dann zur nächsten Frage, zu den Voraussetzungen: Wie würdest du die Offenheit deiner Kooperationspartner einschätzen?

Speaker 2 00:06:15

Sehr offen, also die Lehrer sind da sehr wohlwollend und möchten gerne unsere Meinung und unsere Erfahrungen mit den angehenden Schülern wissen. Sie sind sehr dankbar für unsere Informationen über die Entwicklung und die Eigenschaften von Kindern zum Beispiel.

Speaker 1 00:06:32

Es ist also ein Gespräch auf Augenhöhe?

Speaker 2 00:06:34

Definitiv.

Speaker 1 00:06:35

Wie offen bist du selbst gegenüber der Kooperation eingestellt?

(äußert Verständnisschwierigkeiten aufgrund schlechten Internetempfangs)

Speaker 2 00:06:44

Sehr offen. Das hilft ja allen.

Speaker 1 00:06:57

Welchen Nutzen ziehst du aus den Kooperationsgesprächen zur Transition?

Speaker 2 00:07:04

(äußert Verständnisschwierigkeiten aufgrund schlechten Internetempfangs)

Speaker 2 00:07:25

Welchen Nutzen ich daraus ziehe? Wie ich anfangs schon sagte, eine große Transparenz gegenüber allen Beteiligten, also zwischen Lehrer, Erzieher und den Eltern (*gestikuliert ein Dreieck mit beiden Händen*). Wie ein Dreieck und in der Mitte steht das Kind. Am Ende hilft das allen, wenn das Gespräch einen guten Abschluss im Kindergarten bildet und im Abschluss ein Sprungbrett für einen neuen Abschnitt entsteht. Also für das Kind.

Speaker 1 00:07:48

Also quasi ein Gespräch zum Abschluss der Kindergartenzeit.

Speaker 2 00:07:59

Genau. Dass man vor allem das Kind, das ja im Mittelpunkt ist, ohne irgendwelche Sorgen oder Zweifel oder Ängste oder wie auch immer, schön in die Schule starten lassen kann. (...) Dass sich besonders das Kind darauf freuen kann. Da ist ein neuer Abschnitt, ein ungewohnter Abschnitt, den die Kinder noch nicht kennen. Sie sollen sich einfach freuen können, ohne gleich irgendwelche Erfolgsängste oder sonst was haben zu müssen oder gleich schon Druck zu fühlen.

Speaker 1 00:08:30

Welche Aufgaben schreibst du dem Kooperationspartner, also der Lehrkraft, zu?

Speaker 2 00:08:36

(äußert Verständigungsschwierigkeiten aufgrund schlechten Internetempfangs)

Speaker 2 00:09:21

Ja, dass sie die Kinder wohl behütet empfangen können und ebenso wohl behütet weiter in die Schule nehmen können. Auch, dass sie sich unsere Äußerungen zu Herzen nehmen, wenn die über die Kinder schon manche Sachen wissen, die wir vorab schon besprochen haben, wie zum Beispiel: Kind XY ist immer sehr schüchtern oder braucht ganz viel Zuwendung oder irgendwas dergleichen. Dass sie dementsprechend darauf reagieren können und ich hoffe, dass sie dann mit dem Kind zusammen einen Weg finden können. Es hilft sicher dann, wenn die Lehrer einfach schon etwas darauf vorbereitet sind. Wer kommt da und so weiter und so fort. Und das wünsche ich mir von den Lehrern auch, dass sie die Kinder dann so empfangen können, wie wir sie auch entlassen haben.

Speaker 1 00:10:11

Dann kommen wir zum dritten Bereich und zu der Durchführung des Übergangsgespräches: In welcher Weise finden die Gespräche üblicherweise statt? Ist dies eher ein Austausch von Informationen oder ein gemeinsames inhaltliches Erarbeiten?

Speaker 2 00:10:31

Nein, das ist immer nur Informationsaustausch. Inhaltlich arbeiten wir nie etwas mit den Lehrern aus. Aber es gibt manchmal auch Elternabende, wo wir in die Grundschule eingeladen werden und umgekehrt. Also Elternabende in unserem Kindergarten, wo die Lehrer auch sehr gerne schon vorab kommen und erzählen können. Die gibt es jedes Jahr.

Speaker 1 00:10:57

Welche Themen werden dabei besonders besprochen?

In Bezug auf den Übergang, also welche Kernthemen gibt es, die eigentlich immer auftreten?

Speaker 2 00:11:16

Die erste Frage seitens der Lehrer ist tatsächlich meistens, ob irgendwie eine Lernschwäche vorhanden ist bei manchen Kindern oder eben nicht. Und ja, ganz pragmatisch, ob man für manche Schüler dann auch eine Schulbegleitung braucht oder nicht. Da legen die oft großen Wert auf unsere Meinung und unsere Einschätzungen.

Speaker 1 00:11:30

Wodurch wird den angehenden Schulkindern bereits im Kindergarten eine mögliche Angst vor dem Übergang in die Schule genommen?

Speaker 2 00:11:41

Durch Gespräche, durch Gespräche.

Speaker 1 00:11:48

Ihr sprecht also mit den Kindern darüber?

Speaker 2 00:11:54

Tatsächlich hatte ich das noch nie. Eine Situation, dass mal ein Kind unglaublich viel Angst hatte. (...) Ich hatte schon Kinder, die gesagt haben, dass sie keine Lust auf Schule haben und dann macht man denen die Schule natürlich schmackhaft. Aber besondere Ängste habe ich jetzt noch nicht mitbekommen.

Speaker 1 00:12:19

Besucht ihr mit den Kindern die Schule, um ihnen mögliche Ängste vor dem Ort zu nehmen?

Speaker 2 00:12:27

Wir Erzieher nicht, aber die Eltern gehen auf jeden Fall zu Informationsveranstaltungen mit den Kindern.

Speaker 1 00:12:36

Was trägt vorrangig Ihre Institution zum harmonischen Übergang der angehenden Schulkinder bei? Welche erzieherischen Maßnahmen werden besonders genutzt? Also gibt es beispielsweise Vorschulangebote oder werden sie von euch besonders vorbereitet?

Speaker 2 00:12:57

Nein, da das ja in unserer Pädagogik nicht verankert ist, die Kinder intellektuell zu früh zu fördern, tun wir es einfach nicht. Aber wir machen durchaus Vorschulprojekte, aber keine intellektuellen mathematischen Geschichten, sondern wir machen nur kleine Vorschulprojekte, in denen die Boote bauen oder sowas. Das dürfen dann wirklich NUR die Vorschulkinder machen. Ja, so kleine Experimente oder sowas machen wir schon.

Speaker 1 00:13:28

Dann kommen wir zum vierten Teil, der Gesprächsnachbereitung: Welche positiven Erfahrungen kannst du im Allgemeinen aus der Kommunikation mit den Grundschulen herausziehen?

Speaker 2 00:13:42

Die positiven Erfahrungen sind auf jeden Fall, dass man jedes Jahr aufs Neue merkt, durch den guten Austausch, den wir haben, dass die Schüler, die wir entlassen, oft wunderbar in die Schule einsteigen. (...) Wir haben auch schonmal die Situationen gehabt, erst letztes Jahr, da hat eine Familie sich gegen die Schule entschieden, zu der wir geraten haben. Aus ganz pragmatischen Gründen, weil sie etwas weit weg war. Sie haben es ein Jahr später gemerkt: O.k., das war doch richtig, was die Erzieher da damals gesagt haben und sind jetzt doch auf die Schule gewechselt. Die Schule hat auch gesagt, dass sie eigentlich keinen Platz haben. Wir haben dann nochmal mit denen geredet. Die Schule ist dann auch auf unsere Bitte eingegangen. Es ist schön zu merken, dass auf unsere Meinung und unser Wort gehört wird und ein großes Vertrauen sowohl von uns in die Lehrer als auch von den Lehrern in uns besteht. Ja, das ist die positive Erfahrung, dass die Schüler dann dementsprechend gut den Weg beschreiten können.

Speaker 1 00:14:57

Gibt es denn auch negative Erfahrungen?

Speaker 2 00:15:03

Habe ich persönlich noch nicht gehört.

Speaker 1 00:15:07

Dann kommen wir zum letzten Punkt, zu den Wünschen und Ideen. Was könnte an der Kommunikation konkret verbessert werden?

Speaker 2 00:15:19

Jetzt allgemein oder auf uns bezogen?

Speaker 1 00:15:22

Allgemein, welche Ideen du hast. Vielleicht etwas, das du auch bei euch umsetzen könntest?

Speaker 2 00:15:30

Ja, definitiv die Elternabende. Dass die Lehrer immer zu einem Elternabend mindestens einmal im Jahr zusammenkommen. Und umgekehrt. Können wir ja auch häufiger mal machen. Das ist tatsächlich bisher noch nicht so oft passiert, dass wir in die Schule gegangen sind. Einladungen sind durchaus schon mal gekommen. (...) Ich habe die Frage wieder vergessen, ich bin ein bisschen abgeschweift.

Speaker 1 00:16:02

Wie die Kommunikation verbessert werden kann.

Speaker 2 00:16:04

Ach ja, genau. Eigentlich läuft es hier schon ganz gut. Allgemein, dass man einfach wirklich mehr in den Austausch kommt und sich die Zeit einfach nimmt, zum Beispiel eben bei Elternabenden. Ich glaube, das kriegt jeder hin, vielleicht einmal im Jahr im Kindergarten zum Elternabend zu gehen und ein bisschen die Fragen und Sorgen und Nöte zu besprechen.

Speaker 1 00:16:36

Dann noch ein abschließender Satz, den du bitte beendest: Zur Erhöhung des Kooperationserfolgs möchte ich Lehrkräften mit auf den Weg geben, dass (...)

Speaker 2 00:16:53

(...) die Meinung der Erzieher Gewicht hat und wichtig ist und der Einblick eines Erziehers den Lehrern helfen kann.

Speaker 1 00:17:09

Das war es. Vielen Dank.

2.2 Interview 2

Interviewte Person und Besonderheit:

Eine Erzieherin, die keinen Kontakt zu den umliegenden Grundschulen hat. Die Erzieherin ist für das Vorschulprogramm der Kinder in ihrer Kita verantwortlich.

Form der Interviewdurchführung:

Persönlich-mündliche Befragung (privater Wohnraum)

Gesprächspartnerinnen:

Speaker 1 = Interviewerin/ Studentin

Speaker 2 = Erzieherin

Transkription des Interviews:

Speaker 1 00:00:00

So, erst die Fragen zum allgemeinen Teil, die rechtlichen Vorgaben: Gibt es in der Konzeption Ihrer Kita Vorgaben, die eine Kooperation zu einer oder mehreren Grundschulen vorschreiben?

Speaker 2 00:00:13

Nein, die gibt es nicht, da sie nicht besteht.

Speaker 1 00:00:18

Die zweite Frage: Warum ist die Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen in Bezug auf den Übergang der angehenden Schulkinder wichtig?

Speaker 2 00:00:30

Der Übergang ist einfach wichtig für die Kinder, um einfach mal zu sehen: Wo ist die Schule? Wie sieht die Schule aus? Und auch sich darauf seelisch einzustellen, dass sie bald nicht mehr in den Kindergarten gehen, sondern in die Schule.

Speaker 1 00:00:47

Dann die dritte Frage: Wie oft tritt die Kita / (...) Ne, die Frage lassen wir ja weg. Dann zum zweiten Teil, zur Gesprächsvorbereitung und den Voraussetzungen. Wie würden Sie die Offenheit Ihrer Kooperationspartner einschätzen?

Speaker 2 00:01:09

Also bei uns war das der Fall, dass die Schule nicht sehr offen war als wir als Kindergarten dort angerufen haben. Dementsprechend würde ich sagen, dass sie quasi gar nicht vorhanden war.

Speaker 1 00:01:24

Wie offen sind Sie selbst gegenüber der Kooperation eingestellt?

Speaker 2 00:01:28

Also wir waren sehr offen gegenüber der Kooperationsschule, weil wir ja gerne diese Kooperation haben wollen.

Speaker 1 00:01:37

Wieso?

Speaker 2 00:01:39

Wieso wir offen waren oder wieso wir sie haben wollen?

Speaker 1 00:01:41

Ne, wieso ihr sie haben wollt.

Speaker 2 00:01:44

Weil sie sowohl für uns als auch für die Kinder nur zum Vorteil werden kann, indem wir kommunizieren und den Verlauf besprechen könnten, wie man den Übergang gestalten kann.

Speaker 1 00:01:57

Welchen Nutzen ziehen Sie aus den Kooperationsgesprächen zur Übergangsgestaltung für sich selbst und für das Kind? Oder für die Kinder viel mehr.

Speaker 2 00:02:06

Also dadurch, dass es ja keine Kooperationsgespräche gab, können wir daraus keinen Nutzen ziehen, aber im Endeffekt gibt es den Nutzen, besser Hand in Hand arbeiten zu können.

Speaker 1 00:02:23

Welche Aufgaben schreiben Sie Ihrem Kooperationspartner oder Ihrer Kooperationspartnerin in der Übergangsgestaltung zu?

Speaker 2 00:02:30

Also wir hätten gerne, dass die Kooperationspartner genauso sich beteiligen wie wir als Kooperationskindergarten im Prinzip und wir im Voraus, also im Vorhinein, es besprechen, wie die Kooperation ablaufen soll.

Speaker 1 00:02:55

O.k. Dann zum dritten Teil, der Gesprächsdurchführung. Die Frage lassen wir weg. Die lassen wir auch weg. Wodurch werden den angehenden Schulkindern bereits im Kindergarten mögliche Ängste vor dem Übergang in die Schule genommen?

Speaker 2 00:03:11

Die möglichen Ängste werden genommen, indem wir bei den Wackelzähnen, was unser Vorschulprogramm ist, das Ganze mehr auf Spiel und Spaß beziehen und mehr auf den Zusammenhalt der Kinder fokussieren als auf die Bereiche, die in der Schule dann kommen, wie still Sitzenbleiben oder lernen zu schreiben, lernen zu lesen und so weiter.

Speaker 1 00:03:43

Was trägt vorrangig Ihre Institution zum harmonischen Übergang der angehenden Schulkinder bei? Gibt es besondere Angebote für die angehenden Schulkinder?

Speaker 2 00:03:53

Also bei uns gibt es die Wackelzähne. Die Wackelzähne sind die Vorschulkinder und die treffen sich einmal in der Woche – solange es möglich ist aufgrund von Corona oder aufgrund von Personalmangel. Und dort werden die Kindergruppen übergreifend verschiedene Projekte machen, die sie sich aber auch selber aussuchen.

Speaker 1 00:04:19

Welche erzieherischen Maßnahmen werden besonders genutzt?

Speaker 2 00:04:25

Also prinzipiell haben wir keine richtigen erzieherischen Maßnahmen. Die Kinder, wie schon gesagt, suchen sich die Inhalte der Wackelzähne weitestgehend selber aus. Wir gucken natürlich, welche Sachen man miteinbringen kann und wie man sie einbringen kann, auch in Bezug auf die Schule und auf Konzentration vielleicht. Aber fokussieren tun wir uns eher auf das Gruppengefühl, wie es ist, in einer Gruppe zu arbeiten. Wie ist es, zusammen etwas zu schaffen, anstatt es alleine zu machen und ja.

Speaker 1 00:05:03

Dann kommen wir zum vierten Punkt, der Gesprächsnachbereitung: Welche positiven Erfahrungen können Sie im Allgemeinen aus der Kommunikation mit den Grundschulen herausziehen? Das ist jetzt hypothetisch gedacht.

Speaker 2 00:05:16

Also positiv kann absolut sein, dass wir den Kindern auch besser vermitteln können, wie es in der Schule ist und was sie dort lernen. Gerade am Anfang in der Schule und genau / Ich muss überlegen. (...) Ja, und vor allem auch, dass nicht nur wir den Kindern das vermitteln können, sondern die Lehrer uns vielleicht auch und auch die Lehrer VON UNS viel lernen können, was quasi gerade aktuell ist bei den Kindern und was auch aktuell in der Schule ist und im Kindergarten, was gemacht wird.

Speaker 1 00:05:58

Dann zu der Gegenfrage: Welche negativen Erfahrungen können Sie im Allgemeinen aus der Kommunikation mit den Grundschulkindern oder den Grundschulen vielmehr herausziehen?

Speaker 2 00:06:10

Negativ könnte sein, dass die Kooperation zu eng gestaltet wird, es viel zu viel über die Kinder geredet wird oder die Kinder im Einzelnen. Oder einfach, dass nicht wertgeschätzt wird, was wir schon erreicht haben mit den Kindern oder was die Kinder gelernt haben und nur auf das geachtet wird, was sie nicht können.

Speaker 1 00:06:33

Dann zum letzten Punkt, zu den Wünschen und Ideen. Was könnte an der Kommunikation konkret verbessert werden?

Speaker 2 00:06:38

Also bei unserem Fall sollte erstmal generell eine Kommunikation bestehen. Da würde auch erstmal ein Telefontermin oder ein persönlicher Termin reichen.

Speaker 1 00:06:52

Was könnte an der Übergangsgestaltung konkret verbessert werden? Jetzt von eurer Seite aus, weil von der anderen Seite aus könnt ihr ja nicht gehen.

Speaker 2 00:07:03

Ich überlege gerade, was wir dazu gesagt haben. (...) Ich glaube mit den Wegen, dass man / Oder dass man sich nochmal ins Klassenzimmer setzen kann und so was (...) ja, genau. Also, was verbessert werden kann, ist, dass wir vielleicht mit den Kindern nochmal mehr den Weg gehen quasi und die Kinder dadurch auch vielleicht selber Sicherheit bekommen und lernen, wie es ist, einen Weg vielleicht auch alleine zu gehen oder zur Schule zu gehen. Und dass die Kinder die Klassenräume oder die Schule generell von innen mal kennenlernen können.

Speaker 1 00:07:51

Jetzt wäre noch ein Satz zu beenden. Beenden Sie abschließend den Satz: Zur Erhöhung des Kooperationserfolgs möchte ich Lehrkräften mit auf den Weg geben, dass (...)

Speaker 2 00:08:05

(...) jedes Kind individuell ist und nicht jedes Kind spezifische Sachen können muss, um in die Schule zu kommen.

Speaker 1 00:08:15

Alles klar. Möchtest du noch was zu den Wackelzähnen sagen, was du noch nicht gesagt hast?

Speaker 2 00:08:21

Ich glaube nicht. Nein, war auch glaube ich alles.

2.3 Interview 3

Interviewte Personen und Besonderheit:

Die Leitung der Kita und die Kooperationsbeauftragte der Kita pflegen eine intensive Kooperation zu der Grundschule, die sich mit der Kita auf einem Gelände befindet.

Form der Interviewdurchführung:

Persönlich-mündliche Befragung (in der Kita)

Gesprächspartnerinnen:

Speaker 1 = Interviewerin/ Studentin

Speaker 2 = Kita-Leitung

Speaker 3 = Kooperationsbeauftragte der Kita

Transkription des Interviews:

Speaker 1 00:00:12

So, dann starten wir einmal mit dem allgemeinen Teil zu den rechtlichen Vorgaben und Vorschriften: Gibt es in der Konzeption Ihrer Kita Vorgaben, die eine Kooperation zu einer oder mehreren Grundschulen vorschreiben?

Speaker 2 00:00:12

Nein, gibt es nicht.

Speaker 1 00:00:13

O.k. Dann zur Bedeutung und Wichtigkeit. Warum ist denn die Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen in Bezug auf den Übergang der angehenden Schulkinder wichtig? Einmal natürlich für die betreffenden Kinder.

Speaker 3 00:00:32

Ja, für die Kinder ist es besonders wichtig, um in erster Linie Ängste abzubauen, Unsicherheiten abzubauen, um das Selbstwertgefühl zu stärken, um wirklich einen positiven Übergang zu ermöglichen in die Schule. Und ja, das Gebäude schon mal kennenzulernen und mögliche Lehrkräfte schon mal kennenzulernen, um wirklich einen positiven Start in diesen neuen Lebensabschnitt zu ermöglichen.

Speaker 1 00:00:56

Und wie sieht das in Bezug auf die betreffenden Familien aus?

Speaker 3 00:01:01

Mit den Familien sieht es ähnlich aus. Wenn mein Kind vom Kindergarten in die Schule startet, ist es ein neuer Lebensabschnitt für alle, für die ganze Familie. Da stellen sich viele Fragen, viele Unsicherheiten, auf allen Seiten. Und da wir die Familien immer sehr engmaschig mitnehmen und informieren und begleiten, ist es auch für die Familien nicht nur Informationsfluss, sondern Abbau von Unsicherheiten.

Speaker 1 00:01:26

Und warum ist die Zusammenarbeit für euch als Erzieher*innen wichtig?

Speaker 2 00:01:33

Ja, also das ist ein Punkt, den man nicht ganz so einfach beantworten kann, finde ich. Weil letztendlich die Zusammenarbeit ist uns wichtig, damit wir den Kindern einen guten Start

ermöglichen können und ihnen praktisch da die Ängste nehmen können. Ansonsten ist es für uns auch wichtig zu wissen, dass wir zusammen an einem Strang ziehen. Sag ich jetzt mal. Also, dass man, wenn man die Zusammenarbeit entwickelt, auch weiß, was die Schule erwartet oder Ähnliches.

Speaker 1 00:02:03

Und können Sie sich vorstellen, warum es für die betreffenden Lehrkräfte wichtig sein sollte?

Speaker 2 00:02:10

Ich glaube, das zeigt schon, dass die Lehrkräfte da auch immer interessiert dran sind, wer jetzt in die Schule kommt und wie die Kinder, wie es ihnen so geht. Also besonders auch in der Zusammenarbeit mit unserer Kita. Also auf der Leitungsebene, also auch mit dem Rektor oder Rektorin. Weil ich glaube, dass sie schon gerne ein bisschen was über die Kinder erfahren möchten – würden – sollen, um einen guten Start zu haben. Und auch wenn die Kinder sich im Schulgebäude alle schon ein bisschen auskennen, dann ist es einfach so, dass sie ein Stückchen zuhause sich schon vielleicht fühlen und man nicht ganz bei Null anfängt. Es ist für die Lehrkräfte also auch, was wir als Feedback erleben, ganz wichtig, da schonmal so ein bisschen Einblick zu kriegen, welche Kinder bald in ihrem Haus sein werden.

Speaker 1 00:02:52

Dann kommen wir einmal zur Kommunikation an sich: Wie oft treten Sie als Kita denn mit den Grundschulen in Kontakt?

Speaker 2 00:03:03

Also diese Frage ist schwer zu beantworten, weil wir haben jetzt nicht ein regelmäßiges Ablaufprozedere. Es gibt sicherlich vielleicht auch Kitas, die eine Zusammenarbeit mit der Grundschule ganz klar definiert und geregelt haben. Aber für uns (...) / Diese Kommunikationshäufigkeit wird nach Bedarf genutzt. Sag ich jetzt mal. Und wir haben auf jeden Fall, was wichtig ist, immer die Möglichkeit, mit der Grundschule Kontakt aufzunehmen. Das läuft ganz oft über mich und Frau [XXX]. Wir beide als Leitung oder als Rektorin. Aber wenn wir Kontakt haben, dann ist es auch immer sehr positiv und wird auch danach gestaltet, was wir dann brauchen, sag ich jetzt mal. Also, oder, was hättest du jetzt dazu gesagt?

Speaker 3 00:03:53

Ja, es ist schon bedürfnisorientiert nenne ich es jetzt einfach mal bei ihr. Im Austausch stehen natürlich einmal öfter zukünftige Schulkinder oder eventuelle Zurückstellungen. Das gehört ja alles mit dazu. Der spezielle Austausch zum Brückenjahr, kann man sagen, findet regelmäßig zweimal im Jahr statt. Wir haben einmal, wenn das neue Kita-Jahr gestartet ist, dass wir eine Rückmeldung von der Schule bekommen, was uns natürlich alles auch sehr interessiert (...) wie sind die Kinder angekommen. (...) Wir können Fragen stellen zu einzelnen Kindern nochmal und haben dann auch nochmal ein Feedback, was vielleicht in der zukünftigen Zusammenarbeit für den Übergang nochmal wichtig wäre. Und wenn das gemeinsame Brückenjahr beginnt, dann setzen wir uns mit den entsprechenden Lehrkräften zusammen und machen einfach die direkte Planung. Das sind zwei feste Termine, die wir haben sollen.

Speaker 1 00:04:47

Wer nimmt denn den Kontakt auf, wenn dann Bedarf zur Kooperation besteht?

Speaker 3 00:04:52

Also derjenige, der den Bedarf auch gerade sieht.

Speaker 1 00:04:56

Na und welche Institution ist das? So nach Einschätzung, häufiger eher ihr oder eher die Schule, dass sie auf euch zukommen?

Speaker 2 00:05:06

Kann ich gar nicht einschätzen. Also es kommt immer drauf an, welche Situation sich gerade ergibt. Eigentlich ist das recht ausgewogen, also sowohl die Rektorin kommt häufiger auf mich zu als auch ich. Ja, das finde ich jetzt. Nö, da haben wir keine.

Speaker 3 00:05:24

Derjenige, der wirklich gerade den Bedarf [...] //

Speaker 2 00:05:25

// sieht, war auch so. Ich überleg gerade, wir haben ja auch öfter nicht nur die Zusammenarbeit als solches. Es ist ja auch, ob wir die Turnhalle nutzen oder dieses oder jenes. Wir sprechen uns mittlerweile ziemlich gut ab, was jetzt so möglich ist. Und ja.

Speaker 1 00:05:39

O.k. Ich glaube, den Punkt zu den Akteurinnen haben wir größtenteils jetzt auch damit schon beantwortet, dass es sich meistens auf die Leitungen der Institutionen bezieht. O.k., hier zum Ort und Ablauf: Also wo findet denn die Kommunikation statt?

Speaker 2 00:05:58

Also wenn es um die Leitungen geht, dann sowohl bei mir hier im Büro als auch in der Grundschule in dem Büro von der Rektorin. Ansonsten haben wir uns häufig in der Schule getroffen. Wenn es ums Brückenjahr ging im großen Besprechungsraum mit allen, die dazu eingeladen wurden. Wir machen ja auch immer Feedbackgespräche. Nach der Einschulung der Kinder ist es meistens so im Herbst, wenn sie angekommen sind, um uns dann nochmal zu vergewissern, wie die Kleinen angekommen sind. Die kleinen Kinder sind ja dann die Kleinen in der Schule, um einfach zu gucken, was man vielleicht noch mit aufnehmen kann, woran man nochmal arbeiten kann. Eine Zusammenarbeit, welche Dinge gut gelaufen sind, welche nicht ganz so. Das ist immer ein ganz spannendes Gespräch. Da sind auch immer alle dabei, die es betrifft aus den Gruppen jeweils und auch wir. Aber ansonsten gilt es halt immer, je nachdem was jetzt gerade anliegt.

Speaker 1 00:06:55

Und gibt es dann so ein Muster an Gesprächsablauf, was Sie immer wiedererkennen oder ergibt sich das meistens dann aus dem Kontext wie ihr die Gespräche angeht?

Speaker 2 00:07:05

Also es ergibt sich total aus dem Kontext. Gerade wenn es diese bedürfnisorientierten Gespräche sind, dass wir halt wirklich schnell zusammensitzen und Dinge besprechen. Ansonsten bei diesem Feedbackgespräch oder auch bei diesen Brückenjahrgesprächen gibt es schon Muster zu erkennen, weil dann ja der gegenseitige Austausch dann halt wirklich im Vordergrund steht. Und beim Brückenjahr, möchtest du vielleicht? Ja, da habt ihr auch [...] //

Speaker 3 00:07:31

// Ja, also bei den Gesprächen zum Brückenjahr ist ja auch das Ziel klar formuliert, dass wir das eben planen wollen. Und da ist der Ablauf klar, weil wir eben das Jahr dann durchplanen von Anfang bis Ende.

Speaker 1 00:07:45

O.k., dann kommen wir schon zum zweiten Teil der Gesprächsvorbereitung, nämlich die Ziele. Das haben Sie ja eben schon gesagt, dass Sie sich zumindest bei den Brückengesprächen eigene Ziele setzen. Können Sie da mal ein Beispiel vielleicht nennen, was ein Ziel sein könnte?

Speaker 3 00:08:05

Ja, also in der Zusammenarbeit mit der Schule in Bezug aufs Brückenjahr ist das Hauptziel, wie der Name schon sagt, wirklich die Brücke zu schlagen und die Kinder zu stärken. Dass sie eben mit positiven Gefühlen in die Schule gehen und nicht verunsichert. Und das wird also in festen Abläufen immer zum Beispiel damit gestartet, dass die Kinder bei einem der ersten Termine das Schulgebäude kennenlernen mit Frau [XXX], wo eben der Ablauf von der Schule geplant wird. Da dürfen wir in den Unterricht reinschauen. Also das ist eines der wichtigsten Ziele und auch eines der konkreten Beispiele, die wirklich wiederkehrend jedes Jahr stattfinden.

Speaker 1 00:08:45

Und gibt es noch andere Ziele, die Sie sich speziell vor den Gesprächen setzen, die Sie im Gespräch erreichen möchten?

Speaker 2 00:08:55

Kommt ja darauf an, um welches Thema es geht. Na, wenn ich jetzt den Austausch habe bezüglich der zukünftigen Schulkinder und Rückstellungen und ähnliches, ist mir ganz klar, dass mein Ziel darin besteht, dass wir die gleiche Ebene betreten in dem Kommunikationsaustausch, dass wir da nach Lösungen suchen mit der Rektorin und wir in dem Moment halt auch versuchen, Lösungen zu finden. Das ist halt dann auch das Wichtigste. Und ansonsten ist der Austausch wirklich auch von den Zielen geprägt (...) wie jetzt gerade. Dein Anliegen (...) / Ja, in dem schwierigen Beispiel, in den Feedbackgesprächen, fällt mir ein: Es ist natürlich ein Ziel, wenn wir die Rückmeldung von der Schule bekommen, zu sehen, was brauchen die Kinder und was können wir im zukünftigen Schuljahr an Brücken vielleicht noch mit einbauen, was sich jetzt in der Praxis gezeigt hat? Was die Kinder, was denen fehlt oder was auch gut war, dass wir das gemacht haben. Das ist auf jeden Fall immer ein Ziel für uns da rauszufiltern. Was brauchen die Kinder wirklich in der Praxis später in der ersten Klasse? Und was können wir im Vorfeld schon mit aufgreifen statt durch Reflexion im Jahr des Übergangs?

Speaker 1 00:10:05

Dann nochmal zu den Voraussetzungen und Hintergründen: Wie offen würdet ihr denn euren Kooperationspartner einschätzen?

Speaker 2 00:10:16

Ja, ich habe ja (...) / Es ist sehr personenabhängig, die Kooperation. Es ist ja themenabhängig. Die Kooperation / Also ich als Leitung, bin mit der Kooperation mit der Rektorin im Moment sehr zufrieden und glücklich. Was jetzt, sagen wir mal, die jeweilige Situation mit Corona betrifft. Wir können uns da gut absprechen. Wir können natürlich nicht so viele Dinge machen, die wir uns eigentlich vorgenommen haben. Aber wir beide haben eine sehr gute Ebene, miteinander zu sprechen. Es ist halt, was das Brückenjahr betrifft, ein bisschen schwieriger, weil wir da auch immer andere Ansprechpartner haben. Das ist halt der Schule oder der Organisation in der Schule geschuldet, die es auch nicht anders regeln können. Also anders gesteckt werden, weil es keinen Partner gibt, der immer zuständig dafür ist bislang. Bei uns ist es so, dass Frau [XXX] das halt immer macht und demzufolge auch die Ansprechpartnerin ist für alle Probleme. In der Schule ist es so, dass sie halt wirklich immer schauen, wer das machen kann. Und manchmal habe ich das Gefühl, dass es noch so eine Nische ist, die nicht alle Lehrer betreten möchten oder sich dafür einsetzen würden. Obwohl ich denke, die Zukunft mit den jetzigen

Kollegen ist gegeben, dass da noch mehr die Wichtigkeit (...), ihnen auch immer deutlicher wird, diese Zusammenarbeit zu stärken. Das hat sich in den letzten Jahren so auch ein bisschen mehr entwickelt. Es war früher ein Muss. Ein naja, nicht so angenehmes, vielleicht Kindergarten und so. Aber jetzt finde ich, ist es eine Situation geworden, die sich entwickelt. Sag ich jetzt mal (...). Ja. Hast du noch was?

(Speaker 3 schüttelt den Kopf)

Speaker 1 00:12:04

Wie offen sind Sie selbst gegenüber der Kooperation eingestellt?

Speaker 2 00:12:12

Also sagen wir mal so: Wir haben (...) / Die Kooperation beinhaltet ja, dass man gleiche Ziele und Vorstellungen hat. Das ist manchmal nicht gleich, weil wir als Kita andere Entwicklungsziele manchmal sehen und auch andere Bedürfnisse der Kinder als das der Schule. Wir müssen häufig das nochmal auch bei Kooperations- (...) / Also bei Feedbackgesprächen, bei diesen Reflexionsgesprächen, immer nochmal kurz deutlich machen, dass wir nicht immer nur die Vorbereitung auf die Schule als Wichtigkeit erachten, sondern die ganze Persönlichkeit des Kindes. Also wenn es darum geht, dass die Kinder mehr Schwungübungen machen sollen und lockeres Handgelenk und rechts, links oder irgendetwas, sehen wir den Fokus häufig darauf, dass die Kinder emotional gestärkt sind und es unbedingt wollen, um bestimmte Dinge gut übertragen zu können. Und da müssen wir manchmal nochmal so ein bisschen drüber sprechen, dass es in der Schule anders gesehen wird, manchmal als hier. Und demzufolge haben wir halt auch so (...) ja, manchmal auch ein bisschen andere Ansichten, was ich aber völlig normal finde. Wir kommen hier aus sehr unterschiedlichen Kontexten und wir haben ja eine ganz andere Sicht darauf und wir selber möchten gerne (...) / Also wir möchten gerne viel zusammenarbeiten, gut zusammenarbeiten. Wir sind da sehr offen, aber wir haben auch ganz klare Ziele für uns, wo wir auch sagen (...), / Also vielleicht kann ich das einfach nur mal ganz kurz sagen. Wir finden das sehr, sehr schön gleich am Anfang des Kindergartenjahres zu starten mit dem Brückenjahr, das ist abgekoppelt von der Schule. Wir sind dann halt in unseren kleinen Elementen hier und können die Kinder als Gruppe formen, dass sie dieses Miteinander erleben. Das ist halt wirklich in den letzten Jahren so schwierig geworden. Und aus diesen vielen kleinen Ichs eine Gruppe zu formen (...). Nur so geht aber auch Gesellschaft, haben wir auch in unserer Konzeption reingeschrieben. Und das erfordert Zeit und das erfordert auch wirklich viel Engagement unsererseits. Und da ist es so, dass die Kooperation mit der Schule für uns in dem Moment noch nicht so die Rolle spielt, weil im Moment die Kinder sich mit sich selber beschäftigen müssen. Deshalb finden wir das total schön, wenn wir erst für uns hier arbeiten können und dann nach dem Halbjahr in die Schule gehen und die Kooperation wirklich mit der Schule ganz greifbar und ganz nah ist. Und dann ist es so, dass wir da dann auch wieder offen sind, während wir vorher, sage ich jetzt mal, gerne unsere Dinge mit den Kindern entwickeln möchten, unabhängig davon und später dann mit der Schule zusammen Dinge entwickeln. Das ist halt vielleicht so ein bisschen schwierig zu erklären.

Speaker 1 00:14:43

Welchen Nutzen ziehen Sie aus den Kooperationsgesprächen zur Übergangsgestaltung einmal für sich selbst, also ihre Institution, und auch speziell für das Kind?

Speaker 3 00:14:56

Ja, der große Vorteil ist natürlich an einer engen Kooperation oder intensiven Gesprächen, dass wir nicht nur nah bei den alten Kindern sind, die wir abgegeben haben, wo natürlich auch immer etwas Interesse da ist (...). Wie geht's denn? Wie sind sie angekommen? Sondern dass sich daraus natürlich auch die zukünftige Arbeit entwickelt und wir nicht nur emotional bei unseren

Kindern sein können, sondern eben wirklich auch mit Blick auf die Schulvorbereitung, sowohl emotionale Vorbereitung als auch die praktischen Übungen. Das ist für mich, ist das der größte Nutzen, der sich daraus zieht, dass man eben sich seine weitere Arbeit vorbereiten kann, aber eben auch sehr nah ist, eine sehr nahe Reflexion von Lehrern oder Schulleitung bekommen kann.

Speaker 2 00:15:46

Also gerade diese Reflektion finde ich immer spannend. Es ist so Kooperationsgespräche (...) / Für uns sind die Feedbackgespräche in dem Moment jetzt ganz wichtig. Da ist es auch so, dass man über bestimmte Dinge nochmal sprechen kann. Das, was in der Schule sich da entwickelt hat. Dass man halt nicht in seiner eigenen Sache bleibt. Die Lehrer sagen, was haben denn die in einem Kindergarten die ganze Zeit da gemacht und wir haben doch drüber geredet. Na, sagen wir, setzen uns an einen Tisch und können erklären: das war ja so und so und so und wir haben das aus dem und dem Grund / Also das ist auch die gegenseitige Kompetenz und auch die Wertschätzung, die damit auch gestiegen ist. Das haben wir gemerkt, dass wir halt häufiger zusammengessen haben, bestimmte Vorgehensweisen erklären konnten, uns austauschen konnten, auch diese Kompetenz entwickeln konnten. Das ist auch so ein Nutzen, der in den letzten Jahren daraus entstanden ist, dass ein Dritter merkt, wir sind nicht mehr nur die Kindergartenantanten, sondern wir werden mittlerweile auch noch anders wahrgenommen. Und das ist eine Sache, die uns für uns auch wichtig ist. Und das wird sich dann sicherlich auch (...) / Umso enger wird der Zusammenhalt. Es ist auch schön, dass wir so dicht beieinander sind. Das macht auch ganz viel aus, dass wir da sehr schnelle, kurze Wege haben. Und für die Kinder ist es so, dass gerade diese Feedbackgespräche wichtig sind, weil wenn manche Kinder wirklich in einer Linie gehen in der Schule, die wir gar nicht so erwartet, denn das hatten wir schon öfter, dass es bei uns in der Kita total anders gelaufen ist als in der Schule. Und da nochmal sich auszutauschen, manchmal auf dem kleinen Dienstweg, um Verständnis zu entwickeln oder bestimmte Hintergrundinformation nochmal deutlich zu machen. Das oder was, was wir alles erlebt haben mit dem Kind schon, ist manchmal sehr hilfreich, damit das Kind da auch weiter gut starten kann und weiter begleitet werden kann. Ebenso im Vorfeld auch manche Dinge schon mit den Lehrern zu besprechen und bei der Klasseneinteilung dabei zu sein. Freundschaftsgruppen mitgestalten zu können, obwohl die Schule das letzte Wort immer hat, aber wir sagen können: Mensch, das passt, so und so kommen gut miteinander klar. Also das ist so, auch diese Kooperationsgespräche sind total wichtig für uns und für die Kinder.

Speaker 1 00:17:42

Welche konkreten Aufgaben schreiben Sie Ihrem Kooperationspartner zu, wenn es sich auf die Übergangsgestaltung zuspitzt?

Speaker 2 00:17:53

Also diese Frage finde ich schwierig zu beantworten, weil es gibt eigentlich gar nicht so konkrete Aufgaben, die ich jetzt zuschreiben könnte. Wenn ich das so ganz spezifisch auf die Frage führe jetzt.

Speaker 3 00:18:08

Es ist wirklich ein reger Austausch. Es ist natürlich wichtig, dass es dann einen Ansprechpartner für die Praxis gibt, für den, für den, für das Brückenjahr. Und ab dann verteilen wir die Aufgaben unter uns. Also wer jetzt gerade seine Kompetenz da einbringt, das lässt sich so pauschal nicht sagen, weil das abhängig von der Lehrkraft ist und sicherlich auch abhängig von unserer Fachkraft, die das übernimmt.

Speaker 1 00:18:38

O.k., dann kommen wir zum dritten Teil des Fragebogens: Gesprächsdurchführung, also Kommunikationsmittel und Formen: In welcher Weise finden die Gespräche üblicherweise statt? Also tauschen Sie eher Informationen aus oder erarbeiten Sie inhaltlich? Oder gibt es vielleicht auch noch andere?

Speaker 2 00:18:58

Also, es ist eher ein Austausch. Erarbeiten ist dann, wenn es in die Planung des Brückenjahres geht, ja, würde ich sagen, dass es da wirklich auch von der zeitlichen (...), ja zeitliche Ablauf dann auch wichtig ist, in welchem Bereichen man wo, wie, was zusammen machen kann und ich denke (...)

Speaker 3 00:19:24

// Es bedingt sich durch den Inhalt des Gesprächs, ob sie einen Informationsaustausch oder das Erarbeiten eines Themas oder gemeinschaftlicher Ziele auf (...)

Speaker 2 00:19:36

// Das sowohl als auch.

Speaker 1 00:19:43

Dann kommen wir zum Inhaltlichen. Welche Themen werden bei der Kommunikation der Institutionsvertretenden besonders besprochen?

Speaker 2 00:19:53

Hatte ich ja glaube ich auch schonmal angesprochen, dass es ganz häufig darüber geht, dass man die Zusammenarbeit bespricht in allen Bereichen. Also, ob das jetzt die der Schule ist, die den Wechsel in die Schule oder dann das Ankommen in der Schule oder auch die weitere Planung betrifft. Also finde ich jetzt auch ein bisschen schwierig zum Gespräch. Also, das ist wirklich auch wieder abhängig von der jeweiligen Situation, die sich da ergibt.

Speaker 1 00:20:21

Also verstehe ich richtig, dass es schon immer vorrangig um den Übergang geht?

Speaker 2 00:20:27

Also vorrangig schon. Also, wir haben natürlich auch andere Dinge, wenn wir zusammenkommen. Ja, Mann, es ist schon wieder so weit weg, dass wir zusammen Feste hatten oder wir an ihnen teilnehmen konnten. Das war auch immer schön, wenn sie irgendwelche Theateraufführungen hatten und dann haben sie uns noch eingeladen und wir sind schnell rüber gelaufen. Und wir sind in das Forum, wo sie zusammen gesungen haben. Da wurden wir mit eingeladen. Wir haben ja versucht zusammen ein Laternenfest zu machen. Das sind ja auch nochmal so Sachen, die Kooperation auch betreffen, wo wir denken, das ist natürlich jetzt im Moment gar nicht mehr so präsent. Wir sind jetzt ganz dicht bei diesem Brückenjahr, weil das wahrscheinlich bei uns jetzt auch gerade voll das Thema ist. Übergang in die Schule. Aber es stimmt schon, man hat halt ein paar Dinge, die jetzt auch zusammen da sind. Da kann man sicherlich noch mehr Sachen intensivieren. Aber ja. Also wir kommen (...) / Das ist doch wirklich schon immer situationsabhängig.

Speaker 1 00:21:18

Und nochmal bezogen auf den Übergang: Fällt Ihnen da noch irgendein Bereich oder eine Maßnahme ein, die besonders immer im Fokus steht und besprochen wird?

Speaker 3 00:21:29

Spielfähigkeit. Die ist immens. Das ist wirklich DAS Merkmal, weshalb wir echt lange sprechen und uns sehr gut austauschen. Das ist das Thema.

Speaker 1 00:21:43

Wodurch sorgen Sie im Kindergarten denn vorrangig dafür, dass mögliche Ängste vom Übergang in die Schule genommen werden?

Speaker 3 00:21:52

Ja, da sind wir wieder bei dem Thema Selbstwertgefühl stärken, Selbstbewusstsein entwickeln. Da starten wir eben, wie Frau [XXX] schon sagte, direkt im Sommer damit, dass die Kinder sich einfach auch als Einheit finden können. Sie bekommen einen gesonderten Namen: Unsere Schulkinder heißen Rappelmaxis. Da warten die Kinder drei Jahre drauf, dass sie ein Rappelmaxi sind. Da kommt der erste Schub an Selbstbewusstsein, wenn sie ab Sommer ein Rappelmaxi sein dürfen. Und dann beginnt eben bei uns das Brückenjahr mit Gruppenfindung, mit sich selbst finden. Mit kleinen Spielen und Aufgaben, wo das Selbstwertgefühl eben auch wirklich gesteigert wird. Und im neuen Schuljahr, im zweiten Halbjahr, beginnt dann eben der Übergang im Sinne von Schulgebäude kennenlernen, erste Lehrer kennenlernen. Das ist dann das Kennenlernen der Schule, wo eben diese Unsicherheiten einfach genommen werden und da die Ängste minimiert werden.

Speaker 2 00:22:54

Und mir fällt grad nur ein, wenn wir nach Verden fahren, zum Beispiel auf Freizeit fahren, ist auch so eine Sache. Das können sie nur machen, wenn sie wirklich Schulkinder werden wollen – sollen. Die findet meistens im Mai, Juni so statt. Das ist auch so ein Übergang, wo man halt auch durch Kommunikation die Kinder nicht nur motiviert, in die Schule zu gehen, sondern auch wirklich für sich selbst sorgen zu können und zwei Tage ohne Mama und Papa zu überleben.

Speaker 3 00:23:16

Und es auch zu fühlen, groß zu sein, nicht immer nur zu hören: Ich bin groß, sondern solche Sachen meistern zu können und das eben auch selber zu fühlen.

Speaker 1 00:23:25

Was trägt denn vorrangig Ihre Institution zum harmonischen Übergang der angehenden Schulkinder bei? Also besondere Angebote? Da haben wir ja gerade auch schon viel gehört. Aber fällt Ihnen da konkret noch irgendetwas ein?

Speaker 2 00:23:39

Ja, diese Verden-Geschichte auf jeden Fall. Wir machen die Postmappe, wir haben einige Sachen, wir haben hier Konzepte zum Nachlesen nochmal, aber da gibt's einige und ganz zum Schluss werden sie aus der Kita rausgeschmissen.

Speaker 3 00:23:52

Ja, genau. Der Abschied wird auch zelebriert.

Speaker 2 00:23:56

Wirklich so als (...) / Mit Matte vor der Tür und wirklich mit großem Schwung auf die Matte und raus. Und das ist nochmal so eine Sache als Abschied.

Speaker 3 00:24:04
Emotional für die Kinder total wichtig, den Abschluss zu finden //

Speaker 2 00:24:08
// mit einem kleinen Geschenk [...]

Speaker 1 00:24:11
Welche erzieherischen Maßnahmen nutzen Sie besonders am Übergang?

Speaker 2 00:24:20
Also die Frage finde ich ganz weit (...) da was [...] //

Speaker 3 00:24:25
// Ja, ganz schwer.

Speaker 2 00:24:29
Also da war ich auch ein bisschen überfordert, wenn ich überlege, das ist ja alles, das ist ja unser ganzes Know-how. Das kann man gar nicht nur so für den Übergang nehmen, sondern ja (...), ja. Finde ich schwierig zu beantworten.

Speaker 1 00:24:47
O.k., dann kommen wir zur Gesprächsnachbereitung. Welche positiven Erfahrungen können Sie im Allgemeinen aus der Kommunikation mit den Grundschulen herausziehen?

Speaker 2 00:24:58
Es ist ja so, dass wir da sind (...) / Da bin ich jetzt wieder bei den Feedbackgesprächen. Wenn wir dabei sind, dass wir praktisch immer unser Konzept dann halt immer nochmal überdenken und auch die Anregungen der Lehrer mit aufnehmen, haben wir jetzt auch aktuell in unserem Brückenkonzept gemacht, das wir halt wirklich die Reflektion für uns auch ernst nehmen und mitnehmen. Und was ich auch schön finde ist, wenn man jetzt wirklich drüben ist in der Schule und dort also auch Sachen miterlebt, dass man halt auch (...) wir (...) immer dichter nochmal bei den Kindern ist, dass man die alten Kindergartenkinder, sage ich jetzt mal, nochmal wiedererlebt oder sieht und spricht und auch mit den Lehrern einen guten Kontakt hat. Das haben wir jetzt leider im Moment nicht. Aber eigentlich, war es ganz schön, wenn wir mal drüben waren und mal gucken konnten. Und ja, wie gesagt, bei diesen Theaterstücken und das war schon so eine positive Erfahrung, die wir da mitnehmen konnten.

Speaker 3 00:25:51
Und ja, der Bruch ist auch nicht so groß. Also ja, wenn man seine Kinder hier viele Jahre hatte, dann gibt man sie ja auch emotional ab. Das ist ja nunmal einfach ein sehr emotionaler Job, den wir haben. Und deswegen finde ich es schön, wenn man im Austausch ist, dass da der emotionale Bruch nicht so da ist, dass man sie noch vier Jahre ein bisschen begleiten kann und einfach auch hört, wie geht es ihnen (...) / Ja, so wie man so die ersten Schritte mitgemacht hat, dann interessieren einen auch die nächsten.

Speaker 1 00:26:20
Und gibt es auch negative Erfahrungen?

Speaker 2 00:26:25
Also negativ würde ich jetzt nicht unbedingt sagen, aber wir können uns schon vorstellen, dass man vielleicht wirklich nochmal so eine Konzeption entwickelt, wo man regelmäßige Gespräche

festschreibt. Uns ist schon bewusst, wir machen ja auch Qualitätsmanagement, das heißt bei uns Kitafrühling, und da gibt es auch einen Punkt der Zusammenarbeit mit der Schule. Da ist uns bewusst geworden als wir es ausgewertet haben, dass die Gespräche mit der Schule als solches, so Feedbackgespräche und mit Eltern, so ähnlich wie Elterngespräche, eigentlich gar nicht stattfinden. Das ist nochmal so eine Organisationssache, glaube ich. Da haben wir wirklich Luft nach oben. Das mussten wir auch alles dann halt ankreuzen, dass das nicht so stattfindet, weil die Eltern werden da gar nicht mit in diesen Übergang mehr oder weniger einbezogen. Die sind halt bei den Schulanmeldungen mit bei, aber ansonsten erfolgt wenig Kommunikation. Ich glaube, dass das immer noch mehr in den Fokus rücken wird, wenn man halt auch neue Konzepte entwickelt. Also ich könnte mir vorstellen, wir haben jetzt den ersten Schritt gemacht und das Brückenjahr-Konzept entwickelt. Wir haben jetzt oft das Grundschul-Konzept hier gefunden. Das ist noch (...) / Das ist schon sehr lange da, also schon etwas älter, wo ich mir vorstellen könnte, vielleicht kann man da zusammen ein neues Konzept entwickeln, um da auch wieder Elemente mit reinzunehmen, auch Gesprächsrunden, Elterngespräche oder ähnliches. Also ich glaube, in dieser Hinsicht ist die Zusammenarbeit mit der Grundschule wirklich noch (...), da kann noch mehr passieren. Aber ich glaube, viele Dinge sind auch wirklich der engen Personalsituation in der Schule geschuldet, wenn sie halt wirklich mit dem Ganzttag und mit dem wechselnden Personal ist das doch schwierig. Wir bei uns haben immer feste Gruppen, wir haben immer feste Betreuungszeiten. Es ist für uns ein bisschen einfacher, alles zu organisieren, weil wir immer vor Ort sind und hier sind und für die Schule oder für Kollegen da. Und da ist auch wieder diese persönliche Ressource jeder einzelnen Kollegin zu sehen, inwieweit sie sich da engagieren wollen und sich auch damit auseinandersetzen wollen. Das muss man auch nochmal ganz klar sagen.

Speaker 1 00:28:27

O.k., dann kommen wir zuletzt noch einmal zu Ihren konkreten Wünschen und Ideen. Was könnte denn an der Kommunikation ganz konkret nochmal verbessert werden?

Speaker 2 00:28:40

Was ich eben gerade sagte, dass man die Zusammenarbeit, dass man da die Gespräche intensiviert. Tja, ich glaube auch die Eltern ein bisschen mehr mit reinnimmt, vielleicht, dass man da so Gespräche führt, dass die Eltern auch ein bisschen mehr Vorstellung bekommen von der Schule. Also wir haben es ja schon versucht mit Elternabenden, das haben wir noch gar nicht erzählt, wir haben auch tolle Elternabende.

Speaker 3 00:29:01

Das stimmt.

Speaker 2 00:29:05

Ja, wir haben richtig schöne Elternabende auch gehabt! Einmal, zweimal (...). Das war auch gut, weil die Eltern, die haben so gar keine Informationen. Die kriegen von uns natürlich die Informationen häufig, aber wenn die Lehrer sich dann auch nochmal dazustellen und berichten, was, wie es in der Schule ist und was sie wichtig finden, das macht ganz viel aus. Also das ist nochmal eine schöne Sache, wenn die Lehrer da auch mit den Eltern mehr Kontakt haben. Das würden wir gerne noch weiter intensivieren.

Speaker 1 00:29:29

Und was könnte an der Übergangsgestaltung konkret noch verbessert werden? Haben wir jetzt ja auch schon wirklich viel gehört, aber [...]

Speaker 3 00:29:38

Also speziell fällt mir jetzt noch eine Sache ein, dass es schön wäre, wenn in der Schule ein Brückenjahr-Beauftragter wäre, der immer Ansprechpartner ist und, dass eben die entsprechenden Lehrkräfte nicht jedes Jahr wechseln, sondern es ähnlich wie bei uns im Haus einen direkten Ansprechpartner gibt, der da auch Lust zu hat. Der da Lust zu hat und die Abläufe kennt und der so ein bisschen gefestigt ist in der Zusammenarbeit, um dann natürlich gegebenenfalls das auch mal abzugeben, aber dass man (...) / Das würde die Kommunikation wirklich vereinfachen und die Zusammenarbeit auch.

Speaker 1 00:30:13

Dann kommen wir zu unserem abschließenden Satz. Vielleicht kann jede einmal was dazu sagen, wenn das geht? Zur Erhöhung des Kooperationserfolgs möchte ich Lehrkräften mit auf den Weg geben, dass (...)

Speaker 2 00:30:29

(...) Ja, da habe ich lange drüber nachgedacht. Was möchte die Lehrkraft / Also mir ist in dem Moment (...) / Also, wenn ich es jetzt wirklich ganz ehrlich sagen möchte, würde ich mir wünschen, mehr Wertschätzung unserer Arbeit gegenüber (...) und ja (...).

Speaker 3 00:30:47

Mein erstes Gefühl war auch, dass eine wertschätzende Einstellung gegenüber der Arbeit des anderen ganz essenziell wichtig ist. Das war genau auch mein Gefühl.

Speaker 1 00:31:00

O.k. Gibt es sonst noch irgendwas, was Sie ergänzen möchten oder zu sagen haben?

Speaker 2 00:31:06

Eigentlich nicht.

Speaker 1 00:31:08

Gut, dann beende ich die Aufnahme und bedanke mich für das nette Gespräch.

2.4 Interview 4

Interviewte Person und Besonderheit:

Eine Sonderpädagogin an einer Grundschule, die unter anderem für die Zusammenarbeit zwischen Kitas und ihrer Grundschule zuständig ist.

Form der Interviewdurchführung:

Telefonat

Gesprächspartnerinnen:

Speaker 1 = Interviewerin/ Studentin

Speaker 2 = Sonderpädagogin an einer Grundschule

Transkription des Interviews:

Speaker 1 00:00:00

Ich starte jetzt die Aufnahme. Dann würde ich auch gleich mit dem allgemeinen Teil anfangen und die erste Frage in Bezug auf die rechtlichen Vorgaben stellen: Gibt es in der Schulordnung Ihrer Grundschule Vorgaben, die eine Kooperation zu einer oder mehreren Kindertagesstätten vorschreibt?

Speaker 2 00:00:23

Also es gibt für die Schule eine sogenannte BASS und das schreibt sich B, A, doppelt S in Großbuchstaben und das ist eine sogenannte bereinigte, amtliche Sammlung der Schulvorschriften und die hat jedes Land, aber NRW hat das auch und das ist sozusagen unsere Schulbibel. Und in dieser Schulbibel gibt es ein Rahmenkonzept zur Zusammenarbeit. Das schreibt aber nicht im Detail vor, wie die auszusehen hat. Also so habe ich das nicht verstanden. Aber es findet ja auf jeden Fall in jeder Schulbibel sozusagen Erwähnung und das ist ein ganz wichtiger Bestandteil. Und es gibt auch eine Bildungsvereinbarung in NRW für Zusammenarbeit und da gab es 2003 ein Schulrechtsänderungsgesetz und ein Schulfähigkeitsprofil wurde entwickelt für weitere Rahmenbedingungen, um eben diese frühkindlichen Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen und Grundschulen zu unterstützen. (...) Also es ist auf jeden Fall ein rechtlicher Überbau, der nicht so genau definiert ist, der, glaube ich, eher so Empfehlungen gibt.

Speaker 1 00:01:42

Alles klar. Dann eine kurze Zwischenfrage: Mit wie vielen Kindertagesstätten kooperiert ihr?

Speaker 2 00:01:53

Ich muss jetzt mal überlegen. Es sind auf jeden Fall mehrere, mindestens fünf.

Speaker 1 00:01:59

Ja, o.k. Alles klar. Dann würde ich zu der nächsten Frage gehen oder gab es noch etwas zur ersten Frage?

Speaker 2 00:02:06

Nein.

Speaker 1 00:02:08

Gut. Dann die zweite Frage: Warum ist die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen in Bezug auf den Übergang der angehenden Schulkinder wichtig? Und im ersten Punkt beziehen wir uns auf die betreffenden Kinder.

Speaker 2 00:02:29

Also ich denke, für die Kinder ist es auf jeden Fall ganz wichtig, um ihnen die Unsicherheit vor der neuen Situation zu nehmen, die da so ansteht. Ja, um die so ein bisschen vorzubereiten und dass sie die Schule kennenlernen, zum Beispiel die Kinder auch / Also wir haben da auch bestimmte Rituale, da kommt man später ja nochmal drauf. Die Rituale sollen dann dazu dienen, dass das Kind im Mittelpunkt steht und da schonmal ein bisschen Vorerfahrung sammeln kann. So, das jetzt einfach so bezogen auf die Kinder. Und was sich daraus dann für uns ergibt, kommt ja dann gleich nochmal.

Speaker 1 00:03:17

Genau. Das ist dann der vierte Punkt.

Speaker 2 00:03:23

Bei den Kindern geht es ganz viel um den Vertrauensaufbau. Was die betreffenden Familien anbelangt, da finde ich es ganz wichtig, direkt von Anfang an schon Vertrauen aufzubauen und auch eine wertschätzende Haltung einzunehmen. Denn die Eltern sind in erster Linie ja Profis, die kennen ihre Kinder am besten und die gleich so wohlwollend wertschätzend mit reinzunehmen, dann die Bedürfnisse zu klären, die Eltern vielleicht auch haben. Auch Hilfen und Unterstützung geben, so würde ich das bei den Eltern sehen.

Speaker 1 00:04:04

Wie könnte es aus der Sicht der Erzieher*innen sein? Wieso ist es für diese Gruppe wichtig zu kooperieren?

Speaker 2 00:04:09

Bei den Erzieherinnen ist es mir persönlich immer auch ganz wichtig. Also ähnliches eigentlich, Vertrauen aufzubauen und auch erstmal Wertschätzung reinzugeben für deren Arbeit. Die haben die Kinder bis dahin ja auch maßgeblich begleitet und sind dann neben den Eltern auch Profis für die Biografie und den Bildungsverlauf der Kinder. Ich finde es auch wichtig, dann Informationen auszutauschen, sofern der Austausch gewünscht ist von Seiten der Eltern. Die Erzieher brauchen da noch eine Schweigepflichtsentbindung, um sich mit uns austauschen zu dürfen und, um gegebenenfalls auch frühzeitig Hilfen anzubieten. Wenn da in den Entwicklungsverläufen Fragen aufkommen oder manchmal hat sich auch so herausgestellt, dass dann, wenn es in Richtung Schule geht, die Eltern dann offener werden für Hilfsangebote und manchmal eher dazu geneigt sind, die umzusetzen, wenn die Schule interveniert und weniger, wenn die Erzieher was tun. Das ist sehr unterschiedlich, das hat viel mit Vertrauen zu tun, hat dann aber auch mit dem Druck Richtung Schule zu tun, da etwas so in Gang zu setzen. Das ist schade, weil dann manchmal auch unter Umständen sehr viel Zeit ins Land geht. Und wenn wir dann früher einbezogen werden, dann können wir manchmal gemeinsam auch schon früher so ein bisschen was auf den Weg geben. Also zum Unterstützen und Verbindungen auch schaffen. Und das hat sich in meinen Augen als sehr (...), SEHR sinnvoll dargestellt in der Vergangenheit immer wieder. Also die Kindergärten da nochmal zu unterstützen auch in der Elternberatung.

Speaker 1 00:06:14

Das ist ein interessanter Punkt, den wir auch so noch nicht hatten aus der Perspektive der Erzieher*innen.

Speaker 2 00:06:33

Ja, also das ist wirklich bemerkenswert. Dass man da ja auch, also an die Erzieher, viel Vertrauen hingibt, aber die oft an ihre Grenzen stoßen und die mich dann zum Beispiel als

Sonderpädagogin auch sehr gerne nochmal als Verbindung hinzuziehen. Das geht ja nicht über Schulleitung, sondern das geht über mich dann in der Regel, dass die mich zum Beispiel einladen und (...) / Das besprechen wir ja auch später nochmal / Aber in dem Zusammenhang und dann mit dem Einverständnis der Eltern komme ich dahin und dann bin ich da mal einen Morgen und beobachte das Kind, bin im Austausch mit den Erzieherinnen, wenn das erlaubt und gewünscht ist. Manchmal laden wir auch die Eltern dazu ein oder ich mache mal ein separates Elterngespräch und dann gucken wir nochmal gemeinsam. Dann gibt es noch andere Instanzen, das sind dann noch rechtliche Dinge, aber da kann man später weiter drauf eingehen. Ja, also so ungefähr musst du dir das vorstellen.

Speaker 1 00:07:43

O.k., dann der letzte Punkt hier: Warum ist es für die betreffenden Lehrkräfte wichtig, zu kooperieren?

Speaker 2 00:07:48

Für uns ist das auf jeden Fall auch wichtig. Natürlich, um zu schauen, wie weit der Entwicklungs- und Bildungsverlauf bisher ist und um Vertrauen aufzubauen. Auch, dass die Kinder uns kennenlernen. Und wir haben so verschiedene Rituale. Das habe ich eben schon mal angesprochen. Da geht es auch darum, die Kinder so ein bisschen einzuordnen, was haben die für Bedürfnisse, was sind so die Stärken und wo knüpfen wir an? Und wie setzt man zum Beispiel die Klassen zusammen? Mit welchen Freunden möchten die gerne zusammen sein? Dann gucken wir uns auch an, ob das so passt und gehen kann. Ja, das ist dann für unser didaktisch-methodisches Vorgehen nochmal wichtig. Es hat mehrere Seiten.

Speaker 1 00:08:50

Alles klar. Dann würde ich zur Kommunikationshäufigkeit kommen: Wie oft tritt die Grundschule mit den Kindertagesstätten in Kontakt und wer nimmt diesen Kontakt dann auf?

Speaker 2 00:09:03

Ja, also das läuft zunächst mal über die Schulleitung beziehungsweise nein, es ist eigentlich beiderseitig. Also wenn es Probleme gibt im Kindergarten mit einem Kind, Probleme in Bezug auf das, was wir jetzt eben zum Beispiel besprochen haben, wenn Kinder auffallen oder der Kindergarten Unterstützung braucht, dann nimmt der Kindergarten auch schonmal Kontakt mit der Schule auf. Aber das ist so, weil wir so engen Kontakt haben. Da gibt es zwei Kindergärten, mit denen haben wir einen sehr engen Kontakt, die scheuen sich nicht anzurufen. Bei den anderen bauen wir das nochmal ein bisschen auf, weil die Schulleitung auch gewechselt hat. Aber vorher war das auch hier der Fall. Die melden sich dann und dann überlegen wir, ob ich mal dahinfahre und dann kommt es dazu, was ich da eben gesagt habe. Dass die Eltern dann gefragt werden, ob das erwünscht ist. Dann gibt es vielleicht noch ein Gespräch mit den Eltern und man nimmt dann Kontakt zu dem Kind auf. So, dann ist es aber / Dann gibt es etwas, was über die / Also eigentlich auch über Kindergarten und Schulleitung so läuft. Das ist eine Gesprächsrunde, wenn die Kinder die Schuluntersuchung hinter sich gebracht haben. Das ist immer im Winter. Dann machen wir eine Gesprächsrunde zusammen mit der Schulärztin und dem Kindergartenteam. Da ist dann die Schulleitung dabei und ich als Sonderpädagogin und das dient dem Informationsaustausch. Dann haben wir die Kinder einmal in der Schuluntersuchung alle schonmal ein bisschen gesehen. Man hat so eine Vorstellung von den Kindern und dann tauschen wir uns mit der Schulärztin aus: Was ist uns aufgefallen? Was ist ihr aufgefallen? Was hat der Kindergarten dazu zu sagen? Gibt es da massive Entwicklungsrückstände oder Handlungsbedarf bei dem einen oder anderen Kind oder ist alles in Ordnung? Und das wird dann so ein bisschen festgehalten und eingeordnet. Und daraus leitet sich dann zum Beispiel ab, wenn ein Kindergarten dann zum Beispiel sagt, da ist ein Kind, da

haben wir wirklich Bedenken, ob das eingeschult werden kann, dann fragen sie mich, kannst du nicht mal vorbeikommen und mal gucken und dann vielleicht nochmal mit den Eltern überlegen und wie gehen wir da vor? Und dann, wenn ich dann dahin gehe und denke: Ja, die sind sehr massiv, da muss nochmal jemand draufgucken. Da müsste man nochmal weiter forschen / Oder es kann auch sein, dass ich auch zum Beispiel Vorschläge mache, wie man das Kind unterstützen kann und dass ich dann denke, mit der und der Unterstützung könnte das schon mal gut gehen. Ich begleite das aber noch, also komme dann nochmal in den Kindergarten, vielleicht auch nochmal und nochmal. So, also so sieht meine Arbeit, also diese Verbindung, so ein bisschen aus. Und dann haben wir für die Kinder selbst auch noch verschiedene Dinge. Also zum einen bieten wir zwei Besuchstage an, da können die Kinder, die zukünftigen Schulkinder, in die Schule kommen und sich bei uns mit den Eltern zusammen den Unterricht angucken, die Schule angucken und so weiter. So, dann gibt es etwas später, wenn klar ist, wo wer in die Schule kommt / Dann laden wir die Kinder nochmal ein zu einem sogenannten Schulspiel. Dann kommen sie in die Schule an einem Nachmittag, immer so gruppenweise. Also zwei Nachmittage stellen wir zur Verfügung. Und da sind dann alle Kinder untergebracht, eigentlich immer so in Vierer-, Fünfergruppen und die durchlaufen dann so verschiedene Lernstationen und lernen dann auch schon mal / Oder kommen in Kontakt mit den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, die sie kriegen könnten. Die sind dann bei diesem Schulspiel mit dabei. Und wir werten das dann nachher im Team so aus und tauschen uns aus. Das haben wir beobachtet bei dem einen oder anderen Kind und insgesamt. Und dann müssen wir dann nochmal eine Rückmeldung geben an den Kindergarten oder die Eltern oder es ist alles o.k. so. Wie auch immer. Und dann gibt es noch einen sogenannten Kennenlerntag, der ist dann vor den Sommerferien zeitnah. Da kommen die Kinder und ich empfangen die in der Turnhalle und dann spielen wir erstmal in der Turnhalle. Vorher haben wir uns auch schon überlegt, wie die Klassenzusammensetzung sein soll. An dem Tag nach dem Turnhallenspiel und dem Frühstück und einer ersten Pause auch mal draußen auf dem Schulhof kommen die Kinder schon zu ihren neuen Klassenkameraden. Also wir haben mal / Ich muss dazu sagen, wir haben Unterricht in Jahrgangsteams, also eins, zwei und drei, vier sind gemischt und die sozusagen neuen Erstklässler, diese Kindergartenkinder, kommen dann jeweils zu ihren Zweiergruppen dann schon dazu und haben mit denen auch ein bis zwei Schulstunden, in denen sie dann schonmal gucken können, wie die Klasse aussieht und wen man so als Klassenlehrerin bekommt. Und ja, und wer da alles so ist in der Klasse und was die machen. Und dann überlegen wir dann auch schon im Anschluss wiederum / Also die Kinder dürfen sich dann einen aussuchen, neben wem sie sitzen möchten. Und wir überlegen dann mit unseren Kindern, die schon da sind, also mit den zukünftigen Zweiern, für welches Kind sie Pate sein möchten. Das dürfen die dann sich wiederum aussuchen und das halten wir dann fest. Und ja, überlegen uns dann auch schon später die Sitzordnung, da knüpfen sich weitere Gedanken dran. Dann sehen wir schon bei diesem Schulspiel auch recht schnell, welche Kinder so wirklich gut miteinander harmonieren und welche viel Zeit noch brauchen mal Arbeiten zu erledigen, welche dann schnell sind und da kann man schon ganz viel ablesen. Und da geht es in meiner Auffassung gar nicht so um die Inhalte, die man da so anbietet, vielleicht ein Stückweit zur Wahrnehmung, sondern vielmehr noch eigentlich, wie gehen die so mit dieser Situation um? Wie sind die da und wie bewegen die sich so in diesem Raum, der ihnen da zur Verfügung gestellt wird? Manche sind zum Beispiel sehr ängstlich und weinen und möchten sich gar nicht trennen. Sie kommen schon ganz unterschiedlich und das ist ja auch o.k. Das ist ganz interessant. Ja, das ist eigentlich so das, was wir anbieten und natürlich dann auch immer, wenn Eltern Fragen haben. Also wir sind da sehr offen und sagen auch immer, man kann gerne immer in meinen Unterricht kommen. Also die Tür ist auf bei uns.

Speaker 1 00:17:15

Das ist wahrscheinlich aber nicht unbedingt die Regel, sondern eher die Ausnahme, oder?

Speaker 2 00:17:24

Ja, ich weiß nicht, ob es die Ausnahme ist. Aber (...) ich würde sagen, es ist auch nicht die Regel.

Speaker 1 00:17:32

Eigentlich schade, denn es hört sich jetzt erstmal sehr gut an.

Speaker 2 00:17:36

Ja, wir haben halt viele Informationen um die Kinder herum und wir bemühen uns dann wirklich um Augenhöhe. Das ist mir ganz wichtig, auf Augenhöhe mit den Erzieherinnen zu sprechen. Aber ich VERSUCHE es mit der Augenhöhe ist eigentlich Quatsch, sondern wir begegnen uns auf Augenhöhe. Denn sie sind Fachleute im Kindergarten und wir sind die Fachleute in der Schule. Und die Eltern sind die Fachleute für ihre Kinder. Wir alle sind wichtig, damit es dem Kind gut geht. Und so betrachte ich dieses System und dann ist die Tür halt auf. Mit der größtmöglichen Wertschätzung und dem Vertrauen kommen wir trotzdem auch immer wieder auch (...) ja, an Grenzen will ich jetzt nicht sagen, weil es gelingt eigentlich immer in Bewegung zu bleiben, auch mit den Eltern. Aber dennoch gibt es manchmal in Verläufen, Entwicklungs- und Bildungsverläufen von Kindern, Situationen, in denen man Geduld haben muss, bis die Dinge in Gang kommen. Dann gibt es wieder andere Gründe, auch institutionelle Gründe, wenn wir uns für ein Kind zum Beispiel überlegt haben, dass es vielleicht in eine besondere Gruppe sollte. Ja, weil es zurzeit emotional große Probleme hat, kann es sein, dass da kein Platz ist. Dann muss man trotzdem mit den Eltern weitergucken: Wie kann das trotzdem weiter gut gehen? Oder auch im Kindergarten, die Eltern lernen mich ja dann in der Regel da erst kennen. Manche kennen mich über die Geschwister oder das Hörensagen, das braucht dann natürlich auch erstmal so seine Zeit, um ein bisschen Vertrauen aufzubauen. Ich kann nicht erwarten, dass wenn ich da jetzt komme mit einem guten Gedanken oder ich meine eigenen guten Gedanken habe, dass es dann direkt alles so seinen Gang nimmt. Denn das kostet auch manchmal wirklich Zeit und Einfühlungsvermögen. Und ja, manchmal ist es auch so, dass die Eltern vielleicht auch noch einen anderen Gedanken haben, dass ich auch nochmal wieder neu überlegen muss. Es ist so ein Geben und Nehmen.

Speaker 1 00:20:18

Alles klar, dann haben wir auch schon die Kontaktaufnahme und den Ort und den Ablauf mit abgearbeitet. Die gehen ja ohnehin ineinander über. Nur nochmal für mein Verständnis, wer jetzt in Kontakt tritt. Das bist du, das ist die Schulleitung, das sind die Eltern, das sind die Erzieher*innen und die angehenden Klassenlehrkräfte?

Speaker 2 00:20:40

Die angehenden Klassenlehrkräfte eher nicht erstmal. Das läuft erstmal so über die Schulleitung beziehungsweise mit den Kindergärten, mit denen wir sehr eng zusammenarbeiten, sonst kann die Anfrage auch direkt an mich gehen. Übergeordnet ist immer die Schulleitung, aber, wie gesagt, durch die Strukturen, die wir so angelegt haben, läuft auch vieles ganz unproblematisch über mich. Und die Klassenlehrkräfte, die tauchen dann auf, wenn die / Eigentlich erst wenn es Richtung Schule geht, also da finden dann Elternabende statt, gemeinsam mit der Schulleitung oder solche Geschichten. In dem Rahmen stellen sie sich vor. Und vorher geht es eher noch über Schulleitung, mich und den Kindergarten. Diese Konstellation.

Speaker 1 00:21:52

O.k. In Bezug auf den Ort, so habe ich es jetzt verstanden, je mehr es Richtung Grundschule geht, ist auch der Versammlungsort die Grundschule und weniger der Kindergarten?

Speaker 2 00:22:06

Ja und ansonsten diese Gesprächsrunde mit der Schulärztin, die da nach der Schuluntersuchung läuft, die findet immer im Kindergarten statt. Und natürlich gehe ich zur Beobachtung in den Kindergarten. Und genau, was du gesagt hast, wenn es darum geht, die Schule kennenzulernen, dann findet das natürlich für die Kinder in Schule statt.

Speaker 1 00:22:38

O.k. Gibt es denn einen genauen Ablauf bei diesen Gesprächen oder ergibt sich der Verlauf im Gespräch?

Speaker 2 00:22:42

Also in diesem Informationsaustausch mit der Schulärztin, da gibt es einen Ablauf. Da haben wir eine Liste der zukünftigen Schulkinder und die hat die Schulärztin ja natürlich auch. Und dann arbeiten wir sozusagen diese Liste ab und gehen die dann Kind für Kind durch. Diesen Ablauf gibt es immer und wir tauschen uns dann in diesem Plenum miteinander aus. Wenn jetzt zum Beispiel eine Beratungsanfrage kommt aus dem Kindergarten für mich, dann ist das in der Regel so, dass dann ganz kurz das Kind erst einmal beschrieben wird. Da mache ich mir dann einen Auftrag draus, was zu beobachten ist, und dann gehe ich als erstes in die Gruppe und schaue mir das Kind an, so beim Frühstück, im freien Spiel, also in verschiedenen Phasen möglichst. Auch mit dem Kind selbst versuche ich dann ab und zu in Kontakt zu kommen. Danach tausche ich mich mit den Erziehern nochmal aus, was mir so aufgefallen ist, was man leicht oder problemlos schon umsetzen könnte, was man dem Kind anbieten könnte. Wenn ein Elterngespräch gewünscht ist oder ich denke, ein Gespräch mit den Eltern wäre gut, dass wir dann entweder das gemeinsam machen oder die Erzieherin selbst nochmal das Gespräch sucht, dann wäre das so der Ablauf.

Speaker 1 00:24:36

Da würde ich gerne noch einmal fragen, ob das Kind denn weiß, dass du wegen ihm oder ihr da bist? Oder ist das eher so undercover?

Speaker 2 00:24:47

Das ist eher so undercover.

Speaker 1 00:24:54

O.k.

Speaker 2 00:24:58

Damit sich das Kind möglichst frei bewegen kann. Manchmal ist es sogar auch Elternwunsch, dass ich komme oder die Eltern sind informiert. Und dann ist es in der Regel auch so mit der Bitte verbunden, dem Kind das nicht unbedingt zu sagen. Dann gehen die Eltern da auch mit. Es gab auch schonmal ein Kind, das zu mir gesagt hat: Ich wusste, dass du kommst. Aber auch das kriegen wir dann irgendwie hin, weil mittlerweile habe ich halt – das war am Anfang natürlich nicht so – aber mittlerweile habe ich auch mehr Erfahrung und da kann man dann trotzdem auch noch so ein bisschen was oder vielleicht auch gerade in diesem Verhalten auch etwas sehen. Dann gibt es übrigens auch noch sogenannte Förderkonferenzen. Die haben auch einen ganz bestimmten Ablauf. Die Förderkonferenzen finden dann statt, wenn wir denken, das Kind hat einen wirklich erhöhten Förderbedarf. Das ist nicht etwas, was wohl im Entwicklungsverlauf etwas verzögert ist und dann eine sprachliche Unterstützung braucht oder manchmal werden auch Ergotherapien aus bestimmten Gründen verschrieben. Oder man sagt, das Kind braucht einfach noch ein weiteres Jahr im Kindergarten. Einfach, um dann noch Entwicklung aufzuholen. Sondern da spielen andere Dinge eine Rolle. Die (...) ja, wo es zum

Beispiel um die Frage geht, braucht es einen kleineren Rahmen, um zu lernen? Braucht es eine ganz besonders strukturierte Umgebung? Also wenn es Kinder gibt, das (...) vielleicht an der Grenze zur Lernbehinderung steht. Wir hatten letztes ein Kind mit autistischen Tendenzen, wo man überlegt, kriegen wir das in der Grundschule gut hin oder nicht. Also, wo es darum geht, das nochmal genau auszuloten. Dann treffen wir uns in der Regel auch im Kindergarten. Und dann ist dann so das Team / Bei solchen Kindern ist oft auch eine Sprachpädagogin oder eine Ergotherapeutin mit im Boot, wenn die Kindergärten das geschafft haben, das einzuleiten oder solche Leute auch vor Ort sind. Oder manchmal haben Kinder ja auch schon einen integrativen Platz oder der kann beantragt werden im Kindergarten. Und dann ist eben entweder so ein Fachmann, eine Fachfrau aus diesen Bereichen mit am Tisch. Natürlich das Kindergartenteam, häufig auch die Schulärztin. (...) Ja, und wir hatten auch schon den Fall, dass zum Beispiel dann gleich noch jemand von der Förderschule mit am Tisch gesessen hat, also möglichst (...) die Fachleute, die vielleicht in Zukunft oder näherer Zukunft mit dem Kind auch zu tun haben und wo gut überlegt werden sollte, wo ist der bestmögliche Förderort für das Kind. Die Leute sollten dann an einem Tisch sitzen, die Eltern natürlich auch nicht vergessen. Dann tauschen wir uns auch aus. Es gibt dann halt auch einen Protokollführer und das wird dann nachher auch nochmal zusammengefasst. Ja, und dann versucht man eben im gemeinsamen Gespräch, den bestmöglichen Förderort für das Kind so in den Blick zu nehmen und vielleicht auch schon Fördermaßnahmen abzuleiten. Und manchmal ist da noch eine zweite Konferenz von Nöten. Ja, so sieht sowas zum Beispiel aus. Da bin ich als Sonderpädagogin natürlich immer mit im Boot als Beratung und gegebenenfalls muss dann auch ein Gutachten verfasst werden, in dem dann über das Schulamt bestimmt wird, an welche Schule das Kind kommt. Da kannst du aber gerne auch nochmal nachfragen, sollte das nochmal wichtig werden. Nur so als Stichwort mit der Förderkonferenz. Sollte das nochmal interessant werden, meldest du dich. Das ist auf jeden Fall ganz wichtig im Übergang von Kindergarten zur Schule zu überlegen, wo ist das Kind jetzt gut aufgehoben? Das kann nicht immer nur eine gute Grundschule sein. Also auch wenn Inklusion / Ich bin mit Inklusion im Grunde großgeworden an der Uni auch schon. In meiner Erfahrung ist es aber nicht für jedes Kind geeignet. (...) Weil es nicht immer die Bedingungen an der Grundschule vorfindet, die es braucht. Also kleine Klassen und eine intensive Betreuung, auch materielle Ausstattung. Dann ist das Schulsystem schon so wie es ist, das heißt auf Leistung angelegt nach wie vor. Und die Räume sind sehr eng geworden. Insofern, dass die Kinder wirklich VIEL, viel lernen müssen. Sie müssen sich mit vielen Dingen auseinandersetzen, mit denen ich in meiner Grundschulzeit gar nicht konfrontiert wurde. Also ein ganz anderes Schulleben heute als früher zum Beispiel. Und die Kinder stellen häufig auch fest, also die Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf, dass sie da nicht mithalten können und das ist wiederum nicht gut für deren Selbstkonzept und deren Entwicklung. Das tut denen nicht gut und da muss man halt gut überlegen, wo es jetzt erstmal in seinem Sein am besten aufgehoben ist. Wir haben auch schon die Möglichkeiten ausgeschöpft, dass das Kind erstmal ein, zwei Jahre an die Förderschule geht und dann an die Grundschule kommt, wenn es stabil genug ist und sich einige Prozesse vollzogen haben. Das ist zum Beispiel auch eine gute Perspektive. Da gehen Eltern auch dann schon eher mit. Es ist immer ein schmerzvoller Weg. Für manche Eltern ist es ganz klar und auch für das Kind ist es klar. Aber bei manchen eben nicht so und dann ist das schonmal eine Herausforderung.

Speaker 1 00:32:12

O.k., dann würde ich den allgemeinen Teil jetzt abschließen und auf die Gesprächsvorbereitung eingehen.

Speaker 2 00:32:20

Ja.

Speaker 1 00:32:38

Da würden wir dann mit den Zielen beginnen mit der Frage: Setzen Sie sich vor Kooperationsgesprächen eigene Ziele und wenn ja, welche?
Es kommt ja wahrscheinlich auch darauf an, welche Art von Gespräch es ist.

Speaker 2 00:33:11

Das kommt ganz drauf an, genau. Also mit den Zielen ist es, wie ich eben schon gesagt habe / Das ist zum Beispiel, wenn ich einen Auftrag habe, ein Kind anzuschauen. Dann ist mein Ziel jetzt zum Beispiel ja erst einmal herauszufinden, wie das Kind ist. Also was sehe ich? Wie kann ich vielleicht Eltern und Erzieher da nochmal gut beraten? Oder steht da was ganz anderes an? Also eigentlich ist das Ziel erstmal eine Auftragsklärung. Wenn wir das Gespräch mit der Schulärztin haben, wo wir in einem großen Team zusammensitzen, dann geht es natürlich darum, einen größtmöglichen Informationsgewinn zu haben und uns auf eine gemeinsame Basis zu stellen. Also wo braucht es noch etwas? Für welches Kind? Und da ist die Schulärztin auch ganz wichtig als Kooperationspartnerin mit ihrem medizinischen Hintergrund. Ziel kann auch sein, immer wieder an das Vertrauen anzuknüpfen. Immer wieder neu auch nochmal Verbindungen herzustellen. Nochmal zu signalisieren, wir gehen gemeinsam, wir sind an Ihrer Seite oder die an unserer. Die Wertschätzung ist also nochmal wichtig zu versichern. Und bei diesen Förderkonferenzen ist das Ziel natürlich, zu einem Konsens zu kommen mit allen Beteiligten. Über die bestmögliche Förderung für das Kind. Im Mittelpunkt steht natürlich immer das Kind.

Speaker 1 00:38:22

Daran anknüpfend: Ist das nicht auch ein Nachteil, so intensiv über ein Kind zu sprechen? Insofern, als dass dadurch Vorurteile geschürt werden, wenn das Kind quasi in die Schule gegeben wird. Wenn man also sagt, dass das so ein kleiner Rabauke ist und dann sehen ihn auch in Zukunft alle so. Ist das möglich oder wird das ausgeschlossen?

Speaker 2 00:38:52

Also in meiner Erfahrung und in meinem Kollegium ist das eher nicht so. Da ist eher die Prägung schon bei den Eltern oft so. Also das Kind hat ja dann Vorgeschichten in Anführungsstrichen. Und wenn das Kind in die Schule kommt, heißt es schon, dass schon einiges auch im Kindergarten in der Regel an Gesprächen gelaufen, vielleicht war ich da auch schon im Boot und das ist dann schon eine Sorge bei den Eltern, sodass wir dann schon in Gesprächen feststellen, wenn es dann wirklich schwierig sein sollte (...), ja, dass es immer so kommen kann. Dahinter verbirgt sich ja die Sorge, dass das Kind auch bei uns stigmatisiert wird. So nach dem Motto: Im Kindergarten war das schon immer, das sind so Äußerungen. Ich würde denken, wir sind da frei von. Weil wir ja (...) wir haben da sehr viel Raum für. Das ist oft sehr anstrengend und die Kollegen sagen auch schon mal: Mensch, heute sind wir aber fertig und man kommt schon auch manchmal so an seine Grenzen. Es ist eher herausfordernd manchmal und dennoch würde ich wirklich sagen, bei uns gibt es das nicht. Also wir versuchen wirklich, das Kind so zu sehen mit seinen Bedürfnissen, die da sind. Wir holen uns auch Unterstützung, wenn wir sie brauchen. Auch bei Fachtagen oder bei schulpsychologischen Teams oder ich bin ja auch vor Ort. Ich habe ja auch nicht immer einen Rat und ich hole mir dann auch Rat. Und wir überlegen immer wieder gemeinsam mit den Eltern, wir versuchen die Eltern frühzeitig ins Boot zu holen und dann in kurzen Zeitabständen, also nicht von Elternsprechtag zu Elternsprechtag – ein halbes Jahr dazwischen, ins Gespräch zu gehen. Sondern wir wollen sie wirklich mitnehmen, weil ohne die Eltern geht es auch nicht. (...) Ich würde denken, es ist gut, sich mit besonderen Kindern im Vorfeld gut zu beschäftigen, um GUT zu gucken, was das Kind braucht und in welcher Lerngruppe es am besten aufgehoben ist. Was es vielleicht von Anfang an braucht. Auch zusätzlich, um auch die Eltern mit im Boot zu haben, dann ist es schonmal eine gute Basis.

Speaker 1 00:42:29

Alles klar, o.k. Dann kommen wir zu den Voraussetzungen und Hintergründen. Die Antworten kenne ich wahrscheinlich schon, ich frage dennoch. Wie würden Sie die Offenheit Ihrer Kooperationspartner einschätzen?

Speaker 2 00:42:44

Also SEHR offen, wertschätzend, sehr produktiv und auf Augenhöhe.

Speaker 1 00:42:54

Wie offen sind sie selbst gegenüber der Kooperation eingestellt?

Speaker 2 00:42:59

Genauso. (*lacht*)

Speaker 1 00:43:02

Welchen Nutzen ziehen Sie aus den Kooperationsgesprächen für Übergangsgestaltung für sich selbst und für die Kinder?

Speaker 2 00:43:11

Also im Grunde genommen schon das, was wir besprochen haben. Einen möglichst guten Blick auf das Kind zu haben, um (...) die Dinge bereitzustellen, die es braucht. Ich spreche jetzt mal in meiner Funktion als Sonderpädagogin besonders für die besonderen Kinder und natürlich auch für alle anderen, um zu gucken, was brauchen die, um sich wohlfühlen. Was kommen da für Kinder und das hat zum Beispiel auch etwas damit zu tun, zu welcher Klassenlehrerin oder zu welchem Klassenlehrer die kommen, weil die natürlich auch sehr unterschiedlich sind, wie wir ALLE unterschiedlich sind, ein anderes Temperament haben, einen anderen Reichtum haben. Und das eine Kind kommt bei dem einen mehr an als bei dem anderen. Da versuchen wir auch ein Gespür für zu haben. Ja. Für uns ist das dann auch eine / Für das Kind bietet es ein bisschen Boden, bevor es dann zu uns kommt. Sicherheit kann sich da noch nicht entwickelt haben, aber es hat vielleicht schon ein bisschen Boden und es weiß schon, worauf es seine Gedanken oder seine Freude ein bisschen richten kann. Es hat schon was gesehen und erlebt. Von unserer Seite ist das ja genauso. Wir haben schonmal einen Vorgeschmack, mehr oder weniger intensiv, wer da zu uns kommt und wer dazu gehört. Dass auch wir schonmal ein Gespür haben und Vorinformationen, die ja auch wichtig sind.

Speaker 1 00:46:28

Gut, dann die letzte Frage dieser Spalte. Welche Aufgabe schreiben Sie Ihrem Kooperationspartner oder Ihrer Kooperationspartnerin zu?
In diesem Falle also die Erzieher*innen im Kindergarten.

Speaker 2 00:46:44

Also ich finde es ganz wichtig / (...) Das tun sie aber auch, die Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund so zu stellen, dass die schon die Kinder mit einer Freude so auf neue Herausforderungen vorbereiten. Und dass Schule nicht so: Da beginnt der Ernst des Lebens meint, sondern mehr: Da erwartet dich was. Das fände ich gut. Denen auch immer schon herausfordernde Dinge zu geben und die Kinder daran wachsen zu lassen. Auch auf Frustrationstoleranz bezogen. Selbstständigkeit spielt da eine ganz wichtige Rolle. Denn auch frühzeitig Hilfen anbahnen, wenn man sieht, da läuft was vielleicht nicht so gut. Ja, so würde ich das eigentlich denken.

Speaker 1 00:49:02

O.k., dann wäre ich auch schon beim dritten Punkt des Fragebogens, wenn es dazu nichts mehr zu sagen gibt. Die erste Frage hier haben wir ja quasi schon durchgesprochen: In welcher Weise finden die Gespräche üblicherweise statt? Dann vielleicht eher der Fokus auf die zweite Frage: Findet eher ein Austausch von Informationen oder ein gemeinsames inhaltliches Erarbeiten statt?

Speaker 2 00:51:32

Ja, es ist BEIDES. Es ist schon ein Austausch auf jeden Fall von Informationen. Da gebe ich auch schonmal oder kann auch schonmal die Schulleitungen geben / mal Hinweise zu Fördermöglichkeiten oder außerschulischen Hilfseinrichtungen. Biete da meine Unterstützung an. Oder sage auch schon mal: Das und das ist vielleicht nicht so sinnvoll und das finde ich gut. Und im Grunde genommen kommt man dann in so ein gemeinsames Gespräch und dann auch zu gemeinsamen Gedanken. Also, dass die Erzieherin auch schon mal sagt: Wie wäre es denn damit? Oder könnte das und das hilfreich sein? Sodass wir einen gemeinsamen Fahrplan überlegen. Ja, für die nächsten zwei Monate würden wir das jetzt einfach mal versuchen oder die Erzieherin sagt: Ja, ich wollte dann die Eltern nochmal einladen und dafür überlegen, was man da mit denen vielleicht nochmal besprechen könnte. Also es ist so beides. Austausch und auch so (...) / Aber nicht so wirklich inhaltliches Erarbeiten (...) ich glaube, das würde zu weit gehen. In meinen Augen würde das voraussetzen, dass man sich wirklich zusammensetzt und die gemeinsame Linie entwickelt. Es bleibt aber mehr im Kindergarten. Ich gebe eher so Anregungen, Infos oder im Gespräch entsteht etwas gegenseitig. Wie ich das eben beschrieben habe.

Speaker 1 00:54:14

Alles klar. Dann würde ich jetzt in die inhaltliche Zeile wechseln: Welche Themen werden bei der Kommunikation der Institutionsvertretenden besonders besprochen? Bezogen auf den Übergang. Aber das haben wir ja quasi auch schon durch diese verschiedenen Gesprächsstücke angesprochen.

Speaker 1 00:54:41

Es ist auf jeden Fall schon ein Thema (...): Fördermöglichkeiten. Also bei Problemen von Kindern, soziale und emotionale Entwicklung spielt auch immer eine große Rolle. Also zu gucken: (...) Wie geht es dem Kind? Und damit meine ich ALLE Kinder. Damit meine ich die Kinder, die ja vielleicht vordergründig immer fröhlich sind. Damit meine ich auch die Kinder, die traurig sind und sich zurückziehen. Oder Kinder, die viel Stress haben. Oder Kinder, die eben, wie du sagtest, als Rabauken rüberkommen. Oder Kinder, die Schwierigkeiten mit den intellektuellen Angeboten haben. Also eigentlich, ja (...). Das ist immer das Kind einfach, egal welches. Es ist immer Gegenstand der Kommunikation. Und daraus entwickelnd: Was kann man denen anbieten, muss man was anbieten? Nach dem Motto weiter oder weiter so. Dann sprechen wir auch schonmal darum, ob ich mal zur Beobachtung komme und ob ich nochmal zur Beobachtung komme. Es geht auch um Rückstellungen der Kinder, also braucht das Kind vielleicht noch ein Jahr bis es in die Schule kann? Das muss schon gut angebahnt werden und von Schule und Kindergarten getragen werden. Oder eben so Förderkonferenzen, die dann vielleicht stattfinden. Und dann hatten wir zum Beispiel den Fall, da habe ich zum Beispiel mal gesehen, dass die Kinder da so im Bereich Mathematik so irgendwelche Sachen abgearbeitet haben in Heftchen. Und das war dann von einem Verlag dem Kindergarten vorgeschlagen worden, wo ich dann so gedacht habe, dass es nicht so sinnvoll ist, weil ich da einfach schon etwas Erfahrung habe durch meine Tätigkeit und den Halt und dann haben wir zusammen überlegt, was man sinnvoll für ein Material anschaffen könnte, also möglichst

handlungsorientiert. So, das kann auch schonmal sein in der Kommunikation, dass wir also inhaltlich auch nochmal gucken, was ein gutes Angebot für die Kinder wäre.

Speaker 1 00:56:26

Dann die zweite Frage: Wodurch werden den angehenden Schulkindern von Seiten der Grundschule mögliche Ängste genommen?

Speaker 2 00:56:37

Von Seiten der Grundschule. Das würde ich ja beziehen auf das, was wir oben besprochen haben. Dadurch, dass es wirklich viele Möglichkeiten gibt für die Kinder, in Kontakt mit Schule zu kommen. Eben durch die Besuchstage, durch das Schulspiel, durch den Kennenlerntag. (...) Da bieten wir ja schon so einiges an. (...) Oder eben auch, aber das war früher, jetzt ist es nicht mehr so, aber es kommt immer mal wieder vor, dass Kinder mich auch dann kennenlernen, dass ich eben in die Gruppe ja schon komme vorher. Und durch den Sprachstand kennen mich hin und wieder auch Kinder. Früher war das so, dass der Sprachstand immer von mir durchgeführt wurde, eben im vierten Lebensjahr wird der Sprachstand überprüft. Jetzt ist das aber ja vor einigen Jahren schon in den Kindergarten gekommen. Also die Erzieherinnen machen das heute, was ich auch sinnvoll finde. Also eigentlich, von schulischer Seite durch das, was wir so bereitstellen für die Kinder.

Speaker 1 00:57:07

O.k. Das haben wir eigentlich auch schon besprochen: Was trägt vorrangig Ihre Institution zum harmonischen Übergang der angehenden Schul Kinder bei? Gibt es besondere Angebote für angehende Schul Kinder? Gibt es da noch irgendwas Konkretes oder Ergänzendes?

Speaker 2 00:57:27

Da gibt es jene Dinge, wie schon angesprochen. Und es gibt natürlich auch / Dazu gehört ja auch die Schuluntersuchung, die wir machen. Dann lernen sie ja auch schonmal die Schulleitung kennen und auch schonmal so ein bisschen den Schulhof und das Gebäude. Aber ich würde hoffen durch die Eltern auch, durch die Elternabende der Schulneulinge. Da wird den Eltern ja auch ganz viel schon erzählt. Es ist dann natürlich auch wichtig, dass die Eltern auch mit ihren Kindern sprechen. Aber ansonsten haben wir da nichts.

Speaker 1 00:58:08

Alles klar. Das ist ja auch schon was. Dann die letzte Frage: Welche erzieherischen Maßnahmen werden besonders genutzt? Und damit meine ich so gezielte Angebote, wie du es ja eigentlich auch schon angesprochen hattest. Auch Gesprächsrunden oder auch Briefe an die Kinder, das machen ja auch einige. Worauf würdest du jetzt quasi den größten Fokus legen. Was macht euch am meisten aus?

Speaker 2 00:58:20

Ich glaube, es ist alles, weil (...) so ein einmaliger Vorgang, der kann auch vielleicht, wenn der Tag für das Kind nicht gut war, kann das auch KEIN so gutes Erleben sein. Wenn ein Kind bei dem Schulspiel zum Beispiel, was ich erzählte, die Stationen durchläuft, mit anderen Kindern zusammen ist und schon mal so Kontakt mit den Lehrern aufnehmen und es dann keinen guten Tag hatte, weil es sich überfordert gefühlt hat. Bei dem anderen Kind kann es dann aber genau das gewesen sein. Es hat sich stark erlebt und sicher und war gut drauf, es hat viel Freude gehabt. Die kommen ja auch nach dem Kindergarten dann zu uns und manche sind erschöpft, manche auch nicht. Und dann gibt es aber ja auch den Tag, (...) also die Besuchstage, wo sie in den Unterricht kommen mit der Mama, mit dem Papa oder so. Das kann auch nochmal ein ganz schönes Erleben sein. Also ich glaube, dass es gut ist, denen mehrere Möglichkeiten

unterschiedlicher Art zur Verfügung zu stellen, um in Kontakt zu kommen. Deswegen würde ich da gar keine Priorisierung vornehmen.

Speaker 1 00:59:09

Wenn es zum dritten Punkt nichts weiter gibt, würde ich dann zur Gesprächsnachbereitung übergehen. Da würde ich dann erst die positiven, dann die negativen Erfahrungen besprechen. Welche positiven Erfahrungen können Sie im Allgemeinen aus der Kommunikation mit den Kindertagesstätten herausziehen?

Speaker 2 00:59:32

Also da würde ich einfach sagen, (...) dass dieser Informationsaustausch immer sehr, SEHR hilfreich ist und die Möglichkeit, schon frühzeitig für das Kind und auch für die Eltern gemeinsam etwas zu tun. Das ist eigentlich das A und O, im Austausch sein, auf Augenhöhe mit Wertschätzung. Und da gibt es auch gar keine negativen Erfahrungen, kann ich gleich dazu sagen. Was von Seiten der Erzieher aber gewünscht ist, da steht ja auch Wünsche und Ideen bei dir. Da war noch der Wunsch / Das ist nun etwas stecken geblieben, aber wir haben es mal gemacht, aber jetzt durch Corona auch wieder nicht / dass die Erzieher sich nochmal gewünscht haben, einen Austausch darüber, wie die Kinder dann angekommen sind in der Schule. Also das haben wir schon gemacht und das wollen wir auch. Wir hatten auch einen Termin wieder gefunden, aber das ging dann mit Corona nicht. Und da sind die sehr dran interessiert. Das würden die sich wünschen. Und ansonsten würde ich denken, dass die mit dem bisherigen Austausch auch sehr zufrieden sind, wenn der so geführt wird, wie ich ihn beschrieben habe. Ich erinnere mich, dass ein Kindergarten sich etwas verwaist gefühlt hatte. Das hat aber eben mit dem Umbruch der neuen Schulleitung zu tun. Die waren auch immer ganz stark im Fokus und das war dann (...) dann ging es mir auch persönlich mal nicht so gut. Wenn wir bei diesen Strukturen bleiben, die ich so benannt habe, geht es den Kindergärten aber gut. Das ist ein tragfähiges Modell.

Speaker 1 01:00:52

So hört es sich auch an. Dann ist das ja auch schon ein konkreter Verbesserungsvorschlag. Sozusagen.

Speaker 2 01:01:11

Also ein konkreter Vorschlag wäre wirklich, (...) Kontinuität in dieser Arbeit herzustellen. Nicht mal in einem Jahr so und im anderen passt der Termin doch nicht, sondern wirklich und das ist uns lange, lange, lange, lange, lange über viele, viele Jahre gelungen. Das hat wie gesagt / Mit dem Umbruch durch Corona ist es nun ein bisschen schwierig, da müssen wir nochmal anknüpfen. Aber eine Kontinuität in dieser Vorgehensweise / Also die Kontinuität ist bei den Kindern mit den Besuchstagen, den Schulspielen und den Kennenlertagen immer gegeben. Der Austausch mit den Kindergärten war auch IMMER so, also dass die Schulleitung zum Beispiel auch nochmal die Kindergärten abgefahren hat, nochmal extra. Und dann auch nochmal eben mit mir dieses Treffen mit der Schulrätin, also das findet aber nach wie vor statt. Also das ist gesetzt. Und dann eben diese Beratungsanfragen, wenn es irgendwie Probleme gibt. Also das finde ich ganz, ganz wichtig (...) und (...) also den Austausch auf Augenhöhe mit Wertschätzung und Vertrauen.

Speaker 1 01:02:46

Ja, o.k., dann gilt es jetzt am Ende nur noch einen Satz zu beenden: Zur Erhöhung des Kooperationserfolgs möchte ich Erziehern und Erzieherinnen mit auf den Weg geben, dass (...)

Speaker 2 01:02:59

Also, dass man in einem regelmäßigen Austausch bleibt, weil das Vertrauen schafft und Sicherheit (...), dass man sich mit Wertschätzung und Offenheit begegnet. Mit den bisherigen Experten, dazu gehören gleichermaßen auch die Eltern, also Eltern und Kindergartenteam. (...) Man sollte keine Angst vor Fehlern haben, die machen wir alle. Also wirklich offen sein und das Richtige suchen. Und natürlich das Kind und dessen Entwicklung in den Mittelpunkt stellen. Das Kind ist das Wichtigste bei all dem.

Speaker 1 01:03:24

Gut. Gibt es sonst noch irgendetwas, was ich jetzt nicht erfragt habe? Was trotzdem wichtig sein könnte?

Speaker 2 01:03:36

Nein, es wurde alles besprochen.

Ich kann nicht häufig genug betonen, was ich zum Schluss gesagt habe. Also dass wirklich das Kind im Mittelpunkt steht und manchmal glaube ich durch Erzählungen anderer, dass es oft zu einem Machtkampf zwischen den Erwachsenen kommt. Das muss man im Auge behalten, es geht immer um das Kind und es ist immer wichtig, die Eltern an seine Seite zu holen. Um das zu schaffen, sollten Kindergärten und Schulen im guten Austausch sein. Auch wenn wir in Schwierigkeiten kommen, rufen wir manchmal den Kindergarten an und fragen nach, wie sie die Kinder und die Eltern mit ins Boot geholt haben und uns Tipps geben können. Das hat es auch schon gegeben. Darum ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Institutionen auf Augenhöhe und mit Wertschätzung wichtig. Dann kann eigentlich nicht mehr viel passieren, weil dann alle in einem Boot sind.

2.5 Interview 5

Gesprächspartnerin und Besonderheit:

Eine Erzieherin, die seit zwei Jahren eine Stelle der ‚Richtlinie Brücke‘ in ihrer Kita bekleidet und engen Kooperationskontakt zu mehreren Grundschulen pflegt.

Form der Interviewdurchführung:

Telefonat

Gesprächspartnerinnen:

Speaker 1 = Interviewerin/ Studentin

Speaker 2 = Erzieherin mit der Stelle: Richtlinie Brücke

Transkription des Interviews:

Speaker 1 00:00:00

Ich würde die Fragen chronologisch einmal abarbeiten wollen. Und wenn irgendwelche Fragen nicht klar formuliert sind, können Sie gerne nachfragen oder wenn Sie auf irgendetwas keine Antwort wissen, dann können wir die auch einfach auslassen. Gut, dann beginne mit dem allgemeinen Teil und dann würde ich die erste Frage zu den rechtlichen Vorgaben einmal stellen. Gibt es in der Konzeption Ihrer Kita Vorgaben, die eine Kooperation zu einer oder mehreren Grundschulen vorschreiben?

Speaker 2 00:00:37

Also in der Konzeption gibt es an sich keine Vorgaben. Es gibt ja Vorgaben vom Lande und daran orientieren wir uns auch. Die besagt, dass Kita und Grundschulen eine Kooperation haben müssen. Da ist auch fest verankert, dass ein Übergang stattfindet, aber in unserer Konzeption steht das so direkt nicht drin, dass wir zu einer oder mehreren Grundschulen eine Kooperation haben müssen, sondern einfach, dass ein Übergang in die nächste Phase quasi stattfinden soll.

Speaker 1 00:01:12

Alles klar. O.k., dann würde ich zur zweiten Frage der Bedeutung und Wichtigkeit kommen. Warum ist die Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen in Bezug auf den Übergang der angehenden Grundschulkinder wichtig? Und dann im ersten Punkt für die betreffenden Kinder.

Speaker 2 00:01:29

Ja, das habe ich jetzt in den letzten zwei Jahren ganz intensiv mitbekommen. Die Kinder kommen ja quasi aus der Familie raus und wir als pädagogische Fachkräfte der Kita sind ganz feste Bezugs- und Vertrauenspersonen ja auch über Jahre. Zum Beispiel kommen die ja schon mit einem Jahr zu uns und bleiben bis sie sechs sind. Das heißt, die sind ja 5 Jahre bei uns in der Einrichtung und sollen dann in die Grundschulen gehen und da ist diese Zusammenarbeit total wichtig zwischen der Grundschule / Ich sage mal Beziehungsdreieck auch dazu. Da haben wir die Eltern und da holt man auch die Lehrer mit dazu und die Pädagogen, damit die Kinder wissen, wir alle harmonieren zusammen. Wir alle wollen immer Gutes und es ist ja auch eine Vertrauenssache in Bezug auf die Kinder. Dann heißt das auch, diese Vertrautheit auch aufbauen zu müssen im neuen Umfeld, dem Umfeld Schule.

Speaker 1 00:02:33

Ja, alles klar. Dann der zweite Punkt: Warum ist es wichtig für die betreffenden Familien und die Erziehungsberechtigten, die dahinterstehen?

Speaker 2 00:02:47

Da gibt es so unterschiedliche Punkte. Der eine Punkt ist, glaube ich, den Eltern da auch etwas abzunehmen, also dass die nicht zur Schule gehen müssen und da gewisse Termine vereinbaren müssen. Dass das die Zusammenarbeit zwischen uns als Kita und der Grundschule ist. Der andere Punkt, gerade bei Eltern, wo das erste Kind zur Schule kommt, wo man noch nicht routiniert ist quasi. Das ist es auch ganz wichtig, dieses Vertrauen zwischen diesen drei Parteien, heißt Kindergarten, Elternhaus und Schule, dass auch die Eltern dabei mit in das Boot geholt werden.

Speaker 1 00:03:27

Ja, dann kann man das Erziehungsdreieck oder dieses pädagogische Dreieck ja quasi weiterführen in Bezug auf die Erzieher*innen. Das hatten Sie ja jetzt auch schon angesprochen.

Speaker 2 00:03:35

Ja genau, auch für die Erzieher. Letztendlich kann man das da weiterführen.

Speaker 1 00:03:45

Und dann natürlich auch für die Lehrkräfte, dann hätten wir die vier Elemente in dem Dreieck untergebracht und das Kind steht quasi im Mittelpunkt des Dreiecks, oder?

Speaker 2 00:03:55

Genau, richtig. Eine Lehrerin hatte das mal ganz schön geschildert anhand eines Wollknäuels. Also das Wollknäuel war erst zwischen den Eltern und dem Kind immer gespannt. Oder die bilden halt dieses Knäuel und dann geht es weiter in der Kita. Die Kita schmeißt das Knäuel dann auch an die Schule. Das hatte sie so ganz schön damit veranschaulicht, dass wir letztendlich auch alle das Gleiche eigentlich für das Kind möchten.

Speaker 1 00:04:31

Ein schönes Bild. Gut, dann würde ich zur Kommunikationshäufigkeit kommen. Wie oft tritt die Kita mit den Grundschulen in Kontakt und wer nimmt den Kontakt dann auf?

Speaker 2 00:04:46

Also, normalerweise ist es dadurch, dass ich diese Stelle als eine Art Brücke bekleide so, dass ich den Kontakt zu den Schulen aufnehme und das in regelmäßigen Abständen. Also ja, wir haben einen Kooperationsplan aufgestellt mit mehreren Grundschulen und da haben wir dann vereinbart, zum Beispiel im Frühjahr einen Elternabend, dann finden Schnuppertage statt. Also so in gewissen Abständen. Und in Bezug auf die Frage: Wie oft? Ich sage mal, vielleicht alle zwei Monate so.

Speaker 1 00:05:34

Alles klar. Dann zur Kontaktaufnahme. Das hatten wir ja gerade eigentlich auch schon. Wer tritt zwecks Übergangs von der Kita in die Grundschule als Vertreter der beiden Institutionen in Kontakt? Also Sie auf der einen Seite und auf der Seite der Schule, wer ist da der Ansprechpartner?

Speaker 2 00:05:53

Von den Schulen, mit denen ich zusammenarbeite, gibt es quasi schon Kooperationslehrerinnen. Die dann auch dafür abgestellt sind, dann die Termine mit den Vorschulkindern und mit uns zu vereinbaren. Häufig sind auch die Schulsozialarbeiter mit involviert.

Speaker 1 00:06:22

Also es ist jetzt nicht so, dass es nur die angehenden Erstklassenlehrkräfte sind?

Speaker 2 00:06:42

Nein.

Speaker 1 00:06:43

O.k., alles klar. Gibt es da noch etwas zu ergänzen oder sollen wir direkt zum Ort und Ablauf weiter übergehen?

Speaker 2 00:06:45

Eigentlich geht es da ja, wie gesagt, vorwiegend um die Schulsozialarbeiterin, dann die jeweiligen Kooperationslehrerin und meine Wenigkeit.

Speaker 1 00:06:50

O.k., dann zu dem Punkt, wo die Kommunikation zwischen den Vertreterinnen der Kitas und Grundschulen stattfindet und, ob es einen klaren Ablauf des Gesprächs gibt oder ob es sich eher aus dem Kontext ergibt.

Speaker 2 00:07:06

Die Gespräche finden meistens in den Schulen statt, an den jeweiligen Schulen. Da fahre ich dann hin. Es gab auch schon ein, zwei Gespräche, die bei uns in der Kita stattgefunden haben oder bei denen ich alle aus den Grundschulen eingeladen habe. Das war auch ganz wunderbar und total schön, weil wir da mit verschiedenen Grundschulen zusammensaßen. Aber grundsätzlich fahre ich zu den jeweiligen Schulen und dort finden dann die Gespräche statt. Und der Ablauf der Gespräche ist, dass wir uns im Vorfeld halt darüber austauschen, worum es im Gespräch geht, damit wir schonmal ein Ziel haben und darauf baut das Gespräch dann auf.

Speaker 1 00:07:58

Mit wie vielen Grundschulen stehen Sie denn in Kontakt?

Speaker 2 00:08:03

Das ist immer ganz unterschiedlich. Also die [XXX] nimmt ja zum Beispiel die Kinder auch aus dem Stadtgebiet, nicht nur die aus dem südlichen Teil, sondern auch die direkt aus der Stadt. Dieses Jahr haben wir zum Beispiel sechs verschiedene Grundschulen. (...) Und wir haben aber quasi hier im Süden von Lüneburg, in [XXX], [XXX] und [XXX], da sind es ja schon, ich sage mal Haupt-Grundschulen. Das wäre ja dann die [XXX]-Grundschule, die [XXX] und die [XXX]-Schule und die [XXX]-Schule. Das sind die Hauptkooperationsschulen, sage ich jetzt mal so. Und dann gibt es ja auch noch in Lüneburg die Grundschule [XXX] und die [XXX]-Schule und wenn wir Kinder haben, die diese Schulen besuchen, dann werden die Schulen quasi extra angeschrieben.

Speaker 1 00:09:04

Alles klar. Das ist natürlich dann auch eine Menge an Kooperation, die dann zu leisten ist. Sind Sie dann von dem Erzieher*innenberuf an sich rausgenommen und konzentrieren sich ganz auf diesen Übergang oder sind Sie auch noch im Gruppendienst?

Speaker 2 00:09:22

Also im direkten Gruppendienst bin ich nicht. Ich mache Vorschularbeit. Also das heißt, ich gucke mir das an und überlege dann, was ist wichtig oder bereite dann das nächste Treffen auf die Schule vor. Also wir haben ja mehrere Häuser und in drei Häusern verteilt sind die

Vorschulkinder bei uns in [XXX] und da gucke ich, dass ich dann in die drei Häuser gehe und mit den Kindern dann auch Vorschularbeit mache. Beziehungsweise, ich glaube, das kommt später auch noch.

Speaker 1 00:10:00

Ja, genau.

Speaker 2 00:10:01

Dazu hatte ich mir dann noch etwas notiert.

Speaker 1 00:10:03

Genau, dann gehen wir darauf dann nochmal genauer ein. O.k., dann wäre der allgemeine Teil von meiner Seite aus abgeschlossen. Wenn Sie noch Ergänzungen haben, können Sie das jetzt gerne noch einmal anbringen und sonst würde ich zu den Gesprächsvorbereitung übergehen. Dabei würde es jetzt um die Ziele gehen. Das haben Sie ja gerade auch schon angesprochen, dass Sie sich Ziele setzen. Was für Ziele setzen Sie sich denn vor diesen Gesprächen?

Speaker 2 00:10:31

Also das größte und wichtigste Ziel hat einfach das Vertrauen der Kinder der Schule gegenüber. Dass sie keine Angst haben. Also angstlos und voller Freude auf den neuen Lebensabschnitt Schule zugehen können. Und das sind die hauptsächlichen Ziele eigentlich, die wir besprechen. Wie können wir das den Kindern so gestalten, dass sie da Freude dran haben? Wie oft müssen wir uns treffen? Reicht es aus? Was für Treffen finden statt? Wie können die Treffen stattfinden? Und das sind dann die hauptsächlichen Kooperationsgespräche, also die Kindern dann wirklich dieses Vertrauen schenken, dass sie am ersten Schultag wissen: Da ist meine Klasse, das ist meine Schule, da ist die Turnhalle, da ist die Toilette (...) und ja, einfach vertrauensvoll auf diesen neuen Lebensabschnitt zugehen können.

Speaker 1 00:11:37

Dann würde ich jetzt zu den Voraussetzungen und Hintergründen kommen. Es sind ja mehrere Fragen. Ich würde einfach mit der ersten starten: Wie würden Sie die Offenheit Ihres oder Ihrer Kooperationspartnerin einschätzen?

Speaker 2 00:11:53

Mittlerweile TOTAL offen. Also das weiß ich gar nicht, ob das später noch kommt. Ich glaube, das kommt später auch noch, aber dann kann ich das ja nochmal sagen. Das Problem ist ja, dass die Schulen beziehungsweise die Lehrkräfte ja überhaupt gar keine Stundenkontingenz für diese Übergangsgeschichte haben. Und alles, was sie quasi da zusätzlich machen für den Unterricht oder ob man sich auch nachmittags trifft, gerade zu Coronazeiten, wo wir ja nicht tagsüber in die Schule dürfen, findet seit einem Jahr das Übergangstreffen nachmittags statt und die Lehrkräfte bekommen dafür überhaupt gar keine Stunde. Und daher ist es halt so gewesen, dass die ganzen letzten Jahre wenig bis gar kein Kontakt stattgefunden hat. Also es war / Von den Lehrern kam nichts außer diese eine Einladung (...) oder von den Schulen sag ich mal, dieser einmalige Schnuppertag, der ja grundsätzlich festgeschrieben ist, den gibt es einmal im Mai oder Juni, da kommen die Kinder in die Klassen für eine dreiviertel Stunde. Und jetzt kann ich sagen, ist die Offenheit der Lehrer wirklich groß geworden und kooperativ geworden, weil es jemanden gibt. Also jetzt zum Beispiel die Stelle, die ich habe, der viele organisatorische Sachen in die Hände nimmt. Da schreibe ich die Lehrer an: Wann können wir uns treffen? Wie sieht es aus? Können wir Vorschläge machen, Terminvorschläge? Ich organisiere einen Elternabend. Die Lehrer, die kommen dann mit dazu zu dem Elternabend, brauchen sich aber nicht kümmern, sondern einfach nur dabeisitzen. Und das nimmt den Lehrern eine Menge Arbeit ab. Und

dadurch sind sie, glaub ich, auch offener was die Kooperation betrifft. Und es ist eine viel umfangreichere Kooperation geworden.

Speaker 1 00:13:52

O.k. Damit zu dem Punkt, wie offen Sie selbst gegenüber der Kooperation eingestellt sind. Vielleicht auch die Entwicklung, die Sie gemacht haben, als sie diese Stelle bekommen haben.

Speaker 2 00:14:10

Als ich die Stelle bekommen habe, wusste ich ja noch überhaupt gar nicht, was umfasst diese Stelle. Die war ziemlich offen beschrieben und die Stelle quasi als Übergangskraft konnte man sich selbst irgendwie zurechtschneiden. Und ja, ich bin sehr offen gegenüber der ganzen Kooperation und finde das total schön, irgendwie so mit allen Schulen so in den Kontakt zu treten. Und das ist eine unheimliche Bereicherung für mich, für uns als Einrichtung, für die Eltern, für die Kinder hauptsächlich und für mich auch.

Speaker 1 00:14:56

O.k. Dann, welchen Nutzen Sie aus den Kooperationsgesprächen zur Übergangsgestaltung ziehen können, also für sich selbst und für das Kind oder die Kinder?

Speaker 2 00:15:08

Aus den Kooperationsgesprächen, ja (...) was ziehe ich da raus? Letztendlich für die Kinder, dass die Kinder eine Sicherheit haben, wenn es für die dann zur Schule geht. Das merkt man einfach, also wenn dann wieder Gespräche stattgefunden haben, ich rede dann mit den Kindern: Ach Mensch, gestern war ich wieder bei Frau Soundso. Wir haben DARÜBER gesprochen und nächste Woche treffen wir uns. Und für die Kinder ist das eine unheimliche Bereicherung und auch eine Stärkung (...) des Selbstbewusstseins. Die wachsen daran dann auch. Für mich ist es halt auch einfach eine Bereicherung, das zu sehen. Es gibt auch reflektierende Kooperationsgespräche. Das heißt, wenn die Kinder eingeschult worden, dann ist es manchmal auch nur auf schnellem Wege und meist auch nur per Mail, wenn man sich trifft, ist das natürlich schöner. Wenn man gefragt wird, wie hat es funktioniert? Wie haben Kinder sich eingelebt? Wenn ich da dann eine positive Rückmeldung bekomme, dann (...) ist das total schön.

Speaker 1 00:16:21

Das kann ich mir gut vorstellen. Dann zur letzten Frage aus diesem Bereich: Welche Aufgaben schreiben Sie Ihrem, Ihrer Kooperationspartner*in bei der Übergangsgestaltung zu? Vielleicht auch einfach die Wünsche, die Sie haben, wie es weitergeführt wird?

Speaker 2 00:16:48

Ja, die Wünsche, die ich habe, dass diese Stelle ‚Richtlinie Brücke‘ weiter fortgeführt wird, also dadurch, dass es von Fördermitteln finanziert wird, ist es halt noch mit einem großen Fragezeichen versehen: Wie geht's ab dem neuen Schuljahr weiter? Und ich finde, diese Stellen können noch mehr bekleidet werden. Also so viele Stellen gibt es in Niedersachsen von diesen ja nicht. Und das wäre ja so ein Wunsch, weil das für die Einrichtung eine absolute Bereicherung ist und auch für die Zusammenarbeit mit den Schulen, für die Kinder, für die Eltern, so eine Stelle überhaupt zu haben.

Speaker 1 00:17:43

Alles klar. O.k., dann würde ich den Punkt abschließen, den zweiten zur Gesprächsvorbereitung, und zur Gesprächsdurchführung übergehen. Wenn es dazu nichts mehr zu sagen gibt, würde ich zu den Kommunikationsmitteln und Formen kommen: In welcher Weise finden die Gespräche

üblicherweise statt? Und ist dies eher ein Austausch von Informationen oder ein gemeinsames inhaltliches Erarbeiten?

Speaker 2 00:18:10

Also üblicherweise finden die Gespräche, also es ist ja schon etwas länger her, in Präsenz in Schulen statt. (...) Jetzt ist es halt so / Bleiben wir erstmal bei den Treffen, die in Präsenz stattgefunden haben. Da ist es ein Informationsaustausch gewesen: Wie hat es im letzten Jahr geklappt? Wie war dort die Kooperation und die Zusammenarbeit? Wo gibt es vielleicht noch Optimierungsbedarf? Also, was können wir noch ändern? Was kann man da verbessern? Das ergibt sich dann immer so im Gespräch, dass man so ein Thema aus dem letzten Jahr / Zum Beispiel haben wir ja schon den Übergang unter Corona-Hygienemaßnahmen quasi gemacht und sind dann zu dem Thema gekommen, dass es total schön ist, mit den Kindern am Nachmittag in die Schule zu gehen, wo kein anderer da ist, keine anderen Lehrer, keine anderen Schüler und sie die Schule für sich ganz alleine hatten. Ansonsten war es ja so, dass sie vormittags in den Unterricht bei irgendwelchen anderen Schülern mit drin waren, manchmal auch mit zweiten Klassen schon. Das hatte ich als eine komplette Reizüberflutung wahrgenommen. Da sind 25 Kinder, da sind 2 Lehrerinnen. Dann muss es ein Arbeitsblatt geben, das angemalt wird. Und so haben sie wirklich einfach nur die Schule und das ist so ein sinnvoller Austausch, den man dann so hat, worüber man dann spricht. Und jetzt finden die Gespräche halt hauptsächlich über E-Mail beziehungsweise hauptsächlich über das Telefon statt.

Speaker 1 00:20:02

O.k. Gut, dann würde ich jetzt zu den Inhalten übergehen. Welche Themen werden bei der Kommunikation der Institutionsvertretenden besonders besprochen? In Bezug auf diesen Übergang eben. Und welche Maßnahmen kommen hier besonders stark zur Geltung oder welche Bereiche werden besonders angesprochen?

Speaker 2 00:20:32

In Bezug auf den Übergang (...) / Häufig ist das Thema oder die Frage bei Übergangs- oder Übergabegesprächen, wo man denn auf den Punkt Förderung kommt. Für die Lehrer ist es bereichernd, wie ich gesagt habe: Da kommt jetzt ein Kind, also gar nicht das Negative gesehen, sondern es braucht vielleicht einfach noch ein bisschen im sozial-emotionalen Bereich ein bisschen Unterstützung und Hilfe. Und dem nehme ich mich so ein bisschen an und stehe denen ein bisschen mehr zur Seite. Das sind so Sachen, über die gesprochen wird oder besonders gesprochen wird. Gerade jetzt in dieser Zeit, wo auch gar nicht so viel Kontakt da ist, dass man die Kinder kennenlernen kann.

Speaker 1 00:21:33

Dann zu der nächsten Frage: Wodurch werden den angehenden Schulkindern bereits im Kindergarten mögliche Ängste vor dem Übergang in die Grundschule genommen?

Speaker 2 00:21:49

Zum einen auch durch die Vorschularbeit, die dann bei uns in der Kita ja auch stattfindet. Da wird dann auch darüber gesprochen, in welche Schule man kommt und mit wem man in die Schule kommt. Momentan geht es leider nicht, aber wir haben das schon gemacht und das ist sehr, sehr positiv aufgenommen worden, dass wir ein Treffen aller drei [XXX]-Einrichtungen organisiert haben. Also nur mit den Vorschulkindern und dann haben wir geschaut: Wer kommt in die [XXX]-Schule? Wer kommt in die [XXX]-Schule? Und so weiter. Und dann haben die Kinder sich zusammengestellt und dann waren da natürlich auch durchmischte Kindergruppen. Also die aus dem [XXX]-Kindergarten von uns haben dann gesehen: Ah, o.k., da kommen ja

auch noch welche aus der Stadt mit uns. Und so haben sich auch neue Freundschaften geschlossen, die sich dann später in der Schule wiedergesehen haben. So wird ihnen die Angst genommen, dass sie auch sehen, ich bin ja nicht alleine, sondern es gibt auch noch welche aus [XXX] und aus [XXX]. Und mit den Kindern zusammen habe ich dann die Schulen besucht. Also alle Kinder, die an eine Grundschule kommen, wurden zusammengewürfelt, ich habe mit denen ein Treffen vereinbart und dann sind wir zu der Schule hingefahren. Ich habe die dann abgeholt. Wir haben dort dann den Tag verbracht und sind dann wieder zurück. Das nimmt denen absolut die Ängste.

Speaker 1 00:23:29

O.k. Dann zum letzten Punkt in Bezug auf den Inhalt: Welche erzieherischen Maßnahmen werden besonders genutzt? Damit meinten wir sowas wie, dass besonders die Motorik oder die emotionale Stärke oder so etwas gefördert wird. Also was so im Fokus steht?

Speaker 2 00:23:53

Ich sage immer: Die Seele der Kindheit wird gestärkt. Der sozial-emotionale Bereich. Es ist halt / Die Kinder können kognitiv total weit sein und alles können. Aber, wie soll ich das jetzt umschreiben? (...) Ich sage immer Schulhofreife, sie müssen die Schulhofreife haben. Und das wird besonders genutzt und auch gestärkt, glaube ich. Dieser sozial-emotionale Part, dass aus dieser behüteten Kita, wo ich eigentlich das große Vorschulkind bin, in die Grundschule komme. Da bin ich aber noch ganz klein. Und dass dieser Part besonders im Auge behalten gehört, dass sie sich da halt einfach sicher fühlen, von ihrer Seele her.

Speaker 1 00:24:47

O.k. Ich glaube, ich habe eine Frage übersprungen. Da würde ich noch einmal kurz zurückgehen und die Frage stellen: Was trägt vorrangig Ihre Institution zum harmonischen Übergang der angehenden Schulkinder bei? Gibt es besondere Angebote für die angehenden Schulkinder?

Speaker 2 00:25:08

Jede Einrichtung, also von den dreien, machen extra auch noch Vorschularbeit, dass die sich also quasi mit ihrer Vorschulgruppe treffen. Zusätzlich komme ich noch zu den Vorschulkindern. Das ist für die Kinder auch immer nochmal was Besonderes, wenn jemand hinzukommt, der nicht alltäglich da ist und etwas Besonderes macht. Die wissen dann: Ah, jetzt kommt [XXX] wieder und dann machen wir etwas zur Verkehrserziehung oder zu einem anderen Thema, das die Vorschule betrifft. Kommt auch auf die Schulen an. Genau. (...) Und was das Besondere ist: Diese Zusammenkünfte aller Vorschulkindern aus allen Einrichtungen. Und der Elternabend, der findet dieses Jahr wohl digital statt, aber für die Eltern werden Lehrer von allen Grundschulen eingeladen und wir gestalten gemeinsam einen Elternabend für die Vorschuleltern, wo die Fragen stellen können, ihre Sorgen und Ängste äußern können, wo die Lehrer dann auch drauf eingehen. Es gibt dann auch eine kleine Power-Point-Präsentation zum Thema Übergang, unter anderem eben auch mit diesem Beziehungsdreieck.

Speaker 1 00:26:50

O.k. Dann würde ich nun aber zum Thema der Gesprächsnachbereitung übergehen, wenn es dazu keine Ergänzungen mehr gibt. Dann würde ich erst auf die positiven Erfahrungen eingehen, die eben aus der Kommunikation mit den Grundschulen herauszuziehen sind. Welche gibt es da?

Speaker 2 00:27:11

Also positiv ist einfach mittlerweile diese Kommunikation, die mittlerweile eben / Sonst hat man ja immer zwei unterschiedliche Lernfelder gehabt. Lernfeld Kindergarten und Lernfeld

Schule. In diesem Bereich, im Bereich Übergang, ist es jetzt total schön anzusehen, man hat jetzt einen Bereich: Den Bereich Übergang und da wollen wir alle das Gleiche für das Kind. Dass es dem Kind gut geht, dass es keine Angst hat und vertrauensvoll die Schule besucht. Das sind so viele positive Erfahrungen. Überhaupt diese Kommunikation mit allen Lehrern. Die Offenheit der Lehrer und überhaupt das Zusammenspiel miteinander in beiden Richtungen.

Speaker 1 00:28:19

Gibt es denn auch negative Erfahrungen, die in diesem Kontext der Kommunikation gemacht wurden?

Speaker 2 00:28:26

Was ich wirklich als negativ erachte, ist dieses Zeitkontingent der Schulen. Dass die für diesen wichtigen Bereich des Übergangs überhaupt kein festes Kontingent zur Verfügung stehen haben. Und (...) / Wobei es den Lehrern auch am Herzen liegt, einen guten Übergang für die Kinder zu gestalten, aber die Stunden halt einfach noch nicht finanziert werden vom Land. Das finde ich so der einzig negative Punkt, den ich da so herausziehe.

Speaker 1 00:29:09

O.k. Die Gespräche laufen also auch auf Augenhöhe?

Speaker 2 00:29:13

Solche Erfahrungen wurden von meinen Kolleginnen wohl auch gesammelt in der Vergangenheit. Also ich kann da überhaupt nichts Negatives sagen. Also in den zwei Jahren, in denen ich diese Übergangsgestaltung mache, ist das ein wunderbarer Austausch auf Augenhöhe. Und zu den negativen Erfahrungen nochmal, wo ich denke / Also Stundenkontingent ist das eine bei den Lehrkräften, aber das andere auch bei pädagogischen Fachkräften. Weil es doch relativ viel Arbeit ist, so eine gute Kooperation auch aufrecht und am Laufen zu erhalten. Das können die Kolleginnen aus der Gruppe alles auch gar nicht auffangen. Wo ich schon am Überlegen bin, wenn ich mit meiner Stelle dann quasi fertig bin, dann muss da auch ein Konzept stehen: Wie kann das in den pädagogischen Alltag mit eingebaut werden? Und da steht immer noch ein großes Fragezeichen, was halt einfach die Zeit und die Stunden betrifft.

Speaker 1 00:30:36

Das kann ich mir vorstellen. Dann käme noch der Punkt der Wünsche und der Ideen? Was könnte an der Kommunikation konkret verbessert werden?

Speaker 2 00:30:57

An der Kommunikation mit den Schulen, mit denen ich Kontakt habe, wüsste ich jetzt nichts. Also da läuft das wirklich sehr, sehr gut. Ich glaube, so ein grundsätzliches Ding: Ich wünschte mir so ein Netzwerk. Also für Grundschulen und Kitas, wo man sich dann auch über einen Übergang austauscht. Ja, es gibt ja doch mehrere Grundschulen im Stadtgebiet Lüneburg und man hat halt zu den einen, so zu der [XXX]-Schule und zur [XXX]-Schule, haben wir uns jetzt als offene Kooperationspartner / (...) (*unverständlich*) wir uns, weil wir nicht so oft Kinder bei denen haben. Nur mal vereinzelt und dann können wir uns dort melden und dann können die Kinder da an den Kooperationstreffen teilnehmen. Aber für sowas wäre dann ein Netzwerk einfach gut zur Verbesserung der allgemeinen Kommunikation und der Übergangsgestaltung.

Speaker 1 00:32:12

Damit wäre ja auch der zweite Wunsch in Bezug auf die Übergangsgestaltung geäußert.

Speaker 2 00:32:19

Genau. Das und dann natürlich auch das Zeitkontingent. Das wäre auch ein Wunsch, dass es da mehr Zeit, mehr Stunden – auch für die Lehrkräfte – gibt.

Speaker 1 00:32:30

Ja, alles klar. Dann habe ich noch einen Satz, den Sie bitte einmal beenden sollen: Zur Erhöhung des Kooperationserfolgs, möchte ich Lehrkräften mit auf den Weg geben, dass (...)

Speaker 2 00:32:51

Möchte ich Lehrkräften mit auf den Weg geben, dass die Übergangsgestaltung etwas ganz Sensibles fürs Kind ist und (...) dass wir da nach wie vor einfach ganz eng miteinander kooperieren müssen. Und ja, eine große Transparenz zwischen Kita und Schule nach wie vor da sein muss.

Speaker 1 00:33:24

O.k. Gut, gibt es in Bezug auf den Punkt der Gesprächsnachbereitung noch Ergänzungen?

Speaker 2 00:33:32

Nein.

Speaker 1 00:33:35

O.k., alles klar. Dann würde ich die Aufnahme jetzt beenden.

Anhang 3: Leitfaden-Fragebogen zum qualitativen Studienteil

Thema	Interviewfrage
1. Allgemeiner Teil	
Rechtliche Vorgaben/ Vorschriften	Gibt es in der Konzeption Ihrer KITA Vorgaben, die eine Kooperation zu einer oder mehreren Grundschulen vorschreiben?
Bedeutung	<p><i>Warum</i> ist die Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen in Bezug auf den Übergang der angehenden Schulkinder wichtig...</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...für die betreffenden Kinder? - ...für die betreffenden Familien? - ...für die betreffenden Erzieher*innen? - ...für die betreffenden Lehrkräfte?
Kommunikationshäufigkeit	<p>Wie oft tritt die Kita mit den Grundschulen in Kontakt?</p> <p><i>Wer nimmt den Kontakt auf?</i></p>
Akteure*innen	Wer tritt zwecks Übergangs von der Kita in die Grundschule als Vertreter*in der beiden Institutionen in Kontakt?
Ort und Ablauf	<p>Wo findet die Kommunikation zwischen den Vertretern*innen der Kita und der Grundschule statt?</p> <p>Gibt es einen klaren Ablauf des Gespräches oder ergibt er sich aus dem Kontext/ Gesprächsanlass?</p>
2. Gesprächsvorbereitung	
Ziele	<p>Setzen Sie sich vor Kooperationsgesprächen eigene Ziele?</p> <p>Wenn ja → Welche zum Beispiel?</p>
Voraussetzungen und Hintergründe	<p>Wie würden Sie die Offenheit Ihres / Ihrer Kooperationspartners*in einschätzen?</p> <p>Wie offen sind Sie selbst gegenüber der Kooperation eingestellt?</p> <p>Welchen Nutzen ziehen Sie aus den Kooperationsgesprächen zur Übergangsgestaltung (<i>für sich selbst und für das Kind</i>)?</p> <p>Welche Aufgaben schreiben Sie Ihrem / Ihrer Kooperationspartner*in in der Übergangsgestaltung zu?</p>

3. Gesprächsdurchführung	
Kommunikationsmittel/ Kommunikationsform	In welcher Weise finden die Gespräche üblicherweise statt? Ist dies eher ein Austausch von Informationen oder ein gemeinsames inhaltliches Erarbeiten?
Inhalte	Welche Themen werden bei der Kommunikation der Institutionsvertretenden (besonders) besprochen? → <i>Bezogen auf den Übergang</i> : Welche Bereiche oder Maßnahmen kommen besonders stark zur Geltung (z.B. Förderung)? Wodurch werden den angehenden Schulkindern bereits im Kindergarten mögliche Ängste vorm Übergang in die Schule genommen? Was trägt vorrangig Ihre Institution zum harmonischen Übergang der angehenden Schulkinder bei? <i>Gibt es besondere Angebote für angehende Schulkinder?</i> Welche erzieherischen Maßnahmen werden besonders genutzt?
4. Gesprächsnachbereitung	
Positive Erfahrungen	Welche positiven Erfahrungen können Sie im Allgemeinen aus der Kommunikation mit den Grundschulen herausziehen?
Negative Erfahrungen	Welche negativen Erfahrungen können Sie im Allgemeinen aus der Kommunikation mit den Grundschulen herausziehen?
Wünsche/ Anregungen/ Ideen	Was könnte an der Kommunikation konkret verbessert werden? Was könnte an der Übergangsgestaltung konkret verbessert werden? Beenden Sie abschließend den Satz. Zur Erhöhung des Kooperationserfolgs möchte ich Lehrkräften mit auf den Weg geben, dass

Anhang 4: Unterthesen

Aussage(n) der Literatur/ der Interviews	Thema der abgeleiteten Hypothese (H1-5)	Item(s) im quantitativen Fragebogen zur Überprüfung von H1-5	Unterthese(n) (U) in Bezug auf die Lage der Kitas (Stadt/ Land)																		
<p>- „Spielfähigkeit. Die ist immens. Das ist wirklich DAS Merkmal, weshalb wir echt lange sprechen und uns sehr gut austauschen.“ (Interview 3, 00:21:29, XXII).</p> <p>- „[...] , sie müssen die Schulhofreife haben. [...] . Dieser sozial-emotionale Part [...] .“ (Interview 5, 00:23:53, XLV).</p> <p>- Bspw. Kapitel 2.1: Bewältigung starker Emotionen.</p>	<p>H1: Emotionale-soziale Reife (Spielfähigkeit) vs. kognitiv-motorische Fertigkeiten (Schulreife)</p>	<p>Bitte kreuzen Sie <u>eine Aussage</u> an, die Sie persönlich am wichtigsten finden.</p> <p>Bevor die Kinder in die Grundschule übergehen, sollten sie unbedingt...</p> <p><input type="checkbox"/> ...Ängste abbauen durch den Besuch der zukünftigen Schule (inkl. Kennenlernen des Gebäudes, des Schulhofs und der zukünftigen Klassenlehrkraft).</p> <p><input type="checkbox"/> ...Selbstständigkeit und Selbstwertgefühl erlangen durch gezielte Vorschulprojekte (z.B. Verkehrserziehung oder Freizeiten).</p> <p><input type="checkbox"/> ...auf ihre neue Rolle als Schulkind vorbereitet und sich ihrer neuen Position bewusst sein (z.B. durch gesonderte Gruppierungen der Vorschulkinder).</p> <p><input type="checkbox"/> ...Schulreife und Spielfähigkeit durch verschiedene Gruppenerfahrungen erlangen.</p> <p><input type="checkbox"/> ...eine Aussicht auf Hilfen und Unterstützungsangebote in der Grundschule an die Hand bekommen, wenn ein Bedarf vorliegt (z.B. bei Feststellung eines Förderbedarfs).</p> <p>Die folgenden Aussagen stehen einander gegenüber. Bitte setzen Sie in die kleinen Kästen je Zeile <u>nur ein Kreuz</u> und zeigen Sie damit eine Tendenz zu einer der beiden Aussagen an.</p> <table border="1" data-bbox="976 683 1608 986"> <thead> <tr> <th data-bbox="976 683 1133 767">Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt eine emotionale und soziale Reife aufweist.</th> <th data-bbox="1140 683 1211 767">Der Aussage links stimme ich voll zu</th> <th data-bbox="1218 683 1290 767">Der Aussage links stimme ich eher zu</th> <th data-bbox="1296 683 1368 767">Der Aussage rechts stimme ich eher zu</th> <th data-bbox="1375 683 1447 767">Der Aussage rechts stimme ich voll zu</th> <th data-bbox="1453 683 1608 767">Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt seine motorischen und kognitiven Fertigkeiten gefestigt hat.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="976 807 1133 895">Mir ist die Schulreife des Kindes besonders wichtig.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td data-bbox="1453 807 1608 895">Mir ist die Spielfähigkeit des Kindes besonders wichtig.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="976 900 1133 986">Das Kind steht als Individuum im Mittelpunkt meiner Arbeit.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td data-bbox="1453 900 1608 986">Die Gruppe und der Gruppenzusammenhalt stehen im Mittelpunkt meiner Arbeit.</td> </tr> </tbody> </table>	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt eine emotionale und soziale Reife aufweist.	Der Aussage links stimme ich voll zu	Der Aussage links stimme ich eher zu	Der Aussage rechts stimme ich eher zu	Der Aussage rechts stimme ich voll zu	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt seine motorischen und kognitiven Fertigkeiten gefestigt hat.	Mir ist die Schulreife des Kindes besonders wichtig.					Mir ist die Spielfähigkeit des Kindes besonders wichtig.	Das Kind steht als Individuum im Mittelpunkt meiner Arbeit.					Die Gruppe und der Gruppenzusammenhalt stehen im Mittelpunkt meiner Arbeit.	<p>U1a: Insgesamt legen ländliche Kitas mehr Wert auf den Bereich ‚Schulreife und Spielfähigkeit‘ als auf alle anderen Bereiche zusammen.</p>
Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt eine emotionale und soziale Reife aufweist.	Der Aussage links stimme ich voll zu	Der Aussage links stimme ich eher zu	Der Aussage rechts stimme ich eher zu	Der Aussage rechts stimme ich voll zu	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt seine motorischen und kognitiven Fertigkeiten gefestigt hat.																
Mir ist die Schulreife des Kindes besonders wichtig.					Mir ist die Spielfähigkeit des Kindes besonders wichtig.																
Das Kind steht als Individuum im Mittelpunkt meiner Arbeit.					Die Gruppe und der Gruppenzusammenhalt stehen im Mittelpunkt meiner Arbeit.																
<p>- Kapitel 2.1.2: Die Lehrkräfte übernehmen die Schüler*innen, während die Erzieher*innen sie abgeben.</p> <p>Beispielsweise:</p> <p>- „Im Austausch stehen natürlich einmal öfter zukünftige Schulkinder oder eventuelle Zurückstellungen.“ (Interview 3, 00:03:53, XVI).</p>	<p>H2: Erhöhter Nutzen der Transitionskooperation für Lehrkräfte</p>	<p>Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Aussagen an (<u>mehrere Kreuze sind möglich</u>).</p> <p>Die Kooperation zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften ist für die folgenden betreffenden Personen zielführend:</p> <p><input type="checkbox"/> Unsere Kooperationssituation stellt das Kind individuell in den Mittelpunkt.</p> <p><input type="checkbox"/> Die Erzieher*innen profitieren mehr von der Kooperation als Lehrkräfte.</p> <p><input type="checkbox"/> Die Eltern werden in die Kooperationsgespräche stets einbezogen.</p> <p><input type="checkbox"/> Das kontinuierliche Zusammenwirken der oben genannten Personen ist gewinnbringender als eine kurzfristige Übergangskooperation.</p>	<p>U2a: Vor dem Übergang finden zwischen Erziehern*innen und Erziehungsberechtigten mehr individuelle Gespräche statt als nach dem Übergang.</p> <p>U2b: Auf dem Land finden insgesamt vor und nach dem Übergang mehr individuelle Elterngespräche statt als in der Stadt.</p>																		

<p>- „Es ist auch schön, dass wir so dicht beieinander sind. Das macht auch ganz viel aus, dass wir da sehr schnelle, kurze Wege haben.“ (Interview 3, 00:15:46, XX).</p>	<p>H4: Zusammenhang zwischen räumlicher Nähe und Kooperationsqualität</p>	<p>Befindet sich die Grundschule mit dem engsten Kooperationskontakt räumlich am dichtesten an Ihrer Institution?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>	<p>Keine weiterführende Unterthese, keine Überprüfung der Hypothese möglich.</p>																																			
<p>- Kapitel 2.2.3 & 2.3: Ko-Konstruktion als effizienteste Kooperationsform</p> <p>- Kapitel 2.2.5: IFP-Transitionsmodell (Zusammenwirken aller Beteiligten)</p> <p>- „Nein, das ist immer nur Informationsaustausch. Inhaltlich arbeiten wir nie etwas mit den Lehrkräften aus.“ (Interview 1, 00:10:31, VIII).</p> <p>- „Also, es ist eher ein Austausch. Erarbeiten ist dann, wenn es in die Planung des Brückenjahres geht [...].“ (Interview 3, 00:18:58, XXI).</p> <p>- „Ich finde es auch wichtig, dann Informationen auszutauschen [...].“ (Interview 4, 00:04:09, XXVII).</p> <p>- „Ich gebe eher so Anregungen, Infos oder im Gespräch entsteht etwas gegenseitig.“ (Interview 4, 00:51:32, XXXV).</p>	<p>H5: Austausch statt Ko-Konstruktion findet statt, vor allem Weitergabe von Informationen über Kinder</p>	<p>Bitte beachten Sie, dass in jeder Zeile ein Kreuz gesetzt werden darf.</p> <table border="1" data-bbox="972 427 1666 986"> <thead> <tr> <th>Aussage</th> <th>trifft gar nicht zu</th> <th>trifft selten zu</th> <th>trifft meistens zu</th> <th>trifft voll zu</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Erzieher*innen und Lehrkräfte erarbeiten gemeinsam Projekte.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Materialien aus.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Erzieher*innen und Lehrkräfte verständigen sich über die Ziele und deren Erreichung.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Informationen über einzelne Kinder aus.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Erzieher*innen und Lehrkräfte teilen sich anstehende Aufgaben zur besseren Bearbeitung auf.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Umkreisen Sie eine der Aussagen, die Sie am wichtigsten finden.</p>	Aussage	trifft gar nicht zu	trifft selten zu	trifft meistens zu	trifft voll zu	Erzieher*innen und Lehrkräfte erarbeiten gemeinsam Projekte.					Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Materialien aus.					Erzieher*innen und Lehrkräfte verständigen sich über die Ziele und deren Erreichung.					Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Informationen über einzelne Kinder aus.					Erzieher*innen und Lehrkräfte teilen sich anstehende Aufgaben zur besseren Bearbeitung auf.					Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen.					<p>U5a: Die männlichen Probanden unter 30 präferieren im prozentualen Vergleich besonders häufig das ko-konstruktive Item: ‚Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen‘.</p>
Aussage	trifft gar nicht zu	trifft selten zu	trifft meistens zu	trifft voll zu																																		
Erzieher*innen und Lehrkräfte erarbeiten gemeinsam Projekte.																																						
Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Materialien aus.																																						
Erzieher*innen und Lehrkräfte verständigen sich über die Ziele und deren Erreichung.																																						
Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Informationen über einzelne Kinder aus.																																						
Erzieher*innen und Lehrkräfte teilen sich anstehende Aufgaben zur besseren Bearbeitung auf.																																						
Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen.																																						

Anhang 5: Quantitativer Fragebogen

FRAGEBOGEN ZUM THEMA KOOPERATION

Die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

*Welches Potenzial birgt die Kooperation zwischen Erziehern*innen einer Kindertageseinrichtung und Lehrkräften einer Grundschule mit dem Ziel, Lernende im Transitionsprozess vom Elementar- in den Primarbereich zu unterstützen?*

Leuphana-Universität Lüneburg

Diese Studie wird im Rahmen einer Master-Arbeit durchgeführt von:

Sina-Louisa Müller (sina-louisa.mueller@stud.leuphana.de)

Wiebke Jantzen (wiebke.jantzen@stud.leuphana.de)

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Unterstützung!!!

Liebe Erzieher und Erzieherinnen,

wir freuen uns, dass Sie sich die Zeit nehmen, uns an Ihrer Kooperationserfahrung teilhaben zu lassen. Speziell fokussieren wir den Übergang der angehenden Schulkinder. Einige Fragen werden Sie vielleicht zum Nachdenken anregen und etwas Zeit in Anspruch nehmen. Daher sollten Sie sich ca. 15 Minuten Zeit für den gesamten Fragebogen nehmen.

Bitte beantworten Sie die nachstehenden Fragen in Bezug auf die Kooperation mit Grundschulen so, wie die Kooperation vor der Coronapandemie in Ihrer Institution stattfand!!!

Im eigenen Interesse für uns als zukünftige Primarschullehrerinnen möchten wir Ihnen herzlich für Ihr Engagement danken.

Vereinbarungserklärung

Mit der Beantwortung dieses Fragebogens erkläre ich mich damit einverstanden, dass meine Aussagen in der Studie von den Lehramtsstudentinnen Sina-Louisa Müller und Wiebke Jantzen genutzt werden dürfen.

Ich wurde darüber informiert, dass die angegebenen Daten universitätsintern genutzt und zu diesem Zweck anonymisiert werden. Des Weiteren kann ich meine Teilnahme an dieser Studie zu jeder Zeit zurückziehen und meine Antworten negieren.

Verschlüsselung:

Personenbezogene Daten:

- Bitte kreuzen Sie das zutreffende Kästchen an -

- Geschlecht männlich
 weiblich
 divers
- Alter 18 bis 30 51 bis 60
 31 bis 40 Über 60
 41 bis 50

Erziehungskonzept der Einrichtung (mehrere Kreuze möglich):

- Waldorfpädagogik Konzeption eines kirchlichen Trägers
 Montessoripädagogik Konzeption eines freien Trägers
 Sonstiges: _____ Sonstiges: _____

Vorbereitung auf den Fragebogen

Orientieren Sie sich an folgendem Beispiel. Beachten Sie die im Verlauf des Fragebogens auftretenden Angaben zur Anzahl der zu setzenden Kreuze. Im Falle einer Enthaltung kreuzen Sie bitte gar nichts an.

Beispielfrage zur Verdeutlichung des Ankreuzens:

Aussage	trifft gar nicht zu	trifft selten zu	trifft meistens zu	trifft voll zu
Ich kooperiere mit den Klassenlehrkräften der Grundschulen, die die angehenden Schulkinder aufnehmen.				
Ich kooperiere mit der Schulleitung der Grundschulen.				



→ richtig (innerhalb des Feldes)



→ falsch (zwischen zwei Feldern)

Beispielhafte Berichtigung von Angekreuztem:

→ Streichen Sie das fälschlich gesetzte Kreuz durch und kreuzen Sie das zutreffende Kästchen an:

Aussage	trifft gar nicht zu	trifft selten zu	trifft meistens zu	trifft voll zu
Ich kooperiere mit den Sozialpädagogen*innen der Grundschule.				

1. Thema: Rahmenbedingungen

Bitte kreuzen Sie die zutreffende Aussage mit einem Kreuz an.

Auf wie viele Grundschulen werden die angehenden Schulkinder Ihrer Kindertageseinrichtung üblicherweise verteilt?

- Alle Kinder werden in die gleiche Grundschule gehen.
- Die Kinder haben die Wahl zwischen zwei oder drei verschiedenen Grundschulen.
- Die Kinder verteilen sich auf mehr als drei Grundschulen.

Mit wie vielen Grundschulen davon pflegt Ihre Institution eine feste Kooperationsbeziehung?

- 0
- 1
- 2-3
- mehr als 3

Befindet sich die Grundschule mit dem engsten Kooperationskontakt räumlich am dichtesten an Ihrer Institution?

- Ja
- Nein

Gibt es eine*n feste*n Kooperationsbeauftragte*n für Grundschulen in Ihrer Institution?

- Ja
- Nein

Gibt es eine*n feste*n Kooperationsbeauftragte*n an der/ den Grundschulen?

- Ja
- Nein
- In manchen Grundschulen, mit denen wir kooperieren

Wie viel Zeit wendet Ihre Institution üblicherweise für die Kooperation mit einer Grundschule auf?

- Weniger als 1 Stunde im Monat
- Zwischen 1 und 3 Stunden im Monat
- Zwischen 3 und 5 Stunden im Monat
- Mehr als 5 Stunden im Monat

Wie würden Sie die Gruppenzusammensetzung in Ihrer Institution bezeichnen?

- Homogene Gruppen
- Heterogene Gruppen

2. Thema: Nutzen der Kooperation

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Aussagen an (mehrere Kreuze sind möglich).

Die Kooperation zwischen Erziehern*innen und Lehrkräften ist für die folgenden betreffenden Personen zielführend:

- Unsere Kooperationssituation stellt das Kind individuell in den Mittelpunkt.
- Die Erzieher*innen profitieren mehr von der Kooperation als Lehrkräfte.
- Die Eltern werden in die Kooperationsgespräche stets einbezogen.
- Das kontinuierliche Zusammenwirken der oben genannten Personen ist gewinnbringender als eine kurzfristige Übergangskooperation.

3. Thema: Persönliche Schwerpunktsetzung

Bitte kreuzen Sie eine Aussage an, die Sie persönlich am wichtigsten finden.

Bevor die Kinder in die Grundschule übergehen, sollten sie unbedingt...

- ...Ängste abbauen durch den Besuch der zukünftigen Schule (inkl. Kennenlernen des Gebäudes, des Schulhofs und der zukünftigen Klassenlehrkraft).
- ...Selbstständigkeit und Selbstwertgefühl erlangen durch gezielte Vorschulprojekte (z.B. Verkehrserziehung oder Freizeiten).
- ...auf ihre neue Rolle als Schulkind vorbereitet und sich ihrer neuen Position bewusst sein (z.B. durch gesonderte Gruppierungen der Vorschulkinder).
- ...Schulreife und Spielfähigkeit durch verschiedene Gruppenerfahrungen erlangen.
- ...eine Aussicht auf Hilfen und Unterstützungsangebote in der Grundschule an die Hand bekommen, wenn ein Bedarf vorliegt (z.B. bei Feststellung eines Förderbedarfs).



Sollten Sie oben angegeben haben, dass Sie mit mindestens einer Grundschule kooperieren, bitten wir Sie den folgenden Teil des Fragebogens weiterhin auszufüllen. Ist die Kooperation nicht gegeben, so sind die folgenden Fragen irrelevant für Sie. Wir bedanken uns in beiden Fällen herzlich für Ihre Teilnahme und den hilfreichen Einblick in Ihr Berufsleben!

4. Thema: Voraussetzungen für die Kooperation (am Beispiel Zeitkontingent)

Bitte beachten Sie, dass in jeder Zeile ein Kreuz gesetzt werden darf.

Aussage	trifft gar nicht zu	trifft selten zu	trifft meistens zu	trifft voll zu
Das Zeitkontingent, das mir für die Kooperation zur Verfügung steht, reicht aus.				
Das Zeitkontingent, das Lehrkräften zur Verfügung steht, reicht aus.				
Ich wünsche mir mehr Zeit für die Kooperation mit Lehrkräften.				
Die Qualität der Kooperation hängt besonders von der Häufigkeit und Dauer der Kooperation ab.				
Die Qualität der Kooperation hängt besonders von der/dem Ansprechpartner*in der Schule ab.				

5. Thema: Ziele der Kooperation

Die folgenden Aussagen stehen einander gegenüber. Bitte setzen Sie in die kleinen Kästen je Zeile nur ein Kreuz und zeigen Sie damit eine Tendenz zu einer der beiden Aussagen an.

Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt eine emotionale und soziale Reife aufweist.	Der Aussage links stimme ich voll zu	Der Aussage links stimme ich eher zu	Der Aussage rechts stimme ich eher zu	Der Aussage rechts stimme ich voll zu	Es ist mir besonders wichtig, dass das Kind vor Schuleintritt seine motorischen und kognitiven Fertigkeiten gefestigt hat.
Mir ist die Schulreife des Kindes besonders wichtig.					Mir ist die Spielfähigkeit des Kindes besonders wichtig.
Das Kind steht als Individuum im Mittelpunkt meiner Arbeit.					Die Gruppe und der Gruppenzusammenhalt stehen im Mittelpunkt meiner Arbeit.

6. Thema: Form der Kooperation

Bitte beachten Sie, dass in jeder Zeile ein Kreuz gesetzt werden darf.

Aussage	trifft gar nicht zu	trifft selten zu	trifft meistens zu	trifft voll zu
Erzieher*innen und Lehrkräfte erarbeiten gemeinsam Projekte.				
Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Materialien aus.				
Erzieher*innen und Lehrkräfte verständigen sich über die Ziele und deren Erreichung.				
Erzieher*innen und Lehrkräfte tauschen Informationen über einzelne Kinder aus.				
Erzieher*innen und Lehrkräfte teilen sich anstehende Aufgaben zur besseren Bearbeitung auf.				
Erzieher*innen und Lehrkräfte arbeiten verlässlich als Team zusammen.				

Umkreisen Sie eine der Aussagen, die Sie am wichtigsten finden.

7. Thema: Kooperative Gespräche und Angebote

Bitte beachten Sie, dass in jeder Zeile ein Kreuz gesetzt werden darf.

Wie häufig findet die angegebene Kooperationsituation <u>vor</u> dem Übergang statt?	gar nicht	1-3x jährlich	mehr als 3x jährlich	nach Bedarf/ unregelmäßig
<i>Bezogen auf Erziehungsberechtigte:</i>				
Elternabende mit Lehrkräften				
Elternabende in der Kindertageseinrichtung				
Individuelle Elterngespräche über ein einziges Kind				

Elterngespräche, die die Gruppe als Ganzes in den Mittelpunkt stellen				
<i>Bezogen auf Kinder:</i>				
Informationsveranstaltungen mit den Kindern besuchen (in der Schule)				
Kennenlernen des Schulgebäudes und der zukünftigen Lehrkraft (evtl. im Schnupperunterricht)				
Schulweg ablaufen				
Briefe an die Kinder schreiben				
<i>Bezogen auf Lehrkräfte und externe Fachkräfte:</i>				
Gesprächsrunde mit der Schulärztin/ Schuluntersuchung				
Beobachtung einzelner Kinder von einer externen Fachkraft mit anschließendem Gespräch				
Gemeinsame Feste (z.B. Laternenfest)				
Schultheater besuchen				
<i>Sonstiges:</i>				
Wie häufig findet die angegebene Kooperationssituation <u>nach</u> dem Übergang statt?	gar nicht	1-3x jährlich	mehr als 3x jährlich	nach Bedarf/ unregelmäßig
<i>Bezogen auf Erziehungsberechtigte:</i>				
Elternabende mit Lehrkräften				
Individuelle Elterngespräche				

<i>Bezogen auf Kinder:</i>				
Briefe an die Kinder schreiben				
<i>Bezogen auf Lehrkräfte und externe Fachkräfte:</i>				
Feedbackgespräche (Wie sind die Kinder angekommen?)				
Feedbackgespräche (Was könnte für den nächsten Vorschuljahrgang verbessert werden?)				
Beobachtung einzelner Kinder von einer externen Fachkraft mit anschließendem Gespräch				
<i>Sonstiges:</i>				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang 6: Vercodung der Fragen und Items mit den Antwortmöglichkeiten

Themenkomplex	Frage/ Item	Antwortmöglichkeiten
Rahmbedingungen	Geschlecht	1,2,3
Rahmbedingungen	Alter	1,2,3,4,5
Rahmbedingungen	EKE-1 EKE-2 EKE-3 EKE-4 EKE-5 EKE-6	9; 99 9; 99 9; 99 9; 99 Text; 99 Text; 99
Rahmbedingungen	RB-1 RB-2 RB-3 RB-4 RB-5 RB-6 RB-7	1;2;3;99 1;2;3;4;99 1;2;99 1;2;99 1;2;3;99 1;2;3;4;99 1;2;99
Nutzen der Kooperation	NK-1 NK-2 NK-3 NK-4	9;99 9;99 9;99 9;99
Persönliche Schwerpunktsetzung	Pers. Schw.	1;2;3;4;5;99
Voraussetzungen für die Kooperation (am Beispiel Zeitkontingent)	VOK-1 VOK-2 VOK-3 VOK-4 VOK-5	1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99
Ziele der Kooperation	ZKO-1.1 ZKO-1.2 ZKO-1.3 ZKO-1.4 ZKO-2.1 ZKO-2.2 ZKO-2.3 ZKO-2.4 ZKO-3.1 ZKO-3.2 ZKO-3.3 ZKO-3.4	9;99 (1) 9;99 (2) 9;99 (3) 9;99 (4) 9;99 (4) 9;99 (3) 9;99 (2) 9;99 (1) 9;99 (1) 9;99 (2) 9;99 (3) 9;99 (4)
Form der Kooperation	FK-1 FK-2 FK-3 FK-4 FK-5 FK-6	1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99
Präferierte Kooperationsform	FK_Umkreisung	FK1 bis FK6
Kooperative Gespräche und Angebote (vor dem Übergang)	KGA_Erz-1 KGA_Erz-2 KGA_Erz-3 KGA_Erz-4 KGA_Kind-1 KGA_Kind-2 KGA_Kind-3 KGA_Kind-4 KGA_LK-1 KGA_LK-2	1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99 1;2;3;4;99

	KGA_LK-3	1;2;3;4;99
	KGA_LK-4	1;2;3;4;99
	KGA_Sonst.	Text
Kooperative Gespräche und Angebote (nach dem Übergang)	KnÜ_Erz-1	1;2;3;4;99
	KnÜ_Erz-2	1;2;3;4;99
	KnÜ_Kind	1;2;3;4;99
	KnÜ_LK-1	1;2;3;4;99
	KnÜ_LK-2	1;2;3;4;99
	KnÜ_LK-3	1;2;3;4;99
	KnÜ-Sonst.	Text

Anhang 7: Methoden-Koffer zur Übergangskooperation

Die folgende Tabelle¹ stellt einen Methoden-Koffer für Erzieher*innen mit möglichen Übergangsaktivitäten dar. Dabei können verschiedene Schwerpunkte bzgl. der Kooperationspartner*innen (Spalten) gewählt werden. Auch eine Differenzierung zwischen vor und nach dem Übergang ist gegeben. Es wird auch hierbei deutlich, dass sich die Aktivitäten nach dem Übergang verstärkt auf Gesprächssituationen beziehen, während vor dem Übergang verschiedene Angebote bestehen.

Methoden mit dem Kind im Fokus	Methoden mit den Erziehungsberechtigten im Fokus	Methoden mit den Lehrkräften im Fokus	Methoden mit externen Fachkräften im Fokus	Methoden mit mehreren Personenkreisen
Vor dem Übergang:				
Informationsveranstaltungen mit den Kindern besuchen (in der Schule) und/ oder Schnupperunterricht besuchen	Elternabende in der Kindertageseinrichtung	Elternabende mit Lehrkräften	Gesprächsrunde mit der Schulärztin/ Schulunter-suchung	Kennenlernen des Schulgebäudes und der zukünftigen Lehrkraft (evtl. im Schnupper-unterricht)
Schulweg ablaufen	Individuelle Elterngespräche über ein einziges Kind	Gemeinsame Portfolioarbeit & Entwicklung gemeinsamer Materialien	Beobachtung einzelner Kinder von einer externen Fachkraft mit anschließendem Gespräch	Gemeinsame Feste (z.B. Laternenfest)
Briefverkehr zwischen den Kindergartenkindern und den Schulkindern	Elterngespräche, die die Gruppe als Ganzes in den Mittelpunkt stellen	Entwickeln eines gemeinsamen Kooperationskalenders	Gemeinsame Projekttag zu außerschulischen Themen initiieren	Schultheater besuchen
Patenschaften zwischen Schulkindern und angehenden Schulkindern und/ oder Lesepatenschaften	Konzepte mit Eltern erarbeiten zur Förderung des eigenen Kindes	Übergangs-konferenzen abhalten		Ausweitung eines Kooperationsthemas auf mehrere
Gemeinsames Spielen auf dem Schulhof und/ oder in der Turnhalle, bspw. auch als bewegte Pausen		Kooperationsverträge als Orientierungs-rahmen abschließen & gemeinsames Konzept entwickeln		
Nach dem Übergang:				
Schulkinder besuchen ihren Kindergarten und erzählen angehenden Schulkindern von der Schule	Elternabende mit Lehrkräften leiten	Feedback-gespräche (Wie sind die Kinder angekommen?)	Beobachtung einzelner Kinder von einer externen Fachkraft mit anschließendem Gespräch	Gemeinsame Feste (z.B. Einschulfest)
Die eingeschulten Kinder zeigen den angehenden Schulkindern die Schule	Individuelle Elterngespräche & Evaluationsgespräche über Fördermaßnahmen	Feedback-gespräche (Was könnte für den nächsten Vorschuljahrgang verbessert werden?)		
Briefe aus dem Kindergarten an die eingeschulten Kinder schreiben	Eltern-Kind-Projekte zu Schulbeginn	Kita-Frühling (Evaluation von Unterstützungsmaßnahmen)		

¹ Die Methoden wurden zusammengetragen aus der Literatur, den Interviews und eigenen Überlegungen.

Anhang 8: Kooperationsbeispiele zwischen Kitas und Grundschulen

Auf beide Kooperationsbeispiele wurde in den Interviews (Interview 3 und Interview 5) aufmerksam gemacht und sie wurden anschließend recherchiert.

8.1 Kooperationsbeispiel 1: ‚Übergangskonferenz‘

- Zielintention: Gemeinsam gestaltete Bildungsangebote sowie regelmäßige routinierte Kooperationsstrukturen erhöhen die Qualität der Kooperation (Kucharz et al., 2011) und nehmen somit positiven Einfluss auf die Übergangskooperation im Speziellen
- Akteure*innen: Erzieher*innen und Lehrkräfte
- Zeitpunkt: Vor dem Übergang
- Methode: Bei dieser Methode kommt es vor allem auf eine zielwirksame Durchführung an. Darin wird die individuelle Unterstützung des Kindes fokussiert, denn im Transitionsprozess finden die Entwicklung des Individuums und damit verbundene etwaige Herausforderungen vorrangig Beachtung. Inhaltlich sind einige Grundsätze der Kooperation enthalten, wie z. B. die gemeinsame Zielsetzung, der Informationsaustausch zum Entwicklungsstand der Kinder oder das Erkennen von Potenzialen bzw. Unterstützungsbedarf. Übergangskonferenzen dienen vor allem der Entlastung der Beteiligten, der Informiertheit aller sowie im Besonderen der bestmöglichen Unterstützung des Kindes. Empfohlen wird eine ko-konstruktive Zusammenarbeit.
- Pädagogischer Ansatz in der Übergangsbegleitung: Kooperation & Empowerment²
→ Aus beiden gemeinsam lassen sich Grundsätze ableiten, wobei die zwei wichtigsten wie folgt lauten: „Das Kind steht im Zentrum des Übergangsprozesses“ und „Ein Übergangsprozess ist von niemandem allein zu bewältigen; [...] es geht um einen gemeinsamen Aushandlungsprozess“ (Kracke et al., 2019, 23).
- Voraussetzungen/ Gelingensfaktoren: wertschätzende und offene Gesprächsatmosphäre, Hilfsbereitschaft
- Vertiefende Literatur zur Übergangskonferenz: Kracke et al. (2019)

² Empowerment meint die Befähigung, durch geeignete Maßnahmen den Grad an Selbstbestimmung und Autonomie zu erhöhen. Kinder können bspw. mittels des Einsatzes ihrer eigenen Fertigkeiten und Ressourcen eigenverantwortliche Entscheidungen treffen. Konkret bedeutet das, die Kinder erhalten genau so viel Unterstützung, als dass sie sich in ihrer Lebenswelt als selbstwirksam erleben können (Kracke et al., 2019).

8.2 Kooperationsbeispiel 2: ‚Projekt Brückenjahr‘ (Niedersachsen)

- Projektname: ‚Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule‘
- Initiation/ Koordination/ Gesamtsteuerung: Nds. Kultusministerium
- Zeitraum der Projektdurchführung: 2007 bis 2011
- Zielintention: Nachhaltige Verbesserung der Kooperation zwischen Kita und Grundschule; Informationen über die Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen sammeln; ‚Brücke‘ zwischen den zu wechselnden Institutionen schlagen und somit den Übergang für die angehenden Schulkinder erleichtern; frühkindliche Bildung; Schaffen gleicher Voraussetzungen am Schuleintritt; Anschlussfähigkeit in der ersten Stufe des nds. Bildungssystem sichern
- Entstehung: Das Projekt entstand aufgrund der Anpassungen der Altersgrenzen in unterschiedlichen Einrichtungstypen, bspw. nehmen Kitas in zunehmendem Umfang Kinder unter drei Jahren auf und in den Grundschulen verändern sich neue Schuleingangsstufen mit größerer Bandbreite des Alters (bspw. Faust, 2005). Es zeigte sich, dass die Kinder – insbesondere beim Verlassen der Kita – Lücken im bisherigen Gefüge von Kompetenzen und Erfahrungen aufwiesen (Nds. Kultusministerium, 2007).
- Projektablauf: Zusammenarbeit am Übergang zwischen einer Kita und einer Grundschule durch freiwillige Teilnahme am Projekt. Beratungsteams begleiten die Modellprojekte. Innerhalb des Projekts wurden ‚Arbeitsfelder der Zusammenarbeit bzw. Orientierungslinien für pädagogische Maßnahmen zur Übergangsgestaltung‘ festgelegt, bspw. in Bezug auf das Bildungsverständnis der Fachkräfte. Außerdem wurden konkrete Kooperationsmaßnahmen und gemeinsame Fortbildungen der Fachkräfte evaluiert.
- Ergebnisse: Lern- und Bildungsprozesse stehen im Vordergrund; Abstimmung zwischen den Institutionen ist unerlässlich, um einen gelingenden Übergang zu ermöglichen; ungleiches Bildungsverständnis der Fachkräfte; gelingende Kooperation benötigt einen verlässlichen Rahmen; Kommunikation als Voraussetzung für Kooperation; Entwicklung einer gemeinsamen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis notwendig
- Folgeprojekt: ‚Kita und Grundschule unter einem Dach‘ von 2012 bis 2015 (Kap. 2.6)
- Vertiefende Literatur: Nds. Kultusministerium (2009); Cloos et al. (2011)
- Bspw. Einsicht durch teilnehmende Kita in das Projekt (Interview 3, 00:07:05-00:08:05)
→ Klares Ziel, Planung des gesamten Kalenderjahres, Muster in den Gesprächsabläufen, feste Kooperationsangebote (z.B. gemeinsame Feste, Schulgebäude erkunden), um in erster Linie positive Gefühle für die Schule zu entwickeln und Verunsicherungen zu vermeiden
- Diskussionspunkt³: Wie bringt man die gesammelten Erkenntnisse in Kitas, die nicht am Projekt teilnahmen? Daher Folgeforschung mit Vergleich institutioneller Voraussetzungen nötig.

³ Dieser Diskussionspunkt stammt nicht aus der angeführten Literatur, sondern resultiert aus eigener Überlegung.

VII Literaturverzeichnis

Monografien, Sammelbände und Zeitschriften:

- Ackeren, I. van, Klemm, K. & Kühn, S.M. (2015).** *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Balzert, H., Schröder, M. & Schäfer, C. (2013).** *Wissenschaftliches Arbeiten. Ethik, Inhalt & Form wiss. Arbeiten, Handwerkszeug, Quellen, Projektmanagement, Präsentation* (2. Aufl.). Dortmund: w3l.
- Baur, N. & Blasius, J. (2019).** Methoden der empirischen Sozialforschung – Ein Überblick. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 41-64). Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Textor, I. (1995).** *Kindergartenalltag. Eine praxisorientierte Einführung in die Kindergartenarbeit*. Berlin: Luchterhand.
- BIFIE (2016).** *Leitfäden zur Grundschulreform* (Band 4). Wien: BMBF.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006).** *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bourdieu, P. (1987).** *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Braun, D. (2015).** *Offensive Bildung: Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten*. Berlin: Cornelsen.
- Broström, S. (2002).** Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (S. 52-63). London: Routledge Falmer.
- Brühl, R. & Buch, S. (2006).** *Einheitliche Gütekriterien in der empirischen Forschung? – Objektivität, Reliabilität und Validität in der Diskussion*. Berlin: ESCP-EAP Working Paper No. 20.
- Budischewski, K. & Günther, K. (2020).** *SPSS für Einsteiger* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Bühner, M. (2011).** *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bührmann, T. & Büker, P. (2015).** Praxisforschung in Übergangsjahren: eine doppelte Herausforderung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis sowie differenter Praxislogiken. In N. Katenbrink, I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem – Tagungsband der 18. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung* (S. 14-41). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.

- Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006).** Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-30.
- Buse, M. & Sauerhering, M. (2018).** Im Übergang. Kooperation von KiTa und Grundschule. In nifbe (Hrsg.), *nifbe-Beiträge zur Professionalisierung* (Nr. 8). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
- Charlotte-Bühler-Institut (2014).** *Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Wien: BMBF.
- Cloos, P., Manning-Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (2011).** Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowicz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (S. 121-141). Weinheim: Juventa.
- Cowan, P.A. (1991).** Individual and family life transitions. A proposal for a new definition. In P.A. Cowan & E.M. Hetherington (Hrsg.), *Family transitions. Advances in family research* (Band 2). (S. 3-30). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Diaz-Bone, R. (2019).** Formen des Schließens und Erklärens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 49-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, I. (2008).** Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 557-575). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2000).** Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht: Eine Übersicht über den empirischen Forschungsstand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 73-92.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011).** Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung – Gegenstandsbereiche* (S. 99-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018).** *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Elias, N. (2001).** *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Esser, G. & Petermann, F. (2010).** *Entwicklungsdiagnostik* (Band 13). Göttingen: Hogrefe.
- Faust, G. (2005).** Die neue Schuleingangsstufe – Entstehung und aktueller Stand. In D. Diskowski, E. Hammes-DiBernardo, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 136-149). Berlin: das netz.
- Faust, G. (2013).** *Einschulung: Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann.

- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2011).** *Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten.* Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Fischer, D. (2007).** Einleitung: Gerechtigkeit im Bildungssystem. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 8-11). Münster: Waxmann.
- Flick, U. (2010).** Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395-407). Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2019).** *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung* (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013).** *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit – Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule.* Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gennep, A. van (1986).** *Übergangsriten.* Übersetzt aus dem Französischen von Klaus Schomburg. Frankfurt a. M.: Campus.
- Giebeler, C. (2006).** Kita und Schule: zwei Welten - zwei Sprachen – Das „Schulfähigkeitsprinzip“ und die „Bildungsvereinbarung“ in Nordrhein-Westfalen. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernado, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 175-189). Berlin: das netz.
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013).** *Frühe Bildung. Lernförderung im Elementarbereich.* Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006).** Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gräsel, C. (2014).** Lernumwelten in Schulen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 407-432). Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. (2009).** Übergang Kindergarten - Grundschule: Entwicklung für Kinder und Eltern. In F. Becker-Stoll & B. Nagel (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland – Pädagogik für Kinder von 0 - 10 Jahren* (S. 120-128). Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002).** *Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule.* München: Don Bosco.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003).** Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 136-151). Freiburg i. B.: Herder.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004).** Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsqualität* (S. 9-223). Weinheim und Basel: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2012).** Vom Kindergarten in die Schule: Übergänge verstehen und begleiten. *KINDER in Europa*, 4, 6-8.

- Griebel, W. & Niesel, R. (2018).** *Übergänge verstehen und begleiten. Transition in der Bildungslaufbahn von Kindern* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Grotz, T. (2005).** *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung von kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess.* Hamburg: Dr. Kovac.
- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013).** *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.* Münster: Waxmann.
- Hein, A.K. & Streffer, H. (2019).** WEGE in die Grundschule. Zur Perspektive von Kindern auf Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Grundschule. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung* (Band 23). (S. 314-319). Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich C. (2014).** Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer VS.
- Hellfritsch, M. (2009).** Förderung lernmethodischer Kompetenzen – eine Aufgabe für den Elementarbereich. In F. Becker-Stoll & B. Nagel (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland – Pädagogik für Kinder von 0 - 10 Jahren* (S. 140-146). Berlin: Cornelsen.
- Kast, F. (2016).** Zum Problemfeld „Datensatz“ in nicht zufällig gezogenen Stichproben. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek & A. Fostner-Ebhart (Hrsg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen – und erste Analysen mit SPSS* (4. Aufl.). (S. 49-58). Wien: Facultas.
- Kekeritz, M. (2019).** Kooperationen zwischen KiTa und Grundschule in der Praxis: Eine Studie zur interaktionalen Ebene des Übergangs. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung* (Band 23). (S. 314-319). Wiesbaden: Springer VS.
- Kindler, I. & Hackl, B. (2019).** Transition – Übergang Kindergarten/ Grundschule. In K. Mayr-Keiler, P. Resinger & M. Windisch (Hrsg.), *Volksschule in Aufbruch. Evaluation eines Pilotprojekts zur Weiterentwicklung des Elementar- und Primarbereichs* (S. 39-60). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KMK (2010).** *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung.* Köln: Carl Link.
- Knauf, T. & Schubert, E. (2006).** Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu gestalten – Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systematische Neustrukturierung des Schulanfangs. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernado, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 150-174). Berlin: das netz.
- Koslowski, C. & Arndt, P.A. (2016).** *Bildungshaus 3 - 10: Bedingungen und Prozesse. Entwicklung und Ergebnisse einer gegenstandsangemessenen Strategie begleitender qualitativer Forschung.* Leverkusen: Barbara Budrich.

- Krenz, A. (2004).** *Ist mein Kind schulfähig?: Ein Orientierungsbuch.* München: Kösel.
- Kracke, B., Mayhack, K., Noack, P. & Weber-Liel, D. (2019).** *Übergangskonferenzen. Eine Praxishilfe zur individuellen Übergangsgestaltung in Kindergarten und Schule.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kucharz, D., Irion, T. & Reinhoffer, B. (2011).** *Grundlegende Bildung ohne Brüche.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayr-Keiler, K., Resinger, P. & Windisch, M. (2019).** *Volksschule in Aufbruch. Evaluation eines Pilotprojekts zur Weiterentwicklung des Elementar- und Primarbereichs.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mischo, C. (2009).** Entwicklungswelten. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik* (Band 2). (S. 150-201). Köln: Carl Link.
- Müller, U.B. (2014).** *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich.* Berlin: Budrich UniPress.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016).** Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285-316). Münster: Waxmann.
- Nagel, B. (2009).** Kindorientierte Bildung: Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. In F. Becker-Stoll & B. Nagel (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland – Pädagogik für Kinder von 0 - 10 Jahren* (S. 12-26). Berlin: Cornelsen.
- Nds. Kultusministerium (2007).** *Vom Kindergartenkind zum Schulkind: Ein Übergang für die Familie.* Hannover: o.A.
- Nds. Kultusministerium (2017).** *Kerncurriculum für die Grundschule.* Schuljahrgänge 1-4. Deutsch. Niedersachsen. Hannover: unidruck.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016).** *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen.* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Niesel, R., Griebel, W. & Netta, B. (2008).** *Nach der Kita kommt die Schule.* Freiburg: Herder.
- Nürnberg, C. & Schmidt, M. (2018).** *Der Erzieherinnenberuf auf dem Weg zur Profession – Eine Rekonstruktion des beruflichen Selbstverständnisses im Kontext von Biographie und Gesellschaft.* Berlin: Barbara Budrich.
- Olbrich, E. (1990).** Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 123-139). München: Psychologie Union.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020).** Fernunterricht als Ausnahmesituation – Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. *DDS – Die Deutsche Schule*, Beiheft 16, 61-78.

- Porst, R. (2011).** *Fragebogen – Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2015).** *Der Fragebogen – von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (4. Aufl.). Wien: Facultas.
- Resinger, P. (2019).** Grundverständnis von und Schulentwicklung im Kontext der Grundschulreform. In K. Mayr-Keiler, P. Resinger & M. Windisch (Hrsg.), *Volksschule in Aufbruch. Evaluation eines Pilotprojekts zur Weiterentwicklung des Elementar- und Primarbereichs* (S. 19-37). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019).** *Lehrer werden Lehrer sein. Lehrer bleiben –Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rosenholtz, S.J. (1991).** *Teacher's workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rudow, B. (2017).** *Beruf Erzieherin/ Erzieher – mehr als Spielen und Basteln. Arbeits- und organisationspsychologische Aspekte. Ein Fach- und Lehrbuch*. Münster: Waxmann.
- Schecker, H. (2014).** Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs alpha. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*, Wiesbaden: Springer.
- Seddig, N. (2014).** „In der Schule lernt man was und im Kindergarten nicht“. Vorstellungen und Bilder von Kindern über Kindertageseinrichtung und Grundschule vor und nach der Einschulung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (Band 15). (S. 307-326). Freiburg: FEL.
- Sill, K. (2010).** *Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spieß, E. (2004).** Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Stegmann, M. & Schwab, J. (2012).** *Evaluieren und Forschen für die Soziale Arbeit – Ein Arbeits- und Studienbuch*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag, M., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006).** Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 185-204.
- Steinke, I. (1999).** *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Straßegger-Einfalt, R. (2016).** Die schriftliche Befragung. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek & A. Fostner-Ebhart (Hrsg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen – und erste Analysen mit SPSS* (4. Aufl.). (S. 38-48). Wien: Facultas.

Syring, M. & Weiß, S. (2019). Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 9-16). Kempten: Julius Klinkhardt.

Tillmann, K.-J. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15-32). Münster: Waxmann.

Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(1), 80-92.

Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353-379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wehner, F. & Pohlmann-Rother, S. (2012). Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal* (S. 71-83). Köln: Carl Link.

Werl, M. (2009). *LehrerInnen und ErzieherInnen – Eine Analyse der Zusammenarbeit der Akteure von Schule und Jugendwohlfahrt*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Wörz, T. (2004). Die Entwicklung der Transitionsforschung. In W. Griebel & R. Niesel (Hrsg.), *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (S. 22-29). Weinheim und Basel: Beltz.

Wrona, T. (2006). Fortschritts- und Gütekriterien im Rahmen qualitativer Sozialforschung. In S. Zelewski & N. Akca (Hrsg.), *Fortschritt in den Wirtschaftswissenschaften – Wissenschaftstheoretische Grundlagen und exemplarische Anwendungen* (S. 189-216). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Zierer, K. (2019). Pädagogische Expertise. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 34-47). Kempten: Julius Klinkhardt.

Onlineliteratur:

BBSR (2020, o. A.). *Laufende Stadtbeobachtung – Raumabgrenzungen – Stadt- und Gemeindetypen in Deutschland.*

<https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp.html> [Stand: 07.06.2021].

BiKS (2020, 05. Mai). *Forschung BiKS.* Universität Bamberg.

<https://www.uni-bamberg.de/biks/> [Stand: 05.05.2021].

BMBF (2018, o.A. Dezember). *Bildungstrichter: Schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsbeteiligung von Kindern nach Bildungsstatus im Elternhaus (2016).*

<https://www.datenportal.bmbf.de/portal/2.3.31> [Stand: 09.08.2021].

BMFSFJ (2020, o. A. Dezember). *Gute-KiTa-Bericht 2020.*

<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163400/2f655e00a1a5bbf84ee558a67a4db4ad/gute-kita-bericht-2020-data.pdf> [Stand: 10.05.2021].

BpB (2018, 10. Mai). *Erzieherin: Ein reformbedürftiger Beruf.*

<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/277020/ausbildung> [Stand: 03.06.2021].

Bundesagentur für Arbeit (2021a, 01. April). *Berufenet Steckbrief Erzieher/in.*

<https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/9162.pdf> [Stand: 03.06.2021].

Bundesagentur für Arbeit (2021b, 01. April). *Berufenet Steckbrief Fachlehrer/in an beruflichen und allgemeinbildenden Schulen.*

<https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/9392.pdf> [Stand: 03.06.2021].

GEW (2014, o.A. November). *Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen.*

https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=28591&token=649dd9fa962d1e02e129a07e5a9c557c2808a6ea&sdownload=&n=GEW-Mikrozensusauswertung-2014_web-2.pdf [Stand: 01.06.2021].

KMK (2004a, 04. Dezember). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.*

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Stand: 01.06.2021].

KMK (2004b, 04. Juni). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.*

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf [Stand: 01.06.2021].

LSN (2020, 04. Dezember). *Die Zahl der betreuten Kinder stieg auch im Jahr 2020 in Niedersachsen weiter an.*

https://www.statistik.niedersachsen.de/startseite/presse_service/presse/presse_archiv/die-zahl-der-betreuten-kinder-stieg-auch-im-jahr-2020-in-niedersachsen-weiter-an-193316.html [Stand: 01.06.2021].

Mitas, O. (2017, 17. Oktober). *Strukturen der Unterrichtsentwicklung. Vergleichende Fallstudien zur Entwicklung von Lehrerkooperation in Grundschulen.* Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
<https://dnb.info/1145035264/34> [Stand: 14.06.2021].

Nds. GVBL (2002, 07. Februar). *KiTaG.* Nds. Vorschrifteninformationssystem.
<http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=KiTaG%20ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true&ai=z=true#jlr-KiTaGNDV12P2> [Stand: 03.06.2021].

Nds. Kultusministerium (2009, o. A. Mai). *Projekt Brückenjahr.*
<https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/-6235.html> [Stand: 18.06.2021].

Nds. Kultusministerium (2018, o. A. November). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung – Gesamtausgabe.*
https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html [Stand: 03.06.2021].

NSchG (2020, 01. August). *Die Arbeit in der Grundschule.* Nds. Kultusministerium.
https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schule_n/grundschule/ [Stand: 01.06.2021].

rlsb (2021, o.A. Juni). *Richtlinie BRÜCKE.* Bildungsportal Niedersachsen.
<https://www.rlsb.de/themen/fruehkindliche-bildung/richtlinie-bruecke> [Stand: 07.08.2021].

Schure (2020, 02. August). *Die Arbeit in der Grundschule. Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Kommentare.*
<http://www.schure.de/> [Stand: 07.05.2021].

Statistisches Bundesamt (2020, 30. September). *Kindertagesbetreuung – Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern.*
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-2018.html> [Stand: 01.06.2021].

Textor, M.R. & Bostelmann, A. (2003 o. A.). *Erzieher/innenausbildung: zwischen Akademisierung und Elementarisierung. Das Kita-Handbuch.*
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/bachelorstudium-an-hochschulen/1057> [Stand: 05.06.2021].

Tremel, H. (2015, o. A. November). *Projektbericht zum Modellvorhaben des Niedersächsischen Kultusministeriums „Kita und Grundschule unter einem Dach“.* nifbe.
<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=640:kita-und-grundschule-unter-einem-dach-2&catid=27> [Stand: 20.06.2021].

VIII Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit bzw. im Fall dieser Gruppenarbeit den entsprechend gekennzeichneten Teil dieser Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Lüneburg, 15.08.2021

(Wiebke Jantzen)

Lüneburg, 15.08.2021

(Sina-Louisa Müller)